



Trabajo Fin de Grado

GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Curso 2017-2018

EL TRABAJO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL CON MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. UN PROGRAMA DE ECONOMÍA DE FICHAS

Autor/Autora: Sandra Ortiz de Mendivil Gaya

Director/Directora: Israel Alonso

En Leioa, a 30 de mayo de 2018

ÍNDICE

Introducción.....	2
1. Marco teórico.....	3
1.1. Aproximación a la infancia en desprotección.....	3
1.2. Marco legal internacional y estatal.....	3
1.3. Marco legal autonómico.....	5
1.4. Marco legal foral. Bizkaia.....	6
1.5. El y la educadora social en el ámbito de la infancia en desprotección y en acogimiento residencial.....	7
1.6. Red de atención a la infancia.....	8
2. Metodología.....	10
3. Propuesta de intervención.....	12
3.1. Diagnóstico.....	12
3.2. Justificación.....	14
3.3. Diseño de la propuesta.....	16
3.3.1. Finalidad.....	16
3.3.2. Objetivos.....	17
3.3.2.1. Global.....	17
3.3.2.2. Específicos.....	17
3.3.3. Destinatarios/as.....	17
3.3.4. Metodología.....	17
3.3.5. Diseño de la propuesta.....	18
3.3.6. Posibles obstáculos.....	20
3.3.7. Evaluación.....	21
4. Conclusiones.....	22
5. Referencias bibliográficas.....	25

ANEXOS

Anexo 1. Programas del Servicio de Infancia.....	30
Anexo 2. Conductas deseadas identificadas.....	31
Anexo 3. Conductas puntuadas.....	32

Anexo 4. Reforzadores de apoyo.....	33
Anexo 5. Fase de implementación. Diseño por semana.....	34
Anexo 6. Fase de desvanecimiento. Diseño por semana.....	36
Anexo 7. Hoja de registro.....	37
Anexo 8. Secuencias divididas y puntuadas.....	39

EL TRABAJO DE LA AUTONOMÍA PERSONAL CON MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL. UN PROGRAMA DE ECONOMÍA DE FICHAS

Sandra Ortiz de Mendivil Gaya

UPV/EHU

Durante los últimos años la intervención llevada a cabo con la infancia en desprotección ha sufrido una gran mejora a través de diferentes leyes, decretos y programas, que van dirigidos al mantenimiento familiar. No obstante, siempre habrá situaciones en las que sea necesaria la separación del o la menor. Es por ello, que la atención, las actividades, rutinas y ritmos de este recurso deberán orientarse al fomento del desarrollo de la autonomía de los y la menores. Tras evidenciarse una carencia en esta área, se ha realizado una propuesta educativa para el desarrollo de la responsabilidad y de la autonomía personal.

Acogimiento residencial, menores, autonomía personal, intervención, economía de fichas

Azken urteetan zehar babesik gabeko haurtzaroarekin burututako esku-hartzeak hobekuntza handia jasan du familiaren mantenurako bideratutako lege, dekretu eta programekin. Hala ere, beti egongo dira adingabetik bereiztea beharrezkoak diren egoerak. Hori dela eta, errekurtsu honen arreta, jarduerak, errutinak eta erritmoak adingabeen autonomiaren garapenaren sustapenera bideratu behar izango dira. Area honetan gabezia nabarmendu ondoren, erantzukizunaren eta autonomia pertsonalaren garapenerako heziketa-proposamena egin da.

Bizitegi-harrera, adingabeak, autonomia pertsonala, esku-hartzea, fitxa-ekonomia

Introducción

Este trabajo de Fin de Grado quiere responder a la necesidad de analizar el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad personal de los y las menores acogidas en recursos residenciales. Para ello, se abordará el tema comenzando con una aproximación de la infancia en desprotección, para posteriormente, realizar una revisión del marco legal para conocer las Leyes y Decretos que más relevancia han tenido en el desarrollo de este ámbito en general, y más exactamente, las relacionadas con el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad de estas y estos menores.

También se indagará sobre la Red de Atención a la infancia coordinadora de todos los pisos y hogares de menores de Bizkaia, así como el papel de los y las Educadoras en este contexto, destacando las áreas de actuación vinculadas al desarrollo de la autonomía personal de los y las menores. Por último, se demostrará la importancia que tiene la adquisición paulatina de la autonomía personal, y más, en menores acogidos en recursos residenciales. De modo que Duche y Cisne (2016) explican, crecer con autonomía y responsabilidad proporciona un grado de madurez para enfrentarse a la vida y para ser más feliz.

Este trabajo se ha llevado a cabo por medio de un largo y complejo proceso de búsqueda e investigación, de lectura comprensiva y reflexión hasta finalizar con la elaboración de una propuesta de intervención educativa, la cual lleva a abordar el desarrollo de la autonomía desde el ámbito residencial.

La elección del tema objeto se ha decidido tras estar un período de 5 meses en un recurso de acogimiento residencial realizando el practicum II y el practicum III, donde al poco tiempo de estar, pude observar la falta de autonomía y responsabilidad personal de estos y estas menores por diferentes motivos.

Hernando (2016) en este sentido plantea, que las personas extuteladas en general, cuando salen del recurso notan una gran falta de autonomía para valerse por sí mismas, a consecuencia de la falta de exigencia y de dejar hacer, y la gran cantidad de sobreprotección que reciben. Además, el trabajo para fomentar la autonomía en demasiadas ocasiones contrasta con la estructura organizativa de los recursos que dificulta la implicación de los y las menores en tareas del hogar o el acceso a ciertas instalaciones (lavandería, cocina) (López, 2011; López et al, 2013).

Esta realidad, ratifica la necesidad de proponer una intervención educativa, tal y como se presenta en este trabajo, con el objetivo de que estos y estas menores puedan adquirir un nivel adecuado de autonomía y responsabilidad personal, estableciéndoles unos quehaceres propios, los cuales irían amentando en función de la edad, la capacidad y las habilidades de cada persona.

1. Marco teórico

1.1. Aproximación a la infancia en desprotección

Antiguamente, las comunidades y los pueblos asumían el problema del otro como un problema propio, por lo que no eran necesarias instituciones que cuidaran de la infancia desprotegida o en riesgo de desprotección, pues los y las parientes más cercanas, amigos y amigas o vecinos y vecinas cuidaban de estos y estas menores (Gianino, 2012). Sin embargo, con la industrialización y con los grandes conglomerados de personas, las comunidades se convierten en sociedades, las relaciones interpersonales se vuelven frías, la solidaridad es sustituida por competencias y los sentimientos comunes se tornan racionales. Tras estos cambios, es cuando emerge la necesidad de creación de instituciones encargadas de la protección de menores (Gianino, 2012). Como también apuntan Martos y Delgado (1999), la concepción de la infancia que se tenía antes de la institucionalización, era la de que los y las menores eran propiedad de sus padres y madres y únicamente la sociedad debía protegerlos/as ante el abandono o falta de las y los mismos. Así, diferentes instituciones vinculadas a la beneficencia recogían a niños y niñas huérfanas o abandonadas en grandes centros.

1.2. Marco legal internacional y estatal

Un gran avance en materia de protección a la infancia y a la adolescencia fueron, por un lado, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, donde se recogen los principios enunciados en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, y la Carta Europea de Derechos del Niño, aprobada en 1992 por el Parlamento Europeo (Beloki & Martínez, 2017). Tras éstas, la infancia pasó de ser un objeto de derechos a considerarse como un sujeto activo de derechos, definidos en los derechos de protección, promoción y provisión (Beloki & Martínez, 2017). Por otra parte, otro progreso fue el Convenio de la Haya, de 23 de mayo de 1993, relativo a la protección

del niño y la cooperación en materia de Adopción Internacional (Servicio de infancia, 2018).

Estas normativas internacionales forzaron al Estado Español a promulgar y a adecuar leyes que dieran cobertura a un mayor bienestar a esta parte de la sociedad (Haurbabesa Lanbide, 2009).

Primeramente, con la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, a través de la cual se modificaron ciertos artículos del Código Civil, y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, acogimiento familiar y otras formas de protección (Haurbabesa Lanbide, 2009), y que “supusieron la no judicialización de las situaciones de desprotección infantil al ser derivadas hacia el Sistema de Servicios Sociales” (Berrio, et al. 2017, p. 42). En consecuencia, “las entidades públicas empiezan a ser una pieza clave en el sistema, con competencia de protección” (Haurbabesa Lanbide, 2009, p. 219). Pues anteriormente a 1987, las competencias eran asignadas por los juzgados de menores, y entre las medidas que se adoptaban, el acogimiento residencial era la medida predominante (Intxaurrendieta & Abellán, 2006). Se producen así avances en materia de protección a la infancia con la implantación de programas de apoyo familiar, programas de acogimiento familiar, y con la modificación y especialización de los recursos de acogimiento residencial (Intxaurrendieta & Abellán 2006; Berrio, et al. 2017).

Posteriormente, con la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor se introdujo, entre otras cosas, el término “caso de riesgo” referido a las situaciones en las que el o la menor se encuentra en situación de desprotección sin llegar al nivel de declararse en desamparo, evitando la separación familiar (Berrio, et al. 2017), clasificándose las situaciones en función del grado de desprotección entre situaciones de riesgo o situaciones de desamparo y, determinando de este modo, el grado de intervención que deberán tener las administraciones públicas (Haurbabesa Lanbide, 2009).

Esta apuesta por el mantenimiento familiar es más notorio con las dos últimas modificaciones legislativas: la Ley Orgánica de 8/2015, de 22 de julio y la Ley de 26/2015, de 28 de julio, ambas de modificación del sistema de protección a la infancia (Berrio, et al. 2017). Asimismo, tal y como se expone en “Las 10 claves de la reforma del sistema de protección a la infancia y la adolescencia” (2015), estas reformas además de mejorar el sistema de protección, introducen un nuevo capítulo III en el Título de la

Ley Orgánica de Protección Jurídica del menor con el nombre <Deberes de los menores>, por el cual la infancia no solo es concebida como un sujeto de derechos, sino que, se le reconoce como titular de deberes. De esta forma se regulan los deberes de los y las mores en general, y en los ámbitos familiar, escolar y social en particular, destacando entre otros, el deber de participar y corresponsabilizarse en el cuidado del hogar y en la realización de las tareas domésticas (Ley Orgánica de 8/2015; Ley de 26/2015).

En este sentido, para Jordán (2012), es importante enseñar a los niños y a las niñas desde los dos o tres años, a colaborar en las labores de la casa, dado que así se sienten útiles e importantes y a su vez se favorece la formación de disciplina y de responsabilidad.

1.3. Marco legal autonómico

Este marco internacional y estatal ha llevado a la creación y desarrollo del sistema público de protección a la infancia de la Comunidad Autónoma Del País Vasco, donde se pueden diferenciar dos fases (Haurbabesa Lanbide, 2009; Uribe-Etxebarria, et al. 2009):

La primera fase es la de asunción y regulación de competencias y funciones del sistema público de protección a la infancia (Haurbabesa Lanbide, 2009; Uribe-Etxebarria, et al. 2009). En este sentido, con la Ley 27/1983, de 25 de noviembre, de Relaciones entre las Instituciones Comunes de la CAPV, y los Órganos Forales de sus Territorios se precisan las competencias en materia de Servicios Sociales. Por consiguiente, corresponde a las diputaciones las funciones de protección, tutela y reinserción social de menores, disolviéndose así las Juntas Provinciales de Protección de menores (Haurbabesa Lanbide, 2009; Remiro, 2016).

Posteriormente, el Parlamento Vasco fue realizando diversas regulaciones en materia de infancia, como la Ley 5/1996 de Servicios Sociales, reformada con la Ley 12/2008 de 29 de julio, de Servicios Sociales, por la cual se distribuyó la actuación protectora entre las administraciones territoriales (diputaciones) y las administraciones municipales (ayuntamientos) en función del nivel de gravedad de la situación (Ley 12/2008, de Servicios Sociales; Remiro, 2016; Beloki & Martínez, 2017). En consecuencia, las primeras, por medio de los Servicios Sociales Especializados, actúan en las situaciones

de desprotección grave o desamparo, y las segundas, por medio de los Servicios Sociales de Base, están dirigidas a actuar en los casos de riesgo leve o moderado (Haurbabesa Lanbide, 2009; Remiro, 2016).

La segunda fase es la de la regulación y complejidad práctica (Uribe-Etxebarria, et al. 2009; Remiro, 2016). En ésta, tanto los ayuntamientos como las diputaciones elaboran y aprueban planes y guías de actuación en materia de infancia con el objetivo de coordinar la acción administrativa y la actuación de los y las profesionales (Haurbabesa Lanbide, 2009; Uribe-Etxebarria, et al. 2009). En este sentido, a través del Decreto 230/2011 se aprueba la “Guía Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de desprotección grave o desamparo en los Servicios Sociales Territoriales y los Servicios Sociales Municipales de la Comunidad Autónoma Vasca”, también conocido como Instrumento Balora. (Beloki & Martínez, 2017). Tal y como Remiro (2017, p. 155) explica, “el instrumento Balora responde a la necesidad de aportar objetividad a las valoraciones de las situaciones de riesgo y desprotección, ya que dichas valoraciones definen si la competencia para abordar en la CAV es municipal o foral”.

Además, también se aprueba el Decreto 131/2008, de 8 de julio, Regulador de los Recursos de Acogimiento Residencial para la Infancia y la Adolescencia en Situaciones de Desprotección Social (Remiro, 2016).

1.4. Marco legal foral. Bizkaia

En Bizkaia son los Servicios Sociales de Base (ayuntamientos) los encargados de actuar en los casos de riesgo leve y moderado. Para ello, existe una estructura básica más homogénea con carácter socioeducativo llamado EISE (equipo de intervención socioeducativo) implementado en el Plan de Intervención Socio-educativa para infancia, juventud y familia (PISE) (Decreto Foral 124/96), el cual regula las intervenciones. Las diputaciones, por medio de los Servicios Sociales Especializados, actúan en los casos de desprotección grave y desamparo (Haurbabesa Haurbabesa Lanbidea, 2009; Remiro, 2016).

Otros recursos importantes en el desarrollo de los Servicios Sociales han sido; el I Plan de Infancia 1999-2004 para la atención de las situaciones de desprotección infantil, el Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil del Servicio Especializado del Territorio Histórico de Bizkaia 2005, el II Plan de Infancia 2008-2011

de Bizkaia y el III Plan de Infancia 2016-2019 para la atención de las situaciones de desprotección en infancia y adolescencia (Intxaurrendieta & Abellán, 2006; III Plan de Infancia, 2016-2019). En este sentido, Intxaurrendieta y Abellán (2006) apuntan, que todos ellos condujeron a una reestructuración de toda la acción protectora de Bizkaia, reconvirtiendo el Servicio de Apoyo Técnico del Instituto Foral de Asistencia Social (IFAS), en la Unidad de Acogimiento Residencial (UAR), encargada de toda la red de acogimiento residencial de Bizkaia (III Plan de Infancia, 2016-2019).

1.5. El y la Educadora Social en el ámbito de la infancia en desprotección y en acogimiento residencial

De acuerdo con Losada, et al. (2015) la pedagogía social es el eje disciplinar que constituye la Educación Social, cuyo origen se puede situar en la aparición de la sociedad industrial, con la que surgen grandes problemas humanos colectivos que empiezan a desestructurar la vida humana.

Después de la Segunda Guerra mundial la actividad de las instituciones y tendencias de la Educación Social quedan limitadas, se prescinde de la iniciativa social y se compensa con instituciones de atención a las personas necesitadas (Losada, et al. 2015). Además, las repercusiones sobre la infancia y la juventud que deja la posguerra, sumado al aumento de la delincuencia y exclusión social en Europa, provocan una necesidad de encontrar personas que, fuera del ámbito escolar, sean capaces de realizar una función educativa dirigida a menores huérfanos y huérfanas. Este es el principio de la reformulación de la Educación Social y la apertura de nuevas instituciones sociales (Losada, et al. 2015).

Siguiendo con el estudio de Losada, et al. (2015), la Educación Social en España es el resultado de la combinación de tres formar educativas tradicionales: la educación especializada, la educación permanente y de personas adultas y la animación sociocultural. Tras una colaboración entre ellas, se crea y se consolida la figura del y la Educadora Social tal y como es entendido en el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece la Diplomatura en Educación Social. Esto supuso un gran avance, ya que de acuerdo con Petrus (1998), cuando sus actividades son reconocidas como necesarias para la sociedad es cuando alcanza la profesionalización. “No obstante, aunque se trate de una profesión joven, es importante no confundir la formalización de

un ámbito profesional con la inexistencia de prácticas profesionales concretas” (Ferrer, 2017, p. 81).

Es en el año 1982 cuando las primeras profesionales en Educación Social (denominadas educadoras especializadas) empiezan a trabajar en hogares de menores, aunque es la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de responsabilidad penal del menor, la primera en contemplar esta figura profesional, ya que en ella se asocia el carácter educativo con una profesión concreta. Más tarde, se presenta otro gran salto con la ya mencionada Ley 12/2008 de Servicios Sociales del País Vasco, donde se recoge cómo esta figura se ha transformado en una pieza clave sobre la que se sustentan los servicios municipales (Remiro, 2016).

Para conocer las áreas y funciones de estas personas profesionales en el ámbito del acogimiento residencial con exactitud, es fundamental hacer uso del ya mencionado, Decreto 131/2008, puesto que en el capítulo II se establecen las áreas de atención, las cuales hacen referencia a los artículos 66, 67, 68, 69 70, 71, 72, 73,74,75,76,77 y 78. Entre ellos obtienen relevancia dos artículos. Por un lado, el 69 relacionado con la promoción de hábitos de higiene y aspecto personal, y el 71 relacionado con el desarrollo de autonomía y responsabilidad.

1.6. Red de atención a la infancia

El Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia está estructurado en tres Secciones/Unidades claramente delimitadas y sistematizadas en el “Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil del Servicio Especializado del Territorio Histórico de Bizkaia” (Servicio de Infancia, 2018)

La primera hace referencia a la Sección de Recepción, Valoración y Orientación, cuyas funciones son las de recibir las notificaciones relacionadas con situaciones de desamparo de menores, contactando con los/las profesionales que tuvieran relación con el caso; investigar y evaluar los casos de desprotección o desamparo remitidos de otras comunidades; o por ejemplo, prevenir situaciones de maltrato, abandono o desamparo a través del desarrollo de distintos programas (Servicio de Infancia, 2018)

La segunda unidad pertenece a la Sección de Acogimiento Familiar y Adopciones. Entre sus tareas-objeto están, entre otras, las de impulsar la figura de la familia acogedora, orientar y apoyar tanto a los y las menores como a las familias en estos

procesos y realizar una valoración de idoneidad de familias extensas o ajenas (Servicio de Infancia, 2018).

Por último, está la Unidad de Acogimiento Residencial, encargada de coordinar los casos de los y las menores que están institucionalizados; de valorar las posibilidades de los y las menores para la reintegración familiar o de acogimiento familiar; coordinar y supervisar todos los aspectos de la intervención de los centros de acogimiento residencial, etcétera (Servicio de Infancia, 2018). Cabe recordar, que este servicio se proporciona a través del Instituto Foral de Asistencia Social de Bizkaia (IFAS), mediante centros y hogares de entidades que el instituto gestiona, ya sea con personal propio o a través de entidades colaboradoras o convenios (Servicio de Infancia, 2018).

Teniendo en cuenta que la propuesta de intervención se va a realizar en el ámbito de acogimiento residencial, más exactamente, en un piso de menores, obtiene mayor relevancia tener claro qué se entiende como tal, ver qué tipo de estructuras residenciales hay, además, de resaltar cuáles son los objetivos generales de este recurso, quién lo gestiona, y los diversos programas que desarrolla.

Para empezar, el anteriormente mencionado Decreto 131/2008, en su artículo 2 define el acogimiento residencial como:

La medida alternativa a la guarda, de carácter administrativo o judicial, cuya finalidad es ofrecer una atención integral en un entrono residencial a niños, niñas y adolescentes cuyas necesidades materiales afectivas y educativas ni pueden ser cubiertas, al menos temporalmente, en su propia familia (p. 20522).

Asimismo, establece unos objetivos específicos, verbigracia, establecer un entorno de protección y seguridad en el que los y las menores puedan producir experiencias de aprendizaje y que puedan fundamentarse en adecuados modelos educativos de responsabilidad; potenciar al máximo el desarrollo de su autonomía y crecimiento personal evitando el deterioro propio de una inadecuada situación familiar, contribuyendo a superar posibles retrasos que puedan tener; aportar un ambiente cotidiano que facilite experiencias positivas de aprendizaje para desarrollar la autonomía y madurez y, ayudar a desarrollar habilidades necesarias para conseguir una transición a la vida adulta (Decreto 131/2008, Regulador de los Recursos de Acogimiento Residencial para la Infancia y la Adolescencia en Situaciones de Desprotección Social).

Con relación a las diversas estructuras residenciales, el Decreto 131/2008, diferencia entre centros residenciales, pisos de acogida, centros de preparación a la emancipación y pisos de emancipación. Asimismo, añade una serie de programas de atención que pueden desarrollar los centros y hogares de acogimiento residencial (véase anexo 1).

A modo de resumen, y haciendo referencia a López (2011), el acogimiento residencial tiene como objetivos desarrollar la autonomía personal y la responsabilidad de los y las menores acogidas, siendo un deber de ellos y ellas participar activamente en la realización de determinadas tareas que ayuden a mejorar éstas, colaborando activamente y de manera responsable en las actividades educativas, del hogar etc.

2. METODOLOGÍA

Mediante la realización de este Trabajo de Fin de Grado, cuyo diseño se va a basar en una propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la autonomía personal de los y las menores, los **objetivos** que se plantean son los siguientes:

- Hacer una revisión sobre la evolución del marco legal de la infancia en desprotección.
- Analizar las Leyes, Decretos o documentos jurídicos relacionados con el desarrollo de la autonomía y responsabilidad personal de los y las menores acogidas en recursos residenciales.
- Reflexionar sobre la importancia de la adquisición paulatina de la responsabilidad y de la autonomía personal de los niños y las niñas, más exactamente, de los y las acogidas en recursos residenciales
- Proponer una intervención para la mejora de la autonomía personal de los y las jóvenes del recurso de acogimiento residencial.

En relación a la metodología, durante 5 meses (practicum II y practicum III) se ha realizado una observación participante en un recurso de acogimiento residencial, más exactamente en un piso de menores. La observación participante es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa (Flores, et al. 1996), ya que es una técnica de recogida de datos que ayuda a comprobar el contexto y ha obtener la realidad y los constructos que organizan el mundo de las personas (Doyle, 1983).

Además, según expone Flores et al. (1996):

La observación participante favorece un acercamiento del investigador a las experiencias en tiempo real que viven las personas; el investigador no necesita que nadie le cuente cómo han sucedido las cosas o cómo alguien dice que han sucedido, pues él estaba allí y formaba parte de aquello (p.166).

En esta observación se ha ido recogiendo información significativa en un Cuaderno de Campo. Ha sido un instrumento fundamental en el proceso de investigación. En él se han recogido de forma detallada y minuciosa, todo lo que ocurría a la hora de realizar las rutinas diarias en el piso de menores. No solo se hizo hincapié en el problema objeto de intervención, sino que también se hizo en otros parámetros que pudieran facilitar la comprensión del tema en cuestión.

Albertín (2007) asegura que el Cuaderno de Campo es un instrumento excelente para potenciar la reflexividad en el campo de la educación, pues son textos a través de los cuales las personas profesionales y/o en prácticas, registran los acontecimientos del día a día que les resultan más significativos, por lo que son fuente de conocimiento. Además, estas notas deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, juicios valorativos, impresiones y emociones, dilemas, dudas y cuestiones, y se deben registrar con la mayor precisión posible.

Simultáneamente, con el fin de saber cuál era la concepción que se tenía antiguamente de la infancia desprotegida y como ésta ha evolucionado, se ha realizado una revisión de la literatura relacionada con la infancia en desprotección. Además, también se ha investigado, de forma general, la creación de las instituciones dedicadas al acogimiento de niños y niñas, y de forma más específica, el progreso positivo que ha sufrido la intervención, convirtiéndose en el mayor objetivo de ésta, facilitar el mantenimiento del o la menor en su familia de origen y superando la tendencia separatista.

Después, se ha ejecutado una revisión del marco legal internacional, estatal, autonómico y foral relacionado con la infancia en desprotección. A continuación, de forma más exhaustiva, se ha analizado el recurso de acogimiento residencial, dando relevancia a las Leyes, Decretos, Manuales o Guías que más importancia han tenido en lo que ha mejorado del Sistema de Servicios Sociales se refiere. Asimismo, también se ha hecho una revisión legal del Decreto Regulador del Recurso de Acogimiento Residencial con el fin de saber si existe algún artículo que determine como objetivo el desarrollo de la responsabilidad y de la autonomía personal de estos y estas menores.

Asimismo, por medio de un análisis de la documentación, se ha realizado un análisis de la realidad con el objetivo de conocer la red de protección a la infancia en la que está el recurso donde se han realizado los practicum II y practicum III. En este caso, el Instituto Foral de Asistencia Social (IFAS) de Bizkaia, estancia coordinadora de toda la red de acogimiento residencial. En este sentido, por un lado, se han identificado los objetivos y programas que desarrolla, resaltando los relacionados directamente con el desarrollo de la responsabilidad y de la autonomía personal de los y las menores.

Por otro lado, en relación a los y las profesionales, se ha examinado la figura del y la Educadora Social en este contexto, así como las áreas de actuación, dando mayor relevancia a las relacionadas con el desarrollo de la autonomía de los y las menores.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Diagnóstico

En un piso de menores de Bilbao, perteneciente a la red básica del Instituto Foral de Asistencia Social, los y las menores tienen una rutina diaria llena de quehaceres, como son, hacer la cama, recoger la habitación, limpiar los utensilios que utilizan o lavarse la cara, los dientes y peinarse. Continuando con el Decreto 131/2008, en él se establece un principio que mucho tiene que ver con proporcionar una rutina diaria. Conforme a este principio es importante organizar el día a día de las y los menores para que interioricen el sentido de tener un orden.

Moreno (2017) en su investigación socioeducativa también destaca la importancia de tener una rutina diaria, puesto que se trabaja con una variedad amplia de menores cada uno y una con sus propias peculiaridades. No solo eso, sino que, “organizar el mundo exterior de los y las niñas, les ayuda a organizar su propio mundo interior” (p.17).

Sin embargo, durante los 5 meses que ha durado el período de prácticas, tal y como se ha podido observar y recoger en el Cuaderno de Campo, estos y estas menores no son capaces de realizar por ellos y ellas mismas sus propias tareas de forma autónoma, responsable e independiente, y tienen la necesidad de que se esté detrás de ellas y ellos, con recordatorios constantes para la realización de las mismas. Por un lado, no realizar las rutinas de una forma dinámica y autónoma muchas veces estropea el ambiente y hace que sean necesarios constantes amenazas y castigos. Por otro lado, el que no se

realicen en un tiempo determinado genera andar con prisas y que sean los y las educadoras quienes lleven a cabo las tareas de las y los menores, creando así, un gran nivel de frustración y nerviosismo tanto en el equipo educativo como en los y las usuarias. Según Gómez, et al. (2013), para fomentar la autonomía y la responsabilidad de los niños es necesario que los padres y las madres, en este caso, los y las educadoras, aprendan a tener paciencia, dándoles un tiempo para la realización de las tareas.

A parte, cada educadora tiene una forma propia de hacer las cosas que es diferente a la del resto, por lo que a veces esto les puede crear confusión. Por ejemplo, cuando está una educadora, es ella la que por iniciativa propia les limpia los utensilios a los y las niñas, y cuando está otra educadora, son los y las menores quienes limpian lo suyo. Estas situaciones, de limpiarles los cubiertos o como puede ser hacerles las camas, muchas veces se ha podido observar que está relacionado con el “miedo” a que no se haga bien, es decir, a que los utensilios no queden limpios del todo o la cama no quede perfectamente hecha. Ejemplos de esto pueden ser los siguientes:

- (Menor, 9 años). “-Educadora: (menor) tienes que fregar tu taza. -Menor: me la tienes que fregar tú igual que ayer hizo (educadora). Ella nos la limpia [...]” (C.C. 28.11.2017: p.3)

- (Menor, 10 años). “-Educadora: venga (menor) que tienes que hacer la cama [...]. -Menor: yo no sé, siempre me la hacen” (C.C. 1.12.2017, p. 16)

- “Hoy (menor) se ha puesto a hacer su cama por iniciativa propia, por primera vez. Cuando me disponía a reforzarle por lo responsable que había sido, ha venido la educadora y le ha dicho: no te preocupes que ya la hago yo. La menor le ha dicho que ya la hacía ella y la educadora le ha dicho que se fuera vistiendo [...]. Yo le he preguntado a ver por qué no le ha dejado hacerla y me ha dicho que era porque no sabe hacerla bien y porque tarda mucho [...]” (C.C. 7.12.2017, p. 22).

De acuerdo con Gómez y Martí (2013) es importante que los y las progenitoras, en este caso, educadores/as no se hagan responsables de las tareas que no les corresponden, ya que es importante que los niños y niñas no se desentiendan de las cosas y aprendan que las cosas requieren esfuerzo. En relación a lo mencionado, Trueba (2015) señala, que no permitirles realizar las cosas a su manera, desconfiando en las capacidades que tienen, puede dar como resultado la creación de jóvenes dependientes, teniendo esto consecuencias negativas en el desarrollo personal. Además, también añade que hay que dejarles hacer las cosas a su manera, dado que así maduran y aprenden. Unido a esto, Duche y del Cisne (2016), creen conveniente establecer un listado dónde se recojan las tareas propias de los y las menores.

Las tareas relacionadas con la higiene personal y el autocuidado tampoco son realizadas de forma autónoma y espontánea, por lo que las educadoras y educadores están constantemente detrás para que se duchen, se laven los dientes, la cara o se peinen. Son constantes los berrinches, los gritos y las pataletas, y en muchas ocasiones, si pueden evitar realizar estas tareas, así lo hacen. Uno ejemplo recogido en el Cuaderno de Campo sería el siguiente:

“Cuando llegamos al patio del colegio: -Educadora: (menor) pero, ¿te has lavado los dientes? -Menor: si. -Educadora: no te has lavado los dientes, tienes toda la boca manchada de naranja [...]. Menor: se me ha olvidado [...] -Educadora: como se te va a olvidar lavarte los dientes, si te lo he dicho 7 veces [...].” (C.C, 11.1.2018, p.24).

Para Duche y del Cisne (2016) estos hábitos se deben establecer desde muy temprana edad, pues “es un hábito muy importante para la salud porque previene enfermedades, favorece el desarrollo de una buena autoestima y favorece las relaciones sociales” (p.14).

Resumiendo, ya que la autonomía favorece la independencia y la responsabilidad, hay que fomentarla en todos los aspectos de la vida creando hábitos de alimentación, higiene o aspecto físico (Gómez, et al., 2013). “Si aprenden y aprecian el saber cuidar de sí mismos y mismas adquiriendo hábitos positivos, será más fácil la integración posterior a la vida adulta” (Gómez, et al., 2013 p. 6).

3.2. Justificación

Como se ha ido explicando, en los últimos años, se han ido desarrollando e implementando diferentes actuaciones dirigidas a favorecer la permanencia del y la menor en la familia, superando así la tendencia dominante que había de separar a los y las menores del núcleo familiar. Aunque, tal y como Martos y Delgado (1999) afirman, siempre habrá niños y niñas en situación de desprotección grave y/o en desamparo, por lo que el acogimiento residencial deberá seguir existiendo como un recurso para la protección de una parte de la infancia.

En este sentido, Gianino (2012) recoge una serie de criterios que determinarían la atención residencial como de calidad. Entre los criterios, destaca un enfoque dirigido hacia el desarrollo y preparación para la vida adulta, en el cual predomina la importancia de considerar a los niños y niñas como sujetos en desarrollo que tienen la

necesidad de ser estimulados, dándoles responsabilidades en función de la edad y las capacidades. Entre las responsabilidades que la autora menciona están las de la limpieza, el orden y la colaboración en tareas domésticas. Para Martos y Delgado (1999), la atención del recurso será considerada de calidad, si proporciona un gran nivel de autonomía, puesto que estos y estas niñas crecen en un entorno controlado, muy protector y menos exigente que en la mayoría de las familias.

Resulta importante mencionar otra vez el Decreto 131/2008, ya que establece varias áreas donde los y las educadoras tienen que fomentar la autonomía. Teniendo en cuenta que el tema a tratar es la autonomía personal, se destacan dos artículos relacionados directamente. Por un lado, el 69 de higiene y aspecto personal, donde las y los profesionales deben promover la adquisición de hábitos de higiene básicos; promover el gusto por la higiene y el aspecto personal, relacionándolo con la autoestima, dignidad y responsabilidad personal; y, favorecer la autonomía en el aseo y en el vestir. Por otro lado, el artículo 71 de autonomía y responsabilidad, establece que los y las trabajadoras deben:

Promover la autonomía así como el desarrollo de la responsabilidad [...]; clarificar las responsabilidades de las personas adultas y definir los ámbitos en los cuales, las y los menores pueden actuar con mayor autonomía; y permitir y facilitar la asunción gradual de responsabilidades de acuerdo con sus capacidades y momento evolutivo [...] (p. 63).

A su vez, de forma que se ha mencionado anteriormente, Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de Modificación del Sistema de Protección, establecen a la infancia un catálogo de deberes. Entre ellos está el de participar y corresponsabilizarse en el cuidado del hogar y en la realización de las tareas domésticas de acuerdo con su edad, con su nivel de autonomía personal y capacidad (III Plan de Infancia, 2016-2019).

El ya citado Manual de Intervención (2005), también determina que se deberá promocionar la autonomía, así como el desarrollo de la responsabilidad sobre su propio comportamiento, de manera que se posibilite su crecimiento personal y social.

No obstante, aunque las Leyes establezcan esos principios para el desarrollo de la autonomía de los y las menores, tanto en el trabajo de Hernando (2013) como en el de Herrán (2008), los resultados obtenidos muestran que cuando estos y estas abandonan el recurso no están preparadas para vivir de forma independiente, resultado del excesivo

control y la falta de autonomía y exigencia de la que se les ha privado. Tiene tal relevancia que los y las mismas jóvenes que salen de los centros son conscientes del contraste entre, la abundancia de recursos y de protección que tienen dentro y, las carencias y falta de preparación cuando están fuera.

Autores como Gómez, et al (2013), consideran que el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en el acogimiento residencial es fundamental, dado que “la autonomía es la base para aprender de una manera constante durante toda la vida” (p.1). Entendiéndose por autonomía:

Ser uno/a mismo/a, con una responsabilidad propia que es diferente a la de los demás, con nuestros propios pensamientos, sentimientos y deseos y esto nos garantiza tener la capacidad de no depender de los/las demás para sentirnos bien, para aceptarnos tal y como somos y tenerla seguridad de que seremos capaces de valernos por nosotras y nosotros mismos durante nuestra vida (Gómez, et al. 2013, p. 5)

Asimismo, el objetivo primordial del acogimiento residencial para López (2011), debe ser dotar de autonomía y de responsabilidad a los y las niñas, siendo un deber de éstos y éstas, participar activamente en las tareas que les posibiliten el desarrollo de la autonomía. Ya que como este autor recuerda, a los 18 años estos y estas menores se van del centro, por lo que deben haber alcanzado igualmente la madurez y habilidades suficientes para dirigir su propia vida, de forma independiente sin necesidad de depender de nadie, tanto si vuelven a sus núcleos familiares, como si deciden vivir por su cuenta. De acuerdo con esto, Trueba (2015) suma que, la importancia de crecer está relacionada con la adquisición paulatina de habilidades para valerse por sí mismos/as.

Además, tal y como la Ley 1/1996, de protección jurídica del menor concluye, la mejor forma de garantizar la protección a la infancia y adolescencia, es promover la autonomía como sujetos de derechos, de forma que puedan ir construyendo progresivamente su proyecto de vida en el presente y en el futuro.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Finalidad

La finalidad que se pretende con esta propuesta de intervención educativa es conseguir que los y las usuarias del recurso de acogimiento residencial en general, y de un piso de menores específicamente, desarrollen un nivel de autonomía personal y de responsabilidad acorde con sus edades, siendo capaces de llevar a cabo la rutina diaria

de forma espontánea y autónoma, interiorizando estas ruinas y convirtiéndolas en hábitos, para que en un futuro se puedan valer por sí mismas/os.

3.3.2. Objetivos

3.3.2.1. Objetivo global

-Desarrollar la responsabilidad y la autonomía en la realización de sus propias rutinas; tanto las relacionadas con el aseo personal, como las relacionadas con las tareas domésticas.

3.3.2.2. Objetivos específicos

-Conseguir que realicen las conductas deseadas de una forma ordenada.

-Conseguir que realicen las conductas deseadas de forma espontánea.

-Conseguir que interioricen sus propios quehaceres y se conviertan en hábitos (anexo 2).

3.3.3. Destinatarios

Esta propuesta de intervención va dirigida a 9 menores acogidos en un piso de menores de Bilbao. Este piso está dentro del programa general básico, los y las menores tienen edades comprendidas de entre 6 y 18 años, y la estancia media que llevan en el recurso es de un año y medio.

3.3.4. Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo del programa va a tener como base los programas y técnicas de modificación de conducta, los cuales están dentro de los tipos de aprendizaje, más exactamente, en el tipo asociativo donde se diferencian el Conductismo Clásico y el Conductismo Operante (Granado, 2006). En este sentido, estas técnicas se han mostrado altamente eficaces en la intervención, tanto en la reducción o eliminación de conductas problemáticas como en el establecimiento de otras que permiten mejorar el aprendizaje de la persona, o el ajuste a su medio (Granado, 2006; Soler, et al. 2009).

En este caso se utilizaría el Conductismo Operante, pues es una forma de aprendizaje a través del cual la persona tiene más posibilidades de repetir las conductas que conllevan consecuencias positivas, o de no repetir las que obtienen consecuencias negativas, la

cual se diferencia del Condicionamiento Clásico que funciona por medio de la asociación de diferentes estímulos que no se pueden controlar (Gavino, 2006; Granado, 2006; Anzures, 1976).

Dentro del Condicionamiento Operante se encuentran los sistemas de Economías de Fichas. Soler, et al. (2008), Carrasco (2008) y Anzures (1976), destacan el sistema de reforzamiento que utiliza, ya que permita recibir grandes recompensas en un periodo corto de tiempo, fomentando así la motivación y el interés hacia tareas que pueden no resultar muy motivantes, como por ejemplo, las relacionadas con el aseo personal o con las responsabilidades domésticas. Gavino (2006, p. 29) concluye así, “es una técnica flexible, de fácil aplicación y de gran éxito con niños y niñas [...]”. Además, Soler, et al. (2008) y Carrasco (2008), agregan que esta técnica se orienta para la consecución de objetivos tales como, instauración de conductas nuevas y/o incrementar la frecuencia de las mismas, facilitar la consecución de hábitos etc.

Para finalizar, resulta interesante mencionar el punto de vista de Anzures (1976), que entre las ventajas que tiene la Economía de Fichas, destaca el carácter objetivo que se comienza a tener tras la aplicación del mismo, reduciendo al mismo tiempo, la parte emocional que podría influir a la hora de evaluar.

Para llevar a cabo esta metodología, sería imprescindible, por un lado, los recursos materiales como, pinturas, folios, tijeras, cartulinas, pegatinas y bolígrafos y, por otro lado, los recursos personales de los y las Educadoras Sociales, las y los Integradores Sociales y las y los Cuidadores del mismo recurso.

3.3.5. Diseño de la propuesta

La aplicación efectiva de un programa de Economía de Fichas requiere de dos fases: la primera, la fase de implementación, en la cual las conductas deseadas se instauran, y la segunda, la fase de desvanecimiento, donde una vez consolidadas las conductas, se reducen los reforzadores, con el fin de que el premio no se convierta en la motivación de hacer los quehaceres (Carrasco, 2008, Soler, et al. 2009).

En la primera fase, lo primero que se haría sería identificar las conductas que permitieran aumentar la autonomía de los y las menores y que pudieran mantenerlas en un ambiente natural (Gavino, 2006; Soler, et al. 2009) (anexo 2). Luego, a cada conducta se le asignaría un valor en puntos, es decir, en palabras de Castela (2005, p.

8) se haría “una ponderación en relación esfuerzo-valor objetivo”. Como cada menor tiene una edad diferente y habilidades distintas, la realización de una tarea podría tener diferentes puntuaciones entre los y las menores. Aun así, se establecería una cantidad de puntos diarios totales comunes para todos y todas (anexo 3).

Una vez identificadas y puntadas las conductas deseadas, el siguiente paso sería el de reunirse con los y las menores individualmente para identificar los reforzadores de apoyo significativo de cada uno/a y darles un valor en puntos (Castelao, 2005) (anexo 4). Es importante mencionar que los reforzadores únicamente podrán ser obtenidos a través del canjeo.

Después, se realizaría el diseño de las fichas (pegatinas, vales, tarjetas, puntos...) y en este caso también, cada uno/a podría elegir el que más le agrade, dado que es importante que cada cual elija el que más atractivo le parezca si esto aumenta su propia motivación (Carrasco, 2008).

El siguiente paso sería explicarles el funcionamiento del programa, el método de obtención de las fichas y la forma de canjeo, que dependería de la semana de implementación del programa. (Anexo 5)

En relación a los puntos entregados, estos deberían ser dados inmediatamente después de la realización de la conducta. Para facilitar este trabajo, puesto que son muchos y muchas las menores, se les indicaría que fueran ellos y ellas mismas las que vinieran a buscar los puntos. En este sentido Gómez y Martí (2013) apuntan que es importante que siempre se explique el por qué, tanto si no se dan los puntos como si se dan, y en este último caso, acompañarlo de refuerzo positivo.

Para el canjeo de fichas o puntos se determinaría un lugar, en este caso, sería el cuarto de Educadoras/os. Los puntos serían canjeados por vales en los que pondría el nombre del reforzador obtenido para que el o la niña pudiera canjearlos al momento o guardarlos durante la semana. Los domingos, los puntos y vales no canjeados serían entregados a los y las trabajadoras.

Por último, se realizaría un cartel con las conductas deseadas y con la cantidad de puntos que se obtendrían por la realización de las mismas. Tal y como dicen Duche y Cisne (2016) las conductas deseadas deberían estar a la vista de todos y todas, ya que así se evita tener que estar repitiéndoles todo el tiempo lo que les toca hacer.

En la segunda fase, se procedería a la retirada gradual del sistema de fichas ya que cuando las conductas se consolidan, se debe reducir la entrega de fichas, espaciar los intervalos, o como se haría en este caso, completar una secuencia completa de tareas que antes se premiaban de manera independiente (Carrasco, 2008; Soler, et al. 2009) (anexo 6).

Todos estos cambios serían explicados en la medida que se fueran introduciendo, con un lenguaje claro y sencillo para que lo entendieran correctamente. Para Carrasco (2008) y Soler, et al. (2009) una forma de explicar estos cambios es la de compararlo con un videojuego donde tienen que ir superando niveles, y una vez superado uno, tendrían que esforzarse más para conseguir el siguiente.

Además, el sistema estaría todo el tiempo sujeto a reajuste, sobre todo en la primera semana, para evitar la acumulación de fichas, para asegurar siempre que los y las niñas tuvieran la posibilidad de alcanzar los reforzadores. Este ajuste se realizaría con el objetivo de mantener el equilibrio económico del sistema (Carrasco, 2008; Soler, et al. 2009).

3.3.6. Posibles obstáculos

Durante la aplicación del programa Anzures (1976) resalta una serie de posibles problemas. Por ejemplo, que las y los menores no confíen en la obtención del reforzador o consideren que es imposible alcanzarlo; que se desmotiven por no conseguir fichas al principio; que las y los sujetos reciban el reforzador antes de conseguir las fichas suficientes etc.

Sin embargo, también podría haber otras limitaciones, por lo menos en el piso de menores:

-La prisa o la falta de paciencia que tienen muchos y muchas educadoras hace que estén detrás de ellas y ellos para que realicen las tareas, no dándoles el tiempo suficiente para que las realicen de forma autónoma. En este sentido, Carrasco (2008) explica, como las prisas marcan el ritmo de vida de las personas adultas y como esto no es nada bueno para el proceso de aprendizaje de los y las niñas. En muchas ocasiones, el querer de los padres y madres es que sus hijos e hijas desarrollen un gran nivel de autonomía pero muchas veces, las prisas y el saber que van a ser ellos y ellas los que van a acabar

realizando la acción de sus hijos e hijas, los y las lleva directamente a hacerla desde un principio, con la excusa de no perder el tiempo (Carrasco 2008).

-La falta de comunicación entre los trabajadores y las trabajadoras puede llegar a crear confusión entre la cantidad de avisos que se han dado a una persona. A las mañanas es difícil asegurarse de que 9 niños y niñas realicen todas sus tareas, si además tienen que estar controlando y recogiendo datos para el registro, puede haber mucha confusión. El reparto de 4 niños/as para cada educador/a en función de la cercanía de las habitaciones de los y las menores podría facilitar el proceso

-Escasez de la plantilla, es decir, aunque lo usual es que haya dos trabajadoras/os también ha habido días en los que una persona trabajadora se ha tenido que encargar de todos y todas las menores. Esto impediría la aplicación efectiva del programa.

3.3.7. Evaluación

La evaluación que se llevaría a cabo sería mixta, es decir, se combinaría la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa.

Por un lado, la evaluación cuantitativa, se fundamenta en la utilización de hojas de registro, midiendo así, por medio de una escala numérica, los logros y los avances. Asimismo, permite realizar una medición profunda y controlada totalmente objetiva, cuyo último objetivo es saber si se han alcanzado los objetivos o no (Cook, et al. 1986).

Para la realización del registro de los resultados así como de la efectividad, se utilizaría un diseño de tipo ABA. Esto consistiría en realizar una línea base de las conductas deseadas, previamente especificadas (A) (Soler, et al. 2009), por un período de una semana. En estas hojas se registraría la cantidad de recordatorios que recibe cada uno y una de las menores para la realización de cada tarea. En el caso de que no se realizara también se recogería. (Anexo 7)

Posteriormente en la segunda fase (B) se implementaría el programa (Granado, 2006; Soler, et al. 2009), con una duración de 8 semanas, en las que diariamente se rellenarían las hojas de registro cada menor, y una vez a la semana se evaluarían los resultados comparándolos con la línea base inicial, para poder evaluar así, si se estaría dando una mejora o no, y poder hacer las modificaciones oportunas.

Por último (A) se retiraría el programa y se realizaría un seguimiento durante dos semanas, registrando la ocurrencia de las conductas deseadas, comparándose con la línea base, para observar el nivel de autonomía adquirido en ausencia del programa (Granado, 2006; Soler, et al. 2009).

Se determinaría que el programa tiene éxito, si más de la mayoría obtendría una mejora de autonomía del 75%.

Por otro lado, la evaluación cualitativa valora la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado, permitiendo obtener las perspectivas y puntos de vista de los y las participantes, definiendo la realidad a través de las interpretaciones de ellos y ellas. Además, se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones (Strauss, & Corbin, 2003). Por esto, se harían dos reuniones de evaluación para evaluar los resultados y la idoneidad de la propuesta. En este sentido, una sería con los participantes y otra con el equipo educativo, ya que hay una información que solo se puede adquirir a través de los y las que han participado, la cual sería muy valiosa para posibles cambios o mejoras.

4. CONCLUSIONES

Este último apartado, se inicia mostrando las conclusiones que se han obtenido de todo el proceso elaborado para la realización del Trabajo de Fin de Grado y en relación con los objetivos propuestos inicialmente para la realización del propio trabajo.

Inicialmente, tras haber llevado a cabo una revisión sobre la evolución del marco legal de la infancia en desprotección, se determina que ha habido un gran avance en lo que a protección a este colectivo se refiere. En este sentido, se ha mejorado la intervención apostando por el mantenimiento de estos y estas menores en el seno familiar a través de diferentes programas. No obstante, siempre habrá casos en los que será necesaria la separación de estos niños y estas niñas con el objetivo de garantizar su bienestar.

Después de haber realizado los practicum II y practicum III y de haber detectado la necesidad de autonomía, me resultaba necesario conocer la existencia o no, de Leyes y Decretos que hicieran referencia el desarrollo de la autonomía de estos y estas niñas o si por el contrario, no se hacía referencia a ella. Se han encontrado varios artículos, apartados y actuaciones que establecen como objetivo el desarrollo de la autonomía y

responsabilidad personal de estos y estas usuarias, tanto en tareas domésticas como en el cuidado personal. Además, no solo se ha concluido que es un deber de los y las menores adquirir estos hábitos, sino que también es una obligación de los y las Educadoras Sociales trabajar estas áreas.

En este sentido, también me resultaba importante saber si esta necesidad se daba solo en el piso de menores en el que he estado, o si era un problema generalizado en diferentes recursos. Tras el análisis de diferentes estudios llevados a cabo en este contexto, me ha llamado mucho la atención que esta carencia de autonomía personal es muy común y se da a menudo. Por lo que, aunque está claro lo que las Leyes y Decretos establecen, al final, el día a día en un recurso de acogimiento residencial el tiempo está muy marcado y teniendo en cuenta que hay un gran número de menores, es más rápido si lo hacen las y los Educadores, ya que esto ahorra peleas, discusiones y pérdidas de tiempo.

Igualmente, se ha ido destacando a lo largo del trabajo, la importancia que tiene para muchos autores y autoras la adquisición paulatina de responsabilidades y de autonomía personal de los niños y las niñas, aun más, de los y las acogidas en recursos residenciales, puesto que el cambio de entorno que tienen cuando salen del recurso les supone un gran impacto, por el hecho de no haber adquirido las habilidades necesarias para valerse por sí mismas y mismos.

Por todo esto creo que es necesaria la implementación de programas como el de de la economía de fichas, a través del cual adquirirían paulatinamente un mayor nivel de autonomía personal y de responsabilidades, que les facilitaría y posibilitaría el proceso a una vida independiente sin necesidad de tener que depender de nadie, puesto que serian capaces de dirigir sus propias vidas.

No obstante, aunque la propuesta de intervención no haya podido desarrollarse, el haber realizado una propuesta de intervención basada en una economía de fichas, me ha supuesto revisar la implementación de este tipo de programas en otros ámbitos (cárceles, colegios, autismo, discapacidad, drogodependencia, fobias, trastornos alimentarios y del sueño...) donde se han evidenciado que es una buena alternativa, que tiene unos resultados positivos y que esta manera de trabajar podría ser implementada de forma sencilla.

Por último, se puede concluir que el último paso de este trabajo sería llevarlo a cabo en este recurso para poder ser evaluado y poder extenderlo como una práctica habitual.

5. BIBLIOGRAFÍA

Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. Recuperado 20 mayo 2018, en: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/pdf/REU/30/Albertin.pdf>

Anzures, R. (1979). El entrenamiento para profesionales: La economía de fichas como una solución para modificar el comportamiento en la escuela y en el hogar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 8(1), 31-34. Recuperado 14 mayo 2018, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80580104>

Beloki, N., & Martínez, I. (2017). Buenas Prácticas en Educación Social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de personas participantes y profesionales. *RES Revista en Educación Social*, 24, 1188-1205

Berrio, A. R., Pascual, A. M., & de Mendicuti, E. S. (2017). Claves del éxito o fracaso de la preservación familiar en Bizkaia: la voz de los profesionales. *Revista Española de Sociología*, 26(3), 41-57

Carrasco, N. (2008). Aplicación de un programa de economía de fichas en un hogar de acogida de menores víctimas de maltrato. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 3, 11-15. Recuperado 1 de abril 2018, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2547021>

Castelao, G.S. (2005). Utilización de técnicas de modificación de conducta en terapia ocupacional: caso práctico/clínico. *Revista asturiana de Terapia Ocupacional*, (1), 7-9

Cook, T. D., Reichardt, C. S., Manuel, J., & Guillermo (trad.) Solana. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata

Decreto 131/2008. *Decreto regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social*. (2008). BOPV del 8 de julio de 2008.

DFB/BFA. (1999). *I Plan de infancia 1999-2004*. Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia/ Diputación Foral de Bizkaia.

DFB/BFA. (2005). *Intervención en situaciones de desprotección infantil* (Manual). Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia/ Diputación Foral de Bizkaia.

DFB/BFA. (2016). *III Plan de infancia 2016-2019*. Bilbao: Bizkaiko Foru Aldundia/ Diputación Foral de Bizkaia.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review or Educational Research*, 53(2), 159 – 199.

Duche, P., & del Cisne, V. (2016). *La autonomía para incrementar el desarrollo de las relaciones interpersonales de las niñas y niños del nivel inicial II, de la unidad educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano, de la ciudad de Loja. Período 2014-2015* (Bachelor's thesis, Loja). Recuperado 7 de mayo 2018, en: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/11085>

Ferrer, A.T. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y profesional. *RES Revista en Educación Social*, 24, 89-109

Flores, J., Gómez, G., & Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe.

Gavino, A. (2006). Guía de técnicas de la terapia de conducta. Ed. Pirámide. Madrid

Gianino, L. (2012). La resiliencia en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Avances en psicología*, 20(2), 79-90. Recuperado 8 de mayo 2018, en: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2012/3/6_avances_lgiannino_8.pdf

Gómez, O. y Martí, J. (2013). Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas. Recuperado 7 de abril 2018, en: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia%20Como%20fomentar%20la%20autonomia%20y%20responsabilidad%20en%20nuestros%20hijos%20e%20hijas%20CEAPA.pdf>

Granado, M. C. (2006). Los programas y técnicas de modificación de conducta: Una alternativa a la educación del niño autista. *XXI. Revista de Educación*, 4, 245-259.

Haurbabesa Lanbide (2009). El contexto institucional de la práctica profesional sobre infancia en desprotección en los tres territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Educación Comparada*, (15), 215-249.

Hernando, G. C. (2013). *Transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en residencias de protección*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado 11 de abril 2018, en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/13014>

Herrán, A.G., García, C.B & Imaña, A. M. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: Las vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias pedagógicas*, 13, 193-210.

Intxaurrendieta, T.S, & Abellán, A.R. (2006). La desprotección infantil en el Territorio Histórico de Bizkaia. *Revista de psicodidáctica*, 11(1). Recuperado 4 de abril de 2018, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747006>

Ley 12/2008. *Ley de Servicios Sociales*. (2008). BOPV lunes 8 de junio de 2008

Ley 26/2015. *Ley de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. (2015). BOE N° 180, del 29 de julio de 2015

Ley Orgánica 1/1996. *Ley de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil*. (1996). BOE N° 15, del 17 de enero de 1996

Ley Orgánica 8/2015. *Ley de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. (2015). BOE N° 175, de 23 de julio de 2015

Llanos, A.L. (2013). Salud, bienestar y desarrollo de niños y niñas con medida de separación familiar en protección infantil. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Recuperado 4 de abril 2018, en: <http://hdl.handle.net/10651/16063>

López, L. C. (2011). La promoción de la autonomía personal en contextos residenciales de protección a la infancia. Universidad de Coruña.

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. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196. Recuperado 4 de abril 2018, en: <http://hdl.handle.net/10486/13014>

Losada, L., Cantero, J. M., Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales

de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76. Recuperado 4 de abril 2018, en: <http://hdl.handle.net/10366/127665>

Martos, M.G., & Delgado, J.S. (1999). Los hogares y centros de menores: de la dependencia a la autonomía personal. *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, (18), 23-24. Recuperado 8 de abril 2018, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016722>

Moreno, G.C. (2017). El educador social y los centros de protección de menores. ¿La formación teórica del educador social está vinculada con su realidad profesional? Universidad de Málaga. Recuperado 8 de abril 2018, en: <http://hdl.handle.net/10630/12699>

Petrus, A. (1998). Concepto de educación social. En: Petrus, A. (Coord.), *Pedagogía social*, 9-39. Barcelona: Ariel. Recuperado 8 de abril 2018, en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2647323&pid=S0718-0705200300010000900027&lng=es

R. D. (2015). Las 10 claves de la reforma del sistema de protección a la infancia y la adolescencia: Proyecto de Ley y Proyecto de Ley Orgánica de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, BOCG de 27 de febrero de 2015. *Diario La Ley*, (8497), 1.

Remiro, M. A. (2016). Modelos de acción socioeducativa con infancia y adolescencia en los Servicios Sociales Municipales de la CAV. Universidad del País Vasco. Bizkaia. Recuperado 12 de abril 2018, en: <http://hdl.handle.net/10810/21890>

Servicio De Infancia (2018). Programas, servicios y prestaciones 2018. Bizkaia.

Soler, F., & Herrera, J., & Buitrago, S., & Barón, L. (2009). Programas de economía de fichas en el hogar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 373-390. Recuperado 1 de mayo 2018, en <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2009.0002.12>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia

Uribe-Etxebarria, A., Fernández, I., Otaño, J., Arandia, M., Alonso, J., Aguirre, N., ... & Beloki, N. (2009). Una visión histórica y comparativa actual sobre los sistemas de atención a la infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma del País Vasco. In M. R. Berruezo & S. Concejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 463-476). Universidad Pública de Navarra.

ANEXOS

Anexo 1

Programas del Servicio de Infancia

PROGRAMAS GENERALES	-Programa De acogida de urgencia -Programa Básico general -Programa de preparación a la emancipación -Programa de emancipación
PROGRAMAS ESPECIALIZADOS: ATENCIÓN A ADOLESCENTES	-Programa especializado de atención a adolescentes con problemas de conducta -Programa especializado de apoyo intensivo a adolescentes con graves problemas de conducta entre 13 y 18 años
OTROS PROGRAMAS ESPECIALIZADOS	-Programa de atención a niños, niñas y adolescentes con graves dificultades

Fuente: Elaboración propia

Otros programas específicos del Servicio de Infancia serían los siguientes (Servicio de Infancia, 2018:77):

1-Programa especializado de intervención familiar con casos de desprotección infantil.	6-Programa de Apoyo al Acogimiento Familiar.
2-Programa especializado de atención psicológica en caso de abuso sexual intrafamiliar.	7-Programa de acogimiento familiar profesionalizado.
3-Programa de intervención familiar con personas menores de edad y sus familias, de etnia gitana.	8-Programa para la valoración de solicitantes de adopción internacional.
4-Servicio de Notificaciones, Citaciones y Traslados de menores.	9-Programa de apoyo a la adopción en Bizkaia.
5-Programa especializado de intervención con adolescentes.	10-Punto de encuentro familiar de atención especializada

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2*Conductas deseadas identificadas*

Después de levantarse
Hacer la cama.
Vestirse
Recoger la habitación sin que queden nada por el suelo
Recoger la ropa del lavadero y guardarla en el armario
Desayuno
Ponerse el amantala
Fregar los utensilios usados y guardarlos
Fregar el trozo de mesa
Después del desayuno
Lavarse los dientes.
Lavarse la cara
Peinarse

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3*Las conductas deseadas puntuadas*

Después de levantarse	
Hacer la cama.	5 p + (1)
Vestirse sin ayuda de nadie	3 p + (1)
Recoger la habitación sin que quede nada por el suelo	2 p + (1)
Recoger la ropa del lavadero y guardarla en el armario	2 p + (1)
En el desayuno	
Ponerse el amantala	1 p + (1)
Fregar lo utilizado y guardarlo	2 p+ (1)
Fregar el trozo de mesa utilizado	1 p+ (1)
Después del desayuno	
Lavarse los dientes.	2 p + (1)
Lavarse la cara	1 p + (1)
Peinarse	3 p + (1)
TOTAL:	22 + (10 extras)

Anexo 4

Los reforzadores identificados y valorados.

Los reforzadores más codiciados tendrán una puntuación mayor. Las puntuaciones estarán sujetas a reajuste por si fueran muy altas o bajas etc. Además, estas puntuaciones también se editarían según van avanzando las semanas.

Un juego de mesa	6 p
Un dibujo impreso para colorear	6 p
Un juguete de la caja	10 p
Llevar el carro de la compra	4 p
Ver la tele hasta la hora de ir a la cama	12 p
Ver 5 minutos más de tele	16 p
Ir 5 minutos más tarde a la cama	20 p
Leer un cuento por la noche con la o el educador	12 p
0.20€ más de paga	20 p
Elegir el postre de la cena	16 p
Comprar gominolas	18 p
Un masaje de un o una educadora	15 p
Ir al parque con las y los educadores	25 p
Ir a dar una vuelta con los y las educadoras	25 p
Ir a tomar algo con las y los educadores	25 p
Ir al rocódromo	25 p

Anexo 5

Fase de implementación. Diseño por semana.

Desde el principio se sancionaría ya que cada conducta se espera que se realice en un momento determinado. En este caso utilizaríamos el castigo, ya que toda acción negativa también tiene que tener su consecuencia (Gómez & Martí, 2013). No obstante, al principio el castigo, solo supondría la retirada de pocas fichas.

-Semana 1:

- Se obtendrían los puntos totales de cada conducta realizada, siempre y cuando se realizase con 3 o menos recordatorios por parte de los y las educadoras, dejando entre cada recordatorio un margen de 3 minutos.
- Si para la realización de alguna tarea, alguno/a recibiera más de 4 recordatorios, perdería un punto en relación a dicha tarea. En los casos que la tarea realizada diera un punto, este se perdería.
- Si para la realización de alguna tarea, alguno/a recibiera 5 recordatorios no se entregaría ningún punto.
- La realización de una conducta deseada sin ningún tipo de recordatorio, obtendría 2 puntos extras.

En esta primera semana se buscaría que obtuvieran una gran cantidad de puntos para motivarlos/as.

-Semana 2-3:

- Se obtendrían los puntos totales de cada conducta realizada, siempre y cuando se realizase con 2 o menos recordatorios por parte de los y las educadoras, dejando entre cada recordatorio un margen de 3 minutos.
- Si para la realización de alguna tarea, alguno/a recibiera 3 recordatorios, se le restaría un punto (-1). Y si recibiera más de 3 recordatorios no obtendría ningún punto.
- La realización de una conducta deseada sin ningún tipo de recordatorio, obtendría 2 puntos extras.

-Semana 4 y 5:

- Se obtendrían todos los puntos totales de cada conducta realizada, siempre y cuando se dé un único recordatorio.

- Si para la realización de alguna tarea alguno/a recibiera 2 recordatorios, se le quitaría un punto (-1), y si recibiera 3 recordatorios no obtendría ningún punto.
- La realización de una conducta deseada sin ningún tipo de recordatorio, obtendría 3 puntos extras.

Anexo 6

Fase de desvanecimiento. Diseño por semana.

-Semana 6 y 7:

- Se obtendrían todos los puntos totales, siempre y cuando se realizasen las secuencias compuestas enteras (Anexo 8).
- La falta de realización de una de las tareas que compone la secuencia, restaría 2 puntos.
- La realización de una secuencia deseada sin ningún tipo de recordatorio, obtendría 3 puntos extras.

-Semana 8 y 9:

- Retirada del programa.
- Seguimiento a través de las hojas de registro.

Anexo 7*Diseño de la hoja de registro*

Esta hoja se utilizaría para realizar la línea base así como para el registro diario de cada niño y niña.

Nombre menor: Fecha:	Cantidad de recordatorios						
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Después de levantarse							
Hacer la cama.							
Vestirse							
Recoger la habitación sin que queden nada por el suelo							
Recoger la ropa del lavadero y guardarla en el armario							
Desayuno							
Ponerse el amantala							
Fregar lo utilizado y guardarlos							
Fregar el trozo de mesa							
Después del							

desayuno							
Lavarse los dientes.							
Lavarse la cara							
Peinarse							

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8*Secuencias divididas y puntuadas por secuencias*

Después de levantarse	
Hacer la cama.	12 p
Vestirse sin ayuda de nadie	
Recoger la habitación sin que quede nada por el suelo	
Recoger la ropa del lavadero y guardarla en el armario	
En el desayuno	
Ponerse el amantala	4 p
Fregar lo utilizado y guardarlo	
Fregar el trozo de mesa utilizado	
Después del desayuno	
Lavarse los dientes.	6 p
Lavarse la cara	
Peinarse	
TOTAL:	22 p

Fuente: Elaboración propia