



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TIEMPO DE PERMANENCIA DE LOS JÓVENES
EXTUTELADOS EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES DE TRANSICIÓN A LA AUTONOMIA



Tesis doctoral

Factores que influyen en el tiempo de permanencia de los jóvenes extutelados en los recursos residenciales de transición a la autonomía.

Antonio Comasòlivas Moya

Dirigida por: Dra. Josefina Sala Roca

Dra. Teresa Eulàlia Marzo Arpón

Programa de Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Universitat Autònoma de Barcelona

Septiembre, 2018

**FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TIEMPO DE
PERMANENCIA DE LOS JÓVENES
EXTUTELADOS EN LOS RECURSOS
RESIDENCIALES DE TRANSICIÓN A LA
AUTONOMIA.**

Tesis doctoral presentada por
Antonio Comasòlivas Moya

**PROGRAMA DE DOCTORAT EN EDUCACIÓ
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA SISTEMÀTICA I SOCIAL
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA**

Dirigida por:
Dra. Josefina Sala Roca (Universitat Autònoma de Barcelona)
Dra. Teresa Eulàlia Marzo Arpón (Universitat Ramón Llull)

Cerdanyola del Vallès, 2018

La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo...; también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado!

Kant, E. 1784

Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada.

Rancière, J. 1987

*A mi madre, por su fuerza y lucha
constante.*

*A Gael, por brillar con luz propia y
alumbrarme el camino.*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	5
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
CAPÍTULO 3. MARCO TEORICO	17
1. Algunas apreciaciones en torno a la infancia, la adolescencia y la juventud .	17
2. La infancia y la adolescencia en situación de riesgo	22
3. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia en España.....	33
3.1. Repaso histórico	33
3.2. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia español en la actualidad.....	37
3.3. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia en Cataluña	40
3.4. El acogimiento residencial en Cataluña.....	45
3.4.1. Tasas del acogimiento residencial.....	48
3.4.2. Tipología de recursos residenciales.....	50
3.4.3. Estancia en el circuito residencial	53
4. La transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados.....	56
4.1. A modo de conceptualización.....	56

4.2.	Dimensiones que inciden en la autonomía y la emancipación	61
4.3.	La preparación para la autonomía y la emancipación	68
4.4.	El acompañamiento en los procesos de transición	81
4.4.1.	Agentes de apoyo	88
4.4.2.	Factores de apoyo.....	102
4.5.	Principales factores de riesgo en la transición hacia la autonomía.....	112
	Formación y Trabajo	114
	Vivienda	120
	Entorno y red social.....	121
	Cambios de centro y estabilidad.....	123
	Salud.....	123
	Embarazo adolescente	124
	Estabilidad emocional.....	125
	Delincuencia	126
	Economía.....	127
4.6.	La salida del sistema de protección	128
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		134
1.	Fundamentación metodológica.....	134
2.	Diseño de la investigación.....	136
	Muestra.....	139
3.	Instrumentos y recogida de datos	141

Validación.....	142
Recogida de datos.....	146
4. Estrategia de análisis	148
5. Limitaciones	149
2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	151
CAPÍTULO 5. SUBESTUDIO 1. LAS ENTIDADES CON RECURSOS RESIDENCIALES Y SERVICIOS PARA LA AUTONOMÍA: CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS, LOS PROFESIONALES Y LA POBLACIÓN ATENDIDA. LA VISIÓN DE LOS PROFESIONALES.....	151
1. LOS RECURSOS RESIDENCIALES DIRIGIDOS A JÓVENES EXTUTELADOS	151
1.1. Capacidad de los recursos residenciales	152
1.2. La gestión administrativa de los recursos residenciales y ocupación.....	155
1.2.1. Modelo de gestión administrativa	155
1.2.2. Convenio de plazas y ocupación	155
1.2.3. Otros aspectos económicos de los recursos residenciales.....	158
1.3. Presencia educativa.....	159
1.4. Criterios de admisión de los jóvenes a los recursos residenciales.....	160
1.5. Finalidades y estrategias de intervención educativa.....	163
2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES DE REFERENCIA EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES	166
2.1. Perfil del educador.....	167
2.2. Ratio educativa en los recursos residenciales.....	169

3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ATENDIDA SEGÚN LOS RECURSOS RESIDENCIALES.....	173
3.1. El perfil de los jóvenes extutelados en los recursos destinados a trabajar la autonomía	173
3.2. Situación formativo-laboral de los jóvenes	176
3.3. El tiempo de permanencia en los recursos residenciales.....	180
3.4. Motivos y situación de salida de los recursos residenciales.....	184
4. EL SERVICIO DE ACOMPAÑAMIENTO ESPECIALIZADO A JÓVENES	189
CAPÍTULO 6. SUBESTUDIO 2. LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES Y SERVICIOS PARA LA AUTONOMÍA	198
1. LOS JÓVENES Y LOS RECURSOS RESIDENCIALES	198
1.1. Características generales y red familiar de los jóvenes entrevistados....	198
1.2. El paso por los recursos de los jóvenes tutelados por la Administración	200
1.3. Las expectativas previas al recurso residencial de los jóvenes	202
1.4. El proceso de emancipación del joven en el recurso residencial.....	205
2. LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL EDUCADOR.....	207
2.1. La relación educativa en los recursos residenciales.	207
2.2. El educador como modelo adulto para los jóvenes, independencia y toma de decisiones.....	211
2.3. El interés percibido por los jóvenes respecto a ellos de su educador	214
2.4. Percepción de la ayuda con relación a los logros conseguidos	215

2.5. Percepción de los jóvenes respecto a la comprensión y acompañamiento de los educadores	216
2.6. La percepción de los jóvenes respecto a la profesionalidad de los educadores	217
2.7. El educador del centro para menores de edad y el educador del recurso residencial para mayores de edad según los jóvenes	219
3ªPARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	223
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	223
Los recursos residenciales para jóvenes extutelados	223
Características de los profesionales	228
Características de la población atendida	229
Adecuación de los recursos a las necesidades de los jóvenes	232
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	235
CAPÍTULO 9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	238
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
ANEXOS	270

INDICE DE GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

Gráficos

Gráfico 1: Estancia media Programa Vivienda ASJTET	14
Gráfico 2: Edad media de baja del Programa Vivienda ASJTET	15
Gráfico 3: Frecuencia del número de recursos por entidad	152
Gráfico 4: Número de plazas ofertadas por las entidades	153
Gráfico 5: Número de plazas ofertadas por los recursos	154
Gráfico 6: Número de plazas ocupadas por entidad	154
Gráfico 7: Gestión administrativa de los recursos residenciales	155
Gráfico 8: Plazas ofertadas, ocupadas y conveniadas por entidad	156
Gráfico 9: Recursos residenciales según el género	157
Gráfico 10: Porcentaje de recursos según la atención educativa.....	160
Gráfico 11: Edad de los educadores	167
Gráfico 12: Género de los educadores.....	168
Gráfico 13: Nacionalidad de los educadores	168
Gráfico 14: Nivel formativo de los educadores.....	169
Gráfico 15: Horas de dedicación de los educadores a los jóvenes	171
Gráfico 16: Capacidad de atención semanal en horas por educador y joven en las entidades.....	172
Gráfico 17: Jóvenes residentes en los recursos de autonomía por edad.....	173
Gráfico 18: Distribución de los jóvenes por género	174

Gráfico 19: Distribución de los jóvenes por nacionalidad	175
Gráfico 20: Distribución de los jóvenes por nacionalidad y entidad.....	175
Gráfico 21: Situación laboral de los jóvenes	176
Gráfico 22: Estudios que realizan los jóvenes.....	177
Gráfico 23: Meses de permanencia por número de entidades	181
Gráfico 24: Dedicación de las horas en los jóvenes	191
Gráfico 25: Edad de los educadores	192
Gráfico 26: Género de los educadores.....	192
Gráfico 27: Nacionalidad de los jóvenes (Comparativa SAEJ-RR).....	193
Gráfico 28: Nacionalidad de los jóvenes (RR+SAEJ)	194
Gráfico 29: Situación laboral de los jóvenes (SAEJ)	195
Gráfico 30: Situación laboral de los jóvenes (RR+SAEJ).....	196
Gráfico 31: Lugar de procedencia de los jóvenes.....	198
Gráfico 32: Relación con los padres según procedencia	199
Gráfico 33: Edad de tutela	200
Gráfico 34: Edad de entrada al sistema de protección en función de la procedencia...	201
Gráfico 35: Número de recursos residenciales por los que han pasado los jóvenes	201
Gráfico 36: Número total de recursos residenciales en función del género	202

Ilustraciones

Ilustración 1: Sistema catalán de protección a la infancia y la adolescencia	44
Ilustración 2: La transición como proceso y como sistema.....	59
Ilustración 3: Factores que influyen en la autonomía y la emancipación.....	68
Ilustración 4: Elementos que inciden en el proceso hacia la autonomía	84
Ilustración 5: Modelo de apoyo y acompañamiento a los jóvenes tutelados y ex tutelados	86
Ilustración 6: Motivo de salida de los jóvenes según los profesionales	185
Ilustración 7. Correlación hipotética de recursos residenciales y servicios en función de las habilidades para la autonomía de los jóvenes.	225

Tablas

Tabla 1: Cambios recientes en la atención residencial	48
Tabla 2: Acogimiento residencial en Cataluña: Altas y bajas (2000-2015).....	49
Tabla 3: Cambios en la ontogénesis y la sociogénesis de la juventud.	63
Tabla 4: Modalidades de transición.....	65
Tabla 5: Cronología de incorporación al ASJTET de los principales programas y recursos	77
Tabla 6: Evolución del número de jóvenes tutelados y extutelados beneficiarios del Área de Apoyo a los Jóvenes por tipo de programa/actuación (2010-2017)	81
Tabla 7: Características de la muestra	140
Tabla 8. Valoración del índice de Kappa e índice de acuerdo obtenido entre jueces ..	143
Tabla 9: Mediana de puntuaciones obtenidas por ítem	143

Tabla 10: Índice de copago del servicio	159
Tabla 11: Educadores por entidad y ratios establecidas	170
Tabla 12: Cumplimiento de las expectativas sobre el recurso residencial y motivo....	203
Tabla 13: El educador como modelo adulto de referencia.	211
Tabla 14: Diferencias entre profesionales de centro para menores de edad y recursos residenciales para mayores de edad.....	219
Tabla 15: Motivos de mantenimiento y salida de los jóvenes de los recursos residenciales	207

AGRADECIMIENTOS

El presente estudio intenta arrojar algunas respuestas entorno a los servicios residenciales que atienden a jóvenes extutelados en su camino hacia la emancipación, así cómo también poner sobre la mesa los motivos que llevan a los jóvenes a abandonar estos recursos o bien sacarles el provecho necesario para poder independizarse con más garantías de éxito en lo que eufemísticamente se llama “edad adulta”, que para ellos suele ser acelerada y prematura.

Como no podría ser de otra forma, los primeros agradecimientos de este apartado van dirigidos a ellos. Primero por aceptar ser entrevistados y tener la suficiente confianza para responder las preguntas que durante un breve instante en sus vidas les realizaba un desconocido. Agradecimientos inmensos a Moxi, Gia, Fadja, Anouar, Ouha, Andrea, Zaira, Abdunur, Imad, Khalid, Husein, Moad, Mohamed, Younes, Gisela, Ali, Mohamed, Sam, Laurenza, Ágada, Alba, Anna, Amina, Evelyn, Cloe, Iman, Jao, Lara, Martín, Carmen, José, Marina y Sara. Además, tengo el inmenso placer de tener como compañeros a dos de los jóvenes entrevistados. Vuestras aportaciones, de primera mano, sobre los recursos residenciales y la visión de los jóvenes son un gran tesoro en la intervención diaria con ellos.

La primera fotografía de los recursos y los jóvenes que en ellos viven nos fue aportada por las entidades. Quisiera agradecer la colaboración prestada y la confianza depositada a ARCS, Iniciatives Solidàries, Llar Trobada, Aldeas Infantiles SOS, Asociación In Via, Mercè Fontanilles, Fundació Eveho, Serventes de Sant Josep, Fundació Projecte i Vida, Iniciatives i projectes sociolaborals, Probens, Servei Solidari, Llar Champagnat, Suara, Casa Don Bosco, Llar Enric d'Ossó, Llar Nazareth, Oscobe, Resilis, Hijas de la Caridad, Casa Sant Josep, Actua, Grup Esplai Blanquerna y SAEJ. Teniendo en cuenta el ritmo de trabajo que se lleva en estos recursos, es un honor para mí que me hayáis buscado un hueco en vuestras agendas y me hayáis abierto la puerta de vuestras casas.

No habría sido posible iniciar una lista de entidades a las que contactar sin la ayuda de la Federación de Entidades con Pisos y Proyectos Asistidos (FEPA). Pero además de una simple lista, reconocer el gran trabajo que lleváis a cabo con y para los jóvenes y con y para las entidades. Especialmente a Ana Villa y Jordi Sàlvia; grandes profesionales y grandes personas.

Si seguimos buscando los orígenes, quiero agradecer a los profesores que tuve en el CFGS de Educación Infantil que me transmitierais la pasión por la educación y especialmente a Núria porque, a pesar de nuestras acaloradas discusiones, ella fue la que me descubrió el mundo de la protección a la infancia y la adolescencia y a Lourdes, ya que gracias a sus consejos conseguí trabajo en la fundación donde llevo trabajando desde hace 12 años.

Como comentaba en el párrafo anterior, hace 12 años empecé a trabajar en el ámbito de la protección a la infancia y la adolescencia de la mano de Fundació Eveho. Todos estos años me han hecho ir creciendo personal y profesionalmente gracias a todos los profesionales con los que me he ido cruzando durante el camino. Gracias al equipo donde empecé a trabajar en la Llar Itinere, que me hicieron un hueco y me dieron la oportunidad de aprender: Jordi, Mireia, Dídac, Mohamed, Oriol. Gracias al equipo donde continué esta aventura y se amplió mi visión y mi experiencia en la Residencia Itiner: Jairo, Miguel Ángel, David. También gracias a mi equipo actual de la Residencia, por vuestra incomparable ayuda, experiencia e ilusión depositada en el proyecto: Miguel Ángel (por partida doble) por todas las experiencias vividas y contadas que han llenado las jornadas de trabajo), Carol por tu incombustión, por todo lo que me has enseñado sobre la relación con los chicos a pesar del poco tiempo que trabajamos juntos y a Giyaur por ser un ejemplo de superación diaria y de ilusión. Gracias a todos por hacerlo fácil. Finalmente, gracias a Ferran y Rosa por la confianza depositada en mi, por todas las oportunidades que me habéis ofrecido y por todo lo que aprendo de vosotros a diario. Sin esto, todo lo escrito en este párrafo no sería de esta forma.

La familia es un pilar importante en el desarrollo de la persona y yo no estaría escribiendo estas letras en estos momentos de no haber contado con la familia que tengo. A mi madre por ser un ejemplo de lucha y a mis hermanos porque a pesar de todas las dificultades vividas juntos ha prevalecido en nosotros lo bueno.

A Erika, por estar a mi lado. Por la tranquilidad que me ofreces. Con el fin de esta tesis ya no tendré más excusas. A Gael, porque me iluminas, y en momentos difíciles me has dado la fuerza que necesitaba para continuar. Porque no sabía que se podía sentir tanto amor y porque me encanta que me “ayudes” a hacer la tesis y dibujes a mi lado.

A Javi y Clara. La familia elegida. Por todas esas comidas y esos “vente a comer y deja la tesis, ¡si no la vas a acabar!”. A pesar de servirme de excusa perfecta, siempre han estado ahí.

Y, por último, si alguien tiene la “culpa” de este trabajo, y se lo debo agradecer de todo corazón, son mis directoras Fina y Maite. Si por separado son profesionales admirables, juntas crean un tándem fantástico de comprensión y trabajo duro que hace que trabajar con vosotras sea una experiencia magnífica. A Fina por su determinación y constancia. Por llamarme casi semanalmente para ver cómo iba avanzando y también por no escucharme y seguir con el piñón puesto en momentos de flojedad. Sin esa determinación no habría sido posible. A Maite por su comprensión y ternura puesta en el trabajo y porque me encanta su visión y enfoque de los temas que hemos tratado.

Para finalizar, gracias a todos los que, de una forma u otra, hacen más fácil la vida de los niños y jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión social y les ofrecen oportunidades para crecer como niños y jóvenes con pleno derecho de serlo.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral surge a partir de dos grandes focos de interés generales que han marcado mi vida y han orientado mi camino hasta escribir estas letras. Los estudios de Técnico Superior en Educación Infantil iniciaron mi andadura en esta apasionante ciencia que es la Educación; posteriormente, trabajar en Jardines de Infancia me permitió reflexionar sobre la importancia de la Educación en la creación de una sociedad más justa y mejor. Entendiendo la Educación como un camino inexorable en la solución de los problemas sociales; tal y como lo define Paulo Freire (2009)¹ al decir que *la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*.

Debido a mis inquietudes, cada vez más crecientes, decidí estudiar la Licenciatura en Pedagogía, la cual me ofreció unos conocimientos mucho más amplios y profundos sobre esta ciencia y gracias a la cual descubrí el mundo de la investigación. Mientras escribo estas letras, sigo con la duda de ser capaz de saciar mis inquietudes o tal como expresa Bauman (2007, p.16), citando a Morozek *Continuamos buscando nuestros yos de verdad, es de lo más divertido... A condición, claro, que no encontremos nunca nuestro yo de verdad. Porque entonces ya no tendría ninguna gracia*.

Por otro lado, tener la posibilidad de trabajar como educador inicialmente y cómo director, en la actualidad, en recursos residenciales para jóvenes tutelados y ex tutelados ha sido el motor principal para la elección del tema. La propia experiencia profesional durante doce años en este ámbito de la infancia y la adolescencia en riesgo, avalan mi interés personal de mejora en la atención a este colectivo, así como en el desarrollo profesional. Ha sido en este quehacer profesional donde empezaron a originarse ciertas

¹ En el prólogo de Julio Barreiro de esta edición.

preguntas sobre los procesos de autonomía, el desinternamiento de los jóvenes y la actuación profesional a lo largo de todo este proceso; dando como resultado la pregunta que compete a este estudio y que será la línea de referencia durante todo este trabajo.

Esta tesis parte del interés de analizar las causas que condicionan los procesos de desinternamiento de los jóvenes que, una vez cumplida la mayoría de edad, continúan su proceso personal como extutelados en algún tipo de recurso orientado a la autonomía.

El objetivo general es analizar qué factores influyen en la toma de decisiones de estos jóvenes para abandonar los recursos de autonomía donde se encuentran residiendo.

Este trabajo parte de un interrogante genérico que pretende contemplar la situación de estos jóvenes en su camino hacia la vida autónoma; por este motivo es importante plantearse varias cuestiones de vital importancia relacionadas con los procesos de autonomía, así como analizar cómo se establecen las dimensiones laborales, formativas, económicas, educativas y de relaciones personales, y qué relación tiene el mayor o menor logro de estas dimensiones en la decisión de abandonar los proyectos de autonomía en los cuales se encuentran inmersos los jóvenes.

Por otro lado, las ganas de mejora profesional y los continuos planteamientos sobre el trabajo educativo han ocasionado diferentes interrogantes relacionados con este ámbito a las que se intentará dar respuesta en este trabajo:

- ¿Los recursos residenciales para jóvenes extutelados resultan óptimos para facilitar la transición a la emancipación de estos jóvenes?
- ¿Qué buscan los jóvenes extutelados de los recursos residenciales y de la atención educativa que reciben?
- ¿Las actuaciones profesionales responden a las necesidades de los jóvenes en los diferentes ámbitos trabajados?
- ¿Qué motivos originan la salida de los jóvenes de los recursos residenciales?

Este estudio parte del trabajo de fin de máster realizado para el Máster de Investigación en Educación de la UAB, el cual estaba acotado a los servicios residenciales de la zona

de Barcelona y planteaba preguntas similares solamente a diez entidades. En este estudio piloto se realizó también una entrevista grupal en la cual participaron 4 jóvenes de dos recursos pertenecientes a una única entidad. Las conclusiones de este estudio plantearon seriamente la importancia de la relación educativa con los jóvenes y la necesidad de sentirse acompañados durante su transición a la vida independiente; poniendo claramente de manifiesto que, el trabajo de acompañamiento que ejercían los profesionales no siempre coincidía con las necesidades y los aspectos que los jóvenes consideraban importantes en su proceso personal de transición. Esta crítica al trabajo educativo concluía con la reflexión de la figura educativa como un mero gestor de trámites burocráticos y velador de la normativa de los recursos residenciales, la cual los jóvenes no siempre consideraban lógica. Esta entrevista grupal fue la que impulsó centrarnos en las preguntas planteadas anteriormente y poner especial interés en la relación educativa como factor de permanencia de los jóvenes, dentro de un proceso que los prepara para la vida autónoma y emancipada de forma integrada a la sociedad.

De esta forma, los objetivos planteados en este trabajo para dar respuesta a las preguntas de investigación son los siguientes:

- Describir el mapa de recursos residenciales para jóvenes extutelados existente en Cataluña.
- Describir a la población de jóvenes que es atendida en estos recursos.
- Analizar los factores que condicionan el tiempo de permanencia de los jóvenes en los recursos de autonomía.
- Analizar la relación entre profesionales y jóvenes y su influencia con la salida del recurso.

Esta tesis se elaboró siguiendo unas fases planificadas que se describen brevemente a continuación y se desarrollarán con más profundidad durante la lectura del presente trabajo. Primeramente, se seleccionó y se profundizó en investigaciones previas con el fin de recopilar el conocimiento existente sobre las preguntas que han motivado este trabajo y se elaboró un marco teórico que diera un punto de salida sobre los factores a investigar. Si bien todos los estudios revisados manifiestan que existen carencias en la

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

preparación para la vida independiente de los jóvenes, encontramos que la mayoría de ellos se centran en aspectos y factores parcializados sobre esta preparación. De esta manera, la vasta revisión de la cuestión teórica sirvió para diseñar las categorías que formarían parte de este estudio y los ítems respectivos a aplicar con la entrevista.

A partir de esta revisión se elaboró un guión de entrevista destinado a las entidades y otro para los jóvenes que comprendían varios ítems en común para poder contrastar la información respecto a los diferentes puntos de vista de los agentes implicados.

La entrevista fue pasada previamente a un grupo de 4 expertos en la materia para validar la relevancia, la univocidad y la comprensibilidad de las preguntas. Al mismo tiempo se solicitó el permiso de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia para poder acceder a los recursos y los jóvenes que se pretendía entrevistar y se hizo el requerimiento a la Comisió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) para su aprobación.

Una vez validados los instrumentos y aprobados los permisos solicitados, se procedió al contacto telefónico con las entidades partiendo de la lista de entidades catalanas federadas en la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA), ya que prácticamente todas las entidades existentes en Cataluña que gestionan pisos y recursos residenciales para jóvenes mayores de edad están federadas a esta entidad.

Se llevaron a cabo las entrevistas a las entidades, mediante las cuales se aprovechó para detectar peculiaridades de los recursos que fueron utilizadas para pedirles la participación de los jóvenes. En todo momento se contó con las entidades para elaborar una muestra de jóvenes y poder entrevistarlos. Como se comentará en el capítulo 3, para evitar la selección de jóvenes por parte de las entidades que pudiera sesgar la muestra, el requisito establecido fue que participaran todos los jóvenes del recurso residencial o, en su defecto, una gran parte de jóvenes de este.

Una vez obtenidos los datos necesarios de ambos agentes (entidades y jóvenes), se transcribieron las entrevistas de forma literal y se elaboró una matriz para poder organizar la información y obtener resultados. Con los resultados redactados, se volvió a hacer una revisión del marco teórico y se extrajeron conclusiones.

Este trabajo está organizado en tres partes:

La primera parte establece el punto de partida de este estudio y consta de 4 capítulos: El capítulo 1 es la presente introducción, el capítulo 2 el problema de investigación que da origen a las preguntas planteadas y a la definición de objetivos, el capítulo 3 es el marco teórico que fundamenta el estudio y que se divide en cuatro puntos que resumen la conceptualización del concepto de infancia y adolescencia, para abordar posteriormente sobre la infancia y la adolescencia en riesgo. Seguidamente se profundiza sobre el sistema de protección a la infancia, desde un breve repaso histórico hasta la actualidad para después centrarse en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia de Cataluña. Por último, la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados donde se analizan las dimensiones que inciden en el proceso de autonomía y emancipación, la preparación que los jóvenes tienen para ser autónomos y los apoyos con los que cuentan, finalizando el capítulo con la presentación de los principales problemas con los que se encuentran en su proceso de autonomía y su salida del sistema de protección.

El cuarto capítulo incide en la fundamentación metodológica desde la que se parte en este trabajo, así como el diseño metodológico, los instrumentos utilizados para la recogida de datos y la estrategia de análisis que se ha considerado adecuada para resolver las incógnitas generadas.

La segunda parte del estudio centra sus palabras en el análisis de los datos y resultados obtenidos de las entidades y jóvenes que han sido entrevistados. Esta segunda parte se divide en los dos subestudios que componen esta investigación. El capítulo 5 hace referencia al subestudio 1, que abarca las entrevistas realizadas a las entidades y se compone de cuatro puntos, el primero aborda los recursos residenciales, profundizando en los datos relativos a la capacidad, la ocupación, la presencia y la atención educativa, el modelo de gestión administrativa, las finalidades y las estrategias utilizadas. El segundo punto hace un inciso sobre los profesionales que trabajan en los recursos y su perfil profesional. El tercer punto abarca las características de la población atendida en estos recursos según las entidades, profundizando sobre el perfil de los jóvenes, su situación formativa y laboral, el tiempo de permanencia en los recursos y los motivos de salida de estos y el cuarto punto aborda las características propias del Servicio de Acompañamiento Especializado a personas jóvenes tuteladas y extuteladas (SAEJ).

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo 6 comprende del subestudio 2 y es el resultado de las entrevistas realizadas a los jóvenes. Este capítulo se compone de 2 puntos donde se analizan las características generales de los jóvenes y su red familiar, el paso por diferentes recursos, el recurso residencial en el proceso de emancipación y las expectativas sobre los recursos y por otro lado trata de profundizar en la relación educativa establecida, así como el educador como modelo adulto de referencia, el interés y la ayuda percibida por parte del joven y otros asuntos sobre la percepción que los jóvenes tienen de los profesionales.

La tercera parte del estudio es la discusión, conclusiones y futuras líneas de investigación. La discusión se ubica en el capítulo 7 y se divide en cuatro apartados en los que se trata de relacionar los estudios revisados en el apartado teórico y metodológico con los resultados obtenidos en la presente tesis: los recursos residenciales para jóvenes extutelados, características de los profesionales, características de la población atendida y la adecuación de los recursos a las necesidades de los jóvenes. Las conclusiones se plantean en el capítulo 8 del estudio y en ellas se intenta dar respuesta a las cuestiones que se han ido planteando a lo largo de este trabajo. El capítulo 9 comprende las sugerencias de continuidad de este estudio en futuras líneas de investigación. Todos los anexos mencionados serán presentados en formato digital.

Debido al carácter cualitativo del estudio, las conclusiones no pueden ser generalizadas a toda la población de jóvenes extutelados que viven en recursos residenciales destinados a la autonomía. De esta forma, el conocimiento que este trabajo pueda aportar trata de complementar las investigaciones que le preceden y que han sustentado esta investigación; así como aportar una visión concreta sobre los jóvenes extutelados en Catalunya. Trata entonces de mejorar la práctica educativa en la educación social, desde su base educativa, partiendo del concepto originario de la Pedagogía del acompañante de casa a la escuela, de un contexto de vida a otro. También pretende servir de base para abrir otros caminos en la investigación y la mejora futura en el trabajo con jóvenes tutelados y extutelados.

Cabe mencionar que partes de este trabajo, han sido presentadas mediante comunicaciones en congresos y un artículo en revista; concretamente el subestudio 1 fue publicado a principios del 2018 en formato artículo en la revista interuniversitaria

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Pedagogía Social² y el subestudio 2 se presentó en el XIII Congreso Internacional de Infancia Maltratada (Murcia, 2016) organizado por la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI) y en el XIV EUSARF (European Scientific Association on Residential & Family Care for Children and Adolescents) de Oviedo en 2016.

Para concluir, se pretende aquí que este trabajo sirva para la mejora general de la educación, tal y como describe Van Manen la experiencia de la pedagogía: *la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismo, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo.*

² Ver Anexo 1

CAPÍTULO 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como podrá verse en el apartado teórico de este trabajo, ser un menor tutelado o un joven ex tutelado significa tener o haber tenido la necesidad de acogerse a un programa de protección debido a causas de variada índole que han conducido al menor o joven a ser víctima de una situación de riesgo social y consecuentemente de desamparo. En el caso de Cataluña, los niños y jóvenes son acogidos por el sistema de protección a la infancia y la adolescencia del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, a través de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA), que cuenta con el Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (ASJTET), cuando los jóvenes cumple la mayoría de edad.

El Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats, cuenta con varios programas destinados a la autonomía de los menores y jóvenes de 18 a 21 años:

- Programa de vivienda
- Programa de apoyo psicológico y supervisión
- Programas de ayudas económicas
- Programa de inserción sociolaboral “Via Laboral”
- Programa de acompañamiento jurídico y mediación

El programa de vivienda del Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (ASJTET) cuenta con varios proyectos todos ellos relacionados con la autonomía del joven. Los recursos objeto de este estudio son los pisos asistidos y las residencias vinculadas a proyectos de inserción laboral; en este caso centrandó la atención especialmente en los recursos destinados a jóvenes mayores de edad debido al carácter de permanencia no obligatorio.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Un informe presentado por la Generalitat de Catalunya (2008b), muestra cómo el 35% de los jóvenes que terminan su proceso en Centros Residenciales de Acción Educativa hacen su propuesta de salida hacia el ASJTET; siendo el programa de vivienda el más solicitado por los jóvenes con un 45,1% en el 2008, seguido del programa de ayudas económicas con un 36,6% en el mismo año (Generalitat de Catalunya, 2009).

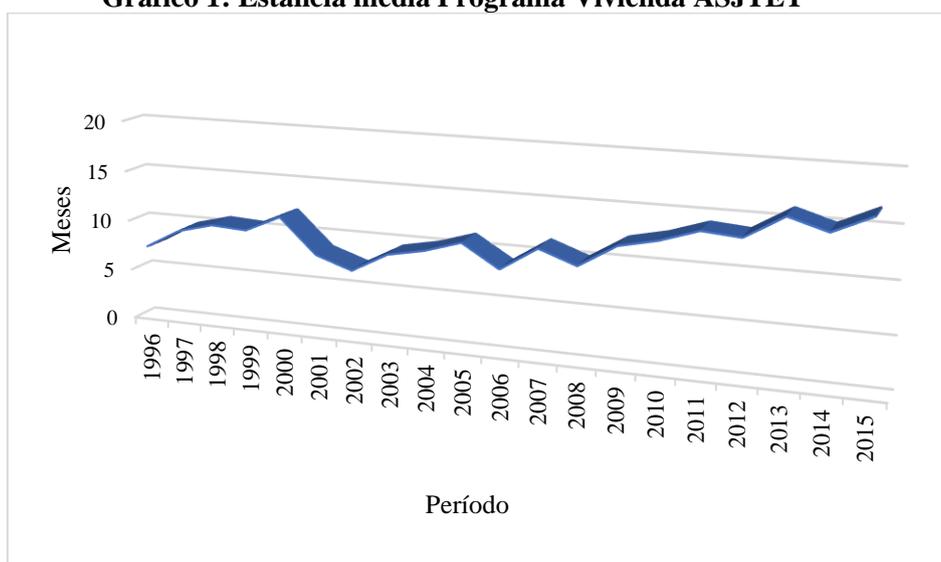
Un primer problema parecía estar indicado en el estudio presentado por Sala-Roca, Jariot García, Villalba Biarnés y Rodríguez (2009) sobre los factores que inciden en la inclusión sociolaboral después del desinternamiento, ya que muestra que un factor añadido a estos recursos de autonomía es la aparente incapacidad de absorber a la población que termina su proceso en los Centros Residenciales de Acción Educativa. En los datos obtenidos de la Secretaria de Infància i Adolescència de la Generalitat de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2009) se puede observar como la oferta de plazas en CRAE en el año 2008 ascendía a 1793, repartidas por el territorio catalán en 72 centros; mientras que la cantidad de plazas en pisos y residencias se situaba en 323. En lo que refiere a la ocupación de estas plazas, del total de jóvenes atendidos en el año 2008 en CRAE (1830), 640 solicitaron los servicios del ASJTET una vez acabaron su proceso en los centros residenciales y de éstos, 288 (45%) solicitaron acogerse al programa de Habitatge del Àrea de Suport. A primera vista, se puede observar que la oferta de plazas supera a la ocupación real en 35 plazas durante el 2008.

Según este último informe, el total de jóvenes atendidos en el programa Habitatge durante el 2008 asciende a 514 , finalizando el año con 271 jóvenes usuarios en activo. Prácticamente la mitad de jóvenes atendidos en el 2008 abandonaron el programa el mismo año. En este punto se empieza a intuir un problema con el tiempo de permanencia de los jóvenes en estos recursos. Por un lado el sistema debe tener la capacidad de absorber a la población necesitada de estos recursos, pero también la capacidad de evacuación de este colectivo. Esta evacuación debería producirse una vez el joven haya alcanzado un nivel de autonomía óptimo para vivir de forma independiente y, viendo los números planteados y los que se plantean a continuación, aquí es donde surgen las principales dudas.

Con tal de limitar, cada vez más, el problema de la investigación se empezó a buscar información bibliográfica con el propósito de elaborar un amplio marco teórico. Durante

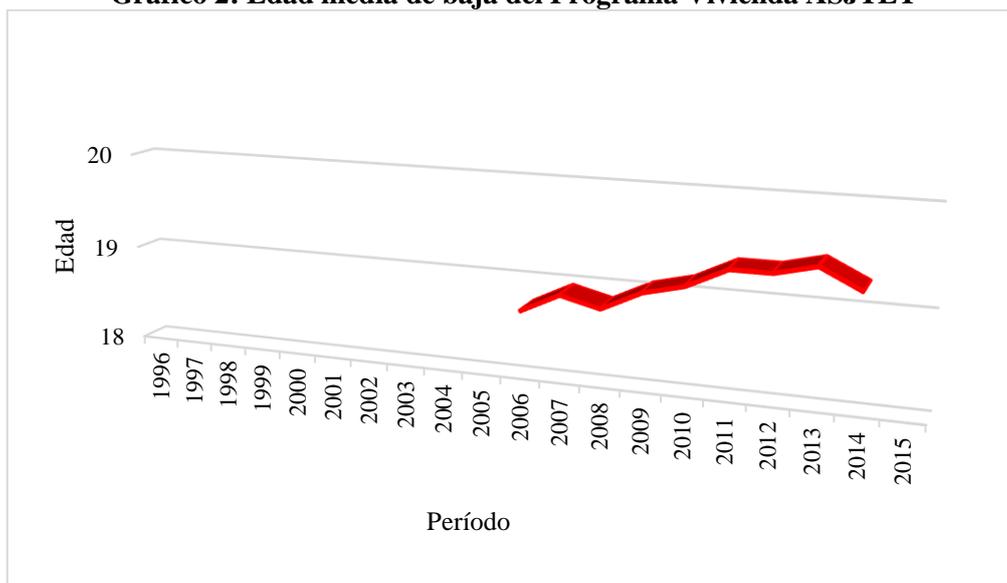
este proceso se analizaron diversos documentos que orientaron definitivamente a la concreción de la pregunta principal de esta investigación. La cartera de servicios sociales de la Generalitat de Catalunya (2010) es un documento informativo que explicita los diferentes servicios que se ofrecen desde el Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. En este documento se definen brevemente los diferentes recursos que dan respuesta a la autonomía de los jóvenes desde los 16 a los 21 años, normalmente divididos en dos tipos de recursos diferenciados por la mayoría de edad. Por otro lado, un informe presentado por el Àrea de Suport al Jove Tutelat i Extutelat (Generalitat de Catalunya 2008a) junto a las memorias presentadas por el ASJTET desde el 2011 al 2015 recogen la estancia media de los jóvenes que utilizan el programa de vivienda y se observa (Gráfico 1) como aumenta de los 7,5 meses en el año 1996 hasta los 16,3 meses en el año 2015, donde se recoge la mayor media de permanencia de los jóvenes en estos recursos.

Gráfico 1: Estancia media Programa Vivienda ASJTET



Fuente: Generalitat de Catalunya 2012, 2013, 2014, 2015a y 2016a

Por consiguiente, a pesar de no disponer datos desde 1996 hasta 2005, ni tampoco del 2015, se puede comprobar (Gráfico 2) como para el período 2006-2014, la media de edad con la que los jóvenes abandonan el programa también va en aumento de los 18,7 años en el 2006 a los 19,2 en el 2014.

Gráfico 2: Edad media de baja del Programa Vivienda ASJTET

Fuente: Generalitat de Catalunya 2012, 2013, 2014, 2015a y 2016a

Con el paso de los años los datos indican que, a pesar del progresivo incremento de tiempo, los jóvenes permanecen en estos recursos una media de 11 meses (media desde el 1996) y 14,4 meses teniendo en cuenta únicamente desde el año 2010. Por lo tanto, la media de edad con la que los jóvenes abandonan los recursos residenciales es de 19,1 años. El ASJTET argumenta este incremento del tiempo de permanencia debido a la mala situación socioeconómica que dificulta y retarda la emancipación de los jóvenes. Así mismo, este aumento de tiempo provoca una disminución en el número de nuevas incorporaciones cada año (Generalitat de Catalunya, 2014).

Aún el aumento del tiempo de permanencia a lo largo de los años resulta inevitable realizar ciertos cálculos: un joven que accede a estos recursos al cumplir la mayoría de edad abandonará, como media, el recurso poco después cumplir los 19 años. Obviamente se es consciente aquí de que existirán casos particulares que superen el año de permanencia y otros, por el contrario, que no superen un mes. La cuestión surge al pensar que dichos recursos están planteados para dar cabida a los jóvenes hasta los 20-21 años y éstos difícilmente superan los 19 años.

Entonces, ¿estamos hablando de una medida que asegura un tiempo de permanencia más que suficiente para que los jóvenes que lo necesiten adquieran la autonomía necesaria? Si este no es el caso, ¿Qué condiciones originan la salida de los jóvenes de estos recursos?

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Con todos estos datos y las cuestiones realizadas al respecto, se consolida la pregunta genérica de esta tesis: ¿Cuáles son los factores que inciden en el desinternamiento de los jóvenes extutelados en los recursos residenciales una vez alcanzada la mayoría de edad?

A raíz de una entrevista exploratoria a un grupo de cuatro jóvenes residentes en este tipo de recursos, se pudo observar que unas de las causas a las que conferían más peso en el momento de abandonar los pisos era la presencia educativa; principalmente las ganas que planteaban estos jóvenes de vivir de forma independiente, sin un educador que consideraban un mero aplicador de la normativa impuesta por la entidad, sin llegar a apreciar realmente los intereses de los jóvenes y convirtiéndose en un gestor de las cuestiones administrativas: renovación de los permisos de residencia y de trabajo en el caso de los inmigrantes, tramitación de las ayudas pertinentes del ASJTET y finalmente la tramitación de la prestación a las Rentas Mínimas de Inserción (RMI) que existían en aquel entonces.

En este sentido, parece inevitable realizarse varias preguntas sobre cómo se produce esta relación entre educador y joven; ¿el educador de estos recursos representa realmente un referente educativo para los jóvenes? y, finalmente, ¿una mejora en esta relación educativa podría aumentar el tiempo de permanencia para los jóvenes que lo necesitan?

CAPÍTULO 3. MARCO TEORICO

Este capítulo intenta hacer un breve repaso respecto a la historia de la infancia, la adolescencia y la juventud, para profundizar progresivamente en la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social, el sistema de protección en España desde una perspectiva histórica hasta la actualidad para acabar centrándose en el sistema de protección a la infancia en Cataluña. El último punto intenta desgranar los conceptos de autonomía, independencia y emancipación, el cual nos permite comprender posteriormente la articulación de programas y servicios que preparan a los jóvenes en este tránsito a la vida adulta. El final del capítulo se centra en los agentes y factores positivos que acompañan a los jóvenes, los factores de riesgo que dificultan el tránsito y la salida del sistema de protección.

1. Algunas apreciaciones en torno a la infancia, la adolescencia y la juventud

Indagar sobre la historia de la infancia, es adentrarse en una amplia selva cuyos límites están aún por descubrir. De esta manera, cada paso dado no nos acerca más a una posible salida al final de la cuestión; sino que nos adentra más al corazón verde, por ser una temática relativamente nueva, y espesa en el sentido de inexplorado, de esta disciplina. No se pretende aquí profundizar en este tema, sino reflejar, a grandes rasgos, las posturas defendidas por los diferentes autores y establecer un punto de salida desde el que partir en este trabajo; situando y delimitando los conceptos que posteriormente se utilizarán.

Infancia proviene del latín *infans* que a su vez se compone del prefijo privativo *in* y *fans* como el participio presente del verbo *fari* (hablar). De esta manera, se puede observar que el significado de infancia literalmente se reduce a la etapa de la vida de un niño el cual todavía no ha hablado. El término infancia se ha ido extendiendo hasta la actualidad, comprendiendo etapas de la vida más extensas. Según la 22ª edición del Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (2001), se define el concepto de infancia como el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad. Más extensa si cabe, es

la definición resultado de La Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), que en su artículo 1, define *Niño* como “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

La literatura que trata sobre la infancia es basta y la información que se puede obtener desde diferentes disciplinas como la medicina, la pedagogía, la sociología, etc. es enorme. No obstante, varios autores (Ulivieri, 1986; Dávila y Naya, 2010) señalan la dificultad teórico-metodológica de una disciplina propia como la Historia de la Infancia. Ulivieri mantiene que ese «niño» no ha sido *objeto* de estudio histórico en condiciones reales de vida, mientras que Dávila y Naya, siguiendo a la autora italiana, ponen de manifiesto el carácter *traumático* que impera de forma canónica en los estudios sobre la historia de la infancia, dado que la mayoría de los estudios abarcan situaciones de desamparo, protección, pauperismo, etc.; carácter en el cual acaba cayendo Ulivieri.

¿Dónde reside la dificultad mayor para poder hablar de una historia de la infancia con cierta autonomía? Pues posiblemente en el reconocimiento de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos, como el resto de los seres humanos, y no meros objetos dependientes y necesitados de ayuda. De la aceptación de esta premisa podrán derivarse beneficios importantes para enfocar de una manera diferente el estudio de la infancia desde la perspectiva histórica. (Dávila y Naya, 2010, p. 26)

Siguiendo en esta línea de discurso, Lloyd DeMause puso de relieve el bajo interés que suscita la vida privada, así como el gran interés por parte de los historiadores a narrar grandes eventos en detrimento a la narración de la cotidianeidad.

Si los historiadores no han reparado hasta ahora en estos hechos es porque durante mucho tiempo se ha considerado que la historia sería debía estudiar los acontecimientos públicos, no privados. Los historiadores se han centrado tanto en el ruidoso escenario de la historia, con sus fantásticos castillos y sus grandes batallas, que por lo general no han prestado atención a lo que sucedía en los hogares y en el patio de recreo. Y mientras los historiadores suelen buscar en las batallas de ayer las causas de las de hoy, nosotros en cambio nos preguntamos cómo crea cada generación de padres e hijos los problemas que después se plantean en la vida pública. (DeMause, 1982, p.2)

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

De esta forma, tenemos aquí a unos sujetos de estudio que suelen convertirse en el objeto de las investigaciones una vez sus vidas entran en situaciones adversas; incluso se podría llegar a pensar que el foco de interés se centra en ellos cuando representan un desajuste o problema para la sociedad.

A modo general, se señalan dos grandes perspectivas de estudio para la historia de la infancia (Dávila y Naya, 2010, pp. 28-35); por un lado una perspectiva de la infancia que establece su enfoque en la representación de la realidad genético-cultural que “trataría de explicar el progresivo desarrollo del sentimiento hacia la infancia, teniendo en consideración los cambios desde una concepción mítica de la infancia a una más científica”; es decir, centrada en definir aspectos normativos y de identidad de la infancia.

La primera perspectiva, no deja de plantear al niño como algo que está en formación, en camino de llegar a ser... y, por lo tanto, el concepto de infancia no acaba de salir de una cierta *invisibilidad*, al ser privado de establecerse como categoría social. La segunda perspectiva planteada responde a la de *la infancia desde la historia social*, relacionada con la comentada vida privada de los niños y niñas y, por consiguiente, estrechamente ligada a la historia de la familia, la mujer y la propia infancia. En el caso de esta segunda perspectiva, la infancia goza de la misma importancia y peso que tienen los adultos.

La clasificación realizada por Alzate (2002a) sobre las perspectivas que configuran las investigaciones de la historia de la infancia distingue entre la que

[...] busca configurar la concepción de infancia desde diversos enfoques de investigación [...] como son la vida privada, las mentalidades, la historia como psicogénesis, y la de la historia como genealogía; y una perspectiva de orden pedagógico-educativo, es decir, los procesos psicopedagógicos de génesis de la concepción de infancia (Alzate, 2002a, p.43).

La pionera obra publicada en 1960 por el historiador francés Philippe Ariès (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, explica el cambio progresivo que ha ido sufriendo la infancia y de cómo la aparición de la escuela, sobre todo para las clases pobres, gracias al aumento de las intervenciones del Estado, diseñó un espacio exclusivo para los niños el cual ayudó a establecer un punto clave de distinción entre infancia y personas adultas. Es decir, la *pedagogización* de la infancia *infantiliza* a una parte de la

sociedad. Otros autores coinciden en este aspecto con Ariès (DeMause 1982, Ulivieri, 1986; Alzate, 2002 a y b)

Parece, pues, que se pasó progresiva y paradójicamente de una edad infantil feliz o, cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta. (Ulivieri, 1986, p. 61)

La tesis defendida por Ariès (1987), sostiene que debido al cambio de actitud que se ha producido históricamente respecto al concepto de infancia, ésta es un *invento*, una construcción histórica, un *consenso social* (Casas, 1998). Es decir, la infancia ha sufrido diferentes altibajos en lo que respecta a la consideración social atribuida y el concepto de infancia tal y como lo entendemos en la actualidad, aún haber evolucionado, proviene de la modernidad. Existen, en cambio, detractores de la obra de Ariès; entre los más conocidos DeMause y su propuesta de *Psicohistoria* el cual, entre otras propuestas, defiende que los padres, en el trato con sus hijos, reviven una segunda infancia y, por lo tanto, reproducen su propia infancia o bien tienden a mejorarla en sus hijos (Dávila y Naya, 2010, p.42). A pesar de las diferencias, ambos autores establecen como punto clave del cambio de concepto la educación.

En resumidas cuentas, resulta obvio que el concepto de infancia ha evolucionado en función del momento histórico y social. Así lo refleja Alzate (2002a), cuando reflexiona sobre la existencia intermitente de la juventud y el paso de la infancia a la vida adulta. Ariès, en este sentido, considera que en la Edad Media los niños eran tratados como adultos en miniatura; reflexiones duramente criticadas por otros autores como DeMause, o el estudio realizado por Pollock (1990), debido a la dudosa interpretación de las fuentes utilizadas.

En la antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la edad media y que se han vuelto esenciales hoy en día en las sociedades desarrolladas (Alzate, 2002a, p. 6).

La noción de infancia, tal y como se entiende hoy en día, es atribuible, en parte, al sistema de protección creado a su alrededor. En la década de los 80, con la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia, se produjo un cambio sustancial en la concepción de la infancia, viéndose a los niños y niñas no solamente como sujetos a proteger, sino como sujetos de pleno derecho. Considerando el hecho de cómo se ha entendido la infancia durante los siglos, es posible intuir las dificultades que este colectivo ha ido sufriendo. Según las necesidades históricas y culturales, los niños y adolescentes han sido tratados como futuros adultos y no propiamente como un colectivo con derecho a la participación. Según UNICEF,

Históricamente, las necesidades y las obligaciones de los niños y las niñas nunca habían estado perfectamente diferenciadas de las de los adultos. Como los adultos, los niños y niñas en buen estado de salud han realizado tradicionalmente trabajos arduos y han sido a menudo combatientes en el campo de batalla.” (Bellamy, 2004, p. 3)

La adolescencia es un término relativamente nuevo. Domínguez García (2008) sostiene que esta etapa se conceptualizó a finales del s.XIX, debido a la necesidad de alargar la formación de los jóvenes que debían estar preparados para insertarse en el mundo laboral de la Revolución Industrial.

No existe consenso sobre las edades comprendidas para la adolescencia y para la juventud; la mayoría de los autores (Bozhovich, 1976; Bee y Mitchell, 1984; Erikson, 1986; Kon, 1990) establecen un amplio margen de edad que va, para la adolescencia, desde los 11 o 15 años hasta los 18 y de los 18 a los 25 para la juventud. Lo que resulta evidente es el hecho de cómo estas etapas de la vida se han ido transformando y alargando durante los siglos y cómo el contexto histórico ha influido fuertemente en el carácter y la consideración social hacia estos colectivos. Prieto Lacaci indica que *la juventud ha dejado de ser un periodo relativamente breve de socialización para pasar a convertirse en una etapa mucho más larga y problemática, durante la cual los jóvenes tienen que ir tomando*

decisiones que pueden afectar decisivamente su futuro personal (1996, p. 92). De la misma manera, los estadios planteados por Erikson marcan la etapa de la juventud hasta la cuarentena de años, aproximadamente. Lo que resulta evidente es el hecho de que la adolescencia se ha extendido, lo que lleva a algún autor a alegar que *hay una adolescentización de toda la sociedad* (Elzo, J., 2009. p.49)

No es motivo de este trabajo adentrarse más en este terreno, ya que los límites de la adolescencia y la juventud escapan del interés de la investigación. No obstante, a modo de diferenciación, se distinguirá entre el término *joven/es* y *adolescentes* básicamente con el fin de establecer un corte entre la mayoría y la minoría de edad respectivamente. Este trabajo centrará su interés principalmente en la etapa de la juventud, ya que es a partir de la mayoría de edad, cuando los jóvenes tienen la libertad de seguir en los recursos destinados a la autonomía o bien salir del sistema de protección para emanciparse.

2. La infancia y la adolescencia en situación de riesgo

El concepto de riesgo, hasta el momento, es un concepto globalizador que resulta difícilmente delimitable. La vigésimo segunda edición del Diccionario de la Lengua Española define riesgo como la “contingencia o proximidad de un daño”, dejando patente la posibilidad que existe de sufrir un daño. Se adopta aquí la perspectiva de «riesgo» que plantea Barceló (2009), relacionada con el *riesgo de que los derechos de las personas menores de edad no sean respetados, no queden garantizados, resulten vulnerados*. Diversos autores ponen sobre la mesa el asunto del «riesgo» como «posibilidad» (González, 1996; Castillo, 2005; Martín Hernández, 2009); Martín Hernández, por ejemplo, critica duramente la transición conceptual de un daño supuesto a un daño real, mediante la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, así como la utilización del riesgo, por parte de los profesionales y las autoridades competentes, como mecanismo de control de los principios sociales ante la desviación de las conductas que marca la sociedad dominante.

[...] la Ley 1/96 [sic] reinventó este concepto al adjudicarle una nueva acepción que lo define como «situación que perjudica el desarrollo personal o

social del menor». De esta manera, el término ha pasado de representar un daño potencial a uno real, con lo que ambos términos (riesgo y daño) se han equiparado. (Martín Hernández, 2009, p. 78)

Moreno Blanco, (González, 1996, pp. 99-100) pone de manifiesto el uso generalizado que ha sufrido el término de menores en riesgo social y diferencia entre los diferentes sentidos que se han ido atribuyendo a este concepto: Niños con conductas asociales o con predisposición a presentar problemas de conducta, niños con grandes déficits en la cobertura de sus necesidades, niños que requieren la atención de unos servicios que eviten que los menores «sufran accidentes irreparables» y riesgos a la desadaptación psicosocial en poblaciones infantiles.

Estas connotaciones presentadas dan pie a diferentes orientaciones teóricas del riesgo social: por un lado, la orientación socio-ambientalista hace hincapié en los factores ambientales que inciden en la situación de riesgo del menor. Las orientaciones más conductistas centran su atención en las dificultades de los padres para ejercer su rol parental, dificultando así la atención a las necesidades básicas del menor. Las orientaciones psico-dinámicas ponen el énfasis en los síntomas de las experiencias pasadas, relacionando estas con las habilidades afectivas familiares. Y, por último, la corriente sistémica parte de la premisa de que el individuo está inmerso en un sistema con dificultades. (Balsells, 2003).

A este abanico de concepciones se suma también la reflexión que realiza Castillo (2005) sobre la conceptualización del riesgo y pone de manifiesto diversas perspectivas acaecidas en los últimos años:

- **El riesgo social como origen de la delincuencia**

La primera perspectiva asimila el riesgo social con la posibilidad de cometer un delito, o más sutilmente, prioriza sobre la acción preventiva en los “factores de riesgo que originan la marginación y la delincuencia”. Así lo muestra la Ley 8/2002, de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción, y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social en su artículo 44.

Se parte de esta concepción preventiva ya en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924. A pesar de ser el primer texto internacional que trata específicamente sobre los Derechos de la Infancia y de que la escueta extensión de sus cinco puntos no lo pone de manifiesto de forma explícita, Dávila y Naya (2009), analizando la situación económica y social del momento histórico, determinaron que, *en este sentido, la infancia se definió como peligrosa, en cuanto que el abandono podría desembocar en la delincuencia* (Dávila y Naya, 2009, p. 25).

En la misma línea, Costa, Mato y Morales (1999)³, entienden el riesgo social como *aquellas circunstancias y condiciones que incrementan la probabilidad de que un niño o adolescente desarrolle comportamientos antisociales, violentos o tenga conflictos con la Ley* [...]. Sobre las situaciones de conflicto social, González (1996) indica que son dificultades personales y sociales que conllevan a conductas problemáticas y se relacionan con conductas delictivas. Éstas pueden ser originadas por causas biológicas, psicológicas y/o sociológicas.

[...], el conflicto social supone una desviación del sujeto a las normas impuestas por la sociedad y una reacción manifiesta a través de numerosas conductas delictivas contra la misma. Consideramos por ello que su origen responde a múltiples causas que convergen en la elaboración de un proyecto de vida cada vez con menos expectativas. (González, 1996, p. 36)

Finalmente, destaca las principales características de la infancia en situación de riesgo social:

- Son niños o adolescentes procedentes de ambientes desestructurados y de familias carenciales.
- El grado de afectividad recibido es bajo.
- Y finalmente establece tres etapas en el auto concepto del niño:
 - En la primera etapa el niño es *bueno* hasta que un momento en el que se trunca esa bondad y normalidad.

³ Citado en Castillo, 2005

- En el presente el niño no es capaz de identificarse, ni de asumir los roles con los que se le describe.
- Sobre el futuro, predominan los buenos deseos y la intencionalidad de cambio.

Esta limitada visión centra su atención en el problema social que resulta la delincuencia, en la protección de la sociedad ante esta situación y deja en un segundo plano la protección de los menores como derecho propio de este colectivo.

- El riesgo social como un estado deficitario del sujeto

La segunda perspectiva establece el riesgo social en función de las necesidades que tenga el menor de utilizar servicios de atención específica. Es decir, a mayor necesidad de acudir a los servicios de atención, tales como Servicios Sociales y otros programas siendo derivados por Servicios Sociales (Centros Abiertos, Unidades de Escolaridad Compartida (UEC), etc.), mayor situación de riesgo social padecerá el menor en cuestión. Davila y Naya (2009), apuntan sobre esta línea al cuestionarse que, a pesar de la evolución acontecida en los diferentes tratados internacionales sobre los derechos de la infancia, el discurso que impera es básicamente proteccionista. Esta visión del riesgo social resulta de la base de considerar al sujeto en riesgo como deficitario y limita la situación de riesgo a colectivos empobrecidos.

- El riesgo social como problema comunitario

Una tercera perspectiva es la que establece Jolonch (2002), “interpretando el concepto de riesgo como resultado de una construcción de los agentes sociales que intervienen” (en Castillo, 2005, p. 35). Concretando más en esta idea, Jolonch pone de manifiesto que la cuestión social no afecta solamente a los perjudicados por ella, sino a la sociedad en conjunto. Lo que muestra el sentido de que el riesgo social es producto de las relaciones establecidas entre profesional y familia, así como la importancia del entorno en el que estas relaciones se establecen.

Por lo tanto, la situación de riesgo social que sufren muchos niños y jóvenes hoy en día no es más que un reflejo de la injusticia social y la desigualdad de la

sociedad. Pero no solamente refleja esta situación, sino que, si partimos de la base de sociedad como conjunto, estas situaciones de desigualdad e injusticia también repercuten sobre el conjunto de la sociedad, creando un bucle entre el hecho y la consecuencia. En palabras de Jolonch, “la cuestión social es la de mantenimiento de una cohesión y no afecta solo a los que se encuentran en los márgenes de la vida social, cultural y económica. Toca el centro, es decir, el conjunto del orden social y público” (Jolonch, 2002, p. 27).

A modo de ejemplo sobre todo lo comentado, cabe mencionar la reflexión que ofrecen Pérez Cosín y Fombuena Valero (2010) en la que se da por hecho que el concepto de riesgo implica un daño real en lugar de uno potencial. A su vez engloba las dos últimas perspectivas comentadas anteriormente, teniendo en cuenta las necesidades del menor a utilizar algún tipo de intervención social y el trabajo con la familia como núcleo social básico.

El riesgo social implica la existencia de un prejuicio físico, psicológico o moral para los menores, sin que éste suponga una pérdida del vínculo afectivo con sus progenitores: es decir, implica un proceso de intervención social preventiva o rehabilitadora en el seno de la familia biológica, fundamentalmente [...] (Pérez Cosín y Fombuena Valero, 2010, p. 34).

Otras perspectivas planteadas por los autores corresponden a situaciones de riesgo provocadas por malos tratos hacia el menor; la evaluación de la posibilidad de abandono o maltrato, haciendo patente la necesidad de cuantificar el riesgo al que se someten los menores (De Paúl y Arruabarrena, 1999); o la interesante perspectiva planteada por Morente (1997) sobre la vulnerabilidad. Esta situación de riesgo también muestra que existen ciertas carencias que, normalmente, son ajenas al niño o al joven. Castillo (2005), citando a Morente, habla de la vulnerabilidad de los menores por dos motivos: *limitación de la edad biológica y por la condición de pobreza, tanto desde la falta de medios materiales, como de posibilidades de autonomía personal social que se les asignan.*

Coincidiendo con Morente, Sendra (1999) define la situación de riesgo como *aquella que puede experimentar un niño cuando no recibe la atención necesaria, ya sea esta afectiva, puramente material o educativa.* Las situaciones de riesgo divergen y afectan en mayor o menor grado a los niños y jóvenes, y cabe decir que no siempre comportan una situación

de conflicto con el entorno. En este sentido Castillo (2005) engloba las tres principales situaciones y diferencia conceptualmente las situaciones de riesgo social, como aquellas definidas de forma amplia e indeterminada, de las situaciones de dificultad social, entendiéndolas como carencias sociofamiliares y las situaciones de conflicto social como inadaptaciones contextualizadas en referencia a la situación social.

González (1996, pp. 30-31) definió estas situaciones más extensamente, añadiendo el término desamparo. Por un lado, denomina “desamparo-dificultad social” a las circunstancias que llevan a no recibir una asistencia “moral y material” necesaria; en segundo lugar, define la situación de “desamparo-abandono social” como la consecuencia de pertenecer a familias carenciales de las cuales establece tres tipos:

- Familias desestructuradas o en grave situación de deterioro.
- Familias incapacitadas temporalmente para atender las necesidades de los menores de edad, pero con posibilidad de recuperarse.
- Familias incompletas o con dificultades; es decir, situaciones agravadas por falta de recursos económicos que afectan a la capacidad de satisfacer las necesidades básicas.

En cualquier caso, el autor indica que pueden añadirse a estas situaciones las circunstancias personales que conllevan dificultades de socialización; ya sea por motivos sociofamiliares o por carencias afectivas y materiales producto de la falta de un referente adulto positivo.

Sobre la condición de pobreza, Santos (2009) en su repaso por la historia del sistema de protección pone sobre la mesa la discriminación y la desigualdad de trato entre las familias en función de su condición. *El descubrimiento del maltrato infantil estuvo repleto de prejuicios de clase con lo que se tendió a confundir los efectos de la pobreza con el abandono y el abuso sistemático.* (Santos, 2009, p.13). En esta misma línea, Martín Hernández (2009), en una obra crítica que arremete contra el sistema de protección de menores en la actualidad, sostiene que estos prejuicios del sistema se siguen llevando a cabo. Este autor señala la actitud discriminatoria del sistema de protección que perjudica seriamente a aquellos padres que presentan carencias socio familiares, empleando entre

otros mecanismos la teoría de las necesidades infantiles (Doyal y Gough, 1994 entre otros), la cual no puede utilizarse como referente universal, ya que no tiene en cuenta la variable del relativismo cultural. La sociedad en general y la Administración en particular, no tienen la capacidad de eliminar las diferencias socioeconómicas entre la población más pobre; mermando las oportunidades de los niños nacidos en este ambiente.

La solución que emplea la Administración es separar a los hijos de sus padres y trasladarlos a ambientes más enriquecidos, tales como residencias para niños o familias acogedoras que gocen de un mayor estatus. Sin embargo, por estar fuera de la familia, el internamiento de los menores descuida sus necesidades emocionales (y probablemente las sociales), lo que supone para ellos una nueva suerte de negligencia. (Martín Hernández, 2009, p. 41)

Sobre los componentes culturales, también hace referencia Balsells (2003), argumentando la dificultad que existe en los indicadores de detección para neutralizar estos componentes.

Sin embargo, es innegable la dificultad que entraña medir el grado de riesgo para la infancia de una situación, ya que es una acción impregnada de componentes culturales y éticos. La importancia de este hecho radica en las decisiones posteriores que afectarán a la vida de estos niños y niñas, ya que en función de la gravedad de su situación se determinará la acción de protección más adecuada y ésta puede llegar a ser su separación del núcleo familiar. (Balsells. 2003, p.3)

El Síndic de Greuges de Catalunya, publicó un informe monográfico en 2009 sobre la protección a la infancia en alto riesgo en el cual se especifican las situaciones de riesgo de las cuales han sido conscientes mediante las quejas presentadas. Se considera interesante apreciar el tipo de necesidades planteadas, ya que reflejan la realidad, aunque sea de forma parcial, y la proximidad. Entre las quejas recibidas encontramos el maltrato, malas condiciones de la vivienda que conllevan a formas de vida marginal, mendicidad (activa cuando es el menor el que pide y pasiva cuando el menor es utilizado para conmove), los adolescentes inmigrantes sin familia que no son tutelados, la falta de responsabilidad de los padres y el delito como resultado de no detectar y prevenir estas situaciones y la falta de oportunidades.

Gran parte de estas situaciones de riesgo mencionadas son originadas por factores socioeconómicos y familiares. Así lo recoge también Balsells cuando habla de infancia en situación de riesgo.

El colectivo que se recoge bajo el epígrafe de infancia en situación de riesgo se suele definir como un grupo en proceso de desadaptación social por causas básicamente familiares. Si hacemos un rápido repaso a las diferentes orientaciones teóricas que definen las situaciones de riesgo social veremos como el énfasis siempre recae en las circunstancias familiares. (Balsells, 2003, p.1)

Con el fin de paliar estas situaciones, se han ido creando medidas cada vez más especializadas y que, a la vez, intentan abarcar más ampliamente las problemáticas relacionadas con la infancia y adolescencia en riesgo. Se definen aquí tres posturas de intervención que distingue Castillo (2005) y para las que establece la siguiente clasificación:

1. La posición centrada en el individuo que cree que al actuar en el inicio temporal del proceso educativo se puede prevenir su debilidad psicológica, y lo hará desde una intervención modélica con unos parámetros de normalización, aun siendo artificial.
2. La posición que defiende una intervención contextual, previniendo el riesgo social del niño a partir de la protección del propio ambiente desregularizado, y lo hace creando unas situaciones de necesidad para justificar su intervención.
3. La posición que incide en las causas de la marginación, evitando su reproducción a través de un cambio social que permita el libre acceso al individuo a todos los derechos y bienes (Castillo, 2005, p.42).

Jolonch (2002, p. 29) remarca que las medidas políticas relacionadas con la protección social se hacen cada vez más grandes para *suplir las debilidades de la sociedad*. En esta línea Castillo (2005) habla sobre cómo las políticas de protección a la infancia pueden obviar el problema de la marginación social que pone en riesgo a la infancia y que es debido, en gran parte, a la desigualdad socioeconómica.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Las interpretaciones que relacionan riesgo y marginación social hacen pensar en la contradicción que se puede dar en las políticas protectoras de la infancia del Estado de bienestar. Originadas dentro del marco de un discurso liberal de afirmación de derechos incuestionables, están mantenidas por un sistema socioeconómico que crece proporcionalmente al grado de injusticia y explotación que desarrolla (Castillo, 2005, p.43).

Jaume Funes (2010), a su vez, remarca esta situación social de exclusión producida principalmente por el desconocimiento de la adolescencia e incidiendo en el trabajo centrado en el contexto próximo a estas situaciones.

[...] en una sociedad con graves procesos de exclusión, hace falta dedicar especiales esfuerzos a la incorporación normalizada de los nuevos adolescentes, de aquéllos que han vivido procesos migratorios, de los que tienen dificultades para ser aceptados como adolescentes por los coetáneos de aquí y por los adultos de su propio entorno familiar, que todavía no entienden qué demonios es esto de la adolescencia en esta sociedad a la que vinieron buscando un futuro mejor para sus hijos. (Funes, 2010, p. 30)

No queda claro en qué postura de intervención, de las tres definidas por Castillo, nos encontramos en la actualidad en Cataluña. Lo que sí es una realidad, es que, desde las distintas entidades, federaciones como FEDAIA o la Administración desde DGAIA, se está trabajando por alcanzar un modelo de atención comunitaria donde los niños estén más protegidos por la administración y menos institucionalizados en centros. En este sentido, DGAIA pone especial énfasis en la necesidad de llevar a cabo actividades preventivas en el territorio, coordinadas con los entes locales y las entidades, que permitan evitar que las situaciones de riesgo se agraven y acaben en tutela⁴.

Siguiendo el hilo del contexto socioeconómico, la situación de crisis acontecida en España en el año 2008 destaca una población más empobrecida y con mayor riesgo de exclusión que se desplaza paulatinamente a edades cada vez más tempranas (González-Bueno y Bello, 2014). Tal como pronosticaba Esping-Andersen (2004), la tendencia es

⁴ Seminario “Canvi del model en l’atenció a la infància en risc: Transició d’un model d’atenció institucional a un model comunitari”. FEDAIA. Desarrollado el día 17 de enero de 2017 en Barcelona.

continuada en potencial exclusión o potencial precariedad entre una proporción substancial de nuestra población.

Según las estadísticas presentadas por Eurostat (2016), en el año 2015, el 28,6% de la población española se encontraba en riesgo de pobreza o exclusión social y el 19,8% en el caso de Cataluña. En el caso de la población infantil, en el año 2015, el 34,4% se encontraban en riesgo de pobreza y exclusión social, situándose en el 2016 en un 32,9% y en 2017 en un 31,3%. A pesar de la ligera caída este índice aumenta desde el año 2008, cuando se situaba en el 30,1%, al año 2014 donde alcanzó la tasa del 35,8% en España. En el caso de Cataluña, la organización Save the Children manifiesta que uno de cada cuatro niños se encuentra bajo el umbral de la pobreza. (González-Bueno y Bello, 2014; UNICEF, 2016; Save the Children, 2018).

La Generalitat de Catalunya, a través de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia, ofrece a todos aquellos que pueda interesar, un instrumento compuesto por un sistema de 291 indicadores, surgidos de la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (LDOIA), que pretenden valorar la situación de riesgo social y desamparo en la que se encuentra el menor. Estos indicadores se engloban en 5 grandes ámbitos:

- Aspecto físico y situación personal del niño.
- Área emocional y comportamiento del niño.
- Desarrollo y aprendizaje del niño.
- Relación de los progenitores o guardadores con el niño.
- Contexto social, familiar y personal del niño.

La Ley de los derechos y las oportunidades de la infancia y la adolescencia (LDOIA) pone de manifiesto la importancia de tutelar únicamente a aquellos menores cuya situación sea de desamparo.

A pesar de esto, el informe estadístico publicado por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (Generalitat de Catalunya, 2016) destaca que 13.428 menores de 18 años tienen expedientes de riesgo abiertos en el sistema de protección

(9,7% de la población total). De estos, 6840 tienen un expediente abierto con medidas protectoras, lo que supone que son niños o jóvenes en situación de desamparo (50,9%)

En el siguiente apartado se pretende profundizar en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia que engloba el conjunto de medidas protectoras y de promoción de este colectivo.

- Los menores de edad extranjeros no acompañados

A pesar de que esta perspectiva no fue considerada en su momento por Castillo, la situación de riesgo a la que se enfrentan los niños y jóvenes extranjeros que llegan al territorio español sin la compañía de un referente adulto es un hecho creciente hoy en día hasta el punto de resultar un problema social que está en la primera línea de la agenda política actual. Por ese motivo se pretende aquí hacer una pequeña introducción a este colectivo que servirá posteriormente para entender otras partes de este trabajo.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados define el concepto de menor extranjero no acompañado como “una persona menor de 18 años, que se encuentra separada de ambos padres y no está bajo el cuidado de ningún adulto que por ley o costumbre esté a su cargo”. Se contemplan como motivos de salida de su país la pobreza, catástrofes naturales, desestructuración familiar, desprotección institucional, imposibilidad de forjarse un futuro, etc.

El informe de infancia presentado por UNICEF (Arias, Bello, von Bredow y González-Bueno, 2010) indica que el Ministerio del Interior estimaba para el año 2007 en 6.475 el número de menores que habían llegado a España. Gran parte de estos salen de sus países sin documentos y dependiendo del lugar de origen, utilizan diferentes medios para llegar al país de destino (*harraga*⁵, pateras, etc.). Una vez llegados a territorio español, los jóvenes son puestos en manos de las autoridades o bien se entregan voluntariamente con la intención de ser incluidos en el sistema de protección.

⁵ *Harraga* es la técnica utilizada por los menores, principalmente del norte de África, para cruzar el estrecho. Dicha técnica consiste en introducirse en las partes bajas de un camión o un autobús para no ser detectados por las autoridades y pasar la frontera.

Educativamente se tiende a englobar a todo este colectivo por su condición de inmigrante, dado que comparten una serie de características comunes como la familia en el país de origen, la falta de documentación que les permita trabajar o la falta de habilidades lingüísticas la cual cosa dificulta la individualización de la intervención. Aunque los recursos residenciales no están especializados en población inmigrante o autóctona, se encuentran casos donde prácticamente todos los menores son de nacionalidad diferente a la de acogida; con la peligrosidad que esto comporta en la creación de guetos.

Para aquellos jóvenes cuyo proyecto personal sea la preparación para la independencia, debería facilitarse su acogida en centros donde convivan con otros jóvenes de la región de acogida en su misma situación. Se trataría por tanto de evitar la especialización de los centros en función de su condición de MENAs. Los programas mixtos podrían favorecer el proceso de integración y adaptación que ha de formar parte del Proyecto Educativo Individual del joven (Bravo y Del Valle, 2009b, p. 48).

3. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia en España

3.1. Repaso histórico

El sistema de protección a la infancia y la adolescencia que hoy conocemos tiene también un largo devenir por la historia. La primera institución que se conoce en España para la atención de menores es la de *Pare d'Orfens* (Fuge et Pare d'Orfens). Esta institución fue fundada en el año 1337 en Valencia, extendiéndose también a Aragón y Navarra (Santolaria, 1997; Sánchez Vázquez, y Guijarro Granados, 2002). *Pare d'Orfens* recogía de las calles a los menores vagabundos, huérfanos o desvalidos y los internaba en la *Casa Común* donde se instruían y aprendían un oficio. Otra función de esta institución consistía en ejercer como tribunal para los menores acusados por algún delito. Esta institución ejerció durante cerca de cuatrocientos años, hasta ser suprimida en el año 1793.

Durante la última etapa de *Pare d'Orfens*, hacia finales del s.XVII, aparecieron otras instituciones relacionadas con la acogida de niños abandonados. Los hospicios, casas de expósitos y casas de misericordia *eran centros de recogida y asilo de niños, donde la*

aglomeración y el hacinamiento eran la tónica general. Los ideales de trato educativo y diferenciado que presidía su ideario estaban muy lejos de reflejarse en la práctica. (Sánchez Vázquez y Guijarro Granados, 2002, p. 123).

En el s.XIX sucedió una revalorización del niño, que comprendió liberar a los niños del trabajo y fomentar la escolarización universal. En este sentido se produjeron diferentes movimientos que fueron configurando el sistema de protección: la preocupación sobre la protección física en cuanto a condiciones de higiene, nutrición, lactancia materna, mortalidad infantil; el trabajo infantil y la regularización de este, la protección ante el maltrato y la patria potestad (Santos, 2009).

En el s.XIX también creció el interés privado en torno a la protección de los niños, muy relacionado aún con los menores delincuentes y el sistema judicial que no hacía distinción alguna entre jóvenes y adultos que delinquían y pasaban al sistema penitenciario. Surgieron diversos movimientos que trabajaban en pro de los jóvenes en este sector con el fin de separar a los menores de los mayores en las cárceles, como es el caso de Montesinos; el Patronato de Niños y Adolescentes Abandonados y Presos dedicado a la rehabilitación de los jóvenes encarcelados y a la protección de los niños y jóvenes contra el abandono y los malos tratos; o bien la iniciativa de Antonio Guerola para la creación de escuelas especiales para menores delincuentes. (Sánchez Vázquez y Guijarro Granados, 2002, pp. 124-127)

Dentro del s.XIX, las distintas modificaciones del Código Penal revelan un ablandamiento de las penas en los menores, la separación de los adultos y los menores en distintos departamentos penitenciarios, así como también se establecieron límites en las edades a partir de las cuales los menores podían ser imputados de algún delito.

Como se cita en Massa (1992) las conclusiones del primer Congreso Nacional de Educación Protectora de la Infancia Abandonada celebrado en 1909 reflejan la falta de medios y recursos del sistema de protección español.

Casi no disponemos de otro refugio que la cárcel, incluso para que pueda cumplirse la corrección paterna. No tenemos reformatorios, ni escuelas industriales, ni colonias agrícolas, ni procedimientos de colocación en

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

familias, ni nada, en fin, de lo que constituye un sistema tutelar y educativo tan ampliamente desarrollado en otros países (Massa, 1992, p. 217).

Estas actuaciones fueron configurando, a finales del s.XIX y principios del s.XX los Tribunales Tutelares para Niños en 1918 y posteriormente los Tribunales Tutelares de Menores en el año 1925 (Serrano González, 2005, pp. 70-71). Sánchez Vázquez y Guijarro Granados (2002, p.129) destacan entre los principios rectores del Tribunal Tutelar de Menores los siguientes:

- El niño ha de ser considerado como un ente con características propias y no como un hombre pequeño.
- Hay que separar al niño de la ley penal común y crear una legislación de menores que tenga por objeto, más que la sanción, la tutela y la reeducación.
- El menor extraviado necesita una educación adecuada.
- No es posible una educación adecuada del menor sin conocerle y estudiarle a fondo. De donde deviene la necesidad de las Casas de Observación para el estudio psicológico, médico y pedagógico de los menores.
- Tratamiento educativo adaptado a la medida de su personalidad.
- Es necesario determinar los factores influyentes en el extravío del menor.
- Al frente de las Casas de Observación debe haber personal especializado en psicología experimental del menor.
- En los Establecimientos de Reforma hay que dar al menor una perfecta educación religiosa, profesional, moral y social que le capacite para vivir dignamente en sociedad.
- La vida de los Centros de Reeducación ha de ser lo más parecido posible a la vida de familia.
- El tratamiento de los menores, en cuanto a su régimen de libertad, ha de ser de carácter progresivo.
- A la salida de los Reformatorios los menores han de tener un período de libertad vigilada por parte de los delegados del Tribunal.

Posteriormente a la creación del Tribunal Tutelar de Menores, el sistema de protección a la infancia y la adolescencia se ha ido configurando progresivamente mediante constantes cambios legislativos hasta el actual sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

El 11 de junio de 1948 se promulga la Ley de constitución de la Obra de Protección de Menores, en ella se destacan los siguientes aspectos dignos de mención:

1. Funciones:
 - 1.1. Proteger y amparar a la mujer embarazada.
 - 1.2. Inspeccionar los Centros que recogen niños.
 - 1.3. Investigar la explotación de los menores de 16 años.
 - 1.4. Denuncia y persecución de los delitos realizados por menores contra los mayores.
2. Actividades: Se enmarcan en una doble actividad de Protección y corrección.
3. Comentarios críticos sobre los contenidos y características generales de relación de la infancia con las instituciones públicas:
 - 3.1. Espontánea: Se supone que por el mero hecho de ser menor de edad se le integra en esta relación, es decir que potencialmente es para todos/as los niños/as.
 - 3.2. Vinculada a instituciones jurídicas, hasta hace pocos años la Dirección General de Protección de Menores pertenecía al Ministerio de Justicia, sólo desde hace cinco años pasa a ser Dirección General de Protección Jurídica del Menor, desde hace poco más de tres años se integra en el Ministerio de Asuntos Sociales y en la actualidad se piensa en retirar lo de Protección Jurídica para intentar que sea Infancia y Adolescencia.
 - 3.3. Predominio de los contenidos de tipo correctivo.
 - 3.4. La reinserción pasa por planteamientos de tipo económico, con criterios de trabajo y productividad.
 - 3.5. Se otorga la responsabilidad al menor de forma muy temprana.
 - 3.6. Se plantea la labor asistencial como una forma de obtener beneficios.

3.2. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia español en la actualidad

Para explicar el sistema de protección a la infancia y la adolescencia español en la actualidad es preciso partir de la Constitución Española aprobada el 31 de octubre de 1978. El capítulo tercero de la Constitución: *De los principios rectores de la política social y económica*, en el artículo 39, punto primero y segundo se explicita que los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia y la protección integral a los hijos; la responsabilidad de los padres a prestar asistencia a los hijos durante la minoría de edad en el punto tercero; y la ampliación de la protección respecto a los acuerdos internacionales que velen por los derechos del niño.

Como se comentó anteriormente, el sistema de protección ha ido transformándose paulatinamente del asistencialismo y la caridad a un complejo entramado de políticas y actuaciones relacionadas con el interés superior del niño.

Hasta la década de 1980 el sistema de bienestar infantil español se basó en un modelo de caridad en el que las grandes instituciones de atención residencial fueron la respuesta sólo cuando era necesario separar a los niños de sus familias (Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2009, p. 847).

En España la legislación en materia de protección a la infancia empezó a configurarse con más énfasis a partir de 1990, cuando España ratificó de la Convención de los Derechos del Niño, un año después de ser aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas; y lo hizo con el fin de adaptarse a los requisitos que esta convención exigía. La primera Ley española que destacar, que contempla y despliega el articulado de la Convención de los Derechos del Niño es 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. Esta ley recoge y establece de forma obligatoria que las necesidades y los derechos del niño sean totalmente satisfechos. Así queda recogido en el Título I “De los derechos de los menores” y determina las líneas de actuación que se contemplan en el Título II “Actuaciones en situación de desprotección social del menor e instituciones de protección del menor”

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el ámbito estatal, encontramos la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia como la más reciente en esta materia. Esta Ley despliega el artículo 39 de la Constitución Española y modifica 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 intentando resolver el principio del interés superior del niño en su artículo 2, desplegando una serie de puntos que especifican que el menor tiene derecho a que se valore y considere como primordial el interés superior en todas las acciones y decisiones que se tomen sobre él. En el caso de existir otros intereses que afecten al proceso del menor, estos se deberán haber valorado; primando el interés superior del menor.

El punto 2, apartado C de este artículo hace referencia a que es conveniente que el menor se desarrolle en un entorno familiar, siempre que esto sea posible o bien se priorice su retorno a este entorno si el interés del menor así lo requiere.

c) La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia. Se priorizará la permanencia en su familia de origen y se preservará el mantenimiento de sus relaciones familiares, siempre que sea posible y positivo para el menor. En caso de acordarse una medida de protección, se priorizará el acogimiento familiar frente al residencial. Cuando el menor hubiera sido separado de su núcleo familiar, se valorarán las posibilidades y conveniencia de su retorno, teniendo en cuenta la evolución de la familia desde que se adoptó la medida protectora y primando siempre el interés y las necesidades del menor sobre las de la familia.

El Artículo 22 bis de la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia recoge la obligatoriedad de ofrecer, por parte de las entidades públicas, programas de preparación para la vida independiente, particularmente en acogimiento residencial a jóvenes desde dos años antes de su mayoría de edad y deja abierta la posibilidad de ofrecer programas de seguimiento socioeducativo, alojamiento, inserción sociolaboral, apoyo psicológico y ayudas económicas a los jóvenes después de cumplir los 18 años.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el ámbito internacional, Save the Children (2006), emitió una serie de recomendaciones a los estados miembro de las Naciones Unidas en referencia a la necesidad de los sistemas de protección en los diferentes países. Entre estas recomendaciones se destaca aquí la siguiente:

Los Estados deberían desarrollar un sistema estatal de protección infantil y dotarlo de fondos suficientes para llevar a la práctica un amplio abanico de medidas para prevenir y dar respuesta a todas las formas de violencia contra los niños y niñas, incluyendo servicios psicosociales, sanitarios, y judiciales adaptados a los niños y niñas y la recogida de datos desagregados que permita la evaluación y seguimiento de la prevalencia de la violencia contra los niños y niñas (Save the Children, 2006, p.3)

Según especifica el informe, este sistema estatal de protección debería estar centrado en la prevención y basado en el papel de toda la comunidad, con unas funciones y responsabilidades claramente definidas y la coordinación necesaria para que cualquier profesional pueda identificar la violencia y disponga de procedimientos claros para ofrecer ayuda profesional e inmediata y proteger a los niños y niñas. A pesar de los grandes avances en la legislación mencionada anteriormente, el camino por recorrer todavía es largo y la configuración legislativa del sistema de protección a la infancia debe plasmarse en las acciones concretadas para este colectivo.

En España las medidas de protección a la infancia y la adolescencia se están alargando más allá de los 18 años y prácticamente todas las Comunidades Autónomas disponen de algún programa para la emancipación hasta los 21 años, a excepción de la Ciudad Autónoma de Ceuta y Gran Canaria. Otras Comunidades ofrecen también servicios y recursos para jóvenes mayores de 21 años como son Andalucía, Castilla y León y Galicia (FEPA, 2017). Las investigaciones internacionales también apuntan a que las medidas de protección se están alargando, haciéndose extensivas a partir de los 18 años cada vez más tiempo con medidas de apoyo para la vivienda, para los estudios, económicas, etc. que ayudan a los jóvenes en su transición a la vida adulta (Munro, et al., 2011; Courtney, 2009; Peters 2012). Si bien estas medidas ofrecen un panorama de futuro alentador, el equipo de Emily R. Munro destaca que por el momento las medidas políticas utilizadas son “tímidas” y aquellas más elaboradas no disponen de los recursos suficientes para

llevarlas a cabo. En general la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados no ocupa un lugar relevante ni prioritario en la agenda política de los países (Munro, et al., 2011).

3.3. El sistema de protección a la infancia y la adolescencia en Cataluña

El traspaso de competencias por parte del Estado español sobre la protección de menores a la Generalitat Catalunya se produjo mediante el Estatuto de Autonomía de Cataluña, en 1979. A partir de este momento, y hasta la actualidad se han ido desarrollando un conjunto de medidas de protección y promoción relacionadas con el desamparo, la tutela, la guarda, el acogimiento familiar, el acogimiento residencial y la adopción que configuran el actual sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

El marco legal que, durante los años, ha ido guiando las medidas de protección a la infancia y la adolescencia en riesgo en Cataluña, ha variado de igual forma tanto en su espíritu como en su orientación. De esta manera, sin intención aquí de profundizar excesivamente en la legislación, la Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía de Cataluña, en el artículo 9.28 hace referencia a que “La Generalitat de Cataluña tiene competencia exclusiva sobre las instituciones públicas de protección y tutela de menores, respetando, en todo caso, la legislación civil, penal y penitenciaria”. Aún mencionar la protección, el carácter de la ley recae principalmente en la atención y el tratamiento de jóvenes delincuentes. Cataluña dispone, desde 1981, de las competencias exclusivas en materia de protección a la infancia. En este sentido, de forma pionera en el Estado Español, ha ido desplegando normas para regular este sistema:

La Ley 11/1985, del 13 de junio, de protección de menores introduce un cambio significativo; aunque no deja de lado el carácter penal sobre el tratamiento de la delincuencia juvenil, empieza a introducir un carácter más asistencial al desamparo y la protección de la infancia y la adolescencia en riesgo. Esta Ley contemplaba la prevención de la delincuencia infantil y juvenil, el tratamiento de la delincuencia infantil y juvenil y la tutela de los menores cuando falta la potestad parental o esta se ejerce inadecuadamente, tal y como indica el preámbulo de la Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia.

La Ley 37/1991, de 30 de diciembre sobre medidas de protección de los menores desamparados y adopción, y la modificación de ésta mediante la Ley 8/2002, ya dispone de un carácter completamente civil, teniendo en cuenta la faceta protectora del menor, el principio de no separación del menor del ámbito familiar y el principio de acogida ya sea en centros, residencias u hogares, lo más parecidos posible al régimen familiar. La Ley 37/1991, “derogó el título IV de la Ley 11/1985 y reguló la protección separadamente del resto de contenido de aquella Ley” (Generalitat de Catalunya, 2006).

Esta última Ley fue modificada por la Ley 8/1995, de 27 de julio, de atención y de protección de los niños y adolescentes y de modificación de la Ley 37/1991. Con la Ley 9/1998, del 15 de julio, del Código de familia, se regula la declaración de desamparo y la asunción de la tutela de las personas menores de edad desamparadas. A su vez la Ley 8/2002, de 27 de mayo, vuelve a modificar la Ley 37/1991, de 30 de diciembre, regulando la protección de menores desamparados y la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social. Si bien es cierto que esta Ley pretende actualizar la regulación que afecta a la población adolescente e incrementar las medidas y los recursos que se destinaron para esta población, ésta hace hincapié en los centros de internamiento cerrados y con medidas de contención para poder proporcionar y dar continuidad a la atención educativa para estos jóvenes.

La Ley 18/2003, de 4 de julio, de apoyo a las familias, es una Ley que pretende fomentar la protección económica de las familias y así lo regula principalmente en sus títulos II y III, de prestaciones económicas a las familias y ayudas para la adopción y las medidas fiscales de apoyo a las familias respectivamente. El capítulo IV del título V de esta Ley se centra en las familias con alguna persona en situación de riesgo de exclusión social; abordando las situaciones de riesgo y regulando mecanismos de reacción y protección. Esta Ley, establece ya en su preámbulo la creación del Fondo de garantía de pensiones alimentarias.

La ley más reciente, y hasta el momento aquella que ampara de manera más global la atención a la infancia y la adolescencia, y concreta en sus apartados sobre la infancia y la adolescencia en riesgo, es la Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. Esta ley contempla la promoción, prevención, atención, protección, participación y el bienestar de la infancia y la

adolescencia durante todo su articulado y concreta sobre las medidas para la transición a la vida adulta en el artículo 146.2 cuando dice que:

Estas medidas se pueden acordar, fundamentalmente, respecto a los adolescentes mayores de dieciséis años, con su consentimiento, que se encuentren con posibilidades escasas de retorno al núcleo familiar de origen o sin perspectivas de integración en otros núcleos de convivencia y que tengan un riesgo de exclusión social al cumplir la mayoría de edad. (LDOIA, Art. 146.2)

Este cambio progresivo del carácter legislativo indica dos ámbitos diferenciados pero que frecuentemente confluyen: justicia y educación. Jolonch (2002, p.101) indica que “la educación y el control no deben ser excluyentes, pero están en tensión en el ámbito de la justicia de menores cuando se dice que toda respuesta judicial debe tener un objetivo educativo y de inserción social”.

A pesar de la supuesta buena voluntad del sistema de protección, el Síndic de Greuges (2009) indica que cada año la protección a la infancia es el ámbito del derecho de los niños que recibe más quejas y más actuaciones de oficio por su parte. El propio Síndic apunta a que estas quejas hacen referencia a los desacuerdos entre las familias y las resoluciones de desamparo, pero también a las condiciones de atención de los niños y niñas en los centros de acogida o residenciales, las dificultades de detección de casos o las transiciones a la mayoría de edad, etc. Esta situación y el efecto mediático que produce en los medios de comunicación, normalmente ausentes, provocan una apariencia que Souverein et al. (2013) definen a la perfección en su artículo titulado *¿"Nada funciona" en el cuidado residencial seguro para la juventud?* En el cual concluyen que

La evidencia científica actual no conduce a la conclusión de que "nada funciona" dentro de la atención de la juventud residencial (segura) y que debe ser reemplazada por tratamientos no residenciales. (Souverein, et al., 2013, p. 1943)

El *Sistema Català de Protecció dels Infants i Joves* es un conjunto de medidas destinadas al menor y al joven en situación de riesgo que actualmente depende del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. El principal organismo que gestiona los programas dirigidos a la infancia y la adolescencia en riesgo es la Direcció General d'Atenció a la

Infància i l'Adolescència (DGAIA), la cual tiene entre los principales principios promover el respeto a los derechos de la infancia, proteger y tutelar a los niños y adolescentes desamparados, y promover programas de orientación e integración social y laboral para niños y adolescentes tutelados y ex tutelados.

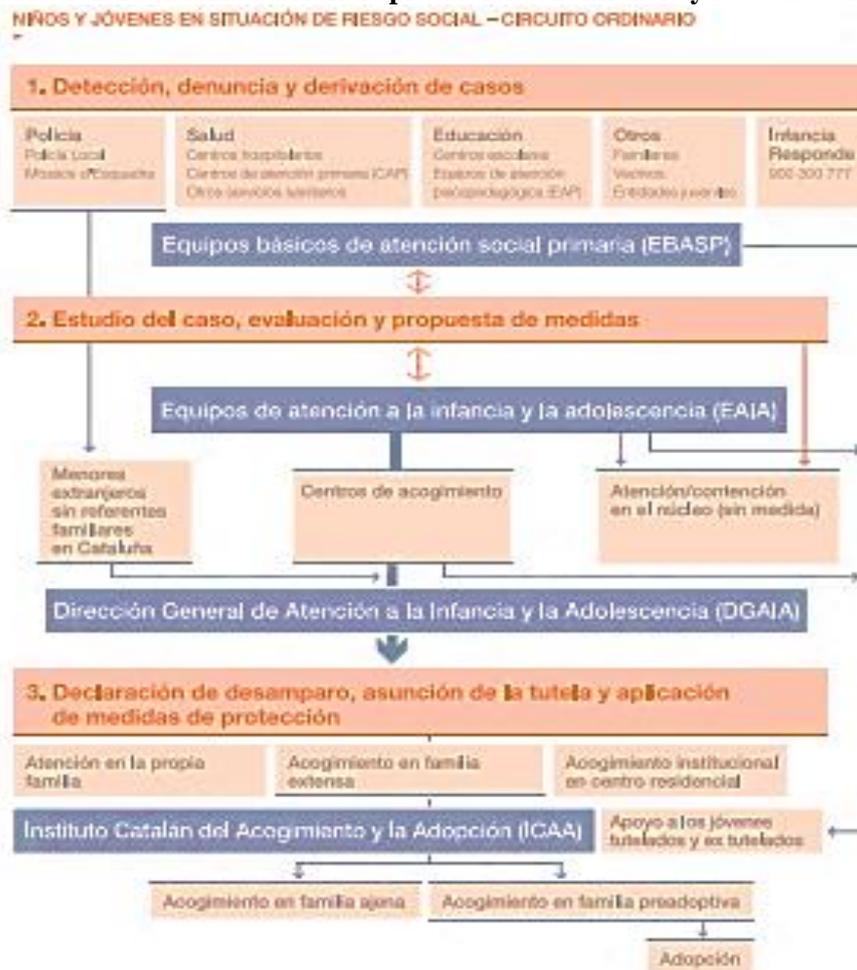
El circuito de protección a la infancia y la adolescencia

El circuito de protección se establece en dos posibilidades para dar respuesta a la situación concreta de cada menor:

El circuito ordinario

Los niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo entran en el circuito ordinario (Ilustración 1) siempre con el objetivo de solucionar su situación de desamparo. No obstante, frecuentemente no son los jóvenes, ni mucho menos los niños los que perciben esta situación de riesgo; por este motivo instituciones de diversa índole, así como el entorno próximo del niño (policía, sanidad, educación, familiares, etc.) resultan de vital importancia en la detección de estas situaciones. Estos primeros agentes han de ser los responsables de denunciar la situación de riesgo del menor con el fin de que su caso sea estudiado por los servicios básicos de atención social.

Ilustración 1: Sistema catalán de protección a la infancia y la adolescencia



Fuente: Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.

Una vez estudiado el caso por parte de los servicios básicos de atención social, se realiza una primera evaluación y a partir de aquí se aplica una medida que puede estar orientada preferentemente a la atención en el núcleo familiar o bien la derivación del caso a los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA). Por lo tanto, las principales funciones de los servicios básicos en este aspecto son detectar y prevenir las situaciones de riesgo o exclusión social y aplicar medidas de apoyo cautelares centradas en el trabajo con las familias.

Cuando la propuesta llega al EAIA, éste realiza también un seguimiento exhaustivo del caso, interviene con el joven, la familia y el contexto cercano del menor para emitir las propuestas técnicas más beneficiosas para el menor. Una vez el EAIA ha valorado que la situación comporta un riesgo para el menor y/o no puede ser atendido desde el núcleo familiar, realiza una propuesta de medida de protección que presenta a la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia.

Es la DGAIA quien realiza la declaración de desamparo del menor, asume su tutela y aplica las medidas de protección oportunas, que pueden ser la atención en la propia familia, acogida en la familia extensa o la acogida institucional. En el caso de ser separados del núcleo familiar, primeramente, se hace en un centro de acogida, donde se atiende a los menores de forma inmediata y transitoria mientras se lleva a cabo un estudio diagnóstico sobre la situación de los menores, sus familias y las propuestas de medidas más adecuadas, aunque también pueden ser acogidos en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE). El EAIA responsable seguirá trabajando con el fin de procurar el retorno del menor con la familia.

El circuito para atender situaciones de urgencia

Este circuito tiene como objetivo atender aquellas situaciones que son desconocidas por los Equipos Básicos de Atención Primaria (EBASP) y por los EAIA y que requieren de medidas urgentes de protección separando de forma inmediata al menor del entorno familiar. En este punto se ofrece al menor alojamiento en un centro de acogida.

Estos recursos también se utilizan para dar acogida a menores extranjeros acabados de llegar sin referentes familiares en el territorio, mientras se establece una medida de protección y se legaliza su situación de desamparo. Cabe aquí destacar la creciente importancia de este colectivo, sobre todo en el acceso a los recursos residenciales para jóvenes mayores destinados a la autonomía, debido a que la imposibilidad que tienen estos jóvenes de volver al núcleo familiar una vez cumplida la mayoría de edad, los convierte, en el mayor de los casos, en usuarios de estos recursos.

3.4. El acogimiento residencial en Cataluña

El Ministerio de Sanidad y Política Social (2010, p. 9) define el acogimiento residencial como

la medida protectora consistente en el cuidado y custodia del menor, bien como contenido propio de la tutela o con independencia de que esta se haya asumido, cuando se lleva a efecto mediante el ingreso del menor en un centro o establecimiento, sea propio o colaborador.

De la misma manera, la LDOIA recoge una escasa conceptualización sobre el acogimiento residencial, en el punto 1 y 2 del artículo 132, donde expresa lo siguiente:

Art. 132.1. El acogimiento en centro debe acordarse cuando se prevé que el desamparo o la necesidad de separación de la propia familia serán transitorios y no ha sido posible o aconsejable el acogimiento por una persona o una familia. Es también aplicable cuando, existiendo los requisitos para el acogimiento preadoptivo, este no ha podido constituirse.

Art. 132.2. El acogimiento en centro consiste en ingresar al niño o al adolescente en un centro público o concertado adecuado a sus características, para que reciba la atención y la educación necesarias.

Una definición más precisa es la que aporta Del Valle, Bravo, Martínez y Santos (2012) sobre el concepto en sus estándares de calidad en el acogimiento residencial (EQUAR) en los cuales participó, entre otras comunidades, la Generalitat de Catalunya. Sobre esta definición es importante destacar que, además es la que se recoge en el último Programa Marco para los Centros Residenciales de la DGAIA (Generalitat de Catalunya, 2015c).

El acogimiento residencial es una medida de protección destinada a aquellos niños que no pueden permanecer en sus hogares, y mediante la cual se les proporciona un lugar de residencia y convivencia que cumpla con el cometido de una adecuada satisfacción de las necesidades de protección, educación y desarrollo, incluyendo las actuaciones terapéuticas y rehabilitadoras que sean necesarias. El acogimiento se realiza en una vivienda o residencia específicamente destinada a este fin (distinguiéndolo del acogimiento familiar que se produce en la vivienda de una unidad familiar) con la atención de profesionales con una determinada cualificación y prestando su servicio 24 horas al día (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012, p. 25)

En lo que refiere a los recursos residenciales, junto a la transformación legislativa mencionada en el apartado anterior, los dispositivos institucionales también han ido transformándose, especializándose y profesionalizándose con tal de ofrecer una atención residencial más adecuada a cada situación de riesgo de los niños y jóvenes. De esta manera, Jariot, Rodríguez, Sala y Villalba (2008, p. 50), indican que desde la publicación de varios informes como *Children in the Public Care* (Utting, 1991), *Accommodating*

Children (Welsh Office, 1992) o *Another Kind of home* (Skinner, 1992), esta atención residencial ha ido cambiando hacia:

- Modelos de “residencia de pequeño tamaño”, tal como hacía explícita la Ley 37/1991, en que el régimen residencial sea lo más parecido posible al régimen familiar.
- Con tiempos de estancia inferiores.
- Con la intencionalidad y bajo el principio de no separación del menor del ámbito familiar y procurar por el retorno con la familia en los casos que se considere oportuno o bien la autonomía de los jóvenes una vez cumplida la mayoría de edad.
- Ampliando la edad de acogida de los jóvenes para dar respuesta al vacío que se establece en la franja de edad 16-18.
- Con equipos de profesionales especializados y con programas socioeducativos específicos de atención, con tal de ofrecer una respuesta más adecuada a las necesidades de los niños y jóvenes
- Más abiertos a la comunidad.

Según Bravo y Del Valle (2009a), la atención residencial ha variado durante la historia, basándose inicialmente en institucionalizar al niño para cubrir sus necesidades más básicas, cuando éstas no podían ser cubiertas por las familias. No obstante, existen dos momentos especialmente relevantes en la transición de esta medida: la primera transición, del modelo institucional al modelo familiar y una segunda transición del modelo especializado a la diversificación de los recursos. Tal y como lo define Casas (1998) al establecer los tres paradigmas de la atención a la infancia en recursos residenciales, se ha pasado del paradigma de especialización, al paradigma de normalización y al paradigma de derechos humanos. En el siguiente cuadro se ilustra esta transición más reciente y las características más relevantes de cada momento en lo que respecta a la institucionalización de los menores y jóvenes.

Tabla 1: Cambios recientes en la atención residencial

Antes de los años 70	Años 70-80 (1ª transición)	Finales de los 80 hasta la actualidad (2ª transición)
<ul style="list-style-type: none"> - Grandes centros de carácter cerrado. - Autosuficiencia respecto a servicios (escuelas, médico, etc.) - Cobertura de las necesidades elementales. - Cuidado de los menores no profesional. - Motivos de ingreso variadas y no necesariamente relacionadas con el desamparo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centros de tipo familiar (Pisos, viviendas unifamiliares...). Entornos substitutivos de las familias. - Adaptación de los grandes centros residenciales en apartamentos. - Ubicación en relación con el contexto para facilitar la integración comunitaria. - Servicios de la comunidad (escuelas médico, etc.) - Referentes educativos cercanos y estables. - Principio de normalización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prioridad del entorno familiar. - Centros como medida temporal de atención hasta el retorno con la familia. - Medida acompañada de programas de intervención familiar. - Diversificación y especialización de los servicios:

Elaboración propia partir de Bravo y Del Valle, (2009a).

Según el Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia (Ministerio de Sanidad y Política Social, 2010), en España, la tasa de medidas adoptadas por cada cien mil niños se ha mantenido de forma estable desde el año 2000, con una tasa de 209,7 por cada cien mil niños (15.207 menores), al año 2008 donde la tasa se situaba en 196,1 (15.493 menores). En Cataluña, el total de la tasa de acogimiento residencial en 2008 se situaba en 198,7; ligeramente por encima de España. Esto implica que, de cada cien mil menores en Catalunya, prácticamente a 199 se les aplicó la medida de acogimiento residencial (0,19%).

3.4.1. Tasas del acogimiento residencial

Como se observa en la tabla 2 la tendencia general es de incremento del número total de menores bajo la medida de acogimiento residencial. Se observa un incremento considerable entre los años 2004 y 2006 donde el total de menores aumentó de 1868 a

2396. A partir del año 2006 el aumento anual es más moderado, aunque mayor que el que se producía entre los años 2000 y 2004.

Tabla 2: Acogimiento residencial en Cataluña: Altas y bajas (2000-2015)

Año	Tipo datos	Total de altas	Total de bajas	Total acogimiento residencial
2000	Abs.	SD	SD	1.883
	Tasa	-	-	177,2
2001	Abs.	541	SD	1.787
	Tasa	50,4	-	166,6
2002	Abs.	550	524	1.813
	Tasa	50,6	48,2	166,7
2003	Abs.	553	544	1.822
	Tasa	49,5	48,7	163,0
2004	Abs.	566	520	1.868
	Tasa	49,3	45,3	162,6
2005	Abs.	636	403	2.101
	Tasa	54,0	34,2	178,3
2006	Abs.	726	431	2.396
	Tasa	60,1	35,7	198,3
2007	Abs.	744	687	2.456
	Tasa	60,1	55,5	198,4
2008	Abs.	736	676	2.516
	Tasa	58,1	53,4	198,7
2009	Abs.	755	650	2621
	Tasa	57,7	49,9	200,1
2010	Abs.	792	740	2673
	Tasa	59,0	55,1	199,2
2011	Abs.	799	771	2701
	Tasa	59,0	56,9	199,4
2012	Abs.	SD	SD	2898
	Tasa	-	-	211,9
2015	Abs.	2.171	2.135	2672
	Tasa	156,5	153,9	192,6
2016	Abs.	2235	1656	2987
	Tasa	160,6	119,0	214,6

Fuente: Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia (Datos 2008, 2009, 2010, 2012, 2015 y 2016). En Ministerio de Sanidad y Política Social. (2010); Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011) y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2010, 2012, 2017a y 2017b)

El incremento progresivo de la medida de acogimiento residencial parece indicar la necesidad de ampliar los recursos finalistas destinados a apoyar la autonomía de los jóvenes y así lo indican también gran parte de los profesionales y jóvenes que finalizan su proceso en los CRAE (Sala-Roca, Jariot García, Villalba Biarnés y Rodríguez, 2009).

3.4.2. Tipología de recursos residenciales

Como se explicaba anteriormente, la entrada al circuito de protección se produce mediante la denuncia de entidades de diferente índole y el seguimiento de diversos equipos dedicados al trabajo con las familias y los menores. Una vez estos son acogidos en el circuito residencial pueden acceder a diversos tipos de recursos⁶:

- Centros de acogida: Atiende a niños y adolescentes tutelados, hasta los 18 años y están dedicados a la atención temporal e inmediata durante la fase de diagnóstico de la situación familiar y personal de los menores.
- Centro Residencial de Acción Educativa: Atiende a niños y adolescentes tutelados, de los 0 a los 18 años. Es un servicio destinado a la acogida de menores en situación de desamparo y tiene una duración que se alarga mientras persistan las dificultades sociales de la población atendida.
- Centro Residencial de Acción Educativa Intensiva: Son centros residenciales que acogen a adolescentes de entre 12 y 18 años tutelados, con problemas de conducta o de adaptación a los CRAE o a la familia de acogida.
- Plazas residenciales en el Institut Català de Serveis Socials: Acoge a niños y adolescentes tutelados, desde los 0 a los 18 años, que presentan discapacidad.
- Centros de primera acogida: Atiende a niños y adolescentes tutelados y no tutelados, desde los 0 a los 18 años que no tienen referentes familiares en el territorio.
- Piso asistido y residencia: Atiende a menores y jóvenes tutelados y extutelados mayores de 16 años.

Seguidamente se concretará más información sobre los Centros Residenciales de Acción Educativa dado que, de todos los recursos mencionados arriba, éstos son los que atienden a un mayor número de menores en situación de riesgo y/o desamparo, sobre todo para la población de 13 a 18 años.

⁶ Según el Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.

La Generalitat de Catalunya, desde el Departament de Treball, Afers Socials i Famílies define los CRAE como *un servicio de acogida residencial, para la guarda y educación de sus usuarios, donde residen temporalmente chicos y chicas hasta los 18 años tutelados por la Administración con la medida administrativa de acogimiento simple en institución* (Generalitat de Catalunya, 2009, p.16). La página web de la Generalitat recoge una actualización del 2014⁷ donde indica establece los objetivos y funciones de los CRAE.

Los Centros Residenciales de Acción Educativa son aquellas instituciones para la guarda y educación de niños y adolescentes a los que se aplica la medida de acogimiento simple en institución, de acuerdo con la medida que conste en el informe previo de los equipos técnicos competentes. El objetivo de este servicio es dar respuesta a situaciones y necesidades educativas y asistenciales que requieren una especialización técnica en su guarda y educación alternativa a su familia de origen.

Más características de estos recursos nos ofrece Torralba (2006) cuando explicita que:

El CRAE es aquella institución que recibe y acepta un encargo social para efectuar de forma temporal la suplencia de la familia como institución educativa fundamental, en sus funciones básicas dirigidas a un niño y un adolescente que por circunstancias diversas están en situación de abandono, maltrato, desatención o riesgo grave de estarlo” (Torralba, 2006, p. 16).

Cabe destacar que la *suplencia de la familia* se lleva a cabo durante el menor tiempo posible; siendo este el estrictamente necesario y trabajando desde el primer momento de la medida de acogida para el desinternamiento de los niños y adolescentes y el retorno con la familia.

El acogimiento en residencias no puede ser, en ningún caso, una *estación término*. Si hay una conclusión en la que coinciden las investigaciones sobre la atención en residencias es que ésta carece de la estabilidad y de la continuidad necesarias para el proceso de crecimiento de un niño, por lo que debe consolidarse una medida provisional y de

⁷ Se puede consultar en http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=2321

temporalidad lo más limitada posible. En este proceso de retorno a la familia o de búsqueda de una alternativa estable, el internamiento en residencias debe ser una fase del proceso, que debe estar comprendida dentro de un *plan de caso* que busque la integración estable del niño en el recurso idóneo para sus necesidades (Ferrandis, 2009, p. 128).

Los recursos residenciales se pueden dividir en tres, en función de la dependencia administrativa o, lo que viene a ser lo mismo, en función del “porcentaje o grado de dirección y gestión que la Administración tiene respecto a un recurso residencial” (Marzo, 2009, p. 95):

- Centros propios: La dirección y gestión corresponde a la DGAIA.
- Centros colaboradores: Pertenecientes a entidades sin ánimo de lucro, públicas o privadas, con acuerdos de colaboración mediante convenio con la DGAIA.
- Centros de gestión delegada: El establecimiento es público, pero se cede la gestión a entidades privadas.

Todos estos recursos, indiferentemente de su dependencia administrativa, pertenecen a una red única y pública que responde a las demandas de DGAIA (Generalitat de Catalunya, 1995).

A resumidas cuentas, los CRAE tratan de ofrecer una atención inmediata a todas aquellas situaciones de niños y adolescentes en situación de alto riesgo que requieran de medidas de acogida y protección. El ingreso en estos recursos se lleva a cabo siempre mediante el trabajo previo con las familias y los menores por parte de los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA). Los EAIA, una vez agotados los recursos sociales que puedan evitar el internamiento de los menores, determinarán en el informe de derivación las características que deben tener los CRAE a los cuales se derivará al menor, con el fin de adecuar la respuesta de protección y educativa a las necesidades del menor.

En lo que refiere a los menores extranjeros no acompañados, su proceso pasa de los centros de primera acogida a diversas opciones que dependen de la edad o del nivel de autonomía del menor. De esta manera, los jóvenes pueden acceder a CRAE o bien directamente a pisos asistidos para menores de 16 a 18 años.

3.4.3. Estancia en el circuito residencial

Entre los principios del Proyecto Educativo Marco presentado por DGAIA en el 1995, cabe destacar el carácter definitorio de los Centros Residenciales como

[...] el lugar donde el niño y el adolescente puedan sentirse acogidos, seguros y queridos; donde encuentren la firmeza de las figuras adultas, necesaria para el desarrollo de su personalidad, y puedan encontrar el sentido de la responsabilidad para su seguridad personal y autoestima; donde reciban la educación integral y compensadora que responda a sus necesidades y carencias y desde donde mantengan contacto con su familia y el entorno social de origen (Generalitat de Catalunya, 1995).

Este documento fue renovado en 2015 por DGAIA, siendo vigente hoy en día el Programa Marco para los Centros Residenciales definiendo los centros de protección como instituciones donde *residen temporalmente los niños y adolescentes a los cuales se les aplica la medida de acogida en centro acorde con la propuesta de medida que conste en el informe previo de los equipos competentes* (Generalitat de Catalunya, 2015c, p. 21). De la misma forma profundiza y amplía la definición de 1995 sobre el carácter de estos centros

En general, podemos considerar que un centro es un lugar donde se acoge a un niño o adolescente (cuando no ha sido posible atenderlo en el entorno familiar) para atender sus necesidades en aquellos casos en que la familia no puede o no está capacitada para hacerlo, cuando sea necesario proteger al niño o adolescente de alguna forma de abandono, maltrato o explotación, o cuando está en peligro su integridad física, psíquica o moral. Por eso mayoritariamente, a pesar de partir del hecho que los responsables adultos son profesionales y no familiares, los centros tenderán a reproducir las condiciones de vida de un núcleo familiar ordinario, con unas dimensiones reducidas y que comprenda franjas de edad amplias. Se tiene que velar también por un criterio de territorialidad, con tal de no desarraigar al niño o adolescente de su entorno educativo, cultural y social y facilitar el trabajo con su familia para propiciar el retorno en el mínimo tiempo posible. (Generalitat de Catalunya, 2015c, p. 21)

En esta descripción del carácter de estos centros, se puede encontrar implícito el carácter compensatorio a las diversas situaciones de desigualdad que sufre la población susceptible de ser atendida; también el carácter temporal de estos recursos, manteniendo el contacto con las familias y el entorno de los menores, paralelamente trabajado por los equipos correspondientes (EAIA o Servicios Sociales). De esta manera, recae la importancia de la acción educativa no sólo en el menor, sino también en su realidad socio-cultural; donde se halla inmerso el centro, que debería ser también cercano al contexto familiar.

A pesar de esto, también existen estudios que manifiestan no haber obtenido resultados sobre el factor de protección que ejercen estos centros (Batsche, Hart, Ort, Armstrong, Strozier y Hummer, 2014) y se pone de manifiesto la necesidad de integrarlos y reestructurarlos física y metodológicamente en relación a la realidad donde se encuentran inmersos.

Estructurar la metodología de acción en el ámbito educativo residencial de menores no atañe únicamente al interior del centro o de las personas que son sujetos de la acción educativa, ya que el centro y sus profesionales están inmersos en una realidad socio-cultural concreta –barrio, ciudad, etc.– y articular todos estos sistemas precisa de una planificación racional de la acción educativa en su conjunto: los puntos de partida, los objetivos que se quieren conseguir, los métodos a utilizar y la forma de evaluarlo [...] (Camí y Camí, 2006, p. 133).

En este sentido cabe destacar también el estudio de Jariot, Rodríguez, Sala y Villalba (2008) donde pone de manifiesto que un 10,39% de los menores residentes en CRAE tienen a sus familias en una provincia distinta a la que se encuentra el recurso residencial, factor que limita el contacto familiar y la participación de las familias en lo que respecta al quehacer diario del menor: tutorías en la escuela, médico, etc.

Hasta el momento podemos observar el énfasis otorgado al trato educativo, socioafectivo, de hábitos y seguridad mediante la legislación vigente y las repercusiones de ésta en la configuración de los centros, en lo que refiere a éstos como lo más parecidos posibles al ámbito familiar de los menores y jóvenes. Jariot, et al. (2008) ya constataron la incidencia de múltiples factores que afectaban a los adolescentes y jóvenes de los centros

residenciales (CRAE) finalistas: trastornos emocionales, conductuales y de aprendizaje; así como la dificultad que los centros tienen ante esta situación debido a la corta temporalidad en la intervención y la falta de recursos.

Todo esto podría llevar a pensar que la temporalidad de permanencia en los centros resulta un factor relevante de cara a la inserción e integración sociolaboral positiva de los jóvenes. El estudio de Del Valle, Álvarez y Ferranz (1999), valora que aquellos jóvenes que presentan una mayor conflictividad social son aquellos que el tiempo de estancia en los centros es menor, aunque por otro lado también se detecta un incremento en los problemas emocionales conforme va aumentando el tiempo de estancia. (Bravo y Del Valle, 2009a)

En el 2008, la media de tiempo de estancia en centros residenciales ascendía a 2,2 años, existiendo un 30% de menores que permanecía en los centros más de 3 años y un 8,6% más de 6 años (Bonafant, 2009). En este sentido, el modelo de regresión lineal que presenta Torralba (2006, p. 89), indica que los factores que más influyen en el tiempo de permanencia en CRAE son, en primer lugar, la edad actual de los menores, en segundo lugar, que se haya dado una situación de abuso por parte del padre y en tercer lugar que el menor presente un trastorno de conducta y fugas, así como alguna enfermedad mental.

Teniendo presente que la intención de las medidas de protección es el retorno, lo antes posible, al ámbito familiar y que una apuesta firme de este tipo de medidas es el acogimiento en familias, cabe decir que, en el año 2007, por cada menor que era acogido en familias acogedoras, tres eran derivados al acogimiento residencial. Un aspecto que se puede destacar aquí es el caso de menores que permanecen en centros durante un largo período de tiempo, en ocasiones superior a los 6 años; los cuales (59,5%) han entrado en el sistema de protección durante la etapa de 0-3 años (López, Del Valle, Montserrat y Bravo, 2010).

Varios estudios (Marzo, 2007; Jariot, Rodríguez, Sala y Villalba, 2008; Síndic de Greuges de Catalunya, 2009) revelan los déficits que presentan algunos centros en cuanto a la atención individualizada de los procesos educativos de los menores, dificultad de asignación de recurso residencial adecuado a las necesidades de cada menor; así como también la falta de una propuesta clara de trabajo con los menores, lo que indica que no

existe un protocolo de actuación unificado. Si que se coincide en las tutorías como medio básico de la atención educativa.

Los menores extranjeros no acompañados parten de una situación de salida diferente y en según qué situaciones más complicada. Por un lado, el trabajo con estos menores se realiza sin el trabajo paralelo con la familia y esto tiene consecuencias positivas y negativas. Las negativas tienen que ver con el apoyo emocional que el menor puede encontrar con la familia y la falta de intención de retorno al núcleo familiar empuja directamente a trabajar por la autonomía. Por otro lado, como consecuencias positivas, los menores inmigrantes no encuentran en su proceso una situación familiar que pueda distorsionar su proceso, como es el caso de los menores tutelados autóctonos, de la cual deban desprenderse.

4. La transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados

4.1. A modo de conceptualización

La transición a la vida adulta representa un gran reto para la población en general y sobre todo importante para aquellos jóvenes que se encuentran en condiciones sociales adversas y que, al alcanzar la mayoría de edad, deben abordar la vida de forma independiente y autónoma con una temporalidad más precipitada que el resto de los jóvenes de su misma edad.

La vigésimo segunda edición del Diccionario de la Lengua Española define la palabra *autonomía* como la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”. Esta definición, aunque pobre para el asunto que aquí atañe, ofrece una visión interesante al concretar que el ser humano no es completamente autónomo, sino que es una condición que influye sobre ciertos aspectos de la vida, siendo dependientes en otras cuestiones. Etimológicamente, *autonomía* proviene de los vocablos griegos *auto*: mismo o propio y *nomos*: ley, norma, regla; por lo tanto, autonomía sería la capacidad que uno mismo tiene para establecerse normas. Ambas definiciones planteadas guardan estrecha relación, ya que establecerse unas normas propias implica, en cierto modo, la autosuficiencia y la no dependencia del otro.

De este modo, una persona autónoma es aquella que tiene la potestad, entendiendo esta como el poder, el derecho y el deber, de actuar con iniciativa propia. Kant, en su texto de 1784 ilustra esta autonomía equiparándola a la emancipación del pensamiento y a su vez con la ilustración como salida del hombre de la minoría de edad. Con la expresión *sapere aude* intenta mostrar que la incapacidad de razonar sin la ayuda de otros está más relacionada con la falta de valor que con la falta de inteligencia.

La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (*naturaliter majorenes*); también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado! (Kant, E. 1979, p.25)

Para definir el término independencia, es preciso aquí indagar sobre el significado de su antónimo dependencia. *Dependere* significa literalmente *colgar de arriba*. El diccionario de la lengua española define depender como “Vivir de la protección de alguien, o estar atendido a un recurso solo”. Sin lugar a duda la dependencia reside en estar condicionado a algo o alguien y está estrechamente ligada con la comentada autonomía, ya que una persona autónoma es aquella que, *para ciertas cosas*, no depende sino de sí misma.

La emancipación se define como *Liberar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre*; más relacionado con el ámbito de derecho romano. Aunque otro significado más amplio indica *liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia*. En este sentido, la palabra emancipación se refiere al acto de acceder a la plena autonomía.

Estos tres conceptos permiten situar al lector en la transición a la vida adulta de cualquier joven. Los tres están estrechamente ligados, pero cada uno de ellos guarda sus matices; la autonomía se entiende aquí como la capacidad que pueda tener una persona de valerse por sí misma, sin dependencias o condiciones externas y a la cual se accede plenamente mediante la emancipación.

Según Casal (1996), el concepto de transición se configura en el ámbito europeo a mediados de la década de los 70, incluyendo por un lado el significado de transición como el proceso de cambio de la escuela al mundo laboral y por otro lado el significado de transición como proceso y como sistema. El primer significado ofrece una visión simplista que sitúa a la juventud en tres contextos: jóvenes estudiantes, los que se

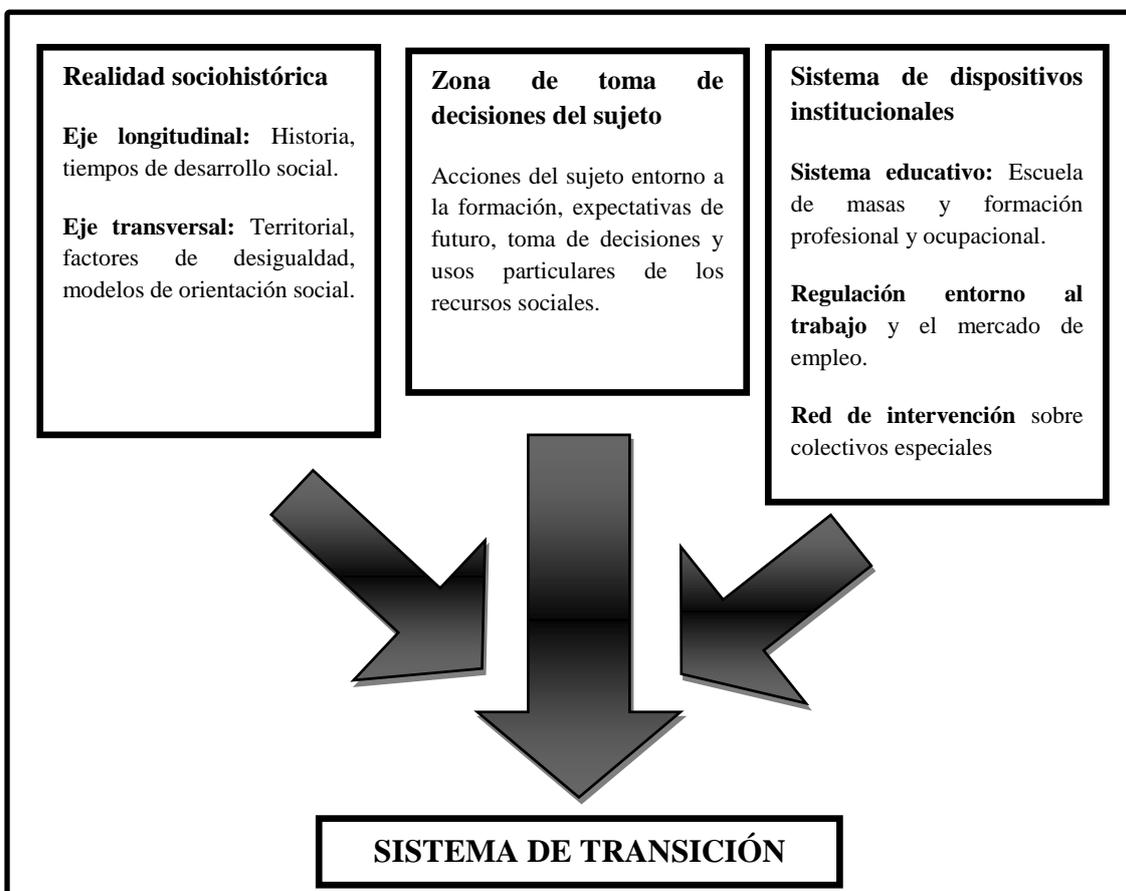
encuentran en paro y buscan su primer empleo y los jóvenes trabajadores. El segundo significado, entiende ésta como un proceso complejo que engloba desde la adolescencia a la emancipación completa en la vida adulta, teniendo en cuenta la formación –tanto formal como informal-, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena y la autonomía familiar.

Desde esta perspectiva, entonces, la «transición» viene definida como un sistema de dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada entre sí (articulación compleja) intervienen en la vida de las personas desde que asumen la pubertad, y que son conductores hacia la adquisición de posiciones sociales que proyectan al sujeto joven hacia la consecución de la emancipación profesional, familiar y social. (Casal, J., 1996, p.298).

La transición es el estado entre dos situaciones, que según Funes (2009), están definidas y son estables. Pero también tiene que ver con el proceso, con la secuencia de actuaciones y actitudes que se desarrollan durante el cambio de una actividad dominante a otra; como por ejemplo finalizar los estudios y empezar a trabajar. En este sentido, el proceso de transformación lleva consigo un riesgo y provoca en la persona cierta inseguridad.

Bajo este uso, la transición queda articulada por tres dimensiones:

Ilustración 2: La transición como proceso y como sistema



Fuente: Elaboración propia a partir de Casal, J. (1996)

La primera dimensión hace referencia al marco territorial en el que se produce la transición y se configura por el desarrollo y el sistema social imperante; es decir, el contexto social: precapitalista, capitalista, etc. Y por el espacio territorial donde se lleva a cabo la transición: contexto socioeconómico del país o región, la clase social, etnia y género y la familia o el grupo de referencia como modelos de orientación social.

La segunda dimensión tiene un carácter biográfico y consiste en todo el abanico de posibilidades elegibles que tiene el sujeto en torno a los factores que inciden sobre su vida.

La tercera dimensión incluye el sistema educativo como el dispositivo de referencia del sistema de transición, por otro lado, el acceso al trabajo y finalmente, todo lo que engloba los sistemas de orientación, programas de inserción y políticas de vivienda.

De esta manera, la transición a la vida adulta está asociada, sobre todo en contextos de corte neoliberal, con tomar decisiones independientes y asumir la responsabilidad de las acciones y sus consecuencias (Arnett, 1997, 2001 citado en Goodkind, Schelbe y Shook, 2011), pero también con un concepto de independencia particularmente financiera. Estos mismos autores apuntan a que el propio sistema de protección etiqueta a los jóvenes como “dependientes” y pista sobre la posible necesidad de abandonar el sistema que tienen estos jóvenes para sentir que se han convertido en adultos. (Goodkind, Schelbe y Shook, 2001)

A pesar de las posibles ganas o necesidad de abandonar el sistema de protección, la transición a la mayoría de edad es muy difícil para los jóvenes tutelados, pero aún lo es más en un país con altas tasas de paro juvenil y dificultades de acceso a la vivienda como es el caso de España. Es por ello por lo que los jóvenes tutelados se enfrentan a una situación de transición más breve, acelerada y comprimida hacia la vida adulta que sus pares (López, Santos, Bravo y Fernández del Valle, 2013) cuando esta transición debería producirse de forma suave, especialmente para jóvenes que han vivido situaciones de cuidado poco estables y seguras (Arnau y Gilligan, 2015). Tal y como expresa Campos (2013) los jóvenes tutelados deben emanciparse, hoy día, del sistema de protección llegados los dieciocho años *en culturas como la nuestra en que la adolescencia se prolonga hasta la treintena y los jóvenes siguen viviendo hasta edades muy avanzadas en el hogar familiar, a menudo sin independencia económica.* (Campos, G. 2013; p.35)

Tal y como especifica Campos (2013) la vida independiente o autosuficiente no implica tampoco ningún tipo de factor de éxito en cuanto a calidad de vida (Loman y Siegel, 2000; Propp, Ortega y NewHeart, 2003). Por lo que se observa que la independencia puede resultar un arma de doble filo para los jóvenes que deciden salir del sistema de protección o bien son expulsados del mismo. De esta forma, realizar una transición a la vida adulta de forma exitosa, dependerá de otros factores que veremos a continuación. Si bien, se establece aquí un dilema entre independencia e interdependencia, ya que tradicionalmente se ha utilizado el término interdependencia para mostrar rechazo a las políticas que utilizan la independencia como sinónimo de autosuficiencia y autonomía interpersonal y tradicionalmente el trabajo que se ha llevado a cabo con los jóvenes tutelados y extutelados se ha basado en ser independientes (Samuels y Pryce, 2008; Berzin, Rhodes, y Curtis, 2011).

Por este motivo, acogemos aquí la definición que limita el concepto de *independencia* como no residir en centros o pisos gestionados por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro relacionadas con la protección a la infancia y la adolescencia; así como también no vivir con la familia. La interdependencia y la búsqueda de ayuda son vistas como potenciadoras y como necesarias para aumentar el crecimiento y el bienestar a través del curso de la vida (Hedin, 2017). De esta forma, la interdependencia o la autonomía conectada (Goodkind, Schelbe, y Shook, 2011) se establece como una herramienta social fundamental para crear y mantener un proceso de emancipación satisfactorio, creando redes de apoyo con personas significativas a las que puedan acudir en caso de necesidad (Iglehart, 1994; Samuels y Pryce, 2008; Berzin, Rhodes, y Curtis, 2011; Sala-Roca, Villalba, Jariot, y Arnau, 2012; Ahman, 2017; Cuenca París, Campos Hernando, Goig Martínez, 2018)

4.2. Dimensiones que inciden en la autonomía y la emancipación

Diversos estudios, tanto de ámbito nacional como internacional, coinciden en apuntar como principales factores relacionados con la emancipación la prolongación de la formación y una incorporación al mercado laboral posterior a lo que venía resultando en décadas anteriores (Casal, 1996; Blome, 1997; Consejo Económico y Social, 2002; Martín Serrano, 2002; Berzin, 2008; Miret, et al., 2008; entre otros). De esta forma, como se comentaba, la emancipación de los jóvenes se produce cada vez de forma más tardía y, esta tardanza, se relaciona estrechamente con otros factores de acceso a la vivienda, económicos, el retraso en la edad del matrimonio y el propio deseo de los jóvenes a emanciparse, así como las expectativas que se marcan para su futuro (Bezin, 2008; Miret, P. et al., 2002 y 2008; Consejo Económico y Social, 2002; Martín Serrano, 2002).

La *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007* (Miret, Salvadó, Serracant y Soler, 2008, pp. 14-15) ofrece una interesante visión sobre la situación de la juventud encadenando las consecuencias que tienen los diferentes factores entre sí y cómo resulta el panorama situacional de la juventud a través de éstos. De esta manera, el informe indica que conseguir un cierto nivel formativo tiene consecuencias directas sobre las posibilidades de inserción laboral, así como de caer en la exclusión social. Casal en 1996, ya hizo

referencia a esta *dualización* en el sistema educativo, considerando que, consecuentemente, ésta se produce a posteriori en el mercado laboral

Cabe decir que esta tendencia dominante en la escolarización [en referencia a la prolongación generalizada] coexiste con altos índices de deserción escolar en los niveles inferiores de la enseñanza formal, dualizando la transición: un dualismo en la formación que se traduce en una polarización de los itinerarios formativos de los jóvenes y su «correspondencia» en la dualización del mercado de trabajo (Casal, 1996, p. 306).

A consecuencia de esto, la formación ha adquirido un valor que ha provocado un aumento en el número de estudiantes, alargando la media de años de estudio. [...] *cada vez más jóvenes estudian hasta más tarde y, además, cada vez acontece más necesaria la formación continuada* (Miret, et al. 2008, 14).

El alargamiento de la etapa formativa es uno de los ejes explicativos del retraso en la inserción laboral, sumado a la transformación –de crisis– producida en el contexto laboral. Los jóvenes son de esta manera los principales perjudicados en lo que los autores denominan una *precariedad estructural* (Miret et al, 2008, p.15), disponiendo de trabajos peor remunerados, con una temporalidad más corta y unas ocupaciones predominantemente de bajo perfil que provocan una tasa más elevada de paro, debido a las dificultades de conseguir un trabajo a la altura de la formación realizada en la que se considera la *generación más bien formada de la historia*. Estos dos factores inciden directamente en el retraso de la emancipación del núcleo familiar y consecuentemente en la creación de una familia propia. Así lo afirma también Martín Serrano (2002), cuando explica que

Actualmente, los puestos de trabajo que proporciona el sistema laboral durante la juventud financian en mayor medida, la dependencia que la emancipación. Los empleos que consiguen una mayoría de los y las jóvenes, sirven sobre todo, para sufragar una parte de los gastos generados por la prolongación de la formación reglada y por la permanencia en los hogares de origen, como hijos e hijas de familia. (Martín Serrano, 2002, p.11)

Martín Serrano (2002) discierne entre los cambios producidos en la ontogénesis y la sociogénesis de la juventud, donde se adelantan ciertas transiciones y se atrasan otras. A modo ilustrativo, el siguiente cuadro determina cuáles han sido los cambios producidos:

Tabla 3: Cambios en la ontogénesis y la sociogénesis de la juventud.

SE ADELANTA	SE ATRASA
- El deseo de vivir independientemente.	- La emancipación del hogar de origen
- La iniciación sexual. - El cambio de pareja.	- La convivencia en pareja y el matrimonio - La llegada de los hijos.
- La disponibilidad de dinero de bolsillo procedente del propio trabajo.	- La autonomía económica completa con respecto de la familia.
- La autonomía para decidir en qué gastar el dinero del que disponen.	- La capacidad económica plena - La sustitución del ocio y del consumo adolescentes por los ocios y los consumos adultos.
- La autonomía para decidir dónde, cómo y con quiénes ocupar el tiempo libre. - La ocupación del tiempo libre fuera de sus domicilios.	- La liberación de la dependencia emocional con respecto al grupo de iguales.
- Los comportamientos de riesgo (alcohol y otras drogas, tabaquismo, accidentes de tráfico)	- La confianza en sí mismos y la capacidad de autodirección
- La percepción del fracaso escolar	- La salida de la educación reglada
- La primera experiencia laboral	- La dedicación al trabajo como actividad exclusiva - La estabilidad laboral
- La participación en actividades solidarias	- El esclarecimiento de un proyecto vital - La adquisición de creencia estables en religión y política
- La exposición a modelos y valores autoritarios, agresivos, antidemocráticos	- La identificación con los valores democráticos

Fuente: Martín Serrano, M. (2002, p.6).

De este modo el autor sostiene seis tesis, entre ellas, que en las sociedades industriales los modelos de socialización estaban orientados a la rápida incorporación al sistema productivo; a insertar a los menores en la comunidad de los mayores, pero este modelo se está quedando obsoleto. De este modo el autor coincide en la prolongación de la etapa de juventud y pone de manifiesto la tensión producida entre dependencia y autonomía, relacionándolo igualmente con la formación y el acceso al empleo.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Se establecen en dos las funciones del nuevo modelo de socialización: por un lado la preparación para la vida adulta de la juventud, que cada vez resulta más prolongada y, al mismo tiempo, la socialización que permite adaptarse a esta etapa y permanecer en la juventud, debido a la prolongación de la dependencia. Esta disociación, justifica el autor, implica una mayor inseguridad en los jóvenes.

La seguridad infantil, que procedía de la carencia de responsabilidades; desaparece en cuanto que se es joven. Y la seguridad adulta, -que deberá de sustituir a la que se perdió al tiempo que la infancia-, se conseguirá cuando se adquiera la experiencia. (Martín Serrano, 2002, p.20)

El papel de las familias en este nuevo contexto es fundamental, ya que actúan como *amortiguador* de las dificultades juveniles, principalmente materiales, dado que el sistema educativo está perdiendo la capacidad de promover la igualdad de oportunidades y el sistema laboral tiene grandes limitaciones para fomentar el ascenso social fundamental para la transición hacia la vida adulta. Sin embargo, disponer de independencia financiera, junto con la finalización de los estudios y el empleo a tiempo completo, parecen aspectos fundamentales en la vida adulta (Goodkind, Schelbe y Shook, 2011).

Finalmente, Casal (1996) propone 5 modalidades de transición que se resumirán en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Modalidades de transición

Modalidad	Características
1. <i>Éxito precoz</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativas altas de carrera profesional - Itinerarios de formación en éxito - Itinerarios de formación sin rupturas - Tránsito a la vida activa rápido y exitoso
2. <i>Trayectorias obreras</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bajas expectativas orientadas al trabajo poco cualificado - Escasa formación - Profesionalización en función de la demanda - Promedio de emancipación precoz
3. <i>Trayectorias desestructuradas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bajas expectativas sociales - Trayectorias escolares cortas o erráticas - Bloqueo sistemático ante la inserción laboral: paro crónico o trabajos secundarios - Desestructuración social del sujeto
4. <i>Trayectorias en precariedad</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados negativos de inserción laboral: paro, rotación laboral, subocupación - Inestabilidad laboral - Moratoria en las opciones de emancipación familiar
5. <i>Aproximación sucesiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Altas expectativas - Contexto confuso en cuanto a opciones a tomar - Alto margen de error - Retraso en la asunción de logros - Ajuste continuo de expectativas y asunción de logros

Fuente: Elaboración propia a partir de Casal (1996)

Funes (2009) hace mención de algunas categorías de transición que, en mayor o menor medida, influyen en los jóvenes tutelados:

- Las relacionadas con algunos ciclos evolutivos, etapas de desarrollo o ciclos vitales socialmente construidos. Estas transiciones están relacionadas con el cambio, por ejemplo, de la adolescencia a la juventud y de ésta a la vida adulta.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Se espera de los jóvenes tutelados, que realicen estos cambios con un límite de tiempo ya fijado desde los distintos recursos por los que pasa: de los CRAE en la adolescencia a los recursos de autonomía para menores (16-18 años) y recursos residenciales para mayores en la juventud (hasta los 21 años generalmente).

- Las que tienen que ver con cambios en las situaciones vitales, ya sea porque cambia el contexto de vida o porque se pone en marcha un proceso personal de cambio. Los jóvenes tutelados encajan estos cambios de contexto durante las derivaciones de un recurso a otro y finalmente en su salida a la vida autónoma. *Son transiciones entre instituciones, entre formas diferentes de estar en las instituciones o de una vida muy institucional a otra fuera de ellas* (Funes, 2009, p. 17)
- Las que surgen de modificaciones en el estatus, el papel, la ubicación y el reconocimiento social de las personas. Son transiciones que fluyen entre la vida *desconectada* y la vida *conectada*; entre vidas al margen o bien integradas donde se presupone que la transición circula entre las actuaciones problemáticas y otras más responsables y autónomas.

A su vez, Anghel (2011) aplica el modelo de cambio organizacional de Bridges, destacando la creación de las condiciones necesarias de protección para conseguir atravesar tres etapas de transición que considera inevitables:

1. Acabar con la identidad/conducta antigua
2. Entrar en una zona neutral de deconstrucción y transformación
3. Comenzar de nuevo

Otros autores de ámbito nacional establecen que los itinerarios de los jóvenes tutelados son influenciados mediante la combinación de cuatro dimensiones no libres de problemas (Montserrat y Casas, 2010):

1. El entorno familiar: que normalmente se presenta lleno de dificultades, sumado a las bajas expectativas asociadas a la condición de tutelado.
2. La orientación recibida, que suele limitarse al seguimiento de un plan formativo y/o laboral.

3. Una experiencia escolar cargada de absentismo y falta de apoyo familiar
4. El análisis de coste, beneficio y riesgo que acaba decantando al joven únicamente hacia la vía laboral.

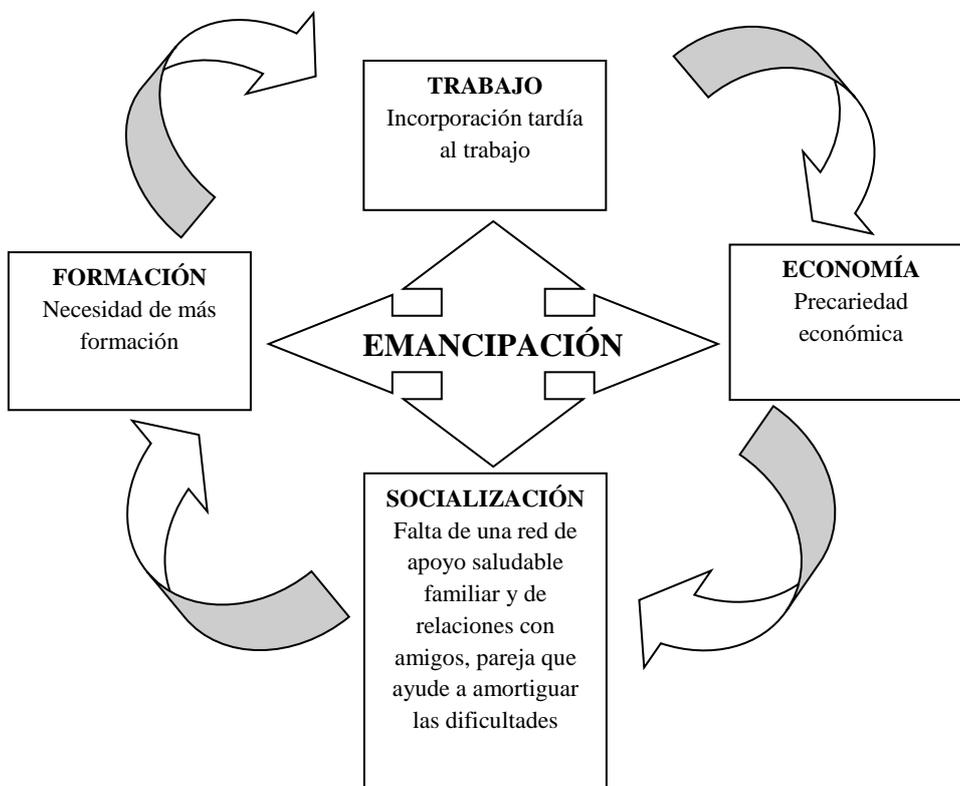
Por su parte, varios autores (Scharf, Mayseless y Kivenson-Baron, 2004; Avery, 2010) determinan que en el éxito en las tareas que son propias de la edad adulta, debe incluirse *hacer frente de manera efectiva la transición de hogar, desarrollar la capacidad de una relación madura con amistades y pareja, al mismo tiempo que se conservan relaciones estrechas con los padres.* (Avery, 2010, p.400). Estas tareas, a pesar de evolucionar antes de la adolescencia, son más propias de la edad adulta emergente y suceden durante la etapa final de la tercera década de vida. Stott y Gustavsson (2010) profundizaron más en cómo debían de ser las relaciones de estos jóvenes para que resultaran saludables, estables y de apoyo. En este sentido establecieron diferentes tipos de relaciones:

- Permanencia relacional
 - Relaciones duraderas, cariñosas y de aceptación.
 - Incluye relaciones con figuras parentales significativas para los jóvenes como pueden ser familias de acogida, padres biológicos, hermanos, amigos, familia extensa, pareja, etc.
- Permanencia física o ecológica
 - Estabilidad en los diferentes sistemas del joven, como la escuela, barrio, grupos comunitarios y comunidades religiosas.
 - Estabilidad en normas, reglas, expectativas, costumbres, valores, tradiciones, patrones de comunicación y cultura.
- Permanencia legal
 - Consiste en la relación legal entre el joven y su cuidador.

Por último, para cerrar este apartado, varios estudios (Lee y Berrick 2014; Heding, 2017) determinaron también como aspectos básicos en la transición a la vida adulta el disponer de un capital humano basado en relaciones estables y de apoyo, un capital económico adecuado, una capacidad de actuación en el entorno o agencia y disponer de un sentido de identidad adulta, además de otras habilidades básicas de la vida como saber encontrar y mantener una vivienda, un empleo y saber gestionar la economía.

Con todo lo visto hasta ahora, los principales factores que influyen en la autonomía y la emancipación quedarían dibujados de la siguiente manera:

Ilustración 3: Factores que influyen en la autonomía y la emancipación



Fuente: Elaboración propia

4.3. La preparación para la autonomía y la emancipación

En lo que refiere a menores de 16 a 18 y mayores de 18 años, durante el año 2001 hasta el 2006, España se adscribió a la Iniciativa Comunitaria de empleo eQual que pretendió “promover nuevas maneras de combatir todas las formas de discriminación y desigualdad en relación con el mercado de trabajo a través de la cooperación transnacional” (Suárez Sandomingo, 2008, p. 172) participando con ocho Comunidades Autónomas al Proyecto Telémaco, promovido por el Fondo Social Europeo.

El Proyecto Telémaco fue el desenlace de otros dos grandes proyectos; el Mentor 15 y Ulises, los cuales pretendían acompañar a la vida autónoma y a la inserción laboral a los jóvenes tutelados por las Administraciones de cada comunidad. El Mentor 15 fue aplicado

en Castilla la Mancha, Cataluña, Galicia, La Rioja y Madrid; mientras que el programa Ulises se aplicó en Andalucía, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Región de Murcia.

El Programa Mentor 15 establece la idea de que los menores, a partir de los 14-15 años, deben ir adquiriendo las capacidades necesarias que les permitan integrarse en la sociedad mediante la capacitación para el empleo.

[...] Trataría de paliar una parte importante de los problemas más acuciantes de estos chicos y chicas preparándolos en una formación profesional que les capacite para insertarse sociolaboralmente y así organizar su autonomía económica y decidir cómo resolver sus problemas de forma independiente (Suárez Sandomingo, 2008, p. 227).

En lo que refiere a la salida de los CRAE, el estudio presentado por Sala-Roca, Jariot García, Villalba Biarnés, y Rodríguez (2009) indica que, en Cataluña, la mayor parte de recursos inician el proceso de desinternamiento a los 16 años. Este proceso consta de servicios de orientación laboral, tanto internos como externos a los recursos; y por otro lado de acciones relacionadas con la autonomía de los menores: organizar compras, limpieza, cocina, etc. En el mismo estudio se pone de manifiesto la diversidad metodológica en los centros respecto al trabajo para la autonomía, a pesar de que la Federación de Entidades con Pisos Asistidos (FEPA) elaborara en el 2005 una propuesta de plan específico destinada a los CRAE finalistas sobre el proceso de desinternamiento y transición de los centros a los pisos.

El proceso de desinternamiento se aconseja empezar a trabajarlo progresivamente con un mínimo de 6 meses de antelación a la mayoría de edad del joven. Los CRAE deben rellenar un informe de propuesta donde se especifica el tipo de desinternamiento que resulta más adecuado para el joven, a través del EAIA, si se considera adecuado, se hace la propuesta al Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados (ASJTET) el cual valora el caso y realiza la propuesta de actuación en el recurso de autonomía. Durante el último año, el funcionamiento de las propuestas ha variado y ante un informe recibido el ASJTET dispone de 3 meses para dar una respuesta confirmando o rechazando el caso; por lo que resulta aconsejable que el informe de derivación no sea enviado hasta tres meses antes de que el joven cumpla la mayoría de edad. El ASJTET hace una propuesta

y concreta una entrevista con el recurso residencial que considera adecuado para el joven y éste también valora el caso y decide sobre la aceptación o no del joven. Es un proceso que puede extenderse durante meses y resulta conveniente trabajarlo con tiempo para que el desinternamiento del joven del centro se realice de forma progresiva y gradual (Geenen y Powers, 2007) con el fin de que no signifique una ruptura.

Fransson y Storø (2011) concretaron tres formas de transición del sistema de protección, que están relacionadas con la forma que tiene cada sujeto de lidiar con el pasado:

1. Transición a través de la ruptura con el pasado después de salir de la institución. Es decir, que se establece como forma de relacionarse con el pasado institucionalizado la ruptura o bien se intenta regular la relación con él estableciendo un proceso de normalización.
2. Transición a través del cambio continuo. Son aquellos jóvenes que no han roto de forma dramática con el sistema, sino que lo han vivido como un proceso de cambio continuo. Una vez fuera del sistema de protección, han continuado llevando a cabo sus proyectos personales mediante un plan de acción, han llevado a cabo un trabajo personal de mejora y han hecho uso del apoyo ofrecido, por lo que su relación con los agentes del sistema se caracteriza por la comunicación, la confianza y el contacto. Se destaca también, como característica de este conjunto de jóvenes, que se encuentran en situaciones a las que normalmente pueden hacer frente, a pesar de los problemas que puedan tener.
3. La transición como forma de lidiar con el riesgo de nuevos problemas en sus vidas. Este grupo de jóvenes establecen la institución como un factor que les aporta estabilidad en sus vidas y, después de desaparecer la relación y no mantener acuerdos que les permita continuar una relación con ella, pierden el apoyo y se encuentran en condiciones de vida irregulares. Su forma de actuar consiste en una serie de aciertos y errores que indican una falta de planificación y de proyecto personal y esto significa tener que dedicar mucho tiempo y energía a resolver problemas prácticos como encontrar un lugar estable donde vivir, trabajo, responder a las citas con los servicios de protección, etc.

Anghel (2011) en su artículo recurrentemente titulado *Transición dentro de la transición: Cómo aprenden los jóvenes a dejar atrás la asistencia institucional mientras sus*

cuidadores se quedan estancados mantiene que durante el cambio son aspectos probables (75% de los jóvenes entrevistados) la confusión, el estrés y la resistencia al cambio por las pérdidas que éste tiene asociadas y en este sentido, se producen sentimientos de temor a la baja del programa de protección relacionados con la pérdida de los compañeros y amistades, temor a lo desconocido, aislamiento social y la posibilidad de quedarse sin hogar, temor a no estar lo suficientemente preparado y perder la oportunidad de continuar con su proceso educativo, etc. No obstante, dentro de este grupo es más frecuente (46% según este estudio) el conjunto de jóvenes que tienen sentimientos enfrentados, positivos y negativos; los cuales se acaban equilibrando. Un grupo reducido de jóvenes se sintieron entusiasmados por dejar el centro motivados por “escapar” de la cultura de protección y de resistir el estigma social convirtiéndose en personas “normalizadas” dentro de la sociedad. Estos jóvenes coincidían en tener una actitud de aceptación ante la salida del centro que les hacía ver y entender esta transición como algo inevitable y les ofrecía una oportunidad para la normalización y la libertad. Una vez abandonado el recurso residencial, se constató que los jóvenes tenían más éxito del esperado por ellos mismos y concluyeron que dejar el recurso había resultado ser una transformación positiva y les había aportado una autoimagen mejorada, una perspectiva positiva de vida, autosuficiencia y madurez. Arnau y Gilligan (2015) atribuyen gran importancia a la agencia de los jóvenes, entendida como la capacidad de actuar en el mundo, en el éxito que obtienen los jóvenes y subrayan la importancia de potenciar esta capacidad antes de dejar el sistema de protección y el trabajo educativo que se lleva a cabo con ellos.

A pesar de esto, existe una gran paradoja en la que los jóvenes tutelados apenas tienen oportunidad de entrenar las habilidades de autodeterminación necesarias mientras están en los centros cuando, por otro lado, se espera que sean capaces de controlar y dirigir sus propias vidas una vez se hayan emancipado (Geenen y Powers, 2007, p.1090). En este sentido, Geenen y Poweers determinaron en sus resultados la importancia de que los niños y jóvenes puedan implicarse y puedan decidir sobre aquellos aspectos importantes que afectan a sus vidas mientras se encuentran en los centros; en definitiva, se trata de que los jóvenes tienen algo que decir sobre sus procesos, sus vidas y las diferentes opciones que afectarán sus vidas y no se deben ignorar, por parte de los profesionales, los aportes y las opiniones que éstos puedan tener. En este sentido, el estudio presentado por Lemus, Farruggia, Germo y Chang (2017) muestra como los jóvenes tienen claros sus planes e

ideas de futuro, pero muestran dificultades para identificar los pasos que hay que dar para alcanzar estos planes.

Desde los centros y los recursos residenciales para mayores de edad, la independencia se ha mantenido como el objetivo óptimo a seguir; aspecto que nos vuelve a llevar a la naturaleza interdependiente de la vida de la mayoría de las personas adultas; y con esa premisa, los programas destinados a la emancipación se han centrado tradicionalmente en los objetivos más fáciles de medir: la independencia física y la económica (Hiles, Moss, Thorne, Wright y Dallos, 2014; Samuels y Pryce, 2008)

Preparar el desinternamiento del CRAE conlleva escuchar al joven y contemplar las diferentes propuestas que tiene éste de salida, las cuales se podrían englobar en el retorno a la familia, seguir su proceso de autonomía en un recurso residencial para mayores dependientes del ASJTET o la plena autonomía. Cabe mencionar la gran cantidad de jóvenes (40,9%) que vuelven con su familia una vez cumplida la mayoría de edad (Jarriot, et al., 2008).

Según el estudio presentado por Panchón (2001) la mayoría de los jóvenes de entre 16 y 18 años que residen en CRAE, tienen los mismos planes que otra persona de la misma edad: trabajar, comprar un piso, tener familia, etc. Sin embargo, el estudio de McMillen y Tucker (1999) destaca que muchos jóvenes salen sin trabajo o sin haber acabado la educación superior.

También se pone de manifiesto (Suárez Sandomingo, 2008) que frecuentemente el trabajo educativo que se lleva a cabo en los CRAE crea un estado de sobreprotección en los menores que fomenta la dependencia y dificulta la salida de estos centros.

Por otra parte, las instituciones, en su celo por combatir los problemas de los menores, a veces toman decisiones que obran en sentido contrario, expandiéndoselos, puesto que, en ocasiones, se les impide realizar determinadas tareas cotidianas, en un gesto de compasión humanitaria hacia su vida anterior. De este modo, muchos pasan a vivir una vida casi de hotel, en la que todas las facetas de su vida están cubiertas con suficiencia (alimentación, vestuario, afecto, escolaridad, etc.) A largo o a medio plazo,

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

esta forma de intervenir da lugar a un proceso de sobredependencia del menor de sus educadores, lo que le crea una situación un tanto paradójica al cumplir la mayoría de edad (Suárez Sandomingo, 2008, p. 42).

El seguimiento de estos jóvenes, una vez abandonan el recurso residencial, es difícil y, cuando se produce, suele ser por vía informal mediante visitas, llamadas, etc. Esto pone de manifiesto la dificultad de realizar una evaluación de impacto de los recursos y de la atención educativa que se ofrece. Recientemente, la concesión de ayudas a través del Programa Interdepartamental de la Renta Mínima de Inserción (PIRMI), establecía también un plan de trabajo coordinado con los Servicios Sociales de la zona, que permitía, en cierta forma, establecer un seguimiento del joven una vez abandonaba el recurso residencial. El cambio del programa de la RMI a la Renta Garantizada de Ciudadanía, como se puede ver más adelante, ha limitado el acceso a este colectivo y, consecuentemente, ha desaparecido este seguimiento.

Antes de cumplir la mayoría de edad, los jóvenes pueden solicitar voluntariamente los servicios que ofrece el ASJTET, entre ellos el del programa de *habitatge*. Se resuelve el cierre del expediente de tutela debido a la mayoría de edad y se procede a prorrogar las medidas asistenciales oportunas. El manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y la adolescencia presentado por la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI) determina que:

El criterio esencial para la salida del Centro, cuando la alternativa es la emancipación, es que una vez desarrollado el Programa de preparación para la vida independiente el adolescente haya conseguido la autonomía suficiente para vivir de forma independiente. Si se tiene que producir la salida del Centro porque el adolescente ha llegado al límite de edad establecido, se le deberán proporcionar los recursos necesarios para que pueda continuar en otro contexto su programa de emancipación o de preparación para la vida independiente. (Muñoz y Redondo, s.f.)

Entre estos programas que pueden favorecer el proceso de autonomía de los jóvenes se encuentran los recursos residenciales. Bravo y Del Valle definen los recursos destinados a la autonomía como “hogares de preparación para la independencia de adolescentes”

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de hogares donde un grupo pequeño de adolescentes, habitualmente viviendo en un piso en la comunidad, se preparan para hacer la transición hacia su vida independiente. Son casos en los que no se puede o no se considera conveniente su retorno a la familia y debido a la cercanía de la mayoría de edad, se opta por darles apoyo para que desarrollen las habilidades necesarias para pasar a vivir por su cuenta. Los adolescentes viven en el hogar asumiendo las responsabilidades de organización doméstica y de la convivencia con un mínimo apoyo educativo. (Bravo y Del Valle, 2009a, p. 45)

Los recursos residenciales centrados en la autonomía del joven pueden ser para mayores o menores de edad, a partir de 16 años. Por lo que respecta a los requisitos que deben tener los jóvenes para acceder a los pisos de autonomía, FEPA (2005), en su propuesta de plan de autonomía, presenta los siguientes:

1. Hacer la demanda voluntaria de ingreso a un piso asistido sabiendo que el piso es un paso intermedio entre la situación actual y una vivienda autónoma.
2. Haber integrado la necesidad
 - 2.1. respecto a los compañeros de piso.
 - 2.2. respecto al vecindario
 - 2.3. respecto a los educadores/asTambién ha de haber integrado una normativa mínima de convivencia.
3. Tener consciencia de la necesidad de trabajar y haber logrado los hábitos necesarios para mantener el trabajo:
 - 3.1. despertarse solo con el uso del despertador.
 - 3.2. desplazarse de forma autónoma al lugar de trabajo.
 - 3.3. asistir al trabajo y tener un rendimiento aceptable.
4. Haber iniciado el proceso de interiorización de la necesidad de administrar el dinero y de disponer del fondo suficiente para pagar la fianza y el primer mes, en los casos pertinentes.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

5. Haber adquirido los hábitos mínimos de higiene personal (cuerpo y ropa) y de orden y limpieza de los espacios propios y comunes. Hacer las tareas con autonomía y entendiendo la necesidad.
6. Tener conocimientos básicos de cocina.
7. Tener la posibilidad de realizar autónomamente las gestiones: documentación, asistencia sanitaria, tarjeta de desempleo, libreta de ahorros...
8. En el caso de las personas analfabetas, comprometerse y tener interés por iniciar un curso de alfabetización con tal de lograr un mínimo nivel en conocimientos de la lengua, de lectura, de escritura y numérico.
9. En los pisos de estancia limitada y cuando no haya permiso de trabajo, se debe tener el permiso de residencia gestionado, estar haciendo un curso de formación remunerado y tener posibilidades de obtención del permiso de trabajo.

Cataluña dispone de uno de los programas pioneros y más completos de España destinado a la autonomía y a la inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados.

El Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados (ASJTET) es la unidad de la Dirección General de Atención a la Infancia i l'Adolescencia (DGAIA) que ofrece a los jóvenes de entre 16 y 21 años que están o han estado atendidos por DGAIA, apoyo técnico y educativo en los ámbitos de vivienda, inserción laboral, apoyo psicológico y apoyo económico y jurídico, con el objetivo de que consigan una plena inserción social y laboral en una situación de autonomía y emancipación.

El objetivo principal del ASJTET es *la creación de un sistema que facilite el proceso madurativo de la persona joven a través del acompañamiento, la motivación, el asesoramiento, la orientación y formación para facilitar y potenciar su proceso de autonomía personal mediante una intervención individualizada* (Generalitat de Catalunya, 2016a, p. 5)

El acceso a cualquiera de los programas del ASJTET se realiza mediante la petición explícita del joven que pasa por una comisión que estudia la propuesta y si se ajusta al perfil, se le asigna un referente del ASJTET. A partir de este momento, supuestamente,

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

se realiza con el joven el Plan de Trabajo Individualizado y el joven accede a los programas. No obstante, en el programa de vivienda, el referente propone primero al joven a un recurso residencial y es el profesional del recurso quien realiza el Plan de Trabajo Individualizado (PTI) durante los primeros quince días de su estancia en el piso.

Los orígenes del ASJTET se remontan al 1994 con la creación del primer plan de coordinación de medidas interdepartamentales para mayores de 18 años, más conocido como el *Pla Interdepartamental*, con la intención de dar respuesta a la situación de los jóvenes que, al cumplir la mayoría de edad y quedar fuera de la tutela de la Administración, no tenían una garantía de *habilitación personal suficiente para afrontar el nuevo estatus de persona emancipada desde la ausencia de recursos familiares* (Suárez Sandomingo, 2008, p.58). En el año 2003 se creó el segundo plan de coordinación de medidas interdepartamentales para mayores de 18 años, que no se llegó a constituir debido a la creación del ASJTET en el 2005, dentro de la propia estructura de la DGAIA.

Tabla 5: Cronología de incorporación al ASJTET de los principales programas y recursos

		Habitatge	Unitat de gestió	Inserció Laboral / Centres de Programes Territorials	Suport econòmic	Suport Psicològic	Acompanyament Juridic	Recerca d'origens biològics
I Pla Interdepartamental	1995	Pisos Assistits >18	Unitat gestió administrativa	Prog. Joves Risc Social Barcelona				
	1996				RMI Joves extutelats			
	1997-2000							
	2001				Ajut desinternament			
	2002			Via Laboral Barcelona Rosselló		Suport psicològic i supervisió		
	II Pla Interdepartamental	2003			Via Laboral Girona La Ossaeta			
2004				CPT Tarragona Gasòmetre				
ASJTET	2005	Res. Joves Treballadors / Pisos 16/18						
	2006	SAEJ Barcelona	Unitat de Sist. Informació				Acompanyament juridic	
	2007				Prestació Joves Extutelats 18-21			
	2008	SAEJ Girona						
	2009			Via Laboral Barcelona Oïforn				
	2010	Residència Joves Espai Cabestany		CPT BCN Espai Cabestany	Beques "La Caixa"			
	2011			CPT Girona Emili Graït				
	2012							Servei recerca orígens biològics
	2013				Ajut desinternament			
	2014				Prestació Joves Extutelats 3 mesos			
	2015			CPT Lleida Serveis Territorials	Prestació Joves Extutelats 6 mesos			

Fuente: Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2015.

A pesar de que los programas del ASJTET se han ido modificando y han ido aumentando con el paso del tiempo, el objetivo principal de esta unidad se ha mantenido mediante estos programas. Como se puede comprobar en la tabla anterior, el programa de vivienda se inició en 1995 en formato pisos asistidos, que se mantuvo como único hasta que diez años después se plantearon nuevos proyectos que ampliaban el abanico de posibilidades de vivienda para los jóvenes: las residencias vinculadas a la inserción laboral y los pisos para jóvenes menores de edad, de 16 a 18 años. Estos últimos recursos pretendían ofrecer un mayor margen temporal a los jóvenes que beneficiaría el trabajo sobre la autonomía.

Un año más tarde se inició el proyecto de Servicio de Acompañamiento Especializado para Jóvenes Tutelados y Extutelados (SAEJ) que dio cabida a un gran grupo de jóvenes que, por los motivos que fuera, no se consideraba adecuada su entrada en algún recurso residencial. Finalmente, en el año 2010, se creó Espai Cabestany. Un proyecto residencial para jóvenes estudiantes basado en el modelo de residencia comentado anteriormente, pero focalizando la atención en los procesos de jóvenes que tienen un proyecto formativo.

A continuación, se describen con más detalle los programas ofrecidos por el ASJTET para la atención integral de los jóvenes extutelados (Generalitat de Catalunya, 2016):

- **Programa de vivienda:** Ofrece vivienda temporal a jóvenes de carácter asistencial y educativo como medio de apoyo para el crecimiento y la autonomía personal y la inclusión social. Los principales objetivos que plantean los servicios de vivienda son favorecer el desarrollo social, laboral, madurativo, emocional y relacional del joven; ofrecer una alternativa al medio familiar inexistente, deteriorado o en grave dificultad; ofrecer un acompañamiento educativo durante el proceso de adquisición de la autonomía personal; potenciar una educación integral de los jóvenes en lo que respecta a la dimensión personal, relacional, laboral y formativa.

Los servicios de vivienda se contemplan en la Cartera de Servicios para la infancia, adolescencia y la juventud y pueden ser de diferentes tipos:

- **Pisos asistidos para jóvenes de 16-18 años:** Destinados para aquellos jóvenes menores de edad para los que se considera necesario iniciar un proceso de desinternamiento de forma progresiva.
- **Pisos asistidos para mayores de 18 años:** Servicio de vivienda para jóvenes entre 18 y 21 años que, llegada la mayoría de edad no disponen de recursos propios ni familiares y deben abandonar las instituciones donde han estado acogidos.
- **Residencia o pisos para jóvenes vinculados a programas de inserción laboral:** Servicio destinado a jóvenes tutelados, a partir de los 16 años y mayores de edad extutelados por la Administración, hasta los 21 años.

Estos servicios disponen de recursos específicos en formación pre laboral y en inserción laboral.

- **Servicio de Acompañamiento Especializado a Jóvenes Tutelados y Extutelados (SAEJ):** Este servicio da respuesta a las características de determinado colectivo de jóvenes para los que se valora una atención especializada fuera de los recursos residenciales por considerarla contraproducente para el joven. Este último servicio no es estrictamente de vivienda, sino que ofrece un acompañamiento educativo al joven fuera del marco de la institucionalización.
- **Programa de inserción sociolaboral “Via Laboral”:** La finalidad que plantea el programa es la de favorecer que el joven defina y ejecute su proyecto profesional, enmarcado en su proyecto vital y de futuro. Por este motivo, Via Laboral ofrece la posibilidad de construir competencias profesionales mediante formaciones con prácticas en empresas que puedan posibilitar la contratación de los jóvenes.
- **Programa de apoyo económico:** El programa de apoyo económico busca proporcionar ingresos económicos a los jóvenes extutelados para facilitar el desarrollo de su proyecto de emancipación una vez acabada la tutela y puedan vivir de forma autónoma, integrándose a la vida laboral y social.

Estas ayudas económicas se calculan a través del Indicador de Renta de Suficiencia de Cataluña (IRSC) que se fijó en 569,12€ mensuales (por 14 pagas) o en 7.967,73€ anuales en el año 2010 y no ha variado su cuantía hasta el año 2017 (Llei 4/2017). Las prestaciones para jóvenes extutelados van siempre ligadas al Plan de Trabajo Individual (PTI) del joven y se hace un seguimiento de este mediante un profesional del ASJTET. El seguimiento puede ser en coordinación con los profesionales de los recursos residenciales, referente del ASJTET y el joven o bien únicamente entre el referente del ASJTET y el joven en el caso que este último no esté utilizando el programa de vivienda.

- **Programa de apoyo jurídico:** Este programa trabaja sobre diferentes ámbitos en relación con los jóvenes de forma coordinada con el resto de los programas ofrecidos.
 - **Ámbito penal** que incluye las causas penales en las que los jóvenes han sido denunciados, tales como amenazas, coacciones, agresiones, maltrato, etc. o bien aquellas en las que los jóvenes han sido víctimas.
 - **Ámbito civil** donde predominan gestiones de multas, contratos de alquiler, derechos sucesorios, pensiones de orfandad, etc.
 - **Ámbito de extranjería**, que comporta los trámites relacionados con la gestión de la documentación de los jóvenes tales como permiso de residencia y sus diferentes renovaciones, excepciones de la autorización de trabajo, permiso de residencia con autorización para trabajar, etc.

Por último, el programa de acompañamiento jurídico también ofrece un servicio de mediación y espacios formativos destinados principalmente a profesionales, pero también a jóvenes, donde se tratan aspectos relacionados con el fin de sociabilizar conocimientos y experiencias.

- **Programa de apoyo psicológico:** El objetivo del programa de apoyo psicológico es el de ofrecer un apoyo y orientación psicológica para superar determinados episodios con potencial traumático que puedan bloquear el desarrollo y la integración de los jóvenes.
- **Servicio de búsqueda de los orígenes biológicos:** Este servicio está dirigido a mayores de edad y pretende dar respuesta a las demandas de filiación biológica, ofrecer la posibilidad a los jóvenes de conocer y revisar su historial, establecer un fichero dónde se recojan datos de identidad de las madres biológicas que lo soliciten para facilitar que sean localizadas por los hijos que hayan sido adoptados; así como también dar respuesta sobre un posible encuentro entre hermanos biológicos o adoptados mediante mediación. A todas estas acciones se le suma el apoyo técnico necesario para conocer las circunstancias en las que se produjo la separación, preparar encuentros entre partes si es conveniente y apoyo psicológico

para los participantes, para amortiguar el impacto emocional de los acontecimientos.

El informe presentado por el Síndic de Greuges (2017) sobre los derechos del niño muestra que el número de jóvenes atendidos en el ASJTET aumenta cada año en cifras globales y tiene una tendencia al alza prácticamente en todos sus programas.

Tabla 6: Evolución del número de jóvenes tutelados y extutelados beneficiarios del Área de Apoyo a los Jóvenes por tipo de programa/actuación (2010-2017)

Programas del ASJTET	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total atendido	-	-	-	-	-	-	1.636	2.279
Seguimiento educativo	405	276	739	759	774	-	-	-
Vivienda asistida	326	330	592	566	537	511	553	585
Vía Laboral	211	259	503	376	388	315	237	231
Acompañamiento jurídico	383	259	408	258	271	319	393	366
Ayudas económicas	306	455	942	768	846	685	1.102	1.097

Fuente: Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia. Datos estadísticos 2010 a 2017.

4.4. El acompañamiento en los procesos de transición

Si tal y como se venía diciendo, las transiciones suponen un periodo de la vida en movimiento, de ruptura de una cierta estabilidad para poder conseguir otra, un período de cambio entre *situaciones dominantes* y de inestabilidad y riesgo; ofrecer la seguridad necesaria para poder asumir esos riesgos y acolchar las posibles caídas es la tarea educativa del acompañamiento. Funes (2009, p.16) lo define llanamente en una sola frase: “Transitar con seguridad, con éxito, requiere la posibilidad de ser acompañado”, ya que las transiciones suponen situaciones de riesgo, de pérdidas; situaciones en las que se debe tratar con dificultades, de incremento de la autonomía y, por lo tanto, situaciones en las que son necesarias unas referencias.

Varios estudios (Courtney, Lee y Perez, 2011; Araújo Moreira da Silva y Montserrat, 2014) muestra como muchos jóvenes que residen en centros de protección no se sienten

preparados para llevar a cabo una transición de esta índole por sí mismos y expresan claramente que hay ayuda que se les podría ofrecer y no se les está ofreciendo.

Teniendo en cuenta la necesidad de ser acompañados a transitar de forma segura, la tarea educativa hacia la autonomía se establece en un complejo entramado que debe permitir facilitar el acceso a otros recursos, buscar las acciones oportunas en el momento más oportuno y acompañar en el dinámico proceso de transición.

Itinerario y proceso también quieren decir ir, volver, pararse, descolgarse, volverse a conectar, recorrer trayectos por caminos no previstos. Atender a las personas es conseguir que su transición cobre sentido, acontezca un proceso de cambio con sentido, de acceso progresivo a un nuevo contexto vital que puede dominar, en el cual se siente bien. (Funes, 2009, p.19)

El concepto *proceso*, ampliamente utilizado por los profesionales que acompañan a los jóvenes en su transición hacia la autonomía, hace referencia a la construcción del propio proyecto personal de cada joven. El *proceso* implica acciones propias de los jóvenes, pero también está altamente influenciado por otras condiciones externas como pueden ser las familiares, las relaciones personales, etc. Hablar de proceso, entonces, implica necesariamente considerar que no se trata de un conjunto de acciones y actitudes tomadas de forma autónoma por el joven, sino que dependen también de otras situaciones. Éste es un itinerario personal con el añadido de los acontecimientos que suceden en sus vidas. El “Manual de buenas prácticas en los Centros de Incorporación Social” (Martínez, 2003) define los procesos como “[...] un conjunto de acciones organizadas y sucesivas orientadas a la obtención de un resultado determinado” (Martínez Rueda, 2003, p. 45)

El proceso de un joven se puede imaginar como una gráfica de desnivel entre un punto de salida y la cima de una montaña; donde alcanzar la cumbre resultaría la emancipación del joven y donde el camino no es lineal sino lleno de altibajos que influyen en el desnivel acumulado y, por ende, en el esfuerzo que éste debe realizar para alcanzar la cima. Es principalmente en los momentos de bajada, por seguir con la metáfora de la montaña, donde el acompañamiento educativo debe pronunciarse para que no desfallezcan las fuerzas y para conseguir que el joven siga subiendo después; pero principalmente para que se sienta en todo momento acompañado y apoyado en el camino. De este modo el profesional que trabaja con él sería como el bastón que acompaña al caminante: amortigua

los impactos en las bajadas, ayuda a reducir el esfuerzo en las subidas y es utilizado solamente cuando es necesario, aunque siempre nos esté acompañando. A pesar de esto, el acompañamiento educativo que ofrecen los profesionales no es el único ni, frecuentemente, el más importante.

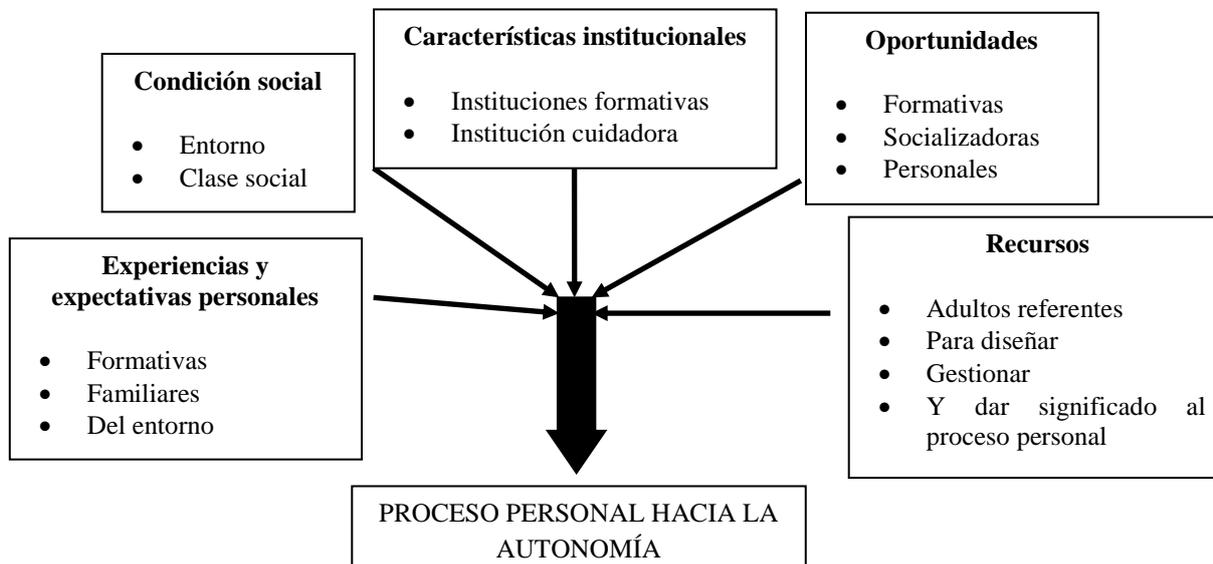
Funes (2009) realiza un listado de los elementos que tienen capacidad para influir en la construcción de un itinerario, que resulta interesante reproducir de forma completa: (Funes, 2009, pp. 21-22)

- Límites y estímulos derivados de la condición social: recursos del entorno, culturas de clase, culturas vitales dominantes.
- Características de la institución escolar: composición del alumnado, imagen y expectativas atribuidas en el entorno a la escuela, organización de la escuela, etc.
- Características de la institución cuidadora: diversidad de dificultades a las que atiende, grado de implicación en el funcionamiento, posibilidades de decidir sobre uno mismo, prácticas de autonomía, planificación de las desconexiones, etc.
- Experiencia formativa acumulada. Expectativas y vivencias hacia la formación.
- Entorno familiar: recorridos familiares vividos, ubicación de la familia en los aprendizajes, acuerdos y desacuerdos con el día a día de la escolaridad, etc.
- Expectativas adultas (en el caso del adolescente, de los diferentes adultos que lo rodean). Expectativas del entorno sobre la persona, sus estudios, la recuperación, el cuidado, sus posibilidades y sus límites, sobre su futuro.
- Oportunidades curriculares, vías formativas accesibles.
- Oportunidades terapéuticas y socializadoras.
- Oportunidades personales (relaciones, acceso a la información, perspectivas vitales vividas como posibles, etc.)
- Adultos disponibles, accesibles, susceptibles de poder dar apoyo y percibidos como tales.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Acontecimientos vitales significativos (familiares, personales, de relación, jóvenes, experimentales, etc.)
- Recursos para gestionar la experimentación y convertirla en experiencia con capacidad de influir en el diseño o la reconducción del propio itinerario.
- Recursos para dar significados a la propia condición, para situarse en el ciclo vital correspondiente.
- Recursos para gestionar los valores sociales y personales atribuidos a las diferentes formas de estar en la sociedad de consumo, para hacer balance de los costes y beneficios de una forma u otra de construirse, laboral y socialmente.
- Posibilidades de reconducir o reconstruir (o comenzar de nuevo) el mismo itinerario.

Ilustración 4: Elementos que inciden en el proceso hacia la autonomía



Fuente: Elaboración propia a partir de Funes (2009)

Estos elementos pueden resumirse en cinco categorías: Elementos de condición social, características institucionales, experiencias y expectativas personales, elementos

facilitadores de oportunidades y recursos. El esquema anterior (Ilustración 4) pretende simplificar esta visión. Las flechas muestran la incidencia que cada elemento tiene sobre el proceso de transición, no obstante, se ha evitado que vayan directamente hacia éste, queriendo reflejar que los diferentes elementos no inciden por separado en este proceso, sino que es un cúmulo de ellos los que generalmente modifican este camino.

Los procesos son personales, la cual cosa quiere decir que la interacción entre los elementos mencionados anteriormente produce unos resultados, cuando menos poco esperados, que dificultan el hecho de trazar previamente un itinerario exitoso. Otro problema aparece cuando se confunden los itinerarios personales de aquellos “impuestos” por la sociedad o por una institución. En este sentido, Funes (2009) distingue entre las *Vías formativas* y los *itinerarios*, matizando que las primeras “son las opciones educativas y formativas que determinan (legalmente u organizativamente) la manera como un adolescente está en la escuela y cómo se producirá su salida hacia otro recurso formativo o hacia el mundo laboral” (Funes, 2009, p. 19). Esta apreciación es extrapolable al ámbito de los recursos residenciales, donde los itinerarios de los jóvenes tutelados se confunden con los recorridos impuestos por el propio recurso que frecuentemente se centran en el ámbito educativo y sobre todo laboral.

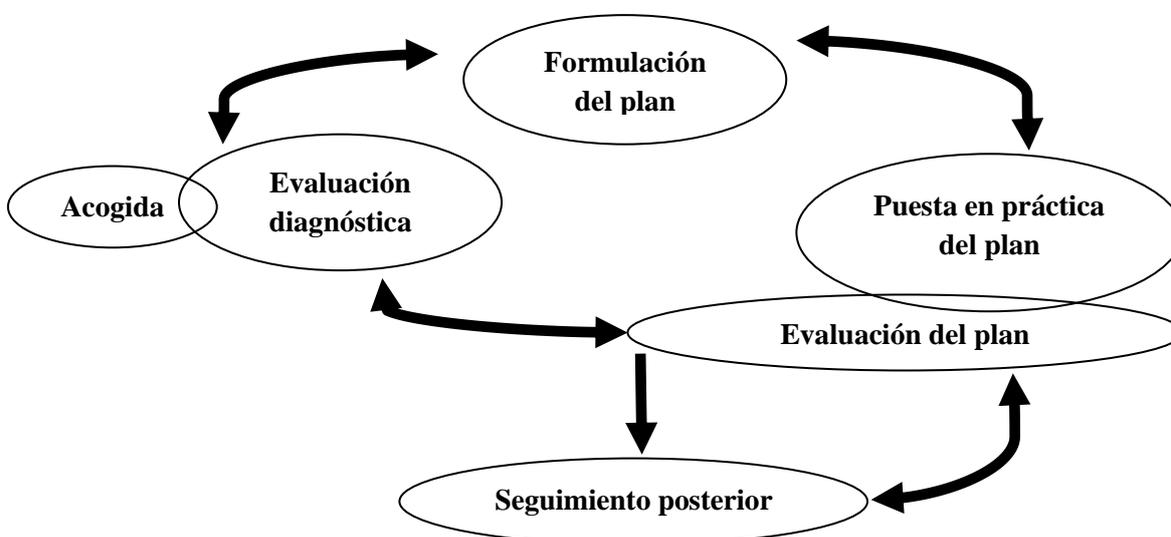
Bajo unos indicios de enfoque limitado, el trabajo educativo y de acompañamiento consiste precisamente en conocer cómo influyen todos estos factores en el proceso emancipatorio del joven e intervenir sobre ellos (Funes, 2009, pp. 22-23):

- Ocuparse de las transiciones supone estimular deseos de crecimiento, ilusiones por saber y conocer.
- Tener cuidado de los tránsitos es pensar y organizar las acogidas en los nuevos recursos, en las nuevas relaciones, las nuevas experiencias.
- La ruptura evolutiva no existe (las transformaciones son progresivas). La ruptura educativa, formativa, no debería existir.
- Tener cuidado de una transición es hacer de puente entre influencias, apoyos, recursos, evitar la deriva, el resultado negativo de la crisis.

En este punto de la transición, y como se comentaba anteriormente, resulta necesario tener un sistema de referencias que permita al joven orientarse frente a las nuevas situaciones, evitando perderse y dispersarse en ellas.

Martínez Rueda (2003) expone en el documento de buenas prácticas las fases que componen el proceso de apoyo que supone el acompañamiento. Compartiendo las fases básicas que plantea el autor, se pretende aquí proponer un modelo adaptado a las características del colectivo de jóvenes tutelados y ex tutelados.

Ilustración 5: Modelo de apoyo y acompañamiento a los jóvenes tutelados y ex tutelados



Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez Rueda (2003)

La **acogida** es el inicio de construcción de una relación (Martínez Rueda, 2003; Funes, 2009; Alonso y Funes, 2009) que debe consolidarse estable y de confianza mutua. Acoger implica necesariamente ofrecerse al joven, admitir e involucrarlo en el proyecto sin olvidar la voluntariedad de ser acogido, que supone un *ofrecimiento* por parte del joven. La acogida, por lo tanto, es un recibimiento, y presupone como propio el amparo y la protección. El joven que accede a un recurso residencial debe sentir la acogida como esto; una invitación sosegada, una aceptación que permita la tranquilidad que el joven necesita para iniciar el cambio y, por ende, la información necesaria para elaborar una evaluación diagnóstica. La fase de acogida se encuentra enlazada con la evaluación diagnóstica y el

motivo de esto no es otro que el hecho de disponer de un informe, previo a la entrada del joven (informe de derivación del antiguo recurso, o del organismo competente que deriva al joven). De esta manera, el profesional ya cuenta con cierta información del joven que le permite no empezar a trabajar desde el desconocimiento absoluto y valorar superficialmente qué aspectos son los prioritarios a tratar.

De todas formas, el informe de derivación debe tratarse como una herramienta que permite cierta información; nunca como la base para establecer el plan de trabajo. En este sentido, es necesario realizar una **evaluación diagnóstica** de la situación del joven, que delimite cuáles son sus necesidades, anhelos, sus preocupaciones, su visión de futuro y establezca los puntos de partida que delimiten el trabajo con el joven, así como la valoración sobre la adecuación del recurso a estas necesidades. La evaluación diagnóstica se suele realizar mediante una entrevista con el joven, y por lo tanto, se basa en el diálogo. Este diálogo debe concebirse desde la sinceridad mutua y debe entenderse como un “qué quieres conseguir y qué podemos hacer por ti”.

Una vez realizada la evaluación diagnóstica, es el momento de plasmar por escrito el **plan de trabajo**. Ya de forma concreta, este plan debe contener los objetivos específicos que se quieren alcanzar, así como los pasos a seguir para alcanzarlos. El plan de trabajo se basa en la negociación (Alonso y Funes, 2009, pp. 36-37) y por tanto en el diálogo. Estos autores especifican que los objetivos trazados deben ser “realistas” teniendo en cuenta la realidad de la persona; “medibles”, donde la importancia no se adquiera solamente mediante la consecución, sino también mediante el proceso; “que partan de necesidades y demandas del joven” y no basados en imposiciones; y “flexibles y revisables”, susceptibles de cambio bajo la premisa de trabajar desde mínimos sin perder de vista objetivos más amplios y generales.

La **puesta en práctica del plan de trabajo** confiere un nuevo enfoque a la responsabilidad de llevarlo a cabo. En este momento es el joven el que debe asumir estas responsabilidades y el profesional debe mantenerse en un segundo plano. En ningún momento debe significar que el profesional se desentienda del plan de trabajo elaborado, simplemente consiste en ofrecer un mayor protagonismo al joven. La función del profesional aquí debe estar relacionada con el acompañamiento, el seguimiento, la

coordinación con otros profesionales involucrados en el proceso del joven y la revisión constante de la consecución de los objetivos.

Por este motivo la puesta en práctica del plan de trabajo y el de la **evaluación del plan de trabajo** están estrechamente vinculados. La puesta en práctica del plan de trabajo debe ser revisada y evaluada periódicamente para poder solucionar posibles problemas que aparezcan y rectificarlo en caso de ser necesario. Además, permite a ambos establecerse objetivos a más corto plazo que ofrezcan un seguimiento más próximo y un *feedback* al joven para autovalorar su proceso. Por otro lado, la evaluación del plan, junto al **seguimiento posterior**, una vez el joven abandona el recurso, permitirá obtener, por un lado, información del joven a modo de evaluación de impacto y, por otro una visión de conjunto de todo el proceso, permitiendo corregir futuras actuaciones con otros jóvenes⁸.

Experiencias de seguimiento y evaluación de impacto relevantes, son las que se están llevando a cabo en Estados Unidos, principalmente por Mark E. Courtney; como por ejemplo el proyecto CalYOUTH que consiste en una evaluación del impacto de la Ley de Fomento de las Conexiones al Éxito y el aumento de las adopciones de California analizando los resultados durante la transición a la edad adulta o bien los datos recogidos por *Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth* que han dado pie a diferentes análisis de la situación de los jóvenes extutelados una vez han pasado por el sistema de protección estadounidense (Child Welfare Information Gateway, 2012; Courtney, Lee y Perez, 2011; Naccarato, Brophy, Courtney, 2010; Dworsky, White, O'Brien, Pecora, et al., 2010 Hook, y Courtney, 2011 y 2013; Courtney, Charles, Okpych y Halsted, 2014).

4.4.1. Agentes de apoyo

La bibliografía revisada apunta a la influencia que tienen varios agentes sobre los procesos de los jóvenes y una transición a la vida adulta más o menos exitosa.

⁸ El *Manual de buenas prácticas en los Centros de Incorporación Social* (Martínez Rueda, 2003) ofrece una explicación mucho más exhaustiva y detallada de estas fases, aplicadas a los Centros de Incorporación Social tales como Centros de Día y Centros de Acogida para Drogodependientes. A pesar de la diferencia de usuarios, esta concreción es perfectamente aplicable y útil a los recursos residenciales para jóvenes extutelados.

En este apartado se abordará sobre los agentes que pueden suponer un punto de referencia en el cual apoyarse durante la transición de los jóvenes a la emancipación. En este sentido hablaremos de la familia, los profesionales del sistema de protección, referentes informales, capital social y redes institucionales de apoyo a los jóvenes.

La familia

La familia supone el primer lazo social del ser humano y no es de extrañar que, a pesar de vivir ambientes desestructurados dentro del núcleo familiar, la familia siga suponiendo uno de los principales agentes emocionales de apoyo a los jóvenes y éste lazo pueda suponer una ayuda a la emancipación llegada la mayoría de edad e incluso después de esta (Courtney y Dworsky, 2006; Sala-Roca, Jariot, Villalba, y Rodríguez, 2009; Harder, Knorth, y Kalverboer, 2011; Jones, 2011; Tilbury, Creed, Buys, y Crawford, 2011; Dinisman, Zeira, Sulimani-Aidan, y Benbenishty, 2013). Los jóvenes no tutelados continúan recibiendo apoyo financiero y emocional de sus padres prácticamente hasta los treinta años; por este motivo, algunos autores argumentan la dificultad y la exigencia que se tiene con los jóvenes tutelados en comparación con sus pares no tutelados (Stewart, Kum, Barth y Duncan, 2014). A pesar de esto, Dinisman et al. (2013) hallaron que los padres de los jóvenes que han pasado por el sistema de protección también tienen un papel central en la transición a la vida adulta, ya que siguen siendo la principal fuente de apoyo financiero, de vivienda y emocional de los hijos.

De esta forma, el trabajo con las familias se debe promover desde el sistema de protección a los jóvenes tutelados y extutelados, asumiendo cierta relevancia y favoreciendo la participación de los jóvenes con ellas, ya que parece evidente que las familias acaban, de alguna forma, apoyando la transición a la independencia (Jones, 2011). Estudios realizados en España muestran como existen mejores resultados en la transición a la vida adulta para aquellos jóvenes que han estado acogidos por la familia extensa que para los jóvenes que han estado en atención residencial; especialmente en lo que refiere a estabilidad e integración y generando un vínculo afectivo con los cuidadores que les ha permitido cubrir sus necesidades emocionales básicas y sentirse protegidos, apoyados y queridos (Del Valle, Lázaro-Visa, López y Bravo, 2011). Tanto los progenitores como la familia extensa asumen un papel relevante en la construcción de una imagen positiva y en la promoción del desarrollo de la autoestima (Iglehart, 1994; Del Valle et al., 2011).

En este sentido, regresar con la familia biológica después de pasar por el sistema de protección puede ser una oportunidad, para unos jóvenes que están mejor preparados para entablar relaciones productivas con sus padres y pueden ser capaces de renegociar su interacción (Refaeli, Benbenishty y Eliel-Gev, 2013).

Profesionales y educadores del sistema de protección

Si tenemos en cuenta que la situación de estos jóvenes normalmente implica un bajo apoyo familiar que les facilite llevar a cabo esta transición, la figura del educador se convierte, o debería convertirse, en la principal guía para la transición planificada de los jóvenes hacia la autonomía (Anghel 2011; Arnau y Gilligan, 2015). Otros autores añaden que una de las funciones recomendables a los profesionales es la de apoyar al joven a explorar su relación con la familia, de forma que puedan aclarar el papel que desempeñarán sus padres una vez cumplan la edad adulta y desarrollar un plan hacia la transición teniendo en cuenta, o no, el papel familiar en su emancipación (Geenen y Powers, 2007). Este proceso de transición debe entenderse como un proceso de trabajo con cuerpo propio y no solamente como un proceso final dentro del sistema de protección, ya que es prioritario mantener las relaciones de calidad y útiles para la preparación de la vida autónoma en un momento donde surgen incertidumbres y reacciones naturales al cambio (Angel, 2011).

El educador social, como figura profesional de los recursos residenciales, pero sobre todo como persona que trabaja cara a cara con el joven, es o debe ser una figura referente que adquiera sentido y significado en la vida de éste. Se comparte aquí la visión de Mèlich (2002) cuando hace referencia a un *maestro* que se entrega y que acoge, y también a la sensibilidad que esto requiere en su libro *Filosofía de la finitud*.

La ilusión o el anhelo de ser otro es propio del poeta. El anhelo de dar al otro, de darse. Ésta es también la ilusión del maestro, por eso *todo maestro es, de alguna manera, un poeta*, porque, como he dicho antes, el educador (maestro) es alguien que «trata con la palabra», que se da en sus palabras y que acoge las palabras de otros, que sabe escucharlas. Sin esta sensibilidad para las palabras, propia de los poetas, no puede concebirse, a mi entender, *el arte de educar*. (Mèlich 2002, pp. 51-54)

La figura del *referente* en los recursos residenciales se establece como la persona clave que procura por el óptimo proceso de transición del joven y, por lo tanto, engloba o debería englobar en su labor educativa las indicaciones de intervención anteriores que menciona Funes (2009).

El mismo autor define al referente como “[...] la figura profesional que cada persona identifica como especial y específicamente dedicada a trabajar, de manera concreta, con ella” (Funes, 2009, p.23). El hecho de establecerse como una figura de referencia especial para el joven conlleva necesariamente una estabilidad en la relación que aporte al joven la seguridad de tener a esa persona dedicada e implicada en su vida; añadiendo también aspectos de disponibilidad, proximidad y preocupación. No tiene lugar decir que la relación entre ambos, por el simple hecho de tratarse de personas con características particulares, puede establecerse más o menos próxima dado que normalmente los educadores referentes son asignados a los jóvenes cuando entran al recurso; sin tener en cuenta la compatibilidad en los aspectos personales de ambos.

Tampoco se duda aquí de la capacidad profesional de los educadores sociales y de cómo ésta se debe sobreponer a las afinidades personales; pero en este sentido, es necesario pensar cómo establecer una relación entre profesional y joven basada en la confianza y el diálogo, dado que, en resumidas cuentas, no se debe olvidar que un joven accede a un recurso de este tipo por una situación desestructuradora de la que supuestamente quiere salir y para ello debe confiar voluntariamente trozos de su vida a un profesional. Los resultados obtenidos por Munson, Stanhope, Small y Atterbury (2017) apuntan sobre la importancia de escuchar a los jóvenes ya que estos se sienten tratados de forma infantil y esto no fomenta un trabajo lógico hacia la autonomía.

En este sentido, Soldevila et al. (2013), basándose en otros estudios donde se apoya la relación afectiva entre profesionales y jóvenes, proponen el concepto de *Proximidad profesional óptima*. Este concepto se basa en dar afecto y poner límites a los niños y jóvenes, partiendo de la base de la necesidad de establecer un vínculo de confianza con el referente adulto para poder trabajar de forma efectiva dentro de ciertos límites sin llegar a la dependencia emocional.

Resulta también importante el matiz de la voluntariedad, ya que en él se encuentra implícito el mensaje que debe ser la base de la relación educativa: «*estaré, si quieres, a*

tu lado para discutir los pasos a dar, las metas a conseguir, para comentar las experiencias, para negociar apoyos...» (Funes, 2009, p. 24). Por lo tanto, para conseguir que el acompañamiento sea efectivo, debe basarse en la confianza mutua, no sólo del joven hacia el referente sino también a la inversa; este acompañamiento debe ser percibido como próximo, evitando la impersonalidad que puede surgir del protocolo de actuación profesional; comprensivo y empático; de preocupación y de disponibilidad. El referente también debe tener una función globalizadora que integre las diferentes intervenciones que reciba la persona (formativas, laborales, médicas, etc.) lo que Funes (2009, p.26) define como un “tutor de la globalidad”.

El trabajo educativo que lleva a cabo la persona referente consiste, pues, en un acompañamiento integral del joven. Alonso y Funes (2009), indican que acompañar hace referencia a la atención y la relación de ayuda que se establecen con personas que son autónomas o que están en proceso de serlo. De esta manera establecen tres grandes ámbitos de acompañamiento: social, como forma de trabajo que pretende la incorporación plena del joven a la sociedad; educativo, como reformulación del concepto de tutoría y recuperando el concepto clásico del *mentor*; y por último el ámbito terapéutico de poco interés en este trabajo.

Aspecto importante es el que destacan estos autores sobre la importancia del acompañamiento como acción social basada a la *compañía*. De esta forma se pone sobre la mesa la necesidad de que exista un acompañamiento efectivo basado en la relación que actúe junto a unos recursos que complementen dicho trabajo educativo (prestaciones, información, trabajo, etc.). “Es decir, se considera que las personas no llegarán al mismo punto, a obtener el mismo resultado en su evolución, si solamente se pone a su disposición de manera despersonalizada un recurso, si solamente se otorga una prestación [...]” (Alonso y Funes, 2009, p.30). Los jóvenes reciben, por estar o haber estado tutelados, una serie de prestaciones económicas y otras prestaciones en forma de recursos que están vacíos de contenido educativo si no existe un acompañamiento profesional que permita la reflexión. Lo mismo sucedería si el educador se limitara únicamente a informar al joven sobre las distintas posibilidades que tiene a la hora de tomar una decisión.

Martínez Rueda (2003, pp. 46-47) destaca algunos de los componentes básicos del acompañamiento:

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Se trata de una relación de ayuda y apoyo, en el seno de un proceso de cambio de la situación de la persona.
- Es de tipo tutorial empático, centrado en los procesos de orientación, en la estimulación y en el diálogo sobre la elaboración del itinerario individual. Es una relación que requiere ser construida y trabajada.
- Comienza con la construcción de la relación a partir de una forma adecuada de acogida.
- Pretende siempre la elaboración, a partir de un trabajo compartido, de un itinerario personal, su revisión y su mantenimiento a lo largo de un periodo.
- Normalmente se trabaja a partir de la discusión, la negociación y el pacto de objetivos y estrategias.
- Se apoya en acciones con sentido y en la participación en actividades y grupos en los que se persigue que las personas experimenten éxito, les permita sentirse útiles y, en consecuencia, se verifiquen como valiosas.
- Se apoya también en actuaciones puente para facilitar el acceso a los recursos del entorno. La posibilidad de localizar y de movilizar todos los recursos existentes, los mecanismos y redes sociales que son accesibles a los demás ciudadanos y ciudadanas.
- La persona que acompaña hace de facilitadora, de soporte y apoyo para el funcionamiento exitoso de las personas y de puente y mediador entre situaciones y recursos.

El acompañamiento es un proceso que se desarrolla en equipo, que es el que da sentido y soporte a todo el proceso y que coordina el conjunto de actuaciones que se realizan.

A efectos técnicos, el trabajo del profesional en los recursos de autonomía parece centrarse en aspectos económicos y físicos de la independencia adulta que son observables, medibles y más fáciles de enseñar que las habilidades de relacionarse (Samuels y Pryce, 2008). Esto incluye ámbitos educativos como la prevención de la

exclusión escolar, la promoción de oportunidades educativas, etc. (Barn y Tan, 2015); en el ámbito laboral, con experiencias laborales positivas y entrada temprana al mundo laboral (Arnau y Gilligan, 2015); en saber moverse por el entramado burocrático de gestiones del sistema social (Del Quest, Fullerton, Geenen y Powers, 2012) o bien en el aprendizaje y consecución de las tareas domésticas relacionadas con la vida adulta y emancipada (Bravo y Del Valle, 2009a). No obstante, existen otra serie de factores relacionados con la relación educativa que influye de forma transversal en este proceso.

La confianza entre los jóvenes y el educador es un aspecto clave para llevar a cabo un trabajo óptimo hacia su emancipación y, por el contrario, la falta de confianza puede impactar y erosionar el compromiso de los jóvenes en el proceso de transición (Del Quest et al., 2012). El estudio presentado por Hiles, Moss, Wright y Dallos (2013) remarca la necesidad de que el joven debe aceptar el apoyo que le ofrece el educador, por lo que este, necesita demostrar algún tipo de comprensión y preocupación auténtica por las experiencias del joven para desarrollar la confianza necesaria. De la misma forma pista sobre el tipo de apoyo que puede desarrollar esta confianza; dándose los casos de apoyo instrumental o el hecho de estar disponible para los jóvenes en momentos complicados. Los jóvenes valoraron especialmente cuando la relación con su educador podía satisfacer tareas necesarias para el alojamiento, el empleo y la educación.

En la misma línea, el trabajo de Villalba (2017) sobre las resistencias al acompañamiento educativo por parte de los jóvenes de CRAE, muestra como las principales causas de estas resistencias se producen debido a la falta de adultos fiables producto de las múltiples rupturas que han sufrido durante su vida: la ruptura con la familia y diversas rupturas más en función del número de centros por los que hayan pasado. En este sentido el autor apunta como principales causas de esta resistencia la ruptura con el entorno, no aceptar las dificultades de sus progenitores, el sentimiento de abandono y encontrarse de repente con nuevos límites que no han tenido previamente. Finalmente, apunta sobre la necesidad de tener un adulto estable y fiable como factor imprescindible para garantizar un proceso en el centro sin tantas resistencias.

Varias investigaciones más hacen referencia a que la presencia de un referente adulto puede proporcionar apoyo, orientación y la oportunidad de reflexión que necesitan los jóvenes para establecer metas y tomar decisiones. De la misma manera estas decisiones

y las acciones consecuentes deben ser propias, deben ser respetadas y no juzgadas por los profesionales; es decir, hay que darles más oportunidades para asumir la responsabilidad, empoderarlos en su vida, permitirles fracasar y permitirles reparar como clave para una transición exitosa (Hernández y Naccarato, 2010; Del Quest et al., 2012).

De cualquier forma, parece importante que los jóvenes tengan una relación de cuidado a largo plazo con un referente adulto que los acompañe durante la transición a la edad adulta (Green y Powers, 2007; Day, Riebschleger, Dworsky, Damashek y Fogarty, 2012; Cameron, Hynes, Maycock, O'Neill, y O'Reilly, 2017). Esta relación debe ser estable y cariñosa, permitiendo así el fomento de la confianza necesaria para poder establecer nuevas relaciones, fomentar el éxito educativo, mejorar en el cuidado residencial. Sin embargo, la importancia de una relación a largo plazo, estable y donde predomine de confianza, radica en la mejora de la autoestima del joven y en la importancia de sentirse valorados. Cabe pensar en la importancia de una intervención basada en el fortalecimiento de los lazos afectivos entre los profesionales en los centros y los jóvenes para desarrollar las habilidades socioemocionales (Oriol-Granado, Sala-Roca, Filella, 2014).

A pesar de esto, y aunque pueda resultar contradictorio, se pone también de manifiesto que el trabajo del educador social va orientado hacia una concepción de la autonomía que representa no tener que pedirle ayuda (Iglehart, 1994). El estudio presentado por Bastiaanssen, Delsing, Kroes, Engels y Veerman (2014) sobre niños con problemas conductuales, también remarca la necesidad de establecer un vínculo de confianza centrado en las relaciones estables, pero además concreta sobre la promoción de la independencia y el ajuste de autonomía que llevan a cabo los profesionales. Esta es otorgada, mediante sus intervenciones, de acuerdo con la edad de los niños y no con los comportamientos (más o menos) problemáticos que presentan, hecho que hace pensar en la falta de optimismo sobre la variabilidad de los comportamientos problemáticos que puedan tener.

En este punto, resulta importante destacar que la labor de los adultos significativos en la vida del joven, ya sean estos educadores de recursos residenciales, profesores, etc., debe jugar un papel decisivo en elevar las expectativas que tienen sobre los jóvenes (Creed, Tilbury, Buys y Crawford, 2011; Sala-Roca, Villalba, Jariot, y Arnau, 2012). Varios autores (Nybel, 2013; Hiles, Moss, Wright y Dallos, 2013) sugieren que el éxito de estos

jóvenes tiene más que ver con el contexto de la relación individual que establecen con el profesional que cualquier cuestión política y que las formas en que se relacionan con el contexto y con el poder que se ejerce sobre ellos modelan las expresiones de los jóvenes y distorsionan, silencian o amplifican sus habilidades para expresar sus necesidades e intereses. Otras investigaciones (Ainsworth et al., 1979, Main y Solomon, 1990; en Hiles et al., 2013) determinan los tipos de jóvenes en función de las estrategias de apego utilizadas. De esta forma, los autores establecen lo siguiente:

- Tipo A: Estrategia de apego basada en la inseguridad y la evitación, donde las necesidades no se satisfacen gran parte del tiempo y el niño aprende a evitar expresar estas necesidades, manejándolas con estrategias cognitivas, como el desarrollo de la autosuficiencia.
- Tipo B: Estrategia de apego basada en la seguridad, donde las necesidades son satisfechas la mayor parte del tiempo y el niño aprende a confiar en su cuidador.
- Tipo C: Inseguro resistente/ambivalente, donde las necesidades del bebé son incompatibles con las estrategias del cuidador y el niño aprende a no confiar en él y emplea una variedad de estrategias emocionales para maximizar la posibilidad de que se cumplan sus demandas.
- Tipo D: Desorganizado, donde el cuidador del niño es en sí mismo una fuente de peligro. El niño se muestra asustado y confuso y aprende a desconfiar de sus propios pensamientos y sentimientos y de los demás.

Parece relevante que el papel del profesional debe oscilar entre el afecto y la comprensión y la estructura, mediante el establecimiento de reglas y límites. Este enfoque más estructurante se utiliza inicialmente para hacer conscientes a los jóvenes del nuevo ambiente y su funcionamiento y para responder a comportamientos agresivos, pero su abuso puede comportar un efecto negativo (Bastiaanssen, Delsing, Kroes, Engels y Veerman, 2014).

Sala-Roca, Jariot, Villalba y Rodríguez (2009), en un estudio sobre los factores relacionados con el proceso de inclusión social de los jóvenes tutelados, determinaron que los jóvenes del grupo “éxito” de su estudio provenían de centros donde la ratio joven-educador era menor; señalando la importancia del trabajo individualizado que se llevaba a cabo en estos centros. Así como también se menciona la importancia de la comunicación

con los jóvenes en el proceso de emancipación para que puedan tomar decisiones informadas y que la información sea correcta y coherente con su proceso (Del Quest, Fullerton, Geenen y Powers, 2012; Graham, Schellinger y Vaughn, 2015)

Con todo lo visto hasta el momento, parece conveniente adentrarnos en el concepto de “mentoría natural”. La RAE ofrece tres acepciones al término *mentor* que pueden resultar útiles para aclarar el concepto: 1. Consejero o guía. 2. Maestro, padrino. 3. Ayo (Persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación). Esta figura basa su intervención en el desarrollo personal, partiendo de la base de poseer mayor conocimiento o estar más experimentada en ciertos aspectos. A pesar de que la mentoría natural debe surgir de forma espontánea y donde el mentor natural normalmente es *una persona de más edad, mayor experiencia y ajena a la familia, que juega el papel de habilitador para ayudarnos a alcanzar nuestras metas y sueños, explorar alternativas y enfrentar los retos que nos presenta la vida* (Carr, 1999, p.8), resulta interesante vincular la relación emocional, de afecto y comprensión de los profesionales, e incluso de otros jóvenes de edad similar, con este tipo de mentoría.

El estudio presentado por Herrera, Dubois y Grossman (2013) establece que este tipo de programas tienen un impacto positivo en el bienestar emocional y psicológico de los jóvenes, independientemente del perfil de riesgo que tengan. Otros autores afirman que los programas de mentoría, aunque apuntan a la dirección correcta, no suelen ser diseñados para proporcionar a largo plazo las relaciones que los jóvenes necesitan y apuestan por programas donde los jóvenes sean capacitados y empoderados para ser mentores en familias de acogida (Nesmith y Christophersen, 2014). Otros estudios (Melkman, Mor-Salwo, Mangold, Zeller y Benbenishty, 2015) afirman que, para los jóvenes, asumir el rol de “ayudante”, les proporcionó un propósito en la vida y ayudó a la conexión social y a hacer frente a su pasado; pasando de ser receptores pasivos de ayuda a ser agentes activos en su vida, mediante a las contribuciones que realizaban a sus comunidades.

Acercando la figura del profesional que trabaja en los recursos residenciales con la figura del mentor, cabe destacar otros estudios (Sulimani-Aidan, 2016) donde la mayoría de los jóvenes afirman haber tenido un educador que consideran importante y con el que continúan en contacto incluso después de su transición a la vida independiente. Esto

implica que se establece una relación informal entre ambos, al no existir ya ningún encargo administrativo, y que el profesional ha formado parte central en la red de apoyo del joven. A pesar de esto, los jóvenes suelen retomar el contacto con los profesionales cuando surgen problemas para los cuales necesitan ayuda y, según el estudio, los profesionales no siempre los pueden resolver.

Varios estudios (Greeson y Bowen, 2008; Munson, Smalling, Spencer, Scott Jr. y Tracy, 2010; Greeson, Thompson, Ali y Wenger, 2015) pistan sobre las características que debe reunir el profesional para resultar un mentor natural para los jóvenes:

- **Confianza:** A pesar de que la confianza es un valor que se construye y aparece con el tiempo, sienta las bases del desarrollo positivo de la relación. En los estudios mencionados, la confianza está relacionada con otros valores como la honestidad.
- **Amor y cuidado:** Aparece como el resultado directo de la confianza. Los jóvenes valoran las relaciones permanentes basadas en el amor, el afecto y que les aporte seguridad. Estas relaciones deben ser incondicionales, que les ofrezcan ayuda aún sin pedirlo y a largo plazo o duraderas, especialmente debido al momento que viven los jóvenes de transiciones constantes. Los jóvenes valoran tener la certeza de poder contar con el mentor en el futuro.
- **Familiar:** También relacionado con las anteriores características, se encuentra el sentimiento familiar (padre-hijo); que se origina mediante el establecimiento de la confianza, el amor y el cuidado. Es el sentimiento de pertenencia a una familia o bien a alguien al cual son especialmente significativos. Este significado relevante debe ser mutuo entre el joven y el mentor natural y pone de manifiesto la necesidad de aprender habilidades para la vida independiente dentro del contexto de una relación, así como los jóvenes de la población general aprenden estas habilidades en el contexto de las relaciones con sus padres.
- **Modelo a seguir:** Los jóvenes parecen valorar más cuando el profesional comparte con ellos experiencias de dificultades similares a las que ellos han vivido. Esto los hace más confiables y creíbles, además sienten que les puede ayudar a conseguir cambios personales positivos.

En lo que refiere a apoyos, los estudios mencionados destacan los siguientes:

- **Apoyo emocional:** Relacionándolo principalmente con la empatía, la disponibilidad para hablar cuando surge un problema y ser comprensivos y no críticos con las situaciones.
- **Apoyo informativo:** Que ofrezcan ayuda sobre diferentes gestiones u opciones en su proceso de emancipación.
- **Apoyo de evaluación:** Relacionado con que el mentor comparta sus puntos de vista y ofrezca su opinión sobre una situación en particular.
- **Apoyo instrumental:** En lo que refiere a ayudarlo con cuestiones materiales como ropa, pago de transporte, dinero, etc. o bien ayudarlos con acciones concretas.

Mientras que el mentor está proporcionando estos tipos de apoyo, está simultáneamente inculcando autonomía y confianza para que los jóvenes puedan tomar sus propias decisiones.

Referentes informales y la creación de capital social

Además de la relación de apoyo que se pueda establecer entre el joven y el educador, la mentoría natural basa su concepto en las relaciones informales que se establecen, como se ha mostrado anteriormente. Por lo tanto, el concepto de mentoría natural depende de la existencia de relaciones de apoyo dentro de la red social de un joven a pesar de que las relaciones de este tipo son escasas en los jóvenes tutelados y extutelados (Greenson, Thompson, Ali y Wenger, 2015).

Por este motivo es importante la creación de capital social, entendido tal como lo define Bourdieu (1986) como

[...] la suma de recursos reales o potenciales que están vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones, más o menos institucionalizadas, de conocimiento mutuo y reconocimiento, en otras palabras, a la afiliación en un grupo que proporciona a cada uno de sus miembros el respaldo del capital colectivo adquirido (Bourdieu, 1986, p. 248).

Las redes de apoyo pueden surgir desde diferentes ámbitos de relación del joven tanto desde la familia: padres biológicos, adoptivos, hermanos, tíos, abuelos, etc. como fuera de ella: amigos de la familia, profesionales y otros miembros de la comunidad. Resulta apropiado que esta red de apoyo sea independiente de la relación sentimental de los jóvenes (Sala-Roca et al., 2012). Las redes de apoyo son imprescindibles y significativas a medida que los jóvenes se acercan a la edad adulta y experimentan múltiples movimientos en sus vidas. Esto indica la importancia de tener un referente que les aporte estabilidad en momentos de cambio (Munson, Smalling, Spencer, Scott y Tracy, 2010; Singer, Berzin y Hokanson, 2013) y la necesidad de aunar esfuerzos en los centros para fortalecer las conexiones sociales previamente a la emancipación del joven (Zinn, Palmer y Nam, 2017).

Los jóvenes expresan la carencia que tienen en sus capacidades relacionales y esto supone un desafío para ellos en su transición a la edad adulta (Goodkind et al., 2011). A pesar de que los programas y profesionales centran sus esfuerzos en desarrollar la independencia, los estudios están empezando a demostrar que la red social y las relaciones sociales de apoyo son factores que protegen contra muchos resultados negativos que se prevén en esta población (Massinga y Pecora, 2004; Perry, 2006; Propp et al., 2003 en Samuels y Pryce, 2008), proporcionan una variedad de formas de apoyo como por ejemplo el apoyo emocional, informativo, instrumental y de evaluación (Singer et al., 2013) y pueden determinar la estabilidad del joven y apoyar el bienestar una vez emancipado del sistema de protección (Storer, Barkan, Stenhouse, Eichenlaub, Mallillin y Haggerty, 2014).

Concretamente, varios estudios han hallado que conducen a resultados positivos en el aumento del éxito académico, la disminución de la falta de vivienda, y consiguen estilos de vida más saludables y mayores logros educativos (Graham, Schellinger y Vaughn, 2015); ayudar a encontrar trabajo y hacer frente a las exigencias de equilibrar el trabajo, el estudio y otros aspectos de su vida (Hook y Courtney, 2011; Arnau y Gilligan, 2015).

Redes institucionales de apoyo

Las salidas de los jóvenes del entorno de protección deben desarrollarse en el contexto de una red duradera de personas en las que puedan apoyarse y unos recursos necesarios para poder acceder a viviendas estables, empleo, educación y acceso a servicios (Blakeslee, 2012). Un apoyo a la transición deseable debería ir encaminado a encontrar una

colaboración exitosa entre profesionales de estos servicios, profesionales de protección y los miembros de las redes personales de los jóvenes (Pescosolido, 1992; Stifmman et al., 2004. En Blakeslee, 2012). Este compromiso y participación entre redes personales y las instituciones es un aspecto clave para la transición exitosa a la edad adulta (McMahon y Fields, 2015), ya que facilita la exploración de forma gradual hacia la independencia.

A pesar de esto, varias investigaciones (Blakeslee, 2012; Bender, Yang, Ferguson y Thompson, 2015) han hallado que muchos jóvenes tutelados habían seguido experimentando ambientes negativos y duros una vez emancipados del sistema de protección, por lo que pusieron en duda si estos jóvenes habían recibido los servicios necesarios y efectivos, mientras estaban tutelados, para ayudarles a establecer relaciones sostenibles y seguras en el momento de salir; sumado a que la emancipación del sistema de protección frecuentemente conlleva a terminar también la relación con el servicio y los profesionales (Courtney, Piliavin, Grogan-Taylor, y Nesmith, 2001).

La falta de preparación generalizada de los jóvenes y la alta necesidad de ayuda invita a los centros y a las Administraciones a buscar una mejor preparación para la vida independiente y crear una red de seguridad para cuando dejen el sistema (Refaeli, Benbenishty, Eliel-Gev, 2013). Esta mejora en la preparación debería ir orientada a la educación, a proporcionar ambientes estables, por lo que se debería evitar cambios frecuentes de centros (Oriol-Granado, Sala-Roca, Filella, 2014), mejorar las vías de empleo (Tilbury, Creed, Buys y Crawford, 2011) y el empoderamiento de los jóvenes para ser incluidos como participantes en sus planes y decisiones (Stott y Gustavsson, 2010) y en la planificación de políticas y reformas del sistema (Vacca, 2008).

El apoyo de la Administración, a pesar de tener una tendencia creciente en el tiempo, termina pronto y es importante reconocer y responder a las tendencias sociales y económicas, como por ejemplo el aumento de la edad en la que los jóvenes se emancipan de la casa de sus progenitores (Jones, 2011; Okpych, 2012). Por este motivo, varios autores (Jones, 2011; Byrne, Stephen, Kim, Culhane, Moreno, Toros, y Stevens, 2014) hablan sobre extender el tiempo en los servicios que apoyan la transición de los jóvenes, ya que esto podría ayudarlos a enfrentarse a los retos derivados de esta transición temprana y a que se produzca en condiciones de igualdad con los otros jóvenes de la población general.

Parece evidente que las Administraciones deberían llevar a cabo los mecanismos necesarios para asegurar que los jóvenes cuenten con las oportunidades y apoyos necesarios para alcanzar sus objetivos (Creed, Tilbury, Buys y Crawford, 2011) y todos los estudios revisados (Jones, 2011; Okpych, 2012; Refaeli, Benbenishty y Eliel-Gev, 2013; Byrne, Stephen, Kim, Culhane, Moreno, Toros, y Stevens, 2014) insisten en que el aumento en gasto económico que estos servicios pueden suponer es, en realidad, una inversión debido a la disminución del riesgo de recibir asistencia pública posteriormente. *La cuestión no es si el dinero debe ser invertido o no, sino más bien si se gasta ahora o más tarde, para promover el bienestar o la recuperación de un accidente* (Okpych, 2012. p. 1394). Esta inversión en el sistema de protección, realizada antes de que los jóvenes dejen los programas, proporciona una oportunidad que puede promover transiciones positivas a la edad adulta (Narendorf y McMillen, 2010)

4.4.2. Factores de apoyo

La bibliografía revisada ofrece pistas de los factores que mejoran los procesos de transición a la vida adulta. Un metaanálisis de 32 estudios señala disponer de un hogar estable y la educación como los factores más determinantes (Gypen, Vanderfaellie, De Maeyer, Belenger, & Van Holen, 2017). No obstante, existen otros factores que también influyen y determinan el éxito en estos procesos. De esta forma, se muestran aquí seis factores que resultan interesantes para tener en cuenta en el trabajo educativo con los jóvenes que se encuentran en este proceso de transición: el tiempo de permanencia en el sistema de protección, la vivienda, la inserción laboral, la promoción de los estudios y la formación, el factor emocional y el ocio. En contraste con el apartado 4.5 de este capítulo, existen pocas evidencias en la literatura que muestren el trabajo o los programas realizados sobre los diferentes factores de riesgo que se presentan. Por este motivo, se mostrarán más factores de riesgo que factores de apoyo.

El tiempo de permanencia en protección

El tiempo de permanencia en el sistema de protección, hace referencia principalmente a la necesidad de la creación de programas que mantengan el apoyo a los jóvenes una vez alcanzada la mayoría de edad y parece presentarse como un factor que influye de forma transversal sobre otros factores como el empleo, la educación, la red social, el uso de

sustancias estupefacientes, embarazo juvenil, etc. (Eastman, Putnam-Hornstein, Magruder, Mitchell y Courtney, 2017).

Existe una cantidad de estudios que hablan sobre los efectos negativos que producen las estancias largas en los recursos residenciales y de cómo estos efectos impiden el desarrollo de una estructura de apoyo para aquellos jóvenes que a los dieciocho años quedan fuera del sistema de protección (Blakeslee, 2012) o bien para aquellos que han sufrido más cambios de servicios residenciales; aumentando los problemas emocionales como ansiedad, depresión y aislamiento; (Llanos, Bravo y Del Valle, 2006; Pecora, 2012; Oriol, Sala y Filella, 2014). Por el contrario, parece ser un hallazgo más generalizado que los jóvenes que permanecen en los servicios de protección a partir de los dieciocho años obtienen mejores resultados que aquellos que se emancipan al cumplir la mayoría de edad (Goodkind, Schelbe y Shook, 2011; Heerde, Hemphill y Scholes-Balog, 2016); lo que sugiere que los jóvenes necesitan este tipo de servicios durante un tiempo (Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015). El aumento en la permanencia dentro de los recursos residenciales se relaciona con una mejor preparación y una menor necesidad de ayuda para emanciparse, lo que implica un funcionamiento positivo después de pasar por el servicio que parece estar relacionado con la posibilidad de crear relaciones más significativas con los profesionales y compañeros que les ayuden a crear una red de seguridad una vez emancipados. (Refaeli, Benbenishty, Eliel-Gev, 2013; Ahmann, 2017).

La influencia del tiempo de permanencia con los resultados positivos en educación es un aspecto clave que apoya que los jóvenes sigan recibiendo estos servicios. De esta forma, estar más tiempo en los recursos residenciales les ayuda a encontrar mentores más duraderos, maximiza la estabilidad en la escuela, les ofrece más oportunidades de recibir apoyos educativos y de tratar problemas que puedan surgir (Pecora, 2012; Gypen, Vanderfaeillie, De Maeyer, Belenger y Van Holen, 2017). Los jóvenes que permanecen en los servicios residenciales de protección desde los 18 a los 21 años, obtienen titulaciones superiores a los que abandonan el sistema y esto repercute directamente en conseguir un empleo, obtener una mayor estabilidad en el trabajo y recibir mejores salarios (Hook y Courtney, 2011; Courtney, Lee y Perez, 2011; Stewart, Kum, Barth y Duncan, 2014; Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015).

Además de lo visto anteriormente, permanecer en los servicios de protección alcanzada la mayoría de edad también ofrece un efecto protector contra el uso de sustancias estupefacientes y un retardo en la edad de embarazo (Narendorf y McMillen, 2010; Courtney, Lee y Perez, 2011).

Vivienda

Sin ánimo de profundizar sobre las necesidades básicas, entre ellas de vivienda, que presenta cualquier ser humano y que se pueden encontrar en las obras clásicas de Vygotsky, Piaget, Bronfenbrenner y Bowlby, entre otros; cabe destacar que abordar estas necesidades es un factor prioritario que debe estar cubierto antes de enfocarse en habilidades de preparación para la vida adulta como puede ser el empleo y la educación (Barnow, Buck O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015). De hecho, en el estudio presentado por Dixon (2008) se identifica que disponer de una vivienda consolidada es un factor clave para promover la salud mental de los jóvenes; quedando como factores secundarios la inserción laboral y la educación. Los servicios de vivienda para jóvenes mayores de edad ofrecen esta estabilidad necesaria para seguir estudiando y encontrar un trabajo (Berzin, Rhodes y Curtis, 2011; Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011).

Como se ha mencionado anteriormente, los cambios de residencia que se producen en los niños y jóvenes tutelados suponen un factor difícil de asumir por estos (Campos, 2013) y disponer de una vivienda estable donde se puedan llevar a cabo las prácticas de un entorno de vida independientes es importante para que los jóvenes experimenten una transición más positiva a la edad adulta y una mejor integración en la comunidad (Barn y Tan, 2015). Sin embargo, varios estudios muestran como la temporalidad de la vivienda sigue afectando a los jóvenes cuando salen del sistema de protección (Biehal, Clayden, Stein, y Wade, 1994; Cook, 1994). El estudio presentado por Simon (2007) identificó que los factores que contribuían a tener un mejor acceso a la vivienda estaban relacionados con la red social de apoyo como amigos, familiares o profesionales que les ayudaban a tener acceso a estos servicios.

Laboral

Disponer de un trabajo que aporte a los jóvenes ciertos ingresos económicos o en su defecto de una prestación que les ayude a hacer frente a los gastos de alimentación y

vivienda, es un factor de estabilidad que ayuda a potenciar una emancipación con más garantías de éxito. De esta forma, resulta imprescindible que desde los recursos residenciales se trabajen las habilidades y destrezas de preparación para el trabajo, ya que estas se asocian con la habilidad de los jóvenes para conseguir trabajo después de su salida del sistema, así como que garanticen el acceso a prestaciones que puedan apoyar esta transición, ayudándolos a satisfacer sus necesidades básicas y permitiendo que los jóvenes se centren en asegurar el empleo o puedan lograr sus metas formativas (Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015).

El estudio presentado por Jariot et al. (2015) pone de manifiesto que las acciones de orientación que se llevan a cabo en los CRAE no ayudan a que los jóvenes se mantengan vinculados a un proyecto formativo, ya que se favorece la búsqueda de empleo y la inserción laboral a partir de los 16 años. De esta forma, según las autoras, las actividades de orientación laboral que se suelen llevar a cabo consisten en la búsqueda de empleo por internet, ayudar a los jóvenes a elaborar currículums y a mediar en la derivación a otros programas de inserción laboral y recomiendan la introducción de los jóvenes en la red de servicios de apoyo al empleo y ayudarles a desarrollar competencias de empleabilidad.

Kroner y Mares (2009) ya habían mencionado los programas de apoyo al empleo como facilitadores de un empleo posterior a la emancipación. De esta forma, establecieron en su estudio que los jóvenes que permanecían más de 6 meses en estos programas tenían más probabilidad de estar empleados, pero menos probabilidad de haber completado sus estudios secundarios. Arnau y Gilligan (2015), por su parte, mostraron que tener una primera experiencia laboral positiva y una entrada temprana al trabajo estaba asociado con un proceso de transición hacia la autonomía más fluido.

Estos estudios siguen una línea anteriormente mencionada por Iglehart (1994), donde se pone en relieve que el trabajo puede ofrecer a los jóvenes un sentido de responsabilidad y confianza donde se sientan capaces de cuidar de ellos mismos. Al trabajo también se le atribuyen propiedades sociabilizadoras útiles para la vida adulta de la misma forma que mantener un trabajo durante más tiempo puede reflejar el grado de sociabilización adquirido. Para todo esto, la capacitación para el empleo no es suficiente si no se incluye la posibilidad de empleo "real", por lo que se recomienda que los programas desarrollen acuerdos con empleadores para asegurar el empleo de los jóvenes.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo puede ser el factor más importante en la transición a la edad adulta porque enseña disciplina y responsabilidad personal; crea un sentido de identificación social y estatus y constituye una fuente de experiencias vitales significativas (Iglehart, 1994, p.167).

En la misma línea de crear servicios de empleo para los jóvenes coinciden diferentes autores (Sala-Roca, Jariot, Villalba y Rodríguez, 2009; Creed, Tilbury, Buys y Crawford, 2011; Hook y Courtney, 2011; Melendro, 2011; Bender, Yang, Ferguson, y Thompson, 2015; Graham, Schellinger y Vaughn, 2015) abordando la necesidad de estos servicios, por un lado, de forma empoderadora que sirva para identificar sus habilidades y poder transferirlas a entornos laborales, promover sus competencias socioemocionales, ampliar el rango de ocupaciones a las que puedan acceder para no limitar sus logros y promover su satisfacción personal; como también de forma paliativa ante la generación de ingresos proveniente de medios peligrosos como la mendicidad, el tráfico de drogas o el robo.

Formación

A la necesidad de preparación para el empleo se une también la necesidad de potenciar las acciones formativas en los jóvenes. Ambas necesidades suelen ir de la mano bajo la idea de estar bien preparado y formado para tener más éxito en el trabajo. Las trayectorias educativas de los jóvenes tutelados y extutelados no relucen por su éxito, en comparación con sus pares “no tutelados”, como veremos en el siguiente apartado y esto debería ser un argumento suficientemente fuerte como para promover acciones encaminadas a maximizar las oportunidades formativas de estos jóvenes.

La carencia de apoyo familiar con la que suelen contar estos jóvenes no facilita hacer frente a los desafíos académicos a los que se enfrentan. Mirado desde el otro lado, la escuela y las actividades asociadas a estas, como las actividades extraescolares, ejercen cierta función “amortiguadora” contra las experiencias negativas del hogar. Por este motivo es necesario que las administraciones competentes y las entidades que ofrecen sus servicios deben apostar por brindarles una oportunidad de éxito en su formación (Hernandez, Naccarato, 2010; Day, Riebschleger, Dworsky, Damashek y Fogarthy, 2012).

La formación académica representa un factor clave y significativo para que los jóvenes adquieran el valor de la responsabilidad, puedan crear un ambiente de apoyo que les ofrezca estabilidad y puedan adentrarse y progresar en el mercado de trabajo (Iglehart, 1994; Jariot, Sala-Roca y Arnau, 2015). Por otro lado, la motivación académica de éstos parece mostrar cierta esperanza y ambición de mejora personal en sus vidas en comparación con la de sus padres (Unrau, Seita y Putney, 2008; Unrau, Font y Rawls, 2012). La formación es un factor que debe estar presente en el trabajo para la transición hacia la vida adulta y la emancipación (Forsman, Brännström, Vinnerljung, y Hjern, 2016) y debe ser apoyada por los adultos de referencia, proporcionándoles orientación, apoyo emocional y estabilidad (Neal, 2017). En este sentido, el estudio presentado por Montserrat, Casas y Baena (2015) analiza la relación de la continuidad en los estudios con la satisfacción con la vida. Destacando que existe una caída porcentual en cuanto a satisfacción con la vida que resulta propia de la edad, esta caída resultaba menor en aquellos jóvenes que habían llevado a cabo completamente el programa de apoyo educativo establecido.

Varios estudios sobre programas de apoyo para jóvenes extutelados que acceden a la universidad (Dworsky y Pérez, 2010; Kirk y Day, 2011; Lane, 2017) ponen en relieve que los jóvenes acuden a estos programas por motivos económicos, ya que ofrecen apoyo financiero y de vivienda, o bien buscando ayuda para informarse y conocer sobre la vida universitaria, así como poder lograr sus metas educativas. No obstante, aportaban más valor a otros aspectos menos tangibles como tener a alguien a quien acudir o alguien que creía en ellos y sentirse comprendido.

Las sugerencias que aportaron los participantes en el estudio de Graham, Schellinger y Vaughn (2015), apuntan a que los jóvenes extutelados deben estar más preparados académicamente y deben disponer de más ayuda, orientación, apoyo personal y económico para que la educación postsecundaria resulte exitosa. Por su parte, estudios realizados en España alarman también sobre el abandono prematuro del sistema educativo. Montserrat, Casas y Baena (2015) abordan directamente este factor de riesgo estableciendo como necesario que se intensifiquen los esfuerzos por parte de las Administraciones y los recursos residenciales y centros escolares para abordar este abandono. Para ello, pistan sobre los factores positivos para tener en cuenta tanto en los recursos residenciales, como en los centros educativos; así como una serie de

recomendaciones y actuaciones a llevar a cabo que se muestran a continuación de forma casi literal, dada la importancia que se le otorga en este trabajo:

Factores positivos que identificar en los centros residenciales:

- Mostrar una fuerte convicción en la importancia que tiene todo lo referente a la escolaridad del chico o la chica.
- Organización del centro alrededor de la escolaridad de los adolescentes: espacio y apoyo adecuados para realizar los deberes; control directo y seguimiento de las tareas escolares; no permitir que falte nunca a clase por motivo de visitas a la familia biológica, o por el CSMIJ, EAIA u otros servicios; proponer reuniones periódicas con el centro escolar, disponer de un tutor directamente implicado en su proceso escolar.
- Tener expectativas altas en lo que respecta a la obtención del título de la ESO y los itinerarios formativos posteriores.

Factores positivos que identificar en los institutos:

- Mostrar conocimiento de la situación de acogida del alumno y en qué resulta necesario ayudarlo más.
- Proporcionar apoyo específico sin demora.
- Mostrar implicación real de los profesores en los aprendizajes del alumno.
- Hacer propuestas de reuniones periódicas con el CRAE.
- Tener expectativas altas en lo que se refiere a la obtención del título de la ESO y los itinerarios formativos posteriores.
- No formular profecías autocumplidoras sobre el futuro de ningún chico o chica (Montserrat et al. 2015, pp.177-178).

Recomendaciones:

1. Reubicar la escolaridad de los chicos y las chicas por parte de la DGAIA en el centro de atención de todos los agentes sociales implicados, y considerar un objetivo prioritario para la mejora de los resultados educativos.
2. Acordar una colaboración estrecha entre los departamentos para emprender actuaciones conjuntas inmediatas. Esto equivaldría a asumir responsabilidades

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

compartidas por parte de los departamentos, definir procedimientos que establezcan una colaboración estrecha y permanente, y solicitar la colaboración del resto de agentes sociales implicados en ambos sistemas.

3. Reconocer a estos chicos y chicas como colectivo con necesidades específicas de apoyo educativo, por las situaciones familiares y afectivas vividas (y no sólo por problemáticas de aprendizaje). Cabe desplegar medidas para evitar que sus itinerarios educativos sufran sucesivos retrasos y que su rendimiento se aleje progresivamente de la media por la cantidad de desigualdades en oportunidades educativas que se les van acumulando.
4. Trabajar para conseguir una estabilidad en su vida y su escolarización, evitando así cambios de centros y escuelas. Cualquier cambio de residencia o de centro educativo debe comportar la obligación, por parte de profesionales e instituciones, de evitar enérgicamente que el chico o la chica permanezca en situación de incertidumbre ante su futuro, y que estas situaciones se prolonguen en el tiempo.
5. Desarrollar actuaciones para incidir en los profesionales y los responsables de ambos sistemas, de modo que se eleven las expectativas hacia este colectivo y se asuman retos constructivos para que sus retrasos escolares no les introduzcan en dinámicas de exclusión escolar, con la consiguiente y mayor dificultad de inserción cualificada en el mundo laboral —e incluso con riesgo de exclusión social.
6. Potenciar la innovación ante los retos actuales que representa la población del sistema de protección a la infancia.
7. Potenciar un amplio abanico de mecanismos de apoyo social y educativo. Instaurar un sistema de evaluación basado en la evidencia de todas las actuaciones emprendidas para mejorar los itinerarios educativos de los niños, las niñas y los adolescentes tutelados.

Actuaciones a llevar a cabo:

1. Asignar personas responsables del seguimiento escolar de los alumnos tutelados en edad de escolaridad obligatoria por parte de los departamentos de Educación y de Bienestar Social y Familia para velar, tener el conjunto de la información y aconsejar, debiendo también informar periódicamente sobre el proceso de cada chico o chica, según se acuerde de modo coordinado.

2. Intensificar acciones orientadas a analizar y profundizar en el conocimiento de los obstáculos y las oportunidades en las trayectorias educativas de los chicos y las chicas tuteladas, favoreciendo la información y la formación de los maestros, los educadores y el resto de los profesionales de la red.
3. Crear un protocolo de actuación por parte de los centros escolares para cuando llega un chico o una chica tutelada: tipo de información que deben recibir, tipo de acogimiento y puesta en marcha de apoyos específicos, estrategias para evitar dobles etiquetajes y victimización secundaria, como luchar para evitar repeticiones de curso, expulsiones y otras propuestas que, por su situación vital, pueden repercutir aún más negativamente en su desarrollo.
4. Reorganizar los centros residenciales, los servicios de la DGAIA y el ICAA, para hacer real la idea de priorizar la escolarización de los jóvenes tutelados bajo el principio de que estos adolescentes son los que menos deberían faltar a los centros escolares. Es necesario evitar las faltas de asistencia escolar por motivos sobreimpuestos a los chicos y las chicas.
5. Articular un refuerzo individualizado.
6. Aumentar el trabajo conjunto entre centros escolares y residenciales, y servicios de la DGAIA y el ICAA, concediendo más protagonismo al niño, la niña o el adolescente, y compartiendo la información y la responsabilidad. (Montserrat et al., 2015, pp. 187-188)

En el siguiente apartado profundizaremos más sobre los problemas formativos a los cuales se enfrenta el colectivo de jóvenes tutelados en su etapa finalista en los CRAE y los jóvenes extutelados dentro y fuera de los programas de transición a la vida adulta.

Emocional

Como mencionamos en el apartado anterior, las relaciones establecidas con los jóvenes ya sean estas desde la familia, los profesionales que los atienden o desde las redes informales de apoyo que encuentran, parecen ser incluso más importantes que el apoyo concreto que puedan recibir en cuanto a economía, vivienda, formación o empleo (Refaeli, Benbenishty y Eliel-Gev, 2013), ya que como indican dichos autores, el apoyo concreto puede ser dado por otros servicios, pero es más difícil reemplazar el apoyo emocional. Si a esto sumamos la tendencia de estos jóvenes a aprender a cuidarse de sí

mismos y su capacidad de desarrollar un cierto *orgullo de supervivencia* (Samuels y Pryce, 2008; Unrau, Font y Rawls, 2012) que les impide expresar ciertos comportamientos de pedir ayuda y afecten a su independencia, nos damos cuenta de la etapa de soledad a la que están sometidos; donde muchas veces son ellos solos contra el mundo.

Es necesario abordar este aspecto desde la proximidad, estableciendo vínculos que, como hemos visto anteriormente, deben ser sólidos, reales y duraderos en el tiempo, entre otras cosas. Dado que estas fuentes relacionales pueden producirse tanto dentro como fuera de los recursos residenciales y, de la misma forma, pueden producirse con referentes adultos como con sus iguales, es importante que los profesionales realicen una prospección de las fuentes potenciales de apoyo emocional y ayuden a los jóvenes a comprometerse con ellas, a consolidarlas y también a ampliarlas mientras continúan viviendo en un ambiente protegido (Refaeli et al., 2013).

Varios estudios (Soldevila et al. 2013; Blakeslee, 2015; Graham, Schellinger, Vaughn, 2015) muestran como dentro de los programas de atención a estos jóvenes, el apoyo emocional es uno de los servicios más demandados y recomiendan a los profesionales de los recursos y a los referentes adultos que brinden más atención y apoyo incondicional; esforzándose para entender mejor sus sentimientos, pensamientos y necesidades individuales. También desde la política, se debe hacer hincapié para brindar a los jóvenes este apoyo emocional (Quinn, Davidson, Milligan, Elsley y Cantwell, 2017).

Ocio

El fomento del ocio y el tiempo libre, a pesar de ser un factor frecuentemente poco valorado y pese a que no puede substituir al resto de factores que se han mencionado con anterioridad, es un aspecto que *ayuda a los jóvenes a encontrar un estilo de vida que apoye su salud mental y emocional y previene el abuso de drogas y la delincuencia* (Sala-Roca et al., 2012, p. 1022).

Además, puede fomentar la participación educativa, aumentando la confianza, ayudando a ampliar sus horizontes y su propia perspectiva de posibilidades y logros y estimula el interés en un área particular de trabajo o estudio, ayudándolos a descubrir aspectos que para ellos no existían previamente. De este modo, este tipo de actividades pueden

fomentar el potencial de los jóvenes y ayudarlos a construir su propia autoestima, establecer nuevas relaciones sociales y ampliar su capital social (Hollingworth, 2012) y como se mencionaba anteriormente, estos efectos pueden influir en la mejora dentro de la educación formal y en nuevas oportunidades de empleo y resultar beneficiosos en su transición hacia la emancipación.

Estudios como el YIPPEE recomiendan el aprovechamiento del ocio y el tiempo libre para el desarrollo del aprendizaje informal y el éxito educativo, ya que resulta especialmente beneficioso en el apoyo a estos jóvenes (Jackson y Cameron, 2011; Hollingworth, 2012).

4.5. Principales factores de riesgo en la transición hacia la autonomía

Los jóvenes tutelados, según las modalidades de transición presentadas por Casal (1996), se mueven principalmente entre las trayectorias desestructuradas y las trayectorias en precariedad. La investigación sobre las dificultades en la transición hacia la vida adulta de Berzin (2008) pone de manifiesto que los jóvenes que han estado bajo el cuidado tutelar necesitan más ayuda que los jóvenes de la población general, ya no por su situación de tutela, sino por las condiciones individuales, familiares y sociales que acompañan a estos jóvenes.

La transición a la mayoría de edad es muy difícil para los jóvenes tutelados, pero aún lo es más en un país con altas tasas de paro juvenil y dificultades de acceso a la vivienda como es el caso de España. Es por ello por lo que los jóvenes tutelados se enfrentan a una situación de transición más breve, acelerada y comprimida hacia la vida adulta que sus pares: mientras el joven que no ha sido tutelado experimenta períodos de transición cada vez más extendidos donde pueden poner en práctica paulatinamente sus habilidades, los jóvenes que han sido tutelados deben entrenar o adquirir esas habilidades en un período de tiempo más corto y con poco margen para el error, con menos apoyo y menores calificaciones profesionales (Stein, 2008; Ward, 2011; Ibrahim y Howe, 2011; Zeller y Köngeter, 2012; López, Santos, Bravo y Fernández del Valle, 2013).

Esta transición además debe realizarse con una red de apoyo pobre (Bravo y Fernández del Valle, 2001; Bravo y Fernández del Valle, 2003; Montserrat, Casas, González, Malo, Araujo y Navarro, 2010; Martín, 2011; Martín, García y Siverio, 2012; Martín, Muñoz, Rodríguez y Pérez, 2008; Sala, Villalba, Jarriot y Arnau, 2012) muy necesaria para la transición exitosa a la vida adulta. Frecuentemente los jóvenes se orientan a su familia sin que esta cuente con la capacidad para apoyar al joven (París, Hernando, y Martínez, 2017).

Pero las dificultades no se constriñen solo al contexto socioeconómico hostil y a la edad temprana en que los jóvenes tutelados por la Administración deben independizarse de su “padre corporativo” (Courtney, 2009); sino que la gran mayoría deben realizar este difícil paso con unos niveles educativos bajos, baja cualificación laboral y menor red social de apoyo (Harder, Knorth y Kalverboer, 2011). De hecho, la mayoría de los jóvenes tutelados tienen problemas de subempleo, frecuentes cambios e inestabilidad laboral, y pobreza (Courtney et al, 1998, 2001 y 2005; Courtney y Dworsky, 2006; Jarriot, Sala y Arnau, 2015; Rome y Raskin, 2017). Se identifican, por lo tanto, problemas principales de empleo, educación, vivienda, delincuencia y de salud, tanto física como mental, abuso de drogas y de maternidad precoz (Stott y Gustavsson, 2010; Ibrahim y Howe, 2011). Un metaanálisis de 32 estudios señala disponer de un hogar estable y la educación como los factores más determinantes para conseguir una transición exitosa a la edad adulta (Gypen, Vanderfaeillie, De Maeyer, Belenger y Van Holen, 2017). Pero resulta igualmente importante que los jóvenes estén preparados para el trabajo, que encuentren vivienda y que esta sea estable, saber administrar su dinero, formarse, a que puedan disponer de una red social que les ofrezca seguridad y a la que puedan acudir cuando lo necesiten (Nesmith y Christophersen, 2014).

Con todas estas exigencias, muchos jóvenes pueden crearse unos estándares de independencia y autosuficiencia que suelen ser inalcanzables, ya que poseen un menor nivel de habilidades profesionales, menores logros educativos y falta de apoyo financiero (Ibrahim y Howe, 2011; Curry y Abrams, 2015). Incluso aquellos jóvenes que logran tener éxito en su proceso de transición manifiestan una falta de preparación para la vida independiente, teniendo que enfrentarse a diferentes problemas respecto a sus pares no tutelados (Day, Riebschleger, Dworsky, Damashek y Fogarty, 2012). De esta manera, el estudio presentado por Fernández del Valle et al. (2011), pone de manifiesto que más de

la mitad de los jóvenes que participaron en la muestra relataron haber tenido un problema grave después de pasar por el sistema. Estos problemas sobre todo estaban relacionados con el desempleo y el dinero, la vivienda, las relaciones personales y la salud física. A pesar de esto, más de dos tercios de estos jóvenes presentaron una integración social positiva.

En el presente apartado, se tratarán los principales factores de riesgo relacionados con la formación y el trabajo, la vivienda, el entorno y la red social, la estabilidad y los cambios de centro, la salud, el embarazo adolescente, la estabilidad emocional, la delincuencia y la economía de estos jóvenes.



Formación y Trabajo

Estudios como el de Dworsky y Pérez (2010), Harder, Knorth y Kalverboer (2011), Montserrat, Casas y Sisteró (2015) o el metaanálisis de 19 estudios de Estados Unidos realizado por Heerde, Hemphill y Scholes-Balog (2016) siguen demostrando la tendencia detectada hace 20 años en lo que respecta a los problemas formativos en el colectivo de niños tutelados por Blome (1997) y establecen que el nivel formativo de los jóvenes que han pasado por el sistema de protección y tutela es relativamente bajo en comparación

con la población general. Algunos de los motivos argumentados son la interrupción de los estudios y las dificultades en el rendimiento escolar; lo cual desemboca en peores resultados que el grupo de comparación. Las interrupciones escolares suponen una falta de estabilidad que afecta al rendimiento escolar y coinciden principalmente cuando el niño entra en el sistema de protección o bien cuando regresa con la familia de origen. Según los datos aportados por este estudio, más de la mitad de los jóvenes tutelados han cambiado de escuela 3 veces o más a partir del 5º grado (aproximadamente a los 10 años); por lo que respecta a la población general, donde un 80% de los jóvenes de esta edad nunca han cambiado de escuela.

Varios estudios como el de Dworsky y otros (2010) o el de Montserrat, Casas y Baena (2015) reportan que existe poca diferencia entre la población tutelada y otros jóvenes que provienen de familias con bajos ingresos económicos o bien de jóvenes acogidos en familia extensa y la diferencia consiste principalmente en disponer de un lugar estable para vivir, que les aporta menos cambios también de centro escolar.

No obstante, la mayoría de los estudios analizados establecen que existen diferencias significativas en el nivel formativo de los jóvenes respecto a la población general estableciéndose éstas principalmente en menores tasas de graduación en estudios secundarios y acceso a la universidad (Avery y Freundlich, 2009; Courtney et al., 2005; Courtney et al., 2009; Kroner y Mares, 2009; Montserrat y Casas, 2010; Del Valle, Lázaro, López y Bravo, 2011; Kirk y Day, 2011; Okpych, 2012; Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015; Jariot Garcia, Sala Roca, y Arnau Sabatés, 2015) y absentismos y abandono escolar por encima de sus pares no tutelados (Montserrat y Casas, 2010; Creed, Tilbury, Buys y Crawford, 2011; Day, Dworsky, Fogarty y Damashek, 2011; Del Valle, Lázaro, López y Bravo, 2011).

Esta dificultad conlleva que demasiados jóvenes se encuentren atrasados respecto al nivel formativo que les correspondería por edad y esto limita sus perspectivas formativas (Naccarato, Brophy y Courtney, 2010). En España, el estudio presentado por Montserrat y Casas (2010) estableció que la mayor parte de la población tutelada se situaba en estudios formales no superiores; principalmente la ESO, Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio o bien en educación no formal como programas de garantía social o cursos breves con alto nivel de aplicabilidad al empleo. En este estudio la formación

superior se reducía al 7% en esta población. Parece pues importante que los jóvenes aprovechen el sistema de protección para estudiar y alcanzar mayores logros formativos, ya que, la permanencia en los recursos residenciales disminuye dificultades económicas, problemas de vivienda y depender de ayudas sociales. De esta forma, una vez abandonado el sistema, es poco probable que sigan estudiando y si lo hacen representa un esfuerzo mucho mayor que estando en el sistema (García Barriocanal et. al.,2007; Vacca, 2008; Avery, 2010; Courtney y Okpych, 2017). Un estudio de Courtney y Hook (2017) estableció que, por cada año adicional en el sistema de protección, los jóvenes aumentaban un 46% las probabilidades de alcanzar el siguiente nivel educativo en el que se encontraban.

Como se viene intuyendo, la estabilidad en los centros de protección es un factor clave en el éxito escolar, ya que este factor influye en las interrupciones en la escolaridad que sufren los jóvenes, en el abandono escolar, la consolidación de una red estable de amigos y la consecuente pérdida de relaciones de confianza y en niveles académicos más bajos (Kaplan, Skolnik, y Turnball, 2009; Stott y Gustavsson, 2010; Creed, Tilbury, Buys y Crawford, 2011; Jackson y Cameron, 2012; Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012).

Otra gran paradoja es la necesidad que tienen estos jóvenes de mantenerse por sí mismos y la dificultad que conlleva mantener unos estudios compaginándolos con un trabajo que les ofrezca una fuente de ingresos mediante la que poder vivir. De esta forma, la prioridad de cubrir las necesidades básicas se antepone a los estudios (Day, Riebschleger, Dworsky, Damashek y Fogarty, 2012; Jackson y Cameron, 2012; Refaeli, Benbenishty y Eliel-Gev, 2013; Batsche, Hart, Ort, Armstrong, Strozier y Hummer, 2014; Jariot Garcia, Sala Roca y Arnau Sabatés, 2015) y los estudios que se priorizan son aquellos que se orientan a la formación profesional, motivados por el deseo de que se puedan valer por sí mismos. Esto conlleva que los jóvenes realicen reiteradamente formaciones de bajo nivel, en lugar de avanzar en sus estudios (Jackson y Cameron, 2012). La mortalidad que los jóvenes presentan en los estudios, una vez salidos del sistema de protección aumenta drásticamente y más aún cuando el estudio debe compaginarse con el trabajo (Del Valle, Álvarez-Baz y Bravo, 2003).

Existen estudios que ponen de manifiesto también que las expectativas de estos jóvenes son más bajas que la de sus pares no tutelados en lo que refiere al empleo, pero también

a las expectativas respecto a los logros educativos (Sulimani-Aidan, 2015; Clemens, Helm, Myers, Thomas y Tis, 2017). Por lo contrario, los jóvenes que obtienen éxito en estudios postsecundarios muestran una actitud optimista y resiliente (Geiger, y Beltran, 2017). Esto se puede sumar a otros estudios donde las bajas expectativas se producen por parte de los profesionales educativos (Jackson y Cameron, 2012) y a los mensajes contradictorios que reciben sobre la importancia de la educación cuando faltan a la escuela para hacer entrevistas con la Administración u otros trámites (Graham, Schellinger y Vaughn, 2015).

Otro factor de relevancia son las competencias socioemocionales que poseen los jóvenes. Sala-Roca et al. (2009) plantean que los niveles más altos de formación obtuvieron puntuaciones más altas en asertividad y aceptación de las reglas sociales; por lo que es posible que las competencias socioemocionales influyan en el curso educativo del menor. A su vez, Zeller y Köngeter (2012) mostraron que las mejores puntuaciones en la formación están estrechamente relacionadas con el bienestar de los jóvenes en los recursos residenciales, estableciendo una conexión en dos sentidos: las crisis biográficas inhiben el logro académico y el logro académico aumenta el bienestar de los jóvenes.

Con todo lo visto hasta el momento sobre los problemas formativos, la brecha cada vez mayor en educación conforme los jóvenes avanzan en el sistema educativo reglado (Montserrat et al., 2010; Montserrat y Casas, 2010) y la relación que se explicará a continuación entre educación, empleo y salario, se hace necesario plantear estrategias tanto políticas como educativas en los centros para mejorar el logro formativo de los jóvenes.

La educación es importante para el empleo y los salarios y aquellos jóvenes que encuentran trabajo suelen tener un mayor nivel educativo que los desempleados (Hook y Courtney, 2011). Tal y como se ha ido apreciando en este apartado, las carencias formativas dan lugar a trayectorias laborales discontinuas, frecuentes cambios de trabajo que ponen de manifiesto la inestabilidad laboral y precariedad debido a empleos de baja cualificación profesional (Jariot, Sala-Roca y Arnau, 2015; Dworsky y Gitlow, 2017). La baja tasa de jóvenes extutelados que acceden a la universidad dificulta un empleo más remunerado y estable para estos jóvenes, dado que los ingresos anuales ascienden a casi

un 50% respecto a los jóvenes que solo disponen de la educación secundaria (Naccarato, Brophy y Courtney, 2010; Okpych, 2012)

La falta de preparación académica y la falta de acceso a estudios superiores, dificulta y limita, como hemos visto, el acceso al empleo y esto puede provocar la salida anticipada de los jóvenes de los recursos residenciales debido a no saber gestionar las emociones negativas producidas por la carencia de formación y empleo (Anghel, 2011; Harder, Knorth, y Kalverboer, 2011). El estudio realizado por Okpych y Courtney (2014) determina que completar estudios superiores de dos o cuatro años iguala las tasas de empleo y reduce las brechas en los ingresos anuales respecto a la población general.

Tener una experiencia laboral, aunque sea a tiempo parcial, produce en los jóvenes un aumento de las perspectivas futuras de empleo y se asocia con la estabilidad y la integración social; por lo que resultan importantes las experiencias tempranas en el empleo que aproximan, además, a complementar la educación, al desarrollo de la red social y mejora la transición más fluida a la vida fuera de los centros (Courtney et al., 2001; Courtney et al., 2011; Arnau y Gilligan, 2015). Los jóvenes que abandonan el sistema de protección reciben por su trabajo unos ingresos aproximadamente de la mitad que los jóvenes de la población general, además de tener una tasa de empleo de un 20% por debajo de sus pares no tutelados (Okpych y Courtney, 2014), además de experimentar inestabilidad laboral, costándoles mantenerse en un mismo trabajo por más de tres meses (Daining y Depanfilis, 2007).

Como indican Arnau y Gilligan (2015), las experiencias positivas en el empleo surgen y contribuyen al capital social de los jóvenes. Si, como se veía anteriormente, el capital social de los jóvenes tutelados y extutelados es un factor limitado para este colectivo y el recurso residencial constituye su principal ámbito de relación social, parece evidente que los jóvenes que abandonan estos recursos residenciales sean más propensos a experimentar el desempleo o inestabilidad laboral; además de experimentar la falta de vivienda y tener ingresos menores que los jóvenes de la población general (Courtney et al., 2005; Avery y Freundlich, 2009; Avery, 2010; Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015).

Como muestra Del Valle et al. (2011), el nivel educativo básico que muestran estos jóvenes puede influir en la incorporación temprana y difícil al trabajo, donde se insieren

en trabajos que requieren pocas habilidades y mal pagados. O como se indica en otros estudios

[Los jóvenes extutelados] ...eran más propensos a aspirar a ocupaciones menos complejas (es decir, ocupaciones que requerían menos habilidades y menos entrenamiento). La elección de empleos menos complejos refleja la aspiración a ocuparse de tareas con menos prestigio, cobrar menos, realizar tareas más sencillas, requerir menos formación, menos capacidad y, en última instancia, ser menos satisfactorias (Gottfredson 1996). Aunque este estudio no puede confirmar que las experiencias de cuidado fuera del recurso residencial "causaron" estas aspiraciones reducidas, es plausible sugerir que están relacionadas con desventajas sociales y psicológicas pasadas (Creed 2011, p. 1724)

No obstante, el mismo estudio de Del Valle et al. (2011) indica que, una vez abandonado el sistema, más de la mitad de los jóvenes habían ingresado al mercado de trabajo -este porcentaje de empleo coincide con estudios internacionales basados en seguimientos longitudinales como el Midwest (Courtney, Dworsky et al., 2010; Hook y Courtney, 2011) o puntuales (Stott y Gustavsson, 2010)- mientras que el 14% estaban desempleados y el 22,4% seguía estudiando. Cerca del 30% de los jóvenes recibían ayudas sociales como becas de estudio, ayudas a la vivienda y pensiones de orfandad.

El estudio de Sala-Roca et al. (2009) establece que el éxito en la inclusión sociolaboral depende de factores como las habilidades socioemocionales, el origen de los jóvenes y una ratio menor establecida entre profesionales y jóvenes en el recurso residencial. El mismo estudio, junto al de Naccarato et al. (2010), indican que los apoyos al empleo que reciben los jóvenes son muy débiles, basándose muchas veces simplemente en la elaboración de currículums para buscar trabajo. Además de estos problemas generales presentados, existen indicios de que la falta de empleo conlleva también a la delincuencia mediante robos o venta de droga, como medio de conseguir recursos económicos (Graham, Schellinger y Vaughn, 2015) y que la desocupación afecta más al género femenino que al masculino, pese a que las primeras disponen de más formación (Sala-Roca et al. 2009).

Vivienda

Otro de los problemas a los que se enfrentan los jóvenes extutelados en su salida del sistema de protección y que constituye un factor de riesgo para su integración, es el de la falta de vivienda y la inestabilidad en ella realizando numerosos cambios (Courtney et al., 2001; Avery y Freundlich, 2009; Avery, 2010; Stott y Gustavsson, 2010; Berzin, Rhodes y Curtis, 2011; Graham, Schellinger y Vaughn, 2015; Fowler, Marcal, Zhang, Day y Landsverk, 2017).

El detallado estudio de Berzin, Rhodes y Curtis (2011), establece que los jóvenes que han sido tutelados tienen más probabilidad de vivir en barrios pobres y dependían más de las ayudas públicas para la vivienda. Incluso en comparación con otros jóvenes en situación de riesgo, los jóvenes extutelados obtenían resultados mucho peores en cuanto a disponibilidad de vivienda, estabilidad y calidad de esta; por lo que establece que el factor de haber sido tutelados explica estos resultados más que otros factores de riesgo. Por este motivo, obtener viviendas seguras, estables y asequibles se constituye en un auténtico desafío debido a la falta de apoyo económico y emocional y debido también a la falta de educación y capacitación, amén de otros problemas que se puedan presentar de salud mental o física. De la misma forma, no obtener una vivienda adecuada también puede contribuir a algunos de estos mismos problemas. Anteriormente se comentaba que resultaba difícil mantener unos estudios cuando la primera necesidad que tenían que cubrir los jóvenes extutelados es la de mantenerse económicamente por sí mismos para cubrir sus necesidades más básicas; de la misma forma, resulta difícil estudiar si no existe una estabilidad en la vivienda que ofrezca dónde dormir.

Muchos jóvenes, cuando salen de los recursos residenciales, alquilan habitaciones económicas (Dima y Skehill, 2011), ya que no disponen de un lugar asequible para vivir por su cuenta en el momento de abandonar el recurso (Kroner y Mares, 2009), lo que conlleva a una ligera disminución de los jóvenes que puedan vivir de forma independiente y sugiere que no están preparados para vivir de esta manera en el momento de su salida (Harder, Knorth y Kalverboer, 2011). Los jóvenes que vuelven con la familia una vez han salido del centro residencial muestran menos probabilidades de falta de vivienda en el futuro (Fowler, Marcal, Zhang, Day y Landsverk, 2017), por lo que resultaría conveniente revisar el trabajo realizado sobre este aspecto en los recursos residenciales.

Entorno y red social

Varios autores indican que los jóvenes que han sido tutelados por la Administración no pueden emanciparse por sus propios medios (Courtney et al., 2005; Courtney y Dworsky, 2006; Avery y Freundlich, 2009) y que existe una brecha que se produce en el tránsito del joven que recibe cuidados en centros de protección y su salida, donde deja de disponer del apoyo (Höjer y Sjöblom, 2010; Dima y Skehill, 2011). La falta de disposición de familia o de relaciones saludables de apoyo por parte de esta, supone muchas veces que al abandonar el cuidado residencial los jóvenes pierdan el apoyo que reciben (Okpych, 2012; Blakeslee, 2012; Hiles, Moss, Wright y Dallos, 2013; París, Hernando y Martínez, 2017; Zinn, Palmer y Nam, 2017) no obstante sigue representando la principal expectativa de salida de los jóvenes al cumplir los 18 años. A pesar de eso la participación que tiene la familia en el proceso de emancipación de los jóvenes resulta escaso e incluso se considera un obstáculo por parte de los profesionales (París, Hernando y Martínez, 2017) Una vez abandonado el sistema de protección, los jóvenes reproducen relaciones familiares pasadas en la familia actual que han creado (Lee, Cole y Munson, 2016). Este problema en la red social familiar ya fue detectado en el estudio realizado por Blome (1997), donde se mostraba esta realidad en la red social de los jóvenes, que hoy no se ha conseguido superar y resulta un aspecto deficitario de cara a su emancipación.

Es una realidad curiosa que los jóvenes más vulnerables de la sociedad, aquellos que han sufrido abuso o negligencia y nunca han conocido relaciones de adultos consistentes, permanentes y cariñosas, se les pide que sean autosuficientes en un momento en que otros jóvenes siguen recibiendo apoyo de los padres en la universidad o están experimentando con su primer trabajo desde dentro de los confines seguros de una familia (p.42).

Además, estos jóvenes no disponen de las mismas oportunidades para cometer errores y poder enmendarlos que los jóvenes no tutelados que tienen el apoyo familiar. En los recursos residenciales pueden ser expulsados y esto los va desvinculando de su proceso de transición en el recurso (Del Quest, Fullerton, Geenen y Powers, 2012)

Avery y Freundlich (2009) atribuyen a la ausencia de un fuerte andamiaje social en las vidas de los jóvenes extutelados como un predictor crítico de los pobres resultados que consiguen después de la tutela. De la misma forma, varios autores manifiestan en sus

estudios que la red social de los jóvenes tutelados es pequeña, perdiendo el contacto con los referentes en los cuales solían apoyarse y a la falta de calidad de las redes existentes. La pérdida de las redes sociales existentes y las relaciones significativas que puedan producirse con los profesionales de los centros residenciales, produce una desconexión que dificulta la creación de nuevas relaciones de confianza con los nuevos profesionales (Stott y Gustavsson, 2010; Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012; Singer, Berzin y Hokanson, 2013). Según Singer et al. (2013) los jóvenes desarrollan varias relaciones dependiendo de la etapa en la que se encuentran una vez abandonan el sistema de protección: primero siguen manteniendo relaciones con los profesionales de los recursos residenciales, después relaciones con otros profesionales que pueden servirles de ayuda y con la familia extensa, y por último relaciones con la familia biológica y con parejas.

Los recursos residenciales centran sus esfuerzos en la independencia de los jóvenes, no se hace un especial hincapié en la importancia de establecer relaciones estables y seguras para el joven y a menudo, esta hazaña de conquistar la independencia impide el desarrollo de relaciones de apoyo (Höjer y Sjöblom, 2010; Goodkind, Shelbe y Shook, 2011). El estudio de Goodkind et al. (2011) describe que, a pesar de que los jóvenes participantes muestran dificultades en los ámbitos mencionados como el laboral o formativo, su mayor preocupación de estos se centra en la falta de apoyo social y emocional. De hecho, Greeson et al. (2015) mostraron que los jóvenes que consiguen un mayor nivel de apoyo social obtienen una puntuación más alta en el constructo que llamaron “resiliencia compuesta”, consistente en la participación educativa, historial de empleo, evitación de la paternidad temprana, evitación de actividad criminal, evitación de la falta de vivienda y evitación del uso de drogas (Greeson, García, Kim, Thompson y Courtney, 2015).

El estudio presentado por Bravo y Del Valle (2003) sobre las redes de apoyo y el análisis de Montserrat y Casas (2010) muestran como las redes sociales de apoyo que tienen más valor para los jóvenes son los amigos del centro residencial y los adultos de estos recursos que los compañeros y profesionales de la escuela, amén de los estigmas generados por sus propios compañeros de escuela por el hecho de ser tutelados (Martín et al., 2008).

Para finalizar este apartado, se quiere coincidir con las palabras de Ward (2011) donde indica la dificultad de vivir y salir adelante en los primeros meses después del recurso residencial.

[...] al acercarse a la independencia pueden “sobrevivir” con apoyo profesional y su propia determinación, o pueden “luchar” para hacer frente a todos. En todos los casos, los primeros meses de dejar el cuidado pueden ser los más difíciles: en palabras de uno de los jóvenes entrevistados en el estudio presentado en este artículo: “nadie te prepara para la soledad”. (pp. 2516)

La falta de preparación les hace aprender a ser adultos mediante ensayo y error (Del Quest et al., 2012), pero siguen teniendo tendencia a depender de ayudas sociales. Los profesionales suelen ser conscientes de que los jóvenes no están preparados en el momento de su salida (Dima y Skehill, 2011;) y faltan evidencias de programas eficaces para generar el apoyo necesario para guiarlos durante su transición a la vida adulta (Nesmith y Christophersen, 2014).

Cambios de centro y estabilidad

Uno de los posibles motivos de la falta de red de apoyo estable y de confianza que tienen los jóvenes, son los cambios de centros residenciales que provocan una continuación de la falta de estabilidad que han tenido en su dinámica familiar (Torralba, 2006). Al no tener un hogar permanente y con frecuencia carecer de modelos positivos, estos niños tienen poca oportunidad de construir una base sólida que les pueda dar la oportunidad de tener éxito (Allen y Vacca, 2011). Geenen y Powers (2007) muestran la molestia que presentan los jóvenes por el número de profesionales que interfieren en sus vidas.

Montserrat y Casas (2010) mostraban la importancia de la inestabilidad en los posteriores problemas sociales. Las consecuencias de esta falta de estabilidad se han estudiado principalmente en el ámbito del abandono y fracaso escolar, pero también es un aspecto que repercute en dificultades para encontrar un trabajo estable y dificultad en los ámbitos de bienestar social y salud (Jariot Garcia, Sala Roca y Arnau Sabatés, 2015; Lim, Singh, y Gwynn, 2017; Rome y Raskin, 2017).

Salud

Varios estudios publicados argumentan que los jóvenes tutelados experimentan importantes problemas de salud, principalmente de salud mental (Courtney et al., 2001; Avery, 2010; Stott y Gustavsson, 2010; Ward, 2011, Collins, 2016; Harwick, Lindstrom y Unruh, 2017) y además son más propensos a no acudir al médico (Avery y Freundlich,

2009). En este sentido Stott y Gustavsson lo relacionan con las pérdidas de relaciones significativas y a los sentimientos de culpa y responsabilidad de haber sido tutelados (Stott y Gustavsson, 2010).

Por otra parte, encontramos muy relacionado el uso de drogas en este problema de salud. Los jóvenes tutelados son también más propensos a experimentar con estas sustancias (Courtney et al., 2005; Courtney et al., 2007; Avery y Freundlich, 2009; Avery, 2010; Narendorf y Mcmillen, 2010; Braciszewski y Colby, 2015; Stott y Gustavsson, 2010; Heerde, Hemphill y Scholes-Balog, 2016).

Barn (2015) atribuye el consumo de estas sustancias a factores de falta de vivienda, exclusión escolar o el entorno de vida. Narendorf y Mcmillen (2010) ponen de manifiesto que el año siguiente a abandonar el sistema de protección es el momento de mayor vulnerabilidad para consumir y que permanecer en el sistema puede tener un efecto protector contra el uso de drogas.

Embarazo adolescente

Los jóvenes que han quedado fuera del sistema de protección son más propensos a experimentar un embarazo no deseado (Avery y Freundlich, 2009; Avery, 2010; Stott y Gustavsson, 2010). De echo, la mayoría de las mujeres que han pasado por el sistema de protección son madres a los 24 años según el estudio presentado por Hook y Courtney (2011). De esta forma, el embarazo adolescente afecta principalmente a las mujeres. El estudio presentado por Sala-Roca et al. (2009) indica que afecta al 30,4% de las mujeres, versus al 9,4% de los hombres.

Dworsky y Courtney (2010) abren paso a la reflexión sobre el embarazo como forma de crear la familia que estas jóvenes no han tenido y llenar así un vacío emocional. En la misma línea, Lee y Berrick (2014) muestran dos posibles caras del embarazo

Finalmente, aunque la paternidad temprana puede aumentar la probabilidad de dificultades antes y en la edad adulta, la evidencia sugiere que convertirse en padre también puede ayudar a algunos jóvenes a desarrollar recursos más intangibles, como un sentido de pertenencia y autoestima (Lee y Berrick, 2014 p. 82).

El estudio de Zárata (2013, p. 222) sobre la maternidad adolescente de las jóvenes tuteladas en Cataluña, recoge también este argumento y concluye que la maternidad resulta *un factor fundamental* en el proyecto de vida de estas jóvenes. Además, refleja que el factor cultural, el modelo familiar y los roles familiares que tienen interiorizados, así como las carencias emocionales, pueden incidir a que busquen la maternidad como proyecto de vida.

De cualquier forma, permanecer en los recursos residenciales pasados los 18 años (a ser posible hasta los 21) puede reducir el embarazo adolescente (Dworsky y Courtney, 2010)

Estabilidad emocional

La salida del recurso residencial establece el fin o bien una ruptura en las relaciones de apego (Sala-Roca et al., 2009; Dima y Skehill, 2011), ya que como se veía anteriormente, la mayor parte de la red social de estos jóvenes proviene de sus compañeros de centro o bien de los adultos que trabajan en él. Esto repercute en los jóvenes en una serie de sentimientos asociados a esta salida como son el abandono, la ansiedad y el miedo (Dima y Skehill, 2011) e inestabilidad. Este proceso afecta negativamente al desarrollo socioemocional de los jóvenes y su capacidad de establecer relaciones saludables en la edad adulta (Sala-Roca et al., 2009).

Es frecuente que, en esta fase de transición, incluso ya desde la tutela, se genere un sentimiento de no pertenencia, inestabilidad y pérdida constante. Los jóvenes en los centros se sienten como si fueran un archivo (Geenen y Powers, 2007; Greeson y Bowen, 2008; Lee y Berrick, 2014; Neal, 2017)

Ellos [los jóvenes tutelados] pasan por un estado constante de pérdida. Perdieron a sus familias primero. A menudo pierden una familia de acogida tras otra repetidamente por cosas que no tienen nada que ver con ellos. Y pierden a sus amigos. Pierden su escuela. Pierden su barrio, su sentido de quiénes son y de dónde pertenecen. Y es sólo una serie de pérdidas hasta que finalmente, creo que muchos niños simplemente se sienten vacíos (Geenen y Powers, 2007, p. 1093)

No es extraño encontrar estudios que plantean la falta de trabajo previo a esta fase de transición. Dima y Skehill (2011) plantean esta ruptura abrupta sin preparación,

planificación ni los apoyos adecuados y a pesar de que los profesionales fueron conscientes de esta carencia, no plantearon actividades preparatorias para la salida. Anghel (2011) plantea la misma situación aportando que esta falta de preparación se traduce en un cambio negativo y un factor de riesgo durante la transición, sumando cierta falta de interés de los profesionales y dudas sobre su capacidad en este proceso final (Anghel, 2011; Tilbury et al., 2011).

Creed et al. (2011) y Olson, Scherer y Cohen (2017) plantean la posibilidad de que los jóvenes, no planean sus actuaciones, porque piensan que tienen poco control sobre las decisiones de su vida. Frecuentemente es el profesional el que toma las decisiones importantes sobre su proceso. Esto conlleva a que, una vez abandonado el sistema de protección sigan necesitando ayuda en lo que respecta a la toma de decisiones y búsqueda de alternativas. Algunos de estos jóvenes también presentan aspectos de identidad a resolver cuando llegan a la edad adulta, como por ejemplo la disminución de la autoestima, pero también es frecuente que se autoprotejan manteniendo la distancia emocional con los demás, muestren una fuerte autoconfianza y renuncien a pedir ayuda o apoyo emocional como muestra de su negación a ser dependientes (Samuels y Pryce, 2008; Lee y Berrick, 2014). En muchas ocasiones los problemas del pasado y las expectativas y autoexpectativas que tienen, resultan como la fuerza que les hace seguir adelante y tener más determinación, ser más autosuficientes, pero tal y como indican Tilbury et al. (2011) *es una autosuficiencia por defecto, que emana de los sentimientos de “no hay nadie más en quien confiar”* (p.350)

Delincuencia

Otro problema que suele afectar al colectivo de jóvenes tutelados y extutelados es la delincuencia. Varios estudios indican que los jóvenes que quedan fuera de los recursos residenciales son más propensos a tener conductas delictivas y problemas con la justicia (Avery y Freundlich, 2009; Avery, 2010) hasta el punto de llegar a tener una alta presencia de jóvenes tutelados dentro del sistema de justicia juvenil (Oriol-Granado et al., 2014).

En general, se trata de pequeños delitos como la apropiación indebida, robo con fuerza, uso de drogas y violencia y son realizados principalmente por hombres (92,3% de

hombres versus el 7,7% de mujeres en el estudio de Del Valle) (Del Valle et al., 2011; Lee et al., 2014; Oriol-Granado et al. 2014; McMahon y Fields, 2015).

Varios estudios también apuntan a que las principales causas de la actitud delictiva de estos jóvenes son el abuso de alcohol y drogas (McMahon y Fields, 2015), haber vivido en residencias donde los conflictos son frecuentes (Sala-Roca et al., 2009) y vivir en barrios socialmente desorganizados una vez se emancipan (Avery, 2010).

Durante el primer año después de abandonar el sistema de protección los índices de arresto son altos, lo cual apunta a que los jóvenes necesitan un periodo de ajuste a la independencia y la ausencia de supervisión que conlleva la emancipación (Courtney et al. 2001; Courtney et al., 2005; Courtney et al., 2007; Stott y Gustavsson, 2010; Lee et al., 2014). En este periodo de ajuste se incluye el establecimiento de lazos con las instituciones y agentes diversos que les puedan proporcionar ayuda, como la incorporación al mercado laboral o el establecimiento de rutinas (Lee et al., 2014; McMahon y Fields, 2015)

Economía

Otro factor de riesgo para estos jóvenes es la pobreza, reportando mayores tasas de problemas económicos que los jóvenes de la población general (Courtney et al., 2005; Naccarato et al., 2010; Stott y Gustavsson, 2010; Berzin et al., 2011; Hook y Courtney, 2011; Rebbe, Nurius, Ahrens y Courtney, 2017) y al mismo tiempo se enfrentan a esta situación socialmente más aislados, ya que carecen de una red social que los pueda apoyar (Avery, 2010; Batsche et al., 2014). Varios autores argumentan que es frecuente que obtengan ingresos económicos más bajos y que estos no los saca de la pobreza (Naccarato et al., 2010; Stott y Gustavsson, 2010; Hook y Courtney, 2011), mayores tasas de problemas económicos y utilicen más los servicios sociales debido a la necesidad (Courtney et al., 2005; Courtney et al., 2007; Stott y Gustavsson, 2010; Berzin et al., 2011).

Por lo tanto, los jóvenes extutelados, una vez abandonado el sistema de protección luchan por mantener una autosuficiencia económica que les permita mantenerse y sobrevivir (Byrne et al., 2014; Abrams, Curry, Lalayants, y Montero, 2017), pero al contrario que lo que pasaba con el problema de la delincuencia, los problemas económicos no mejoran

después del primer año de salida del sistema y siguen manteniendo una calidad de vida relativamente baja en comparación con sus iguales no tutelados (Harder et al., 2011). De hecho, existen varios estudios en Estados Unidos que ponen en evidencia que una gran parte de la población sin hogar son jóvenes extutelados y que estos tienden a estar más tiempo sin hogar que los jóvenes sin hogar que no han sido tutelados, sumado a otras problemáticas relacionadas con el consumo de sustancias (Avery, 2010; Bender et al., 2015; Yoshioka-Maxwell y Rice, 2017).

Tener experiencias tempranas con la gestión del dinero es importante para, posteriormente, tener una buena capacidad de gestionarse económicamente (Peters, Sherraden y Kuchinski, 2016). No obstante, se pone en evidencia la falta de trabajo realizado durante la tutela respecto a la administración del dinero (Batsche et al., 2014) y a la dependencia de otros para poder obtener ingresos como por ejemplo amigos, familia o servicios sociales (Bender et al., 2015) o asistencia pública para conseguir vivienda (Berzin et al., 2011).

4.6. La salida del sistema de protección

La salida del sistema de protección a la infancia se produce, principalmente de tres formas diferentes: el retorno con la familia (biológica o extensa), la emancipación (comprendiendo aquí irse a vivir solos, con amigos, desconocidos o pareja) o se acogen al programa de vivienda del ASJTET. La evolución de los últimos veinte años muestra cómo cada vez menos jóvenes vuelven al hogar familiar una vez salen de los centros residenciales (Sala Roca et al., 2009; Montserrat y Casas, 2010; Sala-Roca et al., 2012), por lo que Montserrat y Casas (2010) ya anunciaron que los servicios de apoyo a la transición a la independencia debían atender y compensar la desigualdad comparativa con los jóvenes que no han sido tutelados y se emancipan casi llegados a los treinta años.

El programa de apoyo y transición a la independencia de estos jóvenes debía y debe atender a un número muy importante - y creciente - de jóvenes que deben afrontar la emancipación cuando la mayoría de sus pares en población general no lo hacen. (Montserrat y Casas, 2010, p. 132)

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio realizado por Llosada y Balagué (2017) sobre el perfil de los jóvenes tutelados por la DGAIA, establece que alrededor del 65% de los jóvenes tienen características *normalizadas* y son susceptibles de continuar su proceso en programas del ASJTET. Un 11%, a pesar de presentar algún problema de salud, también podrían participar en estos programas, adecuándolos a las necesidades específicas de estos jóvenes. Un 13% de jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad o trastorno mental y serán derivados a la Dirección General de Protección Social. Por último, un 12% de los jóvenes acogidos no aceptan el apoyo institucional ni las acciones educativas realizadas en los centros y es un grupo que no se considera que puedan responder de forma positiva los programas del ASJTET.

Como se puede ver en las respectivas memorias, el programa más utilizado del ASJTET es el programa económico. Lo que lleva a pensar que los jóvenes, tal y como plantea Singer et al. (2013), eligen continuar en el sistema sobretudo por el apoyo financiero.

Las distintas prestaciones que pueden recibir los jóvenes extutelados han ido modificándose con el transcurso del tiempo desde el año 2007, en que se empezaron a recibir. De esta forma, las prestaciones iniciales estaban destinadas exclusivamente a aquellos jóvenes que, durante la minoría de edad, habían estado tutelados, como mínimo, durante tres años y se establecía una duración de la prestación de tres años, hasta alcanzar los 21. En el año 2014, se amplió el grupo de jóvenes que podían recibir dicha prestación, incluyendo a aquellos jóvenes que no cumplían el requisito de haber estado tres años tutelados, pero la duración de la prestación para estos jóvenes era únicamente de tres meses. Finalmente, en el año 2015, se alargó esta prestación de los tres a los seis meses. Por último, desde el año 2017, la prestación para los jóvenes que han estado como mínimo 3 años tutelados puede prorrogarse, como máximo hasta los 23 años, para aquellos casos que sigan programas de formación reglada post obligatoria hasta finalizar los estudios académicos en curso.

Los requisitos que deben cumplir los jóvenes para acceder a estas prestaciones son:

- Residir legalmente en Cataluña y vivir de manera real, efectiva e ininterrumpida.
- Sufrir una situación de necesidad:

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- No poder hacer frente a los gastos esenciales para el mantenimiento propio o de las personas que integran la unidad familiar.
- Tener unos ingresos personales inferiores a una vez y media sobre el IRSC.
- No hay situación de necesidad si la persona es propietaria o usufructuaria de bienes muebles o inmuebles, salvo la vivienda habitual, que indiquen que puede atender su subsistencia (incluyente rentas y patrimonio limpio).
- Haber cumplido 18 y no tener aún 21 años
- Estar tutelado en el momento de llegar a la mayoría de edad a excepción de aquellos jóvenes que, cumpliendo con el resto de requisitos, hayan dejado de estar tutelados el año inmediatamente anterior a la mayoría de edad y se constate la situación de vulnerabilidad y exclusión social como resultado de su retorno al núcleo de origen.
- Vivir de forma autónoma y fuera del núcleo familiar (no vivir con el padre y/o madre)
- Seguir el plan de trabajo individual establecido con el profesional, que incluirá aspectos de vivienda, formación, inserción laboral y seguimiento socioeducativo.

Otras ayudas económicas que pueden recibir los jóvenes extutelados son:

- la de apoyo económico para jóvenes con proyectos personales entorno a la formación reglada, que consiste en una beca de 519,12€ durante los meses que están en formación, otorgada por la Fundación “La Caixa” y gestionada por FEPA y que va dirigida a jóvenes extutelados que cumplan con los siguientes requisitos:
 - Vivir en Cataluña.
 - Ser mayor de 18 años y menor de 21.
 - Haber sido tutelado.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Estar atendido, en el momento de la demanda, en cualquier programa del ASJTET.
 - No disponer de ninguna otra beca otorgada por organismos públicos para su educación y/o renta igual al IRSC.
 - Haber sido aceptado como alumno en cualquier entidad formativa reconocida, pública y/o financiada con fondos públicos.
 - Estar realizando estudios en programas educativos reglados, no haber finalizado estudios del mismo nivel para los que solicita la beca.
- La Renta Mínima de Inserción (RMI) es una acción dirigida a ciudadanos con graves dificultades económicas y sociales para atender sus necesidades básicas y favorecer la inserción social y laboral. Según Tornos (2017) *La importancia de esta política deriva del hecho de encontrarnos ante una prestación mensual que actúa como barrera ante las situaciones de pobreza y garantiza a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad un mínimo de ingreso que evita el empeoramiento de su situación social al tiempo que promueve su formación e inserción laboral.* (Tornos, 2017, p.55).

El ASJTET tramitaba desde el año 2011 la RMI para jóvenes extutelados, convirtiéndose para los jóvenes como una posibilidad económica una vez finalizaba la prestación para jóvenes extutelados. La Renta Mínima ofrecía a los jóvenes un ingreso de 423€ mensuales que les permitía finalizar su proceso y aliviar la situación de aquellos jóvenes que, por motivos de procedencia, no tenían la posibilidad de conseguir un permiso de trabajo. Según la memoria 2015 del ASJTET, el 90% de los jóvenes extutelados que han recibido la RMI son de origen extranjero (Generalitat de Catalunya, 2016).

A mediados del 2017, la Renta Mínima de Inserción se substituyó por la Renta Garantizada de Ciudadanía, que consiste en un subsidio de 564€ mensuales destinado a personas en riesgo de exclusión social. Uno de los criterios para solicitar este subsidio es tener 23 años como mínimo; criterio que ha dejado fuera a todo el conjunto de jóvenes extutelados que finalizan su prestación y

en estos momentos se quedan sin recursos económicos para poder finalizar su proceso emancipatorio.

Otros jóvenes deciden abandonar el sistema y sus servicios, a pesar de que pueda significar tener más probabilidades de éxito en su tránsito hacia la vida adulta y de no disponer, como hemos visto anteriormente, de un capital social que les pueda ofrecer ayuda (Avery y Freundlich, 2009).

Múltiples estudios plantean la necesidad de los jóvenes de liberarse del sistema y del control que este ejerce en sus vidas, así como de la necesidad de independencia que estos plantean (Goodkind et al., 2011; Batsche et al., 2014; Havlicek y Peters, 2014). En este sentido, según el estudio de Goodkind et al. (2011) los jóvenes equiparan la edad adulta con la independencia y por ese motivo tenían la necesidad de dejar el sistema de protección: para ser adultos. El estudio de McCoy, McMillen y Spitznagel (2008) determinó que el 90,4% de los jóvenes querían abandonar el centro a pesar de que suelen dejar el sistema de protección poco preparados y en unas condiciones negativas para ellos (Goodkind et al., 2011).

Esta necesidad de ser libres viene dada en numerosas ocasiones por frustraciones e insatisfacción con el sistema de protección, que se atribuye a la falta de relación con el profesional del recurso y la naturaleza intrusiva de los programas, ya que consideran que los diferentes profesionales toman decisiones por ellos, además también reportaron que abandonaban debido a malentendidos por no haber tenido la información suficiente sobre los requisitos para poder estar en el programa (McCoy, McMillen y Spitznagel 2008; Goodkind et al., 2011).

Los jóvenes que abandonan los centros residenciales se van a vivir por su cuenta principalmente (o bien solos o compartiendo piso con otras personas) y en menor proporción con familia biológica o extensa (Kroner y Mares, 2011) y respecto a quien toma la decisión de salida, el estudio de McCoy et al. (2008) mostraba cómo el mayor porcentaje correspondía a los jóvenes que decidían abandonar el recurso residencial (39,2%), frente al 28% que correspondía al sistema (profesionales). Un 16% de jóvenes

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

abandonó el recurso por haber alcanzado sus objetivos, un 14% por haber alcanzado la edad máxima, un 7% por expulsión y un 6% decidió volver con la familia⁹.

Miller, Paschall y Azar (2017) argumentan en su estudio que los jóvenes que tenían problemas de conducta abandonaban los servicios en poco tiempo, mientras que los que mostraban una actitud más resiliente lo hacían de forma más lenta. El estudio de Montserrat y Casas (2010) especifica que el 55% de los jóvenes tenía previsto trabajar cuando saliera, ya que el trabajo les resultaría imprescindible para poder independizarse. La revisión realizada en el apartado 4.5 de este trabajo no es especialmente esperanzadora en este sentido.

⁹ Las respuestas de los jóvenes podían codificarse en varias categorías. Por ese motivo la suma de % sobrepasa el 100%

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo consta de cinco apartados donde se describen las bases metodológicas que fundamentan esta investigación, el diseño, los instrumentos utilizados, la estrategia de análisis y las limitaciones del estudio.

1. Fundamentación metodológica

Se pretende dar respuesta a los interrogantes planteados mediante un estudio descriptivo de los factores que influyen, en mayor o menor grado, en la salida o la permanencia de los jóvenes extutelados en los centros destinados a la autonomía. Se pretende abordar el fenómeno de manera descriptiva, ya que no existe la intención de introducir cambios ni modificaciones de variables, sino estudiar y descubrir los acontecimientos tal y como suceden en el momento y entendiendo la investigación descriptiva como aquella cuyo

[...] objetivo central es obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos para la prueba de las hipótesis (Rojas Soriano, 2006, p. 42)

Con el fin de dejar explícito el punto de vista desde el que se parte en el problema, y tal y como afirma Kuhn al describir la ciencia normal como “la actividad de resolver problemas gobernada por las reglas de un paradigma” (Chalmers, 2000, p. 104); cabe decir que este trabajo se sienta en el paradigma hermenéutico, ya que trata de *interpretar en su contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados* (Valles, 2009, p. 56) y de profundizar en los *significados de las acciones humanas* (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p. 46). El objeto de estudio, ha requerido de un diseño cualitativo y de la realización de entrevistas semiestructuradas con el fin de no limitar las apreciaciones de los implicados respecto al tema en cuestión. No obstant, no se menosprecia la utilización de ítems de base cuantitativa que proporcionará una visión más general del panorama actual en los recursos residenciales y en el trato educativo con los jóvenes.

Cook y Reichardt (2005, p. 28) hacen referencia al paradigma cualitativo como aquel que *postula una concepción global, fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social*. Estos criterios se establecen como relevantes en este trabajo, ya que su pretensión no es otra que la de ofrecer una visión general del panorama de los jóvenes extutelados basada en el individuo como agente activo de sus realidades y la intersubjetividad de los propios implicados como una realidad compartida que nos acerca a la objetividad. Por lo tanto se valora aquí el hecho de comprender los fenómenos acaecidos en este escenario, a través de las perspectivas personales de los participantes.

Queda lejos del interés de esta tesis, penetrar en el extenso debate sobre la compatibilidad o incompatibilidad de las técnicas cualitativas y cuantitativas considerando la complementariedad de ambas tal y como afirman autores como Cook y Reicardt, 2005; Valles, 2009.

Tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación. Paraliza asimismo cualquier tentativa de superar las diferencias entre las partes enfrentadas en el debate acerca de los tipos de métodos. Por estas razones la conceptualización de los tipos de métodos como antagónicos puede muy bien estar llevando por mal camino tanto el debate como la práctica metodológica actual. (Cook y Reicardt, 2005, p. 30)

Y se asumen los tres principales problemas a los que hace referencia Bryman (Valles, 2009, p. 41) sobre las técnicas cualitativas: el problema de la *observación y la interpretación* el cual no se produce mediante el acceso directo a las experiencias vividas, sino a las interpretaciones que estos hacen de la propia experiencia; quedando como resultado *las interpretaciones de las interpretaciones de la gente*. El problema de la relación entre *teoría e investigación* y el problema de la *generalización* el cual afirma que no tiene que ver con la representatividad estadística de la muestra en tanto que al universo, sino con la representatividad de los casos a las proposiciones teóricas.

2. Diseño de la investigación

Se ha realizado un estudio descriptivo que persigue recabar datos que nos permitan describir las características de los programas de vivienda para jóvenes extutelados y los perfiles de los jóvenes, por un lado y para conocer la percepción y vivencias de los jóvenes extutelados por otro. La metodología es predominantemente cualitativa, si bien también se han recogido algunos datos cuantitativos. El diseño utilizado es el transaccional descriptivo.

Para recabar la información se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas con un bloque de preguntas centradas en las características de los recursos, y un segundo bloque de preguntas dirigidas a obtener información con relación al paso de los jóvenes por estos recursos. En la primera entrevista se preguntaba a las entidades acerca del número de recursos, plazas, perfil de jóvenes atendidos, perfil de educadores, finalidades y estrategias de intervención, tiempo de permanencia en el recurso y las causas de abandono. En la segunda entrevista se preguntó a los jóvenes sobre la relación con la familia, el itinerario en el sistema de protección, las expectativas de emancipación, la relación educativa en los recursos y la situación económica.

El guión de las entrevistas fueron validadas por 4 expertos en este ámbito de investigación. Así mismo, se solicitó al ASJTET y a las entidades participantes permiso para el desarrollo del estudio, que fue concedido. Las sugerencias aportadas por los expertos fueron consideradas para su aprobación e incorporadas en el guión definitivo de entrevista.

El diseño del estudio fue aprobado por la Comisión Ética de Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH) con el informe número 2272. Por este motivo todos los agentes entrevistados han firmado un documento de consentimiento informado¹⁰ y han sido informados previamente al inicio de la entrevista de:

- el estudio y los objetivos de éste.
- la duración aproximada de la entrevista.

¹⁰ Ver Anexo 1

- que su participación es voluntaria y en cualquier momento pueden abandonar la entrevista.
- que los datos obtenidos serán tratados de forma anónima y confidencial.

Resulta importante en esta investigación respetar el principio de participación voluntaria, libre e informada de los sujetos, principalmente de los jóvenes extutelados que están siendo entrevistados. Así mismo, se ha considerado imprescindible informar a la Administración competente sobre el estudio y establecer acuerdos para entrevistar a los jóvenes¹¹.

Agentes participantes en el estudio:

En el desarrollo del estudio han participado diferentes agentes que dan respuesta a las diferentes cuestiones que competen a este estudio:

Entidades con recursos residenciales: Se entrevistaron a 25 de las 29 entidades que gestionaban los recursos residenciales para jóvenes extutelados en Cataluña. 4 de las entidades no fue posible entrevistarlas por problemas en sus agendas. A su vez, estas 25 entidades gestionaban 59 recursos residenciales. Para la selección e inclusión de estas entidades en el estudio, se estableció como criterio principal que éstas tuvieran, por lo menos, un recurso residencial exclusivamente para jóvenes extutelados y como criterio para realizar la entrevista, se solicitó que la persona entrevistada fuera un directivo o un profesional con cargos de gestión dentro de los recursos residenciales.

Se contactó telefónicamente con dichas entidades para solicitarles una entrevista con un profesional con cargo de responsabilidad en la entidad y se acordó un día para realizar la entrevista. Previamente al desarrollo de esta se informó a la persona entrevistada, mediante correo electrónico, del contenido, de los objetivos del estudio, y se solicitó su participación voluntaria.

De las entidades se pretendió recabar información sobre las características de la entidad y sus recursos, el perfil de los jóvenes que atendían, el perfil de sus profesionales,

¹¹ Ver Anexo 2

particularidades de su forma de trabajo y los motivos por los cuales los jóvenes abandonaban los recursos.

Servicios de acompañamiento a la autonomía: Se entrevistaron 2 servicios que cuentan con 3 recursos de atención a jóvenes fuera del ámbito residencial. En estas entrevistas se pretendía recabar información respecto al perfil de jóvenes que atendían, el perfil profesional del educador, las particularidades de su forma de trabajo a modo de contraste con los recursos residenciales y los motivos por los cuales los jóvenes abandonaban el servicio. Por último, se entrevistó a un técnico de FEPA que lleva a cabo su intervención con jóvenes que no están en recursos residenciales. La selección de este servicio y profesional nos aportaría una visión de contraste entre los jóvenes que residen en recursos residenciales y aquellos que viven de forma independiente, pero con un seguimiento educativo por parte de la Administración.

Àrea de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados (ASJTET): Se entrevistó a un referente responsable de las derivaciones de los jóvenes a los recursos residenciales y del seguimiento de estos jóvenes en lo que respecta al programa de vivienda. Se pretendió con esta entrevista disponer de información relacionada con el programa de vivienda del ASJTET, la derivación y el acceso de los jóvenes y los motivos de baja de dicho programa. El criterio de selección de este técnico fue que, en el momento de la entrevista, era el responsable del programa de vivienda y los años de dedicación, que nos permitiría obtener una visión más holística de la situación actual e histórica del ASJTET y de los jóvenes atendidos.

Jóvenes: Se entrevistaron a un total de 33 jóvenes que en esos momentos vivían en recursos residenciales para la autonomía. De este grupo se pretendía recabar información sobre su paso por el sistema de protección, la red familiar, la relación educativa y las expectativas de futuro y planes de emancipación.

Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción literal y los datos recogidos fueron analizados mediante matrices descriptivas. El método de análisis fue el análisis de contenido de tipo categorial. El proceso de categorización fue mixto deductivo-inductivo.

Muestra

Con el objetivo de averiguar los factores que inciden en el tiempo de permanencia de los jóvenes extutelados en los recursos residenciales destinados a la autonomía, se consideró importante establecer la muestra en dos grupos:

- Entidades con recursos residenciales y servicios para mayores de 18 años
- Jóvenes residentes en los recursos residenciales para mayores de 18 años

En lo que refiere al grupo de entidades, se pretendió inicialmente entrevistar a toda la población de entidades con recursos residenciales para jóvenes extutelados, pero algunas entrevistas no se llegaron a materializar.

Se han entrevistado un total de 25 entidades que disponen de recursos residenciales para trabajar la autonomía en diferentes formatos: pisos asistidos, residencias, residencias para jóvenes estudiantes, etc. Dos de estas entidades gestionan los Servicios de Acompañamiento Especializado a personas Jóvenes tuteladas y extuteladas (SAEJ) los cuales hemos decidido proponerlos en una categoría diferente debido a las características propias de estos recursos, ya que no disponen propiamente de recursos residenciales, a pesar de trabajar el ámbito de la vivienda dentro del seguimiento y acompañamiento a los jóvenes. Por otra parte, se ha entrevistado también a un servicio ofrecido por el ASJTET y la FEPA que basa su tarea en el acompañamiento de jóvenes que no están en recursos residenciales con el fin de contrastar la información obtenida respecto al trabajo con estos jóvenes dentro y fuera de los pisos asistidos y residencias.

Para el análisis de los datos, por lo tanto, se cuenta con un total de 28 entidades y servicios que aglutinan la mayor parte del trabajo que se realiza con estos jóvenes, quedando la muestra definida de la siguiente forma:

- **25 recursos residenciales:**
 - 2 residencias
 - 23 pisos asistidos
- **3 servicios no residenciales:**
 - 2 Servicios de Acompañamiento Especializado a personas Jóvenes tutelados y extutelados (SAEJ)

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- 1 servicio de acompañamiento fuera de los recursos de vivienda.

Para el grupo de jóvenes, se decidió entrevistar a distintos perfiles que habían emergido a partir del análisis de la información obtenida en las entrevistas a las entidades y que atendían a los objetivos del estudio. En estas entrevistas se consideró que había dos variables que podían generar grandes diferencias en las experiencias aportadas por los jóvenes: el sexo (hombre-mujer) y el origen (nacional-extranjero). En base a estas variables, y para evitar la selección por parte de los recursos de los jóvenes que respondían a la entrevista, evitando así la preferencia por unos casos u otros atendiendo subjetividades, se seleccionaron intencionalmente a los recursos que aglomeraban a jóvenes con diferentes perfiles y se entrevistó a la totalidad de la población que quisiese voluntariamente ser entrevistada. Por lo tanto, estamos hablando de un muestreo intencional o de conveniencia, ya que se intentó incluir en la muestra a grupos supuestamente típicos. De esta forma, el criterio general de selección de los sujetos para la muestra es el de jóvenes residentes en los recursos seleccionados para mayores de 18 años sin hacer ningún tipo de exclusión.

La muestra establecida se compone de un total de 33 jóvenes de 10 entidades y servicios distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 7: Características de la muestra

Género	Nacionales	Inmigrantes	Edad	Residencia	Piso Asistido	Residencia para estudiantes	SAEJ	Acompañamiento externo
<i>18 Chicos</i>	2	16	18 años: 6 19 años: 4 20 años: 5 21 años: 2 +21 años: 1	5	7	2	3	1
<i>15 Chicas</i>	12	3	18 años: 2 19 años: 3 20 años: 6 21 años: 1 +21 años: 3	0	9	3	0	3
Total: 33	14	19	18 años: 8 19 años: 7 20 años: 11 21 años: 3 +21 años: 4	5	16	5	3	4

La imposibilidad de compensar en la muestra el número de chicos y chicas mediante el criterio del país de origen es en realidad un reflejo de la población real que habita en estos

recursos; quedando afectados principalmente el grupo de “chicos de origen nacional” y el grupo de “chicas de origen inmigrante”.

3. Instrumentos y recogida de datos

En cuanto a los instrumentos utilizados cabe destacar que todos ellos se basan en la entrevista semiestructurada, pero cuentan con diferentes matices en función del perfil del entrevistado:

- Se realizan entrevistas a profesionales expertos como forma específica de entrevista semiestructurada dado que la información que se pretende recabar tiene más interés en los conocimientos profesionales sobre el tema que en los aspectos personales de los entrevistados (Flick, 2007, pp. 104-105).
- Las entrevistas realizadas a los jóvenes pretenden conocer los puntos de vista subjetivos que se identifican con el proceso de autonomía y la relación educativa como objeto específico de esta investigación.

Con este método, se pueden estudiar los puntos de vista subjetivos en diferentes grupos sociales. El propósito puede ser generar hipótesis para estudios cuantitativos posteriores, pero también la interpretación más profunda de los hallazgos experimentales (Flick, 2007, p. 94)

En este derrotero, como se viene comentando, se establecen las distintas entrevistas a profesionales de los recursos y responsables del sistema de protección y, por último, entrevistas a los jóvenes que están participando en recursos residenciales.

La adecuación de esta técnica se justifica en la potencialidad de la entrevista para poder recoger datos relacionados con las vivencias y valoraciones personales sobre los recursos, procesos de autonomía y relación educativa, así como permitir a los jóvenes expresar sus necesidades en estos aspectos; “[...] la entrevista semi-estructurada que permite procesar y comparar los resultados de distintos entrevistados permitiendo improvisar durante la entrevista y ser flexible para adaptarse a las circunstancias específicas” (Barragán, 2001, p. 151). Disponer de una estructura prefijada permitirá después la categorización de la información obtenida y el análisis comparativo.

Las preguntas, en función de los destinatarios de la entrevista, se estructuran en:

- **Entrevista a directores/educadores de recursos destinados a la autonomía**¹²
 - Datos identificativos
 - Aspectos educativos y de apoyo al joven
 - Aspectos relacionados con los jóvenes

- **Entrevista a jóvenes de recursos residenciales destinados a la autonomía**¹³
 - Datos identificativos
 - Aspectos relacionados con el itinerario dentro del sistema de protección
 - Aspectos relacionados con la relación educativa

Validación

Para realizar la validación, se utilizó la técnica de criterio de jueces con el objetivo de validar el contenido de la entrevista. Con este fin, se mandó la entrevista a cuatro expertos académicos para obtener su valoración con respecto a la relevancia, la univocidad y la comprensibilidad de las preguntas y dejar abierto un espacio para las posibles sugerencias que creyeran oportunas hacer.¹⁴

¹² Ver Anexo 3

¹³ Ver Anexo 4

¹⁴ Ver Anexo 5

Una vez obtenida esta información, se calculó el índice de acuerdo relativo a cada criterio entre los jueces. Los resultados obtenidos reflejan que existe un consenso alto según la escala establecida para la Kappa de Cohen:

Tabla 8. Valoración del índice de Kappa e índice de acuerdo obtenido entre jueces

Valoración del Índice Kappa		Entrevista a directores		Entrevista a jóvenes	
Valor de k	Fuerza de la concordancia	Relevancia	0,892	Relevancia	0,871
< 0.20	Pobre	Univocidad	0,678	Univocidad	0,548
0.21 – 0.40	Débil	Comprensibilidad	0,678	Comprensibilidad	0,581
0.41 – 0.60	Moderada				
0.61 – 0.80	Buena				
0.81 – 1.00	Muy buena				

Se calculó la mediana de las valoraciones dadas por los jueces para determinar la validez del contenido. Se pedía a los expertos que valoraran cada ítem del 0 al 5 respecto a la relevancia, la univocidad y la comprensibilidad. Como se puede observar en la tabla siguiente (Tabla 9), la mayoría de valoraciones obtienen una puntuación de 5, indicando que los ítems respondían a los criterios deseados. Hubo un alto consenso entre jueces en la relevancia de las preguntas. Respecto de la univocidad y comprensibilidad, los jueces señalaron mejoras a incluir.

Tabla 9: Mediana de puntuaciones obtenidas por ítem

Ítem	Jóvenes			Directores		
	Relevancia	Univocidad	Comprensibilidad	Relevancia	Univocidad	Comprensibilidad
	Mediana			Mediana		
1	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	5	5	5
3	5	5	4	5	5	5
4	5	5	5	5	5	5
5	5	4	4	5	5	5
6	5	5	5	5	5	5
7	4	4	4	5	5	5
8	5	5	4	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

10	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	5
12	5	4	4	5	5	5
13	5	5	5	5	5	5
14	5	5	4	5	5	5
15	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	4
17	5	5	5	5	5	5
18	5	5	4	5	5	5
19	5	5	5	5	5	5
20	5	5	5	5	5	5
21	5	4	4	5	5	5
22	5	5	5	5	5	5
23	5	5	5	5	5	5
24	5	5	5	5	5	5
25	5	5	5	5	5	5
26	5	5	5	5	5	5
27	5	5	5	5	5	5
28	5	5	5	5	5	5
29	5	5	5			
30	5	5	5			
31	5	5	5			

Además de la valoración de los ítems, se tuvieron en cuenta algunas puntualizaciones que realizaron, dando como resultado la modificación de las siguientes preguntas, además de sugerir nuevas preguntas que fueron incluidas por su pertinencia temática:

Entrevista a Directores

Propuesta inicial: 14. ¿La familia participa de alguna manera en este proceso?

Propuesta definitiva en el guión de la entrevista: 14. ¿La familia participa de alguna forma en el proceso personal del joven durante su estancia en el recurso?

Además se añadieron las siguientes preguntas:

10. (e). ¿Realizan diferentes tareas los educadores contratados a tiempo parcial de los educadores a tiempo completo?

16. Si han sido derivados, ¿qué criterios han utilizado para hacerlo?

Entrevista a jóvenes

Propuesta inicial: 5. ¿Se han cumplido tus expectativas?, ¿Por qué?

Propuesta definitiva en el guión de la entrevista: 5. ¿Se han cumplido tus expectativas respecto al recurso?, ¿Por qué?

Propuesta inicial: 7. En tu caso, ¿crees que saldrás antes?, ¿Por qué?

Propuesta definitiva en el guión de la entrevista: 8. En tu caso, ¿crees que saldrás antes de cumplir los 20-21 años? ¿Por qué?

Propuesta inicial: 12. ¿Cuántos días viene el educador al piso?, ¿Cuántas horas está?

Propuesta definitiva en el guión de la entrevista: 14. ¿Cuántos días a la semana viene el educador al recurso? ¿Cuántas horas estás con él?

Propuesta inicial: 18. ¿Te ayuda a decidir en tu proceso hacia la autonomía? ¿En qué aspectos?

Propuesta definitiva en el guión de la entrevista: 20. ¿Te ayuda a que seas más independiente? ¿Cómo?

Propuesta inicial: 29. ¿Qué diferencias y similitudes de relación encuentras entre los educadores de tu antiguo centro y los que tienes actualmente?

Propuesta definitiva en el guión de la entrevista: 32. ¿En qué se diferencia y en qué se parece la relación que mantenías con los educadores de tu antiguo centro y la relación que mantienes con los educadores del recurso en el que estás?

Además se añadieron las siguientes preguntas:

6. ¿Qué entiendes por autonomía?

31. ¿Te explica alguna cosa de su vida personal?

Las entrevistas definitivas se presentan en los anexos 3 y 4.

Recogida de datos

La presente investigación se llevó a cabo durante un periodo de tiempo largo que empezó con el trabajo de fin de máster en investigación, donde se desarrolló un estudio piloto que fue defendido el mes de setiembre del año 2011 y en el que se entrevistaron a un responsable del ASJTET, 10 profesionales de recursos residenciales y un grupo de cuatro jóvenes a los cuales se les aplicó una entrevista grupal. A modo de estudio piloto, esta fase dio una base teórica de partida, así como también sirvió para detectar fallos y mejorar la entrevista que se aplicó a posteriori en esta tesis.

Una vez revisados los aspectos metodológicos y profundizado más ampliamente en el marco teórico que nos atañe, se procedió a la validación de la entrevista y se inició un periodo de testeo del instrumento, probándolo con tres jóvenes de una entidad. Al mismo tiempo, se solicitó permiso para poder entrevistar a los jóvenes en el ASJTET y se mandó un correo electrónico a todas las entidades para informar del estudio, sus objetivos y mandarles la entrevista que se les realizaría, así como comentarles que, en un breve periodo de tiempo, nos pondríamos en contacto con ellos para concretar cita para la entrevista. Para contactar con las entidades, se utilizó el listado de entidades federadas que dispone FEPA en su página web.



A partir de este momento se inició la primera fase del estudio. En esta fase se visitaron los diferentes pisos de las entidades y se entrevistó a los profesionales que tenían algún

cargo de gestión de estos recursos. Antes de empezar la entrevista, había un momento de charla informal para provocar un ambiente distendido y posteriormente se volvía a incidir sobre los objetivos del estudio y cómo se pretendía llevar a cabo. Todas las entrevistas se realizaron de forma individual excepto en un caso en el que participaron dos profesionales (directora y educadora del recurso) y fueron grabadas en audio para su posterior transcripción. Además de las grabaciones, también se tomaba nota en papel de los aspectos más relevantes de la entrevista, así como también de expresiones verbales y corporales de los entrevistados que servirían posteriormente para una mejor interpretación de las respuestas.

Una vez finalizada la entrevista, se les pedía sobre la posibilidad de volver más adelante para poder entrevistar a un grupo de jóvenes del recurso. Cabe decir que todas las entidades entrevistadas accedieron inicialmente a poder llevar a cabo esta entrevista que formaría la segunda parte del estudio. Las entrevistas a las entidades se realizaron entre los meses de marzo y julio del 2013. Finalmente se recogían datos de contacto de la entidad y se les ofrecía poder llevar a cabo una devolución de los resultados.

La segunda fase de este estudio se inició nuevamente con el contacto a las entidades, las cuales facilitaron un grupo de jóvenes, que correspondía a la totalidad de los usuarios de los recursos, excepto en el caso de SAEJ en el cual se entrevistó a un subgrupo de tres jóvenes por motivos de agenda. Se concretó fecha para poder llevar a cabo las entrevistas con ellos. De la misma forma, todas las entrevistas fueron realizadas de forma individual, grabadas en audio y paralelamente se registraba en papel aspectos destacables de la entrevista. Previo a esto se explicaba también los objetivos del estudio, se les informaba sobre los aspectos éticos aplicados al estudio y se les ofrecía firmar una hoja de consentimiento informado donde se recogía todo lo detallado anteriormente. Las entrevistas fueron realizadas en el mismo piso donde vivían los jóvenes, excepto en tres casos que fueron realizadas en un espacio público; una de ellas porque la entidad no concedió permiso para la entrada al piso de foráneos, ya que en ese momento no había ningún profesional en horario de trabajo.

Cabe destacar que la implicación de los jóvenes en la entrevista fue sobresaliente. Anecdóticamente un joven no disponía de habilidades lingüísticas suficientes como para

poder responder a todas las preguntas, por lo que se realizó una entrevista sintetizada que duró mucho menos tiempo de lo habitual.

4. Estrategia de análisis

Ambas entrevistas, a entidades y jóvenes, disponían de una serie de datos cuantitativos y cualitativos que se recogieron y analizaron de la siguiente forma:

- Datos cuantitativos

Los datos recogidos fueron incluidos en una base de datos elaborada a través del programa Excel de Microsoft y fueron analizados mediante estadísticos descriptivos mediante el mismo programa. Este análisis ofreció una visión general del mapa de recursos y del perfil de los chicos que fueron entrevistados.

- Datos cualitativos

Las entrevistas realizadas fueron transcritas de forma íntegra y fueron analizadas mediante matrices descriptivas realizadas en el programa Excel¹⁵. El método de análisis fue el análisis de contenido de tipo categorial. El proceso de categorización fue mixto deductivo-inductivo.

Para la entrevista a las entidades se establecieron las siguientes categorías:

- Datos de la entidad
- Dependencia administrativa
- Plazas de los recursos
- Características de las plazas ocupadas
- Finalidad del recurso y estrategias de intervención
- Apoyo educativo
- Perfil de los profesionales
- Colaboración externa

¹⁵ Ver datos cuantitativos en Anexo 6, los datos cualitativos respecto a las entidades en Anexo 7 y los datos cualitativos de los jóvenes en Anexo 8.

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- Salud y familia
- Acceso y continuidad en el recurso
- Tiempo de estancia y factores de salida
- Situación de salida de los jóvenes del centro
- Gastos del recurso
- Otra información.

Para la entrevista con los jóvenes, las categorías fueron las siguientes:

- Datos personales
- Relación con la familia
- Itinerario en el sistema de protección
- Expectativas de emancipación
- Relación educativa en los recursos
 - Percepción de ayuda
 - Percepción sobre el interés y comprensión
 - Percepción sobre las herramientas de trabajo y tutoría
 - El educador como referente
 - Educador centro -18 y educador recurso residencial
- Situación económica en la salida.

Todas las entrevistas fueron numeradas para facilitar el tratamiento de los datos y para proteger la confidencialidad de las entidades, servicios y los jóvenes participantes. De esta forma, en el análisis de datos del siguiente apartado, encontraremos esta codificación del siguiente modo:

- Entidad núm. (del 1 al 25)
- Joven núm. (del 1 al 33)
- Servicio núm. (del 1 al 3)

5. Limitaciones

El diseño de la investigación incluía la participación de todas las entidades del territorio catalán que acogían jóvenes tutelados (nº= 29), pero por motivos de disponibilidad de

1ª PARTE. MARCO TEORICOMETODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

algunas entidades sólo pudimos acceder a 25 de ellas. En una de las entidades, la persona entrevistada no disponía de cargos de gestión como se requería. Esto fue debido a problemas de última hora en la agenda de la persona responsable del recurso. La sustitución limitó las respuestas en aquellas preguntas más relacionadas con la gestión de los pisos y no se pudieron tener en cuenta en el análisis de los datos.

Cabe destacar también que el primer listado utilizado para la selección y contacto con las entidades estaba algo desactualizado en aquel momento y se encontraron varios desajustes: Los recursos para mayores de edad que gestionaba una entidad (3 pisos en la provincia de Girona) habían sido traspasados a otra entidad con la que ya se había concretado cita para la entrevista, una entidad había dejado de trabajar con jóvenes extutelados y otra había desaparecido.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

CAPÍTULO 5. SUBESTUDIO 1. LAS ENTIDADES CON RECURSOS RESIDENCIALES Y SERVICIOS PARA LA AUTONOMÍA: CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS, LOS PROFESIONALES Y LA POBLACIÓN ATENDIDA. LA VISIÓN DE LOS PROFESIONALES

Este capítulo contiene el primer subestudio realizado sobre los recursos residenciales y servicios para la autonomía de los jóvenes extutelados.

Con la intención de conocer la situación de los recursos residenciales, así como sus características generales y la población a la que sirven, se parte aquí por un análisis descriptivo que contemple, a grandes rasgos, la particularidad de estos servicios, de los jóvenes atendidos y del conjunto de profesionales que los integran.

En este sentido, los resultados se expondrán en tres apartados: Recursos residenciales dirigidos a jóvenes extutelados, Características de los profesionales de referencia y Características de la población atendida.

Una parte del análisis de los resultados se presenta mediante gráficos que son producto de la recogida de datos cuantitativos, y por otra, mediante citas textuales que muestran el relato descriptivo de la información recogida mediante las entrevistas.

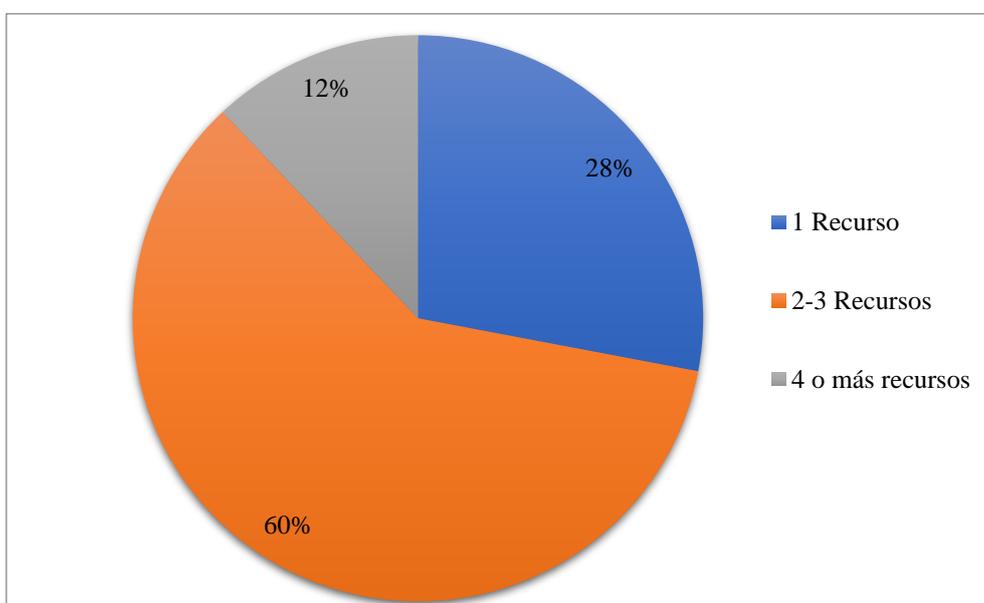
1. LOS RECURSOS RESIDENCIALES DIRIGIDOS A JÓVENES EXTUTELADOS

Se realizó la entrevista a 25 entidades con recursos residenciales repartidas por todo el territorio catalán, que disponen de un total de 59 recursos para jóvenes mayores de 18 años en sus diferentes formas: pisos asistidos que comprenden diferentes grados de autonomía y residencias.

1.1. Capacidad de los recursos residenciales

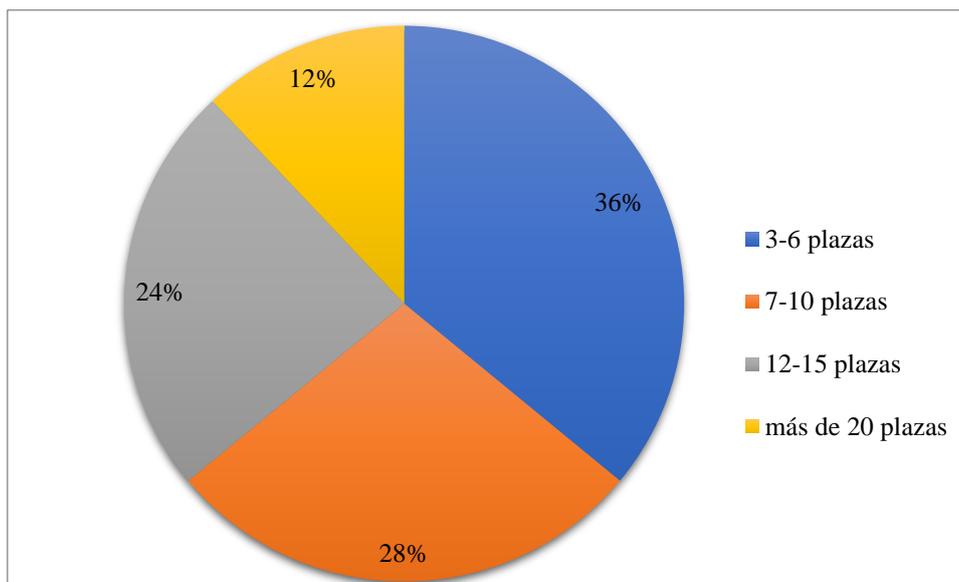
El 60% de las entidades dispone de entre 2 y 3 recursos residenciales; las entidades que disponen de un solo recurso residencial representan el 28% del total y las entidades con cuatro o más recursos son el 12%. De este modo, las entidades disponen de una media de 2,36 recursos residenciales, despuntando la entidad número 14 con 9 recursos residenciales.

Gráfico 3: Frecuencia del número de recursos por entidad



Estos 59 recursos residenciales pueden albergar, de media, a 4,3 jóvenes por recurso, ofreciendo un total de 253 plazas. En lo que refiere a las plazas ofertadas por estas entidades, se puede observar en el gráfico siguiente (Gráfico 4) como el 36% de las entidades ofrecen entre 3 y 6 plazas en el total de sus recursos, un 28% de las entidades disponen de entre 7 y 10 plazas, el 24% tienen entre 12 y 15 plazas y el 12% dispone de más de 20 plazas. Se empieza a apreciar así una cierta tendencia en la que predominan las pequeñas y medianas entidades con pocos recursos.

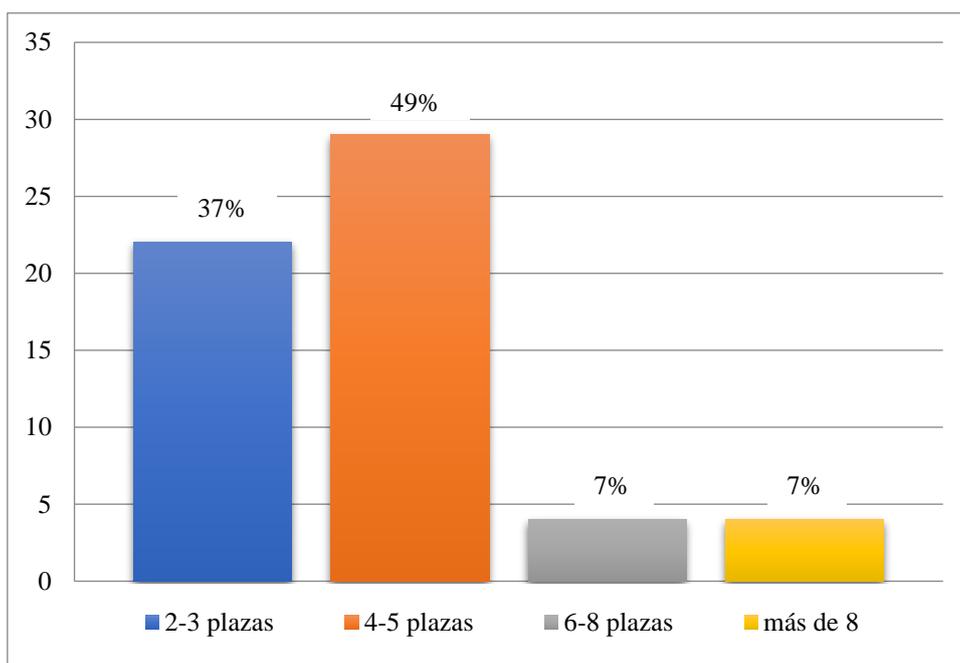
Gráfico 4: Número de plazas ofertadas por las entidades



Concretando estos resultados a los recursos residenciales que tienen las entidades, se puede comprobar (Gráfico 5) como los recursos tienden a albergar de 2 a 5 jóvenes principalmente (86%), siendo minoritarios los recursos con más de 6 plazas. Aquí toma fuerza la idea del “piso” como hogar, alejándose de las grandes instituciones tutelares de antaño.

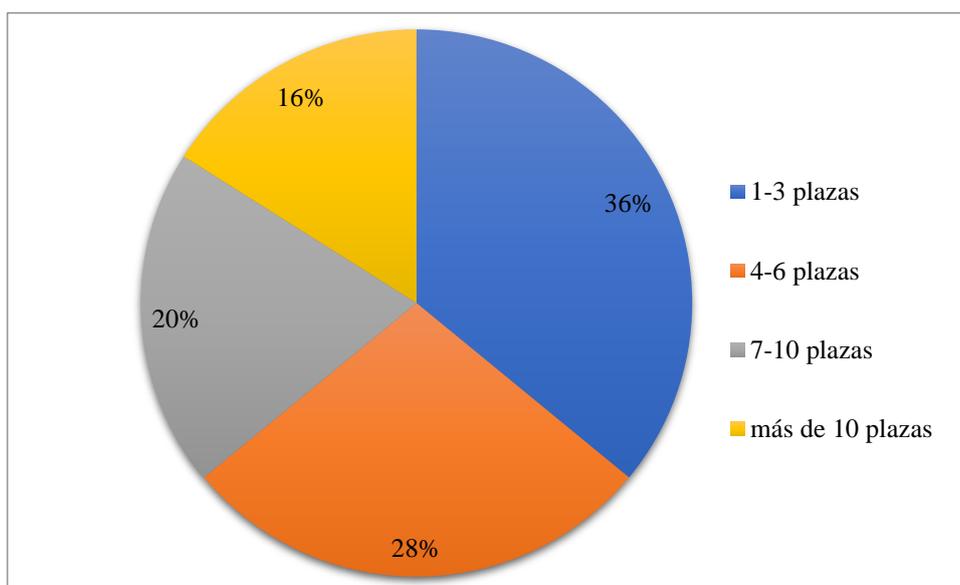
Aquí lo único que tengo, que no se asemeja a un piso es el cuadrante de limpieza, que cuando son 3 hay tres o cuatro espacios; y cuando son dos se lo combinan entre las dos. Pero a partir de aquí, todo lo demás funciona como un piso normal de estudiantes. Lo único que existe es el espacio del despacho, que está cerrado y las chicas pueden acceder cuando estamos nosotros, pero si no estamos, está cerrado. [...] También quiero que ellas sepan que están en su casa y que yo estoy en un espacio que no las quiero molestar. (Entidad Núm.12).

Gráfico 5: Número de plazas ofertadas por los recursos



De las 253 plazas ofertadas por las entidades, 182 estaban ocupadas en el momento de realizar la entrevista; estableciendo una media de 2,24 jóvenes por recurso y un índice de ocupación del 71,94%; prácticamente tres cuartas partes del total de las plazas. La ocupación más baja se sitúa en el 25% en una entidad y hay 3 entidades que no alcanzan el 50% de sus plazas ocupadas (entidades número 8, 11 y 17).

Gráfico 6: Número de plazas ocupadas por entidad



2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

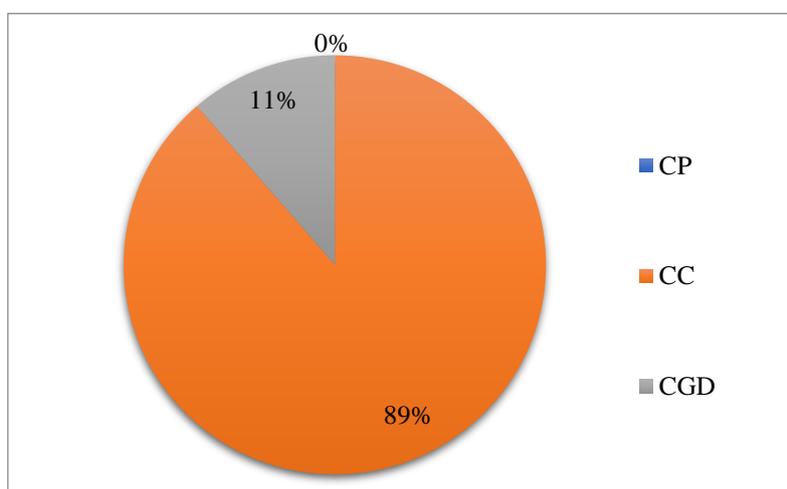
En el gráfico anterior, se puede apreciar como el 36% de las entidades tienen de 1 a 3 plazas ocupadas, seguido de un 28% de las entidades que tienen entre 4 y 6 plazas ocupadas; las entidades que tienen entre 7 y 10 plazas ocupadas representan el 20% y un 16% de las entidades tiene más de 10 plazas ocupadas.

1.2. La gestión administrativa de los recursos residenciales y ocupación

1.2.1. Modelo de gestión administrativa

De las 25 entidades entrevistadas, dos no respondieron a esta pregunta, los recursos del resto de entidades son principalmente centros colaboradores (89%) en los que tanto la infraestructura como la gestión del proyecto educativo corre a cargo de una entidad privada que trabaja con convenio con el ASJTET. El número de recursos con gestión delegada, donde la infraestructura corre a cargo de la administración, pero el proyecto es llevado a cabo por una entidad privada, es del 11% siendo 6 de los 55 recursos sobre los cuales se han obtenido datos.

Gráfico 7: Gestión administrativa de los recursos residenciales



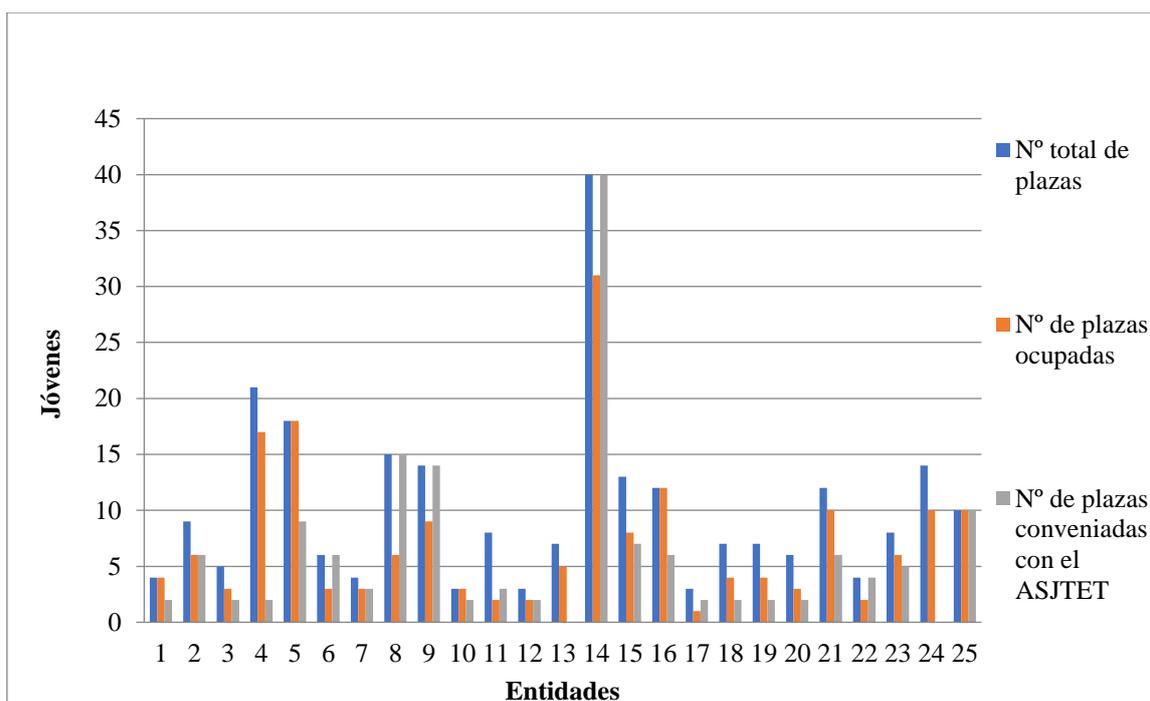
1.2.2. Convenio de plazas y ocupación

En lo que refiere al convenio de plazas que las entidades tienen con el ASJTET, dos entidades no respondieron a esta cuestión. En el resto de las entidades, los datos reflejan

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

que un 60,07% de las plazas ofertadas por los recursos son financiadas por la Administración; sumando un total de 152 plazas conveniadas de las 253 disponibles. Atendiendo al número de plazas ocupadas, el ASJTET tiene convenio sobre el 83,5%; es decir, más de tres cuartas partes de los jóvenes que estaban siendo atendidos en el momento de la entrevista, estaban bajo convenio del ASJTET. Las 101 plazas restantes, o bien se pagan por la Administración como sobreocupación, no se pagan o son plazas que, por el carácter privado de la entidad, se gestionan independientemente del ASJTET. Solamente 5 entidades de las que respondieron tienen todas sus plazas disponibles con convenio con el ASJTET. Por el contrario 7 entidades tienen menos de la mitad del total de sus plazas conveniadas (entidades número 3, 4, 8, 11, 18, 19 y 20), destacando el bajo número de plazas conveniadas de la entidad núm. 4 debido a sus características propias como entidad.

Gráfico 8: Plazas ofertadas, ocupadas y conveniadas por entidad



En el gráfico anterior, se observa como solamente cinco entidades tienen todos sus recursos residenciales llenos en el momento de la entrevista (1, 5, 10, 16 y 25). El resto de los recursos presenta una ligera infraocupación que, en el peor de los casos, se sitúa en una cuarta parte de la capacidad total del recurso.

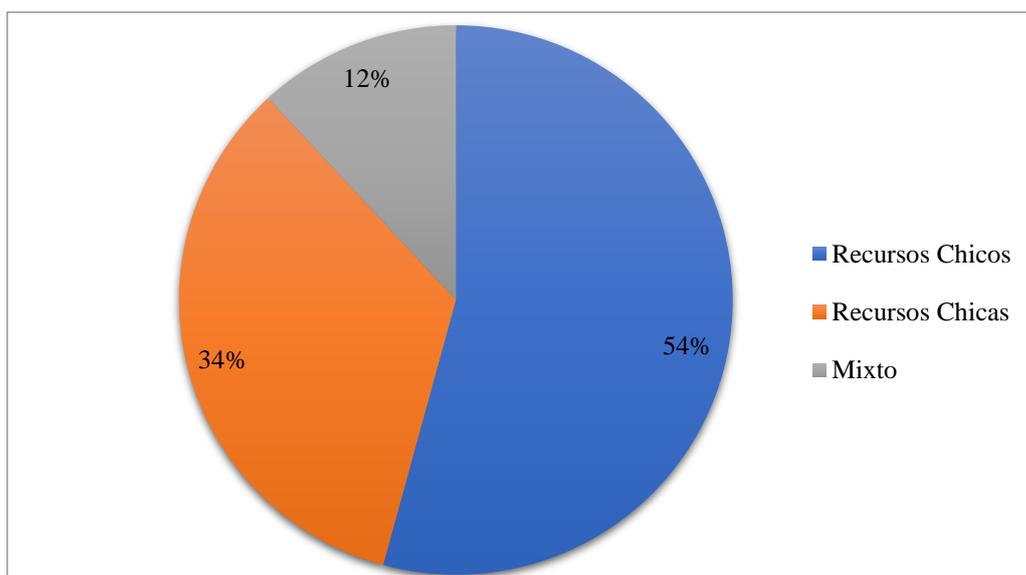
2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En lo que respecta a los recursos residenciales, existe una separación de éstos según el género de los usuarios. De los 59 recursos residenciales estudiados, 32 son recursos para población masculina (54,2%), 20 son para población femenina (33,9%) y solamente 7 (11,9%) son recursos residenciales mixtos. Esto se debe principalmente a que los profesionales se muestran reacios a tener, en un recurso con baja supervisión educativa, a chicos y chicas por problemas de carácter sexual que puedan acontecer. No obstante, las entidades que tienen recursos residenciales mixtos consideran como una experiencia positiva la convivencia de jóvenes de ambos géneros dentro del mismo recurso, aún los pequeños inconvenientes que puedan surgir.

[...] hay más peligro de que no te salga bien y de que tengas problemas. Claro, en un piso donde no hay un educador las 24 horas del día, con chicos y chicas de 18, 19, 20 años, las hormonas en efervescencia... claro, puede ser complicado, puede ser complicado... pero bueno, en principio a nosotros nos ha salido bien. (Entidad núm. 7)

Pero por ejemplo hay dos chicos y dos chicas en las habitaciones y es así. Es mucho mejor. Y te diré una cosa, la convivencia funciona mucho mejor en el piso de arriba cuando son 2 y 2 que no cuando hay 4 chicos. Con 4 chicas es un gallinero, la verdad. Se pelean, se roban, se critican... en cambio con 2 es una pasada; si, si... es que es más natural. (Entidad núm. 11)

Gráfico 9: Recursos residenciales según el género



1.2.3. Otros aspectos económicos de los recursos residenciales

Todas las entidades establecían en el momento de la entrevista un pago mensual a los jóvenes, llamado coloquialmente “alquiler”. Algunas entidades especifican que es un pago simbólico y educativo como pago a un servicio recibido y no solamente como alquiler de una habitación. En todos los casos, las entidades hacen hincapié en que este importe no cubre en absoluto los gastos que se generan en el piso e incluso una entidad llega a devolver el importe recibido durante los meses de estancia del joven, tratándolo como una manera de ahorro. Los precios que se deben pagar varían entre entidades desde un mínimo de 45€ a 250€ como máximo. Dentro de estos precios también varían las condiciones; desde entidades en las que los gastos derivados del consumo energético y alimentación deben ser abonados por los jóvenes a entidades que cubren el gasto de agua, luz, gas y alimentación.

Este pago mensual también fluctuaba entre entidades en función de la economía del joven. En este sentido, varias entidades disponen de varios precios en función si el joven dispone de trabajo o bien recibe una ayuda y dentro de éstas últimas, en función de la ayuda y la cantidad que reciba. En ningún caso, el hecho de no recibir ningún ingreso y no poder hacer frente a los gastos de la aportación y la manutención es motivo del cese del joven en el recurso. En caso de no poder mantenerse, las entidades ayudan al joven en la cobertura de las necesidades básicas (alimentación y gastos de bolsillo).

Todo esto se reguló a mediados del 2017 a través de un copago del servicio establecido por la Generalitat de Catalunya en el cual se establece la cantidad de dinero que debe aportar un joven, en función de sus ingresos, calculado mediante el Indicador de Renta de Suficiencia de Catalunya (IRSC) establecido en 663,98€. De esta manera, la tabla siguiente muestra las aportaciones que los jóvenes deben hacer en concepto de copago al servicio:

Tabla 10: Índice de copago del servicio**Ingresos de los jóvenes**

	De	Hasta	Copago
Jóvenes con ingresos entre el 0% y el 69% del IRSC	0 €	464,78 €	0 €
Jóvenes con ingresos entre el 70% y el IRSC	464,79 €	663,97 €	30,00 €
Jóvenes con ingresos iguales al IRSC	663,98 €	-	57,00 €
Jóvenes con ingresos de hasta el 1,5 IRSC	663,99 €	995,97 €	170,00 €
Jóvenes con ingresos de más de 1,5 IRSC	995,98 €	o más	260,00 €

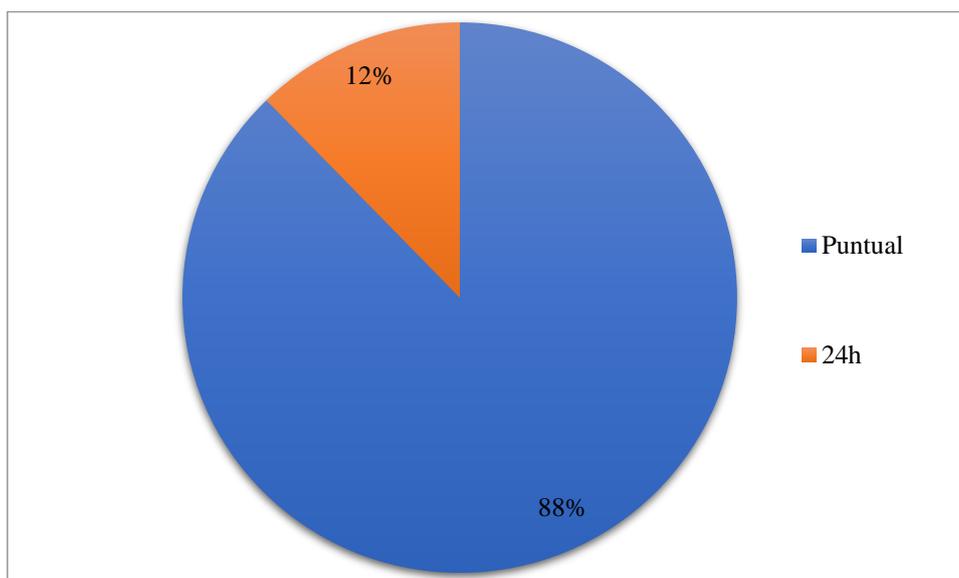
Fuente: Datos facilitados por el ASJTET

Las entidades reciben financiación mediante otras entidades además de las plazas financiadas por el ASJTET, como pueden ser ayuntamientos, obra social de cajas de ahorros y bancos o bien de las aportaciones de socios de la entidad.

1.3.Presencia educativa

A grandes rasgos, la atención educativa que ofrecen las entidades suele ser o bien una atención educativa puntual, en el 88% de los recursos -donde cada entidad varía las horas de trabajo directo que el educador dedica al recurso- y atención educativa las 24 horas en el 12% restante de los recursos residenciales. La atención educativa varía principalmente en función del grado de autonomía de los jóvenes usuarios; por lo tanto, un recurso donde la atención educativa es escasa está destinado a jóvenes que tienen un grado alto de autonomía, al contrario de los recursos donde la presencia educativa es más alta. Dentro de los recursos residenciales con presencia educativa de 24 horas, se encuentran también los recursos donde los educadores viven en el propio recurso que normalmente son aquellos cuya entidad es una congregación religiosa, aunque no en todos los casos.

Gráfico 10: Porcentaje de recursos según la atención educativa



1.4. Criterios de admisión de los jóvenes a los recursos residenciales

Las derivaciones a los recursos residenciales atienden a la concordancia de sus tres agentes implicados: ASJTET, entidades/recurso y joven. Una vez recibida la propuesta del centro para participar en el programa *Habitatge*, los referentes del ASJTET se reúnen con los jóvenes y hacen una primera valoración del joven. Si esta valoración es positiva se busca un recurso donde pueda vivir. El joven tiene después una o dos entrevistas con el recurso y si se considera viable, se acepta la propuesta, siendo la entidad quien tiene la última palabra, y el joven entra a vivir al piso.

En cuanto a las derivaciones de los jóvenes, todas las entidades atienden a chicos y chicas derivados por el ASJTET. Aun así, el hecho de no tener todas las plazas conveniadas con la Administración, da cierta libertad a las entidades para ofrecer plazas a jóvenes derivados por otras entidades con carácter humanitario y así lo ponen de manifiesto 3 entidades entrevistadas. Por otro lado, las entidades que disponen de centros para menores suelen hacer propuestas internas con los jóvenes que ven más preparados para afrontar el proceso de autonomía. De todas formas, estas derivaciones internas siempre van acompañadas de la supervisión del referente del ASJTET.

Se preguntó a las entidades por los criterios que utiliza el referente del ASJTET para derivar a los jóvenes a un recurso o a otro. Las principales respuestas van enfocadas a que

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

el referente conoce a las entidades, más concretamente los pisos, y a los jóvenes y a partir de aquí busca cierta afinidad entre joven y recurso, incluso afinidad entre joven y educador, teniendo en cuenta la manera de trabajar en estos recursos y el perfil del joven derivado.

Yo creo que intentan derivar a cada tipo de entidad el tipo de joven que ellos piensan que es más adecuado. Lo que pasa es que claro, los jóvenes son los que son y las plazas son las que son y a veces... (Entidad núm. 6)

Otro aspecto básico destacado es que el joven presente un perfil suficientemente autónomo como para funcionar con una escasa presencia educativa y un proyecto más o menos claro de lo que quiere conseguir en un futuro próximo. Las entidades valoran de forma positiva la adecuación de las derivaciones y la comunicación que tienen con el referente del ASJTET, manifestando algunas que, cuando no han visto claro que un joven pudiera funcionar, se ha respetado su decisión de no aceptarlo. Otros aspectos menos comentados en las entrevistas, pero no por eso con menos valor, tienen que ver con la territorialidad, es decir, respetar el deseo del joven de ir o permanecer en un territorio concreto por motivos de trabajo, estudios o motivos familiares y la necesidad de que el joven reciba algún tipo de prestación, ya sea una beca de estudios, una ayuda de extutelado o la RMI para poder sustentarse.

En principio tienen que estar estudiando o trabajando como mínimo y tienen que estar cobrando la ayuda de desinternamiento o la RMI, o una beca... para que puedan pagar algo simbólico. Ahora el chico que hay cobra una beca de FEPA y lo que cobra es para la comida. Tienen que poder sustentarse si no es inviable. (Entidad núm. 17)

Los criterios que utilizan las entidades para que los jóvenes puedan acceder a sus recursos, y al mismo tiempo tengan continuidad en ellos son principalmente que tenga un proyecto educativo y/o laboral a corto o medio plazo y muestre una implicación en él; lo que implica que el joven debe cumplir con las responsabilidades que se le exigen desde el recurso para garantizar su continuidad. Otro aspecto fundamental es que el joven tenga ya adquiridos ciertos hábitos de autonomía y esté mínimamente preparado para vivir sin la presencia educativa permanente con la que contaban en el centro. Esto lleva a alguna

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

entidad a etiquetar este proceso como un proceso elitista donde sólo acceden los jóvenes más preparados.

[...] Entonces, ya hay una preselección, quiere decir, se les ofrece generalmente solo a los chavales que alguien o los educadores de los CRAE o los técnicos del *Àrea de Suport* creen que puede funcionar, o sea, que no hay... no sé si es un servicio universal, pero de hecho no hay plazas para todos los que salen de los CRAE. Entonces, hay una población, dijéramos, que ya es un poco elegida o elitista o que se ve que tienen posibilidades de funcionar. (Entidad núm. 4)

De todas maneras, ¿sabes qué pasa? que nosotros no cogemos a cualquier chico. Hay un perfil de chicos. Ha de ser un chico que esté un poco preparado, si no, no sale bien. Quiero decir que, recursos para chicos que han estado en centros, pero no están todavía preparados para continuar teniendo 18 años, sabiendo que ya no es una obligación para la Administración y que puedan responder bien a las demandas que tú les haces, no es fácil tampoco. Lo que te estoy diciendo es que tenemos un perfil de chicos y que los centros también hacen lo que pueden, pero sí que es verdad que no todos los chicos pueden acceder a un recurso como este, como mínimo con un educador cuatro horas. (Entidad núm. 7)

Otros criterios para el acceso son que tenga el permiso de residencia vigente o en proceso de trámite, ya que, si no dispone de él, difícilmente pueda acceder a cursos u ofertas de trabajo, lo que dificulta el trabajo de los recursos residenciales con el joven.

[...] yo creo que, en general todos mis chicos que entran en pisos tienen residencia, si no intento no cogerlos porque el proceso es muy largo. Yo siempre les digo que más vale que estén en el centro, ya que hay más experiencia educativa, pueden hacer talleres y cosas. Si no tiene permiso de residencia no pueden realizar ningún curso; quiero decir, que se aburren. Claro yo aprieto por aquí: “¿No tiene residencia? bueno, pues lo quiero cuando la tenga”. (Entidad núm. 8)

Por último, como criterio de acceso, varias entidades expresan la imposibilidad de tratar con jóvenes que presenten cuadros psiquiátricos graves o problemas notorios con el

consumo de drogas por falta de personal especializado, lo que lleva a éstas a declinar las derivaciones de los chicos que presenten estas circunstancias.

En lo que respecta únicamente a la continuidad en el recurso, se valora el compromiso y el aprovechamiento que se hace de éste, implicando la aceptación del trabajo educativo y cumplir con la normativa básica que tiene que ver a menudo con pautas para la buena convivencia. También se pone de manifiesto la flexibilidad de estos criterios en función de la situación y circunstancias del joven como forma de trabajo individualizado.

Si ponemos el filtro muy exagerado no entra nadie. Mira, una joven desapareció dos semanas durante el verano y eso era motivo suficiente para que perdiera la plaza, pero valoré que no era lo correcto y es la joven que ahora está estudiando y tiene trabajo y está viviendo sola en un piso alquilado. Hay que saber dar oportunidades. Son unos criterios flexibles y muy individuales. No aplicamos la norma como norma, la aplicamos a la persona y yo creo que eso es básico. (Entidad núm. 16).

1.5.Finalidades y estrategias de intervención educativa

Al preguntar a las entidades sobre la finalidad de sus recursos residenciales, todas coincidieron en hacer referencia a la adquisición de autonomía por parte de los jóvenes como forma de abordar la emancipación y a las funciones de los recursos residenciales como figuras de acompañamiento y apoyo a este proceso. La diferencia más importante detectada fue al ser preguntados por lo que entendían por autonomía. La mayor parte de entidades hicieron referencia al concepto de autonomía como un proceso global en el que los jóvenes deben dejar atrás sus dependencias, principalmente institucionales, y saber gestionar su vida por sí mismos. Este concepto lo relacionan fuertemente con tener un trabajo que les proporcione cierta estabilidad económica.

Que vayan adquiriendo una formación para su incorporación laboral y autonomía a todos los niveles: incorporación al mundo laboral, saber gestionar la economía en su vida, poder tener unas relaciones más satisfactorias y estables con el entorno y en los diferentes ámbitos donde se muevan. Esos son principalmente. Y una plena autogestión: que no dependan de más educadores, de más servicios sociales, ni de recursos... un poco decirle “oye, que eres capaz. Camina”. (Entidad núm. 10)

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

De esta forma, en el trabajo de autonomía, cobra especialmente importancia la inserción laboral de los jóvenes, ligada inevitablemente al factor económico, y, en su defecto, debido a la coyuntura actual del mercado laboral, gana relevancia la formación como oportunidad para una futura inserción. En este sentido, las entidades plantean la inserción laboral como algo poco alcanzable y centran sus esfuerzos en la formación y en que los jóvenes dispongan de los recursos suficientes para poderse enfrentar a su situación en el momento de la salida; hecho que se considera también como desproporcionado para la edad de estos jóvenes.

[...] no es que los chicos salgan de aquí con trabajo y con piso...no, no, porque no se pueden llevar a cabo esos objetivos, son muy difíciles de llegar. Los objetivos son que los chicos tengan las herramientas necesarias para vivir solos, que sean capaces para enfrentarse a una entrevista de trabajo, que sean capaces en cierta forma de competir por un puesto de trabajo, ¿no? y sepan, además, convivir en un espacio donde no hay educadores y puedan vivir solos. (Entidad núm. 9)

¿Autonomía?, pues aprender a vivir solas. Pues lo que no le pedirías a tu hijo: que con 19 años viviera solo, supiese administrar su dinero, saber espabilarse si tienen problemas o saber buscar la ayuda si tienes unos problemas y no tirar por lo derecho. O sea, saber buscar a los profesionales o los recursos que hay a tu alrededor cuando tienes una dificultad y no simplemente pasar de todo. [...] Entonces este tiempo sirve para aprender todo esto. (Entidad núm. 12).

Yo creo que autonomía quiere decir eso; esos elementos que hacen que nosotros nos podamos mover por nuestra sociedad y más o menos sobrevivir, cada uno a su manera, pues que ellos también puedan sobrevivir. (Entidad núm. 14)

Otro aspecto que destacar es el apoyo emocional en general, donde los jóvenes sepan que pueden contar con una figura adulta de referencia que les pueda ayudar y les aporte seguridad ante las dudas y más concretamente el trabajo emocional principalmente en los recursos donde residen chicas. En estos recursos se habla sobre la necesidad de que las chicas sean autónomas también a nivel afectivo y no dependan de una pareja para desenvolverse en la sociedad.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Que sean capaces de vivir solas, sacarse las castañas del fuego, tener su red de amistades y que no necesariamente la amistad pase por la relación sexual o por la relación de pareja. Que ellas se puedan sostener medianamente en la vida, que puedan tirar hacia adelante con su vida. Creando una red de amigos que han sido significativos y que la cuiden pero que no tengan que depender de alguien, tanto afectivamente como económicamente. En la mujer creo que sobretodo es la autonomía de no ser más por estar con un hombre o con una mujer. (Entidad núm. 18)

Aunque la mayoría de las entidades lo deja implícito en su mensaje, tres entidades insisten especialmente en que la adquisición de autonomía por parte de los jóvenes se trabaja mediante un proyecto que debe surgir del joven y no ser impuesto. Por el contrario, dos entidades hacen más hincapié en que los jóvenes sigan las indicaciones de los profesionales.

El itinerario lo tiene que marcar él (joven) pero muchas veces les falta las herramientas. Entonces la faena que se puede hacer desde los pisos es acompañar este proceso, evidentemente no imponerlo, lo tiene que hacer él y creérselo él, pero sí que, como educador, le tienes que poder dar esas herramientas e instrumentos para que él también pueda decidir. (Entidad núm. 14)

Pues que, si yo le digo que vaya a algún sitio, que lo haga y si le digo que haga un curso de castellano que vaya; que no tenga que estar yo pendiente de si se tiene que levantar a una hora u otra. (Entidad núm. 8)

Sobre las estrategias de intervención planteadas por las entidades, predomina principalmente la realización de un Plan de Trabajo Individualizado (PTI). El PTI es un documento requerido por el ASJTET, donde se indican los objetivos que el joven ha de cumplir y se elabora un proceso para conseguir estos objetivos. Estos documentos se elaboran cada 6 meses y es necesaria la participación del joven en su elaboración, dado que se requiere la implicación de éste como forma de asumir sus responsabilidades.

Otras estrategias utilizadas son las tutorías individuales y las asambleas grupales como forma de abordar aspectos personales, en las primeras y aspectos relacionados con la

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

convivencia y asuntos de grupo, en la segunda. Sobre las tutorías, el educador se amolda al horario y necesidades del joven por lo que respecta a horarios.

Por último, mencionar las reuniones de equipo y las reuniones de coordinación, las cuales permiten que cualquier educador sea consciente y participe del proceso de cualquier joven, aunque no sea directamente su tutor.

Al preguntar sobre la participación de la familia como forma de abordar los diferentes proyectos planteados con los jóvenes, la mayoría de las entidades manifiestan no tener relación con estas. En este sentido hay diferentes aspectos que son oportunos mencionar:

- En el caso de la población inmigrante, se destaca que los jóvenes normalmente no tienen una mala relación con la familia y que la distancia produce menos interferencias en el trabajo educativo que el recurso lleva a cabo con ellos. No obstante, estos jóvenes sufren más presión económica por parte de las familias, las cuales, llegado el momento, les exigen ingresos regulares.
- En el caso de la población autóctona, los jóvenes sufren una mayor interferencia por parte de las familias, frecuentemente cuando éstos empiezan a cobrar una prestación económica. Por otro lado, las relaciones familiares suelen estar más deterioradas.
- Los recursos se centran en trabajar principalmente la independencia de los jóvenes en todos los sentidos, incluso la independencia familiar; quedando abierto el grado de relación que éstos mantengan con la familia como una elección propia y haciendo hincapié especialmente en aquellos casos donde la familia suponga una interferencia al proyecto del joven.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES DE REFERENCIA EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES

Los datos que se exponen a continuación son los aportados por las entidades respecto a los 61 profesionales que tienen contratados para el seguimiento educativo de los jóvenes en los recursos residenciales destinados a la autonomía.

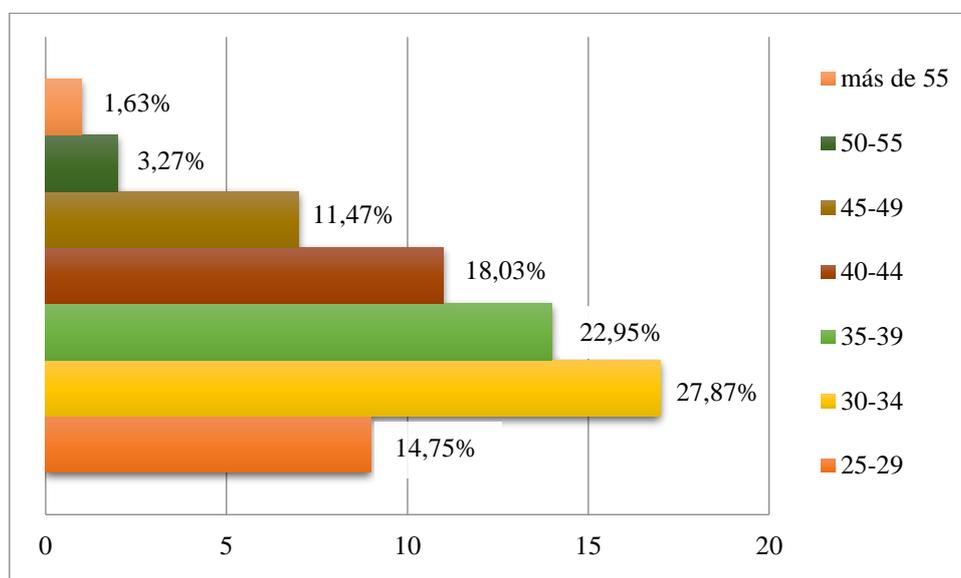
2.1. Perfil del educador

Edad

Se obtuvo información respecto a la edad de 61 educadores en activo. Cabe destacar que más de la mitad de los educadores se encuentran en la franja de los 30 a 40 años (50,82%) y solamente un 4,9% supera los 50 años. Esto refleja la intención de las entidades de disponer de un personal joven, pero con la suficiente edad como para distanciarse de los jóvenes usuarios.

En principio se pide mayorcitos...bueno, mayorcitos... que tengan una cierta diferencia de edad. (Entidad núm. 4)

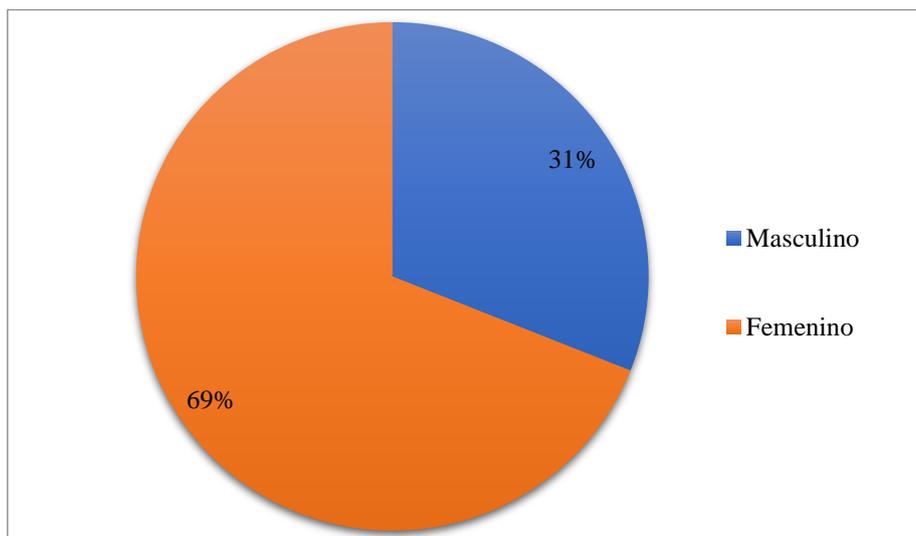
Gráfico 11: Edad de los educadores



Género

Respecto al género, solo una entidad no dio datos concretos (n=58). Se puede observar en la gráfica siguiente como predomina con un 69% el género femenino, respecto al masculino con el 31% restante.

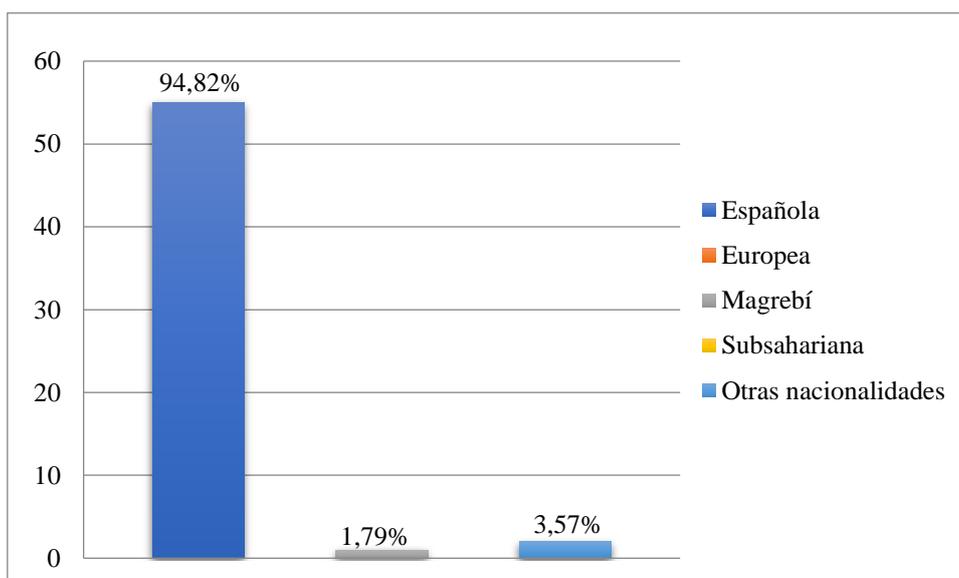
Gráfico 12: Género de los educadores



Nacionalidad

Los educadores que trabajan en estos recursos son principalmente españoles (n=58) con un 94,82%, el 1,79% es de origen magrebí y el 3,57% tiene otras nacionalidades, principalmente sudamericanas. No se encuentran casos de educadores provenientes de algún país europeo ni subsahariano.

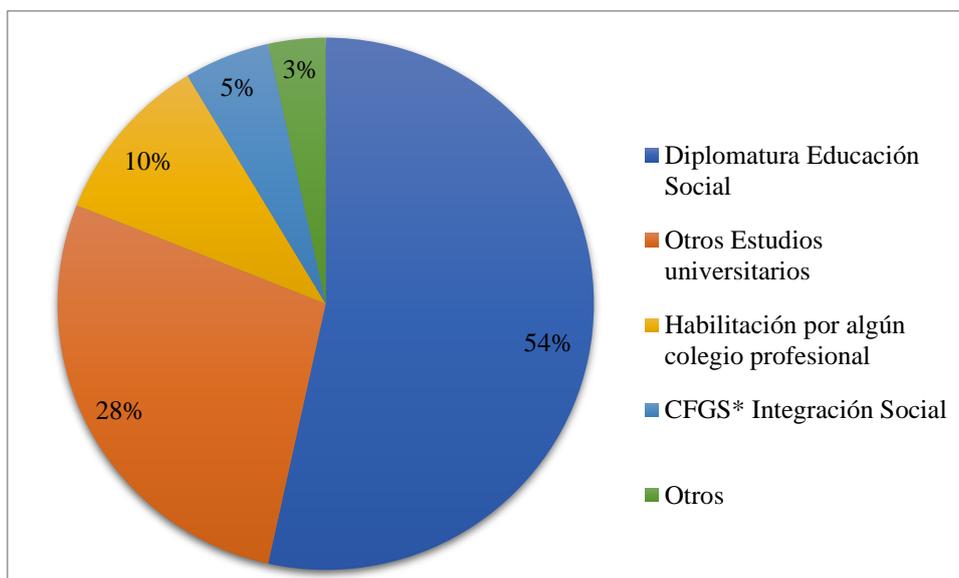
Gráfico 13: Nacionalidad de los educadores



Formación

Respecto al nivel formativo, dos entidades no respondieron a esta pregunta. En el resto de las entidades (n=58), más de la mitad de los profesionales (64%) tiene la titulación de educación social, ya sea mediante la realización de la carrera universitaria o mediante la habilitación por algún colegio profesional. El 28% de los profesionales tienen otras carreras universitarias principalmente relacionadas con la educación y el ámbito social (pedagogía, magisterio, trabajo social y psicología), pero también otras menos relacionadas con la educación como la lingüística, teología y filología. Un 5% de estos profesionales han realizado el Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social y un 3% manifiestan haber realizado otros estudios como el CFGS de Animación Sociocultural o un máster universitario.

Gráfico 14: Nivel formativo de los educadores



2.2. Ratio educativa en los recursos residenciales

Las 25 entidades entrevistadas presentan un total de 61 trabajadores con funciones educativas, lo que equivale a una media de 1,03 educador por recurso, existiendo entidades que tienen contratado a más de un educador para un mismo recurso, pero

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

también educadores que gestionan más de un piso. Esta ratio es viable especialmente porque la mayoría de los recursos ofrece la atención educativa puntual antes mencionada. El cómputo total de horas a la semana dedicado por los educadores de los recursos residenciales es de 1256,5; lo que equivale a 20,6 horas semanales de media por educador. No obstante, hay que tener en cuenta que la presencia educativa continuada de los educadores en los recursos residenciales con atención educativa las 24 horas infla esta media.

Tabla 11: Educadores por entidad y ratios establecidas

<i>ENTIDAD</i>	N.º de educadores	N.º de plazas ocupadas	N.º total de plazas	Ratio Educador/plazas ocupadas	Ratio Educador/total plazas
<i>1</i>	2	4	4	1/2	1/2
<i>2</i>	2	6	9	1/3	1/4,5
<i>3</i>	2	3	5	1/1,5	1/2,5
<i>4</i>	3	17	21	1/5,66	1/7
<i>5</i>	5	18	18	1/3,6	1/3,6
<i>6</i>	1	3	6	1/3	1/6
<i>7</i>	2	3	4	1/1,5	1/2
<i>8</i>	2	6	15	1/2	1/5
<i>9</i>	3	9	14	1/3	1/4,66
<i>10</i>	1	3	3	1/3	1/3
<i>11</i>	2	2	8	1/1	1/4
<i>12</i>	2	2	3	1/1	1/1,5
<i>13</i>	1	5	7	1/5	1/7
<i>14</i>	4	31	40	1/7,75	1/10
<i>15</i>	2	8	13	1/4	1/6,5
<i>16</i>	3	12	12	1/4	1/4
<i>17</i>	1	1	3	1/1	1/3
<i>18</i>	3	4	7	1/1,33	1/2,33
<i>19</i>	1	4	7	1/4	1/7
<i>20</i>	3	3	6	1/1	1/2
<i>21</i>	2	10	12	1/5	1/6
<i>22</i>	1	2	4	1/2	1/4
<i>23</i>	2	6	8	1/3	1/4
<i>24</i>	8	10	14	1/1,25	1/1,75
<i>25</i>	3	10	10	1/10	1/10
TOTAL	61	196	267	25/79,59	25/113,34
Media	2,28	7,52	10,36	1/3,18	1/4,53

Otro dato interesante es la ratio que se establece entre educador y joven. Centrando la mirada al total de plazas ofrecidas, las entidades tienen contratado, como media, a un

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

educador por cada 4,53 jóvenes. La ratio más baja se establece en 1 educador por cada 1,75 jóvenes en un recurso donde también se atienden a jóvenes de los 16 a los 18 años. Si se tienen en cuenta las plazas ocupadas en el momento de realizar la entrevista, la ratio media es de 1 educador por cada 3,18 jóvenes. Las ratios más bajas establecidas son aquellas donde los recursos disponen de uno o dos educadores y existe una infraocupación en el recurso, estableciéndose ratios de 1 educador por cada joven.

Concretando estos resultados con las horas semanales que trabajan los educadores en los recursos, los datos obtenidos muestran que en 6 entidades (24%), los profesionales pueden emplear de 1 a 5 horas de atención por joven semanales, en 11 entidades (44%), los profesionales pueden emplear de 6 a 10 horas; 5 entidades (20%), pueden emplear entre 10 y 20 horas y en 3 entidades (12%), los profesionales pueden emplear más de 20 horas a la semana de atención directa a los jóvenes. De las 25 entidades entrevistadas, solamente en 8, sus educadores pueden superar las 10 horas de atención semanal por joven, el resto se mantiene por debajo de estas horas. No obstante, el despunte de algunas de estas entidades (3, 17, 18 y 24) hace que la media de atención se sitúe en 10,45 horas. El caso de la alta dedicación de estas entidades se debe principalmente a la baja ratio que presentan, originada principalmente por tener una infraocupación que ronda la mitad del total de sus plazas. El caso de la alta dedicación en la entidad 24 es debido a la estructura organizativa propia que presenta esta entidad.

Gráfico 15: Horas de dedicación de los educadores a los jóvenes

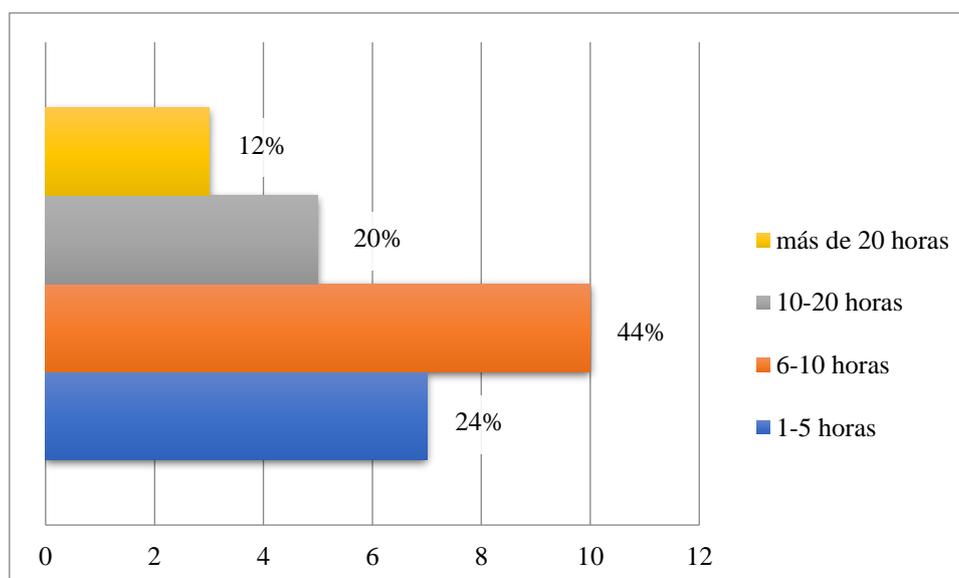
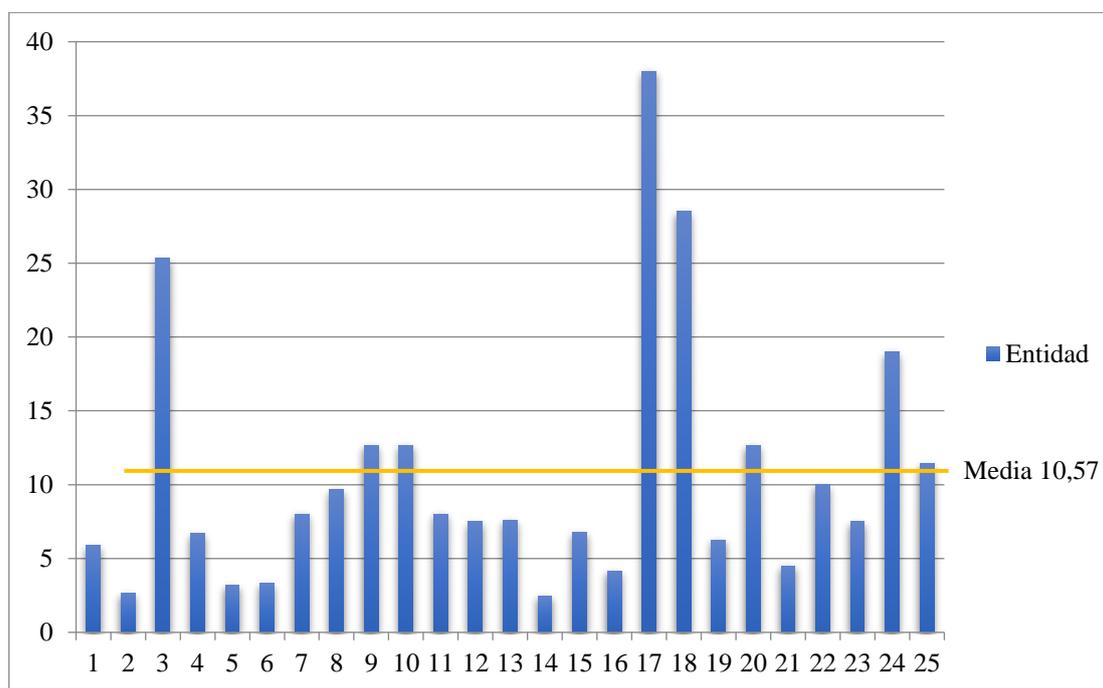


Gráfico 16: Capacidad de atención semanal en horas por educador y joven en las entidades.



Los recursos que cuentan con varios educadores o las entidades que cuentan con varios educadores para sus diferentes recursos, se organizan en equipos educativos. Estos equipos están compuestos generalmente por el director de la entidad, que realiza una intervención directa con los jóvenes en las entidades pequeñas o bien delega esta función a los coordinadores; el coordinador, que realiza funciones de coordinación de los educadores e interviene educativamente con los jóvenes y los educadores. Algunas entidades cuentan con dispositivos de inserción laboral propios, los cuales han ido cambiando también, en función del momento histórico actual, hacia la orientación formativa. La mayor parte de las entidades, dispongan o no de este servicio, acuden al dispuesto por el ASJTET (Via Laboral en Barcelona, Espai Jove en Girona) o bien a servicios de inserción laboral de otras entidades privadas.

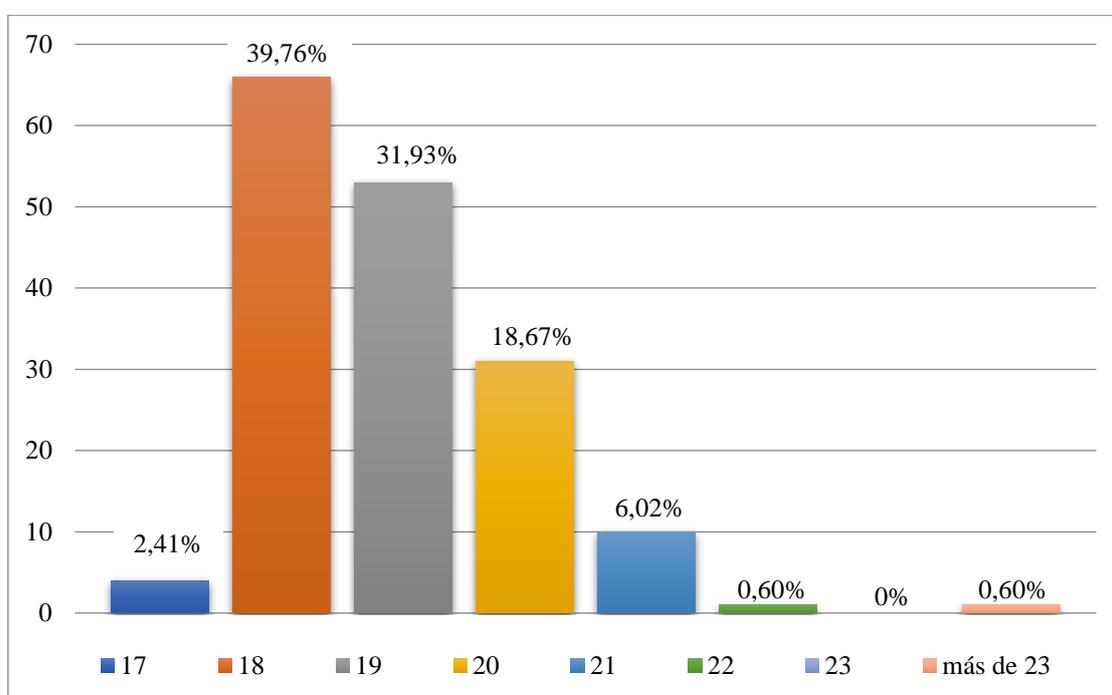
Por otro lado, las entidades suelen recurrir a otros recursos externos, que por lo general son gratuitos, como servicios de atención al inmigrante, servicios psicológicos, asesoramiento de equipos educativos, servicios formativo-laborales municipales, etc. así como alumnos en prácticas universitarias o de CFGS y voluntariados para llevar a cabo actividades con los jóvenes. Algunas entidades disponen en nómina de la figura del celador; figura destinada al control y, supuestamente, con poca implicación educativa.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ATENDIDA SEGÚN LOS RECURSOS RESIDENCIALES

3.1.El perfil de los jóvenes extutelados en los recursos destinados a trabajar la autonomía

El grupo de jóvenes que utilizan los recursos residenciales en el momento de la entrevista es de 182. Las edades se obtuvieron a partir de 166 de estos jóvenes y oscilan entre los 17 -como caso excepcional en una entidad que trabaja la autonomía a partir de los 16 años- y un caso puntual de más de 23 años en otra entidad fuera del sistema de protección de la Administración. La media de edad de estos jóvenes es de 18,91 años, ya que es entre los 18 (39,76%) y 19 años (31,93%) donde se encuentra la mayor parte de la población de jóvenes residentes en estos recursos. El ligero descenso entre los 18 y los 19 años puede representar un abandono mínimo de estos recursos al cumplir los 19. La población de 20 años es de un 18,67% y únicamente un 6% de estos jóvenes tiene 21 años, lo que indica que el mayor abandono de los recursos se produce entre estas dos últimas edades.

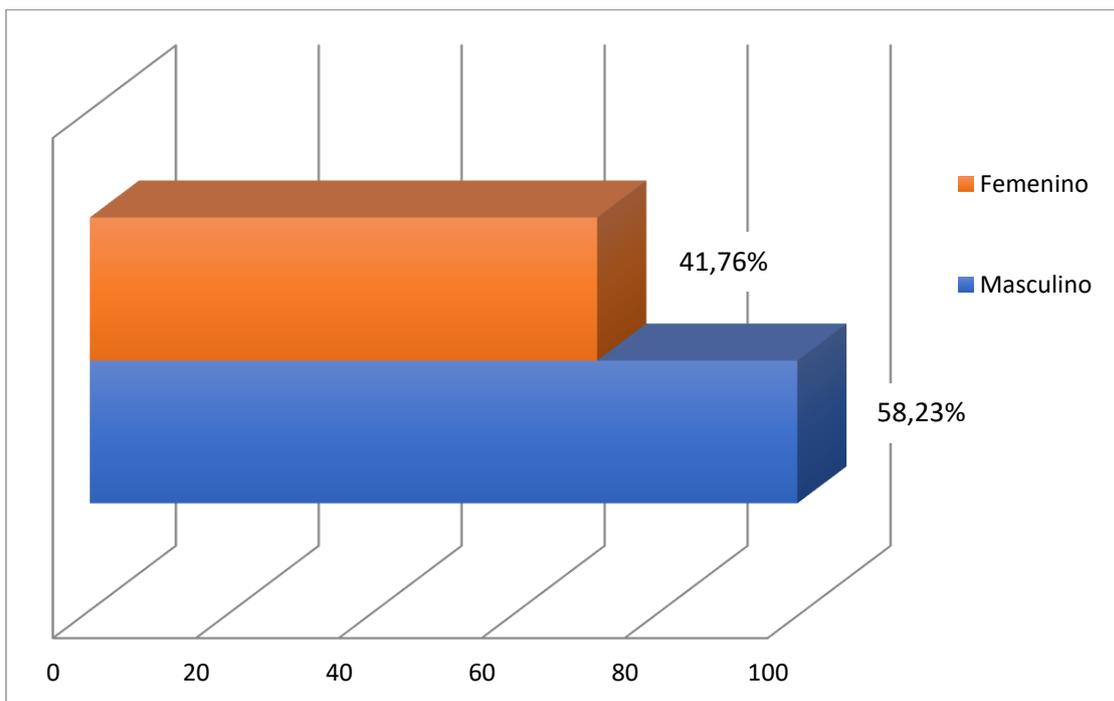
Gráfico 17: Jóvenes residentes en los recursos de autonomía por edad



2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

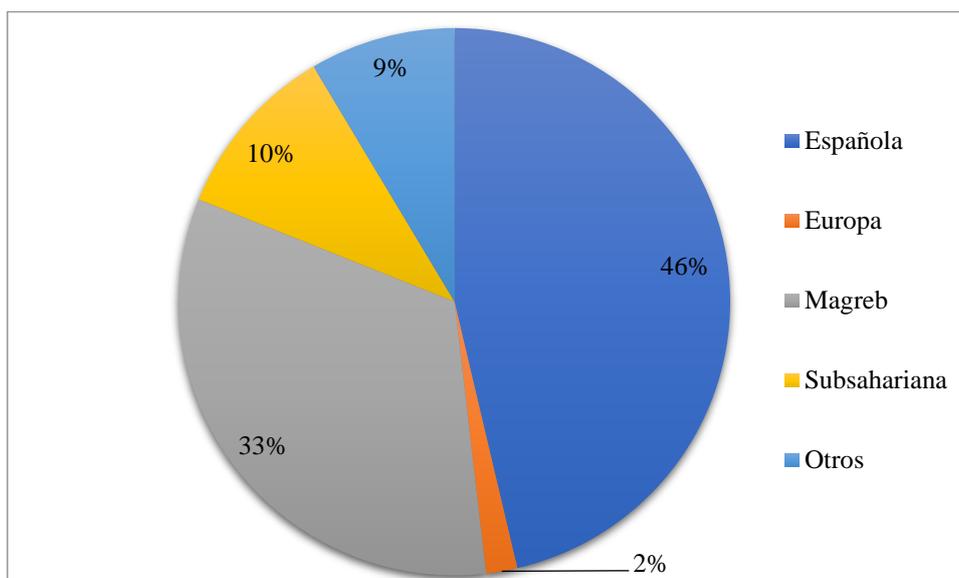
En referencia al género de los jóvenes, se obtuvieron datos de 170 de los 182 jóvenes que estaban residiendo en los recursos en el momento de la entrevista. De éstos, un 41,76% eran chicas y un 58,23% eran chicos; por lo tanto, predomina la población masculina entre los jóvenes residentes, tal y como se mostraba anteriormente en el número de recursos por género.

Gráfico 18: Distribución de los jóvenes por género



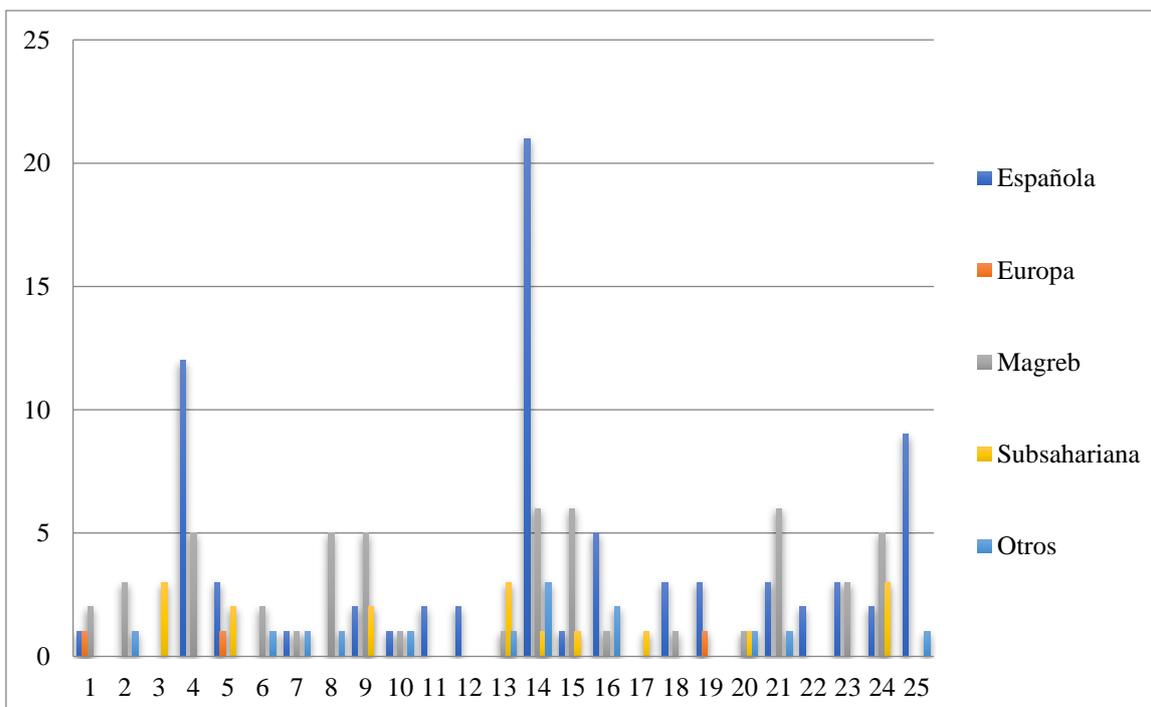
Respecto a la procedencia geográfica de estos jóvenes (n=164), cabe decir que se reparte prácticamente de igual a igual entre jóvenes inmigrantes (54%) y jóvenes del territorio (46%). Concretando los datos por nacionalidad, predomina principalmente la nacionalidad española (46%), junto con la de alguno de los países del Magreb (33%). El 10% de los jóvenes es de origen subsahariano, un 9% proviene de otros países como Pakistán, Bangladesh, República Dominicana, Colombia y Bolivia; y únicamente un 2% provienen de algún país de la Comunidad Europea.

Gráfico 19: Distribución de los jóvenes por nacionalidad



El siguiente gráfico muestra la distribución de los jóvenes por nacionalidad y entidad. Tres entidades (4,14 y 25) aglutinan la mayor parte de jóvenes nacionales. En 7 de las 25 entidades todos los jóvenes son de origen inmigrante, mientras que en únicamente 3 entidades todos los jóvenes son de origen español.

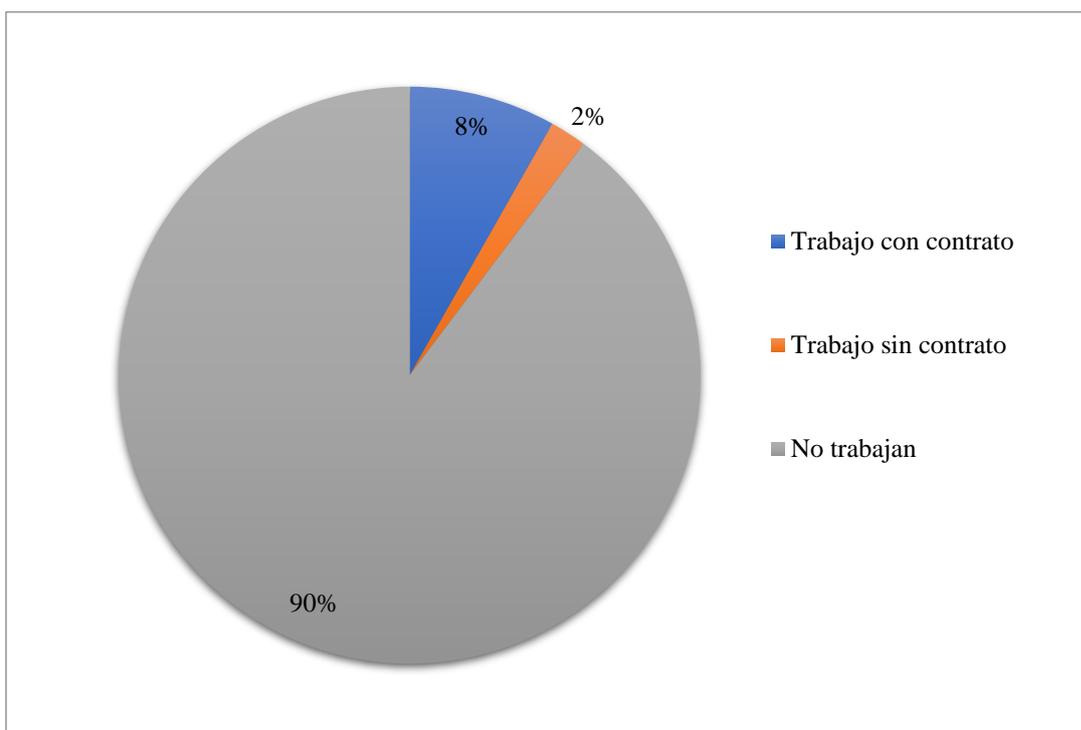
Gráfico 20: Distribución de los jóvenes por nacionalidad y entidad



3.2.Situación formativo-laboral de los jóvenes

La situación formativo-laboral que presentan estos jóvenes es alarmante y va estrechamente ligada a la coyuntura social imperante. En lo que refiere a la situación laboral, se obtuvieron datos de 147 jóvenes, de los cuales 132 (90%) no tenían trabajo en el momento de la entrevista. De los 15 jóvenes restantes, 12 trabajaban con contrato (8%) y 3 realizan trabajos sin estar dados de alta en la Seguridad Social (2%).

Gráfico 21: Situación laboral de los jóvenes



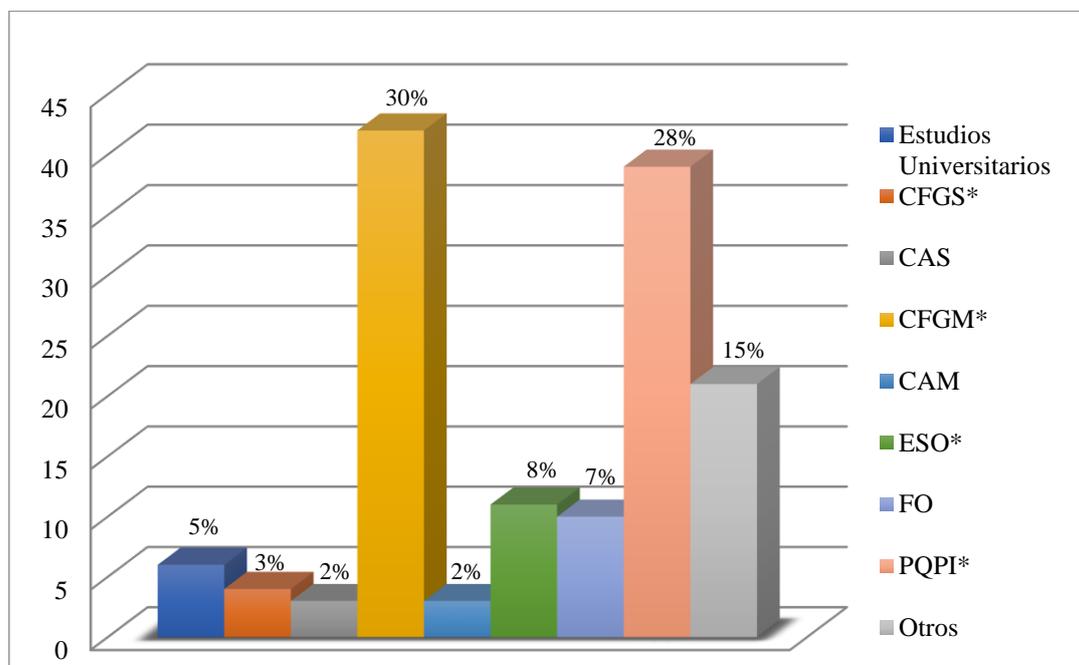
Sobre la formación que los jóvenes realizaban durante el transcurso de las entrevistas, se obtuvo la información de un total de 139 jóvenes. Cabe destacar principalmente los jóvenes que cursaban el Ciclo Formativo de Grado Medio (30%) y los jóvenes que realizaban algún Programa de Cualificación Profesional Inicial (28%). Esto muestra una dicotomía entre los jóvenes que tienen un proyecto formativo con proyección de futuro y los jóvenes que realizan estudios por falta de oportunidad real de trabajar.

Otro grupo importante son los jóvenes que realizan otro tipo de formación (15%), como cursos de lengua, cursos ofrecidos por las Oficinas de Trabajo de la Generalitat (OTG), o bien formación específica que ofrecen entidades del sector social, como por ejemplo

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

talleres de reparación de bicicletas. Sorprende el bajo porcentaje de jóvenes que está estudiando para completar la Educación Secundaria Obligatoria (8%) y el bajo porcentaje de jóvenes que acceden a estudios superiores: 3% a Ciclos Formativos de Grado Superior y 5% estudian en la universidad.

Gráfico 22: Estudios que realizan los jóvenes



La situación económica del país ha afectado fuertemente al colectivo de jóvenes extutelados y ha producido un cambio en la manera de abordar esta situación, antes centrada en el trabajo y ahora enfocada básicamente a la formación. Esto llega incluso a ser una creencia extendida: los pisos asistidos daban pocas oportunidades formativas a sus usuarios y se centraban en que éstos encontraran un trabajo. Hoy en día se privilegia la formación de los jóvenes, pero no por cuestiones de necesidad formativa, sino por una necesidad de ocupación.

Uno de los principales motivos que explican esta dificultad laboral es la falta de permiso de trabajo que tiene el colectivo inmigrante, la cual dificulta el acceso al mercado laboral sumado a la escasa formación recibida hasta el momento.

Normalmente ya te digo, todo esto va dependiendo de las épocas... cuando llegué casi todos trabajaban; lo que pasa, el problema es que no tienen permiso de trabajo. Estamos hablando de que la población concretamente

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

que hay ahora es toda inmigrante y sí que tienen el permiso de residencia, pero el de trabajo les es súper difícil conseguirlo. Un poco es el pez que se muerde la cola: “hasta que no tengas contrato, no te damos el permiso de trabajo” pero al revés, una empresa dice: “si no tienes permiso de trabajo...” tampoco están bien informados sobre el coste que les puede suponer, piensan que tienen que pagar mucho más y los chicos tampoco tienen una formación que tú digas: “ostras! Un empresario que va a dar mucho la cara por este chaval” porque tienen una formación muy básica. Apenas tienen un graduado... antes sí que había carretilleros, pintores de piso... pero ahora hay poquísimo trabajo. Entonces no paran de formarse, un curso tras otro, pero apenas les llega la oportunidad. Sí que tenemos a uno de los cuatro trabajando, que es el que tiene precisamente la nacionalidad. Entonces no tiene este problema... y bueno... empezó trabajando en un bar, el chico sigue estudiando y a la vez trabaja en una copistería, o sea que puede incluso elegir... pero los trabajillos son de estos que van saliendo... un bar... pero mira, ya es mucho porque la mayoría no pueden conseguir nada. (Entidad núm. 3).

La situación laboral es... bueno, la situación laboral...tenemos un problema, que la mayoría de los chicos que son tutelados por DGAIA o por el Estado, pues les dan el permiso de residencia, pero no tienen permiso de trabajo, con lo cual, nos cuesta mucho insertarlos laboralmente. Nos cuesta a nosotros y a ellos...ellos tienen que hacer un esfuerzo mucho mayor y más de las situaciones laborales que se encuentra en estos momentos España, pues es mucho más complicado. (Entidad núm. 9).

Los jóvenes que trabajan lo hacen principalmente en entidades protegidas que se dedican a la inserción de colectivos con dificultades. Estas entidades ofrecen la oportunidad de regularizar la situación laboral de los jóvenes, pero ofrecen contratos de formación con una continuidad limitada y sueldos que no permiten la autonomía económica del joven.

Hay algunos que trabajan, pero en entidades protegidas; tampoco trabajan en el mercado regular. Hombre, todavía vamos tirando. Ahora tengo dos chicos con permiso de trabajo y están trabajando en una entidad protegida y claro, no se pueden ir, pero tampoco se pueden quedar con nosotros toda la vida. Cobran solamente 200€. Son estas entidades en las que trabajan

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

media jornada, de inserción... Bueno, digo que trabajan, pero no se pueden emancipar. (Entidad núm. 8).

No obstante, también se refleja la oportunidad de formación que ahora disponen los jóvenes y el cambio producido de un trabajo enfocado principalmente a la inserción laboral a un trabajo enfocado a que los jóvenes se formen lo máximo posible para ampliar su currículum y tener más oportunidades laborales posteriormente.

La formación, durante muchos años ha sido muy olvidada y prácticamente paralizada porque te encuentras que la vida olvida la formación y se debe buscar trabajo. Gracias a no sé quién, esto ha cambiado. L'Àrea de Suport también ha hecho un gran esfuerzo en inversión y ayudas. (Entidad núm. 5).

[...] tienen una posibilidad muy, muy baja de insertarlos laboralmente. Entonces, lo que nosotros optamos es que mientras mejora la situación o esto tenga un cambio, pues que estos chicos se vayan preparando mediante cursos de formación, en talleres o en PQPI para que en el momento en que nuevamente se reactive el mercado laboral, pues estos chicos estén preparados a nivel de formación, que tengan un oficio. Pero es muy complicado. (Entidad núm. 9).

Claro aquí ha habido un cambio importante. Ha habido varias cosas que, a lo largo del tiempo han ido interviniendo. Hay un perfil de hace 7 u 8 años era un perfil de joven que estaba trabajando y que todo esto venía mucho más cerrado. Aquí habría 2 elementos que se suman: por un lado, la ampliación de posibilidades formativas para los jóvenes como por ejemplo una prestación o como pueden ser las becas de “La Caixa” y por otro lado la situación de la crisis. (Entidad núm. 14).

Otra situación que destacar es la de los jóvenes que, en unas condiciones laborales óptimas, hubieran decantado su proyecto hacia el trabajo, pero debido a la dificultad de inserción, se ven destinados a realizar formaciones.

Esto ha provocado que haya una parte de jóvenes que estudien porque tienen posibilidades, pero sí que, al no haber trabajo, jóvenes que en otra situación no se plantearían estudiar ahora mismo están estudiando. Por lo

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

tanto, hay quien realmente tiene ganas y otros que como tienen que hacer alguna cosa, porque hay un plan de trabajo, están estudiando. (Entidad núm. 14)

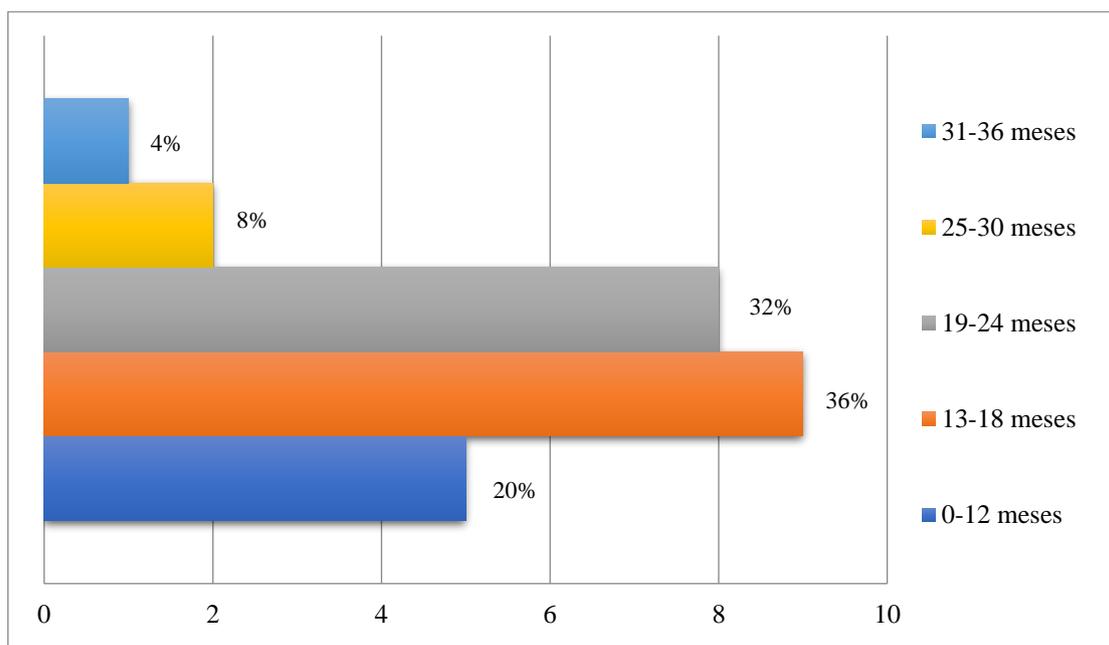
Antes decían que los pisos asistidos no daban posibilidades o no privilegiaban los estudios, sino que siempre iban a que los chicos trabajaran. Esto quedaba como que se les privaba de posibilidades formativas. Hoy en día se privilegia la formación, pero no por necesidad formativa, sino por necesidad de ocupación, de hacer alguna cosa, porque no tienen trabajo. Esto conduce a veces a formaciones muy precarias que no llevan a ningún lado y son “hago este curso mientras tanto”. De contención. Hay algunos que han trabajado y están en el Espai Cabestany y van a la universidad, pero hay otros que hacen el curso para no quedarse en casa, por hacer alguna cosa. (Entidad núm. 15)

Finalmente, también se da el caso de jóvenes que podrían aspirar a unos estudios superiores, pero, una vez finalizada su estancia en el piso, deberán poder mantenerse por sí mismos y necesitarán un trabajo como fuente de ingresos, dificultando así sus posibilidades de estudiar.

3.3.El tiempo de permanencia en los recursos residenciales

Respecto al tiempo de permanencia de estos jóvenes en los recursos residenciales, las entidades coinciden en que los jóvenes han ido alargando su estancia en los recursos residenciales debido a las dificultades de encontrar un trabajo con el que poder mantenerse económicamente y hacen referencia a que, cinco años atrás, los jóvenes encontraban un trabajo más fácilmente y se trabajaba su salida del recurso en ese momento. Actualmente, la media de permanencia de estos jóvenes en las entidades entrevistadas se sitúa en 1 año y 8 meses (1,67 años).

Gráfico 23: Meses de permanencia por número de entidades



Como se puede observar en el gráfico anterior (Gráfico núm. 23), la mayor parte de las entidades (68%) manifiestan que sus jóvenes tienen una permanencia de entre 13 y 24 meses, siendo dentro de este grupo la franja de 13-18 meses la más elevada (36%). 5 entidades (20%) manifiesta que sus jóvenes como mucho alcanzan el año de permanencia y solamente 3 entidades (12%) dicen superar los dos años de permanencia con sus jóvenes; una de ellas, llegando hasta los 3 años. En vista de estos datos, los jóvenes que ingresan en un recurso residencial a los 18 años saldrán de él, como media, antes de los 20 y resulta más frecuente que se vayan antes de cumplir los 19 que superar su permanencia pasados los 20 años.

Sobre los factores que más influyen en que los jóvenes se mantengan en el recurso, según los educadores, encontramos los siguientes:

- **Necesidad económica.** El hecho de no disponer de ingresos regulares dificulta la búsqueda de un piso de alquiler y de poder mantenerse por sí mismos; de esta manera los jóvenes permanecen en los recursos residenciales con el objetivo de recibir prestaciones vinculadas a un trabajo educativo o bien prestaciones que no recibirían de regresar con la familia. La situación económica está estrechamente ligada con la situación

laboral, dado que las ayudas que reciben, en la mayoría de los casos, no son suficientes como para garantizar una estabilidad económica.

- **Falta de posibilidades laborales.** Es otro de los factores que condiciona que los jóvenes permanezcan más tiempo en los recursos residenciales, pero siempre contemplándolo como un aspecto de estabilidad económica.
- Otros aspectos que destacar es tener un **proyecto vital claro** en el cual el joven sepa qué quiere conseguir con su estancia en el recurso y se mantenga hasta conseguir cumplir más o menos sus objetivos. Según las entidades, los jóvenes que no tienen un proyecto claro o pierden el sentido de su estancia en el recurso, acaban abandonándolo; ya sea por decisión propia o por decisión educativa.
- También se hace referencia al **vínculo emocional** que los jóvenes adquieren con el educador e incluso con el recurso, dándole al joven una sensación de protección y de acomodación que no es capaz de ver fuera; aunque solo se menciona en casos donde la estancia del joven en el recurso es muy prolongada.

Sobre los factores que empujan a los jóvenes a salir del recurso, encontramos los siguientes:

- Predomina el **factor económico**, aunque en este caso se hace referencia a que no siempre el joven tiene que tener una estabilidad garantizada por el ámbito laboral. El hecho de recibir una prestación es suficiente, siempre y cuando el joven tenga habilidades para desenvolverse y una cierta madurez que le de seguridad en sí mismo. Esta seguridad, va asociada en ocasiones a la red social que tenga el joven en cuestión y a la familia.

Hombre, cuando los objetivos planteados están mínimamente conseguidos, que no quiere decir tener trabajo o un recurso económico, sino a nivel emocional, de saberse mover por cualquier red sanitaria o de formación, saberse mover como ciudadano, como cualquier ciudadano. (Entidad núm. 5)

- Otro aspecto clave que se menciona respecto a la salida del recurso es las ganas que presentan los jóvenes de **llevar a cabo su vida sin la necesidad de cumplir con unas normas impuestas y con una figura educativa** que perciben como una privación de la libertad.
- Finalmente cabe destacar el papel atribuido a las chicas, sobre el cual se menciona principalmente a **las relaciones de pareja** como uno de los factores principales en el abandono del proyecto. En todo caso, algunas entidades hacen referencia a que las chicas necesitan menos tiempo para estar más preparadas para su salida y tienen una actitud más decidida y autónoma que les permite emanciparse antes que a los chicos y los motivos por los que permanecen más en los recursos, se deben a los itinerarios formativos y al hecho de ya ser madres, ya que cuentan con una mayor responsabilidad que les hace plantear este salto.

En las chicas les influye mucho, no sé si más que un tema familiar, un tema de pareja. A nosotros nos ha pasado, yo lo he visto, que muchas chicas se han ido a vivir con la pareja y tú te ponías las manos en la cabeza con un sentimiento paternalista brutal porque te hablaban de que querían ser madres con 19 o con 20 años y que “me quiero casar con este” y “quiero ser feliz con este”. Con las chicas sobretodo, quizá no tanto la familia porque con las chicas el tema de la familia ya lo han trabajado o la familia me da soporte o si no me lo dan, paso de ellos y ya está, con lo que comporta, pero bueno. El tema pareja sí, el tema pareja ha sido “bueno, me voy a vivir con tal”, “me voy a vivir con cual” y “me voy a vivir con el otro”, y bueno, también lo entiendes porque es lo que toca pero claro, “abandonas todo un proceso de estudio tú que puedes llegar a la universidad si te da la gana y estás trabajando y todo tiene más o menos una estabilidad y una coherencia ¿quieres dejarlo todo por irte a Francia a vivir con esta persona?” – “Sí”. (Entidad núm. 21)

3.4. Motivos y situación de salida de los recursos residenciales

En referencia a los motivos de salida de los jóvenes, se puede diferenciar este momento en función de quién toma la decisión. Por un lado, cuando la decisión es tomada por los profesionales, puede ser más o menos consensuada con el joven; llevando a cabo tanto salidas programadas como expulsiones en un plazo de tiempo razonable. Es decir, las salidas decididas por el profesional pueden suceder o bien por considerar que el joven ha logrado los objetivos por los cuales estaba en el piso o bien por situaciones límite en las que considera que el joven no debe estar en el recurso.

Las expulsiones están condicionadas, principalmente, a la falta de predisposición y el incumplimiento reiterado de la normativa del recurso mediante faltas leves; aspecto que conlleva un mal comportamiento del joven, distorsión en la convivencia con los compañeros y faltas graves, las cuales son consideradas como expulsiones directas, como por ejemplo agresiones, robos en el recurso o cometer algún delito. Un aspecto interesante sobre las faltas leves es la reflexión que hacen varias entidades sobre las exigencias a los jóvenes que se encuentran en el sistema de protección y las exigencias a los jóvenes que están fuera de él, considerando una seria desventaja para los primeros.

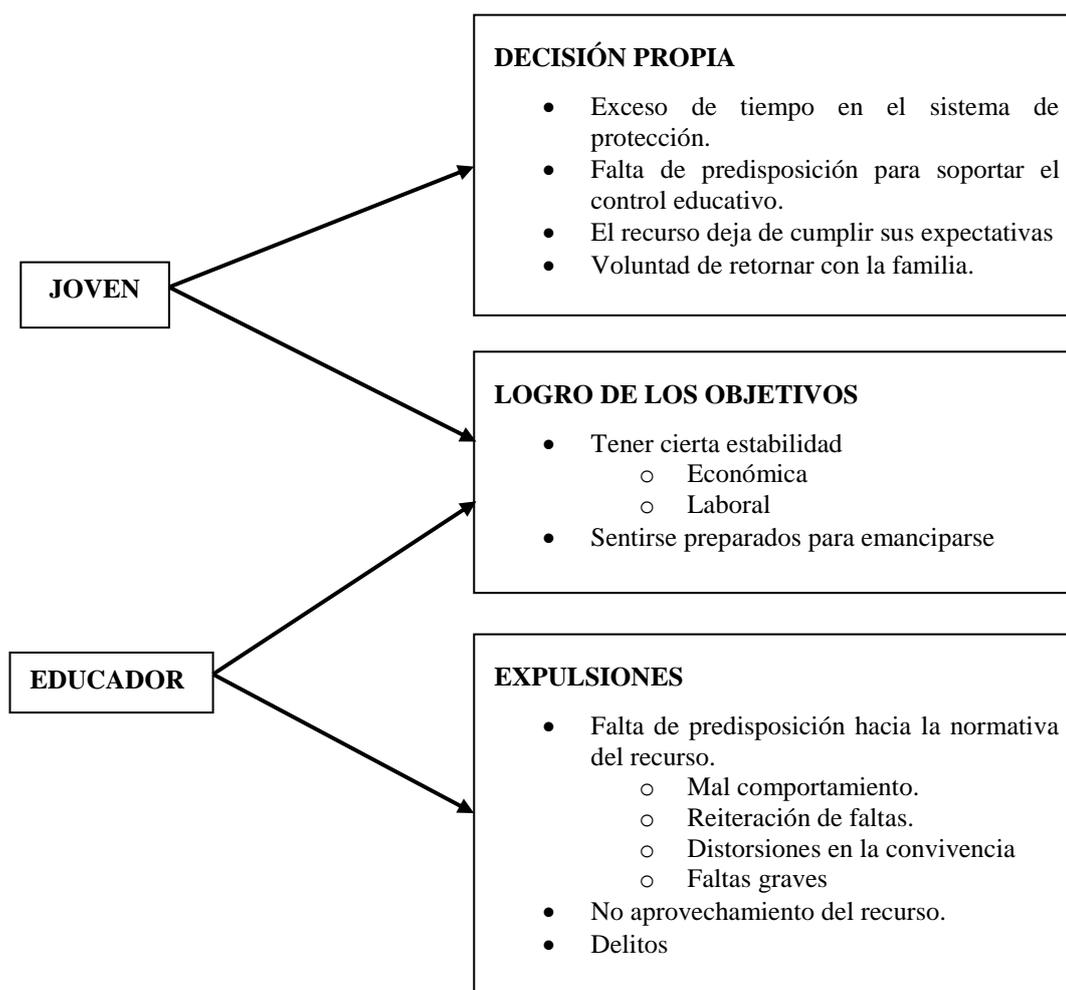
[...] la tercera vez que se llama la atención porque han encontrado a gente en el piso, porque hemos encontrado bebidas alcohólicas o porque no se va a la escuela, se le echa a la calle. Con eso quizá si somos demasiado estrictos y quizá por eso tenemos el piso vacío, no lo sé. Pero te lo cuestionas, ¿eh? Porque yo tengo hijos y a mis hijos les perdono muchas más cosas en la vida. En este sentido te lo digo. Claro que son mis hijos y estos no, pero... entiendes, ¿no? (Entidad núm. 11)

No hay como tener un hijo adolescente (risas), pero a mí me sirve, ¿eh? Es curioso ver qué le pides a uno y que le pides a las otras. A veces te ves diciéndoles cosas a las chicas que no se las diría a mi hijo y es triste a veces, pero tienen que crecer rápido y con unas necesidades y es chungo. (Entidad núm. 12)

[...] les estamos pidiendo todo un proceso de autonomía con 18 o 19 años y tenemos a nuestros jóvenes que con 30 años están en casa. Se les pide mucho más y tampoco son tan maduros con esa edad como para distinguir según qué cosas. (Entidad núm. 13)

Hay que considerar que los jóvenes que han logrado sus objetivos puede ser decidido por ambas partes (educador/joven) o solamente por una de ellas. Dentro del logro de los objetivos se considera tener unas condiciones mínimas para poder vivir, aspecto que incluye principalmente tener una estabilidad económica, ofrecida por un empleo o bien por el cobro de una prestación, pero también sentirse preparados y tener las herramientas necesarias para saberse desenvolver en la sociedad.

Ilustración 6: Motivo de salida de los jóvenes según los profesionales



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, cuando la decisión es tomada por el joven, viene condicionada, según las entidades, por la falta de predisposición de aguantar un control educativo y que les digan lo que deben y no deben hacer, por haber estado demasiado tiempo dentro del sistema de

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

protección, porque el recurso deja de cumplir sus expectativas o bien, en menor grado, el retorno con la familia o irse a vivir en pareja.

Una percepción bastante generalizada de los profesionales que contradice los datos presentados por la Administración, es que hay que “empujar” a los jóvenes a su salida, ya que estos, frecuentemente se acomodan en el recurso o bien sienten miedo por la incertidumbre de su vida fuera de él.

Pues porque yo les digo “oye, id buscando algo, que ya llevas aquí dos años” [...] Es que ellos no se irían nunca. (Entidad núm. 8)

Normalmente no dicen me voy muy frecuentemente. Ya es dentro del proceso donde marcas unos plazos y se va perfilando. [...] yo lo que me he encontrado es que ha sido necesario marcar unos plazos. Hay que animarlos un poco a salir. (Entidad núm. 15)

[...] las hay que tenemos que empujarlas un poco más, porque el miedo de qué pasará a los 21 años no se les ha pasado. (Entidad núm. 16)

Sí, les has de dar un ultimátum, decir “bueno, te tienes que ir”. (Entidad núm. 25)

En cuanto al destino de salida, la mayoría de las entidades coinciden en que los jóvenes, una vez finalizada su estancia en el recurso, o bien van a vivir a pisos compartidos o alquilan habitaciones. Sobre los primeros, los jóvenes buscan compartir piso con amigos, generalmente de la misma cultura, o bien con compañeros de trabajo o de estudios. En algunas ocasiones también con jóvenes compañeros del recurso. El alquiler de habitaciones se produce por tener ya a un amigo viviendo en el mismo piso o bien por información captada en los locutorios, aunque esta modalidad también se da en familias conocidas por los jóvenes, principalmente en la población subsahariana.

Una salida también frecuente para los jóvenes autóctonos es el retorno con la familia y la salida con la pareja principalmente en las chicas o bien con la familia de la pareja. Tres entidades ponen de manifiesto que, en ocasiones puntuales, los jóvenes pueden salir hacia otro piso asistido o pisos de alquiler social para jóvenes extutelados. En el caso de la población inmigrante, el regreso a su país de origen no es una opción contemplada por

los jóvenes ya que se contempla como un fracaso en su proceso migratorio. Una sola entidad comenta el regreso a su país de un joven como caso anecdótico.

Respecto a la situación de salida de los jóvenes, se distinguen cuatro ámbitos diferentes:

- Laboral: la mayor parte de las entidades manifiesta que los jóvenes salen sin trabajo o a lo sumo, con trabajos esporádicos o con malas condiciones laborales. No obstante, también son frecuentes las entidades que declaran lo contrario y que sus jóvenes han salido con trabajo, aun siendo estos principalmente en empresas de inserción. Donde todas las entidades coinciden es en el cambio económico producido y en la dificultad actual de encontrar un empleo creando un sistema de dependencia en los jóvenes a las prestaciones económicas.

Que le den trabajo a esta gente, porque esto es indigno. Que se tengan que ir a buscar la comida al banco de alimentos o que el educador le tenga que llevar la comida al pobre niño, es indigno. [...] Por lo tanto nosotros, los que tenemos un poco de responsabilidad, pequeña, pero la tenemos, debemos intentar hacerles tener ese orgullo que se tiene que tener para decir: “no quiero que me des nada” que a mi edad, la mayoría de gente la tiene. No sé por qué narices lo tenemos, pero es muy común el “no, me lo tengo que ganar yo”. Ese orgullo que yo veo como sano, es el que creo que les tenemos que transmitir. “No pongas la mano, ¡curratelo!” Dar alguna cosa a cambio. (Entidad núm.11)

- Formativa: Una consecuencia de la situación laboral es el aumento de jóvenes que se dedican a estudiar. La mayor parte de jóvenes salen de los recursos habiendo estudiado CFGM o PQPI.
- Económica: Sobre el ámbito económico, los jóvenes salen de los recursos principalmente cobrando la prestación no contributiva de la RMI y habiendo cobrado, durante su estancia en el recurso, las ayudas ofrecidas por el ASJTET. También existe un cambio de concepción respecto a la RMI, dado que las entidades, inicialmente, no querían acogerse a esta prestación. No obstante, debido a las pocas posibilidades económicas que tienen estos jóvenes en el

momento de su salida, acaban claudicando. El problema principal con las RMI es el tiempo de tramitación, con lo que los jóvenes deben empezar a tramitar esta ayuda estando en el recurso. Otras ayudas que reciben en el momento de la salida es la beca ofrecida por la Obra Social La Caixa para jóvenes que están estudiando y alguna ayuda puntual de carácter municipal o social.

- Red social: Las entidades apuntan a que la red social de estos jóvenes es bastante pobre en el momento de su salida y se centra fundamentalmente en el círculo de amigos o bien de la misma etnia en el caso de la población inmigrante o bien de los centros y recursos por donde han ido pasando los jóvenes. Este aspecto se considera limitador y privativo de oportunidades de inserción social para los jóvenes. Otro tipo de relaciones son las acaecidas en el trabajo o los estudios.

Gran parte de las entidades declara mantener contacto con los jóvenes que así lo quieren una vez abandonado el recurso y ofrecer un seguimiento voluntario en el que, la mayoría de las veces, se tratan problemas puntuales que puedan tener los jóvenes en los trámites de documentación y otras gestiones. Varias de estas entidades manifiestan tener ese contacto posterior con aquellos jóvenes con los que ha habido más afinidad durante su estancia en el recurso.

Existe también un argumento interesante provocado por la falta de oportunidad que sufren estos jóvenes debido a su limitación temporal en el recurso y la coyuntura social.

[...] muchas veces, incluso para los educadores, es una contradicción tener que echar a un chaval; no porque se haya portado mal, no porque no haya hecho lo que debía sino porque no hay oportunidad social de demostrarlo, por ejemplo. Ha hecho 7 cursillos y no ha encontrado trabajo ninguno... que puede ser que trabaje mal, pero es que no tenemos ni la oportunidad de comprobar si realmente es problema de él o no es problema de él porque ya no ha tenido la oportunidad. (Entidad núm. 4)

Desde el primer momento, un piso asistido es un recurso finalista. La chica ha pasado por un CRAE, por Servicios Sociales, por donde sea y llega al piso y de aquí hasta la calle, sabe que es el último paso que tiene. Lo que pasa que este paso cada vez está más forzado por la circunstancia. Y de aquí sabes que, aunque ella funcione bien, no se irá bien normalmente. Ese es el problema. En cambio, antes si no acababa bien era culpa suya. Esto

nos servía mucho a nosotros en el sentido de “coco” (consciencia) era: “si no funcionas es porque no quieres”. (Entidad núm. 12)

4. EL SERVICIO DE ACOMPAÑAMIENTO ESPECIALIZADO A JÓVENES

Dos de las entidades entrevistadas, gestionan el Servicio de Acompañamiento Especializado a Jóvenes Tutelados y Extutelados (SAEJ). Este servicio pretende dar una respuesta técnica alternativa a la atención residencial de los jóvenes tutelados y extutelados, por lo que no gestionan directamente ningún recurso residencial, centrándose en la coordinación de todos los recursos (residenciales, laborales, formativos, etc.) donde participa el joven. En el territorio catalán existen dos de estos servicios: uno en Barcelona y otro en Girona.

El total de plazas ofertadas por este Servicio es de 72: 63 en Barcelona y 9 en Girona, las cuales todas están asignadas y se pone de manifiesto que, en el momento de baja de un joven del servicio, siempre hay otro joven esperando para incorporarse; por lo que el SAEJ presta siempre sus servicios al 100% de su capacidad. La atención de este número de plazas en dos únicos servicios es posible debido a que estos no son recursos de vivienda.

La atención educativa ofrecida es de carácter puntual y variable en función de las necesidades de los jóvenes. En lo que respecta a la dependencia administrativa, estos servicios son gestionados por entidades privadas que cumplen el encargo de la Administración.

Finalidades y estrategias de intervención

La finalidad del SAEJ, hace referencia al acompañamiento global en el proceso de emancipación del joven, haciendo hincapié en la creación de redes que vinculen al joven en su entorno, para que, una vez retirado el servicio, pueda valerse por sí mismo sin necesidad del apoyo que ofrecen.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Sobre las estrategias utilizadas, se hace referencia a las tutorías semanales, vinculadas fuertemente a la distribución del dinero correspondiente a los gastos semanales y los encuentros diarios entre educador y joven, vinculados a la alimentación. Los jóvenes participantes en el SAEJ tienen como requisito para participar en el Servicio no disponer de ingresos. La única fuente de ingresos es la partida presupuestaria semanal que les otorga el educador. Este hecho facilita el trabajo económico con los jóvenes. Se pone de manifiesto que los hábitos domésticos apenas se trabajan, ya sea por la dificultad que conlleva que los jóvenes vivan en pisos compartidos externos al servicio o bien porque ya se presupone que estos hábitos deben haber sido asumidos en el nivel de autonomía que se les exige.

El trabajo con las familias como estrategia de intervención con el joven se lleva a cabo de manera distinta en los dos servicios entrevistados: En el Servicio 2, cuando el joven accede se realiza una llamada a la familia en la que se explica en qué consiste el servicio y se valora de forma positiva, ya que frecuentemente cuentan con la colaboración de ésta liberando al joven de la presión de mandar dinero a casa, etc. “Las familias presionan, pero también colaboran mucho. Se supone que estás ayudando a su hijo a intentar trabajar”. (Servicio 2). En el Servicio 1, manifiestan no tener apenas contacto con las familias, dado que los jóvenes que acceden al servicio no cuentan con este apoyo; por lo que las estrategias se centran en el joven. En algún caso puntual sí que manifiestan haber establecido contacto con las familias, pero siempre de forma pactada con el joven y a demanda expresa de este.

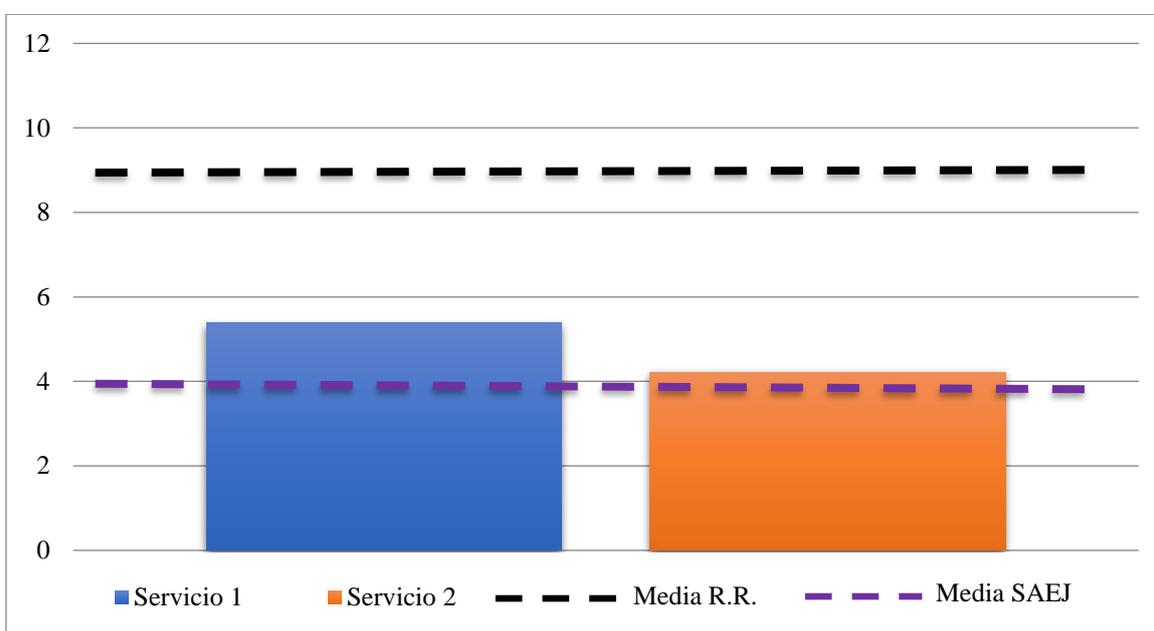
Acceso al Servicio

Sobre los criterios de acceso al Servicio, cabe decir que son similares a los criterios presentados en los recursos residenciales: los jóvenes deben tener el permiso de residencia y un proyecto claro sobre su futuro. Lo que más dista de los criterios en los recursos residenciales es que los jóvenes deben acceder siendo menores de edad y no disponer de ningún tipo de ingresos: laborales, beca de estudios u otras prestaciones (ayudas propias para jóvenes tutelados y extutelados o RMI). El SAEJ cubre todos los gastos económicos del joven: Alquiler, alimentación, transporte, semana, etc. Semanalmente, en función del servicio, se entrega al joven entre 40 y 60€ y se trabajan las partidas presupuestarias destinadas a cada ámbito y el ahorro.

Atención educativa

Los dos servicios presentan un total de 9 educadores, ocho de ellos contratados a tiempo completo y otro educador contratado por 10 horas semanales; lo que establece una ratio idéntica para ambos servicios de un educador por cada 4,5 jóvenes. Siguiendo la supuesta aplicación de horas semanales que estos educadores pueden dedicar en cada joven residente, se observa como el Servicio 1 puede ofrecer 5,38 horas por joven, mientras que el Servicio 2 puede ofrecer 4,22 horas; lo que establece una media de 4,8 horas, frente a las 10,51 de media que se pueden dedicar en los recursos residenciales.

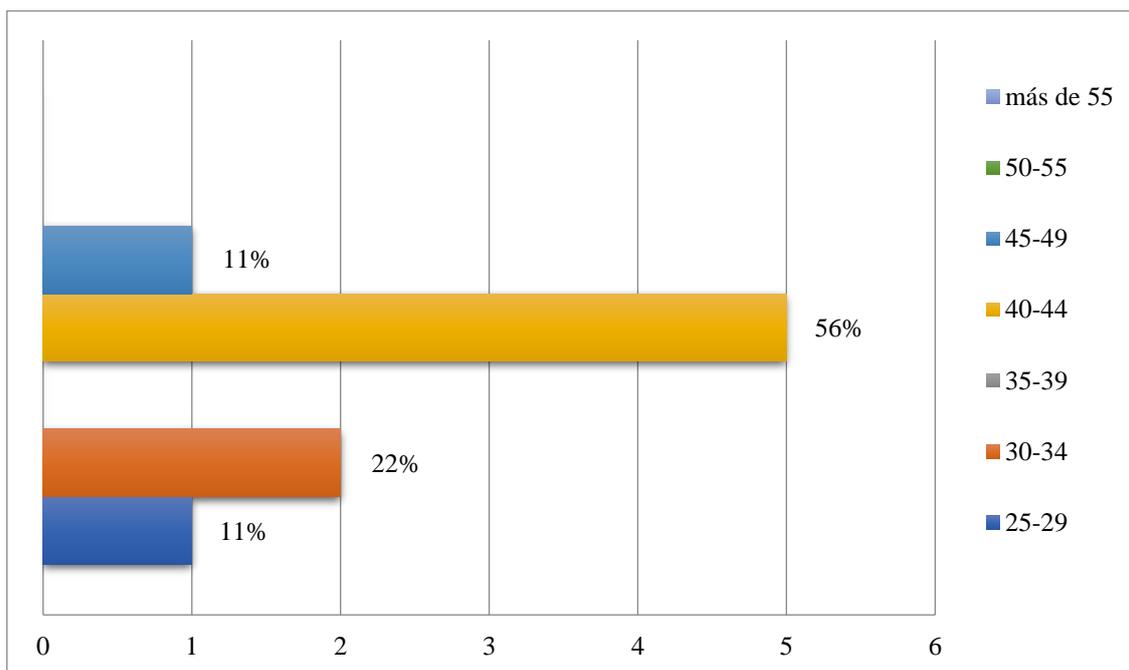
Gráfico 24: Dedicación de las horas en los jóvenes



Perfil de los educadores

Sobre el perfil de estos educadores, se observa como en el SAEJ la media de edad asciende en comparación a los recursos residenciales, situándose entre los 40-44 el mayor volumen de los educadores (56%) y seguido por la franja de edad de entre los 30 y 34 años (22%). El límite superior de edad no supera en ningún caso los 49 años.

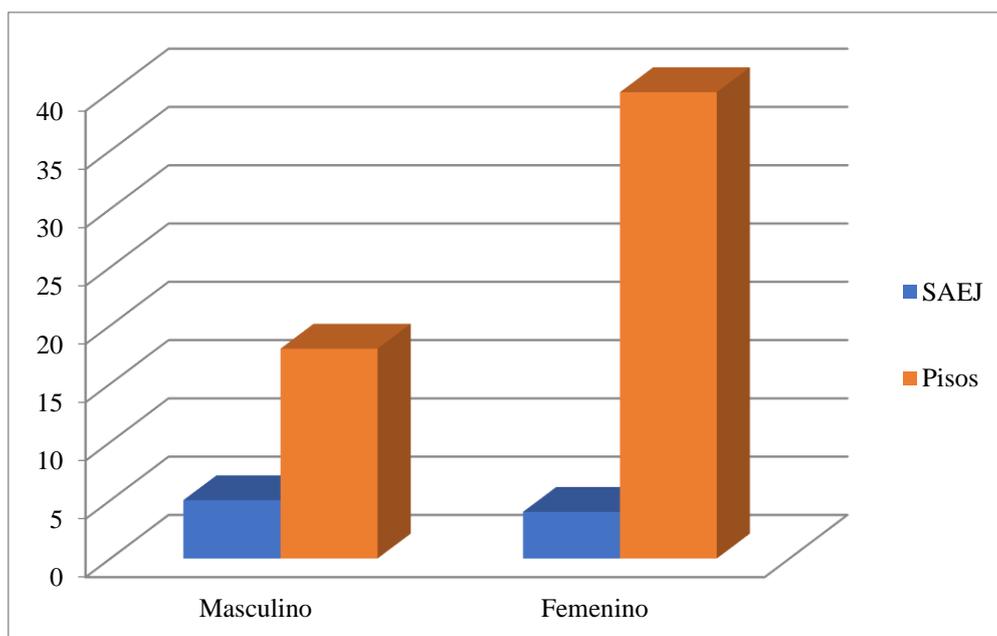
Gráfico 25: Edad de los educadores



Respecto al género, se puede observar que existe cierto equilibrio entre educadores (55,6%) y educadoras (44,4%), que dista del expuesto en los recursos residenciales donde predominaba el género femenino. La nacionalidad es en un 89% española -8 de los 9 educadores- y un solo educador del Magreb (11%).

En lo que respecta a la titulación, todos los profesionales son educadores sociales.

Gráfico 26: Género de los educadores

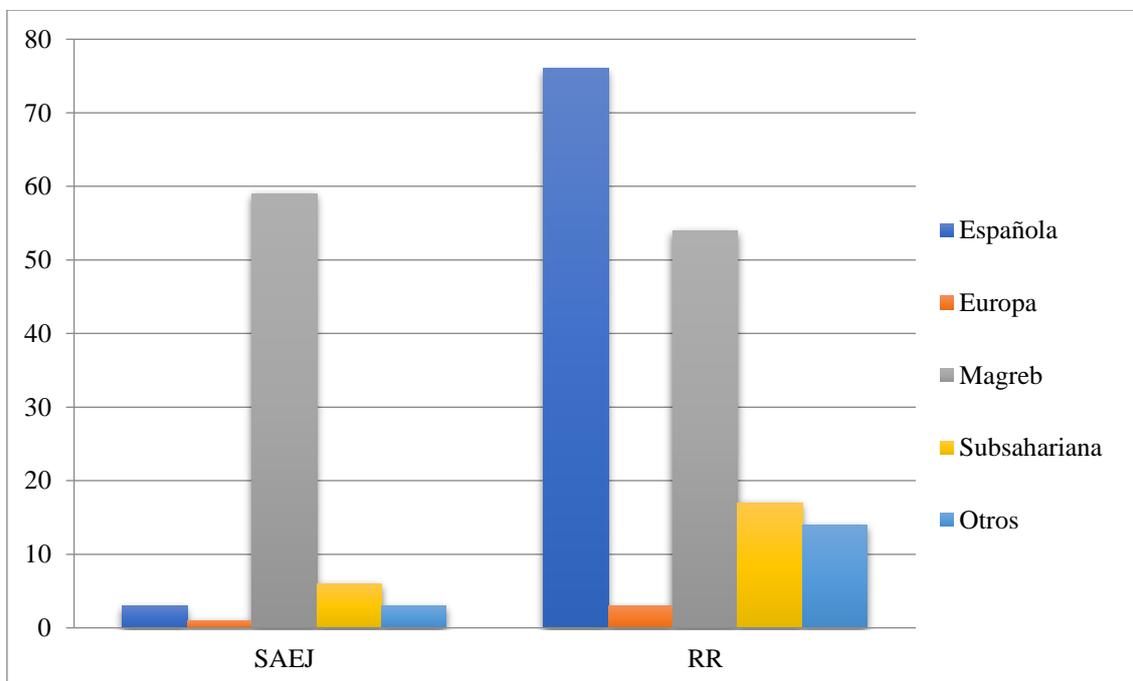


JÓVENES

Respecto a la edad de los 72 jóvenes atendidos, en el Servicio 1 la mayor parte se concentra en los 19 años, siendo la franja de edad actual entre los 17 y los 19 años. El Servicio 2 concentra la mayor parte de jóvenes en la franja de edad de los 19 a los 20. La mayor parte de estos jóvenes son chicos (90,28%) frente a un 9,72% de chicas concentradas en el Servicio 1. El Servicio 2, aún haber atendido en otra época alguna chica, manifiesta que éste no ha sido el perfil general del servicio.

Como servicios centrados principalmente en dar respuesta a jóvenes de origen inmigrante, el SAEJ atiende principalmente a jóvenes que provienen del Magreb (81,94%), seguido de lejos por jóvenes de origen subsahariano (8,33%) y de otras nacionalidades como Honduras, Pakistán o Libia (4,17%). Únicamente hay tres jóvenes de nacionalidad española en el Servicio 1.

Gráfico 27: Nacionalidad de los jóvenes (Comparativa SAEJ-RR)

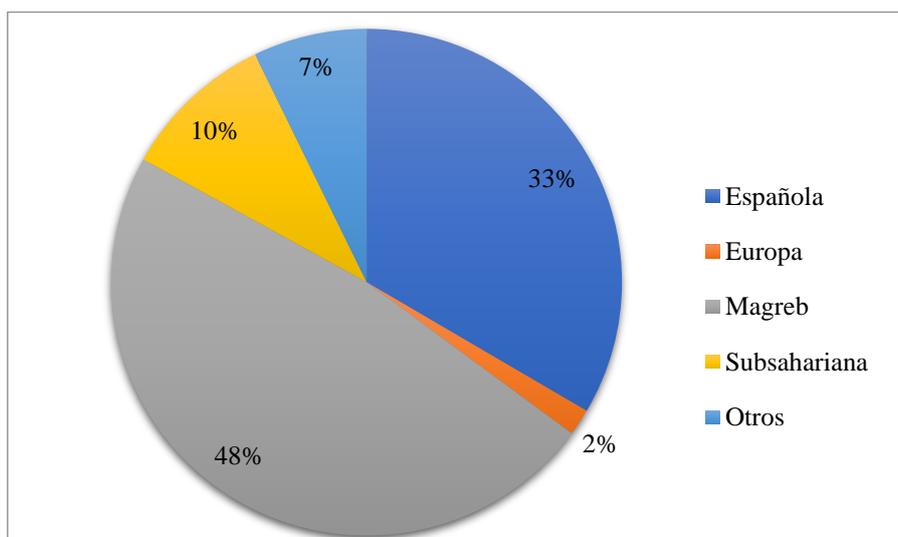


Teniendo en cuenta el cómputo total de jóvenes atendidos en los recursos residenciales y en los respectivos SAEJ, se observa cómo los jóvenes de origen magrebí ocupan

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

prácticamente la mitad de la población atendida (48%), frente a un tercio de ocupación solamente en los recursos residenciales (33%), invirtiendo así la proporción de jóvenes con nacionalidad española que pasa del 46% en recursos residenciales a un 33% en el cómputo total. El resto de las nacionalidades se mantienen, reduciéndose levemente el porcentaje de jóvenes que vienen de otras nacionalidades.

Gráfico 28: Nacionalidad de los jóvenes (RR+SAEJ)



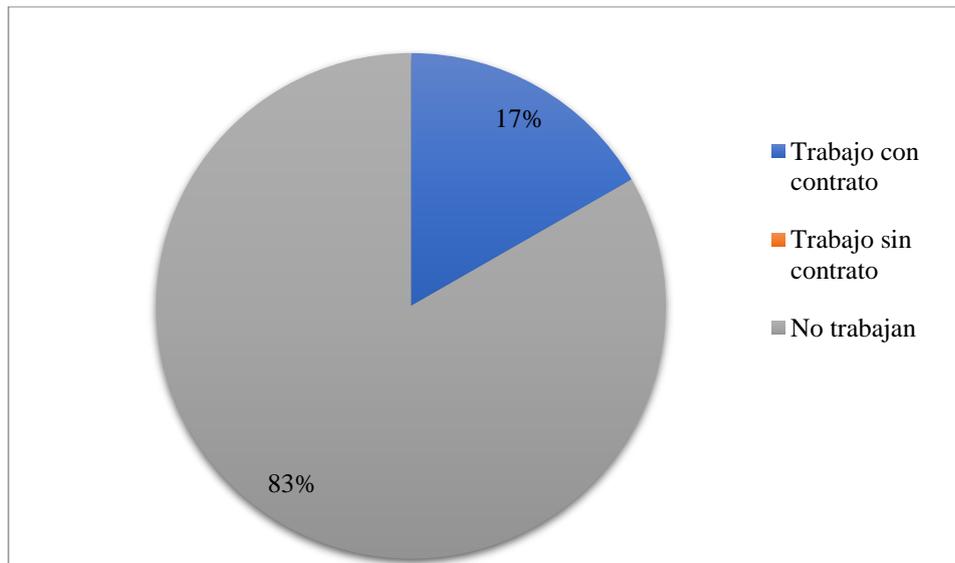
La situación laboral de los jóvenes participantes en SAEJ mejora levemente a la situación presentada por los jóvenes de los recursos residenciales. Si en estos últimos el número de jóvenes que trabajan con o sin contrato es del 10%, para los jóvenes de SAEJ el porcentaje sube al 17% con contrato, divididos entre empresa protegida y empresa normalizada y dándose lugar estos últimos contratos gracias a las prácticas que realizan los jóvenes después de los cursos. Aun así, se pone de manifiesto que las condiciones que se les ofrece ahora mismo a las empresas para llevar a cabo la contratación de jóvenes tutelados y extutelados han cambiado y resultan menos atractivas; desapareciendo los incentivos fiscales por la contratación de jóvenes en situación de exclusión social. Por otro lado, vuelve a aparecer la dificultad de conseguir que una empresa realice una oferta laboral de un año a un joven, requisito para poder tramitar el permiso de trabajo.

Antes cuando entrabas como menor a trabajar, sí tenías un contrato laboral como menor. En el momento en que cumples 18, se para y tienes que hacer el trámite del permiso de trabajo, como si no hubieras trabajado nunca. Para hacer el trámite necesitas que la empresa te haga una oferta laboral de un año

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

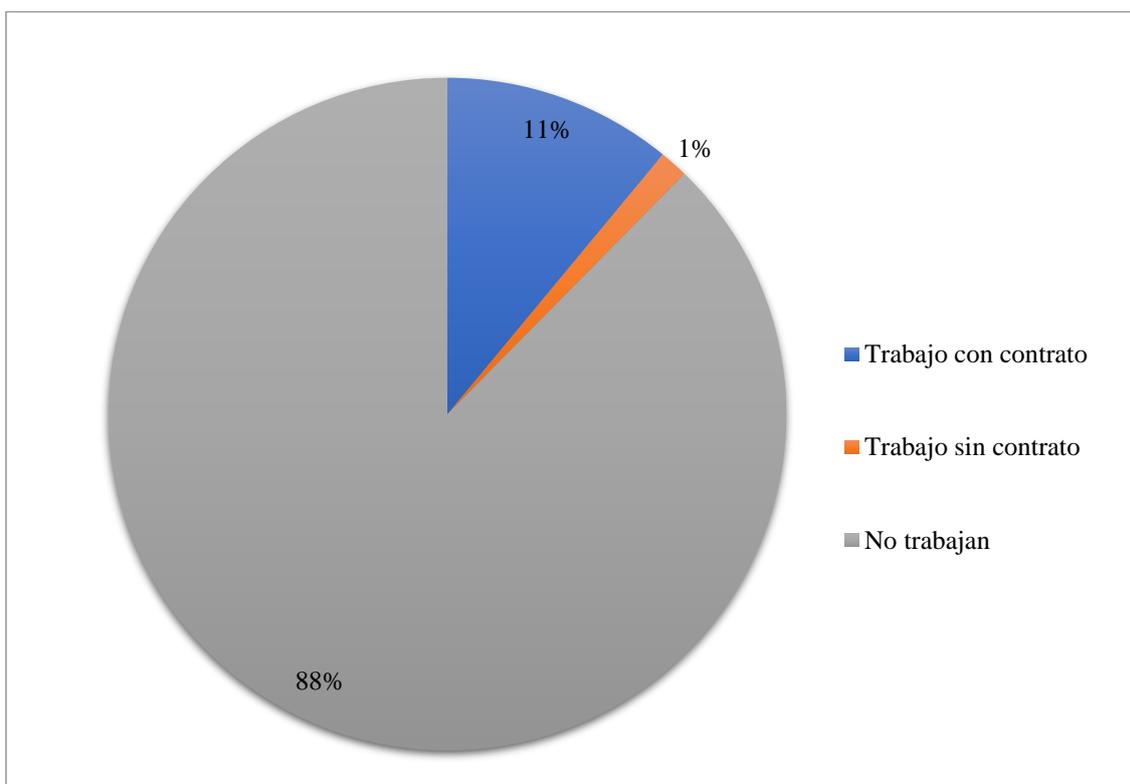
y 40 horas y son condiciones que ahora mismo no tiene nadie. Perdemos muchas ofertas con esto. Hay gente que puede necesitar a una persona, pero quizá es para 4 horas. Sí que es verdad que, depende cómo, se puede hacer el contrato; pero la empresa tiene que arriesgar cuando no tiene ninguna necesidad de hacerlo. Ellos (los inmigrantes) son los últimos en encontrar trabajo. (Servicio 2)

Gráfico 29: Situación laboral de los jóvenes (SAEJ)



Si se tiene en cuenta a los jóvenes de recursos residenciales y los jóvenes de SAEJ, se observa como el 88% no trabaja, frente a un 12% que sí lo hace: 11% con contrato y un 1% sin contrato laboral respectivamente

Gráfico 30: Situación laboral de los jóvenes (RR+SAEJ)



No se obtuvieron datos concretos sobre la situación formativa de estos jóvenes. No obstante, la mayor parte de los jóvenes estudian PQPI y CFGM como forma de continuidad en sus estudios al haber superado el PQPI con una nota superior a un 8.

El tiempo de permanencia en estos servicios es similar al de los recursos residenciales, estableciéndose 1,8 años de media. De la misma forma se pone de manifiesto la dificultad de estos jóvenes de insertarse en el mundo laboral, hecho que antes facilitaba la salida de los jóvenes del Servicio. De esta forma se vincula el tiempo de permanencia a los estudios que los jóvenes están realizando, facilitándoles poder acabar los cursos antes de su salida.

Las principales razones aportadas para abandonar el Servicio son la inserción o el cobro de alguna prestación que les permite vivir por ellos mismos, la intención del joven de continuar con un proceso vinculado a los estudios para los cuales requiere de una beca de estudios, las bajas voluntarias del joven y/o el retorno al país de origen, haber cumplido los 21 años y, como último y menos frecuente, las expulsiones. Las salidas suelen ser pactadas con los educadores del Servicio, procurando que el joven tenga solucionado dónde vivir. Respecto a las salidas, existe una diferencia interesante entre el SAEJ y los recursos residenciales: las salidas en los recursos residenciales implican siempre un

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

cambio de domicilio; es decir, al joven se le retira el lugar donde vive, mientras que en SAEJ lo que se le retira es el apoyo económico que reciben.

Una vez abandonan el recurso, los jóvenes continúan su proceso de mejor o peor forma. Se mantiene la tendencia de irse a vivir con otros jóvenes de la misma nacionalidad, aunque también se mencionan casas okupa o bien jóvenes que terminan relacionados con problemas con la justicia. Aquellos jóvenes que inician el cobro de la prestación del ASJTET, abandonan el Servicio y siguen cobrándola. El ASJTET gestiona el seguimiento de dichas prestaciones, por lo que el joven sigue manteniendo cierto contacto con la Administración.

CAPÍTULO 6. SUBESTUDIO 2. LA EXPERIENCIA DE LOS JÓVENES EXTUTELADOS EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES Y SERVICIOS PARA LA AUTONOMÍA

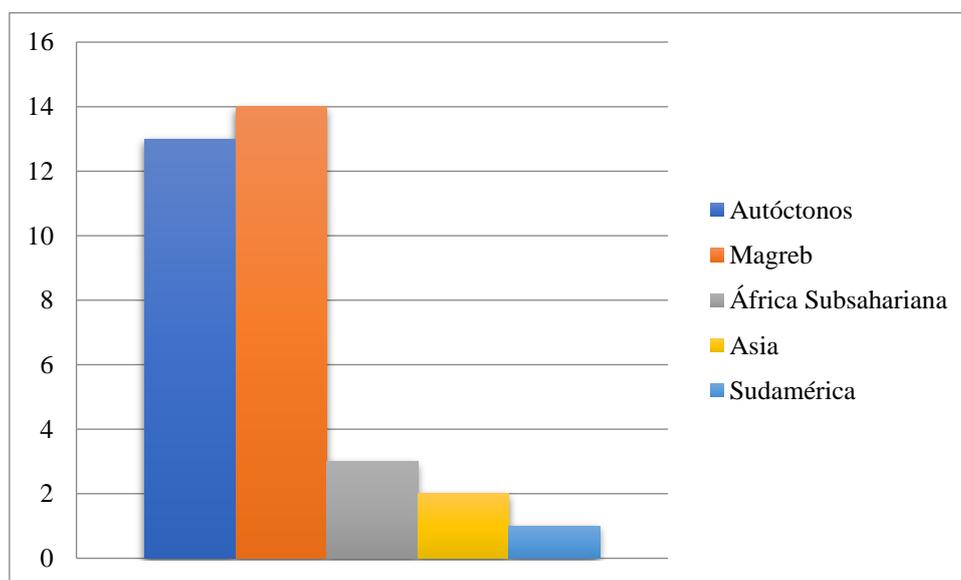
El capítulo 6 contiene el segundo subestudio en el que aborda la percepción de los jóvenes respecto a los recursos residenciales y la relación educativa que se establece entre jóvenes y profesionales.

1. LOS JÓVENES Y LOS RECURSOS RESIDENCIALES

1.1. Características generales y red familiar de los jóvenes entrevistados

Sobre el lugar de procedencia de estos jóvenes, cabe indicar que casi tres quintas partes de la muestra entrevistada es de origen extranjero (19), de los cuales, 16 son hombres y solamente hay 3 mujeres. 14 de ellos son jóvenes que provienen de países del Magreb, 3 de países de África Subsahariana, 2 jóvenes provienen de países asiáticos y un joven de América Latina. La población de jóvenes autóctonos representa algo más de las dos quintas partes restantes del total (14).

Gráfico 31: Lugar de procedencia de los jóvenes



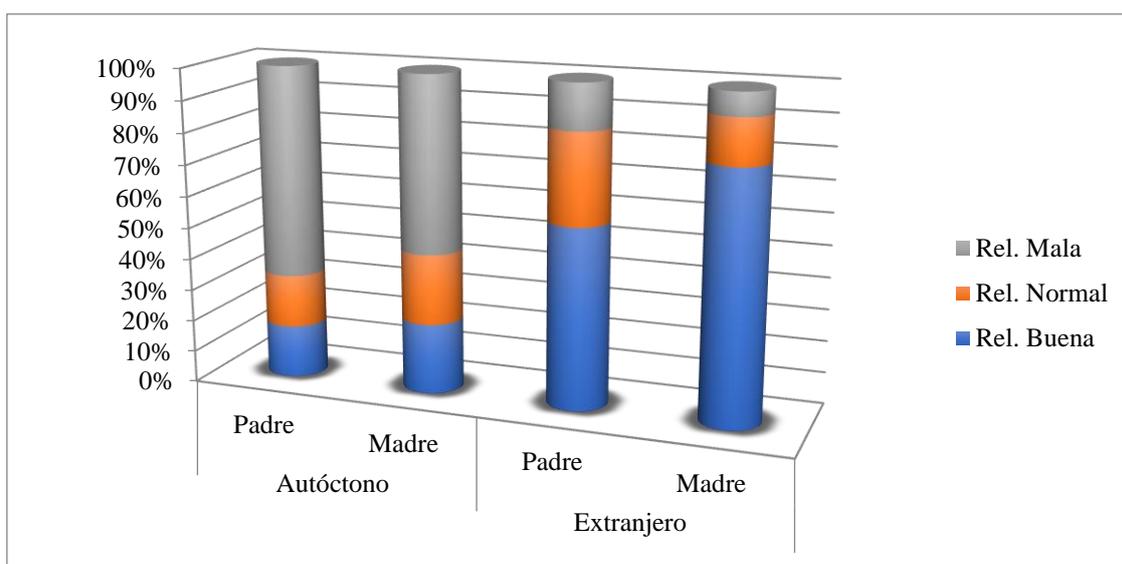
2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para conocer la red familiar con la que cuentan, se les formuló diferentes preguntas sobre el paradero de sus padres, la relación que mantienen con ellos y la frecuencia con la que suelen realizar visitas a la familia.

A la pregunta sobre el paradero actual de sus progenitores, 3 jóvenes indicaron desconocer el paradero de uno de sus padres y un joven indicó no conocer el paradero de los dos progenitores. De los que conocen al menos el paradero de uno de sus padres (32), 12 jóvenes indicaron que se encontraban residiendo en territorio español y 20 indicaron que sus padres residían fuera de España. Este último grupo coincide principalmente con el alto número de jóvenes de origen inmigrante que han llegado a territorio español no acompañados por sus padres, aunque también hay excepciones puntuales.

En lo que respecta a la relación que mantienen con sus padres en la actualidad, se puede observar en el gráfico 32 como existe una mayor proporción de jóvenes de origen extranjero que mantienen una buena relación familiar, principalmente con la madre, en comparación a los jóvenes autóctonos donde predominan las relaciones malas. Una posible explicación de este hecho es que los jóvenes de origen inmigrante no rompen emocionalmente con sus familias y son tutelados por estar solos en el territorio, al contrario que los jóvenes autóctonos donde existe una situación familiar complicada que los lleva a la tutela.

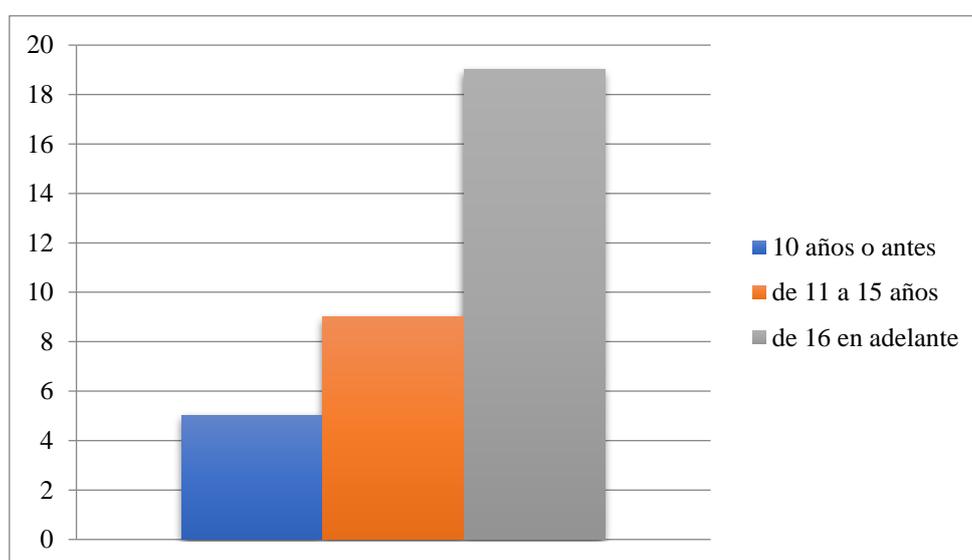
Gráfico 32: Relación con los padres según procedencia



1.2.El paso por los recursos de los jóvenes tutelados por la Administración

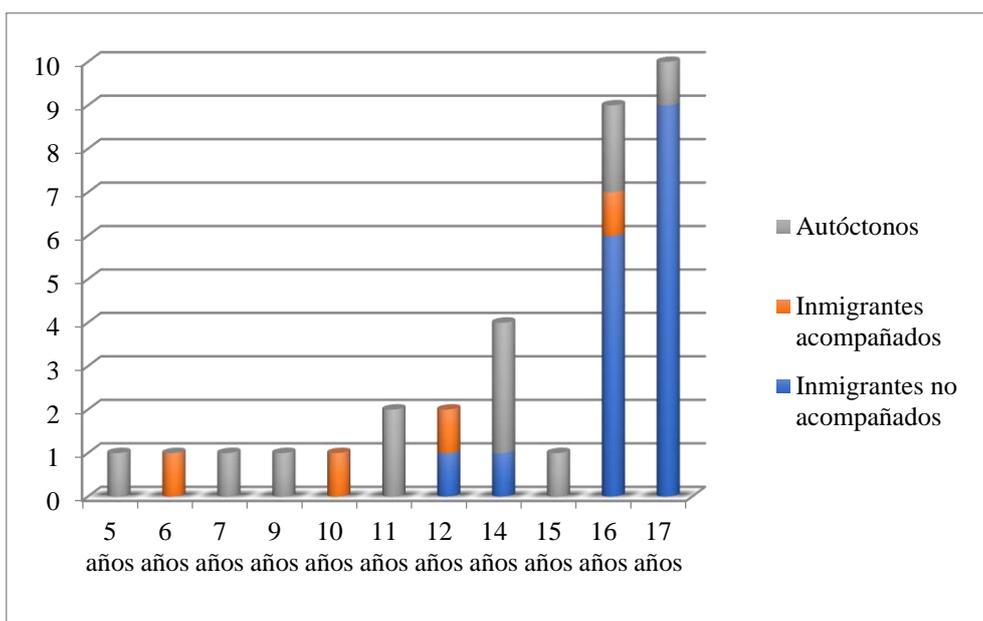
Otro aspecto que destaca es el tiempo que llevan estos jóvenes tutelados por el sistema de protección a la infancia y la adolescencia. En este sentido se aprecia que más de la mitad de las tutelas por parte de la Administración (19), se han llevado a cabo principalmente a partir de los 16 años, 9 jóvenes han sido tutelados entre los 11 y los 15 años y 5 jóvenes a los 10 años o antes.

Gráfico 33: Edad de tutela



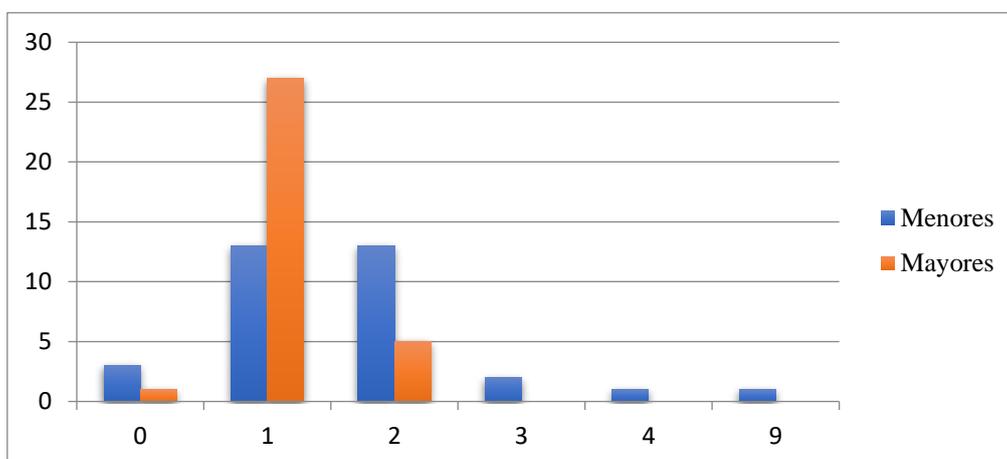
Si comparamos la edad de entrada al circuito de protección de la población autóctona con la población inmigrante que llegó acompañada de sus padres y los jóvenes inmigrantes no acompañados, se puede observar cómo la edad de entrada al sistema de protección para los jóvenes inmigrantes no acompañados se concentra mayoritariamente entre los 16 y 17 años (15); existiendo casos anecdóticos de jóvenes que llegaron solos a territorio español a los 12 y 14 años. Los jóvenes de origen inmigrante que llegaron acompañados de sus padres entraron en el sistema de protección de forma disgregada (a los 6, 10, 12 y 16 años), asemejándose a la edad de entrada de los jóvenes autóctonos, donde la edad de entrada también se encuentra disgregada; aunque más de la mitad de los jóvenes autóctonos son tutelados a los 14 años (3) y los 11 (2) y 16 (2) años respectivamente.

Gráfico 34: Edad de entrada al sistema de protección en función de la procedencia



En lo que refiere al número de centros por los que han pasado estos jóvenes, antes de cumplir la mayoría de edad, se puede observar (Gráfico 35) como prácticamente todos los jóvenes han estado en 1 o 2 centros. No se aprecian diferencias sobre el número de centros por los que han pasado estos jóvenes en función de la edad de tutela, así como tampoco en función del lugar de origen de estos jóvenes. Anecdóticamente existe un caso que ha llegado a estar hasta en 9 centros diferentes del territorio español, debido a sus características de joven inmigrante que llegó solo al territorio español a temprana edad y su historia personal de fugas y cambios entre Comunidades Autónomas hasta establecerse en Cataluña.

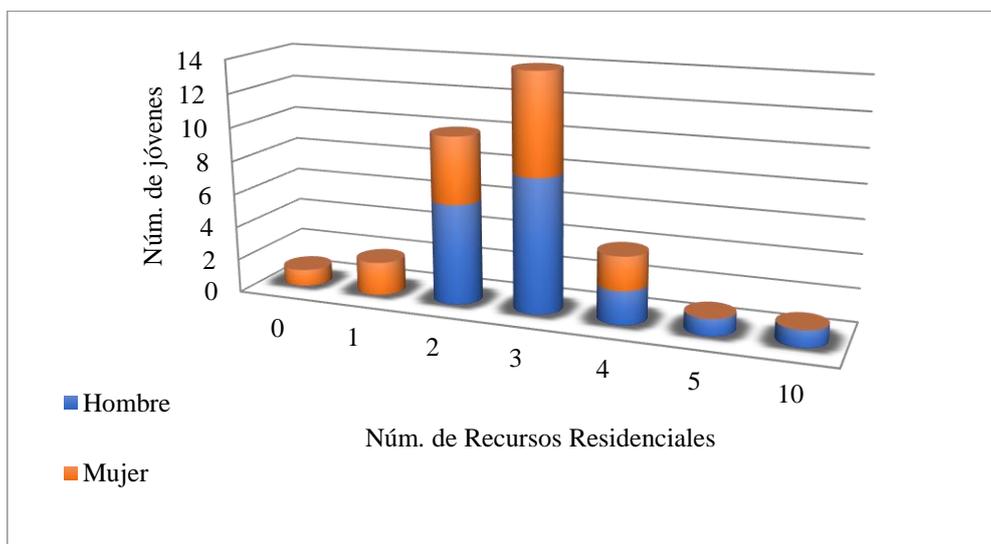
Gráfico 35: Número de recursos residenciales por los que han pasado los jóvenes



2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

La mayoría de los jóvenes (27) han pasado únicamente por un recurso residencial para mayores de 18 años del ASJTET y solamente 5 jóvenes han estado en 2 de estos recursos. Por otro lado, también hay 2 jóvenes que fueron tutelados con 17 años y fueron derivados directamente a un recurso para mayores. Un joven no respondió a esta pregunta.

Gráfico 36: Número total de recursos residenciales en función del género



Si se observa el número total de recursos residenciales por los que han pasado los jóvenes, teniendo en cuenta el género de estos, se puede observar (Gráfico 36) que, 14 jóvenes (hombres y mujeres) han pasado por un total de 3 recursos residenciales y 10 jóvenes por 2 recursos residenciales. Tanto hombres como mujeres coinciden en haber pasado por 2 y 3 recursos residenciales durante su estancia en el sistema de protección. No obstante, se observa como los jóvenes que han pasado por un menor número de recursos son todas mujeres, así como los jóvenes que han pasado por un mayor número de recursos (5 y 10) son todos hombres.

No se ha observado relación entre la edad en la que fueron tutelados y el número de recursos residenciales por los que han pasado los jóvenes.

1.3.Las expectativas previas al recurso residencial de los jóvenes

Se consideró interesante averiguar si las expectativas previas a entrar en el recurso eran o no positivas y si se habían cumplido, para poder ver el grado de satisfacción que, en general, tienen con el recurso. La gran mayoría de jóvenes (23) manifestaron que las expectativas previas a su entrada al recurso se habían cumplido y eran positivas. Los

motivos que aportan tienen que ver principalmente con las posibilidades que les ha ofrecido el recurso: poder estudiar, apoyarlo y orientarlo en la búsqueda de trabajo o simplemente el tiempo que se les ha ofrecido para poder seguir siendo adolescentes y madurar. También encontramos motivos relacionados con la sensación de libertad o la sensación de sentirse menos controlados que en el centro de menores del que proceden. 5 jóvenes indican que no se cumplieron sus expectativas por la sensación de soledad que viven en el piso, malas experiencias en la relación con sus compañeros o bien por la sensación de control y presión del educador. En los jóvenes que no se hicieron expectativas sobre el recurso residencial (6), el motivo más relevante que encontramos es el miedo a dar el paso y tener más responsabilidades; así como el miedo a la soledad.

Tabla 12: Cumplimiento de las expectativas sobre el recurso residencial y motivo

Cumplimiento de las expectativas	Motivo
Si (23)	El recurso le permite/ha permitido llevar a cabo su objetivo de formarse. Tranquilidad económica y de vivienda.
	Le da tiempo para madurar y ser autónomo.
	Le ha posibilitado la contratación laboral.
	Búsqueda de tranquilidad.
	Valoración positiva del trato con el educador y el sentimiento de poder contar con él.
	El recurso es un lugar acogedor y hay buena convivencia con los compañeros.
	Menos control de lo esperado o menos control que en el recurso anterior. Sentimiento de libertad.
	No estar en la calle.
No (5)	Sensación de frialdad/soledad
	Conflictos con los compañeros
	Por la presión del educador
	Presencia educativa diaria
	Peor orientación formativo/laboral que en el centro anterior
	Tener que pagar
	No le gustan las normas
	Mala infraestructura del recurso
Sin expectativas (6)	Se esperaba lo peor
	Solo quería salir del centro
	Le informaron en el centro y le pareció buena idea.
	Les daba miedo afrontar responsabilidades económicas y estar solos

Los jóvenes que manifiestan que el recurso no ha cumplido con sus expectativas indican mayoritariamente que, si tuvieran un trabajo, se irían antes de cumplir los 21 años. Algunos de los jóvenes (16) que indican que sí se han cumplido sus expectativas sobre el recurso, argumentan también que abandonarían el recurso si contaran con ingresos económicos suficientes; provenientes o bien de un trabajo o bien de ayudas económicas

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

que reciban (RMI, beca de estudios, ayuda del ASJTET...) aunque también añaden otros motivos de peso como sentirse preparados y sentir que han cumplido determinados objetivos que se han marcado (aprender a convivir con otras personas, esperar el momento para poder ir a vivir con un familiar, etc.) o bien por no aguantar la presencia educativa y no tener que cumplir con algunas normas del piso como poder llevar amigos.

No, pero lo haría para estar más a mi rollo y no aguantar a alguien que esté encima de mí. Si tuviera contrato esperaría dos o tres meses para ahorrar y me iría (Joven 5).

Todos los jóvenes que indican no querer abandonar el recurso antes de los 21, tienen como argumento poder terminar los estudios que están realizando o poder continuar en estudios superiores. *No, quiero quedarme hasta acabar la universidad. Es una oportunidad estar aquí ya que pago 85€ al mes* (Joven 24). De hecho, al preguntarles sobre lo que harán una vez abandonen el recurso, prácticamente todos los jóvenes manifiestan querer seguir estudiando.

Sobre si los jóvenes se sienten preparados en el momento de la entrevista para vivir de forma autónoma, las respuestas giran en torno a dos factores: el sentimiento de los jóvenes a tener la suficiente madurez y responsabilidad para hacerlo con éxito y el factor económico como medio para poder hacer frente a esta nueva vida. Un gran grupo de jóvenes (13) se sienten preparados para emanciparse y vivir de forma autónoma, a pesar de no haber agotado el límite de tiempo en el que pueden permanecer en el recurso. Los jóvenes que indican no sentirse preparados (8) argumentan no disponer todavía de la capacidad suficiente como para hacerlo o bien tener un proyecto formativo que priorizan antes de salir del recurso. Por otro lado, también existen jóvenes (5) que consideran tener el grado de madurez y autonomía suficiente como para poder emanciparse, pero les faltan recursos económicos suficientes para poder llevar a cabo este nuevo proyecto con éxito.

Al preguntar a los jóvenes sobre cuál ha sido su percepción sobre los motivos de salida que han presenciado en sus compañeros, los motivos más comentados han sido dejar de vivir en un recurso y poder hacerlo en una casa propia, asumiendo este hecho como símbolo de libertad y poniendo de manifiesto ejemplos relacionados con la normativa de los recursos como poder invitar a amigos a comer, dormir, etc. Otro de los motivos relevantes que se destacaron fue la expulsión por el incumplimiento de las normas y la

presión de los educadores. Este aspecto está relacionado con el cambio que realizan los jóvenes de un centro de menores donde están sometidos a normativas más estrictas a un recurso de autonomía en el que se pierden al disponer de más libertad.

Por las normas del recurso. Algunas se piensan que pueden vivir como si estuvieran en su piso y hacer lo que les dé la gana sin que las expulsen. Hay chicas que se van porque no quieren cumplir las normas o son expulsadas. (Joven 6).

Porque tienes ahorros, eres más autónomo y no necesitas a nadie que te marque tanto (Joven 15).

Algunos echan de menos a la familia o amigos de otros centros; ves como que vas perdiendo la amistad, o encuentran pareja y como no pueden entrar a las parejas al piso... Para mí los jóvenes no valoran lo que les están dando. También por exceso de libertad cuando llegan a aquí, que se lían a hacer campanas y a no cumplir porque tienen más libertad. (Joven 24).

El motivo comentado en tercer lugar es el relacionado con tener cierta solvencia económica; ya sea esta por percibir el salario de un trabajo o el cobro de una prestación económica. De forma anecdótica también se pone de manifiesto que vuelven con la familia, que han alcanzado cierto grado de responsabilidad que les permite emanciparse o que les resulta más económico compartir piso que seguir en el recurso.

Los jóvenes entienden por autonomía principalmente aspectos relacionados con la responsabilidad de llevar a cabo su vida (12) sin necesidad de depender de otras personas (11), principalmente de instituciones, y tener la capacidad de poder decidir y escoger su camino y los objetivos a cumplir en su vida (8). A diferencia de cuando se les preguntó por autonomía a los recursos residenciales, son pocos los jóvenes que hacen referencia a la economía (5) como aspecto necesario para ser autónomo.

1.4.El proceso de emancipación del joven en el recurso residencial

Los recursos residenciales para mayores de 18 años son una opción de futuro para muchos jóvenes que, una vez cumplida la mayoría de edad y abandonado el centro para menores de edad, tratan de seguir su proceso de emancipación con el respaldo educativo de un profesional. Ante la pregunta de cuál fue el motivo para entrar en estos recursos, el

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

discurso de los jóvenes entrevistados se encaminó principalmente al sentimiento de necesitar un apoyo en este momento de transición (22). Gran parte de este apoyo lo relacionan con el acompañamiento que necesitan para ser autónomos y prepararse para asumir ciertas responsabilidades para las cuales aún no se sienten preparados (12). También relacionan este apoyo con la ayuda para conseguir los objetivos que quieren asumir (7) y la necesidad de tener una figura adulta que ejerza cierto control sobre ellos para no abandonar sus objetivos; ya que no se sienten preparados para dar este paso sin este control (3). En una sola ocasión se menciona el apoyo emocional como aspecto por el cual entraron en el recurso residencial.

Yo no estaba preparada para vivir sola, sola y los pisos eran una buena opción porque no estás viviendo sola. Tienes el apoyo del educador. No está tan presente como en el centro, que te marca todo el día lo que tienes que hacer y lo que no, pero cuando lo necesitas lo puedes llamar. Te ayuda también a hacer gestiones y te ayuda mucho en temas emocionales. Para mi es un apoyo muy importante (Joven 6).

En los centros no te preparan para salir a la calle. Tienes que ser una persona muy lista y es imposible, porque no te preparan para ir a un piso y tienes miedos... Tener la suerte de poder tener a un educador en el piso y que te ayude, es lo mejor que puedes tener. Son unos servicios que, a día de hoy, estoy agradecida (Joven 7)

Como segundo motivo (16), los jóvenes indicaron que el recurso residencial les ofrecía la oportunidad de seguir estudiando además de la tranquilidad, en referencia a tener cubiertos unos mínimos básicos económicos y de vivienda, para poder hacerlo. Esto enlaza con otro motivo dado de necesidad y búsqueda de un lugar estable desde donde poder llevar a cabo su proyecto.

El tercer motivo más citado por los jóvenes tiene que ver con la subsistencia (8), argumentando que entraron al recurso residencial porque no tenían donde ir. Aunque fue un motivo dado principalmente por los jóvenes inmigrantes que llegaron a territorio español no acompañados, también se planteó en algunos jóvenes autóctonos en forma de negativa o imposibilidad de volver con su familia.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Dos jóvenes manifestaron tener una información previa a su entrada a los pisos que les ofrecía una buena percepción de estos. Como motivos anecdóticos, cabe citar a un joven cuyo motivo de entrada fue evitar problemas relacionados con la vida en la calle y otro joven cuyo plan era la acogida por parte de un profesional de su antiguo centro, pero no se llegó a materializar.

A continuación, se muestra un cuadro que sintetiza los motivos aportados por profesionales y jóvenes sobre el mantenimiento y la salida de los recursos residenciales.

Tabla 13: Motivos de mantenimiento y salida de los jóvenes de los recursos residenciales

	Según los profesionales	Según los jóvenes
Se mantienen por...	<ul style="list-style-type: none">- No disponer de ingresos.- Falta de posibilidades laborales.- Tener un proyecto claro.	<ul style="list-style-type: none">- Necesidad de apoyo para la autonomía.- Oportunidad para seguir estudiando.- No tener dónde ir.
Salen por...	<ul style="list-style-type: none">- Tener ingresos económicos.- Tener una red social que les aporta seguridad.- Libertad.- Logro de objetivos.- Expulsiones.	<ul style="list-style-type: none">- Tener ingresos económicos.- Seguridad.- Logro de objetivos.- Libertad- Expulsiones

2. LA RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON EL EDUCADOR

2.1. La relación educativa en los recursos residenciales.

Los jóvenes consideran que el recurso les ayuda principalmente en temas de formación (26), vivienda (24), sanitarios (20) y laborales (18); pero no tanto en adquisición de hábitos afectivos/emocionales (12), o de convivencia y planteamiento de objetivos personales (8).

Las principales diferencias entre chicos y chicas se producen concretamente en los ámbitos sanitario, donde 11 de las 15 chicas se sienten más ayudadas frente a 9 de los 18 chicos; y el ámbito laboral con la misma proporción de chicas que se sienten ayudadas frente a 7 de los 18 chicos.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Respecto al tiempo que coinciden con su educador de referencia, más de la mitad de los jóvenes (18) indican coincidir entre 4 y 5 días a la semana lo que indica que la mayoría de los recursos disponen una presencia educativa diaria. Otro caso destacado es el de los jóvenes (6) que expresan ver a su educador de referencia 2 días a la semana debido a que el educador del joven trabaja en turnos de fin de semana, incompatibilidad de horario entre joven y educador o bien que la presencia educativa dentro del recurso es menor y solamente se aumenta en caso de conflictos en la convivencia.

Depende. Si viene por la mañana nos vemos todos los días, si viene por la tarde no nos vemos. (Joven 11)

Las horas dependen de cómo funcionemos. Si la necesitamos ella nos espera y se queda y hablamos y está el tiempo que sea necesario. (Joven 20)

Al preguntarles sobre cuánto tiempo comparten juntos los días que coinciden educador y joven, la mayor parte de respuestas obtenidas (18) indican compartir menos de 1 hora diaria con su educador y solamente 3 jóvenes indicaron que podían estar entre 3 y 4 horas juntos cuando coincidían. Esto depende, evidentemente, del carácter del joven y de la relación de confianza que mantiene con el educador, encontrando respuestas dispares que indican de forma anecdótica ambos polos de la relación educativa con los jóvenes.

Viene los lunes y los miércoles e intento no estar con ella porque yo aún necesito este recurso, y ella me coge manía. La otra educadora viene los martes, jueves y viernes... vienen para ver si hemos traído a alguien. La otra educadora es más comprensiva, pero mi tutora es la X... (Joven 14)

Hay días que me acaban echando del despacho. Es que depende... quizá en dos semanas no voy y otras veces voy cada día. Yo me lo paso súper bien... muchas veces flipan con las tonterías que hago, pero también a la hora de ser serios, también están allí. (Joven 26)

Estas respuestas muestran, por un lado, una relación amigable con los educadores donde existe la confianza como base de la relación y por otro una relación a la que se le atribuye ciertos atisbos de desconfianza “mútua” y se relaciona la presencia educativa con el control.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Se les pidió que definieran con un adjetivo la relación que mantenían con sus educadores. Las respuestas dadas no se han tratado de forma excluyente, teniendo en cuenta que varios jóvenes han otorgado múltiples adjetivos a esta relación. Prácticamente la mitad de los jóvenes (16) indicaron tener una relación amigable. Otro gran grupo de jóvenes (11), principalmente de origen inmigrante, manifestaron que la relación mantenida es fundamentalmente informativa, sobre todo en aspectos relacionados con la ayuda que reciben al ser indicados por el educador para realizar trámites varios. El tercer adjetivo más repetido por los jóvenes (7) es que mantienen una relación filosófica donde los educadores les dan charlas que se asemejan a enseñanzas moralizadoras. Otros adjetivos dados por los jóvenes de forma puntual sobre la relación con sus educadores son: humorística, amable, respetuosa, etc.

También se les pidió que valoraran cuantitativamente esta relación poniéndole una nota del 1 al 10, donde 1 indica que la valoran de forma negativa y 10 de forma positiva. La nota media obtenida a través de estos datos se establece en 8,1 puntos; indicando que se valora esta relación de forma bastante positiva. No obstante, las notas obtenidas oscilan entre el 10, como puntuación máxima otorgada, y el 3 como puntuación mínima. Los jóvenes que otorgan las notas más altas (9 y 10) son aquellos que anteriormente han indicado sentirse ayudados en prácticamente todos los ámbitos planteados. Por lo contrario, los jóvenes que otorgan las notas más bajas (de 3 a 6), han indicado no sentirse tan ayudados en los mismos ámbitos; ya sea por sentirse lo suficientemente autónomos y no necesitar la ayuda o bien por críticas respecto a la actuación educativa en estos ámbitos.

Para pagar el alquiler me busca, pero para el resto no... ni cuando vengo a pedir ayuda... el educador solo se acerca a mí para quejarse de algo... Si veo a otro educador que pueda ayudarme acudo al otro (Joven 3)

El ámbito donde se suelen sentir más ayudados este último grupo de jóvenes que puntúan más bajo, es en el ámbito de la formación y los temas más tratados con sus educadores son aquellos relacionados con las obligaciones que tienen que hacer.

De los jóvenes entrevistados, 7 indicaron recurrir a su educador cada dos semanas; 4 de forma semanal y 5 más no aportaron una cantidad concreta de veces en las que recurrieron a su educador, pero indicaron que acudían a menudo, cada vez que tenían algún problema.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

3 jóvenes indicaron que acudían al educador de forma diaria y 3 jóvenes más de forma puntual. De forma anecdótica también se encontraron respuestas que manifestaban no acudir nunca al educador (1).

Se pidió a los jóvenes que valoraran el espacio de tutoría que recibían por parte de sus educadores. 25 jóvenes respondieron esta pregunta, valorando la tutoría con una nota media de 7,5 en una escala del 1 al 10. 15 jóvenes otorgaron entre 7 y 8 puntos a la tutoría recibida, 6 jóvenes otorgaron entre 9 y 10 puntos; 3 jóvenes puntuaron la tutoría con un 5 y solamente 1 joven suspendió esta acción tutorial otorgándole 3 puntos. La media otorgada por los jóvenes nacionales (8,1) es algo superior a la de los jóvenes de origen inmigrante (7,3) y en cuanto a género, las chicas (8,1) dieron una mejor valoración que los chicos (7,2). No obstante, a pesar de haber dado una buena nota a la acción tutorial, al preguntarles el motivo de haber puesto esa nota y no otra, la mayor parte de jóvenes (26) destacaron los aspectos negativos que la tutoría les suponía; como por ejemplo que las tutorías no les acaban de aclarar las dudas que presentan, descontento con los trámites que se realizan, falta de interés, la obligación de tener que hacer tutoría aunque no les apetezca y que se trata de una situación forzada y artificial.

No me satisface... no me hace las cosas bien... presiona mucho, no quiere hacerme ningún papel, ni ayudarme con el currículum. Solo habla conmigo para que le pague lo que le debo, o alguna cosa que haya salido... (Joven 3)

Casi no hacemos... hacemos asambleas y lo que hacemos es repartir tareas y "ala" ... Hablo con ella y le explico lo que yo quiero hacer y ella dice "ah muy bien". Porque yo le hablo... pero a veces me da algunas ayudas que me sirven... (Joven 14)

Los motivos positivos dados por los jóvenes (13), tienen que ver con la ayuda que les proporciona el espacio de tutoría, precisando que les ayuda a reflexionar, a sentirse escuchados y entendidos y que se trata de un espacio cómodo, familiar y tranquilo.

La hacemos (la tutoría) en el despacho del educador. Antes no la teníamos y ahora la han puesto para que tengamos una cada 15 días. Si hay alguna cosa importante hablamos, si no hablamos un rato y ya está. A mí me es indiferente porque normalmente llego del cole, paso por el despacho y me

tumbo en la cama a hablar y luego subo a mi piso. Te dice las cosas como son y es lo que hay... si vas atrasado te dicen que no te desvíes (Joven 26)

De la misma forma, varios jóvenes agradecen que las tutorías no se lleven a cabo en un contexto formal y puedan ser pactadas en el tiempo cuando a ambos, joven y educador, les va bien hacerlas.

2.2.El educador como modelo adulto para los jóvenes, independencia y toma de decisiones

Algo más de tres quintas partes de los jóvenes (21) consideran a su educador como un modelo positivo a seguir, frente a 9 jóvenes que indicaron que el educador no es un modelo adulto de referencia. Los motivos dados por los jóvenes son variados y han sido sintetizados en la siguiente tabla (Tabla 13).

Tabla 14: El educador como modelo adulto de referencia.

Consideran al educador como modelo de referencia (21)	Por motivos profesionales (3) <ul style="list-style-type: none"> • Quieren dedicarse a la educación social. • Experiencia • Capacidad de resolver problemas
	Por lo que les aporta personalmente (18) <ul style="list-style-type: none"> • Confianza y estabilidad <ul style="list-style-type: none"> ○ Sentirse comprendidos ○ Sentirse acompañados ○ Apoyo emocional • Superación personal <ul style="list-style-type: none"> ○ Positividad ○ Ejemplo de vida
No consideran al educador como modelo de referencia (9)	Autoafirmación (4) <ul style="list-style-type: none"> • No quieren ser como nadie
	Por motivos profesionales (3) <ul style="list-style-type: none"> • No se sienten ayudados
	Por motivos personales/emocionales (2) <ul style="list-style-type: none"> • No se sienten valorados

Sobre la percepción de ayuda que les dan los profesionales para que sean más independientes, 20 jóvenes afirman que el educador les ayuda a ser más independientes frente a 12 jóvenes que argumentan no sentirse ayudados en este sentido. 1 joven no respondió a esta pregunta. Los jóvenes que indicaron sentirse ayudados dieron como

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

motivos principales el hecho de poder asumir responsabilidades, sentir que tienen el espacio suficiente como para poder desarrollar habilidades que les falta y relacionado con este último aspecto, sentirse obligados a gestionar por sí mismos los diferentes ámbitos de su vida; ya sea como parte de un trabajo educativo o anecdóticamente por la falta de interés del profesional.

Me dan responsabilidades y confían en mí. Me dejan en el despacho solo y se van y yo no les quiero fallar. (Joven 5)

Sí, ella me obliga, pero me da espacio; no presiona en exceso... todavía tengo que aprender a hacer cosas como por ejemplo cocinar. (Joven 9)

Sí, pero eso a todos... si tenemos que hacer alguna cosa, ella nos puede aconsejar, pero tú te tienes que buscar la vida. (Joven 28)

Sí. Como no me hace las cosas bien yo estoy obligado a hacerlas bien y eso me motiva. (Joven 3)

Los jóvenes que consideran no sentirse ayudados para ser más independientes argumentan haber trabajado esos aspectos anteriormente, en el centro de menores, considerarse suficientemente independientes o tener la presencia educativa marcándole demasiado su proceso en el recurso.

No, eso lo tenía en mi plan de autonomía del centro y soy independiente... No me ayuda en nada porque yo ya soy así... en mi infancia hacía mis cosas, las de mis primos y mis hermanos, porque mis tíos no estaban en casa, estaban trabajando y yo tenía que cocinar para mis primos y para todos, limpiar... (Joven 14)

No, porque ella está muy encima y yo vengo de pisos donde la educadora viene y se va. Necesito más espacio. (Joven 22)

No, porque soy muy independiente. A veces me insiste porque primero hago y después se lo digo y me insiste porque no le cuento nada. (Joven 32)

Al preguntar a los jóvenes sobre quien toma las decisiones que afectan a su proceso, solamente un joven indicó que el educador las tomaba por él. 17 jóvenes las tomaban

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

solos de forma unilateral, 6 de los cuales manifestaban informar posteriormente a sus educadores de las decisiones tomadas y 15 jóvenes dijeron hablar previamente con sus educadores y decidir a partir de los consejos que estos les daban.

Toman decisiones por mí. Quieren apuntarme a un curso y yo no quiero [...] (Joven 8)

Él nunca decide por mí, pero la visión que me ofrece me gusta y sé que se preocupa por que yo tome la mejor decisión para mí. Me ayuda a pensar, pero la decisión última la tomo yo siempre. Normalmente acabamos coincidiendo. (Joven 6)

Si es importante yo sola; los otros no pintan nada. (Joven 22)

Sobre el cumplimiento de los pactos acordados con los educadores, la mayoría de los jóvenes (20) manifiestan cumplir entre el 80% y el 100% de los pactos acordados. Solamente 7 jóvenes expresaron cumplir entre el 60% y el 70% y 6 no respondieron a esta pregunta. Los motivos que aportan los jóvenes por los cuales manifiestan no cumplir con todos los pactos acordados, tienen que ver principalmente con encargos hechos por los educadores, los cuales resultan ser excesivos según los jóvenes. También por no cumplir con la normativa expresa del recurso, especialmente con entrar amigos al piso y también con hacer aquello que han pactado fuera de tiempo, alargando el momento de llevarlo a cabo o bien empezarlo y no acabarlo.

A veces no tengo ganas. Me han mandado a algún sitio a buscar curso con más de 2 horas de viaje y no he ido (Joven 5).

Todo, todo no lo cumplo ... me dicen que tire currículums en todos lados y solo los he tirado en los sitios más importantes... pero por ejemplo en la nota sí que la he sacado (Joven 27)

Hay cosas que no se pueden cumplir... porque te dicen cosas y no saben que no se pueden cumplir porque no saben lo que es la calle... por ejemplo la compra de 30 euros hago de 22 y el resto para ver un partido (Joven 16)

2.3.El interés percibido por los jóvenes respecto a ellos de su educador

Se les pidió a los jóvenes que valoraran del 1 al 10 el interés que percibían de su educador hacia ellos. 2 jóvenes no respondieron a esta pregunta; el resto de los jóvenes dieron una puntuación media de 7,5. 4 jóvenes suspendieron a sus educadores en este aspecto con puntuaciones entre el 3 y el 4; 9 jóvenes dieron notas entre el 5 y el 7; y finalmente, 16 jóvenes valoraron con una puntuación entre el 8 y el 10, la mitad de ellos con la puntuación máxima. Los chicos puntúan más bajo el interés que perciben de sus educadores (6,6) respecto a las chicas (8,6). De la misma manera, los jóvenes de origen nacional (8,3) puntuaron mejor que los jóvenes de origen inmigrante (7).

Las mejores puntuaciones tienen en común que los jóvenes perciben este interés a partir de acciones que implican a los educadores en sus procesos; principalmente si estas acciones no son consideradas por los jóvenes dentro de las funciones estrictamente profesionales de los educadores. También con aspectos emocionales, poniendo de manifiesto que el profesional es una persona que está siempre que lo necesitan y se preocupa e interesa por sus cosas personales y por su proceso.

Otra persona diría que es su trabajo... se nota cuando a una persona le importas más de lo profesional... la persona habla contigo y te escucha siempre. Yo creo que sí. Yo he visto a chicas que han salido de aquí y seguían llamando al educador. Y si él las va a ver es que le interesa. (Joven 19)

Los jóvenes que peor puntúan a sus educadores achacan esta puntuación a la percepción de no sentirse ayudados, o sentir que al educador solamente le preocupan temas que ellos consideran superfluos.

Si... muestra interés... a veces sí y a veces no... les tengo que pagar las deudas. Sobre estudios sí me pregunta cómo lo llevo... ella sabe que soy buen estudiante... y lo hago por mí no por ellos. Le doy un 3 porque solo le interesa la parte económica (Joven 14).

No me preguntan mucho cómo me van las clases (Joven 5)

No se... siento que no me hacen caso. A veces quiero subir y no me dejan entrar, yo le digo que me pague y no me da... (Joven 8)

Lo que me pregunta es porque es su trabajo (Joven 32)

A pesar de los comentarios negativos ante una supuesta falta de interés por parte de los educadores, al preguntarles por la reacción de estos ante sus éxitos y fracasos, solamente 2 jóvenes indicaron indiferencia en los educadores. El resto de las jóvenes indicaron que los educadores se alegran, felicitan, lo celebran, animan y motivan. De la misma manera, cuando los jóvenes hacen o les sale alguna cosa mal, la percepción mayoritaria es también de ánimo, de comprensión, de consejo para mejorar en ese aspecto y, en general no se sienten juzgados. Hay también un pequeño grupo de jóvenes (6) que hacen referencia a las broncas y a la presión en el caso de no actuar correctamente. En casi todos los casos la reacción de los educadores es percibida como justa y proporcionada.

2.4. Percepción de la ayuda con relación a los logros conseguidos

Se les preguntó a los jóvenes que respondieran en una escala del 0 al 10 sobre qué parte del mérito de sus éxitos logrados es gracias al educador, donde 0 representaba que todo lo que habían logrado era solamente gracias a sus propios esfuerzos y 10 gracias completamente a la intervención de su educador. 31 jóvenes respondieron a esta pregunta y la puntuación media obtenida fue de 6,3. Esta puntuación refleja ligeramente la consideración de sentirse ayudados por el educador en la consecución de sus metas y que, a pesar de poder salir adelante solamente con sus esfuerzos, el resultado no sería el mismo que contando con el apoyo educativo. No obstante, algunos jóvenes puntuaron, sobre todo con notas altas, la intervención hecha por el educador en algunos aspectos de su vida, como por ejemplo el crecimiento personal que habían realizado, el apoyo emocional que habían recibido o logros relacionados con los estudios como aprobar el curso o lograr obtener un título formativo.

Les debo ser adulto, ser independiente y eso me ha ayudado a tocar con los pies en la tierra. No se imaginar que habría hecho si no hubiera pasado por aquí, si hubiera estado en un piso compartido con otra gente y a la aventura. Habría sobrevivido, pero no hubiera estado como aquí (Joven 29).

Los hombres acentuaron más la parte educativa en el logro de sus éxitos, atribuyendo a sus educadores el 83,5% de estos, frente a las mujeres (65,5%). De la misma forma, los

jóvenes de origen inmigrante se mostraban algo más autosuficientes, atribuyendo a sus educadores el 56,6% de los logros conseguidos, frente al grupo de jóvenes autóctonos, que atribuyeron el 66%.

2.5. Percepción de los jóvenes respecto a la comprensión y acompañamiento de los educadores

La mayor parte de los jóvenes (24) indicaron que su educador los entiende, así como también entiende sus problemas y su situación de vida. En el discurso de los jóvenes que indicaron sentirse entendidos por su educador, se define la empatía de los educadores como primer motivo que explica este sentimiento. Varios jóvenes también hacen referencia a la confianza que tienen con el educador (3), la experiencia profesional (2) y la percepción de ayuda y preocupación hacia los jóvenes (2).

A pesar de la empatía, los jóvenes que no se sienten entendidos por sus educadores, hacen referencia principalmente a la falta de interés de los educadores a profundizar en sus problemas. Como caso anecdótico se plantea la diferencia en las creencias religiosas como motivo que afecta a la comprensión.

De la misma forma, 24 jóvenes indicaron que podían contar con el educador en el momento que lo necesitaban. Principalmente debido a que pueden contactar con el educador en cualquier momento vía telefónica. En el caso de que el recurso disponga de más de un educador o un director, los jóvenes también pueden contactar con ellos.

Entre los jóvenes que indicaron que no podían contar con el educador (5) y aquellos que indicaron que solo en algunos aspectos (3), los argumentos dados giran en torno a la desconfianza sobre explicarles asuntos que consideran de carácter personal y prefieren no compartirlos con ellos o bien compartirlos con otro educador de más confianza. También aparece la decepción de no sentirse ayudados lo suficiente como motivo de no poder contar con el profesional.

No me informa de cosas como ofertas de trabajo o cursos y me entero después por la directora. (Joven 3)

Ya no cuento con ella. Después de lo del verano (problemas familiares donde no se sintió ayudado) se me quedó una espinita aquí... (Joven 14)

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Como dato a observar, los 8 jóvenes que sienten, parcial o completamente, que no pueden contar con el profesional, son todos hombres y de origen inmigrante.

Sobre los motivos de discusión entre joven y educador, una gran parte de los jóvenes (10) indican no discutir con su educador. 5 jóvenes indican discutir por temas económicos y de pago de alquiler del recurso y 5 más por motivos de convivencia, orden y limpieza del recurso. Otros jóvenes manifiestan discutir con el educador cuando no asisten al colegio o a las citas programadas, como por ejemplo con el ASJTET (2); o bien por sentirse demasiado presionados por el educador (2).

A veces se lo toma demasiado en serio y se estresa más que nosotras y no deja de decirme qué tengo que hacer y entonces me estreso yo y me rallo (Joven 9)

Por dinero, porque no tengo nada; solo un pantalón (Joven 12)

No discutimos. A veces pensamos diferente, pero no discutimos. Alguna bronca sí, porque es su trabajo. Por ejemplo, en faltas de visitas a la X para la prestación (Joven 28)

2.6.La percepción de los jóvenes respecto a la profesionalidad de los educadores

De los 33 jóvenes entrevistados, 31 piensan que a su educador le gusta su trabajo. Un joven no respondió a esta pregunta y otro joven contestó que no lo sabía. Las respuestas proporcionadas por los jóvenes se han agrupado en tres grandes bloques: aspectos laborales, donde se incluyen todos aquellos comentarios que hacen referencia a todas aquellas percepciones estrictamente relacionadas con el trabajo del educador; aspectos personales propios del educador, que hacen referencia a estados de ánimo y actitudes mostradas; y aspectos personales del educador hacia el joven, que tienen que ver con todos aquellos aspectos mencionados que, en opinión de los jóvenes sobrepasan las funciones educativas estrictamente laborales.

De esta forma, un gran número de jóvenes (12) consideran que su educador se implica con ellos y su proceso de una forma extraprofesional, interesándose más de lo que consideran sus funciones profesionales como educador.

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Porque está ahí. Ella muchas veces podría decir que no, pero está. A veces deja a sus hijos y viene a trabajar por la noche porque hay un chico que lo necesita, incluso hace de psicóloga y podría decir perfectamente que se tiene que ir (Joven 24).

En el interés que le pone... si no le gustara no pondría interés. Al fin y al cabo, es nuestra vida (Joven 28).

Otro gran grupo de jóvenes (11) atribuye que a su educador le gusta su trabajo debido a que lo realizan bien, se sienten cómodos en él y tienen experiencia suficiente.

Porque lo hace muy bien y no falta, aunque esté enferma (Joven 16)

Si... es profesional y no se queja de su trabajo y no veo que esté amargada por él (Joven 29).

Y finalmente, un grupo ligeramente más reducido (8), atribuye esta percepción a los aspectos personales que muestra su educador, como por ejemplo que se le ve feliz, siempre está de buen humor, es una persona activa, etc.

Se nota que le encanta y que para él no es un trabajo. Que quizá tiene elementos más complicados, pero se nota que le gusta (Joven 7)

Yo creo que sí porque se le nota a gusto. Lo noto en que está tranquila por aquí (Joven 32)

La mayor parte de los jóvenes (23) manifestaron no mantener ningún tipo de relación con sus educadores fuera del recurso residencial lo que hace pensar que la relación que mantienen con los jóvenes es estrictamente profesional, 1 joven no respondió a esta pregunta y los 9 restantes indicaron que sí la tenían, haciendo referencia principalmente a la relación de disponibilidad telefónica con el educador (4), a que tenían una relación de amistad y confianza (2) y a que habían hecho salidas con el recurso (1), cuando la educadora había ido a buscarlos a comisaría por problemas con la policía (1) o bien que hacían tutorías fuera del recurso (1). Para poder corroborar esta información, se les preguntó a los jóvenes si el educador les explicaba cosas de su vida o si de alguna manera

les hacían partícipe de esta. De la misma forma, 23 jóvenes respondieron que los educadores no les explicaban cosas de su vida, manteniendo la distancia profesional.

2.7.El educador del centro para menores de edad y el educador del recurso residencial para mayores de edad según los jóvenes

5 jóvenes indican que la figura del educador es prácticamente igual en las tareas profesionales y en la relación que se establece entre el profesional y el joven; ya sea este profesional de centro de menores o de recurso residencial para mayores.

Casi todos son iguales. Se parecen en que te dicen qué tienes que hacer.

(Joven 12)

Los dos te ayudan. Es el mismo tipo de relación (Joven 18)

Existen más divergencias ante las diferencias que presenta el profesional de ambos recursos. A partir de la opinión de los jóvenes entrevistados, se recogen y organizan en la siguiente tabla (Tabla 14), los argumentos dados en diferentes categorías. Estas categorías se establecen en función de las respuestas positivas, negativas o neutras; entendiendo estas últimas como aquellos argumentos donde coinciden más de un joven, pero con sentidos diferentes pudiendo ser positivos o negativos.

Tabla 15: Diferencias entre profesionales de centro para menores de edad y recursos residenciales para mayores de edad.

Centro para menores de edad	Recurso residencial para mayores de edad
Grado de control / libertad (18)	
Positivo	
	<ul style="list-style-type: none"> - Más libertad para hacer su vida. - Más toma de decisiones propias. - Menor presencia educativa. - Mayor libertad de horarios.
Neutro	
<ul style="list-style-type: none"> - Horarios profesionales de 24h. 	
Negativo	
<ul style="list-style-type: none"> - Más controlados por los profesionales - Prohibiciones, amonestaciones y sanciones más frecuentes. - Menor toma de decisiones propias. - Horarios más estrictos. - Aplicación de las normas igual para todos los jóvenes. 	

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Percepción de ayuda / autonomía (7)	
Positivo	
- Se sienten más ayudados y mejor orientados	- Se sienten más autónomos - Les dejan actuar según creen y después les tienen que dar explicaciones.
Neutro	
	- Tienen que buscarse ellos los cursos/trabajos, etc.
Negativo	
- Trato infantil - Escasa toma de decisiones por parte de los jóvenes.	
Implicación emocional / confianza (8)	
Positivo	
- Relación más afectuosa	- Mayor confianza
Neutro	
Negativo	
Relación y trato educativo (4)	
Positivo	
- Más contacto (relación 24h) - Relación más familiar.	
Neutro	
Negativo	
- Menor implicación personal de los profesionales con los jóvenes. - Ratio profesional/joven más elevada. - Menos intimidad	- Trato más frío y formal con menor proximidad al joven.

A pesar de la dicotomía presentada, algunos jóvenes (4) explicaron que es necesario que existan y se establezcan estas diferencias entre el grado de control existente cuando son menores y el grado de libertad al cumplir la mayoría de edad, ya que les ayuda a centrarse en su proyecto.

En el centro acabas de llegar y cuesta pillar las cosas. El educador en el centro siempre está más encima. Yo creo que mejor que esté encima... tampoco está bien que estemos sueltos. Aquí ya los educadores no están tan encima, no están todos los días y el fin de semana no están. Lo valoro positivamente después de haber pasado por el centro. (Joven 11)

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Es todo lo contrario... ellos buscan que te alejes y en el centro que te acerques... Yo prefiero esto... que no se acerquen tanto y me den espacio (Joven 27)

La percepción de la ayuda recibida y el trabajo de la autonomía presentan mayores controversias. Los jóvenes valoran sentirse más autónomos y poder actuar por su cuenta a pesar de tener que dar explicaciones a sus educadores. Esta autonomía se aprecia como aspecto positivo, pero también como aspecto negativo cuando el joven debe buscar por él mismo sus oportunidades, esperando más ayuda de los educadores.

Los de allí (educadores del centro de menores) están todo el día... hablas más, te ayudan más porque acabas de llegar, y te ayudan en cosas laborales, idioma, cursos, tareas... Aquí también, pero si allí te acompañan al curso, aquí te dan un mapa. Me ayuda si se puede, si no, lo entiendo (Joven 16)

Sobre la implicación emocional por parte de los educadores con los jóvenes y la confianza, se produce una curiosa relación ya que en los centros de menores se considera que la relación establecida es más afectuosa y familiar, llegando a mencionar incluso a algunos educadores como “mi padre”. No obstante, el hecho de sentir que tienen más libertad y sentirse tratados como adultos, les permite establecer relaciones de mayor confianza con los educadores.

La libertad. Hay cosas que puedes contar como experiencias que te han pasado con la bebida o cosas que has probado; no te juzgará como lo harían en el centro, que lo prohibirían. Te dice que eso está mal (Joven 20)

La relación y el trato educativo se valoran de forma positiva en los centros de menores, pero también este aspecto presenta connotaciones negativas que llevan a la controversia. Los jóvenes valoran positivamente el contacto más continuado con los educadores del centro de menores, ya que los horarios de los profesionales cubren las 24h del día y les permitía contar con alguien en cualquier momento. Esto provoca un alto contraste en el momento de transición entre el centro y el recurso para mayores produciendo cierto vacío en los jóvenes. Como aspectos negativos se destaca la ratio establecida en los centros de menores que, como se comentaba anteriormente, es vista como un aspecto que va en deterioro de la atención recibida y como una menor implicación del profesional hacia el

2ª PARTE. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

joven. Como aspecto negativo en los recursos residenciales se destaca el trato más distante con el joven, en contrapartida con la libertad citada.

En el centro estás con el educador 24 horas y no es lo mismo que solo verlo una tarde. Pero al principio sentía que me faltaba tener al educador 24 horas... esto al principio... ahora ya no (Joven 21)

Un montón de cosas. En el CRAE vienen a trabajar y se van y no se implican. Parece que no estén trabajando con personas. También la ratio es más grande (Joven 22)

Por último, se les preguntó a los jóvenes sobre las cualidades y los defectos de sus educadores. La virtud más destacada por los jóvenes (12) es el carácter del educador entendiendo aquí todos aquellos calificativos relacionados con: la actitud alegre del educador, la buena actitud, la amabilidad, el cariño, la exigencia, etc. Otro bloque de respuestas (9) es el que tiene que ver con la sensación del joven de sentirse atendido y entendido, que incluyen comentarios como “entiende mis problemas”, “es atenta”, “me escucha”, “me ayuda” “tiene interés”, “es empática”, etc.

Al contrario, los jóvenes animaron a sus educadores a estar más disponibles, a que el trato sea más flexible e individualizado sin llegar a trato discriminatorio o de favoritismo, a tener más espacio personal y dejarlos moverse por sí mismos para lograr una mayor autonomía y, por último, estar más pendientes de los detalles de su proceso y de sus temas personales ayudaría a hacerlos sentir más importantes.

3ª PARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN

Los recursos residenciales para jóvenes extutelados

Los recursos residenciales para jóvenes extutelados se concentran, como hemos visto anteriormente, en pequeños pisos para una media de 4 personas, siguiendo la tendencia marcada por Jariot, Rodríguez, Sala y Villalba (2008) respecto a los modelos residenciales de pequeño tamaño o Bravo y Del Valle (2009a) en cuanto a los cambios producidos en la atención residencial de un modelo institucional a un modelo familiar. El formato de estos pisos resulta adecuado y en consonancia con la salida que realizan los jóvenes una vez abandonan los recursos de autonomía y se van a vivir por su cuenta: pisos compartidos con otros jóvenes. La tendencia a reproducir este tipo de vivienda prepara a los jóvenes en la integración de normas básicas de convivencia que deberán usar más adelante.

Un aspecto interesante que se destaca en los resultados y que puede servir para la reflexión es la separación por sexos de los recursos, ya que resultan escasos los recursos residenciales mixtos donde convivan chicos y chicas. Si bien, la mayor parte de entidades argumenta que se podrían producir relaciones afectivo-sexuales entre los jóvenes y esto derivar en una situación de embarazo adolescente no deseado, las entidades que disponen de recursos mixtos valoran positivamente esta experiencia y la consideran más cercana a un piso compartido. Sin embargo, esta es una limitación que difiere de lo que encontrarán cuando salgan del piso y vayan a vivir por su cuenta, que, sumado a la queja de los jóvenes de no poder recibir visitas de otras personas ajenas al piso, aleja a estos recursos de la

semejanza con los pisos donde se independizarán los jóvenes y les produce cierto malestar.

Se encontró que 3 entidades tienen la mayor parte de jóvenes de origen autóctono, mientras que en 7 entidades todos los jóvenes eran de origen inmigrante. Siguiendo la recomendación de Bravo y Del Valle (2009b), debería evitarse la especialización de este tipo en los recursos y fomentar la convivencia con otros jóvenes autóctonos para favorecer el proceso de integración y adaptación del joven.

Respecto a la adecuación del número de plazas que disponen las entidades, parece que, en el momento en que se realizó este estudio, las plazas eran suficientes para atender a los jóvenes derivados ya que existían plazas libres en diferentes recursos para poder llevar a cabo derivaciones al recurso más adecuado para el joven. A pesar de esto, gran parte de las entidades manifiestan que no todos los jóvenes acceden al programa de vivienda, ya que no cumplían con el perfil de joven lo suficientemente autónomo como para vivir en un recurso con poca supervisión educativa o no cumplían con requisitos como no disponer del permiso de residencia tramitado. No queda claro qué sucede con estos jóvenes y, seguramente, acaban siendo usuarios de los Servicios Sociales territoriales. En estos casos, la realidad de estos jóvenes entra en contradicción con la posición que expone Castillo (2005) para incidir en las causas de la marginación a través de un cambio social que permita el libre acceso al individuo a todos los derechos y bienes.

Por otro lado, el número de jóvenes que son atendidos en recursos residenciales va en aumento (Generalitat de Catalunya, 2016a), tal y como veíamos en la tabla 2, y la estancia media en los recursos para mayores de edad también aumenta (Generalitat de Catalunya, 2016^a) y provoca una disminución de nuevas entradas al programa de vivienda. Con estos datos se puede predecir un colapso del programa si no se crean nuevos recursos y se amplían las plazas de atención. El hecho de que la mayoría de las entidades no disponga de la totalidad de sus plazas contratadas por la Administración, apunta más a un factor económico que educativo, ya que el precio de la plaza varía en función de si está conveniada o no con el ASJTET, pagándose al 80% de su valor las plazas de sobreocupación respecto a las plazas conveniadas. Por otro lado, estas plazas sirven a las entidades para poder dar acogida a jóvenes que han atendido previamente y no han accedido al programa del ASJTET.

3ª PARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Respecto a la tipología de recursos residenciales y servicios existentes, cabe decir que, en los recursos residenciales, las horas de presencia educativa establecen dos tipos de recursos diferenciados que dan respuesta a los diferentes perfiles de jóvenes. Un recurso residencial con presencia educativa de 24 horas resulta un servicio más adecuado para aquellos jóvenes que todavía tienen que adquirir habilidades para la autonomía y necesitan una atención más constante en la supervisión de su plan de trabajo. Un recurso residencial con presencia educativa puntual resulta un servicio adecuado para aquellos jóvenes que presentan una adquisición más alta de habilidades para la autonomía. Respecto a los servicios, el SAEJ parece ser un servicio adecuado para jóvenes mayores de 18 años que no requieran prácticamente de una presencia educativa para gestionar su autonomía, ya que este modelo de atención supera el problema de las restricciones que genera tener recursos residenciales anclados en un espacio físico y las repercusiones en la estabilidad de los jóvenes en el momento de abandonar los recursos como la pérdida de referentes duraderos, la estabilidad en la escuela y crear una red social estable (Pecora, 2012; Gyphen, Vanderfaellie, De Maeyer, Belenger y Van Holen, 2017). El servicio de acompañamiento del ASJTET resultaría el último eslabón en esta supuesta transición hacia la autonomía de aquellos jóvenes que únicamente precisan un acompañamiento puntual que les ayude a gestionar situaciones difíciles en su emancipación fuera de los recursos residenciales. Si bien es cierto, este proceso no sucede de esta forma correlativa y, al tratarse en todos los casos de recursos y servicios finalistas, los jóvenes inician su proceso y lo terminan en el mismo recurso o servicio.

Ilustración 7. Correlación hipotética de recursos residenciales y servicios en función de las habilidades para la autonomía de los jóvenes.



Todas las entidades entrevistadas trabajan la autonomía de los jóvenes. A pesar de que la mayor parte de ellas entiende la autonomía como un proceso global, la mayoría la relaciona principalmente con la inserción laboral; sobretodo con una autonomía económica dada por el trabajo; poniendo en relieve la prioridad de cubrir sus necesidades básicas (Day, Riebschleger, Dworsky, Damashek y Fogarty, 2012; Jackson y Cameron, 2012; Refaeli, Benbenishty y Eliel-Gev, 2013; Batsche, Hart, Ort, Armstrong, Strozier y Hummer, 2014; Jariot Garcia, Sala Roca y Arnau Sabatés, 2015). Teniendo en cuenta la crisis económica que ha limitado fuertemente el acceso al trabajo, sobretodo para aquellos jóvenes menos cualificados, las posibilidades de trabajo de los profesionales se reducen a procurar que los jóvenes realicen formaciones y así puedan disponer de más oportunidades laborales; especialmente mediante las prácticas en empresa de dichas formaciones. El trabajo de la autonomía, entendida como independencia económica, también se ve truncado, cuando prácticamente la mitad de los jóvenes que viven en estos recursos no tienen la posibilidad legal de trabajar y hacen del trabajo de inserción laboral un proceso casi inalcanzable.

Uno de los instrumentos utilizados para desarrollar el trabajo de autonomía de los jóvenes es el Plan de Trabajo Individualizado. Cabe decir que los objetivos marcados en el Plan de Trabajo Individualizado (PTI) deben ser objetivos establecidos por los jóvenes con el acompañamiento profesional del educador. Se pone en evidencia en los resultados que existe cierta tendencia a que estos objetivos sean marcados por los profesionales y que no siempre sean comprendidos por los jóvenes. En estas situaciones se corre el riesgo de que los jóvenes hagan aquello que se les dice que deben hacer y su consecuente falta de implicación real en su proceso emancipatorio. Al llegar la emancipación rompen de forma dramática con el sistema y pierden el apoyo educativo, encontrándose en condiciones de vida irregulares (Fransson y Storø, 2011).

El resto de los instrumentos utilizados son de uso común en todas las entidades: tutorías para tratar temas influyentes en el proceso personal del joven, asambleas para tratar temas comunes y de convivencia. A pesar de las memorias anuales que cada recurso presenta al ASJTET, se aprecia poca tendencia a la evaluación y cuando ésta se realiza, normalmente va enfocada a evaluar al joven (frecuentemente sobre aspectos concretados en el PTI por el propio educador). Es necesario, por tanto, empoderar al joven en su propio proceso y hacerlo protagonista, evitando el funcionamiento mecanizado en procesos que, se

suponen, deben ser individualizados (Hernández y Naccarato, 2010; Del Quest et al., 2012).

Però no ens enganyem, que estan contents perquè poden rebutjar a joves... i per tant potser no seria tant ben valorat si preguntéssim a als CRAEs, o als joves. No cal dir-ho així, però siguem precisos, i diguem que no les entitats fan aquesta valoració, però que desconeixes quina és la valoració que en fan els joves i que potser en un futur estudi se'ls ho podria preguntar.

Las entidades valoran positivamente el sistema utilizado para las derivaciones. El hecho de establecer un vínculo estrecho entre el referente del ASJTET y el conjunto de profesionales de los recursos, sumando a esto el conocimiento del funcionamiento del recurso, ofrece un trato más personalizado a los jóvenes y sus necesidades y poder así derivarlo al recurso que mejor se adapte a estas. Desconocemos por otra parte la valoración que realizan los jóvenes sobre este asunto, que quizá se podría recoger en algún estudio posterior. Cabe decir que durante el 2018 el sistema de referente ASJTET-Joven cambió y en estos momentos, cada referente se hace cargo de todos los jóvenes que viven en una serie de recursos. Este aspecto simplifica el trabajo tanto para el referente, que al tener un grupo limitado de recursos puede estrechar el trabajo con los profesionales y mejorar su conocimiento sobre la situación de cada piso, como para los profesionales que tienen un único referente para todos los jóvenes y ven simplificado su trabajo con el ASJTET. No obstante, no queda claro cuales son los criterios que utiliza la comisión de evaluación de los casos para asignar uno u otro referente.

Los datos reflejaron que uno de los criterios de acceso en los pisos es que el joven disponga de permiso de residencia (para aquellos jóvenes de origen inmigrante). En este sentido, la Administración tutela a unos jóvenes ejerciendo la función de “padre corporativo” (Courtney, 2009) y les ofrece la oportunidad de residir de forma legal en el estado español, pero no les ofrece la oportunidad de poder trabajar, aspecto primordial para su inserción social en el contexto y un proceso de transición más fluido (Arnau y Gilligan, 2015). Desde un prisma económico, el coste del sistema de protección es elevado y facilitar la inserción laboral de estos jóvenes podría suponer una inversión que repercutiría en la hacienda pública mediante el pago de impuestos. Si bien se considera que facilitar el permiso de trabajo a estos jóvenes puede originar un efecto llamada, los

jóvenes inmigrantes siguen llegando al territorio cada vez en mayor número sin tener la posibilidad de colaborar en el Estado del bienestar que lo acoge.

Características de los profesionales

El perfil de los profesionales es relativamente joven; la mitad de ellos se encuentra situado entre la franja de edad de los 30 a los 40 años y mayoritariamente de género femenino. Esto lleva a que el perfil de educador hombre esté demandado en esta profesión, pero la diferencia de edad con los jóvenes que se requiere limita el acceso a profesionales recién titulados. La mayor parte de los profesionales contratados (64%) son educadores sociales diplomados o bien habilitados. A pesar de la innegable profesionalización del sector, se sigue manteniendo, sobretodo por parte de las entidades de carácter religioso, cierta vocacionalidad por parte de profesionales no titulados para este trabajo. También cabe mencionar la poca presencia de técnicos profesionales provenientes de Ciclos Formativos de Grado Superior relacionados, como puede ser el CFGS de Integración Social. Si bien, la poca presencia educativa en los recursos lleva a la contratación de pocos profesionales para gestionarlos y estos suelen ser educadores sociales, el perfil profesional del integrador social puede ofrecer una figura de apoyo que amplíe y refuerce la atención educativa ofrecida.

La ratio de un educador por cada 4,5 jóvenes es suficientemente amplia como para gestionar bien los procesos. No obstante, cuando se calcula las horas que supuestamente pueden ofrecer los profesionales a cada chico según su jornada laboral, se observa como solo el 32% supera las 10 horas semanales que pueden ofrecer por chico. Este aspecto puede afectar al concepto de *proximidad profesional óptima* propuesto por Soldevila et al. (2013) que aquí apoyamos y, según los jóvenes entrevistados, tiende a reducirse a aspectos económicos y físicos de la independencia adulta que son observables, mesurables y más fáciles de enseñar (Samuels y Pryce, 2008). Sería aconsejable que todas las entidades pudieran ofrecer este mínimo de atención a los jóvenes, o bien mediante ampliación de jornada de sus profesionales o bien mediante la contratación de otros profesionales de apoyo que pudieran ofrecer una mayor y más variada atención a los jóvenes.

Características de la población atendida

En el estudio presentado, se encontró que la mayor parte de la población se encuentra entre los 18 y los 19 años (71%) y que, a partir de esta edad, se produce una salida del sistema, coincidiendo con los datos obtenidos en las memorias presentadas por el ASJTET (Generalitat de Catalunya, 2016a).

La situación laboral de los jóvenes es uno de los datos más alarmantes de este estudio, con un 90% de jóvenes que no trabajan y los que sí lo hacen, suele ser en empleos protegidos que no les aporta una independencia económica suficiente como para poder emanciparse (Courtney et al., 2005; Avery y Freundlich, 2009; Avery, 2010; Barnow, Buck, O'Brien, Pecora, Ellis y Steiner, 2015). La situación de imposibilidad de trabajar por parte de aquellos jóvenes que no disponen de permiso de trabajo crea una sensación en los jóvenes de no sentirse ayudados en este aspecto por parte de los profesionales. A pesar de la importancia de los programas de apoyo al empleo (Kroner y Mares, 2009; Sala-Roca, Jariot, Villalba y Rodríguez, 2009; Creed, Tilbury, Buys y Crawford, 2011; Hook y Courtney, 2011; Melendro, 2011; Bender, Yang, Ferguson, y Thompson, 2015; Graham, Schellinger y Vaughn, 2015), existen pocas entidades que trabajen directamente la inserción laboral de los jóvenes y los recursos que se suelen utilizar son externos a la entidad. El trabajo de los educadores sobre este aspecto varía poco del presentado por Sala-Roca et al. (2009) y Naccarato et al. (2010) en los centros de menores, indicando que los apoyos al empleo que reciben los jóvenes son muy débiles y se basan muchas veces simplemente en la elaboración de currículums para buscar trabajo.

Para este tipo de jóvenes es necesario potenciar las oportunidades laborales para fomentar su inserción en el mundo del empleo y, por lo tanto, su integración social. Surge pues la necesidad de programas que puedan ofrecer una posibilidad real de inserción y de políticas compensatorias que fomenten la contratación de este colectivo y la regularización de permisos de trabajo. Algunos países disponen de programas de inserción específicos porque consideran que los déficits competenciales para acceder al mercado laboral de los jóvenes tutelados son más graves que los de la mayoría de los jóvenes desfavorecidos que acuden a estos programas y que por ello no pueden aprovecharlos adecuadamente (Sala-Roca, Arnau, Courtney y Dworsky, 2016).

3ª PARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Al contrario de lo que indica el estudio de Jariot et al. (2015) en los CRAE, la dificultad laboral ha llevado a la posibilidad de que los jóvenes mayores de edad se formen, que antes no tenían, ya que se priorizaba el trabajo para poder cubrir sus necesidades inmediatas, pero limitaba sus oportunidades. La posibilidad de que estos jóvenes puedan llevar a cabo un proyecto formativo también se ha potenciado mediante programas de ayuda a la formación de entidades privadas.

Se considera que este tipo de ayudas a la formación son primordiales para dar una oportunidad formativa a jóvenes que tienen una serie de necesidades básicas que deben cubrir de forma más urgente que los estudios y en este sentido la existencia de ayudas a la formación complementadas con los recursos residenciales, que cubren las necesidades básicas de los jóvenes, constituye un tándem necesario para su proceso de emancipación tal y como indican los estudios de Dworsky y Pérez (2010), Kirk y Day (2011), Montserrat, Casas y Baena (2015) y Lane, 2017. El problema surge cuando los jóvenes, sobretodo por motivos de documentación, no pueden trabajar y dedican su tiempo a realizar formaciones dispares con el único objetivo de tener una oportunidad de contratación mediante las prácticas y poder reflejar en su PTI que están en activo para mantener el recurso.

Otro factor que considerar es la alta tasa de fracaso escolar en esta población (Montserrat, Casas y Baena, 2015). Cuando la experiencia escolar diaria imprime la convicción de que “no sirvo para estudiar” y no se ha tenido oportunidad de descubrir cuáles son las habilidades especiales que uno posee, es difícil poder visualizar un proyecto formativo en el que se pueda tener éxito. Este es un aspecto muy urgente que atender. Muchos de los niños tutelados han tenido déficits escolares importantes antes de la tutela. Los centros no deberían darse por satisfechos solo con asegurar que los niños acudan a la escuela a diario, deberían desarrollar proyectos educativos que sean capaces de dar apoyo individualizado para lograr reducir los déficits o atrasos que los niños puedan tener y apoyarles en su progresión, además de ayudarles a descubrir cuáles son sus talentos y vocaciones.

La red social con la que cuentan es escasa y muy limitada a otros jóvenes que han ido conociendo por los respectivos centros por los que han pasado. Para los jóvenes autóctonos, la red social es más amplia y suelen establecer también relación con

3ª PARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

compañeros de estudios, amigos de la infancia, etc. Una red social reducida limita las oportunidades que tienen (Courtney et al., 2005; Courtney y Dworsky, 2006; Avery y Freundlich, 2009). En cuanto a la familia, existe también una dicotomía entre los jóvenes de origen inmigrante, que suelen mantener una buena relación con la familia, especialmente con la madre, y los jóvenes autóctonos, cuya relación familiar está muy desestructurada y no la consideran buena. En ambas formas, o bien por la distancia o bien por la mala calidad de la relación, no pueden contar con la familia como apoyo para la emancipación y esto supone la pérdida de agentes emocionales de apoyo a los jóvenes y una ayuda a la emancipación (Courtney y Dworsky, 2006; Sala-Roca, Jariot, Villalba, y Rodríguez, 2009; Harder, Knorth, y Kalverboer, 2011; Jones, 2011; Tilbury, Creed, Buys, y Crawford, 2011; Dinisman, Zeira, Sulimani-Aidan, y Benbenishty, 2013).

Los datos obtenidos muestran que los jóvenes abandonan el recurso, como media, a los 20 meses. Estos datos no coinciden con los presentados por la Generalitat; que en ningún caso superan los 17 meses. Aún así, la salida de estos jóvenes de los recursos residenciales sigue produciéndose de forma anticipada y sin agotar el tiempo máximo establecido por ley de 36 meses (hasta los 21 años). Las entrevistas realizadas a los profesionales indican, a diferencia del estudio presentado por McCoy et al. (2008), que pocos jóvenes abandonan el recurso por decisión propia y que lo más frecuente es determinar la salida de un joven por el logro de los objetivos planteados, normalmente a decisión del profesional, o bien por expulsión.

Este estudio se apunta a dos perfiles de jóvenes: los que tienen un proyecto formativo claro a los que la estancia en los recursos les aporta la seguridad en aspectos como la economía o la vivienda para continuar con sus estudios, y por ello prolongan su estancia. Y, por otro lado, un grupo de jóvenes que tiene un proyecto de vida enfocado a la inserción laboral, que no encuentra trabajo o bien no dispone de autorización para trabajar y realiza formaciones poco cualificadas con la esperanza de encontrar unas prácticas en empresa que les dé una oportunidad laboral. En estos casos, la decepción por no poder cumplir las expectativas puede ser la causa del incumplimiento de los pactos realizados con el educador, del malestar y del abandono del recurso (Sulimani-Aidan, 2015; Clemens, Helm, Myers, Thomas y Tis, 2017).

Adecuación de los recursos a las necesidades de los jóvenes

Sin lugar a duda, estos recursos cumplen con una función muy necesaria que puede ser determinante en los resultados de esta transición a la vida adulta. De hecho, como ya hemos señalado en el estudio Midwest (Courtney y Dworsky, 2006; Courtney et al., 2007) se comprobó que los jóvenes que recibían estos apoyos tenían transiciones más exitosas. En este mismo sentido, Montserrat, Casas y Sisteró (2013), después de analizar el proceso de transición de los jóvenes atendidos por el ASJTET, concluyeron que los servicios de transición representan una mejora en los niveles educativos comparables con los jóvenes de la población general. El programa proporciona una necesaria estabilidad y guía en un período complejo como es la adolescencia en la que el joven, sin una red de apoyo como es la familia, puede seguir trayectorias vitales con riesgos difíciles de revertir.

Por los datos obtenidos de los jóvenes, cabe pensar que los recursos residenciales son buenos soportes desde los cuales poder cumplir con un proyecto personal como formarse o iniciarse en la búsqueda de empleo. Además, ofrece a los jóvenes un proceso de maduración más prolongado y no tan abrupto. Es decir, permite a los jóvenes ser jóvenes durante algo más de tiempo. A pesar de esto, la idiosincrasia de los recursos, sobretodo de aquellos donde la presencia educativa es menor o bien donde la intervención educativa no se valora especialmente, produce en los jóvenes cierto sentimiento de soledad y no cumplen con las expectativas afectivo-emocionales que se esperaba del acompañamiento educativo.

Muchos de los chicos parecen aprovechar satisfactoriamente el recurso, aunque sorprende que en un entorno como el español con altas tasas de paro y graves dificultades para acceder a la vivienda el 70% de los jóvenes los abandonan antes de cumplir los 20 años. El informe presentado por el ASJTET (2011) apuntaba que el 59% de los jóvenes tenía una salida que sus educadores valoraba como adecuada; pero el 29% había conseguido los objetivos de forma parcial y un 11% no seguía el plan de trabajo.

En el estudio presentado por Montserrat, Casas y Sisteró (2013), el 47.5% de los jóvenes conseguía sus objetivos, un 28.4% abandonaba el programa por propia voluntad y un 24.2% tenía resultados poco favorables. Los jóvenes entrevistados han apuntado a que, si bien una parte de los jóvenes abandona el recurso por haber logrado la autonomía necesaria, otra parte considerable lo hace por razones como el incumplimiento de las

3ª PARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

normas, el no aprovechamiento del recurso y la insatisfacción hacia la supervisión educativa que es percibida como controladora; aspecto que también se ha observado en otros países (Munson, Stanhope, Small, y Atterbury, 2017). En este sentido muchos de los profesionales entrevistados han manifestado sus dilemas respecto a la necesidad de hacer respetar las normas y la necesidad de una actitud paciente con los jóvenes por parte del educador.

La herramienta de acercamiento de los profesionales sobre el proyecto personal del joven es la tutoría y esta es considerada como un acto artificial e insuficiente para desarrollar un clima de confianza mutua. Poder convertirse en un referente natural que ayude a llevar a cabo una transición planificada para el joven, debería ser el objetivo principal de los profesionales de este campo (Anghel 2011; Arnau y Gilligan, 2015).

En el siguiente cuadro se ha realizado un resumen de los factores obtenidos por ambos agentes sobre las necesidades de los jóvenes que les hace mantenerse en los recursos residenciales y los factores que originan la salida de los jóvenes de estos. Como se puede observar, la percepción sobre las necesidades es diferente para los profesionales que para los jóvenes. Los primeros tienen una visión más pragmática de la realidad de los jóvenes que puede ser complementada con la visión que ofrecen los jóvenes sobre su situación. En los motivos de salida ambos agentes coinciden casi al 100%, estableciendo la capacidad económica para poder emanciparse, la seguridad para hacerlo, la necesidad de vivir con cierta libertad y sin control educativo, conseguir lo que se han propuesto en el recurso y las expulsiones.

Los datos parecen dar fuerza a la capacidad económica que tienen los jóvenes en la emancipación. Hasta el pasado año, los jóvenes solían emanciparse una vez agotaban la prestación de seis meses para jóvenes extutelados y empezaban a recibir la prestación de la Renta Mínima de Inserción. Con el cambio de la RMI a la Renta Garantizada de Ciudadanía, los jóvenes no pueden cobrar esta prestación hasta cumplir los 23 años y este aporte económico que les permitía emanciparse ha desaparecido. Por el contrario, otro aspecto económico que está fomentando la salida de los jóvenes de los recursos residenciales es el copago establecido por la Generalitat de Catalunya y las diferencias sustanciales que existen entre lo que perciben y lo que deben pagar. En este caso, cobrar un céntimo de euro más que el IRSC supone realizar un copago tres veces mayor que un

3ª PARTE. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

joven que cobre exactamente el IRSC y esto les hace plantear si seguir en el recurso o buscar, por ese precio, una habitación económica por su cuenta.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

Los datos del estudio nos han permitido conocer en mayor profundidad el programa de vivienda para apoyar el proceso de transición a la autonomía de los jóvenes extutelados, la labor de acompañamiento educativo, el perfil de los jóvenes y los profesionales, el acceso, la estancia y la salida de este programa.

En este capítulo intentaremos dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio de este trabajo y redactar aquellos aspectos concluyentes aportados por los datos obtenidos. Si bien se comentó al inicio que este estudio no puede ser generalizable a toda la población, las siguientes conclusiones pueden ofrecer pistas y ayudar en la intervención educativa y desarrollo de programas específicos que ofrezcan a los jóvenes la posibilidad de aprovechar mejor los recursos residenciales en pro de una integración real en la sociedad.

¿Los recursos residenciales para jóvenes extutelados resultan óptimos para facilitar la transición a la emancipación de estos jóvenes?

Los recursos residenciales y los servicios de apoyo a la emancipación son necesarios para facilitar la transición de los jóvenes extutelados a la vida emancipada. Estos recursos y servicios ofrecen, en cuanto a tipología, un abanico de posibilidades residenciales y no residenciales que pueden atender a la mayor parte de los perfiles de jóvenes derivados por el ASJTET. No obstante, la distribución de las plazas en estos recursos es desigual, predominando principalmente los pisos asistidos con presencia educativa puntual y esto limita la adecuación de estos recursos a las necesidades de los jóvenes debiéndose estos adaptar al modelo de recurso. Es aconsejable ampliar el número de recursos residenciales con presencia educativa las 24 horas para aquellos jóvenes que necesitan más apoyo, de la misma forma que ampliar plazas en el SAEJ para aquellos jóvenes que necesiten menos intervención. Esta ampliación podría evitar el colapso de los recursos y la oportunidad de poder atender a jóvenes con más necesidades. En la derivación de jóvenes recomendamos que se tenga en cuenta el país de origen para evitar ghettos que dificulten la integración en el territorio. Por otro lado, es conveniente estudiar la modalidad del contrato alternativo con un adulto externo que se responsabilizara del seguimiento del joven fuera de los recursos residenciales. Resulta igualmente necesario la ampliación de recursos

residenciales mixtos para aprovechar los aprendizajes que se pueden producir en estos espacios.

¿Qué buscan los jóvenes extutelados de los recursos y de la atención educativa que reciben?

Los jóvenes ven diferentes tipos de oportunidades en estos recursos en función de sus características personales y de su situación en concreto. Existe un grupo de jóvenes que busca una modalidad de vivienda económica y que tiende a participar poco del recurso como proyecto que les ayudará a mejorar su situación de cara a la emancipación y otro grupo de jóvenes que encuentra en el recurso la estabilidad necesaria para llevar a cabo su proyecto personal y alcanzar sus objetivos. La mayor parte de los jóvenes de origen inmigrante busca ayuda en la inserción laboral, pero esta resulta complicada para las entidades debido a la falta de permiso de trabajo de estos jóvenes. La Administración les ofrece la oportunidad de residir de forma legal en el Estado español, pero no les ofrece la oportunidad de poder trabajar, por lo que es necesario trabajar en la mejora de programas de inserción y modificar la legislación existente para que revierta en la situación laboral del 90% de los jóvenes que está sin trabajo y así disponer de mayores oportunidades de contratación.

Los jóvenes con más potencial académico aprovechan mejor las oportunidades que se les ofrecen en los recursos residenciales. Sin desmerecer el trabajo realizado con otros perfiles de jóvenes, es necesario preguntarse ¿qué tipo de recurso es el más adecuado para jóvenes que no muestran esta implicación formativo-laboral o para aquellos jóvenes que se encuentran en un proceso personal caótico?

¿Las actuaciones profesionales responden a las necesidades de los jóvenes en los diferentes ámbitos trabajados?

Las actuaciones de los profesionales responden principalmente a la formación, la vivienda, la sanidad y el trabajo, pero muestran carencias respecto al acompañamiento emocional de los jóvenes y al planteamiento de sus objetivos personales. Estas carencias

dificultan que la figura del educador pueda ser vista como un referente natural de los jóvenes y se convierta para los jóvenes en un gestor de tramites de matrículas escolares, renovación de documentos, médicos o la persona que impone las normas en el recurso. Es necesario dar más protagonismo a los jóvenes en la elaboración de su Plan de Trabajo Individualizado para que el educador vaya asumiendo progresivamente un rol más centrado en el acompañamiento y menos en marcar directrices. Es necesaria formación especializada que mejore estas habilidades en los profesionales para que la relación educativa ofreciera más frutos y mejores oportunidades de trabajar con los jóvenes.

¿Qué motivos originan la salida de los jóvenes de los recursos residenciales?

Los principales motivos de salida son disponer de solvencia económica, las expulsiones y las ganas de libertad de los jóvenes. La solvencia económica está relacionada principalmente con aquellos jóvenes que no tienen un proyecto formativo claro. El cambio de la RMI a la Renta Garantizada de Ciudadanía ha limitado las opciones de emancipación de estos jóvenes y esto hace preveer que se alargue el tiempo de permanencia de los jóvenes que no reciben la prestación de extutelado hasta los 21 años. Los jóvenes que tienen un proyecto formativo prefieren mantenerse en el recurso por la estabilidad que este les da y que les permite continuar con sus estudios.

El deseo de libertad y las expulsiones están relacionadas con la normativa. Los jóvenes quieren emanciparse para no estar sometidos a una normativa impuesta y las expulsiones vienen dadas principalmente por el incumplimiento de esta normativa. Esto muestra que existe una cantidad de jóvenes que no encaja en el proyecto que se les ofrece y se debería revisar y asegurar la información que se les da respecto al acceso a estos recursos. No obstante, pocos jóvenes abandonan el recurso por decisión propia y lo más frecuente es determinar la salida de un joven por el logro de los objetivos planteados, normalmente a decisión del profesional, o bien por expulsión.

CAPÍTULO 9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Son necesarios más estudios que analicen en profundidad la relación educativa y la satisfacción con los recursos desde la óptica de los jóvenes atendidos, dado que la muestra de este estudio es pequeña y no representa a la totalidad de los jóvenes extutelados por la Administración.

Resultaría especialmente interesante realizar un estudio que establezca y proponga un método de trabajo sobre las competencias necesarias para la autonomía. Sobretodo para trabajar en CRAE y preparar a los jóvenes a dar el paso a un recurso residencial donde deberán ser más independientes.

Es el momento de dar voz a los jóvenes que han pasado por el sistema de protección y puedan aportar su valiosísima experiencia para mejorarlo. Tradicionalmente son expertos los que deciden cómo tiene que funcionar y valoran cómo funciona el sistema. Son necesarios más estudios que cuenten con la experiencia y la opinión de los jóvenes y que estos sirvan para modificar y mejorar la atención a la infancia y la adolescencia.

Por último, los jóvenes tutelados y extutelados, abandonan el sistema a los 18 o 21 años y resulta preocupantemente frecuente no tener más noticias de ellos y cómo les va la vida. Con esto se plantea una falta de evaluación de impacto sobre la influencia del trabajo realizado con ellos en el éxito o fracaso de los jóvenes una vez emancipados. Son necesarios estudios longitudinales al estilo del estudio Midwest realizado en Estados Unidos, donde se pueda hacer un seguimiento de estos jóvenes una vez salen de los recursos residenciales y ayude a enfocar y reorientar el trabajo profesional con ellos. De hecho, algunos datos recogidos para este trabajo fueron utilizados en el estudio comparativo entre el sistema de transición de Cataluña y de Illinois (Sala-Roca, Arnau, Courtney y Dworsky, 2016) y han contribuido también a que se aprecie la necesidad de realizar un seguimiento longitudinal de los jóvenes que, actualmente, se está intentando articular en el proyecto Care Leavers Moving to Independent Life (CALEAMI)¹⁶ en el cual colaboramos

¹⁶ Se puede consultar más información del proyecto en <https://www.caleami.org/?lang=es>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrams, L. S., Curry, S. R., Lalayants, M., & Montero, L. (2017). The Influence of Policy Context on Transition Age Foster Youths' Views of Self-Sufficiency. *Journal of Social Service Research, 43*(1), 37-51.

Ahmann, E. (2017). Supporting youth aging out of foster care. *Pediatric Nursing, 43*(1), 43.

Allen, B. S. & Vacca, J. S. (2010). Frequent moving has a negative affect on the school achievement of foster children makes the case for reform. *Children and Youth Services Review, 32*(6), 829-832.

Allen, B. S., & Vacca, J. S. (2011). Bring back orphanages. An alternative to foster care?. *Children and Youth Services Review, 33*(7), 1067-1071

Alzate, M^a.V. (2002a). El descubrimiento de la infancia (I): historia de un sentimiento. En *Revista de Ciencias Humanas, 30*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Alzate, M^a.V. (2002b). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. En *Revista de Ciencias Humanas, 31*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Anghel, R. (2011). Transition within transition: How young people learn to leave behind institutional care whilst their carers are stuck in neutral. *Children and Youth Services Review, 33*(12), 2526-2531.

Araújo Moreira da Silva, L., & Montserrat, C. (2014). Jóvenes que estuvieron en el sistema de protección social a la infancia. Reflexiones a partir de una investigación realizada en Girona, España. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(1).

Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. (2011). Informe 2011. Recuperado de: http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/07infanciaiadolescencia/temes_relacionats/jornades_treball_dgaia_2012/docs_20_abril/asjtet.pdf

Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (ASJTET) (2008). Estudi sobre els joves residents en recursos de la DGAIA. L'ASJTET, principal recurs de sortida. Generalitat de Catalunya. *Butlletí d'Infància*, 21, 2-7.

Arias, M.; Bello, A.; von Bredow, M y González-Bueno, G. (2010). *La Infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes* Madrid: UNICEF España.

Arias, M.; Bello, A.; von Bredow, M y González-Bueno, G. (2010). *La Infancia en España 2010-2011. 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: retos pendientes* Madrid: UNICEF España.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Morata.

Arnau, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and youth services review*, 53, 185-191.

Avery, & Freundlich. (2009). You're all grown up now: Termination of foster care support at age 18. *Journal of Adolescence*, 32(2), 247-257.

Avery, R. J. (2010). An examination of theory and promising practice for achieving permanency for teens before they age out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 32(3), 399-408.

Balsells, M.A. (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. 2003. Universidad de Salamanca.

Barceló, F. (2009). Menores en situación de riesgo. En Etxeberria, F. (Coord.). (2009). *Educación y menores en riesgo*. (pp. 67-92). Barcelona: Sello Editorial.

Barn, R., & Tan, J. P. (2015). Foster youth and drug use: Exploring risk and protective factors. *Children and Youth Services Review*, 56, 107-115.

Barnow, B. S., Buck, A., O'Brien, K., Pecora, P., Ellis, M. L., & Steiner, E. (2015). Effective services for improving education and employment outcomes for children and alumni of foster care service: correlates and educational and employment outcomes. *Child & Family Social Work*, 20(2), 159-170.

Barragán, R. (Coord.). (2001). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. La Paz (Bolivia): Fundación PIEB.

Bastiaanssen, I. L., Delsing, M. J., Kroes, G., Engels, R. C., & Veerman, J. W. (2014). Group care worker interventions and child problem behavior in residential youth care: Course and bidirectional associations. *Children and Youth Services Review*, 39, 48-56.

Batsche, C., Hart, S., Ort, R., Armstrong, M., Strozier, A., & Hummer, V. (2014). Post-secondary transitions of youth emancipated from foster care. *Child & Family Social Work*, 19(2), 174-184.

Bauman, S. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.

Bee, H. L. y Mitchel, S. K. (1984) *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Harla.

Bellamy, C. (Dir.). (2004). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Bender, K., Yang, J., Ferguson, K., & Thompson, S. (2015). Experiences and needs of homeless youth with a history of foster care. *Children and Youth Services Review*, 55, 222-231.

Berzin, S. C., Rhodes, A. M., & Curtis, M. A. (2011). Housing experiences of former foster youth: How do they fare in comparison to other youth?. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2119-2126.

Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. y Wade, J. (1994). Leaving Care in England: A Research Perspective. *Children and Youth Services Review*, 16(3-4), 231-254.

Blakeslee, J. (2012). Expanding the scope of research with transition-age foster youth: applications of the social network perspective. *Child & Family Social Work*, 17(3), 326-336.

Blakeslee, J. E. (2015). Measuring the support networks of transition-age foster youth: Preliminary validation of a social network assessment for research and practice. *Children and Youth Services Review*, 52, 123-134.

Blome, W. (1997). What happens to foster kids: Educational experiences of a random sample of foster care youth and a matched group of non-foster care youth. *Child and Adolescent Social Work*, 14, 41-53.

Bonal, X. (2009). *Una visión de la protección a la infancia*. III Jornadas sobre acogida, adopción nacional y adopción internacional, Gijón, 9 de octubre de 2009.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J.G. (ed.). (1986) *Handbook of theory and research in sociology of education*. (pp. 241-258). New York: Greenwood. Disponible en <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>

Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Braciszewski, J. M., & Colby, S. M. (2015). Tobacco use among foster youth: Evidence of health disparities. *Children and youth services review*, 58, 142-145.

Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.

Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2009a). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 2009. Vol. 30(1). pp. 42-52.

Bravo, A. y Del Valle, J.F. (Coords.). (2009b). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Gobierno de Cantabria.

Bravo, A., y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.

Bravo, A., y Del Valle, J.F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psichothema*, 13(2), 197-204.

Bravo, A., y Del Valle, J.F. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psichothema*, 15(1), 136-141.

Byrne, T., Stephen, M., Kim, M., Culhane, D. P., Moreno, M., Toros, H., & Stevens, M. (2014). Public assistance receipt among older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 44, 307-316.

Cameron, L., Hynes, A., Maycock, Y., O'Neill, E., & O'Reilly, A. M. (2017). Promoting Resilience amongst Young People Transitioning from Care to Independent Living: Experiences of Residential Social Care Workers. *Journal of Social Care*, 1(1), 8.

Camí, E. y Camí, A. (2006). Educar en el medio residencial: una forma de educación social. *Estudios de Juventud*, 74, pp. 131-147

Campos, G. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Capdevila, M y Ferrer, M. (2003). *Els menors estrangers indocumentats no acompanyats*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Col·lecció Justícia i Societat, 24.

Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PROLID). Disponible en <http://www.peer.ca/spanish1.pdf>

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Casas, F., Montserrat, C. y Malo, S. (2010). *Spanish national report summary: Education and young people from a public care background pathways to education in Spain*. The YIPPEE project. Recuperado de: <http://tcru.ioe.ac.uk/yippee>

Castillo, M. (2005). Algunas reflexions entorn de la conceptualització de la infància i adolescència en risc social a l'Estat espanyol. *Educar* 36, 2005, pp. 31-47.

Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo XXI.

Child Welfare Information Gateway. (2012). *Ley de 2008 Sobre el Promover de las Conexiones Para Lograr el Éxito y el Aumento de las Adopciones: Un resumen*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.

Clemens, E. V., Helm, H. M., Myers, K., Thomas, C., & Tis, M. (2017). The voices of youth formerly in foster care: Perspectives on educational attainment gaps. *Children and Youth Services Review*.

Collins, J. L. (2016). Integrative Review: Delivery of Healthcare Services to Adolescents and Young Adults During and After Foster Care. *Journal of pediatric nursing*, 31(6), 653-666.

Constitución Española de 1978. Disponible en <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 213-229.

Cook, T.D. & Reichard, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Courtney, M. E. (2009). The Difficult Transition to Adulthood for Foster Youth in the US: Implications for the State as Corporate Parent. *Social Policy Report*, 23(1), 3-18.

Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209-219.

Courtney, M. E., & Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and youth services review*, 72, 124-132.

Courtney, M. E., & Okpych, N. J. (2017). Memo from CalYOUTH: *Early findings on the relationship between extended foster care and youths' outcomes at age 19*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago. Disponible en http://www.chapinhall.org/sites/default/files/CY_EF_IB0317.pdf

Courtney, M. E., Charles, P., Okpych, N. J., & Halsted, K. (2014). *California Youth Transitions to Adulthood Study (CalYOUTH): Early findings from the Child Welfare Worker Survey*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago.

Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Cusick, G. R., Havlicek, J., Perez, A., i Keller, T. E. (2007). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 21*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Recuperado de http://www.chapinhall.org/sites/default/files/ChapinHallDocument_1.pdf

Courtney, M. E., Dworsky, A., Keller, T., Havlicek, J., y Bost, N. (2005). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 19*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Recuperado de: http://www.chapinhall.org/sites/default/files/ChapinHallDocument_4.pdf

Courtney, M. E., Dworsky, A., Lee, J. S., y Raap, M. (2010). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 23 and 24*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago.

Courtney, M. E., Dworsky, A., Terao, S., Bost, N., Cusick, G. R., Keller, T., et al. (2005). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 19*. Chicago: Chapin Hall Center for Children.

Courtney, M. E., Hook, J. L. y Lee J. S. (2010). *Distinct Subgroups of Former Foster Youth during Young Adulthood: Implications for Policy and Practice*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.

Courtney, M. E., Lee, J. y Perez, A. (2011). Receipt of help acquiring life skills and predictors of help receipt among current and former foster youth. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2442-2451.

Courtney, M. E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., y Nesmith, A. (1998). *Foster youth transitions to adulthood: Outcomes 12 to 18 months after leaving out-of-home care*. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison.

Courtney, M. E., Piliavin, I., Grogan-Kaylor, A., y Nesmith, A. (2001). Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving care. *Child Welfare*, 80(6): 685-717.

Courtney, M. E., y Dworsky, A. (2006). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 19. ILLINOIS*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago. Recuperado de: http://www.chapinhall.org/sites/default/files/ChapinHallDocument_5.pdf.

Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). The career aspirations and action behaviours of Australian adolescents in out-of-home-care. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1720-1729.

Cuenca París, M. E.; Campos Hernando, G. y Goig Martínez, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: El rol de la familia. *Educación XXI*, 21(1), 321-344.

Curry, S., & Abrams, R. (2015). Housing and Social Support for Youth Aging Out of Foster Care: State of the Research Literature and Directions for Future Inquiry. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 143-153

Daining, C. & Depanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(9), 1158-1178.

Dávila, P. y Naya, L.M. (Coord.). (2010). *Infancia, Derechos y Educación en América Latina*. Donostia: Erein

Dávila, P. y Naya, L.M. (2009). ¿Una historia de los derechos del niño o de la protección infantil? En Etxeberria, F. (Coord.). (2009). *Educación y menores en riesgo*. (pp. 17-45). Barcelona: Sello Editorial.

Day, A., Dworsky, A., Fogarty, K., & Damashek, A. (2011). An examination of post-secondary retention and graduation among foster care youth enrolled in a four-year university. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2335-2341.

Day, A., Riebschleger, J., Dworsky, A., Damashek, A., & Fogarty, K. (2012). Maximizing educational opportunities for youth aging out of foster care by engaging youth voices in a partnership for social change. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1007-1014.

De Paúl, J. y Arruabarrena, M^a. I. (1999). Escalas de Bienestar Infantil de Magura y Moses. Un primer estudio para la validación de la versión española. *Intervención Psicosocial*, 1999, Vol. 8, 1, pp 89-107

Del Quest, A., Fullerton, A., Geenen, S. & Powers, L. (2012). Voices of youth in foster care and special education regarding their educational experiences and transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1604-1615.

Del Valle, J. F., Álvarez, E. y Fernanz, A. (1999). *Y después... ¿qué?. Estudio y seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.

Del Valle, J. F., Álvarez-Baz, E. y Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje* 26(2), 235-249.

Del Valle, J. F., Lázaro-Visa, S., López, M. y Bravo, A. (2011). Leaving family care: Transitions to adulthood from kinship care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2475-2481.

Del Valle, J. F., López, M.; Montserrat, C. y Bravo, A., (2009) Twenty years of foster care in Spain: Profiles, patterns and outcomes. *Children and Youth Services Review* 31, pp. 847-853

Del Valle, J. F., Sainero, A. M. y Bravo, A. (2011). *Salud mental de menores en acogimiento residencial*. Badajoz: Servicio Extremeño de salud.

Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial*. EQUAR. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

DeMause, L. (1982). *Foundations of Psychohistory*. New York: Creative Roots, Inc.

Dima, G. & Skehill, C. (2011). Making sense of leaving care: The contribution of Bridges model of transition to understanding the psycho-social process. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2532-2539.

Dinisman, T., Zeira, A., Sulimani-Aidan, Y., & Benbenishty, R. (2013). The subjective well-being of young people aging out of care. *Children and Youth Services Review*, 35(10), 1705-1711.

Dixon, J. (2008). Young people leaving care: health, well-being and outcomes. *Child & Family Social Work*, 13, 207-217.

Domínguez García (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*. Vol. 4. Número 1. 2008. pág. 69-76.

Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.

Dworsky, A. & Courtney, M. E. (2010). The risk of teenage pregnancy among transitioning foster youth: Implications for extending state care beyond age 18. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1351-1356.

Dworsky, A. & Gitlow, E. (2017). Employment outcomes of young parents who age out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 72, 133-140.

Dworsky, A. & Pérez, A. (2010). Helping former foster youth graduate from college through campus support programs. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 255-263.

Dworsky, A., White, C., O'Brien, K., Pecora, P. Courtney, M.E., Keslser, R., Sampson, N. & Hwang, I. (2010). Racial and ethnic differences in the outcomes of former foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32, 902-912.

Eastman, A. L., Putnam-Hornstein, E., Magruder, J., Mitchell, M. N., & Courtney, M. E. (2017). Characteristics of Youth Remaining in Foster Care Through Age 19: A Pre- and Post-Policy Cohort Analysis of California Data. *Journal of Public Child Welfare*, 11(1), 40-57.

Elzo, J. (2009). La voz de los adolescentes. En Etxeberria, F. (Coord.). (2009). *Educación y menores en riesgo*. (pp. 47-65). Barcelona: Sello Editorial.

Erikson, E. (1986) *Sociedad y Adolescencia*. México D.F.: Siglo XXI.

Esping-Andersen, G. (2004). “El Estado de bienestar en el siglo XXI”. Revista La factoría, Octubre - Mayo de 2004 · nº 22 – 23. Disponible en <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=248>

Etxeberria, F. (Coord.). (2009). *Educación y menores en riesgo*. Barcelona: Sello Editorial.

Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA). (2005). *Proposta de Pla d'autonomia dels Pisos Assistits*. Barcelona: FEPA

Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA). (2017). *Memòria 2016*. Barcelona: FEPA. Disponible en <https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2017/03/memoriaFEPA-cast-2016-compr.pdf>

Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (FEPA). (2017). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España. Mapa de la emancipación juvenil en España 2016*. Barcelona: FEPA. Disponible en https://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2018/07/Mapa_servicios_emancipacion_FEPA.pdf

Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En Vélaz Medrano, C. (2009). *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario*. (pp. 83-151). Barcelona: Graó

Festinger, T. (1983). *No one ever asked us...A postscript to foster care*. New York: Columbia University Press.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Forsman, H., Brännström, L., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2016). Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in foster care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child abuse & neglect*, 57, 61-71.

Fowler, P. J., Marcal, K. E., Zhang, J., Day, O., & Landsverk, J. (2017). Homelessness and aging out of foster care: A national comparison of child welfare-involved adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, 27-33.

Fransson, E. & Storø, J. (2011). Dealing with the past in the transition from care. A post-structural analysis of young people's accounts. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2519-2525.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Funes, J. (2010). ¿Qué hacemos con la adolescencia?. En Pérez Cosín, J.V.; Navarro Pérez, J.J. y Uceda i Maza, F.X (Comp.). (2010). *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. (pp. 25-30). Valencia: Nau Llibres.

García Barriocanal, C., Imaña, A. y de la Herrán, A. (2007). *El acogimiento residencial como medida de protección al menor*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Geenen, S. & Powers, L.E. (2007). "Tomorrow is another problem": The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29(8), 1085-1101.

Geiger, J. M., & Beltran, S. J. (2017). Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 79(C), 186-197.

Generalitat de Catalunya. (1995). *Projecte educatiu marc*. Barcelona: DGAIA.

Generalitat de Catalunya. (2006). *Bases per a un Projecte de llei d'infància de Catalunya. Primera aproximació a les línies directrius (esborrany obert de treball)*. Departament de Benestar i Família. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/legislacio/llei_drets_i_opportunitats/proces_elaboracio/pdf/bases_projecte_llei.pdf

Generalitat de Catalunya. (2008a). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2007*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.

Generalitat de Catalunya. (2008b). *Informe Joves Recursos DGAIA 15-18 anys. Estudi bàsic*. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.

Generalitat de Catalunya. (2009). *Oferta i utilització de serveis i recursos per a la infància i l'adolescència de Catalunya*. Documento núm. 7. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.

Generalitat de Catalunya. (2010). *Cartera de Serveis Socials*. Col·lecció Lectura Fàcil, 2. Departament d'Acció Social i Ciutadania.

Generalitat de Catalunya. (2012). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2011*. Departament de Benestar Social i Família. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria_2011_ASJTET.pdf

Generalitat de Catalunya. (2013). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2012*. Departament de Benestar Social i Família. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria_2012_ASJTET.pdf

Generalitat de Catalunya. (2014). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2013*. Departament de Benestar Social i Família. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria_2013_ASJTET.pdf

Generalitat de Catalunya. (2015a). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2014*. Departament de Benestar Social i Família. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria_2014_ASJTET.pdf

Generalitat de Catalunya. (2015b). *Mapa de serveis socials de Catalunya. Actualització de dades bàsiques. 2014. Infància, adolescència i joventut*. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/15serveissocials/es tadistiques/mapa_serveis_socials/2014bis/Infancia_adolescencia_joventut_2014.pdf

Generalitat de Catalunya. (2015c). *Programa Marc per als Centres Residencials*. Departament de Benestar Social i Família.

Generalitat de Catalunya. (2016a). *Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats. Memòria 2015*. Departament de Treball, Afers Socials i Família. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/ASJTET/Memoria_2015_ASJTET.pdf

Generalitat de Catalunya. (2016b). *Informe estadístic mensual. Direcció general d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA)*. Disponible en http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematic/07infanciaiadolescencia/dades_sistema_proteccio/2016_06_informe_dgaia.pdf

González, E. (coord.). (1996). *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS.

González-Bueno, G. y Bello, A. (2014). *La Infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia*. UNICEF. Comité Español. Disponible en https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/infancia-espana/unicef_informe_la_infancia_en_espana_2014.pdf

Goodkind, S., Schelbe, L. A., & Shook, J. J. (2011). Why youth leave care: Understandings of adulthood and transition successes and challenges among youth aging out of child welfare. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 1039-1048.

Graham, K. E., Schellinger, A. R., & Vaughn, L. M. (2015). Developing strategies for positive change: Transitioning foster youth to adulthood. *Children and Youth Services Review, 54*, 71-79.

Greeson, J. K., Garcia, A. R., Kim, M., Thompson, A. E., & Courtney, M. E. (2015). Development & maintenance of social support among aged out foster youth who received independent living services: Results from the Multi-Site Evaluation of Foster Youth Programs. *Children and youth services review, 53*, 1-9.

Greeson, J. K., Thompson, A. E., Ali, S., & Wenger, R. S. (2015). It's good to know that you got somebody that's not going anywhere: Attitudes and beliefs of older youth in foster care about child welfare-based natural mentoring. *Children and Youth Services Review, 48*, 140-149.

Greeson, J.K.P & Bowen. N.K. (2008). "She holds my hand" The experiences of foster youth with their natural mentors. *Children and Youth Services Review, 30*(10), 1178-1188.

Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review, 76*, 74-83.

Harder, A. T., Knorth, E. J., & Kalverboer, M. E. (2011). Transition secured? A follow-up study of adolescents who have left secure residential care. *Children and youth services review, 33*(12), 2482-2488.

Harwick, R. M., Lindstrom, L., & Unruh, D. (2017). In their own words: Overcoming barriers during the transition to adulthood for youth with disabilities who experienced foster care. *Children and Youth Services Review, 73*, 338-346.

Havlicek, J., & Peters, C. M. (2014). Re-entry among former foster youth in early adulthood: Findings from illinois. *Children and Youth Services Review, 46*, 230-237

Hedin, L. (2017). Support and challenges in the process of leaving care: A Swedish qualitative follow-up study of foster youths' lived experiences. *Qualitative Social Work, 16*(4), 500-514.

Heerde, J. A., Hemphill, S. A., & Scholes - Balog, K. E. (2016). The impact of transitional programmes on post - transition outcomes for youth leaving out - of - home care: a meta - analysis. *Health & social care in the community*.

Hernandez, L. & Naccarato, T. (2010). Scholarships and supports available to foster care alumni: A study of 12 programs across the US. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 758-766.

Herrera, C., Dubois, D.L. y Grossman, J.B. (2013). The Role of Risk. Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles. New York: Public/Private Ventures. Disponible en http://www.mdrc.org/sites/default/files/Role%20of%20Risk_Final-web%20PDF.pdf

Hiles, D., Moss, D., Thorne, L., Wright, J., & Dallos, R. (2014). “So what am I?”—Multiple perspectives on young people's experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, 41, 1-15.

Hiles, D., Moss, D., Wright, J., & Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2059-2071.

Höjer, I., & Sjöblom, Y. (2010). Young people leaving care in Sweden. *Child & Family Social Work*, 15(1), 118-127.

Hollingworth, K. E. (2012). Participation in social, leisure and informal learning activities among care leavers in England: Positive outcomes for educational participation. *Child & Family Social Work*, 17(4), 438-447.

Hook, J. L. & Courtney, M. E. (2010) *Employment of Former Foster Youth as Young Adults: Evidence from the Midwest Study*. Chicago, IL: Chapin Hall at the University of Chicago

Hook, J. L. & Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1855-1865.

Hook, J. L. & Courtney, M. E. (2013). Former Foster Youth as Fathers: Risk and Protective Factors Predicting Father–Child Contact. *Family Relations*, 62(4), 571-583.

IARS (2009). Factors que incideixen en la inclusió sociolaboral després del desinternament. Informe de recerca. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/iars/sites/grupsderecerca.uab.cat.iars/files/Informe%20final%20estudi%20èxit.pdf>

Ibrahim, R. W., & Howe, D. (2011). The experience of Jordanian care leavers making the transition from residential care to adulthood: The influence of a patriarchal and collectivist culture. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2469-2474.

Iglehart, A. (1994). Adolescents in foster care: Predicting readiness for independent living. *Children and Youth Services Review*, 16(3), 159-169.

Inglés, A. (dir.) (2005). *Aprendiendo a volar. Estudio para el análisis de los programas europeos Mentor 15 y Ulises dedicados al proceso de socialización de adolescentes y jóvenes tutelados que han alcanzado la mayoría de edad o están cerca de ella*. Murcia: Fundación Diagrama.

Jackson, S., & Cameron, C. (2011). *Final report of the YiPPEE project. WP12. Young people from a public care background: Pathways to further and higher education in five European countries*. UK: Institute of Education, University of London. Disponible en http://www.kineo.nu/skolfam/moodle/pluginfile.php/35/mod_resource/content/1/Final%20Report%20of%20the%20YiPPEE%20Project%20-%20WP12%20Mar11.pdf

Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114.

Jariot, M., Rodríguez, M., Sala, J. & Villalba, A. (2008). El proceso de desinternamiento de jóvenes ex tutelados para favorecer la inserción sociolaboral positiva. Análisis de la situación actual en los Centros Residenciales de Acción Educativa en Cataluña. *Bordón*, 60 (3), 2008, pp.49-65

Jariot, M., Sala Roca, J., & Arnau Sabatés, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: Indicadores de éxito. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía (REOP)*, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP); Vol. 26, núm. 2 (2015), p. 90-103.

Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc*. Barcelona: Portic.

Jones, L. (2011). The first three years after foster care: A longitudinal look at the adaptation of 16 youth to emerging adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1919-1929.

Kaplan, S. J., Skolnik, L., & Turnball, A. (2009). Enhancing empowerment of youth in foster care: Supportive services. *Child Welfare*, 88, 134–161.

Kirk, R., & Day, A. (2011). Increasing college access for youth aging out of foster care: Evaluation of a summer camp program for foster youth transitioning from high school to college. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1173-1180.

Kon, I. S. (1990) *Psicología de la Edad Juvenil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Kroner, M. J., & Mares, A. S. (2011). Living arrangements and level of care among clients discharged from a scattered-site housing-based independent living program. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 405-415.

Kroner, M.J. & Mares, A. S. (2009). Lighthouse independent living program: Characteristics of youth served and their outcomes at discharge. *Children and Youth Services Review*, 31(5), 563-571.

Lane, T. Y. (2017). Persistence: A Qualitative Study of the Experiences of African-American Foster Care Youths Who Aged Out and Made the Transition to College. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 1-20.

Lee, B. R., Cole, A. R., & Munson, M. R. (2016). Navigating family roles and relationships: system youth in the transition years. *Child & Family Social Work*, 21(4), 442-451.

Lee, C. & Berrick, J. D. (2014). Experiences of youth who transition to adulthood out of care: Developing a theoretical framework. *Children and Youth Services Review*, 46, 78-84.

Lee, J. S., Courtney, M. E., & Tajima, E. (2014). Extended foster care support during the transition to adulthood: Effect on the risk of arrest. *Children and Youth Services Review*, 42, 34-42.

Lemus, D., Farruggia, S. P., Germo, G., & Chang, E. S. (2017). The plans, goals, and concerns of pre-emancipated youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 78, 48-55.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-8470-consolidado.pdf>

Ley 8/2002, de 27 de mayo, de modificación de la Ley 37/1991, del 30 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción y de regulación de la atención especial a los adolescentes con conductas de alto riesgo social. DOGC 3648 – 3.6.2002

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. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>

Lim, S., Singh, T. P., & Gwynn, R. C. (2017). Impact of a supportive housing program on housing stability and sexually transmitted infections among New York City young adults aging out of foster care. *American Journal of Epidemiology*, 186(3), 297-304

Llanos, A., Bravo, A., y Del Valle, J.F. (2006). *Perfiles problemáticos y necesidades emergentes en acogimiento residencial*. Santander. Actas del VIII Congreso de Infancia Maltratada.

Llei 11/1985, de 13 de juny, de protecció de menors. (DOGC núm. 556, de 28 de juny de 1985). Disponible en <http://www.gencat.cat/eadop/imatges/556/2260-85.pdf>

Llei 4/2017, del 28 de març, de pressupostos de la Generalitat de Catalunya per al 2017. (DOGC núm. 7340 publicado el 30/03/2017) Disponible en http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa?action=fitxa&documentId=781977

Llei 8/2002, de 27 de maig, de modificació de la Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social (DOGC núm. 3648, de 3-06-2002, p. 9913). Disponible en https://www.gencat.cat/diari_c/3648/02144027.htm

Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre, d'Estatut d'Autonomia de Catalunya. (DOGC núm. 38, de 31 de desembre de 1979). Disponible en <http://www.gencat.cat/eadop/imatges/38/6270-79.pdf>

Llosada-Gistau, J. y Balaguer, F. (2017). Quins són els perfils dels joves tutelats per la DGAIA? *Enquesta als educadors sobre els adolescents d'entre 15 i 17 anys amb mesura protectora*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.

Loman, A. y Siegel, G. (2000). *A review of literature on independent living of youths in foster and residential care* [Electronic Version]. Institute of Applied Research. Disponible en <http://www.iarstl.org/papers/IndLivLit.pdf>.

López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. *Anales de psicología*, 29(1),187-196.

López, M.; Del Valle, J.F.; Montserrat, C. & Bravo, A. (2010). *Niños que esperan. Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial*. Informes, estudios e investigación 2010. Ministerio de Sanidad y Política Social.

Martín Hernández, J. (2009). *Protección de menores. Una institución en crisis*. Madrid: Pirámide.

Martin, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.

Martin, E., Muñoz, M. C., Rodríguez, T., y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376–382.

Martín, G., García, D., y Siverio., M.A. (2012). Inadaptación autopercebida de los menores en acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 28(2), 541-547.

Marzo, M. (2007). *Características de los educadores sociales de los recursos residenciales de atención a la infancia y la adolescencia en Barcelona y provincia*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Marzo, M. (2009). *Educador social i infància en situació de risc. L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya*. Col·lecció Infància i adolescència, 1. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència.

Massa, J. L. P. (1992). Historia de la legislación para la infancia en España: Una revisión crítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 12(42).

McCoy, H., McMillen, J. C., & Spitznagel, E. L. (2008). Older youth leaving the foster care system: Who, what, when, where, and why? *Children and Youth Services Review*, 30, 735–745.

McMahon, R. C., & Fields, S. A. (2015). Criminal conduct subgroups of “aging out” foster youth. *Children and youth services review*, 48, 14-19.

Melendro. M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de educación*, 356, 327-352.

Melkman, E., Mor-Salwo, Y., Mangold, K., Zeller, M., & Benbenishty, R. (2015). Care leavers as helpers: Motivations for and benefits of helping others. *Children and Youth Services Review*, 54, 41-48.

Mersky, J. P., & Janczewski, C. (2013). Adult well-being of foster care alumni: Comparisons to other child welfare recipients and a non-child welfare sample in a high-risk, urban setting. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 367-376.

Miller, E. A., Paschall, K. W., & Azar, S. T. (2017). Latent classes of older foster youth: Prospective associations with outcomes and exits from the foster care system during the transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 79, 495-505.

Ministerio de Sanidad y Política Social. (2010). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2008)*. Madrid: Dirección General de Política Social, de las Familias y de la Infancia.

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2009)*. Madrid: Dirección General de Política Social, de las Familias y de la Infancia.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2010). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2010)*. Madrid: Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2012). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2012)*. Madrid: Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017a). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2015)*. Madrid: Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2017b). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia. (Datos 2016)*. Madrid: Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia.

Miret, P., Salvado, A. Serracant, P. y Soler, R. (2008). Enquesta a la joventut de Catalunya 2007. Una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars. Barcelona: Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya.

Montserrat, C. y Casas, F. (2010). Educación y jóvenes ex-tutelados: Revisión de la literatura científica española. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* 13(2), 95-116.

Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?*. Girona: Documenta Universitaria.

Montserrat, C., Casas, F. y Bertran, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36.

Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16,1, 6-21.

Montserrat, C., Casas, F., González, M., Malo, S., Araujo, L. y Navarro, D. (2010). *Factors d'èxit en infants atesos en CRAE*. Girona: Fundació Plataforma Educativa.

Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes ex-tutelados*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.

Montserrat, C., Casas, F., y Sisteró, C. (2013). Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats. Recuperado de: <http://www.fepa18.org/wp-content/uploads/2014/01/Informe-Recerca-FEPA-Universitat-de-Girona-Juliol-2013.-DEFINITIU.pdf>

Morente, F. (1997). *Los Menores vulnerables: aproximación sociológica a los orígenes de la desigualdad social*. Jaén: Universidad de Jaén.

Movisie & van Bergen, A.M. (2011). *Le mentorat de jeunes en situatuion de risque*. *Revue de pratiques belges et internationales*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Munro, E. R., Pinkerton, J., Mendes, P., Hyde-Dryden, G., Herczog, M., & Benbenishty, R. (2011). The contribution of the United Nations Convention on the Rights of the Child to understanding and promoting the interests of young people making the

transition from care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2417-2423.

Munson, M. R., Smalling, S. E., Spencer, L. D. & Tracy, E. M. (2010). A steady presence in the midst of change: Non-kin natural mentors in the lives of older youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 527-535.

Munson, M. R., Stanhope, V., Small, L., & Atterbury, K. (2017). "At times I kinda felt I was in an institution": Supportive housing for transition age youth and young adults. *Children and Youth Services Review*, 73, 430-436.

Naccarato, T., Brophy, & Courtney, M. E. (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 551-559.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Narendorf, S.C., & Mcmillen, J.C. (2010). Substance use and substance use disorders as foster youth transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 113-119.

Neal, D. (2017). Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth. *Children and Youth Services Review*, 79(C), 242-248.

Nesmith, A., & Christophersen, K. (2014). Smoothing the transition to adulthood: Creating ongoing supportive relationships among foster youth. *Children and Youth Services Review*, 37, 1-8.

Nybell, L. M. (2013). Locating "youth voice:" Considering the contexts of speaking in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(8), 1227-1235.

Observatorio de la Infancia (2016). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/Estadistica_basica_de_proteccion_a_la_infancia_17.pdf

Okpych, N. (2012). Policy framework supporting youth aging-out of foster care through college: Review and recommendations. *Children and Youth Services Review*, 34(7), 1390-1396.

Okpych, N. J., & Courtney, M. E. (2014). Does education pay for youth formerly in foster care? Comparison of employment outcomes with a national sample. *Children and Youth Services Review*, 43, 18-28.

Olson, A., Scherer, D. G., & Cohen, A. L. (2017). Decision-making skills of emerging adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*.

Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Filella Guiu, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340.

Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Filella Guiu, G. (2014). Juvenile delinquency in youths from residential care. *European Journal of Social Work*, 18(2), 211-227

Panchón, C. (dir.) (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Disponible en <http://www.dulac.org/PDFs/resinvmenores.pdf>

París, M. E. C., Hernando, G. C., & Martínez, R. M. G. (2017). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia*. Educación XX1.

Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1121-1129.

Pérez Cosín, J.V. & Fombuena Valero, J. (2010). La intervención social con adolescentes en riesgo desde el ámbito local. En Pérez Cosín, J.V.; Navarro Pérez, J.J. y Uceda i Maza, F.X (Comp.). (2010). *Propuestas de intervención socioeducativa con las adolescencias*. (pp. 31-45). Valencia: Nau Llibres.

Peters, C. M. (2012). Examining regional variation in extending foster care beyond 18: Evidence from Illinois. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1709-1719.

Peters, C. M., Sherraden, M., & Kuchinski, A. M. (2016). From foster care to adulthood: The role of income. *Journal of Public Child Welfare*, 10(1), 39-58.

Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.

Prieto Lacaci, R. (1996). El papel de la educación en el plan social de emancipación de los jóvenes. *Revista Complutense de Educación*, vol. 7. nº 2, 1996. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

Propp, J., Ortega, D. M. y NewHeart, F. (2003). Independence or interdependence: Rethinking the transition from "Ward of the court" to adulthood. *Families in Society*, 84 (259-266).

Quinn, N., Davidson, J., Milligan, I., Elsley, S., & Cantwell, N. (2017). Moving Forward: Towards a rights-based paradigm for young people transitioning out of care. *International Social Work*, 60(1), 140-155.

Rebbe, R., Nurius, P. S., Ahrens, K. R., & Courtney, M. E. (2017). Adverse childhood experiences among youth aging out of foster care: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 74, 108-116.

Refaeli, T., Benbenishty, R., & Eliel-Gev, M. (2013). Youth aging out of residential care in Israel: Readiness for independent living and need for help. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1601-1607.

Rojas Soriano, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México D.F.: Plaza y Valdés.

Rome, S. H., & Raskin, M. (2017). Transitioning Out of Foster Care: The First 12 Months. *Youth & Society*, 0044118X17694968.

Sala-Roca, J., Arnau, L., Courtney, M. E., Dworsky, A. (2016). *Programs and Services to help Foster Care Leavers during their Transition to Adulthood: A Study Comparing Chicago (Illinois) to Barcelona (Catalonia)*. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/158016/2016-05-26_summary_report.pdf

Sala-Roca, J., Jariot García, M., Villalba Biarnés, A. & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257.

Sala-Roca, J., Villalba Biarnés, A., Jariot García, M. & Arnau Sabatés, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023.

Sala-Roca, J., Arnau, L., Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2016). *Programs and Services to help Foster Care Leavers during their Transition to Adulthood*. Disponible en https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2016/158016/2016-05-26_full_report.pdf

Salazar, A. M. (2013). The value of a college degree for foster care alumni: Comparisons with general population samples. *Social work*, 58(2), 139-150.

Samuels, G.M & Pryce, J.M. (2008). "What doesn't kill you makes you stronger": Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 30(10), 1198-1210.

Sánchez Vázquez, V. y Guijarro Granados, T. (2002). Apuntes para una historia de las instituciones de menores en España. En *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. XXII. nº 84, pp. 121-138

Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.

Santos, M. (2009). Los inicios de la protección a la infancia en España (1873–1918). Disponible en <https://www.aehe.es/wp-content/uploads/2008/09/Los-inicios-de-la-proteccion-infancia.pdf>

Save the children. (2006). *¿Por qué son necesarios los sistemas de protección? Recomendaciones clave de Save the Children como respuesta al Estudio del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra los Niños y Niñas*. Disponible en <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/stc0042.dir/stc0042.pdf>

Save the children. (2018). *La situació dels drets dels infants a Catalunya. La Convenció dels drets de l'infant com a marc de referència*. Disponible en

https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_child_rights_situationanalysis_online_version.pdf

Scharf, M., Mayseless, O., & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology, 40*(3), 430–444.

Secretaria de Joventut (2008). *Vulnerabilitat dels joves davant la crisi*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Secretaria de Joventut.

Sendra Recasens, R. (1999). Una aproximació a la Direcció General d'Atenció a la Infància. *Justiforum*, núm. 10. II^a Època. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics.

Serrano González, R. La documentación del Tribunal Tutelar de Menores (1921-1948) en el Archivo Histórico Provincial de Zaragoza. En Ubieto, A. (ed.). (2005) *IV Jornadas de Estudios sobre Aragón en el umbral del siglo XXI, Panticosa, 21-23 de diciembre de 2001*. 1.^a ed. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. pp. 69-76.

Síndic de Greuges de Catalunya (2017). *Informe sobre los derechos del niño*. Disponible en http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4893/Informe%20derechos%20del%20ni%C3%B1o_2017_cast.pdf

Síndic de Greuges de Catalunya. (2009). *La protecció de la infància en situació d'alt risc social a Catalunya*. Informe extraordinario. Junio 2009.

Singer, E. R., Berzin, S. C., & Hokanson, K. (2013). Voices of former foster youth: Supportive relationships in the transition to adulthood. *Children and Youth Services Review, 35*(12), 2110-2117.

Skinner, A. (1992). *Another kind of home*. Edimbourg: HMSO.

Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X., & Filella, G. (2013). Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for a new construct: optimum professional proximity. *Child and Family Social Work, 18*(3), 285-293.

Souverein, F. A., Van der Helm, G. H. P., & Stams, G. J. J. M. (2013). 'Nothing works' in secure residential youth care?. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 1941-1945.

Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434.

Stein, M. (2008). Transitions from care to adulthood: Messages from research for policy and practice. In M. Stein, & E. R. Munro (Eds.), *Young people's transitions from care to adulthood: International research and practice*. London: Jessica Kingsley.

Stewart, C. J., Kum, H. C., Barth, R. P., & Duncan, D. F. (2014). Former foster youth: Employment outcomes up to age 30. *Children and Youth Services Review*, 36, 220-229.

Storer, H. L., Barkan, S. E., Stenhouse, L. L., Eichenlaub, C., Mallillin, A., & Haggerty, K. P. (2014). In search of connection: The foster youth and caregiver relationship. *Children and youth services review*, 42, 110-117.

Stott, T. & Gustavsson, N. (2010). Balancing permanency and stability for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 619-625.

Suárez Sandomingo, J.M. (2008). *La inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados: el Programa Mentor en Galicia*. (Disertación doctoral, no publicado, Universidad de Santiago de Compostela)

Sulimani-Aidan, Y. (2015). Do they get what they expect?: The connection between young adults' future expectations before leaving care and outcomes after leaving care. *Children and youth services review*, 55, 193-200.

Sulimani-Aidan, Y. (2016). In between formal and informal: Staff and youth relationships in care and after leaving care. *Children and Youth Services Review*, 67, 43-49.

Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., & Crawford, M. (2011). The school to work transition for young people in state care: perspectives from young people, carers and professionals. *Child & Family Social Work*, 16(3), 345-352.

Tornos Mas, J. (2017). Derechos sociales, Comunidades Autónomas y crisis económica. *VI Foro de la Autonomía*, 1-62. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5906152.pdf>

Torralla, J.M. (2006). *Els infants en els Centres Residencials d'Acció Educativa: protegits o estigmatitzats*. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.

Ulivieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada, en *Revista de Educación*, 281, 47-86

UNICEF. (2016). *Bienestar infantil en España 2016. Indicadores básicos sobre la situación de los niños y las niñas en nuestro país*. Disponible en <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/Bienestar-Infantil-en-Espana-2016.pdf>

Unrau, Y. A., Font, S. A., & Rawls, G. (2012). Readiness for college engagement among students who have aged out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 76-83.

Unrau, Y. A., Seita, J. R., & Putney, K. S. (2008). Former foster youth remember multiple placement moves: A journey of loss and hope. *Children and Youth Services Review*, 30, 1256-1266.

Utting, W. (1991). *Children in the Public Care. A Review of Residential Care*. London: HMSO.

Vacca, J. (2004) Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55 (4), 297-305

Vacca, J. (2008). Foster children need more help after they reach the age of eighteen. *Children and Youth Services Review*, 30(5), 485-492.

Valles, M.S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Villalba, A. (2017). *Les resistències dels infants i adolescents acollits en CRAE's a l'acompanyament educatiu*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Ward, H. (2011). Continuities and discontinuities: Issues concerning the establishment of a persistent sense of self amongst care leavers. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2512-2518.

Yoshioka-Maxwell, A., & Rice, E. (2017). Exploring the impact of network characteristics on substance use outcomes among homeless former foster youth. *International journal of public health*, 62(3), 371-378.

Zárate, N. (2013). *Maternidad adolescente de las jóvenes tuteladas en Cataluña*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Zeller, M., & Köngeter, S. (2012). Education in residential care and in school: A social-pedagogical perspective on the educational attainment of young women leaving care. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1190-1196.

Zoila, S. (2007). Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia. En *Takwá*, 11-12, 31-50.

ANEXOS