

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL



IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación.
Secretario de la Facultad de Formación del Profesorado.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carne Panchón Iglesias

Profesora titular de la Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
Sotsdirectora del CIIMU Institut d'Infància i Mon Urbà (Barcelona).

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica:

revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

Primera edición:

DULAC edicions, Barcelona.

Noviembre 2009. Volumen 2

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Publicado electrónicamente en:

www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-2352

Dep. Legal: B-48141-2009

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por medio alguno ya sea eléctrico, óptico o mecánico, sin el consentimiento por escrito de la editorial o de los autores.

ejemplar gratuito

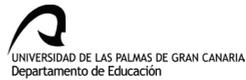
Colaboran:

Consejería de Bienestar Social, Juventud y
Vivienda. (Gobierno de Canarias).



Consejería de Bienestar Social,
Juventud y Vivienda

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El consejo de redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/index1.htm>, ISSN: 2013-2352.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DÍAZ HERNÁNDEZ, Ramón

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ESCUELA QUINTERO, Manuel

Fundación IDEO

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

LÁZARO APARICIO, Araceli

(OIA) Secretària de l'Observatori dels Drets de la Infància Generalitat de Catalunya

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

LOSADA LÓPEZ, José Luís

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

MOLERO RUIZ, Josep

Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya

RODRIGUEZ DEL CASTILLO, Francisco Javier

Dirección General de Protección del Menor y la Familia Comunidad Autónoma de Canarias

SÁEZ DÍAZ, Guillermo

Dirección General de Sanidad. Comunidad Autónoma de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

EVALUADORES/AS EXTERNOS

ANGUERA ARGILAGA, Ma. Teresa

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultat de Psicologia, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Natividad Cano Pérezpág. 9

COPARENTALIDAD Y GÉNERO

Fermín Romero Navarropág. 11

RESPUESTA EDUCATIVA EMPLEADA EN ALEMANIA PARA LA INTEGRACIÓN EN EL MUNDO LABORAL DE JÓVENES CON GRAVES DIFICULTADES EN EL ÁMBITO SOCIAL

Jesús Alemán Falcónpág. 29

ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMAS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN ESPAÑA

José Manuel Suárez Sandomingopág. 39

EL CENTRO DE DÍA COMO ESPACIO DE INTERVENCIÓN EN MEDIO ABIERTO CON MENORES INFRACTORES

Juan Fco. Franco Yagüepág. 63

PAUTAS DE CRIANZA: MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES Y MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO

Ramírez Quintana, Sergio.....pág. 81

ESTUDIO COMPETENCIAL DE LOS VIGILANTES DE SEGURIDAD DE CENTROS DE MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN CANARIAS

Luis A. García García (Coord.)

Lorena Báez Rodríguez

Ricardo Márquez Ravelo

Rubén Rodríguez Rodríguezpág. 101

Quiero presentarles con unas breves líneas el segundo número de la Revista IPSE-ds, que un año más y un número más; con esfuerzo, responsabilidad y humildad aparece a la luz de los profesionales y estudiantes del campo de la desadaptación social.

En esta ocasión y dado el amplio abanico de la intervención en desadaptación social, los artículos publicados tratan la siguiente temática: la coparentalidad y género, marco alemán de formación profesional para población en riesgo, propuesta española de inserción sociolaboral en menores tutelados, las alternativas al medio abierto desde el Centro de Día, la formación y el perfil de los profesionales de seguridad en los centros de justicia juvenil y por último, el vínculo afectivo en la temática de la adopción. Como podéis observar el panorama presentado es plural, y deseo que con vuestra lectura también lo podáis comprobar.

Queremos dejar claro, que deseamos alejarnos de cualquier tentación de politizar el análisis y las propuestas que se presentan en la Revista IPSE-ds, ya que apostamos por conocer el marco de intervención con el rigor de ir mejorando en calidad en la desadaptación social.

Por otro lado, somos conscientes, de que con la aportación del material que presentamos, se conforma un material de interés profesional, que habrá de ser tomado en cuenta por las entidades, administraciones, profesionales y estudiantes para la mejora, el análisis y la intervención en dicho campo.

Y por último, quisiera agradecer al Comité de Redacción y al Equipo de Dirección de la Revista, la oportunidad brindada para presentar dicho número.

Ilma. Sra. Dña. Natividad Cano Pérez
Viceconsejera de Bienestar Social e Inmigración
Gobierno de Canarias

COPARENTALIDAD Y GÉNERO

Fermín Romero Navarro

Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Director de la Fundación Centro de Orientación Familiar de Canarias.
Experto en Mediación Familiar.
fromero@dps.ulpgc.es

Resumen:

Los jueces otorgan por sistema la custodia de los hijos a las madres y fijan un “régimen de visitas” de fines de semana alternos para el padre. Son múltiples las disfunciones que el modelo de custodia exclusiva o monoparental trae consigo. La custodia compartida, como alternativa a la custodia monoparental, es algo más que un concepto legal, es una entidad sociocultural, que está en relación con la definición social que se hace de la maternidad y de la paternidad y, en consecuencia, con la forma cómo los padres continúan sus relaciones paterno-filiales después del divorcio. Tiene relación con los cambios que está experimentando la figura del padre en las sociedades actuales. Establece una estrecha relación directa con la perspectiva de género. Ésta se ha convertido en una categoría interpretativa, que alberga nuevas virtualidades, en una categoría transversal desde la cual se cuestiona y se investiga todos los espacios sociales de la mujer, públicos y domésticos y en un instrumento político para discriminar analíticamente las diferencias y desigualdades entre varones y mujeres. Toca ahora, en los tiempos que corren, someter a consideración desde la perspectiva de género el tema de la custodia de los hijos en situación de ruptura conyugal o de pareja. Teniendo en cuenta el escenario brevemente descrito, el presente artículo desarrolla, desde una perspectiva interdisciplinar, las disfunciones o conflictos anexos a la custodia monoparental, las virtualidades de la custodia compartida, un análisis de ambas realidades desde las teorías implícitas o imaginario social, así como desde la perspectiva legal, y la aportación que al respecto realiza la Mediación Familiar, convirtiendo en objeto de acuerdos el llamado “plan parental”.

Palabras clave: coparentalidad, mediación familiar, custodia compartida, perspectiva de género.

INTRODUCCIÓN

La conflictividad familiar que se salda con la ruptura, medida en tasas de separación y divorcio, es un fenómeno social en aumento en la sociedad española. Según fuentes de la Memoria del Consejo General del Poder Judicial, en 1982 se produjeron en España 38.908 separaciones y divorcios, y, según

fuentes del INE, en el año 2007 se alcanzó la cifra de 137.451, produciéndose un aumento de 98.543 separaciones y divorcios, aunque en el año 2008 experimentó un descenso de 18.217 en relación con el año 2005, fenómeno que puede encontrar su explicación en la crisis económica y laboral actual.

La Comunidad Autónoma del Estado Español con más disoluciones matrimoniales es Canarias con una tasa del 4,3 por mil habitantes, frente a la media Nacional que alcanza el 3,3 por mil habitantes. El número de divorcios en Canarias se ha multiplicado por tres en menos de una década.

La mayoría de las parejas que se separan, el 58%, tiene una media de 2 hijos y un 20% entre 3 ó 4 hijos. En los 4 últimos años, según fuentes del Consejo General del Poder Judicial, la media de disoluciones de matrimonios con hijos, desde 2005-2008, alcanza la puntuación del 54,47%. Los hijos, en el momento en que sucede la ruptura, son menores de edad en la mayor parte de los casos. Se calcula la existencia en todo el Estado español de más de 3.000.000 de hijos de padres separados o divorciados. En Canarias, como sucede en el resto del Estado Español, el grupo de edad con un número de separaciones más elevado es el de 35 a 49 años, edad en la que se constata una mayor presencia de menores en los hogares.

Los jueces otorgan por sistema la custodia de los hijos a las madres y fijan un "régimen de visitas" de fines de semana alternos para el padre; como consecuencia, el ejercicio en la patria potestad se queda en un concepto formal para el progenitor no custodio (art. 156 del Código Civil). No obstante lo dicho, en los últimos años se ha producido un cambio, aunque todavía incipiente, que va del primitivo sábados y/o domingos al de fines de semanas alternos, desde el viernes a la salida del colegio, hasta el lunes por la mañana, más una o dos tardes a la semana con pernocta, en su caso, y la mitad de todas las vacaciones escolares.

Lo que antecede es un reflejo de la idea implícita, que se deriva del enfoque estructural-funcional de carácter parsoniano de la familia, aunque cada vez más atenuada, según el cual las obligaciones afectivas y educativas hacia los hijos son inherentes a la condición femenina y las obligaciones económicas e instrumentales corresponden en exclusiva a los varones.

Son múltiples las disfunciones que el modelo de custodia *exclusiva* o *monoparental* trae consigo, siendo harto notorios los *incumplimientos* que se suceden debidos a la aplicación del tradicional sistema de atribución de custodia de los menores a uno sólo de los padres, así como el *alargamiento* y *reproducción del ambiente litigioso* que se crea motivado por este modelo fragmentado. En muchos casos subyace la idea según la cual quien se queda con los hijos se queda con la vivienda, lo que no deja de ser una causa de conflictos permanentes, tema que en España necesita de una adecuada revisión jurídico-legal.

El tema de la coparentalidad adquiere notable importancia si lo relacionamos con otro tema necesariamente afín, cual es la *dimensión de género*. El género se ha convertido en un nuevo paradigma con el que se ha querido explicar las desigualdades entre varones y mujeres. En relación al tema que nos ocupa, la *categoría género* ha sido utilizada para reforzar la figura y las funciones de la madre en situación de ruptura conyugal respecto a sus hijos. En cambio, esta misma categoría, que favorecía a las mujeres, se está invocando actualmente como razón discriminatoria que afecta negativamente a la relación padre-hijo, demandando por ello un cambio de carácter jurídico-legal y psico-pedagógico familiar.

El tema que pretendemos abordar, de la custodia compartida o *coparentalidad* y *género*, tiene relación con los cambios que está experimentando la figura del padre en las sociedades actuales. Ello fue objeto de estudio en el *Symposium Internacional*, realizado en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria los días 5 al 8 de Octubre, con motivo de la celebración del Año Internacional de la Familia, 1994, organizado por la Fundación Canaria Centro de Orientación Familiar de Canarias.

La custodia compartida es algo más que un concepto legal, es una entidad sociocultural, es una filosofía, un "*modus operandi*" que está en relación con la definición social que se hace de la maternidad y de la paternidad

y, en consecuencia, con la forma cómo los padres continúan sus relaciones paterno-filiales después del divorcio. Nace como reacción en contra de las consecuencias negativas que suele conllevar la custodia a favor de un solo progenitor. Dicho concepto parte del principio según el cual *el divorcio pone fin al matrimonio pero no a los vínculos padre-hijo*.

1. UNA UBICACIÓN TEÓRICA DE LA COPARENTALIDAD

Desde Freud, y ya hace tiempo de esto, se viene “matando” la figura del “padre”, símbolo de la autoridad. La teoría marxista sobre el patriarcado ha legitimado teóricamente la lucha contra el poder omnímodo del paterfamiliae y ha promovido, como consecuencia, el proceso de liberación de la mujer. El matrimonio monógamo, atado por la indisolubilidad, era considerado por F. Engels, (1976), como la forma más adecuada para transmitir y perpetuar la condición de poder y prepotencia del varón y la sumisión de la mujer.

Asistimos a tres fenómenos sociales aparentemente contradictorios que permiten contextualizar el desarrollo del aspecto que nos ocupa: *el declive de la figura del padre, la centralidad de la mujer y la emergencia y reivindicación de un nuevo modelo de padre*.

Primer fenómeno: Lo podemos calificar, utilizando un término tomado del sociólogo Flaquer (1999)¹ de “*eclipsamiento*” de la figura del padre, lo que sucede como consecuencia de un conjunto de factores, en los que son significativos: la incorporación de la mujer al trabajo productivo, asalariado y, consecuentemente, una mayor autonomía; las altas tasas de divorcio, lo que está trayendo como efecto la reducción de las familias biparentales y aumentan las familias monoparentales, y los cambios de valores y de comportamientos que se han ido sucediendo en torno a la mujer, a la maternidad y al sistema de relaciones de carácter más simétrico tanto intrafamiliares como extrafamiliares. A estos

factores explicativos hay que añadir, según desarrolla Lluís Flaquer, el *proceso de asalarización*, que han experimentado tanto los varones como las mujeres y que ha pasado por dos periodos:

a) Período de asalarización del varón:

Según algunos autores de la Escuela de Frankfurt, el padre empezó a desaparecer físicamente del hogar cuando se convierte en asalariado. Las consecuencias de ello fueron: los hijos ya no se identifican con el padre como productor, como sucedía en la familia campesina y tradicional. Ello suponía la “desposesión” del padre de sus medios de producción, con lo que la base de su autoridad quedaba erosionada. Ésta se asentaba en la transmisión del patrimonio, lo que a su vez le otorgaba el derecho a establecer las alianzas de sus hijos. No obstante lo dicho, el hecho de que en la familia burguesa tan sólo trabajara el varón, le concedía un lugar de privilegio como único sustentador y proveedor del grupo.

b) Asalarización de la mujer de la clase media de los años sesenta.

En esta etapa, el padre no sólo tiene que competir con los demás cabezas de familia en el mercado de trabajo, sino que se ve obligado a abrir un nuevo frente, la esposa trabajadora, y a negociar con ella en el interior de la familia. La función y el reconocimiento social del padre proveedor se ponen en entredicho cuando la mujer logra su autonomía y gana un sueldo, cada vez más equiparado al del varón. Estos hechos, a modo de condiciones objetivas, crean una nueva dinámica familiar y genera unas relaciones menos asimétricas, tornándose más paritarias.

Segundo fenómeno: El segundo tiene que ver con la posición de centralidad que la mujer, sobre todo la mujer separada, divorciada, está tomando respecto al papel a ocupar en la organización familiar, dando lugar a la “*matrilinealidad*” o “*matrifocalización*”, fenómeno no exento de efectos importantes para el desarrollo psicoeducativo de los hijos

1 Flaquer, Ll. (1999): *La estrella menguante del padre*. Barcelona. Ariel.

y para el aumento de la llamada “feminización de la pobreza”.

Tercer fenómeno: Se refiere a la aparición, en el escenario de la crisis familiar, de la *emergencia y reivindicación de un nuevo modelo o figura del padre varón*, cuya explicación se puede encontrar en la “feminización de la sociedad”. Así lo explica Elinor Lenz y Barbara Myerhoff (*La feminización de América*, 1985): “Dado que el hombre y la mujer son criaturas complementarias, cualquier cambio en la maternidad inevitablemente genera una transformación adaptadora en la paternidad. En efecto, el nuevo padre es el producto más revolucionario y positivo de la feminización de la sociedad”².

A pesar del proceso del declive de la figura del padre, arriba descrito, estudios actuales demuestran que el patriarcado no ha perdido del todo su legitimidad (Alberdi 2002). Los códigos patriarcales, aunque se hayan debilitados, no han perdido del todo su vigencia en nuestra estructura psicológica y en las instituciones y reglas sociales. Aún estamos, y por mucho tiempo todavía, en el proceso de deslegitimación del citado sistema. Perdura en el inconsciente colectivo el esquema básico de padre *preñador, protector y proveedor* que conforma el conjunto de normas y valores adscritos a muchas conductas de los varones en su cualidad de padres.

La parentalidad es algo más que un hecho biológico. Es un hecho cultural que acaece en un proceso de construcción y de definición social acerca de lo que se considera qué es la paternidad y qué es la maternidad. Ambas realidades, paternidad y maternidad, se construyen en el entramado de las relaciones humanas. La propiedad más importante del ser humano es su capacidad de crear y mantener relaciones y significados, sin los cuáles no se pueden dar la sobrevivencia y el aprendizaje. Dentro del tejido de las relaciones interpersonales, imbuidas de los significados y de las emociones, tantas veces intensas, se

producen las vinculaciones con las que nos quedamos entrelazados unos con otros en la condición de padres e hijos, de hermanos, de parientes, etc. En este entramado de relaciones íntimas e interpersonales se construyen estas realidades: paternidad, maternidad y vinculaciones familiares en sus diversos grados.

Los estudios e investigaciones sobre las relaciones de vinculación entre padres e hijos se han desarrollado más las referidas a las que se establecen entre madre e hijo que las que se establecen entre padre e hijo. En todo ello ha tenido una gran influencia el *imaginario social*, que define, para el sentir colectivo, qué elementos constituyen la maternidad y la paternidad y qué importancia tienen ambas realidades en la educación y desarrollo del hijo. Esta influencia no se ha quedado sólo en el ámbito de los valores y de la educación, sino que ha trascendido a la esfera jurídica, protegiendo de forma más especial las relaciones madre-hijo que las relaciones padre-hijo.

2. LA TEORÍA DE GÉNERO Y LA COPARENTALIDAD

2.1. Algunos precedentes de la teoría del género

El uso gramatical del término género ha servido para distinguir una palabra masculina, femenina o neutra. Fue el doctor John Money, de la Universidad Johns Hopkins de Baltimores, en 1950, en su obra *Desarrollo de la sexualidad humana*, el primero que utilizó el término *género* para referirse al concepto de *identidad de género*. Con este concepto quiso explicar la conciencia individual que de sí mismo tienen las personas como hombre o mujer. Según dicho autor, la identidad de género del individuo dependía de cómo había sido educado de niño y que podía ser diversa del sexo biológico. Afirmaba que se podría cambiar el sexo de la persona con la educación; que a los niños nacidos con órganos ge-

2 Citado por Rojas Marcos, L. (1999): *La pareja rota. Familia, crisis y superación*. Madrid. Espasa, bolsillo, pág. 38.

nitales ambiguos o no suficientemente desarrollados se les podía asignar un sexo diverso del genético mediante una modificación quirúrgica, lo que en su opinión debía hacerse antes de los 18 meses, pues de otra el sexo biológico podría determinar un cierto rol de género impuesto por la sociedad. Así nació también el concepto de “rol de género”, entendido como un conjunto de funciones que la sociedad asigna a cada uno de los géneros.

Más tarde, el psiquiatra Robert Stoller publicó una obra llamada *Sex and Gender* mediante la cual popularizó las ideas de Money. Afirmó que “el vocablo *género* no tiene un significado biológico, sino psicológico y cultural. Los términos que mejor responden al sexo son macho y hembra, mientras que lo que mejor califican al género son *masculino* y *femenino*, y estos pueden llegar a ser independientes del sexo biológico”³

Fue Kate Millet, en su obra *Política sexual*, quien utilizó el concepto de género expuesto por Stoller para desarrollar su pensamiento y darle una fundamentación científica. Considera, en línea con S. Beauvoir, que la mujer es un producto social, es decir, “la mujer no nace, se hace”. En tal sentido, acentúa Kete Millet la idea de que no tiene por qué existir una correspondencia biunívoca y necesaria entre sexo y género, pudiendo tomar caminos diferentes el desarrollo de ambos términos; y que lo que llamamos conducta sexual es el fruto de un aprendizaje, que comienza con la temprana socialización del individuo y queda reforzada por la experiencia del adulto. El género es una realidad arbitraria impuesta por la sociedad patriarcal. Es el sistema patriarcal quien establece el papel de los sexos. Según afirma Millet, (1977, págs. 54 y 82), “la personalidad psicosexual se forma, por consiguiente, en la fase prenatal y es fruto del aprendizaje”. Será a partir de estas aportaciones cuando surge la llamada *ideología de género*.

El género es algo más que un término para distinguir lo masculino, lo femenino y

lo neutro. Se ha convertido en una *categoría* interpretativa que alberga nuevas virtualidades, entre las cuales cabe destacar las siguientes: sirve para significar un instrumento analítico de las “*funciones o roles*” que a cada sexo se le asignan por la cultura, la historia, la sociedad y otros factores; sirve también como instrumento político para discriminar analíticamente las diferencias y desigualdades entre varones y mujeres, pudiendo de esta forma corregir muchas injusticias que las mujeres sufren por la asignación de unas funciones, que se derivan de una arbitraria distribución de las mismas, en razón de la condición sexual de cada género.

La teoría feminista y la ideología de género han transformado la palabra *género* en un *concepto valorativo*, sobredimensionándolo respecto al concepto de *sexo*. Considera al género como un *significante* de primer orden que debe ser utilizado como un instrumento político de dominación. Desliga la sexualidad de su dimensión biológica y la trata como un simple dato biológico sin más trascendencia. La entiende y explica como una *construcción social*. Dicho en otros términos: las personas humanas, en función del dato biológico, nacen machos o hembras, pero la sociedad construye la sexualidad, convirtiéndolas en hombres y mujeres, y la cultura genera las ideas de masculinidad y de feminidad, que a su vez están cargadas de condicionantes históricos de carácter discriminatorio.

Así pues, el concepto género, desligado de la sexualidad, se convierte en un *concepto político*, en un instrumento de poder que se ha de orientar hacia la transformación de las desigualdades entre varones y mujeres. Los orígenes de estas desigualdades hay que situarlos en la sociedad e ideología patriarcal. A partir de aquí existe una radical escisión entre sexo y género, entre naturaleza y cultura.

Sobre estos supuestos epistemológicos se han desarrollado las tendencias feministas derivadas del *feminismo radical de la igualdad* y del *feminismo socialista*, que tuvieron un éxito de gran calado social al conseguir que la Conferencia de las Naciones Unidas sobre

3 Citado por Trillo-Figueroa, J. 2007. Una revolución silenciosa. La política sexual del feminismo. Madrid. Libros Libres.

la Mujer celebrada en 1995 en Pekín adoptara la *perspectiva de género*.

A lo largo de los años 80 el término *género* se hizo omnipresente en todos los programas de *Women Studies*. Estos estudios nacen con pretensiones de disciplina autónoma: *Estudios de Género y Antropología de Género*. En base al carácter de omnipresencia que ha adquirido la *perspectiva de género*, se ha de comprender la necesidad que hoy se tiene de estudiar cualquier comportamiento humano, social, cultural, político, educativo desde dicha perspectiva. Por consiguiente, el tema de la coparentalidad se ha de abordar desde la perspectiva de género.

2.2. La teoría de género y la coparentalidad

La perspectiva de género se ha convertido en una categoría *transversal* desde la cual se cuestiona y se investiga todos los espacios sociales de la mujer, ya sean los públicos, como el acceso al poder, al trabajo, a la cultura, etc., y otros como los llamados espacios privados o domésticos. Centrándonos en el ámbito doméstico, indicamos que son abundantes las investigaciones sociológicas sobre los cambios referidos al carácter sexista en la distribución de roles en las relaciones familiares, o las referidas a la transmisión de los mismos a los hijos por la vía del llamado *currículum oculto*, por señalar algunos sobre los muchos aspectos sometidos a investigación. Toca ahora, en los tiempos que corren, someter a consideración desde la perspectiva de género el tema de la custodia de los hijos en situación de ruptura conyugal o de pareja.

Abordar el tema indicado desde un análisis multidisciplinar e interdisciplinar supera las pretensiones de nuestro trabajo, aunque en el desarrollo del mismo se tenga en cuenta algunos aspectos de dicha perspectiva. No obstante lo indicado, conviene señalar lo siguiente:

A) La situación de los niños tras la ruptura matrimonial ha sido uno de los aspectos en el que más se han centrado los estudios so-

bre el divorcio, pues es el niño el sujeto más frágil y sometido a mayores riesgos en estas situaciones. Los estudios cualitativos muestran cómo los padres divorciados perciben a los hijos como las víctimas y los grandes perdedores de la nueva situación, siendo uno de los efectos más destacados los cambios de conducta, hasta ahora más o menos disciplinada, y el aumento de las dificultades y retraso escolar. (Vidal Fernández, F. 2003, pag.47).

B) Las consideraciones o estudios que se hagan sobre la custodia de los hijos en situación de divorcio o separación desde la perspectiva de género corren el riesgo de que sean abordados desde una posición belicosa, o "guerra de sexos". Tal supuesto supondría un sesgo en el que se introducirían presupuestos pseudocientíficos de superioridad-inferioridad, o de una pretendida exclusividad, respecto a las funciones maternas sobre las paternas. Supondría también un fiasco al enriquecimiento que debiera aportar, en condiciones de igualdad y de adecuada simetría, el ejercicio de dichas funciones a la construcción y desarrollo armónico de la personalidad de los hijos.

C) Las funciones paternas y maternas, aunque hayan sido definidas culturalmente en términos de desigualdad, tienen cada una sus singularidades, sensibilidades y matices, pero no por ello hay que considerarlas como contrapuestas o excluyentes sino complementarias. Su lógica interna le viene del lado de los destinatarios, que son los hijos, y de la misión a cumplir por parte de las mismas: servir de instrumento dinamizador y de soporte en la construcción de la personalidad de los mismos. Ambas funciones pertenecen a la misma partitura y han de ser comprendidas como partes integrantes de una misma melodía.

2.3. Las ideas implícitas sobre la custodia de los hijos

Existen ideas o "*teorías implícitas*" (Rodrigo Rodríguez, y Marrero, 1993; Rodrigo

y Correa, 1990), que conducen de manera eficaz, aunque de forma irreflexiva, los patrones normativos y conductuales. Desde la perspectiva sociológica, estas ideas implícitas forman el llamado "*imaginario social*"; (Pichón Riviere, 1985), que actúa a modo de referente social con una carga añadida de legitimación social. Cualquier contenido del imaginario social se caracteriza porque es transmitido y compartido; es interiorizado de forma inconsciente e irreflexiva, y es asumido y realizado con cierta carga de emotividad. El imaginario social contiene un conjunto de representaciones cognitivas con las que el individuo se implica emocionalmente y actúa en consecuencia. De esta forma las representaciones cognitivas adquieren significación social. En el sentido indicado, cualquier rol está constituido por representaciones, ideas, imágenes, estereotipos y mitos en virtud de los cuales se le asignan significados y atributos, que determinan las formas de comprenderlos, aceptarlos o rechazarlos, y ejercerlos de una manera y no de otra.

Existen, pues, unos estereotipos acerca de lo que se considera qué es ser varón o qué es ser mujer, qué es ser padre y qué es ser madre, asumidos por los actores sociales como *datos* que vienen dados, y que inspiran las normas sociales y las expectativas con las que la sociedad valora y regula los roles del varón y de la mujer, del padre y de la madre.

El imaginario social, por el que se definen los roles que se asignan al padre y a la madre, no es de carácter *neutro*, ni se reduce al ámbito estrictamente individual. Tiene *efectos sociales* y una *carga cultural y política*. Refiriéndonos a la custodia de los hijos, ésta obtiene valoraciones bien distintas según se atribuyen al padre o a la madre. Como consecuencia de lo argumentado, y para el caso que nos ocupa, la custodia parental, resaltamos dos aspectos:

Primero. Las leyes son elaboradas y aplicadas por personas que de alguna manera reproducen, en la elaboración y aplicación de las mismas, los imaginarios sociales que han interiorizado y con los cuales orientan su

modo de pensar y de actuar. Si el imaginario social define que la mujer está más dotada "naturalmente" que el hombre para el cuidado y la atención de los hijos, ello facilitará, por la vía de las ideas implícitas, la decisión de atribuir más a la madre que al padre la custodia de los hijos.

Segundo. Los asignados sociales atribuidos al rol paterno producen unos efectos sociales que consisten en una *reducción de las funciones parentales* a la mera contribución biológica como progenitor y a la de proveedor, limitando otras funciones nutrientes de carácter afectivo, educativo, de crianza y cuidado de los hijos.

Para que el planteamiento sobre la custodia de los hijos sea lo más objetivo posible es necesario tener en cuenta la influencia que puede ejercer en el mismo el imaginario social o las llamadas ideas implícitas. Es de desear que el planteamiento que se haga desde la perspectiva de género supere no sólo posicionamientos androcéntricos sino también ginecocráticos y, en consecuencia, introduzca una nueva cultura, la cultura de la "*androginia*", por la que se conjuguen valores, actitudes, competencias, sentimientos, sensibilidades hasta ahora "genéricamente" diferenciados.

3. EN TORNO AL CONCEPTO DE CUSTODIA

3.1. Definición de conceptos

En cualquier sociedad democrática el Derecho contempla la existencia del conflicto conyugal irreconciliable y proporciona los instrumentos adecuados para su ordenamiento y solución mediante la separación y el divorcio. Cuando la sociedad conyugal ha generado hijos y se ha producido una ruptura en el matrimonio o en la pareja de hecho, el sistema legal otorga a uno de los progenitores el derecho de convivencia diaria con sus hijos, llamado tradicionalmente "*custodio*", limitando al otro cónyuge a un papel secunda-

rio, el padre o madre “no custodio”. El Código Civil español consagra dos términos, a modo de binomio difícil de deslindar: patria potestad y guarda y custodia (Art. 156).

La *patria potestad* se define como el poder global que la ley otorga a los padres sobre los hijos, señalando el conjunto de deberes y derechos respecto a los hijos no emancipados, como son: velar por los hijos, alimentarlos, educarlos, procurarles su formación integral, representarlos, administrar sus bienes y tenerlos en su compañía, (conviviendo, custodiándolos y cuidándolos). Rige pues, según este concepto, las relaciones parentales de igual forma para ambos progenitores. Sólo en casos muy justificados los Tribunales desposeen a un padre o a una madre de la llamada patria potestad. No obstante lo dicho, y desde un punto de vista crítico, hay que subrayar la idea implícita que subyace en el imaginario social respecto al concepto de patria potestad: la idea de poder, de facultad, de titularidad, sobre unas funciones respecto a un tercero a quien se considera menor de edad, sinónimo a la vez de propiedad y no tanto sujeto de derechos.

El otro concepto es el de la *custodia*. Desde el punto de vista legal, la atribución de la custodia se debe a la ausencia de convivencia de uno de los dos progenitores, con la consiguiente imposibilidad de compartirla con el hijo. El menor tendrá que convivir con uno u otro progenitor. Si no existiera la ruptura de la pareja la custodia quedaría subsumida en la patria potestad que ejercen ambos padres.

El ejercicio de la custodia significa el cuidado directo del menor, el disfrute de su compañía habitual a través de la convivencia, lo que conlleva la facultad de tomar decisiones sobre los aspectos más elementales y habituales del mismo. El derecho-deber de custodia compete al progenitor que en cada momento convive con el hijo, y el derecho-deber de visita, estancia y comunicación, al progenitor privado de su compañía habitual.

El progenitor que no convive habitualmente con los hijos debe contribuir económicamente al levantamiento de las cargas

familiares y alimentos con una aportación mensual, la llamada “*pensión por alimentos*”. Se regulan los tiempos de convivencia con sus hijos a través del mal llamado “*régimen de visitas*”, que suele concretarse en la posibilidad de estar en compañía de sus hijos los fines de semana alternos y la mitad de las vacaciones escolares de Navidad, Semana Santa y verano. En síntesis, la custodia se refiere a los aspectos convivencial y de cuidado inmediato y la patria potestad a la responsabilidad integral del menor.

3.2. El modelo de custodia exclusiva. Algunas disfunciones

Las estadísticas y la evidencia cotidiana constatan que la custodia de los hijos menores en las situaciones de separaciones y divorcios es confiada a las madres en un porcentaje que aún hoy en nuestro país supera el noventa por ciento de los casos, hecho que enmarca en gran medida el presente tema.

La custodia exclusiva, llamada también *monoparental*, que consagra la práctica que se deriva de la legislación española, aunque a partir de la Ley 15/2005 se ha abierto las puertas para la custodia compartida, revela virtualidades y disfunciones. Respecto a estas últimas cabe señalar las siguientes:

a) Un dualismo maniqueo. En la práctica habitual y en situaciones normales, el ejercicio de la custodia *monoparental* genera por lo común una fractura en el equipo parental, proyectándose ante los hijos un dualismo, un tanto maniqueo, por el que a uno de los progenitores, en detrimento del otro, se le atribuye unas cargas y responsabilidades que en muchos casos son desiguales o no compensadas, sobre todo si se tienen en cuenta aquellas necesidades afectivas, emocionales y educativas que se establecen entre padres e hijos.

b) Una litigiosidad permanente. El progenitor custodio del menor adquiere, por la vía de los hechos, la potestad completa respecto a los hijos, mientras que el otro progenitor se queda con la posibilidad de una simple titularidad vacía de contenido, lo que en muchos

casos genera una situación de permanente conflicto, se dirima o no ante los Tribunales, y que se mueve en dos sentidos:

- Primero: *conflicto por reivindicación*. El progenitor que se percibe desmejorado reclama mayor implicación y corresponsabilidad en la relación afectiva con los hijos y en el proceso educativo de estos, y se niega a ser visto por sus hijos como un "visitante" cada equis tiempo, o como un mero "pagador de facturas". Esta reivindicación suele ser entendida por el otro progenitor como una invasión de su territorio, que tratará de defender a costa, si es preciso, de poner a los hijos en contra de la otra parte. Así los hechos, el conflicto se perpetúa creando e *interiorizando* en los hijos las figuras paternas del "bueno" y del "malo".

- Segundo: *conflicto por abandono*. Este tipo de conflicto se produce como consecuencia del formulado anteriormente. Cuando uno de los progenitores no se siente parte activa y reconocida en su función de padre/madre, termina por distanciarse progresivamente y desentenderse de sus responsabilidades, sin tomar en consideración, las más de las veces, las consecuencias negativas y frustrantes que todo ello tiene tanto para los hijos como para la propia identidad parental.

En el primer supuesto se produce un conflicto por *reivindicación* y en el segundo por *abandono*. En ambos casos sólo habrá vencedores y víctimas. Sea como fuere, la práctica de este modelo de custodia exclusiva plantea en la vida cotidiana dos cuestiones: una desde el lado de los padres y otra desde el lado de los hijos, y que podemos formular a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo puede ejercer un padre o una madre su derecho a decidir sobre los aspectos fundamentales de la vida de sus hijos, como educación, salud, ocio, amistades, si el progenitor tiene limitado el acceso a sus propios hijos a unas cuantas horas quincenales o, en el mejor de los casos, semanales?

¿Cómo pueden los hijos preservar su legítimo derecho a vivir, sentir y gozar del apoyo psicológico, el amor y la satisfacción emo-

cional de la compañía de ambos padres, si una decisión legal les impide estos derechos?

Frente a este sistema de custodia exclusiva o monoparental, hace ya décadas que viene surgiendo en muchos países de Europa, de los Estados Unidos y de América Latina un movimiento de padres que reclaman ejercer como tales, en plano de igualdad con las madres, pese a la ruptura de la pareja, dando así lugar a la aparición de un nuevo sistema, el sistema de *custodia compartida*. Ésta se revela como una solución para evitar tanto *el alejamiento del menor* respecto al progenitor no custodio como la toma de decisiones de forma unilateral por parte de éste, ya sea por imperativo de una sentencia, o ya sea como consecuencia del incumplimiento de las obligaciones por parte del progenitor no custodio.

4. CUSTODIA COMPARTIDA/ COPARENTALIDAD

4.1. Consideraciones previas

Hacia un sistema de custodia de los hijos más paritario. Principios rectores y modalidades.

La entrada en un nuevo milenio nos trae nuevos escenarios sociales que requieren una revisión de los asuntos relacionados con la custodia de los hijos. Existe una creciente conciencia y necesidad de crear un sistema de custodia de los hijos más paritario en condiciones tales que responda mejor tanto al proceso de construcción de la personalidad de los menores, como a la nueva sensibilidad que muestran muchos padres varones, en virtud de la cual reclaman una mayor implicación emocional y afectiva en la crianza, cuidado y educación de los hijos. La custodia compartida es una fórmula que mejor responde a estos nuevos escenarios. Es una fórmula de origen anglosajón, de implantación más o menos reciente en algunos países de Europa, como Francia y Suecia, e implantada ya en diecinueve Estados de América del Norte. Además, la custodia compartida se revela

beneficiosa tanto para el desarrollo integral de los hijos, como para la comprensión de la responsabilidad de los padres en un plano de igualdad. Genera mayor aceptación entre psicólogos, orientadores y mediadores familiares, abogados y jueces por los efectos positivos que produce en todos los implicados, comenzando por los menores.

Para una mejor comprensión del término, conviene señalar dos aspectos importantes del mismo: principios rectores en los que se basa la custodia compartida y las modalidades a aplicar:

Primero: Principios rectores. La custodia compartida se basa en dos principios rectores: el derecho del menor al cuidado y educación habitual de ambos progenitores y el equilibrado reparto de derechos y deberes respecto a cada uno de ellos. Este modelo parte de la premisa según la cuál el divorcio pone fin al matrimonio, pero no a los vínculos familiares. Se puede ser ex cónyuge pero nunca ex-padre.

Segundo: Modalidades. Las modalidades para aplicar este tipo de custodia compartida, o coparentalidad, son diversas como diversas son las circunstancias. Supone, en principio, distribuir la convivencia del hijo con ambos progenitores por tiempos iguales (semanas, meses, etc.) siempre que concorra una serie de circunstancias como: proximidad de los domicilios de los padres y de éstos con el centro escolar, aptitud y predisposición favorable de los padres, experiencia anterior de convivencia alterna, capacidad de consenso y acuerdo entre los padres, equilibrio emocional individual, medios propios, condiciones y obligaciones laborales de cada padre, la edad de los menores, la capacidad para hacer acuerdos en pro de los hijos, etc. Sea como fuere, la forma más idónea es aquella que permite al menor un mayor disfrute, convivencia y cuidados de ambos padres, pero en condiciones tales en las que el conflicto entre los padres no sea la nota predominante.

Considerar la custodia compartida en la perspectiva del cambio.

La puesta en práctica de la custodia compartida hay que entenderla como un proceso social que pasa por un cambio de mentalidad respecto al sentido de “*exclusividad*”, que los progenitores tienen con mucha frecuencia respecto a sus hijos, y especialmente las madres, y, en cierta medida, algunos jueces y abogados. Dicho proceso de cambio hay que situarlo también en el enclave de un nuevo paradigma de resolución de conflictos, que permita pasar de la cultura del conflicto a la cultura del acuerdo. Esta perspectiva traerá consigo *efectos saludables* tanto para los padres como para los hijos, como son entre otros: la disminución de la conflictividad, sobre todo cuándo la conflictividad ha sido motivada por problemas relacionados con la pensión, régimen de visitas, criterios y pautas educativas; la comunicación e intercambio entre padres e hijos más fluido y exento de crispaciones y tensiones, así como la conjunción de criterios educativos y normas a seguir con los hijos.

4.2. ¿Custodia compartida o Coparentalidad?

Las legislaciones anglosajonas más progresistas, aunque mantienen la terminología inglesa “custodia conjunta” (joint custody), han introducido expresiones que pudieran traducirse por “coparentalidad” (shared parenting) o “función parental” (parenting). Así parece suceder en la nueva Ley francesa como veremos a continuación.

La nueva Ley francesa Número 2002-35 del 4 de Marzo de 2002 relativa a la Patria Potestad fue promovida por la que fuera Ministra Delegada de la Familia y la Infancia, Ségolène Royal, bajo la guía de cuatro principios: 1.- Afirmar el fundamento de la noción de autoridad otorgándole todo su sentido; 2.- Ejercer en común la autoridad parental en condiciones igualitarias entre el padre y la madre (coparentalidad); 3.- Definir un derecho común para todos los hijos menores con independencia de que sus padres vivan juntos o estén divorciados y sean o no casados,

a fin de estabilizar la filiación; 4.- Ayudar a las familias más necesitadas.

La citada ley establece como disposiciones más innovadoras las siguientes: a).- La desaparición del concepto de "custodia" y consagración del ejercicio en común de la patria potestad; b).- La prioridad concedida al convenio regulador presentado por los padres y, en caso de desacuerdo de éstos, se ha de acudir a las fórmulas de la mediación a instancias del propio juez; c).- La posibilidad de fijar la residencia del niño en el domicilio de cada uno de los progenitores, con carácter alterno, o en el domicilio de uno de ellos; d).- En caso de desacuerdo entre los padres respecto a la forma de la residencia del niño, el establecimiento de la residencia alterna del mismo durante un plazo determinado o con carácter definitivo (Informe Reencuentro. Asociación de Padres de Familia Separados (APFS) 2002).

Así pues, la ley francesa citada parece sustituir el concepto de "custodia" y utiliza el concepto de "coparentalidad". En el caso de España y a tenor de la Ley 15/2005, de 8 de julio, que se modifica el Código Civil en materia de separación y divorcio, no se decanta por el término de "*coparentalidad*", sino que mantiene los conceptos tradicionales de "*patria potestad*" y "*guarda y custodia*", pero inserta la práctica de estos conceptos dentro de dos términos complementarios: "*paternidad corresponsable*" y "*paternidad compartida*", cuyo contenido es muy similar al de coparentalidad.

Sea cual fuere el vocablo que se use, ambos términos, *custodia compartida* o *coparentalidad*, permiten primar una nueva mentalidad que se va incorporando en los patrones normativos y valorativos de los padres, por la que se reivindica la igualdad de estos en el ejercicio de sus funciones parentales. Señala mejor la conjunción o armonización que ha de presidir las funciones parentales, tanto las materiales como las de orden espiritual y educativas.

Por todo lo indicado anteriormente, la custodia compartida, o coparentalidad, es

algo más que un precepto legal. Nace de la racionalidad de los padres que va más allá de sus diferencias personales en pro del mayor beneficio de los hijos, mediante la reorganización de las relaciones entre padres e hijos en el post-divorcio, disminuyendo los traumas o dificultades que pudieran derivarse de la situación de la custodia excluyente y de la no cohabitación con uno de los progenitores. Este modelo supone en los padres separados una predisposición para la negociación respetuosa y fluida que permite la aproximación de los hijos, exenta de tensiones y conflictos sobreañadidos. Rechaza y no tiene lugar en aquel tipo de progenitor que muestra persistentes comportamientos beligerantes con su ex-pareja, o que de ordinario descuida, maltrata, golpea o abusa física o psicológicamente a sus hijos.

4.3. La custodia compartida en la Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio

Hasta la reforma operada en el Código Civil por la Ley 15/2005, de 8 de julio, no existía en España una ley que consagrara y ordenara la custodia compartida. A pesar del vacío legal que existía, la jurisprudencia al respecto comenzó a abrir caminos, siendo pioneras en este sentido tres sentencias, dos de las cuales del Magistrado Juez del Juzgado de Primera Instancia Número cinco (Familia) de Las Palmas de Gran Canaria, D. Pedro Herrera Puentes; [Ref. Separación 319/02 de 28 de Octubre de 2002; Ref. Guarda y Alimentos 1164/02 de 31 de Marzo de 2003]. La tercera sentencia procede de Girona: [Secc. 228-2-2004, Ponente: José Isidro Rey Huidobro. Sent: 108/2001, Rec: 488/200: "Mantenimiento de guarda y custodia compartida por sus efectos beneficiosos sobre la menor. No procede disminuir la pensión alimenticia por no haberse modificado las posibilidades económicas del alimentante"].

La Ley 15/2005, de 8 de julio, ha venido a respaldar la jurisprudencia iniciada y, a nuestro juicio, debe ser considerada como un avance en el tratamiento jurídico respecto a las funciones parentales en contextos de separaciones o divorcios, que tendrá sus efectos beneficiosos en los aspectos pedagógico-familiares. En tal sentido, dicha Ley, en la Exposición de Motivos resalta la importancia de la custodia compartida, al menos en tres párrafos, y la ubica dentro de dos principios: el principio de corresponsabilidad en el ejercicio de la potestad de los padres y en el principio de la mejor realización del beneficio e interés del menor. La citada Ley regula, de forma especial en el Art. 92, puntos 4-9, la custodia de los hijos y específicamente la custodia compartida y las condiciones que para su ejercicio se han de tener en cuenta.

5. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA CUSTODIA COMPARTIDA

Existen, lógicamente, unas ventajas y desventajas de la custodia compartida y que están en función del punto de vista que se tome para el análisis: el de los padres o el de los hijos.

5.1. Desde el punto de vista de los hijos:

5.1.1. Ventajas

Convivencia igualitaria con cada uno de los padres, lo que da lugar a que no se produzca o se pueda superar la figura del padre/madre "periférico".

Mayor y más continuada comunicación, dando lugar a que se produzca parecida dinámica en las relaciones entre los padres y un mejor conocimiento y seguimiento de las etapas evolutivas de los hijos.

Disminución o desaparición de problemas de lealtades de los hijos hacia cada padre, que de por sí suele provocar la tenencia exclusiva.

Transmisión a los hijos de un buen modelo de roles parentales, que basan su actuación en los acuerdos: los niños aprenden a ser solidarios, a compartir, a resolver los problemas mediante el diálogo, la flexibilidad, el consenso, el acuerdo, etc.

5.1.2. Desventajas

La principal desventaja para los hijos es la adaptación a dos casas, puesto que en cada casa tienen sus hábitos, sus reglas y sus horarios

5.2. Desde el punto de vista de los padres:

5.2.1. Ventajas

Ambos padres se mantienen guardadores y custodios de sus hijos. Ninguno de los dos queda marginado, ni alejado de ellos.

Se da pie a una acreditación y calificación positiva respecto a la aptitud de cada uno de los progenitores. La idoneidad de cada uno de ellos no es discutida, o al menos será menos discutida o cuestionada.

Favorece las condiciones que hacen posible una mayor igualdad respecto al tiempo libre que precisan tener como adultos, necesario para la organización de la vida personal y profesional.

Establece las condiciones para poder compartir en términos de igualdad todo lo relacionado con los gastos de manutención de los hijos. Como consecuencia, produce una mayor cooperación entre los padres en beneficio de los hijos.

Disminuye la tensión en pro de un desempeño eficaz y competente de la parentalidad.

Es un constante acicate para que los padres conjuguen los criterios educativos y normativos que han de seguir en la vida diaria.

5.2.2. Desventajas

Mayores costos. Ambos padres deben mantener en sus respectivas casas un lugar apropiado para los hijos.

Proximidad obligada de ambos hogares y al colegio de los hijos.

6. LOS ESCENARIOS DEL CONFLICTO FAMILIAR Y LA CUSTODIA EXCLUYENTE

El conflicto es un fenómeno consustancial a las relaciones humanas. Las familias no escapan a esta ley del conflicto humano, con sus potencialidades para el crecimiento y para la destrucción. Lo peculiar del conflicto familiar en las sociedades modernas se circunscribe principalmente en el ámbito de la pareja, aunque no se reduce a ella, afectando por lo general a la familia de procreación y a las familias de origen. La pareja, casada o no, está en el núcleo de la familia. "La pareja vino al centro de la vida familiar al mermar el papel económico de la familia y convertirse el amor, o el amor y la atracción sexual, en la base de los lazos matrimoniales" (Giddens, 2.000, pág.74). La comunicación, la intimidad y la satisfacción emocional se han convertido en la razón para establecer el vínculo y el motivo principal para legitimar su continuación. Por ello, el conflicto se gesta principalmente en los espacios propios de la pareja y es dirimido por la misma, teniendo en cuenta para su solución la satisfacción o insatisfacción de las dimensiones emocionales y afectivas y no tanto otros criterios externos a ella (Romeo, 2.001).

Los conflictos y desacuerdos que surgen durante el proceso de ruptura de la pareja contienen tanto aspectos emocionales y afectivos, como aspectos legales, económicos y educativos, todos los cuales deben ser contemplados para una adecuada solución. Estos últimos aspectos, sobre todo en el caso de parejas con hijos, serán siempre aspectos transidos por el mundo de las relaciones y emociones. Ello explica en gran medida que el procedimiento contencioso no sea el más adecuado (y así lo confirma la experiencia) para afrontar disputas con una clara base relacional, afectiva y educativa.

La "cultura ganador/perdedor" prima en los escenarios de los conflictos y, en el caso de la separación y el divorcio, hace que el sistema legal, a través de los abogados, sea

habitualmente la primera puerta de entrada para la solución, consolidando las diferencias entre quienes han de continuar relacionándose como padres *custodios*, dejándolos así mismo en una situación de enfrentamiento prolongado, que ni el paso del tiempo mitiga.

En este estado de cosas el sistema de custodia excluyente o monoparental tiene el *efecto colateral* de prolongar la contienda entre los padres, reproduciendo diversos escenarios del conflicto, cuya tipología puede ser la siguiente:

Superposición y confusión entre el equipo parental y el conyugal. En las rupturas de los matrimonios con hijos, sobre todo cuando han sido conducidos mediante el procedimiento contencioso, y las partes no han elaborado conjuntamente los acuerdos a través de un mediador, se produce una confusión y superposición de planos entre dos instituciones, los llamados equipo conyugal y equipo parental. Las razones del malestar del equipo conyugal, que aún están por sanar emocionalmente, afectan al equipo parental, encontrando en la custodia excluyente una continuidad del conflicto o un recrudescimiento del mismo, lo que dificulta una práctica saludable de la coparentalidad. En uno de los dos progenitores se mantienen los clichés negativos o crecen los temores respecto a las formas o estilos educativos que tenían previo a la separación, expresándose en frases como estas: "si antes actuaba así con los hijos, estando yo delante, qué será de mis hijos no estando yo". En tales supuestos, ni la custodia exclusiva, ni la compartida es una solución satisfactoria. Es necesaria una intervención que permita la desvinculación de ambos equipos, el conyugal y el parental, y una redefinición de lo que fue el equipo conyugal y de lo que el otro equipo debe continuar siendo.

Culpabilidad "legitimada". La tenencia de los hijos suele ser considerada como una asignación que socialmente se atribuye a la madre o al padre "bueno". Como consecuencia, se corrobora de esta forma la imagen del "culpable" en relación a aquel progenitor que se separa y que ha de abandonar la casa, ya

que a éste no le “tocan” los hijos. Esta imagen de ser “el culpable” porque no tiene consigo a los hijos, conduce o a mantener en alto las espadas o a generar un desasistimiento progresivo por sentimiento de incompetencia o de cansancio en la contienda, produciéndose al final el abandono de las funciones parentales. En este estado de cosas, la tenencia de los hijos se vuelve funcional para el progenitor custodio y, contrariamente, la ausencia de los mismos se vuelve disfuncional para el progenitor no custodio. La funcionalidad de la tenencia de los hijos está en relación, entre otros aspectos, con la compañía que aporta al vacío que produce la ausencia de los hijos, y a la identidad y reconocimiento social que produce el tener consigo a los hijos. Sea como fuere, estos son valores que se convierten en intereses contrapuestos, cuando deben ser compartidos.

La triangulación del conflicto. La custodia exclusiva de los hijos tiende a “triangular” el conflicto, en cuanto que, del *conflicto entre dos*, entre los progenitores, se pasa a un *conflicto entre tres*, siendo los hijos el tercer actor. La dinámica conflictiva de estos espacios microsociales es de carácter eminentemente emocional, en cuyo seno los hijos son convertidos en portavoces de mensajes y arreglos de cuenta de sus padres, y en ocasión permanente en la que los hijos se ven inducidos a hacer alianzas a favor de uno y en contra del otro, produciéndose, en el estado de ánimo de los hijos, una especie de esquizofrenia emocional respecto al padre y a la madre. Además, esta esquizofrenia aparece más preocupante si se tiene en cuenta la tendencia de los menores a percibir los acontecimientos y las personas que le rodean en términos dicotómicos de “malo” o “bueno”, máxime cuando dos personas importantes para el niño están tirando de él en direcciones opuestas. El niño no puede mantenerse neutral ni entender los matices de una situación de desequilibrio familiar que le afecta de forma tan emocional y tan directa. En este orden de circunstancias perturbadoras, los hijos se sienten impelidos a tomar partido por

unos de los padres en contra del sentido de apego y de vinculación que quieren mantener con los dos padres (Romero, Ruth, 2004).

Prolongación del conflicto en la familia extensa. La ruptura del matrimonio, como ya hemos señalado, no significa únicamente la separación de los lazos conyugales. Supone también la separación de los lazos de afinidad con los grupos respectivos de origen de cada miembro de la pareja. En tal sentido, los nietos son también prolongación de los abuelos, de los tíos y primos y su ausencia supone una merma o quiebra respecto a las relaciones con la familia extensa. La custodia compartida permite evitar la prolongación del conflicto hacia la familia extensa y favorece que los hijos construyan sus historias bebiendo de las dos fuentes, las que proceden de las familias de origen de ambos padres.

7. DEL ESQUEMA GANADOR/ PERDEDOR A LA CULTURA DEL ACUERDO. LA MEDIACIÓN FAMILIAR UN LUGAR PARA ACORDAR LA CUSTODIA COMPARTIDA

En las macrohistorias de los pueblos en conflicto como en las microhistorias de los pequeños grupos humanos ha dominado el paradigma *ganador/perdedor*, de tal forma que, en virtud de la interiorización del mismo en el inconsciente colectivo e individual, ha permeabilizado los esquemas mentales y actitudinales con los que los seres humanos buscan la solución a los conflictos. Hemos sido socializados más en “la fuerza o razón del poder” que en “el poder de la razón”. La “cultura del conflicto” favorece y desarrolla, desde una perspectiva etnocéntrica, el punto de vista personal como el verdadero, el justo, el adecuado, el conveniente. Como consecuencia, dicho modelo promueve la hostilidad frente al que piensa de forma distinta, intensifica la resistencia al cambio y fomenta el conflicto.

El uso de la vía contenciosa como medio para resolver los conflictos, (lo que en mu-

chos asuntos es la solución menos mala), y concretamente los conflictos referidos a la custodia de los hijos, tiende a mantener y a reproducir el esquema ganador/perdedor, favoreciendo la confrontación y la imposición en virtud de la *fuerza del poder* de quien la posee.

Las formas tradicionales de resolución de los conflictos están en crisis. Se precisa de una nueva cultura, la "*cultura del acuerdo*" que favorece y prima el diálogo, la visión bidireccional de los puntos de vista, la empatía, la convergencia y salvaguarda de las relaciones interpersonales, la colaboración, la confianza interpersonal, el consenso y el acuerdo. Subraya más aquellos puntos que unen que los que separan. Los conflictos se resuelven con los acuerdos y se enquistan con los enfrentamientos.

La mediación es esencialmente cultura del acuerdo, en cuanto que se basa en ésta, la desarrolla y la potencia. Mediante la definición de expectativas razonables por ambas partes, la mediación contribuye a restablecer los patrones constructivos de la comunicación y de la negociación (Folberg y Taylor, 1984, 157). Bush y Folger (1.994) describen la mediación transformadora como un método en el que la revalorización y el reconocimiento entre las partes en conflicto forman parte esencial de ese cambio que les lleva a pasar del enfrentamiento a la colaboración. Bolaños (2.000) por su parte, estudia la mediación como un espacio cooperativo. Para Alcaro (1996, pág. 115-117) "un objetivo básico de la mediación familiar es lograr no tanto un acuerdo sino la colaboración a través de un acuerdo"

La mediación es, pues, transformación de actitudes y valores competitivos en actitudes y valores cooperativos. Conlleva un aprendizaje nuevo que afecta no sólo al conflicto concreto, objeto de la mediación, sino a nuevas formas de resolver futuros conflictos, lo que incidirá saludablemente en el tejido social.

Se impone, pues, un conjunto de medidas de carácter múltiple (políticas, culturales,

académicas, socio-profesionales, etc.) encaminadas a potenciar la incorporación y el uso más generalizado en la sociedad española de la mediación en general y de la mediación familiar en particular, superando todo sectarismo profesional.

El tema de la custodia de los hijos debe ser en principio competencia de los padres. Cuando tienen dificultades para llegar a los acuerdos más beneficiosos para los hijos, la mediación familiar se revela como un lugar idóneo y privilegiado para poder abordar dicho tema, sea la custodia compartida, o, según las circunstancias, la custodia monoparental. La custodia de los hijos debe ser considerada como un tema de primer orden a incluir en la elaboración de los acuerdos.

Los aspectos que dan contenido a la custodia de los hijos son de carácter múltiple y de identidad diferente, pudiendo ser entre otros los siguientes: criterios a consensuar para comunicar a los hijos la separación de los padres, (qué comunicar, qué no comunicar o transmitir a los hijos, cuándo hacerlo, y cómo hacerlo); criterios educativos y normas a seguir respecto a la higiene, el orden, la colaboración en las tareas domésticas, el tiempo dedicado a las tareas escolares, los amigos, el juego, los deportes, las actividades extraescolares, las horas de descanso, la comida; las fiestas y rituales familiares; las situaciones especiales de fiestas, vacaciones, viajes de fin de curso o de otra índole, enfermedades, etc; la imagen que ambos padres desean transmitir a sus hijos respecto a cada uno de los dos progenitores; los cambios y reacciones que los hijos puedan tener a partir de la separación de los padres; la relación que los hijos han de mantener con la familia extensa de ambos padres; los criterios que deben regular la posible presencia de una nueva pareja en uno de los dos padres o en ambos, etc.

Abordar desde la mediación familiar el conjunto de temas indicados, en función de las edades de los hijos y de su sexo, y de la evolución a la que estos están sometidos, supone elaborar el llamado "*plan parental*".

Éste consiste en programar por parte de los padres, a través de los acuerdos adecuados, los pormenores arriba indicados o una selección de aquellos que se estimen más oportunos según cada familia. Se entiende que los acuerdos tomados al respecto tienen tanta importancia como los referidos a la manutención de los hijos sean estos ordinarios o extraordinarios.

8. EMERGENCIA DE UN NUEVO MODELO DE PADRE

El siglo XX puede ser definido como el siglo de la mujer, en el que cristalizan las conquistas iniciadas en el siglo XIX, el llamado sufragismo, y la adquisición de otros derechos civiles y sociales, todo lo cual ha removido viejas estructuras culturales y sociales que vetaban la incorporación de la mujer a los ámbitos del poder en la vida pública. La universalización de la escuela y la cada vez mayor cualificación profesional de la mujer son, entre otros, nuevos recursos que permiten a las mujeres competir en condiciones de igualdad con los hombres.

Parece que, a la altura del desarrollo histórico en que vivimos, el hombre percibe que la mujer le está echando un pulso y que en esta contienda está perdiendo privilegios que le pertenecen ancestralmente. El hombre está perdiendo la propiedad sobre tres aspectos que eran de su exclusiva atribución: la mujer, los hijos y la hacienda, la producción.

Asistimos, según afirma Risé, (2006), a una sociedad sin padres, una época marcada por la decadencia de la función paterna, pero a pesar de ello están surgidos en los países divorcistas un movimiento social por el que los padres divorciados reclaman, en igualdad de condiciones con las madres, ejercer su papel de padre en el proceso de maduración de los hijos, desarrollando sus funciones de criador, cuidador y protector, además de proveedor. Se reclama una nueva forma de entender y vivir la paternidad.

Es un movimiento de carácter reivindicativo que se va estructurando y organizando

a nivel internacional a través de las grandes federaciones, y que, a modo de grupo de presión, trata de influir en los sistemas legales que amparan los derechos de los niños y los derechos y deberes de los padres.

Es un movimiento que reivindica la guarda y custodia compartida, o coparentalidad, entendiendo como tal el derecho del menor al cuidado y educación habitual de ambos progenitores y el equilibrado reparto de derechos y deberes de cada uno de estos; es un derecho que se considera fundamental e irrenunciable respecto a los menores afectados por la separación de sus padres.

Desde los presupuestos de este movimiento se entiende que, a falta de acuerdo entre los progenitores, se debe aplicar la guarda y custodia compartida como norma general, adaptándola siempre a cada caso concreto. En los casos excepcionales en que no se aplique, la resolución deberá justificar expresamente el motivo que incapacita al progenitor afectado, o en su caso a los dos. En síntesis, se reivindica la participación igualitaria y la corresponsabilidad efectiva de ambos progenitores en la formación integral de los hijos como norma básica y rectora a aplicar en las situaciones de separación.

Los frentes de lucha de este movimiento, en los que se observa un cierto sesgo partidista, son entre otros los siguientes: Discriminación por sexo en litigios de familia; Padrecotomía forzada; Cobro excesivo en pensiones alimenticias; Discriminación y manejos prejuiciosos de regímenes de visitas de sus hijos; Denuncias falsas y calumniosas; Victimación como consecuencia de una desigual y abusiva interpretación y aplicación de la Ley contra la Violencia de Género; Hijos con lavado de cerebro en contra del padre, dando lugar al llamado Síndrome de Alienación Parental, (SAP), o también llamado Síndrome de Alienación Familiar, (SAF); Agresión doméstica hacia el sexo masculino.

Además de los aspectos reivindicativos, este movimiento tiene un importante componente cultural. La construcción y adquisición de un modelo de padre, cuyos roles no

desmerezcan a los que las madres realizan con sus hijos, y cuyas características tienen que ver con la ternura, el afecto, el cuidado y la crianza de los hijos, valores que se quiere incorporar al esquema de la vida cotidiana, y no como algo que se hace puntualmente.

La emergencia de este movimiento y la búsqueda de un nuevo rol de padre constituyen el escenario social desde donde comprender en gran medida y en donde situar el tema de la custodia compartida, objeto básico de las reivindicaciones de este movimiento.

9. REFLEXIONES FINALES

En condiciones de normalidad la custodia exclusiva se nos revela imperfecta debido a los efectos nocivos que genera en el proceso de construcción de la personalidad de los hijos y en el ejercicio de la deseada coparentalidad de padres separados, consolidando escenarios conflictivos.

Por otro lado, se hace necesario introducir nuevos esquemas culturales que contrarresten y superen ideas implícitas que *demonizan* y/o *priman* una figura parental frente a otra, superando toda dicotomía y dualismo. En tal sentido, es conveniente tener en cuenta y ayudar, si procediera, a elaborar el llamado *divorcio conyugal o de parejal*, entidad que, si no se ha resuelto adecuadamente, dificulta la creación de acuerdos referidos a la custodia compartida.

Las representaciones cognitivas y el complejo de sentimientos y valoraciones referidos al conflicto están contruidos por la llamada *cultura del conflicto*, el binomio *gano/pierdo*. Es necesario trabajar y dedicar recursos que favorezcan tanto la educación en la cultura del acuerdo, sobre todo en situaciones de separación, como la referida a la incorporación de la nueva imagen del padre, como cuidador y educador de los hijos, evitando el esquema beligerante *feminismo/machismo* y propiciando los valores de la *cultura androgínica*.

No cabe duda, que en condiciones normales la custodia compartida se revela más

conforme con el principio de la igualdad del padre respecto a la madre, para ejercer las funciones educativas, de crianza y de respeto a los menores, y de esta forma estos puedan compartir mejor sus vidas con ambos padres.

Creemos que es necesario sacar el tema de la custodia de los hijos del escenario de los intereses contrapuestos de los progenitores y otros adultos afines al escenario conflictivo. Se impone situarla en el ámbito de las funciones parentales y en el de los derechos y necesidades de los hijos.

También, la información y formación en la cultura del acuerdo y el uso de la mediación familiar, como recursos al alcance de los padres separados, hacen más viable y eficaz la custodia compartida.

Siguiendo el espíritu de la Ley francesa 2002-35, de 4 de marzo de 2002, relativa a la Patria Potestad, es necesario trabajar por una modificación de la Ley española 15/2005 para que sea preceptivo que, en caso de separación /divorcio, los padres presenten al juez el *plan de coparentalidad* que haga viable la custodia compartida. En caso de que ello no sea así, el juez inste a las partes a acudir a un centro de mediación familiar o institución similar, y, en última instancia, sea el juez quien imponga a los padres un plan de coparentalidad equitativo, si las condiciones así lo recomendaran.

REFERENCIAS

- Asociación de Padres de Familia Separados y Federación Andaluza de Padres y Madres Separados: 2002. *"Informe Reencuentro": Sobre la custodia compartida, reencuentro de padres e hijos separados por una ley obsoleta y parcial*. <http://www.adiospapa.org/coparentalidad.htm>.
- Bolaños, I. 2000. *La construcción de un espacio colaborativo en mediación familiar*. Apuntes de Psicología. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Occidental. Volumen 18, número 2-3 (255-265)
- Bush, R. A. y Folger, J.P. 1994. *La promesa de mediación*. Barcelona. Granica.
- Engels, F. 1976. *El origen de la familia y la propiedad privada y el Estado*. Méjico. Colección R.

- Flaquer, LL. 1998. *El destino de la familia*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Flaquer, LL. 1999. *La estrella menguante del padre*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Folberg, J. y Taylor, A. 1984. *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*. Méjico. Ed. Limusa. Pág. 157.
- Giddens, A. 2000. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid. Ed. Taurus, pag. 72.
- Goode, William J. 1963. *Wordl Revolution and family Patterns*, New Cork, The Free Press.
- Klatte, WC: 2003. *Padres a distancia*. Barcelona. De bolsillo.
- Lázaro González, I; Ignacio V. Mayoral Narros (coords): 2003. *Jornadas sobre derecho de los menores*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Le Moal, P: 1972. *Padres separados, hijos perturbados*. Valencia. Editorial Marfil.
- Meil, G. 1999. *La postmodernización de la familia española*. Madrid. Editorial Acento.
- Millet, K. 1977. *Política sexual*. Madrid. Aguilar. Primera edición: 1969
- Money, J. 1982. *Desarrollo de la sexualidad humana*. Madrid. Morata.
- Pichón-Riviere, E. 1985. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Pittman, F.S. 1990. *Momentos decisivos. Tratamiento de familias en situaciones de crisis*. Barcelona. Paidós.
- Risé, C. 2006. *El padre. El ausente inaceptable*. Madrid. Tutor. Psicología.
- Risolia de Álcaro, M. 1996. *Mediación familiar: el mediador y los intereses en juego*, en Gotheil, J y Shiffrin, A. (directores). *Mediación: una transformación en la cultura*. Barcelona. Paidós Ibérica, s.a.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. 1999. *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo y C. Monereo (eds). *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Ed. Santillana.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A y Marrero, J. 1993. *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Ed. Visor.
- Rodríguez, N. 2003. *¡Socorro! Papá y mamá se separan. Cómo afrontar con inteligencia una separación sin traumas*. Barcelona. Editorial Océano.
- Rojas Marcos, L. 1994. *La pareja rota: familia, crisis y superación*. Madrid. Espasa Calpe.
- Romero, F. 2001. *La mediación familiar, un nuevo ritual para la separación y el divorcio en las sociedades actuales, en estructura social y cambio social*. Madrid. CIS, pag. 369-370.
- Romero, F. 2002. *La agencia del cambio en la separación matrimonial. El papel del mediador familiar*, en *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*. Universidad Pontificia de Comillas. Nº 25, pág. 81 y siguientes.
- Romero, Ruth. 2004. *Presencia del conflicto de lealtades en el proceso de mediación familiar. La elaboración del duelo, papel del mediador familiar. Reflexión teórica a partir de dos casos prácticos*. (Tesina). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Curso de Postgrado Especialista en Mediación Familiar.
- Ruiz Becerril, D. 1999. *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España*. Madrid. CIS.
- Sullerot, E. 1993. *El nuevo padre. Un nuevo padre para un nuevo mundo*. Navarra. Editorial Documentos.
- Trillo-Figueroa, J. 2007. *Una revolución silenciosa. La política sexual del feminismo*. Madrid. Libros Libres.
- Vidal Fernández, F. 2003. *Situación social de la infancia en España*, en Lázaro González, I.E.; Ignacio V. Mayoral (coords). *Jornadas sobre derecho de los menores*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.
- Zicovo Martínez, N. 1999. *El rol de la paternidad y la padrectomía post-divorcio*. Chile. Universidad Bio-Bio.

RESPUESTA EDUCATIVA EMPLEADA EN ALEMANIA PARA LA INTEGRACIÓN EN EL MUNDO LABORAL DE JÓVENES CON GRAVES DIFICULTADES EN EL ÁMBITO SOCIAL

Jesús Alemán Falcón

Profesor Asociado. Departamento de Educación ULPGC
jaleman@dedu.ulpgc.es

Resumen:

El sistema alemán de formación profesional destaca por su alto nivel de calidad. El Curso de Iniciación Profesional constituye un elemento fundamental de este sistema. Se trata de una herramienta muy útil, de cara a la integración social de los jóvenes con dificultades en este ámbito, ya que ofrece la posibilidad de desarrollar una serie de competencias básicas y necesarias para la posterior integración en el mundo laboral y social.

Palabras clave: sistema dual, contrato de aprendizaje, Berufsschule, competencia social, competencias profesionales.

El modelo alemán de formación profesional se caracteriza por tratarse de un sistema dual, en el que se combina la formación impartida en el centro de FP, denominado Berufsschule, con aquella adquirida en las empresas. A pesar de la crisis, podemos afirmar que Alemania es hoy una potencia económica, gracias al modelo de formación profesional que tiene y que constituye uno de los factores claves en el éxito social obtenido. Dentro de este sistema, una de las respuestas educativas que proporciona el sistema para aquellos jóvenes que presentan dificultades de integración social es el Curso de Iniciación Profesional; este curso tiene un año de duración.

Lo que más llama la atención de su sistema educativo es la visión que se tiene en Alemania acerca de la educación y, especialmente, del sistema dual de formación profesional. En este país se valora mucho el papel que tie-

ne dicho sistema en el desarrollo de la cohesión social, en el avance de la democracia, en el crecimiento del individuo como persona, en el incremento del bienestar social y en la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de la población en general, especialmente de las clases más desfavorecidas. Por tanto, el sistema dual tiene entre otras tareas fundamentales la integración del individuo en la sociedad; su función no es sólo transmitir una cualificación técnica o profesional, sino integrar a los aprendices y alcanzar así el máximo desarrollo posible del bienestar social. De ahí la importancia que se le da a los programas para la integración en el mundo laboral de jóvenes con problemas de adaptación social.

Alemania es hoy una potencia económica con gran importancia y peso a nivel mundial, a pesar de la recesión económica que se está viviendo, algo que, por otro lado, es normal en la economía de cualquier estado

industrializado. Lógicamente los efectos negativos de la crisis actual se han hecho notar en el sistema dual de formación, puesto que la situación económica del país incide en el número de puestos formativos que las propias empresas ofertan dentro del sistema dual; así, en momentos de crisis el número de puestos desciende. A pesar de todo, el número actual de aprendices en toda Alemania es de 1.232.168, según el Informe 2008 publicado por el Instituto Federal de Formación Profesional. Este dato es importante, ya que hay Länder¹ que han establecido prácticas en las empresas para jóvenes participantes en el curso de iniciación profesional y que presentan dificultades de adaptación social. Así, actualmente el número de jóvenes participantes en este Curso de Iniciación Profesional asciende a 68.066 en toda Alemania. Pero la crisis tiene también efectos positivos, ya que esta recesión económica ha originado que todas las partes implicadas en la formación profesional, es decir, Gobierno federal, Länder e interlocutores sociales, hayan visto la necesidad de ponerse de acuerdo en reformar la ley de formación profesional de 1969, intentando con ello mejorar aquellos aspectos del funcionamiento del sistema que venían obstaculizando desde hace años la marcha correcta del mismo, especialmente renovando elementos relacionados con la incorporación de jóvenes desadaptados socialmente al mundo laboral. Por ello, la nueva ley de reforma de la formación profesional es fruto del consenso entre los principales partidos políticos del país y entre los diferentes agentes sociales, sindicatos y empresarios. En el prólogo de esta nueva Ley de Formación Profesional se recoge que los estudios de formación profesional en Alemania proporcionan las herramientas básicas para empezar con éxito la vida laboral, además de asegurar a las empresas poder disponer de mano de obra bien cualificada, lo que conducirá a que éstas sean más competitivas, con lo

cual la economía irá mejor y se alcanzarán así mayores niveles de bienestar social.

Por tanto, el sistema dual tiene entre otras tareas fundamentales la integración; su función no es sólo transmitir una cualificación técnica, sino integrar a los aprendices en la sociedad y alcanzar la cohesión social. Se trata de una visión alemana de la formación profesional, denominada por Greinert "Deutsche Philosophie" que no se da en otros países, ya que este sistema pretende el desarrollo tanto de competencias técnicas como de competencias sociales y personales, es decir, competencias para la vida. Estos elementos se recogen ya en los planes de enseñanza y en los reglamentos de formación de muchas profesiones.

1. LA BERUFSSCHULE O ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La Berufsschule, es decir, la escuela de formación profesional a tiempo parcial, es el otro componente básico e imprescindible sobre el que se sustenta el sistema dual, junto a la formación impartida en las empresas. Su principal finalidad es ofrecer una formación básica y especializada, ampliando y desarrollando la formación general adquirida previamente por los alumnos. El Curso de Iniciación Profesional, destinado a jóvenes con dificultades de integración social, se imparte en la Berufsschule, junto al resto de enseñanzas profesionales encuadradas en el sistema dual. Esta escuela tiene a su cargo los siguientes cometidos:

Proporcionar una capacitación profesional, en la que se unen competencias profesionales con capacidades básicas de índole personal y social.

Desarrollar una flexibilidad laboral que permita al individuo adaptarse a los continuos cambios existentes en el mundo del trabajo así como a los que se produzcan en la sociedad en general, especialmente en estos momentos de crisis económica que vivimos.

Despertar el interés por el perfeccionamiento profesional.

1 La República Federal Alemana está compuesta por dieciséis estados federados, denominados Länder, que es el plural de Land (Estado Federado).

Desarrollar en el alumno la capacidad de actuar de forma responsable en la conformación de su propia vida así como en la vida social y pública.

La Berufsschule se divide en un nivel básico y en un nivel especializado. El nivel básico está constituido por el primer año de la Berufsschule. Se denomina Año Básico de Formación Profesional. Puede desarrollarse en profesiones que pertenecen a una misma familia profesional de forma escolarizada a tiempo completo o de forma cooperativa. El Año Básico de Formación Profesional fue regulado por la Conferencia de Ministros de Educación Alemanes en un Acuerdo-marco publicado el 19.05.1978 que disponía que fueran los Länder los responsables de ella, pudiéndose certificar además dichos estudios. Los jóvenes con problemas de integración social que han realizado con éxito el Curso de Iniciación Profesional pueden cursar posteriormente este Año Básico de Formación Profesional

A la Berufsschule están obligados a asistir, por lo general, todos los jóvenes que no estén en una escuela a tiempo completo hasta que hayan terminado de cumplir los 18 años de edad, es decir, hasta el momento en el que vayan a cumplir los 19 años, o hasta que hayan titulado en su formación profesional. Esta obligación escolar está recogida en todas las leyes escolares existentes en los Länder y regulada según el Acuerdo-marco firmado por la Conferencia de Ministros de Educación de 30.01.1981. Es por ello, por lo que se pusieron en marcha diversas medidas formativas entre las que destaca este Curso de Iniciación Profesional para alumnos con problemas de adaptación social.

Tradicionalmente la estructura regional de la oferta de plazas formativas ha estado relacionada con los tipos de Berufsschulen existentes. Las especialidades son las siguientes:

- Berufsschulen de carácter técnico-industrial
- Berufsschulen de negocios y administración

- Berufsschulen de servicio doméstico y asistencia
- Berufsschulen de agricultura
- Berufsschulen de explotación minera.

Esta división tradicional está siendo hoy superada, sobre todo tras la clasificación de las profesiones por familias profesionales.

En los distritos rurales existe un tipo de escuela que se denomina "Berufsschule de distrito" que engloba diferentes familias profesionales. Por el contrario, en las grandes ciudades existen Berufsschulen que sólo accogen a aprendices de una única profesión.

En muchas ocasiones la Berufsschule que se caracteriza por funcionar a tiempo parcial está organizada y ligada a escuelas de formación profesional a tiempo completo como, por ejemplo, la Berufsfachschule, la Fachoberschule y el Gymnasium profesional. Por ello, estas instituciones suelen ser las mayores en cuanto al número de alumnos y de profesores tanto en las ciudades como en los distritos rurales. Los poderes públicos locales son los responsables económicos de la dotación de material y de espacios en estas escuelas, mientras que el Land asume los costes del personal.

Los jóvenes desadaptados socialmente han de realizar el Curso de Iniciación Profesional, ya que tiene como uno de sus objetivos la integración en el mundo laboral, dotándoles de las capacidades básicas suficientes para poder optar posteriormente a un contrato de aprendizaje en una empresa que se combinaría con la formación profesional regular impartida en las Berufsschulen dentro del sistema dual. Esta formación tiene una duración de tres o tres años y medio en la mayor parte de las profesiones, alternándose la asistencia a la escuela con la presencia en las empresas, de ahí que en muchos Länder las clases estén organizadas por bloques, teniendo muchos de ellos una duración de 13 semanas o dividiéndose en dos bloques de seis o siete semanas. El tiempo que el alumno tiene que acudir a la Berufsschule se corresponde con la duración del contrato de apren-

dicaje. Aquellos alumnos que consiguen un contrato de aprendizaje, una vez terminada la formación, tienen muchas posibilidades de seguir trabajando en la empresa, ya como empleados.

La Berufsschule, en la que se imparte el Curso de Iniciación Profesional, ha desarrollado a lo largo de su historia cuatro tareas tradicionales, más una tarea adicional en la actualidad, que fundamentalmente consiste en ser un espacio de:

Transmisión de las enseñanzas de educación general.

La precursora de la Berufsschule fue la escuela de perfeccionamiento, Fortbildungsschule, que valoraba e impartía contenidos de formación general. Por ello, se han mantenido esos contenidos en el canon de las asignaturas que se imparten en las enseñanzas de educación general tales como lengua alemana, ciencias sociales, religión, educación física. Estas enseñanzas desarrollan una doble función: servir de refuerzo y de compensación de desequilibrios. Esta formación general está al servicio de las enseñanzas profesionales. Así, la enseñanza de la lengua alemana tiene entre uno de sus cometidos facilitar las exigencias lingüísticas que requiere el desarrollo de una profesión; por ejemplo, los instaladores electrónicos aprenden a desarrollar una conversación con un cliente.

Formación personal y social.

En concordancia con los objetivos actuales que tienen como finalidad el desarrollo de las competencias profesionales, la Berufsschule se encarga además de preparar en competencias personales y sociales. Hoy en día los aspectos que se tienen en cuenta son:

- la precisión,
- la seguridad,
- la confianza,
- el esfuerzo por un trabajo de calidad,
- el esmero,
- la responsabilidad
- y la conciencia del deber.

Pero, sobre todo, entre todas estas competencias de carácter personal las que sobresalen son la autonomía y la confianza en sí mismo. Pero por encima de ellas existen aún otras competencias que brillan por su importancia, siendo una de ellas la actuación en función de unas normas y valores morales así como la conciencia de responsabilidad ante el medio ambiente.

En cuanto a las competencias sociales habría que indicar la capacidad de interactuar con otras personas, mostrando para ello un comportamiento orientado al grupo, que esté basado en la capacidad de:

- cooperación
- contacto
- comunicación
- tolerancia
- actuación sincera y correcta
- lealtad
- espíritu de equipo

Estas competencias se trabajan con mayor profundidad con aquellos jóvenes socialmente desadaptados.

Complemento a la formación profesional impartida en la empresa.

La tercera función de la Berufsschule es servir de complemento a la formación impartida en la empresa, especialmente en el ámbito cognitivo como también en el psicomotor. En primer lugar se trata de proporcionar todas las cualificaciones de carácter cognitivo que se exigen para el ejercicio de una profesión. Todo ello en función del perfil profesional, enseñándose aquello que sea útil para ser aplicado. La teoría impartida tiene un valor explicativo directo en la actuación profesional, tratándose de acoplar el sistema de enseñanza de la Berufsschule con las exigencias del puesto de trabajo a desarrollar en la empresa.

Educación por medio de la profesión.

Desde la creación de la Berufsschule el único objetivo no fue formar para una determinada profesión, ya que siempre se le dio

importancia a la finalidad de educar por medio de la profesión. Las acciones de interrelacionar los conocimientos, de sistematizarlos, de hacer sinopsis y de extraer lo fundamental constituyen procesos que se sitúan en la primera línea de trabajo de la Berufsschule. El objetivo es la formación del trabajador especializado, pero detrás de ello está la reflexión de la necesidad de educar a ese individuo. Por tanto, todo individuo debe recibir una extensa y amplia formación que le sirva para su desarrollo personal y que sobrepase las demandas de cualificación del sistema de empleo. Entre otros fines, se pretende desarrollar la creatividad y la capacidad de innovación en el individuo.

Formación en competencias: objetivo fundamental en la actualidad

En los últimos diez años se ha desarrollado una misma concepción educativa sobre la formación en las competencias profesionales, tanto por parte de la empresa como de la Berufsschule. En los dos ámbitos se conciben las competencias profesionales como un conjunto subdividido en tres partes:

- Competencias especializadas y de método.
- Competencias personales.
- Competencias sociales.

Por tanto, las competencias profesionales conducen hacia el desarrollo de una capacidad de actuación profesional. En las competencias se combinan las capacidades del individuo con la finalidad de desarrollar su trabajo profesional. Así, las competencias están relacionadas con las personas, mientras que las cualificaciones están relacionadas con el puesto de trabajo. Estas cualificaciones que están compuestas de aptitudes, habilidades, idoneidades y capacitaciones describen las exigencias que la empresa requiere para el desarrollo de un determinado puesto de trabajo. Con las competencias se completan las exigencias de cualificación, pero van más allá que éstas. La concepción educativa de competencia profesional busca la integración entre el sistema de formación

profesional y el puesto de trabajo. Por tanto, una tarea actual de las Berufsschule es proporcionar competencias profesionales de forma sistemática en procesos de aprendizaje básicos. Esto se traduce en la Berufsschule en un fomento teórico guiado y reflexivo sobre las capacidades de acción profesional. Se transmite un saber de actuación dentro de los procesos de aprendizaje escolares que integra un conocimiento de los hechos, de las causas, de los procesos así como de su aplicación. El conocimiento de los hechos se centra en el qué, el conocimiento de las causas en el porqué, el conocimiento de los procesos en el cómo, y el conocimiento de aplicación conlleva la intervención de los tres conocimientos anteriores cuando se realiza una actuación profesional. Este último conocimiento dirige y controla la activación de los otros tres tipos de conocimientos. Por tanto, el punto crucial de una Berufsschule consiste en transmitir de forma cualitativa un conocimiento causal en relación con los hechos y los procesos. Por el contrario, en la empresa se destaca el conocimiento de los hechos y de los procesos más que de las causas.

Los planes de enseñanza de la Berufsschule están divididos en campos de aprendizaje interrelacionados y no en las típicas asignaturas aisladas entre sí, como podrían ser teoría de la especialidad, cálculo técnico, dibujo técnico, etc. En lugar de ello, se enseñan campos de aprendizaje como, por ejemplo, bases de la electrotecnia, técnica de equipos, técnica de aparatos, técnica de mando y distribución y técnica de sistemas, etc. Estos ámbitos están orientados en función de las tareas y los procesos de actuación profesionales.

2. CURSO DE INICIACIÓN PROFESIONAL

El artículo 68 de la Ley de Reforma de la Formación Profesional BerBiRefG establece que esta iniciación y preparación profesional se dirige a personas con dificultades de aprendizaje, con graves carencias sociales

y con muchas dificultades de adaptación social, situación que les impediría alcanzar con éxito los objetivos establecidos para la formación en una profesión reconocida oficialmente dentro del sistema dual. Por lo general, son alumnos que han estado nueve años en la escuela y no han obtenido ningún tipo de titulación. Normalmente cualquier joven alemán ha de obtener el título de la Hauptschule, que es la titulación mínima que se adquiere al terminar la secundaria de nivel (I) tras nueve años académicos o el otorgado por otro tipo de escuela secundaria de nivel (I), esto es, la Realschule, tras diez años académicos.

Dentro del Curso de Iniciación Profesional, los contenidos, la metodología empleada, los objetivos y la duración de dichos estudios se ajustan a las exigencias establecidas para este tipo de personas, teniendo un seguimiento y apoyo social y pedagógico.

La transmisión de los conocimientos básicos imprescindibles para la adquisición de las competencias claves profesionales se realiza en base al uso de unidades de aprendizaje limitadas en cuanto a la extensión de los contenidos a impartir y a su duración, derivándose siempre de profesiones reconocidas oficialmente dentro del sistema dual. Todo ello se especifica junto a las competencias adquiridas en un certificado extendido por quien es responsable de dicha formación.

Las autoridades competentes del Land correspondiente prohíben impartir estas enseñanzas si no se cumple lo especificado en el artículo 68 de la Ley de Reforma de la Formación Profesional BerBiRefG, ya que la institución quiera ofrecer este tipo de formación de iniciación profesional ha de dirigirse por escrito a la Cámara correspondiente, esto es, a la Cámara de Industria y Comercio o a la Cámara del Artesanado, especificando las medidas adoptadas al respecto.

La organización de este curso es responsabilidad de los Estados Federados. Siguiendo el ejemplo del Estado Federado de Sachsen-Anhalt, podemos afirmar que este curso tiene como objetivo transmitir a

los alumnos tanto contenidos de carácter general como específicos de determinadas especialidades profesionales, pero teniendo siempre en cuenta las exigencias de la actividad profesional y preparando para una posterior formación profesional a realizar dentro del sistema dual. En este Curso de Iniciación Profesional se pretende que, al finalizar el mismo, los alumnos con problemas de adaptación social estén capacitados para firmar un contrato de aprendizaje², cursar el Año Básico de Formación Profesional³ o ingresar en una Berufsfachschule⁴ teniendo presente las condiciones de aceptación para este tipo de escuelas.

Los alumnos serán iniciados en dos campos de conocimiento profesional. La combinación de estos campos profesionales está en función de las condiciones de personal disponible en la escuela así como en función de la estructura del mercado de trabajo a nivel regional. Se debe de asegurar una oferta a los alumnos que contenga al menos dos combinaciones posibles de campos profesionales.

Se considera que un alumno ha superado este Curso de Iniciación Profesional cuando ha obtenido la calificación de suficiente en las asignaturas comunes, de la especialidad y en las prácticas. También puede aplicarse aquí medidas de compensación en el caso de que en alguna de las áreas se hubiese obtenido un rendimiento insatisfactorio. En el caso de no superar el curso se hará constar en el

2 Es decir, realizar una formación dentro del sistema dual.

3 El Año Básico de Formación Profesional, BGJ, (Berufsgrundbildungsjahr) tiene dos variantes: a tiempo completo en la escuela o en forma cooperativa. El BGJ a tiempo completo en la escuela es supervisado por los Ministros de Educación de los Länder. Se contabiliza dentro del primer año de formación dual en la empresa y en la escuela. En el BGJ de carácter cooperativo actúan, como en el sistema dual, la empresa y la escuela de forma conjunta. Este BGJ es definido como un conjunto de habilidades y conocimientos profesionales, que sirven de base para el acceso a una mayoría de familias profesionales.

4 Escuela de formación profesional a tiempo completo de enseñanza secundaria de nivel II que ofrece un amplio abanico de especialidades.

certificado final que el alumno ha cumplido con la obligatoriedad escolar profesional.

Con este curso de iniciación profesional también puede alcanzarse el título de la Hauptschule. Este hecho se constatará y verificará en un coloquio o entrevista de evaluación con el alumno. Los alumnos han de presentar una solicitud a la dirección del centro cuatro semanas antes de la fecha establecida para la entrevista. En la solicitud se ha de relacionar un conjunto de temas del campo profesional seleccionado. Se admitirá a la entrevista sólo a aquellos alumnos que hayan participado en los cursos de oferta obligatoria del centro así como en las prácticas y que además hayan obtenido en cada una de las asignaturas una calificación mínima de "bien". La comisión evaluadora de la entrevista decidirá si se cumplen las exigencias establecidas al respecto, comunicándosele por escrito al afectado. Dicha comisión estará compuesta por un profesor que imparte clase en las materias comunes, otro de la especialidad profesional correspondiente y el tercero de la parte práctica. Se requiere que uno de ellos conozca personalmente al alumno que va a ser evaluado. La entrevista durará treinta minutos y versará sobre el conjunto de temas expuestos en la solicitud. Se considera que ha superado la entrevista cuando los componentes de la comisión otorgan como mínimo la calificación de "bien". Si no se supera, el alumno dispone aún de otra oportunidad.

En el Estado de Renania-Palatinado tienen los mismos objetivos trazados así como la posible adquisición de un título equivalente al otorgado por la Hauptschule. En este Land se orienta a los alumnos entre dos y cuatro campos profesionales, realizándose tanto en clases a tiempo completo como a tiempo parcial. En la modalidad "a tiempo parcial" participan jóvenes en medidas de formación dependientes del Servicio de Empleo o en aquellas otras organizadas por el Departamento de Asistencia Social y de la Juventud.

Las áreas obligatorias son: lengua alemana, ciencias sociales y economía, religión,

educación física, teoría de la especialidad correspondiente y prácticas. Las asignaturas de oferta obligatoria son: teoría de la especialidad, informática /procesamiento de datos y clases de apoyo haciendo todo un total de 1360 horas.

En el Estado de Baden-Württemberg se le otorga mucho valor a las enseñanzas que sirven de fomento del aprendizaje, centrándose especialmente en las clases de alemán, ya que se trata de alumnos que no disponen de un suficiente dominio de la lengua alemana. En este Land no sólo se resalta la importancia de dar a conocer a los alumnos las exigencias en determinados campos profesionales, sino que además se pretende que los alumnos descubran sus propios gustos y preferencias personales, a la vez que evalúan y mejoran sus capacidades personales de aprendizaje y de rendimiento en el estudio. Una praxis en la empresa junto a un gran porcentaje de aprendizaje práctico en los talleres de la Berufsschule posibilitan que los jóvenes tengan experiencia hasta en diferentes campos profesionales como, por ejemplo: técnica del metal, electrotecnia, madera, técnicas de la construcción, alimentación y servicio doméstico, cuidados del cuerpo, economía y administración. Muchos centros ofrecen las prácticas en empresas agrupando días de prácticas por bloques de una semana de duración. Esta cualificación práctica se produce en empresas dependientes de la Cámara de Industria y Comercio, teniendo una duración de 90 días. Para ello, los alumnos han de firmar previamente un contrato de cualificación. Durante las prácticas los alumnos son asistidos por el profesorado del Curso de Iniciación Profesional, teniendo que rellenar un Cuaderno de Actividades sobre lo realizado, además de presentárselo semanalmente al Tutor de la Empresa para que lo supervise y lo firme.

El objetivo del Practicum es hacer interdependientes la práctica empresarial con la teoría de la especialidad.

La prueba final consta de dos partes, una escrita y otra oral. La prueba escrita, con una duración de sesenta minutos, se emplea para

determinar el nivel de adquisición de la teoría de la especialidad.

La Cámara de Industria y Comercio expide un certificado de profesionalidad, sólo en el caso de que la participación en las prácticas de empresa haya acabado con éxito.

El plan de estudios que se imparte en la Berufsschule, para este tipo de alumnado con dificultades de integración social, es el siguiente:

1. Enseñanza Obligatoria: duración total 18 – 20 horas semanales.
 - 1.1. Enseñanza general: duración entre 5-6 horas.
 - Alemán
 - Sociales / Economía
 - Religión: 1 hora
 - 1.2. Enseñanzas de la especialidad: duración 10 - 11 horas.
 - Teoría de la especialidad
 - Matemáticas y Cálculo de la especialidad
 - Práctica de la especialidad
 - 1.3. Optativa obligatoria: duración 2–4 horas
 - Ejemplo: inglés, refuerzo en alemán
2. Prácticas en la empresa: 90 días.

Las escuelas han de enviar anualmente un informe al Ministerio de Educación del Land de Baden-Württemberg; en él se han de recoger los siguientes aspectos:

- qué objetivos se han alcanzado,
- qué método se siguió para la selección del alumnado participante en el programa,
- cómo se valoran las prácticas desde el punto de vista de la escuela, de la empresa y del alumnado,
- si se ha conseguido cambiar el comportamiento del alumnado a lo largo del curso,
- qué cambios en el contenido de los planes de enseñanza son necesarios realizar de cara al futuro,
- cuál es el camino que sigue el alumnado en su vida profesional, una vez terminado el Curso de Iniciación Profesional.

Según datos publicados por el Instituto Federal de Formación Profesional en su último Informe 2008, el número de alumnos que asisten actualmente al Curso de Iniciación Profesional en toda Alemania es de 68.066. Esta cifra ha ido en constante aumento a lo largo de los últimos años, ya que casi duplica la de 1992. A continuación se presentan las cifras divididas por Länder, con la única excepción de Brandenburgo, que no dispone de este tipo de programa, ya que está integrado en el Año Básico de Formación Profesional. Al final de la tabla se ofrecen además los datos de los alumnos participantes en el Curso, clasificados en dos filas: una la que corresponde a los antiguos estados federados y otra perteneciente a los nuevos Länder, tras la unificación alemana.

Tabla 1. Datos sobre el número de participantes en el Curso de Iniciación Profesional, clasificados por Länder.

Baden-Württemberg	12.338
Bayern	6.417
Berlin	4.936
Brandenburg	0
Bremen	941
Hamburg	4.759
Hessen	4.617
Mecklenburg-Vorpommern	4.935
Niedersachsen	7.038
Nordrhein-Westfalen	6.288
Rheinland-Pfalz	3.592
Saarland	497
Sachsen	3.321
Sachsen-Anhalt	2.720
Schleswig-Holstein	1.834
Thüringen	3.833
Länder antiguos	48.321
Länder nuevos	19.745
Total	68.066

Para concluir, podemos afirmar que el Curso de Iniciación profesional constituye una herramienta muy útil, de cara a la integración social de los jóvenes con dificultades en este ámbito, ya que ofrece la posibilidad de desarrollar las competencias personales, sociales y profesionales necesarias para su posterior integración en el mundo laboral.

REFERENCIAS

- BIBB (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- BMBF (2005): Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Greinert, W. (1998): Das "deutsche System" der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.
- Ministerio de Educación de Baden – Württemberg (1998): Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den Berufsschulen vom 20. Juni 1978 geändert durch Verordnung vom 7. Juni 1998. Ministerio de Educación, Juventud y Deportes del Land de Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Ministerio de Educación de Baden – Württemberg (2004): Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung im Berufsvorbereitungsjahr vom 22. Juli 2004. Ministerio de Educación, Juventud y Deportes del Land de Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Ministerio de Educación de Hessen (1995): Verordnung über das Berufsgrundbildungsjahr vom 21. März 1995. Ministerio de Educación del Estado de Hessen, Wiesbaden.
- Ministerio de Educación de Sachsen-Anhalt (2004): Rahmenrichtlinien für das Berufsvorbereitungsjahr vom 11. August 2004. Ministerio de educación del Estado de Sachsen – Anhalt, Magdeburg.
- Ministerio de Educación de Sachsen-Anhalt (2004): Verordnung über Berufsbildende Schulen vom 20. Juli 2004. Ministerio de educación del Estado de Sachsen – Anhalt, Magdeburg.
- Ott, B.; Scheib, T. (2002): Qualitäts- und Projektmanagement in der Beruflichen Bildung. Einführung und Leitfaden für die Aus- und Fortbildung. Cornelsen Verlag , Berlin.
- Pätzold, G., Drees, G., Thiele, H.(1998): Kooperation in der beruflichen Bildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 14. Schneider Verlag, Hohengehren.
- Pätzold, G.; Walden, G (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. BIBB, Berlin.
- Resolución de la Conferencia de Ministros de Educación de 01.06.1979 y modificada en 04.12.1997 sobre la conclusión de estudios en la Berufsschule: Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 04.12.1997).

ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMAS DE INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES TUTELADOS EN ESPAÑA

José Manuel Suárez Sandomingo

Pedagogo Social
Técnico de Servicios Sociales de la Xunta de Galicia
jose.manuel.suarez.sandomingo@xunta.es

Resumen:

En España, llegar a unos procesos de autonomía adecuados con los chicos y chicas tutelados por las Administraciones autonómicas ha sido una tarea compleja. Primero, porque cuando la mayoría de los menores llegan a los centros ya traen acreditados graves pérdidas tiempo respecto a procesos socializadores como son los estudios (absentismo escolar, repeticiones de curso, fracaso escolar, etc) o los aprendizajes necesarios para la vida (educación familiar inadecuada, cambios continuos de roles por parte de sus adultos responsables, desestructuración familiar, malos tratos, etc.). A ello, se suma el hecho de que algunas instituciones de protección, en ocasiones, les crean pautas de de dependencia debido a una concepción inadecuada de los objetivos con los que ha de trabajar con el joven.

Así pues, hasta hace relativamente poco tiempo, a los sistemas de protección españoles se les presentaba un problema bastante grave a la hora generar procesos de autonomía en sus jóvenes tutelados. Para ello, cada comunidad autónoma ha ido diseñado su propio programa de desinstitucionalización de forma que el joven se pueda ir acomodando a procesos normalizadores tanto en su vida laboral como en la personal y social. Estos programas, aunque diferentes entre sí, tienen elementos que los hacen afines y que propician que se puedan unificar en unos pocos modelos de intervención de los que se da cuenta en este artículo.

Palabras clave: *Modelo, desinstitucionalización, autonomía, jóvenes tutelados, orientación, acompañamiento, inserción laboral, comunidades autónomas.*

1. EN BUSCA DE LA REINSERCIÓN DEL MENOR DESDE EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

La intervención protectora de la Administración ante una situación de desamparo de un menor debe hacerse por el tiempo mínimo imprescindible para restablecer las condiciones normales que garanticen la devolución del niño a su familia. Así pues, parece claro que el primer objetivo que se debe marcar tendrá que ser el de valorar las causas que han determinado su amparo social y

estudiar todos los mecanismos a su alcance para hacer que su reintegración familiar sea lo más pronta y positiva posible.

Sin embargo, el retorno del menor a la familia de origen es, la mayoría de las veces, complicado por cuanto sus problemas pueden ser complejos y, por lo tanto, de difícil solución a corto o medio plazo. Cuando esta posibilidad es inasumible, al centro que lo

tenga acogido sólo le queda la expectativa de lograr que el joven se incorpore autónomamente a la sociedad, una vez cumplida su mayoría de edad. Esto, que sobre el papel parece tan sencillo, tiene, en la práctica, grandes dificultades de ejecución, al requerir de toda una serie de procesos de autonomía difíciles de obtener con estos jóvenes. Primero, porque la familia les ha hecho perder mucho tiempo, tanto respecto a sus estudios (absentismo escolar, repeticiones de curso, fracaso escolar, etc.) como a los aprendizajes necesarios para la vida (educación familiar inadecuada, cambios continuos de roles por parte de sus adultos responsables, desestructuración familiar, malos tratos, etc.). La prolongación de las consecuencias que van aparejadas a estos términos es, muchas veces, excesiva y, en consecuencia, casi decisiva para el futuro de sus personalidades y de sus propias vidas. Y, en segundo lugar, porque el simple hecho de acceder, más pronto o más tarde, a las instituciones protectoras no liquida, sin más, los daños que les han sido ocasionados.

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, 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, ya que, por un lado, no puede volver a su hogar, al no tener allí asegurada la cobertura de sus necesidades, pero, por otro, tampoco puede permanecer bajo la protección institucional más allá del periodo legal establecido para su tutela administrativa. En esta disyuntiva, se observa, claramente, que ni su familia ni los agentes protectores lo han preparado para

una vida independiente. Este handicap hace que la desinstitucionalización se convierta en un proceso difícil y, a veces, hasta traumático para el joven.

La responsabilidad sobre el arraigo de las circunstancias enumeradas no cabe achársele a un único componente del sistema sino que más bien se debe a un mal planteamiento de partida de los objetivos con los que se asume tutela pública del menor, esto es, que el menor regrese a su familia lo antes posible, y, por lo tanto, que el acogimiento sólo sea por un corto periodo de tiempo. Esta formulación se vuelve, cuando menos, utópica, puesto que la salida de la protección institucional hacia la vida autónoma es, en la mayoría de los casos, la única posible, y, por consiguiente, la primera que desde los dispositivos protectores debería trabajarse a fin de darle al chico todas las herramientas que le cualifiquen para responsabilizarse de sí mismo (Suárez Sandomingo, 2000).

En nuestra sociedad, el mundo laboral representa la última instancia de la socialización por la que pasa una persona. A través del empleo, los individuos se incorporan al mundo activo, producen y reciben unos beneficios por su trabajo, lo que les permite realizar su vida de forma independiente. Sin embargo, la aspiración a acceder al mundo laboral de los jóvenes tutelados también tropieza en este punto con muchos problemas. Su carencia de recursos básicos en los ámbitos educativo, cultural y social, así como la falta de una cualificación profesional adecuada les llegan a resultar, en muchas ocasiones, hasta decisivos a la hora de poder emplearse, convirtiéndose, a la vez, en una barrera más de su integración social.

Si, a todo esto, añadimos algunas de las características más comúnmente observadas en estos chicos, como son un insuficiente desarrollo de una personalidad estructurada desde la que hacer frente al fracaso, o la necesidad que tienen de satisfacer de forma inmediata todas sus necesidades, por su dificultad de postergarlas o de planificarlas a medio o largo plazo, será muy probable que fracasen

en su inserción o que abandonen los trabajos prematuramente, con el consiguiente riesgo de formar parte de esa población de desempleados crónicos, sin formación ni esperanzas de tenerla, calificados como inadaptados. (Suárez Sandomingo, 2001)

Por tanto, la intermediación entre el mundo laboral y el mundo de sus necesidades individuales parece que debe ser una de las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para llevar a cabo cualquier proyecto de inserción sociolaboral con ellos.

2. MODELOS ESTÁNDARES DE INSERCIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS PARA LOS JÓVENES TUTELADOS

En España, el resultado de la fragmentación de la competencia única del Estado preautonómico sobre la protección de menores ha sido, tras su transferencia a las distintas autonomías, crear una pluralidad de sistemas propios. Esta diversidad está homogeneizada, en cierta medida, por la articulación que se realiza desde las directrices de la legislación estatal y por la homologación de unas políticas y de las instituciones supeditadas, muchas veces, por una realidad que les es común. No obstante, esta articulación y homologación no impiden que haya también elementos diferenciadores propiciados por el momento evolutivo de cada uno de los sistemas autonómicos, debido bien a sus presupuestos económicos, a la tradición en una determinada oferta de servicios o bien a la solución paliativa o estratégica que le han dado a una circunstancia concreta. Estas consideraciones han dado lugar a que, en el caso de la integración sociolaboral del menor, se hayan producido varias fórmulas de intermediación para la salida institucional o desintermediación.

Para proceder con una cierta lógica en esta cantidad caótica de programas, actuaciones y recursos autonómicos, vamos a ajustar los distintos programas y planes en relación a

unos marcos generales o modelos desde los que poder interpretar sus posibilidades de intervención. La división a la que hemos llegado ha sido la siguiente: Programas generales con actuaciones específicas, Programas con poblaciones y opciones específicas y Programas interdepartamentales para la inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados. A continuación detallaremos el modelo que siguen algunas de las comunidades en la preparación de sus tutelados para la vida autónoma.

2.1. Programa general con actuaciones específicas

Entendemos por un programa general con actuaciones específicas aquel que, siguiendo una misma línea general de actuación para los distintos jóvenes sobre los que actúa, ofrece, sin embargo, a cada uno de ellos distintas opciones en función de sus necesidades, con el fin de personalizar su itinerario. En esta fórmula se hallan, en un primer nivel, las comunidades de Navarra, Aragón y Extremadura.

2.1.1. Comunidad Autónoma de Navarra

En Navarra se ha aprobado recientemente la *Ley Foral 15/2005, de promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia*¹. En ella se define, en su artículo 85, el formato del programa de autonomía personal, como un "seguimiento personalizado de un menor con edad superior a los dieciséis años, o mayor de edad sobre el que se haya ejercido alguna medida administrativa o judicial, por un profesional y durante un período determinado de tiempo, mediante un compromiso o programa de formación destinado a dar cobertura a las necesidades formativas, con el objetivo de conseguir la progresiva integración social y laboral, su independencia y autonomía al finalizar el acogimiento residencial". La asistencia y el seguimiento de los chicos y chicas del programa son realizados

1 Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de promoción, atención y protección a la infancia y adolescencia. (B.O.N nº 149 14-12-05)

por el equipo técnico de menores del *Instituto Navarro de Bienestar Social*. Este programa está siendo complementado con ayudas económicas temporales para los jóvenes en función de sus necesidades en vivienda, estudios, etc., y que son supervisadas por un profesional de referencia.

Programas de autonomía personal de Navarra

Denominación	Tipología de jóvenes	Medidas
Programas de autonomía personal	Jóvenes mayores de 16 años Jóvenes mayores de edad sobre el que se haya ejercido alguna medida administrativa o judicial	Seguimiento personalizado supervisado por un profesional durante un período determinado de tiempo. Compromiso del menor. Programa de formación para dar cobertura a sus necesidades formativas. Progresiva integración social y laboral para impulsar-le hacia su independencia y autonomía al finalizar el acogimiento residencial. Ayudas económicas adaptadas a las necesidades del joven (estudios, vivienda, etc) que han de ser supervisadas por su profesional de referencia y que serán un elemento más del programa. Son de carácter temporal limitado.

2.1.2. Comunidad Autónoma de Aragón

La Comunidad de Aragón dispone de un servicio de medidas de apoyo a los menores tutelados y extutelados, adscrito al *Instituto Aragonés de Servicios Sociales*. Las edades que atiende van desde los 16 a los 21 años. Entre los recursos programados para ofrecerles esta asistencia están las ayudas económicas de carácter personal en el marco de la protección de menores², las prestaciones económicas presentes en la acción social o el

acompañamiento educativo para favorecer y asegurar su proceso personal de integración y normalización social y laboral.

La preparación de un proyecto individual de inserción de un joven pasa por la formalización de un contrato de aceptación de las condiciones previstas en que se va a desarrollar. A continuación tiene lugar la asignación de los diferentes recursos y apoyos técnicos que necesita, de acuerdo con su proceso y situación personal, siendo el responsable de cada uno de los recursos el que se va a encargar de realizar su seguimiento. Finalmente, el joven accede a un itinerario adecuado de inserción social y laboral.

² Decreto 48/1993, de 19 de mayo, de la Diputación General de Aragón, por el que se regulan las modificaciones de prestaciones económicas de acción social reguladas por la Ley 4/1987, de 25 de marzo.

Decreto 88/1998, del Gobierno de Aragón, por el que se regulan las ayudas económicas de carácter personal en el marco de la protección de menores.

Servicio de medidas de apoyo a los menores tutelados y ex-tutelados de Aragón

Tipología de las medidas	Medidas	Recursos
Apoyo personal	Soporte personal que facilita la adopción de compromisos que potencien su desarrollo y la implicación en su propio proceso.	Educador Tutor
Apoyo económico	Recursos y medios económicos transitorios, gestionados de manera autónoma de que le permitan continuar con el proceso de emancipación e independencia económica.	Becas de apoyo Prestaciones generalistas como el IAI.
Apoyo residencial:	Actuaciones relacionadas con su alojamiento y aprendizaje de habilidades para favorecer el acceso a unas condiciones de vivienda y de convivencia dignas y suficientes.	Pisos de emancipación, Familias, Situación residencial autónoma. Alojamientos alternativos.
Apoyo formativo y laboral	Actuaciones educativas de adquisición de habilidades y conocimientos para la integración social y laboral, y acciones para facilitar la inserción laboral. La demanda de estas medidas se realiza a través del coordinador del programa, quien, previa valoración sobre la conveniencia e idoneidad de las medidas para el menor, formula solicitud.	Educador insertor. Centro de Recursos.

2.1.3. Comunidad Autónoma de Extremadura

Extremadura cuenta hoy en día con un programa de emancipación reservado a los jóvenes mayores de 16 años que se encuentran dentro del sistema de protección y a aquellos otros que aún siendo mayores de 18 años han sido tutelados sociales.

Los recursos residenciales de emancipación se hayan ubicados en las dos capitales de provincia (3 pisos en Badajoz y 1 en Cáceres) y en la capital autonómica (1 piso en Mérida). En estos cinco equipamientos, los jóvenes aprenden a asumir gradualmente sus responsabilidades vitales tanto a nivel personal como social y laboral, de acuerdo a

su edad y capacidad. Para ello cuentan con la guía y el apoyo de los educadores de los centros.

Otras acciones de las que gozan los jóvenes tutelados y extutelados extremeños son, por un lado, los cursos para fomentar su convivencia personal y adquirir habilidades básicas, que tienen una duración de un año y en los que pueden integrarse ya desde los 16 años y, por otro, las ayudas a la contratación indefinida, siempre y cuando tengan entre 18 y 30 años (ayuda del 65% de las cuotas empresariales por contingencias comunes de Seguridad Social, hasta tres años).

Programa de emancipación para jóvenes tutelados de la Extremadura

Denominación	Tipología de jóvenes	Medidas	Recursos
Centros de emancipación	Jóvenes tutelados entre los 16 y 17 años. Extutelados	Asumir gradualmente sus responsabilidades vitales tanto a nivel personal como social y laboral, de acuerdo a su edad y capacidad.	3 pisos en Badajoz y 1 en Cáceres y 1 piso en Mérida. Los extutelados pueden prolongar su estancia por un máximo de 1 año
Programa de emancipación	Jóvenes tutelados entre los 16 y 17 años Extutelados entre 18 y 23	Fomentar su convivencia personal y adquirir habilidades básicas. Adquirir experiencias laborales.	Cursos ocupacionales de 1 año de duración, para los mayores de 16 años tutelados Ayudas a la contratación indefinida, para jóvenes entre 18 y 30 años (ayuda del 65% de las cuotas empresariales por contingencias comunes de Seguridad Social, hasta tres años).

2.1.4. Comunidad Autónoma de Valencia

Otra comunidad que situamos en este formato, pero ya con un nivel algo superior, es la de Valencia. En la Comunidad valenciana se han abierto varios centros de emancipación que normalmente se encuentran vinculados y/o próximos a los centros de acogimiento residencial por lo que les sirven de apoyo para la fase de desinternamiento de sus menores. Sus destinatarios tipo son los joven de los centros de menores de entre 16 y 17 años, aunque también admite a jóvenes entre 18 y 23 años extutelados de centros. Sus requisitos de acceso son los de voluntariedad, compromiso, responsabilidad y capacidad de esfuerzo para su plena inserción sociolaboral y autonomía personal, además de una carencia de recursos propios y familiares que puedan garantizar su inserción. El número de plazas de cada equipamiento está compren-

dido, actualmente, entre un mínimo de 3 y un máximo de 7³.

Las atenciones que les brindan tienen carácter asistencial y educativo, con el objeto de iniciar un proceso de desinternamiento gradual para obtener su autonomía e integración personal, social y laboral. Entre ellas están las de acogimiento, manutención, educación integral, atención médico-sanitaria a través de los medios públicos, desarrollo de hábitos laborales e inserción en programas formativo-laborales. Para llevar a cabo estas tareas cuentan con el apoyo y asesoramiento de sus educadores.

3 Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana

Centros de emancipación para jóvenes tutelados de la Comunidad Valenciana

Denominación	Tipología de jóvenes	Condiciones de acceso	Medidas
Centros de Emancipación	Jóvenes tutelados entre los 16 y 17 años y extutelados entre 18 y 23 años	Resolución administrativa. Falta de recursos propios y familiares y garanticen su plena inserción sociolaboral y autonomía personal. Voluntariedad, compromiso, responsabilidad y capacidad de esfuerzo	Dimensión personal: Acogimiento y convivencia. Alojamiento y manutención. Atención social y educativa integral. Dimensión profesional: Formación laboral. Desarrollo de hábitos laborales para jóvenes, e inserción en programas formativos prelaborales. Otras: Atención médico-sanitaria a través de los recursos sanitarios públicos.

2.1.5. Comunidad Autónoma de Galicia

Galicia ofrece el *Programa Mentor*, como programa de preparación para la autonomía de los menores tutelados por la administración autónoma gallega. Para su ejecución cuenta con un equipo formado por especialistas en inserción laboral de jóvenes. Entre las medidas que contempla el programa están: la evaluación personalizada de los menores para conocer las sus potencialidades y/o carencias en los ámbitos formativo y laboral; la formación en habilidades básicas para la búsqueda activa de empleo; su acompañamiento y asesoramiento; la inserción en centros de formación reglada u ocupacional para que puedan conseguir la capacitación necesaria para su empleo, y su inserción laboral.

La metodología empleada por el programa está basada en los siguientes principios pedagógicos: personalización educativa (las especialidades formativas o laborales en las que se inserten los menores estarán adaptadas y potenciarán sus características personales); la formación práctica (los conteni-

dos de su formación serán eminentemente prácticos); la metodología inductiva (se les proporciona los aprendizajes partiendo de lo concreto, basándose en los aprendizajes previos y en la investigación-acción); la tutorización (cada menor cuenta con un tutor laboral en su centro de referencia y un tutor especialista del Equipo Mentor); la corresponsabilidad educativa (el menor es corresponsable activo de su formación e inserción).

Por último, los instrumentos que utiliza el programa para su desarrollo son: el proyecto educativo laboral en el que se plasman los resultados de la evaluación inicial, así como los objetivos pedagógicos a conseguir, las actividades a realizar, los periodos de consecución y grado de logro de los mismos; el contrato pedagógico, mediante el que se trata de implicar activamente al menor en su proceso formativo-laboral. En él se reflejan los compromisos que son asumidos por cada una de las partes (centro, equipo tutorial y menor): derechos y actividades a realizar.

Denominación	Tipología de jóvenes	Medidas	Recursos
Programa de inserción sociolaboral de menores tutelados, Mentor	Jóvenes mayores de 16 años que se encuentran dentro del sistema de protección o mayores de 18 años tutelados	<p>Orientación, asesoramiento y apoyo asistencial y educativo de profesionales, con el objeto de iniciar un proceso de autonomía e integración sociolaboral.</p> <p>Acogimiento y convivencia, manutención, atención social y educativa integral</p> <p>Apoyo a la búsqueda de empleo.</p> <p>Formación laboral.</p> <p>Desarrollo de hábitos laborales y de inserción</p> <p>Desarrollo de habilidades para una vida responsable.</p> <p>Atención médico-sanitaria a través de los recursos sanitarios públicos.</p>	<p>Equipo de técnicos en formación e inserción laboral.</p> <p>Educadores en viviendas tuteladas</p> <p>Educadores-tutores en los centros de menores.</p> <p>Viviendas tuteladas</p> <p>Pisos asistidos</p> <p>Proyectos socio-educativos individuales (PELI).</p>

2.1.6. Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

Por último, las comunidades de Castilla-La Mancha y Andalucía se encontrarían en un tercer nivel dentro de este formato centralizado.

Castilla-La Mancha dispone del denominado *Proyecto Emancipa*. Este proyecto prepara para la inserción a los jóvenes tutelados desde los 16 a los 24 años de edad mediante su apoyo económico, alojamiento, formación, integración social y laboral, independencia y seguimiento individualizado. El programa pone "énfasis en una acción educativa global con cada joven, que adquiere sentido en un conocimiento suficiente de su situación y en la elaboración de un plan de trabajo estructurado, y donde los apoyos económicos se interpretan como uno de los recursos disponibles, pero no el primordial, con que cuenta el joven para su progresiva

independencia"⁴. Esta metodología va a ser desarrollada por un educador de inserción que actuará como el profesional de referencia, aunque sin olvidar la coordinación de sus tareas con los educadores de los centros. Algunas de sus partes son el apoyo personal, planificado y coherente; la potenciación de sus capacidades y la consecución de un mayor nivel de autonomía; el apoyo a la inserción laboral a través de actuaciones encaminadas a dotarlos de unas actitudes, conocimientos y procedimientos necesarios para lograr su efectiva inserción en el mundo del trabajo, o las actuaciones que permitan el acceso a unas condiciones de vivienda y de convivencia dignas y suficientes para el joven en proceso de emancipación.

4 Programa de Autonomía Personal. <http://www.apintegracion.org/pap.htm>

Programa de Autonomía Personal de Castilla-La Mancha⁵

Tipología de las medidas	Medidas	Recursos
Apoyo personal	Apoyo personal, planificado y coherente, que suponga un compromiso de desarrollo personal, la potenciación de sus capacidades y la consecución de un mayor nivel de autonomía	<i>Específicos</i> , vinculados a alguno de los apoyos (personal, residencial, laboral).
Apoyo a la inserción laboral	Actuaciones encaminadas a dotarlos de unas actitudes, conocimientos y procedimientos necesarios para lograr su efectiva inserción en el mundo del trabajo. Dichas acciones se despliegan, a nivel descriptivo, en objetivos de tipo formativo y de tipo laboral.	<i>Transversales</i> , comunes a todos los apoyos y que permiten canalizar y complementar los mismos: educador y ayudas económicas.
Apoyo residencial:	Actuaciones que permitan el acceso a unas condiciones de vivienda y de convivencia dignas y suficientes para el joven en proceso de emancipación.	

Centros para la autonomía de los jóvenes tutelados de Castilla-La Mancha

Tipo de centro	Jóvenes	Medidas
Pisos de Autonomía	Jóvenes a partir de los 16 años.	Desarrollar actividades y acciones encaminadas a la adquisición de un repertorio de conductas adecuado para la vida independiente. Alojamientos supervisados, pero con un trabajo progresivo de responsabilización del joven
Pisos de Autonomía para mayores	Jóvenes a partir de los 18 hasta los 24 años.	Dispositivos autónomos y autogestionados, susceptibles de contar con una supervisión inicial, externa y temporal, pero orientada a la independencia total de los jóvenes.

⁵ Orden de 20-11-98 de la Consejería de Bienestar Social, que regula los Programas de autonomía personal en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

2.1.7. Comunidad Autónoma de Andalucía

Actualmente, Andalucía dispone de lo que denomina el *Plan de mayoría de edad*. Según se desprende de un documento oficial el aspecto central de él es el “descubrimiento, potenciación y desarrollo de las propias motivaciones de estos jóvenes. Captar los centros de interés ya existentes y provocar la creación de otros, en línea con los objetivos pedagógicos que se establezcan en el Currículum educativo de los centros y en los *Proyectos Educativos Individualizados* (PEI) base de los *Proyectos Personales de Vida* (PPV), que serán el punto de partida para que el joven tenga claras sus propias metas y expectativas, puede ser la clave del éxito de la inserción”⁶.

La actuación de este plan se basa en suministrar coberturas a los jóvenes tutelados próximos a alcanzar la mayoría de edad (16-17 años), los jóvenes ex-tutelados procedentes de centros de menores hasta los 20 años y, excepcionalmente, a los mayores de 18 años extutelados, procedentes de acogimiento familiar. Sus actividades se desarrollan en torno a la preparación para la mayoría de edad y la vida autónoma desde dos tipos de recursos, unos que denominan de *alta intensidad*, y que están dirigidos desde los pisos para jóvenes sin posibilidades de vivir autónomamente al salir de los centros de protección. Desde ellos, se “atienden a estos jóvenes en diferentes facetas (maduración personal, habilidades de vida cotidiana, apoyo a la inserción social y laboral) y que incluyen la posibilidad de incorporarse, de forma temporal, a un piso donde se les ofrece alojamiento y manutención, en tanto se alcanzan unos mínimos de autonomía que les permitan pasar a una situación de vida independiente” (Rodríguez Gómez, 2006: 258). Su estancia en ellos está limitado a un año, aunque es flexible, en atención a sus dificultades individuales. Los segundos recursos son los llamados de *intensidad media*, por estar ofertados a través

de centros de atención de día. Su misión es ofrecer “orientación y acompañamiento en la búsqueda de empleo, formación para el acceso al mercado laboral, habilidades para la vida cotidiana, asesoramiento y apoyo psicológico, apoyo a la integración social y laboral, gestión de recursos, estructuración del ocio y tiempo libre, orientación en todas las facetas de su vida, etc. Es un proceso de tutorización y acompañamiento externo basado en el compromiso voluntario de cada participante” (Rodríguez Gómez, 2006: 258). En este caso, no hay una limitación en cuanto al número de jóvenes que puedan ser atendidos y el tiempo de permanencia es mayor, ya que se puede prolongar por dos o tres años.

Entre las acciones más sobresalientes de este plan están de promover el acceso a la vivienda y ofertarle recursos de alojamiento, apoyar a los jóvenes en el acceso al primer empleo, incentivar a las empresas para su contratación, la formación de los profesionales en las tareas de inserción sociolaboral, la difusión y sensibilización social de las problemáticas de estos jóvenes o los estudios e investigaciones sobre las mejoras a introducir en él.

6 Dirección General de Infancia y Familia (s/f) Bases del Plan de Mayoría de Edad Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía

Plan de mayoría de edad de Andalucía

Tipología de las medidas	Tipología de jóvenes	Medidas	Recursos
<p>Medidas de alta intensidad (Tiempo de permanencia, limitado a un año, pero flexible)</p>	<p>Jóvenes tutelados próximos a alcanzar la mayoría de edad (16-17 años),</p> <p>Jóvenes ex-tutelados procedentes de centros de menores hasta los 20 años.</p> <p>Mayores de 18 años extutelados, procedentes de acogimiento familiar, excepcionalmente</p>	<p>Ofertadas desde un recurso específico de acogimiento residencial</p> <p>Incorporación, de forma temporal, a un piso.</p> <p>Preparación para la mayoría de edad y la vida autónoma (maduración personal, habilidades de vida cotidiana, apoyo a la inserción social y laboral)</p>	<p>Alojamiento,</p> <p>Manutención</p> <p>Actividades formativas</p> <p>Asesoramiento</p> <p>Apoyo económico y material</p> <p>Promoción del acceso a la vivienda</p> <p>Oferta de recursos de alojamiento.</p> <p>Incentivos a las empresas.</p>
<p>Medidas de baja intensidad</p>	<p>Jóvenes extutelados procedentes de centros de menores hasta los 20 años.</p> <p>Jóvenes extutelados procedentes de acogimiento familiar, excepcionalmente.</p>	<p>Ofertados a través de centros de atención de día.</p> <p>Ofrecen orientación y acompañamiento en la búsqueda de empleo, formación para el acceso al mercado laboral, habilidades para la vida cotidiana, asesoramiento y apoyo psicológico, apoyo a la integración social y laboral, gestión de recursos, estructuración del ocio y tiempo libre, orientación en todas las facetas de su vida, etc.</p> <p>Requiere compromiso voluntario de cada participante</p> <p>su asistencia se puede prolongar por dos o tres años.</p>	<p>Apoyo para el primer empleo.</p> <p>Formación de los profesionales en las tareas de inserción sociolaboral,</p> <p>Difusión y sensibilización social de las problemáticas de estos jóvenes</p> <p>Estudios e investigaciones sobre mejoras a introducir en el programa.</p> <p>Tutorización y acompañamiento.</p>

2.2. Programas con poblaciones y opciones diferenciadas

Definimos como programas con poblaciones y opciones diferenciadas aquellos que actúan desde programas propios para cada una de las poblaciones diana y que, por tanto, acomodan sus recursos de forma diferenciada desde cada uno de ellos. Aquí se hallan los programas autonómicos de Murcia, Asturias, Baleares y Castilla y León.

2.2.1 Comunidad Autónoma de Murcia

En Murcia, se han definido dos programas diferenciados para la inserción sociolaboral de los menores. Por un lado, se encuentra el *Programa Impulso* con el que se atiende a los jóvenes en situación de exclusión social y, por otro el *Programa Inicia* que se preocupa por los tutelados y extutelados, que estén o hayan estado bajo medidas administrativas o judiciales.

La finalidad de uno y otro es la de garantizar una mayor cobertura a las necesidades de sus respectivos colectivos, en cada uno de los distintos momentos y grados de sus procesos de autonomía, ya sea en una fase preparatoria o para asegurar su adecuada integración y normalización personal, social y laboral, ofreciendo un tratamiento global a los factores comunes de las problemáticas del colectivo y un mayor aprovechamiento de los recursos.

Ambos programas se integran en la red de recursos existentes en la Región de Murcia desarrollando estructuras de trabajo en red y sistemas de coordinación con las diferentes instituciones y entidades, que forman parte de la estrategia de la Administración autonómica con el fin de garantizar la atención a los colectivos más desfavorecidos y posibilitar su participación en la sociedad en igualdad de condiciones al resto de ciudadanas y ciudadanos.

La realización de las actividades del *Programa Inicia* la llevan a cabo dos orientadores sociolaborales, un educador y una coordinadora de atención directa, que operan tanto en la sede del *Programa* como en los propios centros de cumplimiento de medidas judiciales de los jóvenes atendidos. Sus itinerarios están definidos por su situación personal o judicial y en función de sus propias necesidades.

Por su parte, el *Programa Impulso* lo complementan una orientadora sociolaboral y una coordinadora de atención directa, ubicadas ambas en la sede del *Programa*. Los jóvenes sujetos a medidas de protección desarrollan las actividades adscritas a tres grupos, según la edad, mientras que los jóvenes en riesgo de exclusión social las materializan de forma individualizada.

El *Programa Impulso* atiende a los jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y 23 años en riesgo de exclusión social, con la pretensión de mejorar el nivel de empleabilidad y facilitar el acceso al mercado laboral. Sus acciones se incardinan a dotar a los participantes de las habilidades, técnicas y estrategias necesarias para el desarrollo de una actividad laboral.

El *Programa Inicia* formula sus acciones con jóvenes de entre 14 y 23 que han sido derivados del sistema de protección y reforma. Las divide por edad, y las ejecuta en función de la prevención, la educación (básica, higiene salud...), la formación en temas transversales, la formación para la empleabilidad (para grupos de más de 16 años), además de satisfacer las demandas puntuales de información, asesoramiento, etc. que puedan presentar.

Programas de inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados en Murcia

Tipología de los programas	Tipología de los jóvenes	Medidas
Programa Inicia	Jóvenes derivados del sistema de protección y reforma de entre 14 y 23 años	Prevención, educación (básica, higiene salud...), formación en temas transversales, formación para la empleabilidad (para grupos de más de 16 años), satisfacción de las demandas puntuales de información, asesoramiento, etc. que puedan presentar.
Programa Impulso	Jóvenes en riesgo de exclusión social de entre 14 y 23 años	Mejora del nivel de empleabilidad y facilitar el acceso al mercado laboral. Dotación de las habilidades, técnicas y estrategias necesarias para el desarrollo de una actividad laboral.

2.2.2. Comunidad Autónoma de Asturias

Esta Comunidad cuenta con varios programas de inserción sociolaboral en función de diferentes tipos de jóvenes (jóvenes en situación de tutela, de marginación o de riesgo social). En concreto, el *Programa de preparación para la vida independiente* refiere sus actuaciones a facilitarle la salida de los centros a aquellos jóvenes que están o han estado acogidos en ellos y que, en el momento de la mayoría de edad, carecen de apoyos familiares. Con sus medidas trata de proporcionarles un marco de intervención específico que incide especialmente en promoverle las experiencias y las ayudas necesarias para que alcancen una autonomía suficiente y una integración social satisfactoria. El *Programa de vida independiente* se acompaña con una ayuda económica destinada a complementar los ingresos de estos jóvenes y que, así, puedan satisfacer mejor sus necesidades generales (cuidados, alimentación, educación, vestido, vivienda, transporte) durante el período de transición.

Un segundo programa es el *Programa de desinstitucionalización de menores acogidos en centros*. Su pretensión es ofertar una atención integral a aquellos jóvenes en situación de tutela o guarda por la Administración

del Principado de Asturias que no siguen el programa general de *Preparación para la vida independiente*. Mediante él, se le brinda una atención específica en un centro o residencia alternativa desde el que se le facilita un soporte técnico basado en la formación, orientación, asesoramiento y supervisión, con educadores de referencia, que le guiarán y acompañarán en este proceso. Pretende favorecer la integración social y la autonomía personal durante el proceso de transición a la vida independiente, mediante su inclusión en circuitos sociales y laborales normalizados.

Por último, esta Comunidad aún dispone de otros programas que se aplican a jóvenes con necesidades socioeducativas especiales y de socialización y a menores que por sus características no pueden beneficiarse del programa de acogimiento general. El primero de ellos es el *Programa de Socialización*. Con él se ensaya la normalización de jóvenes de ambos sexos, de entre 16 y 18 años, preferentemente, que tienen unas dificultades importantes de comportamiento y autocontrol, por lo que están imposibilitados para dirigir adecuadamente su vida en grupo en los centros normales de protección. Se les ofrece un mo-

delo específico de centro que les habilite en su proceso de autonomía y responsabilidad a través del desarrollo de conductas adaptativas. Para ello va a contar con los apoyos y recursos específicos, que eviten su exclusión social y que prevengan la aparición de conductas delictivas y antisociales.

El último programa que asiste a menores con necesidades socioeducativas especiales es el *Programa de alojamiento*, destinado a los menores que por sus características no se benefician del resto de programas de alojamiento.

Programa de inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados en Asturias

Tipología de los programas	Tipología de los jóvenes	Medidas	Recursos
Programa de preparación para la vida independiente	Jóvenes tutelados de centros de menores de entre 16 y 20 años	Plan de vida independiente en el que participan activamente menores y jóvenes y personal educador de apoyo.	Ayuda económica destinada a complementar los ingresos para satisfacer necesidades generales (cuidados, alimentación, educación, vestido, vivienda, transporte) durante el período de transición.
Programa de desinstitucionalización de menores alojados en centros	Jóvenes mayores de 16 años acogidos en centros.	Ofertar una atención integral a aquellos jóvenes que no siguen el programa general de Preparación para la vida Independiente desde un centro o residencia alternativa Pretende favorecer la integración social y la autonomía personal durante el proceso de transición a la vida independiente, mediante su inclusión en circuitos sociales y laborales normalizados.	Centro o residencia alternativa Apoyo técnico basado en la formación, orientación, asesoramiento y supervisión, Interacción con personal educador de referencia
<i>Programa de Socialización</i>	Jóvenes de entre 16 y 18 años con dificultades de comportamiento y autocontrol	Ensaya la normalización de su comportamiento. Habilitarles en su proceso de autonomía y responsabilidad.	Centros específicos

2.2.3. Comunidad Autónoma de Castilla y León

La situación de desinternamiento en Castilla y León quedó recogida en su *Ley 14/2002, de 25 julio, de promoción, atención y protección a la infancia*. En ésta se manifiesta que aquellos menores “que habiendo alcanzado la edad requerida deseen su incorporación al mercado de trabajo recibirán el apoyo necesario de las Administraciones Públicas para garantizar la formación y capacitación más adecuadas, que posibiliten su inserción laboral en las mejores condiciones, apoyando especialmente a quienes presenten dificultades adicionales”⁷.

Entre las acciones que se les estipula a los jóvenes mayores de dieciséis años que deseen acceder voluntariamente a un empleo, y cuando, ello redunde en su mejor interés por que “no puedan convivir con su familia, muestren un grado suficiente de autonomía y rechacen los habituales recursos específicos de protección”⁸, serán aquellas que favorezcan su proceso de maduración y propicien su vida independiente. Pero esta ley también toma en cuenta a los que finalicen una medida de protección y precisen de “apoyo, ayuda u orientación para abordar o completar su proceso de integración, así como para garantizar la atención debida cuando sus condiciones de discapacidad dificulten o imposibiliten su vida independiente y especialmente si apareciera afectada su capacidad de obrar, en cuyo caso se llevarán a cabo las acciones conducentes a promover su incapacidad y el nombramiento de tutor al alcanzar la mayoría de edad”⁹. Respecto a estos últimos, una vez que haya concluido la medida protectora serán ayudados a través de un seguimiento, “al objeto de constatar la evolución del proceso de integración y prevenir, en su caso, futuras situaciones de riesgo”¹⁰. Las medidas que se les puedan aplicar se podrán

prolongar “más allá del cumplimiento de la mayoría de edad para favorecer, cuando así se precise, la integración socio-laboral y la vida independiente de quienes han estado bajo la guarda de la Administración, en cuyo caso las acciones se centrarán en la formación y orientación laboral y en el apoyo personal mediante ayudas y dispositivos específicos, asegurando el acceso prioritario a los recursos sociales previstos para personas con discapacidad a aquellos que se encuentren en dichas circunstancias”¹¹.

En base a las protecciones legales anteriores, Castilla y León desarrolla diversas acciones de apoyo a la vida independiente, que se concretan en, entre otras, en las denominadas *Unidades de permanencia de los mayores de 18 años* y que están ubicadas en los propios centros de menores. A través de estas unidades diferenciadas se prolonga la intervención sobre aquellos jóvenes que de forma voluntaria la requieran para poder dar el paso a la vida activa. Para ejercer su labor, estas unidades cuentan con un *Programa de Seguimiento y Orientación* que actúa como puente entre los dispositivos de protección y las redes de recursos sociales. Desde él, se guía al joven hacia aquellas acciones que mejor atiendan a sus necesidades, a la vez que se le apoya en los posibles momentos de crisis y haciendo un seguimiento de su integración social. Otra actuación utilizable es el *Proyecto Enlace*, que es definido como un “servicio de apoyo socioemocional y mediación que a través de voluntarios previamente formados acompaña a los adolescentes y jóvenes que estando en acogimiento residencial, van a verse obligados a abandonarlo pronto por alcanzar la mayoría de edad”¹² atendiendo, así, a la propuesta normativa de ofrecer actuaciones complementarias que están orientadas a favorecer su proceso de maduración y autonomía.

7 Art. 24.4 de la Ley 14/2002, de 25 julio, de promoción, atención y protección a la infancia.

8 Art. 73.4 Ibidem

9 Art. 73.1 Ibidem

10 Art. 73.2 Ibidem

11 Art. 73.3 Ibidem

12 Memoria de actuaciones 2002 de la Gerencia de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla León. Capítulo 4 Atención y protección a la infancia y atención a menores infractores. <http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/cfio/gss/tkContent?idContent=29374>

Por otro lado, se encuentran una serie de recursos de residenciales para la inserción, denominados *hogares de transición*, y que son considerados como unos recursos especiales distintos a los usuales del sistema de protección¹³, pertenecientes a entidades privadas conveniadas por la *Junta de Castilla y León* para dar una atención directa y personal a los jóvenes de entre 18 y 21 años que habían estado acogidos en sus centros. En ellos van a recibir durante algún tiempo apoyo personal para la transición a la vida adulta.

Las acciones de formación y empleo se prestan, mayormente, a través de programas de orientación profesional y fomento del empleo, cofinanciadas con el Fondo Social Europeo, y que están dirigidas, entre a otros colectivos, a los "jóvenes que tengan o hayan tenido expediente de protección o medida judicial por infracción"¹⁴. La realización de estas acciones corre a cargo de los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes.

Por último, también concede esta Autonomía ayudas económicas para los jóvenes tutelados con escasos recursos. Éstas tienen un carácter individual, estando destinadas a facilitarles el acceso a la vivienda, la alimentación, los desplazamientos y el material de estudio o trabajo que necesiten para su integración sociolaboral normalizada.

13 Art. 73.1 del Decreto 131/2003 de 13 de noviembre, que regula la acción de protección de menores de edad en situación de riesgo o de desamparo y los procedimientos de adopción y ejecución de las medidas y actuaciones para llevarla a cabo.

14 Resolución de 2 de diciembre de 2002, de la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León, por la que se convocan mediante concurso, subvenciones a entidades públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, para la realización de actividades de formación profesional ocupacional y acciones de orientación y asesoramiento, en el ámbito de los Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla y León para el año 2003.

Medidas de inserción sociolaboral según la tipología de jóvenes en Castilla y León

Tipología de jóvenes	Tipología de las medidas	Medidas	Recursos
Mayores de 16 años que no puedan convivir con su familia, muestren un grado suficiente de autonomía y rechacen los habituales recursos específicos de protección	Acciones de formación, contratación y mantenimiento en el empleo	Posibilitar la inserción laboral en las mejores condiciones, apoyando especialmente a quienes presenten dificultades adicionales a fin de favorecer su proceso de maduración y propiciar su vida independiente.	Acceso prioritario en los programas de orientación profesional y fomento del empleo a cargo de los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes. Subvenciones a los ayuntamientos para la contratación de jóvenes de entre 16 y 25 años.
Jóvenes extutelados hasta los 21 años que no cuentan con un apoyo familiar suficiente, pero que tienen capacidades para la vida independiente.	Recursos residenciales especiales	Atención directa y personal para la transición a la vida adulta.	<i>Hogares de transición</i> , pertenecientes a entidades privadas conveniadas.
	Programa de Seguimiento y Orientación	Acciones para la atención a las necesidades. Apoyo en los posibles momentos de crisis. Seguimiento de su integración social. Alojamiento. Inserción profesional.	Unidades de permanencia de los mayores de 18 años (su acceso requiere la voluntariedad de los jóvenes).
	Ayudas económicas	Cubren el acceso a: La vivienda. La alimentación. Los desplazamientos. El material de estudio o trabajo.	Ayudas carácter individual orientadas a facilitarles la integración sociolaboral.
	Formación y orientación laboral	Posibilitar la inserción laboral en las mejores condiciones, apoyando especialmente a quienes presenten dificultades adicionales a fin de favorecer su proceso de maduración y propiciar su vida independiente.	Acceso prioritario en los programas de orientación profesional y fomento del empleo a cargo de los ayuntamientos de más de 20.000 habitantes. Subvenciones a los ayuntamientos para la contratación de jóvenes de entre 16 y 25 años.
	Ayudas para el estudio	Para gastos que conlleve la formación.	Ayudas para el estudio y formación de jóvenes extutelados con escasos o nulos recursos económicos y sin apoyo familiar.
	Proyecto Enlace	Servicio de apoyo socioemocional y mediación.	Voluntarios previamente formados.
Mayores de 18 años con discapacidad	Orientación para abordar o completar su proceso de integración.	Asegurar el acceso prioritario a los recursos sociales previstos para personas con discapacidad.	
Jóvenes con problemas de socialización que les impidan su adaptación a un recurso más normalizado	Formación integral	Desarrollo de aprendizajes, tanto escolares y de educación compensatoria, como prelaborales o laborales.	Hogares y Unidades para menores con problemas de Socialización. Talleres polivalentes, dotados de material. Un técnico de atención directa por cada 2 menores.

2.2.4. Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

En las Islas Baleares también han dispuesto una fórmula de transición a la vida autónoma para los jóvenes tutelados residentes en los centros. Este programa tiene su plataforma en los *Centros de preparación para la emancipación*¹⁵. Desde ellos se inicia un proceso de desinternamiento gradual con el que se favorece la autonomía personal, social y laboral. Estas aspiraciones tratan de formalizarse, preferentemente, con los jóvenes de entre 16 y 17 años en situación de guarda o tutela, gozando de una particular consideración aquellos que, por sus especiales circunstancias físicas, psíquicas o sociales, puedan ser susceptibles de un trato discriminatorio. La *Ley 17/2006*, de atención integral a la infancia y adolescencia –de recientemente aprobación- también proyecta dar respuesta a los “adolescentes extranjeros que presenten desprotección familiar total y requieran un recurso residencial específico debido a las dificultades de inserción motivadas por las diferencias idiomáticas, culturales y sociales; a estos menores les será de aplicación lo establecido en la normativa específica en materia de extranjería y especialmente sobre las actuaciones administrativas para llevar a cabo y regularizar su estancia”.¹⁶ A estos grupos, hay que añadirle el de los menores en proceso de reeducación con los que se desarrollan proyectos socioeducativos individuales adaptados a sus características psicológicas y sociales.

15 Art. 91.2.f) de la Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears (BOIB, nº. 163 de 18/11/2006).

16 Art. 91.2.c) de la Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears (BOIB, nº. 163 de 18/11/2006).

Proceso de inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados en las Islas Baleares

Tipología de las medidas	Jóvenes	Medidas
Centros de preparación para la emancipación	Jóvenes de entre 16 y 17 años en situación de guarda o tutela, especial atención a los que por circunstancias físicas, psíquicas o sociales puedan ser susceptibles de un trato discriminatorio	Desinternamiento gradual para favorecer la autonomía personal, social y laboral plenas..
Centros de acogimiento para menores extranjeros no acompañados	Adolescentes extranjeros en desprotección familiar total	Recurso residencial específico Inserción idiomática, cultural y social Aplicación de la normativa específica en materia de extranjería y especialmente sobre las actuaciones administrativas para llevar a cabo y regularizar su estancia
Proyectos socioeducativos individuales	Menores en proceso de reeducación.	Proyectos socioeducativos individuales adaptados a sus características psicológicas y sociales.

2.3. Programas de colaboración interdepartamental

2.3.1. Comunidad Autónoma de Cataluña

Hemos dejado para el final el paradigma de programa que aporta un mayor número de actuaciones específicas para sus poblaciones de jóvenes en procesos de inserción sociolaboral. En él sólo podemos incluir a la Comunidad catalana, pues, es la única que dispone de un plan interdepartamental coordinado desde el *Área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados* de la *Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAI/A)* y que puede ser considerado como el plan más completo para la inserción sociolaboral de los que existen actualmente en España.

El programa de inserción catalán es el llamado *Plan Interdepartamental para mayores*

de 18 años¹⁷ o *Plan de mayores*, abreviadamente.

Este ha sido creado pensando en que “uno de los colectivos que necesitan atención social especial son las personas jóvenes que durante su niñez fueron desamparados por sus familias y tuvieron que ser tutelados por la Generalitat. Esta tutela institucional se extiende hasta los 18 años de edad, pero esta mayoría legal en muchos de los casos no es garantía de habilitación personal suficiente para afrontar el nuevo estatus de persona

17 Plan Interdepartamental para mayores de 18 años que han sido tutelados por la Dirección General d'Atenció a la Infancia de la Generalitat de Catalunya. Este Plan ha sido puesto en marcha en 1994, mediante el Decreto legislativo 17/1994, de 16 de noviembre. Posteriormente, en el año 2003, por medio del Decreto 185/2003, de 1 de agosto, se ha creado la Comisión del segundo Plan de coordinación de medidas interdepartamentales dirigidas a las personas jóvenes tuteladas por la Administración de la Generalitat al llegar a la mayoría de edad.

emancipada desde la ausencia de recursos familiares¹⁸.

Desde el año 2003 está funcionando el segundo plan, que abarca 30 medidas diferentes para los jóvenes de entre 18 y 21 años. Las medidas están divididas en 6 áreas de trabajo específicas que son las de *las medidas previas, ámbito laboral, medidas complementarias, medidas de vivienda, formación e inserción social y laboral, y soporte personal*.

El plan comprende dos partes. Una primera, en la que se detallan las 30 medidas propiamente dichas, y una segunda en la que se establecen sus elementos teóricos: objetivos, marco de referencia, justificación, coordinación, etc.

Sus intervenciones pivotan sobre tres ejes. En el primero se prioriza la ejecución de todo aquello que se le puede proveer al menor desde el propio sistema: residencia, trabajo, formación...; en el segundo promueve el alojamiento, la orientación profesional y la inserción del joven una vez que éste se haya independizado, y en el tercero concreta la eventualidad de derivación de un chico hacia otros departamentos cuando necesite de unos recursos específicos que no estén disponibles dentro del plan.

Los programas inscritos en el plan son:

1.- *Programa de vivienda*: Es una de las claves más importantes del plan. Dentro de este programa se formulan varios tipos de alojamiento como son los pisos asistidos, donde pueden convivir entre 3 y 4 jóvenes con el seguimiento intensivo de un educador; las residencias asistidas, donde los jóvenes extutelados comparten su estancia con otro tipo de colectivos los jóvenes extutelados, y que son supervisadas por un educador, o los pisos compartidos de alquiler. Todos ellos cuentan con la asistencia del programa ACULL desde el que se les presta un servicio integral y multidisciplinar formado por un equipo

psicólogos, abogados, trabajadores sociales y pediatras que les ofrecen orientación, además de a este colectivo, a niños, niñas, adolescentes y a sus familias, e incluso, puede asesorar a los profesionales que trabajan directamente con estas poblaciones en los diferentes establecimientos de la red pública de protección social. La media de permanencia en los equipamientos residenciales de los jóvenes extutelados en estos equipamientos es de alrededor de 9 meses.

2.- *Programa de inserción laboral*: Su objetivo principal es motivar a los jóvenes a que tomen conciencia de su situación y, así, lleguen a responsabilizarse de sus vidas, tomando parte activa en su proceso de inserción. Desde el programa se les ofrece la formación e información necesarias para que ellos mismos sean capaces de mantener un puesto de trabajo, crear vínculos positivos y canalizar los posibles conflictos laborales.

3.- *Programa de seguimiento socioeducativo*: Se utiliza como un recurso complementario a la vivienda y/o la inserción laboral con el propósito de que el joven se sienta seguro cuando se encuentre solo, y deba tramitar algún tipo de documentación o hacer cualquier tipo de gestión o actuación para la que aún no cuenta con la suficiente preparación.

4.- *Programa de apoyo psicológico*: El elemento psicológico es importante para algunos chicos y chicas, puesto que pueden haber sufrido dificultades personales importantes como pueden ser el haber sido víctimas de maltratos o abandonos, lo que puede hacer necesario que se les apoye y refuerce su autoestima y autoconcepto.

5.- *Programa de ayudas económicas*: El PIRMI o *Programa interdepartamental de renta mínima de inserción* se ofrece a aquellos menores de 25 años extutelados que necesitan de una prestación económica para poder reorganizarse personal y so-

18 Preámbulo del Decreto 185/2003, de 1 de agosto, por el que se crea la Comisión del segundo Plan de coordinación de medidas interdepartamentales dirigidas a las personas jóvenes tuteladas por la Administración de la Generalitat al llegar a la mayoría de edad

cialmente. Esta ayuda se acompaña de un periodo de formación.

En el momento de la solicitud de ingreso en el plan, los extranjeros, al igual que los nacionales, suelen estar residiendo en algu-

no de los recursos de protección a la infancia aunque también hay casos que vienen de vivir independientemente o de familia biológica, sobretudo en los nacionales. La mayoría de ellos están en paro.

Plan interdepartamental de las 30 medidas de la Comunidad Autónoma de Cataluña

Equipos de centros	Equipos de inserción	Tipología de las medidas	Medidas
	Administración de las medidas. Acoplamiento de los usuarios	Medidas previas	1.- Adaptación PEI. 2.- Orientación profesional. 3-4 Formación de adultos. 5.- Graduado escolar. 6.- Formación de los equipos de centros
		Ámbito laboral	7.- Puestos de trabajo de la Generalitat. 8.- Gestión de una bolsa de trabajo. 9.- Puestos de trabajo en empresas
		Medidas complementarias	10.- Tarjeta sanitaria individualizada.
		Medidas de vivienda	11.- Coordinación con UBASP 12.- A) Pisos Tutelados. 12.- b) Pisos asistidos. 13.- Ayudas para alquileres. 14.- Reserva de viviendas Públicas. 15.- Gestión de viviendas colectivas
Equipos externos EAIAs. DAIS. UBASP		Formación e inserción social y laboral	16.- Adaptación PIRMI. 17.- Integración en los cursos ocupacionales. 18-19-20.- Formación e incorporación al trabajo. 21.- Programas de la Unión Europea. 22.- Campos de trabajo ICSJ. 23-24 Integración y coordinación, asociaciones juveniles
		Ámbito de soporte personal	25.- Asesoramiento jurídico. 26.- Coordinación de gerentes ocupacionales. 27.- Soporte psicológico. 28.- Dispositivos de acogimiento familiar. 29.- Coordinación INCAVOL. 30.- Coordinación PSS

REFERENCIAS

- Aseme (2002): Informe de la Asociación Española de Mujeres Empresarias sobre la Situación de la Mujer Empresaria y Directiva. <http://www.aseme.es/>.
- Asociación de Profesionales por la Integración Programa de Autonomía Personal de Castilla La Mancha. <http://www.apintegracion.org/pap.htm>.
- Ballester, L y Figuera, P. (2000): Exclusión e inserción social. En Amorós, P. y Ayerbe, P. (2000) Intervención educativa en inadaptación social. Madrid. Editorial Síntesis, pp. 289-330.
- Bach i Pujols, Jordi. (1997): *Plan Interdepartamental para mayores de 18 años que han sido tutelados por la Direcció General d'Atenció a la infància de la Generalitat de Catalunya*. La Cris-talera, nº 7. 51-54
- Cachón, L. (2000): "Los jóvenes en el mercado de trabajo en España", en Cachón, L. (dir.): *Ju-ventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid, Injuve, pp. 133- 175.
- Carabaña, J. (1996): "¿Se devaluaron los títu-los?", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº. 75, julio- septiembre, pp. 173-213.
- Cardenal de la Nuez, M^a. E. (2002): Itinerarios y trayectorias escolares: estudios, trabajo y comportamiento ante las encrucijadas entre jóvenes de origen social desigual <http://www.wasees/comunicacionesixhtm>.
- Casal, J. (1996): "Modos emergentes de transi-ción a la vida activa en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y deses-tructuración", en *Revista Española de Investiga-ciones Sociológicas*, nº. 75, julio- septiembre, pp. 295- 316.
- Casal, J. (1997): "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo", en *Cuadernos de relaciones labora-les*, nº. 11. Madrid, Servicio de Publicaciones de la UCM, pp. 19-54.
- Casal, J y Albaigés, B. (2004): El acceso al tra-bajo insuficiencia formativa , precariedad y temporalidad. En Gómez-Granell, C.; García, M.; Ripoll-Millet, A. y Panchón, C (2004): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Madrid. Editorial Ariel.
- Becker, G. S. (1983): *El capital humano*. Ma-drid. Alianza Editorial.
- Dirección General de Infancia y Familia (s/f): Bases del Plan de Mayoría de Edad Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía <http://www.proyectojuvenalis.org/docs/mas18.pdf>
- Dirección Xeral de Familia (1998): Programa de incorporación laboral "Mentor". Xunta de Galicia. (Documento presentado a la iniciativa Youthstart de la Unión Europea). Sin editar.
- Jacinto C. (2000): Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capaci-tación de jóvenes. Simposio Latinoamericano "Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social", Universidad Iberoamerica-na, México, 7 al 9 de junio de 2000.
- Espuche, B; Luna, C. y Dezalais, B (2006): Entre la protección y la represión. Menores extran-jeros no acompañados en Andalucía (MENA). www.apdha.org. Asociación proderechos hu-manos en Andalucía y Comité Catholique con-tre la Faim et pour le Developpement.
- Federación Sartu (2006): Observatorio de pro-cesos de exclusión y de incorporación social. Redsi, nº 6, noviembre de 2006
- Fernández del Valle, J. y Fuertes Zurita, J. (2000): El acogimiento residencial en la pro-tección a la infancia. Madrid. Pirámide.
- Fernández Garrido (1999): Qué son y en qué consisten los principales programas de Orien-tación Laboral. En mediadores Socio Labora-les. Madrid: Consejo de la Juventud y Escuela de Relaciones laborales.
- Fundació un sol món (2006): El programa be-cas solidarias aleja de la exclusión social a un 74% de los jóvenes beneficiarios Prensa de la Obra Social de Caixa Catalunya. Barcelona, 29 de mayo de 2006
- Garrido, L. (1996a): "El empleo de los jóvenes", en Garrido, L. y Requena, M.: La emancipación de los jóvenes en España. Madrid, Instituto de la Juventud, pp. 23- 58.
- Garrido, L. (1996b): "Paro juvenil o desigual-dad", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº. 75, julio- septiembre, pp. 235-267.
- Geddes. A y Niessen, J. (coordinadores) (2005): *El Índice Europeo de Ciudadanía Cívica e In-clusión*. British Council Bruselas Foreign Policy Centre y Migration Policy Group.
- Guerrero Romera C. (2006): Itinerarios de inser-ción sociolaboral: una propuesta metodológi-ca para personas en riesgo de exclusión social. Redsi, nº 6, noviembre de 2006
- INECSE (2004): Sistema estatal de indicadores de la educación. <http://www.ince.mec.es/Indi-cadores%20Publicos/pdfs/rs6.pdf>

- Informe económico-financiero da empresa galega. <http://www.ige.eu/igebdt/verEjes.jsp?COD=805&M=&S=&RET=>
- Inglés Prats, 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.
- López Jiménez, L. y Martínez Martínez, R. (coord.) (2005) El presente: una apuesta de futuro. Buenas prácticas en la atención a jóvenes en procesos de inserción sociolaboral y autonomía. Experiencias desde los proyectos Mentor 15 y Ulises. Murcia. Fundación Diagrama- intervención Psicosocial.
- Martínez Alcaide, J. (2006): *Comentarios a la situación actual sobre la inserción social y laboral de los grupos de riesgo social*. Redsi, nº. 2. Junio 2004. <http://redsirevista.cebs-es.org/index.asp?IdRev=8>
- Gerencia de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla León (2002): Memoria de actuaciones. Capítulo 4. Atención y protección a la infancia y atención a menores infractores. <http://www.jcyl.es/jcyl-client/jcyl/cfio/gss/tkContent?idContent=29374>
- MISEP: Basic Information Report: Institutions, Procedures and Measures: informes para cada Estado miembro de la UE. Bruselas. Comisión Europea.
- Ortega Esteban, J. (1992): Delincuencia, reformatorio y educación liberadora. Amarú Ediciones. Salamanca. 2ª edición.
- Panchón i Iglesias, C. (Dir.) (2001): Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección. Barcelona. Dulac edicions.
- Pérez Vilariño, J.; Prado Díez, J de y García Marín, J. (2005): Estudio sobre el *Programa Mentor*. 2000-2004. Consellería de Familia, Xuventude e Voluntariado. Junio 2005 (inédito)
- Rodríguez Gómez, R. *La integración social y laboral de jóvenes que han estado tutelados y tutelados por la Junta de Andalucía y han cumplido la mayoría de edad*. Revista de Estudios de Juventud nº. 74. Septiembre, 2006, 251-277.
- Salido Cortés, O. Las oportunidades de las mujeres en una estructura social cambiante. Unidad de Políticas Comparadas (CSIC). Documento de Trabajo 02-05. Proyecto WRAMSOC. Universidad Complutense de Madrid y UPC-CSIC.
- Sanchis, E. (1991): *De la escuela al paro*. Madrid. Siglo XXI.
- Secretaria Ejecutiva Confederal de UGT(2003): El empleo de las mujeres. Estrategia Europea para el Empleo desde una perspectiva de género. <http://www.ugt.es/Mujer/empleomujeres.htm>.
- Sotelo Iglesias, H. (2004): Niños en situación de dependencia: intervenciones en Casado y otros (2004): Respuestas a la dependencia. La situación en España. Propuestas de protección social y prevención. Madrid. Editorial CCS.
- Soto Fernández, J.R. (2005): A formación para a integración laboral no antigo reformatorio de Oseira (1936-1960). Santiago de Compostela. Tórculo. Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado.
- Suárez Sandomingo J. M. Estado actual de la integración escolar y social de jóvenes inmigrantes en España en Suárez Sandomingo J. M. (coordinador) (2004): La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas. Editorial Axac. Lugo. 43-67.
- Suárez Sandomingo J. M. (2001): La orientación e inserción sociolaboral de menores tutelados. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 12, nº. 21, pp. 143-159.
- Uriarte, K. (2001): Inserción laboral de los/las jóvenes en López Blasco, A. y Hernández Aristu (comp.) Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes- Valencia. Nau llibres.
- Roda, P., Urdaniz, K., Cosin J. y Orte, P. (2001): De la formación y la incorporación sociolaboral de los/as jóvenes desde la experiencia del programa europeo Cuatro Vientos en López Blasco, A. y Hernández Aristu (comp.) Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes- Valencia, Nau llibres.
- Valverde, J (1996): Proceso de inadaptación social. Madrid: Ed. Popular
- Vanguardia Digital. 27/08/02
- De Zárraga, J. L. (1985): *Informe juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Ministerio de Juventud-INJUVE, Madrid.

EL CENTRO DE DÍA COMO ESPACIO DE INTERVENCIÓN EN MEDIO ABIERTO CON MENORES INFRACTORES

Juan Fco. Franco Yagüe

Coordinador del Área de Menores en Conflicto Social de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor.
juan.franco@madrid.org

Resumen:

En el mes de noviembre de 2009 celebramos el veinte aniversario de la CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA de NACIONES UNIDAS [ratificada por España un año después, el 30 de noviembre de 1990]. El artículo 40 de dicha Convención se ocupa también de los menores infractores, estableciendo entre los objetivos de la intervención de la justicia en este ámbito: el fomento en los menores del sentido de la dignidad; el fortalecimiento del respeto del niño/a por los derechos humanos y las libertades de los demás, la reintegración social del niño/a como criterio de actuación, y la asunción por éstos de una función constructiva de la sociedad.

Éste y otros marcos legislativos e institucionales abogan decididamente por el tratamiento de los menores infractores en su medio natural, apostando por los profesionales, voluntarios y recursos del entorno social más próximo en la atención a las necesidades que presentan los menores, los jóvenes y sus familias.

Pero no es suficiente la mera aplicación de las medidas que aplican los jueces de menores, según regula la Ley Orgánica y el Reglamento vigente en el Estado Español, para obtener los resultados educativos perseguidos: es necesario contar con profesionales especializados y la creación de programas y servicios que den respuesta, desde la intervención socioeducativa, a las dificultades detectadas y al reto de la inserción social.

Palabras clave: *Menores infractores, Medidas de medio abierto, Reparaciones extrajudiciales, Centros de día especializados, Actividades socioeducativas programadas, Apoyo psicológico y mediación familiar.*

Los pasados 25 y 26 de junio de 2009, organizadas por la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor y la Asociación Centro Trama, con la asistencia de trescientos profesionales del sector, se celebraron en CAIXA-FORUM de Madrid unas jornadas de trabajo con el objeto de mostrar la experiencia y desarrollo de los Centros de Día como espacios –recursos-

especializados en la atención a los menores infractores con medidas judiciales en medio abierto.

En la actualidad (2009) la red de Centros de Día de la Agencia, adscritos al Área de Menores en Conflicto Social, está compuesta por siete Centros de Día, ubicados en distintos Distritos del Ayuntamiento de Madrid y Localidades de la Comunidad de Madrid.

En las jornadas se expusieron las actividades socioeducativas que se desarrollan en el día a día; las tareas de reparación social y de prestaciones en beneficio de personas en situaciones de desventaja social, o de ayuda a la mejora y conservación del medio físico y natural; los programas de apoyo a las familias de estos menores, principalmente dirigidos a proporcionar espacios de análisis e intercambio de las pautas educativas que se llevan a efecto en el ámbito familiar, y a mejorar la comunicación entre los miembros de la familia, sobretodo entre los padres y los adolescentes.

Se debatieron en las mismas también otros aspectos relacionados con el trabajo desarrollado en este ámbito, como las aportaciones de los diferentes marcos referenciales de calidad de la gestión aplicadas a los recursos y programas de medio abierto, especialmente en lo relativo a las experiencias de la implantación del sistema ISO 9001 en los Centros de Día; los criterios de excelencia científicamente reconocidos en la actualidad y las tendencias de estos contextos actuales de intervención.

El objetivo de esta colaboración con la Revista **IPSE-ds** es mostrar la realidad de la red de Centros de Día para la atención a los menores, sujetos al cumplimiento de medidas en medio abierto, existente en la Comunidad de Madrid.

INTRODUCCIÓN

El Art. 7 de la Ley Orgánica reguladora de la responsabilidad penal de los menores-LORPM, modificada en parte por Leyes Orgánicas posteriores, que también han ampliado el catálogo de medidas, establece las medidas susceptibles de ser impuestas a los menores, así como las reglas generales de determinación de las mismas.

Son un conjunto de 15 medidas, de las que podríamos considerar propiamente como medidas de medio abierto:

- e) Tratamiento ambulatorio.
- f) Asistencia a un centro de día.

- g) Permanencia de fin de semana, cuando se tratan de permanencias en domicilio.
- h) Libertad vigilada.
- i) Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.
- k) Prestaciones en beneficio de la comunidad.
- l) Realización de tareas socio-educativas.

Estas son las que denominamos como medidas de medio abierto, y tienen en común que se llevan a efecto en el ámbito sociocomunitario del menor. Como el resto de las medidas implican una programación individualizada y una intervención preferentemente socioeducativa, y tienen como objetivos últimos el aumento de la responsabilidad y de la competencia social de los menores infractores, buscando entre otras cuestiones evitar la reincidencia en las conductas infractoras.

La medida Asistencia a un Centro de día se define en la LORPM como: "Las personas sometidas a esta medida residirán en su domicilio habitual y acudirán a un centro, plenamente integrado en la comunidad, a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio." Esta ley orgánica prevé asimismo la creación de recursos específicos, enfocados en la atención de los menores y jóvenes sujetos a las medidas judiciales de medio abierto, o bien a la realización de reparaciones/soluciones extrajudiciales.

De tal forma que con la introducción de esta medida, que necesariamente deberá llevarse a cabo en un recurso ya existente en la red social o creado ad hoc, se justifica sobradamente la creación de Centros de Día zonificados, que además comparte por ejemplo con la medida de Realización de tareas socioeducativas la necesidad de contar con el recurso físico, y especializado, en donde dar estructura y contenidos a las mismas.

El Área de Menores en Conflicto Social cuenta con una red actual -2009- de siete Centros de Día en la Comunidad de Madrid, creados con un criterio de zonificación que facilite la atención más próxima a los meno-

res y jóvenes. Son recursos en donde se realizan talleres, cursos y aquellas actividades que dan contenido a la práctica socioeducativa. Intervenciones que son programadas desde unos planteamientos y objetivos comunes, contrastados y consensuados con los profesionales y responsables de estos recursos.

Este dispositivo es necesario también para la medida de Prestaciones en beneficio de la comunidad, sobretodo en las fases de inicio y preparación, así como en la evaluación del desarrollo y participación del menor o joven en las tareas concretas, bien asistenciales o bien medioambientales, que se hayan efectuado en otros recursos o espacios comunitarios.

Lo mismo ocurre con las medidas de Libertad vigilada y de Tratamiento ambulatorio, cuyas programaciones frecuentemente requieren de la participación de los menores en actividades complementarias a su asistencia escolar o terapéutica, o de inserción sociolaboral en el caso de los más mayores.

Junto a ello debemos tener presente que la medida de Permanencia de fin de semana en domicilio familiar, puede conllevar la realización de determinadas tareas socioeducativas, generalmente de carácter formativo, cultural o educativo, y que precisan de un lugar y horario determinados en donde llevarlas a cabo.

Por otro lado, la LORPM define en el punto 13 de la exposición de motivos dos tipos de actuación en cuanto a las llamadas reparaciones o soluciones extrajudiciales:

- Conciliación: tiene por objeto que la víctima reciba una satisfacción psicológica a cargo del menor infractor, que debe arrepentirse y estar dispuesto a disculparse.
- Reparación: el acuerdo no se alcanza únicamente por satisfacción psicológica, sino que conlleva un compromiso de reparar, bien directa o indirectamente, el daño causado. Podría decirse que es una especie de conciliación más actividad reparadora.

En el caso de que la actuación que llevemos a cabo sea la de reparación, la víctima tendrá que estar de acuerdo con el tipo de actividad reparadora, así como con el número de sesiones.

La Mediación, entendiéndola como un proceso global de búsqueda de soluciones de tipo extrajudicial, puede darse en momentos distintos del proceso, dando lugar al sobreseimiento del expediente (art. 19 LORPM) por Conciliación, Reparación del daño o Actividad educativa.

El art. 27 LORPM, en su punto 2, recoge que el equipo técnico podrá proponer, asimismo, una intervención socioeducativa sobre el menor, poniendo de manifiesto en tal caso aquellos aspectos del mismo que considere relevantes en orden a dicha intervención. Y según el punto 3 del citado artículo: *de igual modo, el equipo técnico informará, si lo considera conveniente y en interés del menor, sobre la posibilidad de que este efectúe una actividad reparadora o de conciliación con la víctima de acuerdo con lo dispuesto en el art. 19 de esta ley con indicación expresa del contenido y la finalidad de la mencionada actividad.*

En consecuencia cabe distinguir entre distintas fórmulas de solución extrajudicial:

CONCILIACIÓN, que implica la participación de la víctima en un proceso que finaliza con la celebración de un encuentro entre las partes, la petición formal de disculpas y la aceptación de las mismas por el perjudicado.

REPARACIÓN: Reparación del Daño que se concretará según los acuerdos alcanzados tras el encuentro con la víctima, y la llamada Reparación Social, para aquellos supuestos cuando no ha sido posible o aconsejable la realización de este encuentro o la reparación directa del daño producido

TAREAS SOCIOEDUCATIVAS, no necesariamente requieren la celebración del encuentro; distinguiéndose entre Tareas Socioeducativas, cuya finalidad según la L.O. 8/2006 es la realización de actividades de contenido

educativo, encaminadas al desarrollo de la competencia social; y las Prestaciones de Servicios en Beneficio a la Comunidad, mediante actividades no retribuidas, de interés social o en beneficio de personas en situaciones de precariedad.

Así pues distintas medidas de medio abierto, y las fórmulas de solución extrajudicial establecidas en este ámbito de intervención con menores infractores, requieren de profesionales, espacios y recursos que den respuestas a las necesidades educativas de los menores atendidos, así como a los requisitos de las medidas adoptadas como consecuencia de su conducta infractora.

PRINCIPIOS INSPIRADORES DE LA EJECUCIÓN DE LAS MEDIDAS

El art. 6 del Reglamento de la LORPM dispone en cuanto a las actuaciones a desarrollar con los menores una serie de referentes a tener presente:

“Los profesionales, organismos e instituciones que intervengan en la ejecución de las medidas ajustarán su actuación con los menores a los principios siguientes:

- a) El superior interés del menor de edad sobre cualquier otro interés concurrente.
- b) El respeto al libre desarrollo de la personalidad del menor.
- c) La información de los derechos que les corresponden en cada momento y la asistencia necesaria para poder ejercerlos.
- d) La aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros.
- e) La adecuación de las actuaciones a la edad, la personalidad y las circunstancias personales y sociales de los menores.
- f) La prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para el interés del menor. Asimismo en la ejecución de las medidas se utilizarán preferentemente los

recursos normalizados del ámbito comunitario.

- g) El fomento de la colaboración de los padres, tutores o representantes legales durante la ejecución de las medidas.
- h) El carácter preferentemente interdisciplinario en la toma de decisiones que afecten o puedan afectar a la persona.
- i) La confidencialidad, la reserva oportuna y la ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los menores o en la de sus familias, en las actuaciones que se realicen.
- j) La coordinación de actuaciones y la colaboración con los demás organismos de la propia o de diferente Administración, que intervengan con menores y jóvenes, especialmente con los que tengan competencias en materia de educación y sanidad.”

Debemos contemplar, junto a estos principios, otras orientaciones y propuestas relevantes en este ámbito de actuación. El artículo 40 de la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas de noviembre de 1989, ratificada por España en diciembre de 1990, y que entiende por niño y niña todo menor de 18 años; señala como objetivos de la intervención de la justicia en este ámbito:

- Fomento, en los menores, del sentido de la dignidad.
- Fortalecimiento del respeto del niño/a por los derechos humanos y las libertades de los demás.
- Reintegración social del niño/a como criterio de actuación.
- Asunción de una función constructiva de la sociedad.

Más recientemente -15 de marzo de 2006- el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “La prevención de la delincuencia juvenil, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea”, señala la evolución de los sistemas de justicia juvenil, desde los modelos clásicos y del llamado de protección, hacia el más predominante en las legislaciones europeas actuales:

el modelo de responsabilidad. Este modelo, bajo el principio de “educar en la responsabilidad” apuesta por la prevención antes que la represión, por un sistema de justicia más adaptado a las características de los menores y del fenómeno de la delincuencia juvenil, disminuyendo la intervención punitiva del Estado y otorgando mayor protagonismo a la comunidad y a los grupos de la vida social en la solución de los conflictos y la creación de alternativas válidas, flexibles y adaptadas a las circunstancias de los menores.

En consecuencia apuesta por la intervención educativa que básicamente aporta “recursos o instituciones del propio entorno social del menor, tratando de procurarle aquellas habilidades o necesidades formativas cuya carencia le llevó un su día a entrar en conflicto con la ley penal” y el apoyo especializado en la búsqueda de la autonomía personal, primando especialmente la vía de la inserción laboral.

Este nuevo modelo, conocido como concepción restaurativa o reparadora de la justicia, compagina la atención a los menores y jóvenes por medio de las actuaciones señaladas - programas específicos que abordan las problemáticas existentes, desde la formación profesional hasta el tratamiento de las drogodependencias- con las respuestas reparadoras por parte del infractor, contando con el papel activo de las víctimas y perjudicados.

La Recomendación Nº R (92) 16, Relativa a las Reglas Europeas sobre las Sanciones y Medidas aplicadas en la Comunidad, se adopta por el Comité de Ministros del Consejo de Europa, el 19 de octubre de 1992, y trata de unos principios recomendados a los Estados miembros sobre la adopción de estas medidas para luchar contra el crimen y evitar los efectos negativos de la prisionización; e inspirar a los Estados la creación e incorporación de las mismas en su legislaciones, así como un conjunto de 90 reglas como Normas Internacionales para la creación de Medidas y Sanciones aplicadas en la Comunidad.

Tienen un paralelismo en las Reglas penitenciarias europeas de 1987. Pretenden el de-

sarrollo legislativo en cada Estado, no tanto como reglas propiamente dichas; sino como corpus de exigencias.

Con estas Reglas se persigue:

- Que estas aplicaciones tengan un carácter permanente en los países, mediante el desarrollo en sus propias legislaciones, manteniendo el equilibrio necesario entre la defensa de la sociedad, la protección del orden público y la aplicación de normas para reparar el perjuicio causado a las víctimas; y por otro lado adoptar medidas que garanticen la inserción social de los delincuentes.
- Que los Estados establezcan criterios para asegurar que la aplicación de estas medidas se realiza con la garantía para los derechos de los infractores a lo que se les aplica, que no se apliquen en detrimento de determinados grupos sociales, que la sustitución del internamiento, por el hecho de producirse, no se realice con cualquier tipo de medida o modalidad.
- Imponer a los profesionales unas reglas de conducta, que aseguren la ejecución conforme a las condiciones y obligaciones impuestas y confieran credibilidad a las sanciones y medidas.

Dentro de los principios fundamentales además de la aplicación imparcial, destaca la necesaria garantía en la adopción o revocación de las sanciones y medidas por medio de la autoridad judicial establecida en cada caso, quien debe establecer la duración de la medida o sanción de manera proporcional a la gravedad de la infracción y teniendo en cuenta la situación personal del infractor.

En cuanto a la Ejecución señala que la naturaleza de las sanciones y medidas aplicadas en la comunidad, y la manera de llevarlas a cabo deben realizarse con el respeto a los derechos humanos de los infractores. No deben dañar ni hostigar la vida privada o la dignidad de los delincuentes o sus familias, ni atentar

al respeto hacia sí mismo, sus familiares o con la comunidad.

Las instrucciones para la ejecución y las exigencias de control deben ejercerse con los anteriores criterios y deben limitarse a aquello que es necesario para la ejecución. La puesta en práctica no puede agravar el carácter aflictivo implícito en la propia sanción o medida.

Tanto la imposición como la propia ejecución de las sanciones y medidas aplicadas en la comunidad, no debe hacerse sin asegurar que las condiciones y obligaciones son las apropiadas para el infractor y su voluntad de respetarlas y cooperar, ni pueden imponer un tratamiento ni médico ni psicológico no conforme a las normas éticas reconocidas internacionalmente. No pueden suponer un indebido dominio psicológico o mental.

Deben tener en cuenta sus necesidades individuales, su rendimiento, sus posibilidades y sus derechos, en pos de su responsabilidad social. Favoreciendo la colaboración del infractor mediante planteamiento tales como la posibilidad de participar también en el proceso de toma de decisión. Las medidas, y sus condiciones deben ser comunicadas de forma fácil para su comprensión.

Estas respuestas a las infracciones conllevan la implicación y participación de la comunidad, el objetivo es que las personas, los servicios y los organismos tanto públicos como privados comprendan el sentido de las mismas y las consideren como adecuadas y creíbles con respecto a las conductas infractoras. Para ello las informaciones generales sobre el contenido de las mismas deben ser difundidas, buscando el conocimiento y reconocimiento social de los objetivos perseguidos, respetando siempre la exigencia del secreto y protección de datos personales.

Sobre las condiciones de la ejecución:

- Debe realizarse de manera que tenga un importante significado para el delincuente y que contribuya a su desarrollo personal y social a fin de permitir su inserción social. Los métodos, de puesta en marcha

y control, deben contribuir a la consecución de estos objetivos, y no pueden suponer una injerencia en su vida privada.

- El delincuente tiene derecho a hacer las observaciones orales o escritas sobre cualquier decisión concerniente a la ejecución. Así como la posibilidad de contactar inmediatamente con un profesional, en caso de conflicto o crisis (fundamentalmente en los casos en que sean organizaciones o voluntarios los que las llevan a efecto.
- Las condiciones de las tareas o trabajos realizados deben adecuarse a la legislación en materia de salud y seguridad. Deben estar asegurados sobre accidentes y daños resultados de la ejecución, así como en materia de responsabilidad civil.
- Una vez ejecutada el dossier debe ser destruido o archivado según los reglamentos existentes y con las suficientes garantías.

Sobre los métodos de trabajo:

- La ejecución debe basarse en programas individuales y el desarrollo de relaciones de trabajo apropiadas entre el delincuente, la persona responsable y las organizaciones comunitarias o personas individuales en la comunidad.
- Los métodos serán adaptados a cada caso particular. Los profesionales dispondrán de un margen suficiente para ello. Cuando sea detectada una necesidad individual, ayuda personal, social o material, y resulte necesaria para la ejecución: debe ser atendida.
- Las instrucciones deben ser prácticas y precisas, no deben imponer unas exigencias mayores que las contenidas en la misma decisión (judicial). Las actividades de control deben basarse también en el principio de intervención mínima. Serán proporcionales a la sanción y limitadas a los fines asignados.

- Los métodos deben basarse en las técnicas profesionales, estar actualizados teniendo en cuenta los avances de la investigación, del trabajo social y otros dominios de la actividad a la que concierne.
- Potenciar la indemnización a las víctimas, la reparación del daño, la mediación víctima/delincuente.

Posteriormente, el 29 de septiembre de 2000, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adopta la Recomendación Rec (2000) 22, concerniente a la mejora de la puesta en marcha de las Reglas europeas sobre las sanciones y medidas aplicadas en la Comunidad.

En la misma se realiza un reconocimiento de la viabilidad y de las nuevas posibilidades en la utilización más eficaz y extensa de las sanciones y medidas aplicadas en la comunidad, así como los desarrollos y las nuevas prácticas en esta materia. Y se insiste sobre los recursos a las sanciones y medidas, así como su puesta en práctica, siempre deben estas guiadas por el respeto a las garantías fundamentales que figuran en la Convención Europea de los Derechos del Hombre y por los principios inscritos en las Reglas europeas; se realizan una serie de recomendaciones, como que ninguna sanción o medida aplicada en la comunidad debe ser de una duración determinada, junto a unas directrices tendentes a la utilización más eficaz de las sanciones y medidas aplicadas en la comunidad (Anexo 2) por medio de la introducción en las legislaciones respectivas de:

- Las soluciones alternativas a la detención provisional, tales como la obligación para el delincuente de residir en una dirección determinada o de tener un seguimiento o ser asistido por un organismo designado por la autoridad judicial.
- La *probation* en tanto que sanción independiente impuesta sin que sea pronunciada una pena de prisión; y la suspensión de la ejecución de una pena de prisión bajo unas determinadas condiciones.
- El trabajo de interés general, un trabajo no remunerado de provecho de la colectividad.

- Las prescripciones de tratamiento para los delincuentes toxicómanos o alcohólicos y para aquellos que sufran desórdenes mentales ligados a su comportamiento criminal.

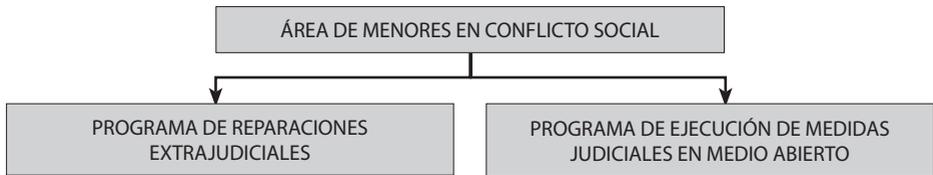
Por otro lado, el Comité de Ministros del Consejo de Europa en su Recomendación R (99) 19 sobre Mediación en materia penal, de 15 de septiembre de 1999, establece una serie de principios generales en cuanto a la creación de servicios y programas que den respuestas a las necesidades relacionadas con la mediación en los conflictos en el ámbito penal general, lógicamente también aplicables en el ámbito de menores;

- La mediación en materia penal no debería intervenir nada más que cuando las partes lo aceptan libremente, y manifiestan en todo momento su consentimiento.
- Las discusiones relativas a la mediación son confidenciales y no pueden ser utilizadas posteriormente, salvo con el acuerdo de las partes.
- La mediación en materia penal debe ser un servicio generalmente disponible.
- La mediación en materia penal debe ser posible en todas las fases del procedimiento de justicia penal.
- Los servicios de mediación deberán contar con autonomía suficiente dentro del sistema de justicia penal.

ÁREA DE MENORES EN CONFLICTO SOCIAL

En la organización funcional de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor, según su Ley de creación del año 2004, el Área de Menores en Conflicto Social se ocupa tanto de las medidas de medio abierto, como de

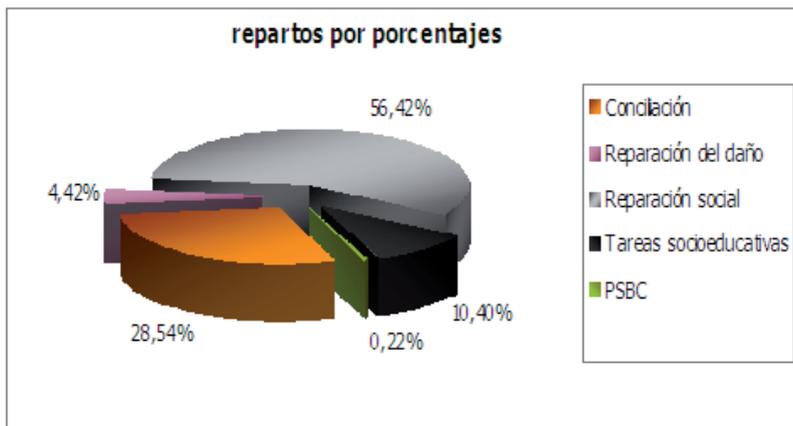
las soluciones extrajudiciales, a través de dos Programas específicos, que se diferencian en su metodologías de intervención pero comparten sus objetivos educativos con los menores y jóvenes atendidos.



En el año 2008 el Área de Menores en Conflicto Social llevó a cabo un total de 4.036 actuaciones y medidas con menores de la Comunidad de Madrid, a los que los jueces de menores habían impuesto una medida judicial o el Ministerio Fiscal había promovido una solución extrajudicial:

MEDIDAS JUDICIALES EN MEDIO ABIERTO 2008	PERMANENCIAS DE 2007	ALTAS en 2008	TOTAL realizadas
REPARACIONES EXTRAJUDICIALES	88	493	581
MEDIDAS EN MEDIO ABIERTO	1.000	2.455	3.455
TOTAL DE MEDIDAS EN MEDIO ABIERTO	1.088	2.948	4.036

En el caso de las soluciones extrajudiciales en la Comunidad de Madrid, según los porcentajes que vienen confirmándose en los últimos años, es la reparación social la fórmula de solución extrajudicial, digamos indirecta, más frecuentemente acordada, tras el proceso de mediación que se ha llevado a cabo en todos los casos:



En consecuencia, cerca del 70 % de las soluciones extrajudiciales finalizan con un acuerdo entre las partes, o un mandato del Ministerio Fiscal, con el compromiso por parte del menor, de asistir a una actividad educativa o de realizar unas tareas de reparación social, generalmente de apoyo a colectivos sociales desfavorecidos pero también consistentes en actividades que denominamos medioambientales (jardines, espacios públicos y comunitarios, etcétera). Junto a ello, teniendo presente que prácticamente el cien por cien de las medidas de medio abierto indicadas requieren de una intervención educativa, bien por imposición de la medida judicial o bien por necesidades detectadas por el técnico: es necesario disponer de unos recursos especializados en la atención a estos menores y jóvenes.

Los técnicos responsables de la ejecución de las medidas o de la realización de las actividades en medio abierto, tienen como encargo inicial la elaboración de un programa de actuación individualizada, y en su metodología y objetivos de trabajo la coordinación con los recursos ya existentes en el entorno social más próximo a los adolescentes y sus familias. No obstante es necesario la disposición de estos Centros de Día especializados en el abordaje de las problemáticas específicas que presentan estos menores y jóvenes, tanto para contar con la posibilidad de una atención global e individualizada según las características y situaciones determi-

nadas que pudieran presentar, como para la realización de las actividades específicas que fuera necesario implementar para el tratamiento de los problemas concretos, y la prevención de la reincidencia en la comisión de infracciones.

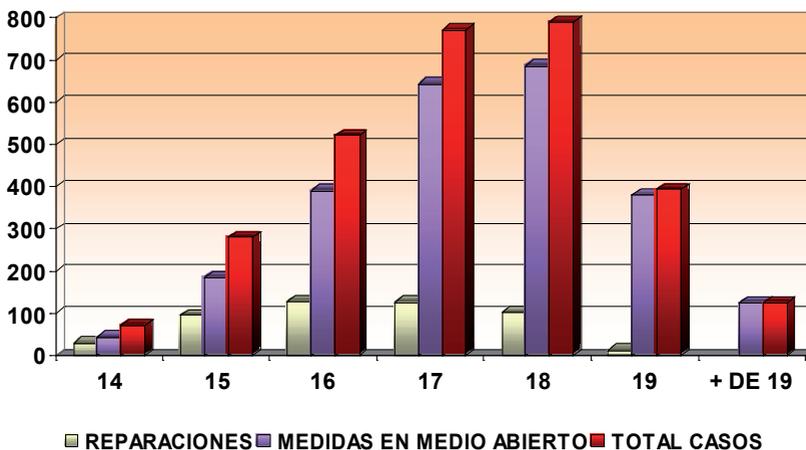
Teniendo presente que en todos los casos y situaciones es necesario este análisis individual de las circunstancias personales y sociales, así como de la red social existente, incluidos los recursos comunitarios del entorno social de convivencia; la realidad de cada Comunidad, en el caso de Madrid en el momento de la redacción de este artículo 1.192 menores y jóvenes están sujetos al cumplimiento de una medida de medio abierto, realizando una reparación social, unas prestaciones en beneficio a la comunidad o tienen que asistir a una actividad socioeducativa determinada: la práctica nos indica que combinar una respuesta lo más inmediata posible con una finalidad educativa e inclusiva socialmente, requiere de unos programas, profesionales y recursos adecuados.

Para ello habrá que basarse, tanto en las medidas judiciales y los contenidos de éstas, como en los perfiles y las necesidades de la población.

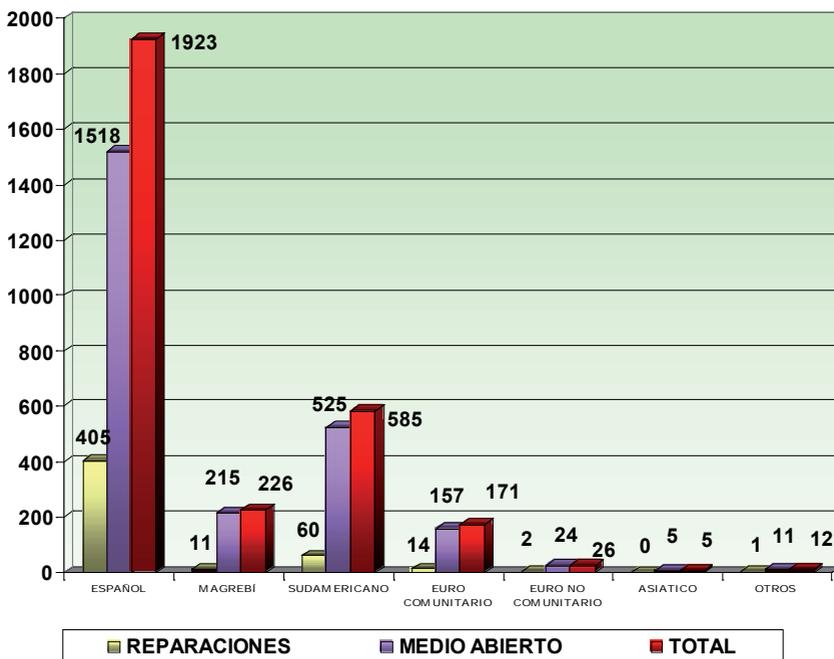
Algunas de las características destacables nos pueden aportar información significativa de los menores y jóvenes, con respecto a las altas registradas en Madrid en 2008 destaca que más del veinte por ciento sean mujeres.



En cuanto a las edades de los menores al producirse las altas en los programas respectivos, llama la atención el importante grupo de los mayores de edad.



En cuanto al origen, y aunque mayoritariamente son de nacionalidad española, el grupo de los emigrantes, en torno al 20%, está por encima del porcentaje que representan en relación a la población general



CENTROS DE DÍA

Desde esta Agencia consideramos que los Centros de Día son los recursos más adecuados para llevar a cabo las actividades educativas específicas que encomienda la ley, como contenidos del conjunto de las medidas de medio abierto, y además en un número importante de las soluciones extrajudiciales.



Así, en los planteamientos de intervención con los menores infractores, sin perder la perspectiva de coordinación con todos aquellos recursos comunitarios (servicios sociales, educación, salud, deportes, asociaciones, organizaciones del sector, servicios socioculturales...) fundamentales para la reinserción social, se debe contar además con estos espacios y profesionales necesarios.

El planteamiento educativo de las actividades programadas en estos Centros de Día descansa en la estructuración de objetivos y la planificación racional de la intervención, teniendo presente el conjunto de puntos de partida, de los objetivos que se pretenden conseguir, de los pasos que se han de dar para conseguirlo, así como las formas de evaluar.

La función de esta intervención no puede olvidar en ningún momento la doble dimensión con la que se ha de actuar: control y apoyo. Control porque se trata de *supervisar* el cumplimiento de los objetivos marcados por la institución competente, como respuesta a una conducta infractora. Y de apoyo, dado

que el objetivo fundamental es dotar de competencia al menor/joven para que pueda superar la problemática que ha dado lugar a la intervención.

Además la mediación educativa tiene que mantener la perspectiva de globalidad. Aunque el objeto de la intervención sea el menor, ello no debe obviar la necesidad de plantear actuaciones paralelas o coordinadas en el ámbito familiar y de la comunidad. La dinámica tiene que integrar estos tres puntos si se pretende que la actuación sea lo más eficiente y posibilitadora para el sujeto atendido.

Las distintas programaciones de las actividades que se desarrollan en los Centros de Día, y que sustentan lo que se conoce como contenidos de las medidas de medio abierto, fundamentalmente van a hacer hincapié en el aprendizaje de determinados valores que en general son considerados como prosociales.

Esto no implica la ausencia de aprendizajes cognoscitivos, pero sí que las conceptualizaciones que se trabajan durante las actividades están más enfocadas a incorporar aquellas habilidades que por lo general se han detectado como deficientes en los menores y los jóvenes atendidos, o directamente han sido –por desconocimiento o inadecuado desarrollo– el motivo que explica el conflicto habido y en consecuencia la posterior medida judicial adoptada.

Las actividades propuestas tienen que ver con estos motivos de intervención más frecuente, pero también con todos aquellos otros aspectos y aprendizajes que generalmente se afianzan durante la etapa evolutiva que conocemos como adolescencia, y que facilitarán la mejor participación social, a través de sus relaciones, entornos, instituciones, dedicaciones y empleo de su tiempo.

Sin perder una perspectiva general de la población susceptible de ser derivada a un Centro de Día, dentro de la perspectiva de cumplimiento de una medida judicial en medio abierto, también se deben tener presentes las dificultades en el proceso de socialización que presentan algunos de los menores

y jóvenes, y que en muchos casos tienen que ver con una experiencia de dificultad escolar y rechazo de los métodos habituales en lo que conocemos como la educación reglada, fundamentalmente en su vertiente más académica. En este sentido la propuesta claramente se enmarca en la educación no formal, y pretende junto a ésta: actuar con una intencionalidad por parte de los profesionales y educadores; establecer unos procedimientos sistemáticos para la adquisición de los contenidos propuestos; y diferenciarse claramente de los planteamientos educativos formales.

Las programaciones de determinados cursos, o en algunos de sus módulos o unidades específicas, pudieran solaparse en parte con los contenidos previstos en otros cursos o talleres, al compartir algunos de los planteamientos de la programación. Pero la finalidad no es otra que la de poder dar respuesta a determinados contenidos de la medida, que se reflejan en las sentencias judiciales, así como a aquellas otras necesidades detectadas y que responden al proceso de la intervención socioeducativa, pero no son en sí mismas una obligación del menor judicialmente determinada sino un aprendizaje recomendable.

Los menores y jóvenes en dificultad social presentan a menudo déficit claros en su competencia social, con un grado de conflicto social moderado, y un soporte sociofamiliar que permite una intervención especializada en su propio medio, buscando el apoyo a su desarrollo personal así como una integración adaptada en la sociedad.

Es frecuente detectar déficit en sus repertorios conductuales, fundamentalmente los que tienen que ver con saber identificar la existencia de problemas en las relaciones sociales y en las interacciones, y en consecuencia con ello no tienen presente las posibilidades de poner en práctica unos comportamientos alternativos a los que vienen desarrollando de manera insatisfactoria; así mismo es común la escasa ponderación sobre las consecuencias que una u otra conducta puede llegar a producir.

El planteamiento general de los objetivos a perseguir tiene que ver con la realización de un conjunto de actuaciones dirigidas al apoyo personal, mediante una intervención fundamentalmente educativa y relacional, y que se enmarca en un espacio sociocultural determinado.

Esta intervención implica tres estrategias fundamentales: la individual –ya que toda medida se rige por el principio de individualización–, la grupal – ya que el aprendizaje entre iguales, más en la adolescencia, tiene un especial significado para el educando– y la comunitaria –enmarcando las actuaciones en los contextos sociales del momento, y favoreciendo la participación de los menores en su medio social de una manera prosocial. Y todas ellas deben poderse llevarse a efecto en los recursos denominados Centros de Día, que se encuentran ubicados en los espacios sociales, bajo unos criterios de zonificación que tienen en cuenta las agrupaciones sociales y de población, como decíamos antes según las localidades, distritos y barrios de los distintos Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid.

La metodología de intervención en medio abierto, en coherencia con la propia finalidad de la intervención socioeducativa, propicia la utilización y participación en los recursos sociales y comunitarios, fundamentalmente en todos los casos referidos a la realización de las tareas comunitarias, que se llevan a cabo a través de acuerdos de colaboración con los Recursos y dispositivos a los que se ofrece la contribución con sus finalidades mediante las reparaciones extrajudiciales y las prestaciones en beneficio de la comunidad; pero el grupo de las actividades de aprendizaje que se programan se desarrollarán principalmente en las instalaciones del Centro de Día, y con los recursos propios:

Humanos: Equipo Educativo del Centro de Día, así como los recursos humanos especializados que puedan requerirse para determinadas programaciones más especializadas.

Materiales: Materiales didácticos necesarios para el desarrollo de las actividades como pizarras, retroproyector, sistema de video y televisión, material de información, material especializado, material de papelería, material para juegos y talleres, herramientas, material fungible...

Además los espacios de los Centros de Día se organizan para dar cabida a las distintas actividades de manera diferenciada y adaptada a los requisitos de las mismas:

Atención Personal y Psicológica	Espacios Formativos	Talleres	Sala Polivalente	Despachos: coordinación, educadores...
↓	↓	↓	↓	
Despachos / Gabinete: Psicológico Apoyo Familiar	Aulas (apoyo escolar, informática...)	Aulas adaptadas	Ocio Otras actividades...	Servicios Generales

Todas las medidas de medio abierto, así como otras actuaciones mediadoras y socio-educativas, pueden tener en los Centros de Día el espacio natural para su desarrollo, sea tanto en el propio Centro de Día como, cuando se trata de llevar a cabo una tarea comunitaria determinada, en otros Recursos externos. Cada uno de los Centros de Día cuenta a su vez con acuerdos de colaboración con otras Entidades e Instituciones, especialmente aquellas que dedican su atención a colectivos desfavorecidos o en situaciones de dificultad personal o social, así como las que se dedican a la conservación de los espacios comunitarios. En este sentido, los Convenios suscritos por la Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor con distintos Ayuntamientos de la Comunidad de Madrid, proporcionan los lugares idóneos para que los menores y los jóvenes que han consentido con una solución extrajudicial o

con la realización de tareas en beneficio a la comunidad como actividad reparadora del daño ocasionado por su conducta, puedan desarrollar un papel ahora activo y prosocial como miembros de su comunidad y lugar de residencia.

Además de las actividades anteriormente mencionadas, caben otras posibilidades de actuación que hasta la fecha se están desarrollando de manera satisfactoria. En este sentido conviene recordar que la letra c) del Apartado 2 del art. 40 de la LORPM contempla la posibilidad, por parte del juez de menores, de establecer como condición para la suspensión de la ejecución del fallo, la aplicación de un régimen de libertad vigilada o la obligación de realizar una actividad socioeducativa, "incluso con el compromiso de participación de los padres, tutores o guardadores del menor, expresando la naturaleza y el plazo en que aquella actividad deberá llevarse a cabo".

Por un lado es importante contar con el apoyo psicológico que algunos menores requieren, dadas las dificultades y desajustes emocionales que en ocasiones presentan, contar con un apoyo psicológico puede ser de gran utilidad para corregir, manejar o eliminar problemas conductuales susceptibles de interferir en cualquier ámbito, ya sea escolar, laboral, afectivo, familiar, etc. La finalidad de este apoyo psicológico es el acompañamiento necesario para solventar estas dificultades y potenciar su proyecto personal, consiguiendo con ello, el mayor grado de autonomía y adaptación social.

Y por otro, cabe contemplar la posibilidad de establecer distintas formas de lo que denominamos Apoyo Familiar, Programa que persigue desde cuatro propuestas diferenciadas, consecutivas o no, dar la oportunidad al menor, pero también a sus padres si así lo consideran, de participar en unas sesiones pensadas y diseñadas para la mejora de las relaciones paterno-materno filiales, y ligadas en todo caso a los objetivos programados de la medida en ejecución.

Menor: apoyo Individual	Apoyo a Figuras Parentales	Apoyo grupos: Padres y Madres	Mediación padres-hijos
Reconocimiento del sistema familiar del que forma parte y de su influencia en su desarrollo	Asumir la responsabilidad que tienen como adultos	Crear un espacio en dónde las familias sean capaces de compartir y aprender de las experiencias propias y ajenas	Mejora de la capacidad de expresar el conflicto vivido, y de escuchar a la otra parte
Expresión de las emociones y los sentimientos	Fomentar las habilidades, estrategias y estilos educativos adecuados en las relaciones con sus hijos/as	Fomentar las capacidades de participar y compartir conocimientos y experiencias en grupo	Fomento de la negociación y la cooperación para llegar a acuerdos
Emplear habilidades y estrategias adecuadas en las relaciones intrafamiliares	Manejo de hh. de solución de conflictos intrafamiliares	Crear vínculos e incentivos de autoayuda y apoyo en el grupo	Mantenimiento de los acuerdos y su revisión

Este programa para ser efectivo debe basarse en todos los casos en el consentimiento previo y en la garantía de confidencialidad: bases para que se produzca una colaboración e implicación en los procesos y objetivos que se proponen.

ACTIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS PROGRAMADAS

Partiendo de la atención individualizada y dada la naturaleza de la intervención educativa que se realiza, el criterio general para el desarrollo de las actividades programadas es formar un grupo de jóvenes en el mismo horario y actividad, cuando coincidan los objetivos y contenidos aprobados en el programa socioeducativo de cada menor o joven, y en determinados casos con la adaptación curricular que sea pertinente, a partir de la valoración inicial de las necesidades tanto del individuo como del grupo.

Los planteamientos metodológicos se basan en los siguientes principios:

- La persona (educando) es la responsable de su proceso de aprendizaje.
- Además de la integración de conocimientos, la finalidad del proceso de aprendizaje es el desarrollo, la autonomía y la madurez personal.

- La enseñanza tiene una dimensión desde la acción y una orientación preferentemente práctica.

En general la metodología de las distintas actividades desarrolladas tiene como guía y método de actuación la participación, el trabajo en equipo, la relación con el entorno y el grupo de iguales, y debe propiciar la motivación por el aprendizaje al posibilitar la participación en la toma de decisiones del alumno, y por lo tanto es:

- Comprensiva pero también guiada, en la medida que determinados conocimientos, sobre todo en los inicios de las actividades, requieren por parte del responsable del curso la presentación de los contenidos y procedimientos que se van a trabajar.
- Integradora porque relaciona diversos aprendizajes, integrándolos en la propia actividad; proponiendo el estudio de

aquellos contenidos de diferentes áreas que están comprendidos en una realidad.

- Participativa porque se basa en la motivación a los asistentes, por medio de las expectativas que el educador les transmite a cada uno de ellos y al grupo, fomentando la iniciativa e implicación en el propio planteamiento de la actividad; en la búsqueda de la información necesaria para el desarrollo de la misma, pero también en la exposición de los conocimientos adquiridos y de sus opiniones razonadas; aprendiendo a participar escuchando y respetando los turnos y la palabra de los otros.
- Grupal y cooperativa, a través de las dinámicas se pretende el desarrollo, la cohesión y la vivencia del sentimiento de colaboración y equipo.
- Dinámica, utilizando en las actividades programadas además del material encontrado por los componentes del grupo, las posibilidades que nos dan los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías.
- Progresiva y escalable: partiendo de la situación inicial del menor y del desarrollo de competencias, se irán proponiendo otras actividades que entrañen mayor dificultad, nivel de implicación y de responsabilidad.
- Reflexiva y de análisis, facilitando que los educandos puedan aplicar los conocimientos y desarrollar al tiempo las actitudes y las competencias técnicas e

instrumentales que mejoran su posición personal y su participación social.

En cuanto a las intervenciones desarrolladas en los Centros de Día se ha de tener presente que el inicio de las propuestas educativas tiene un especial significado a la hora de conseguir la motivación y el compromiso de los menores y jóvenes con la actividad y el aprendizaje de que se trate. Así la entrevista inicial no sólo debe perseguir, sea con el menor, sus tutores u otros profesionales que acompañan al menor/joven, la obtención de aquella información necesaria sobre las características y determinantes de las distintas áreas o ámbitos de relación en los que se desenvuelve, sino además buscar el compromiso con los objetivos y contenidos del programa.

Junto al primer momento de acogida individual, la constitución de cada uno de los grupos participantes en un curso o actividad tiene asimismo una gran importancia para la consecución de los objetivos y la creación de una dinámica de colaboración.

Tras la acogida a los participantes –favoreciendo un ambiente cordial de grupo y de calidad de la relación intergrupale- se realiza el repaso de los contenidos a trabajar, así como las normas existentes en el recurso y la actividad, los horarios; la presentación de los de los componentes del grupo se lleva a cabo mediante dinámicas grupales o individuales (dependiendo del número de asistentes), así como actividades de reflexión y autoconocimiento, tales como:

Presentación, funcionamiento del centro de día, normas y básicas de comportamiento.	Actividades de presentación	Análisis de un día cotidiano: El ciclo de un día.
Mural explicativo de normas de convivencia.		Carta de presentación: intereses, motivaciones, etc.
Lluvia de ideas sobre las normas del centro.		Cambios o metas a corto plazo: El termómetro del cambio.
Explicación de los contenidos del curso.		Juegos y dinámicas.

Generalmente las actividades socioeducativas que se llevan a cabo en nuestros Centros de Día:

- Taller de competencia social
- Educación en valores
- Actividades de apoyo escolar y alfabetización
- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Educación para la salud
- Prevención del consumo de drogas
- Educación y seguridad vial

- Educación afectivo-sexual
- Motivación y orientación sociolaboral
- Actividades de ocio y tiempo libre

En el año 2008 se contaba con seis Centros de día, al que se ha sumando en este año 2009 un séptimo Centro de día ubicado en una localidad del Suroeste de la Comunidad.

Los datos recabados en cuanto a la ocupación mensual de los Centros de Día, según las programaciones y actividades llevadas a cabo a lo largo del año 2008, nos indican claramente la necesidad de disponer de estos recursos de medio abierto:

ACTIVIDADES SOCIOEDUCATIVAS y OTRAS 2008	CENTROS DE DÍA según zona					
	NORTE	CENTRO-OESTE	SUR	CENTRO-ESTE	ESTE	CENTRO-SUR
Habilidades Sociales	228	236	370	294	69	194
Apoyo Escolar	156	83	95	87	0	130
Orientación Laboral	7	8	135	66	43	36
Educación Vial	4	13	11	34	6	14
E. Salud y Prevención	44	48	68	35	1	55
Actividades Ocio y Tiempo Libre	180	116	115	99	40	168
Atención Individual/ Psicológica	205	50	7	201	8	82
Educación Afectivo-Sexual	41	18	2	31	7	10
Tareas Medioambientales	99	145	196	179	55	148
Tareas Asistenciales	198	261	252	305	112	248
Programa de Apoyo Familiar	-	14	2	14	27	3
Otras	54	36	200	-	23	-
TOTALES POR CENTROS DIA	1.215	1.028	1.453	1.345	391	1.088
TOTALES						6.520

Por último, los Centros de Día se ubican en determinados barrios y localidades, siendo los contextos sociales y culturales determinados los que dan sentido y en cierta medida singularizan sus actuaciones.

Por ello existen otros programas y proyectos que tienen cabida en la programación específica de cada Centro de Día, y que generalmente se desarrollan en momentos concretos y diferenciados como determinadas campañas de apoyo social o de iniciativa cultural a lo largo del curso, pero especialmente en época de vacaciones escolares, estas actividades también pueden representar una oportunidad de participación y cambio de actitudes y comportamientos de los menores y jóvenes que son atendidos en estos recursos socioeducativos.

REFERENCIAS

- Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor (2008), Programación de la Actividades Socioeducativas de los Centros de Día para Menores y Jóvenes con Medidas Judiciales en Medio Abierto, Madrid.
- Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid (2001), Los Centros de Día como recurso de atención a la Infancia y a la Adolescencia, "Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales" N° 15, Madrid.
- Dolz, M.J. (2007), Comentarios a los Legislación Penal de Menores, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Llena, A. y Parcerisa, A. (coord.) (2008), La acción socioeducativa en medio abierto. Fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica, Ed. Graó, Barcelona.
- Parcerisa, A. (1999), Didáctica de la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela. Ed. Graó, Barcelona.
- Sáez, J. (coord.) (2007), Pedagogía Social, Ed. Pearson Educación, Madrid.
- VV.AA. (2008), Comentarios al Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, Fundación Diagrama-Intervención Psicosocial, Murcia.

PAUTAS DE CRIANZA: MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES Y MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO

Ramírez Quintana, Sergio

Educador Social de Cáritas Diocesana de Canarias
srq_13@hotmail.com

Resumen:

Bajo una adaptación del Child´s Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) de Schaefer (1965) a población española realizada en diferentes centros educativos de la Comunidad Valenciana presentamos este trabajo. El CRPBI es un instrumento que al igual que el Parental Bonding instrument (PBI) permite evaluar la disciplina familiar que perciben sus hijos, tanto en la relación con el padre, como con su relación con su madre. El estudio se centra en una muestra de 23 menores, todos varones, de los que 17 son Menores con Medidas Judiciales (MMJ) internados en un centro perteneciente a la Comunidad Autónoma Canaria y el resto, 6, son menores en Situación de Riesgo (MR) los cuales residen en un barrio de la Ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Los resultados obtenidos muestran diferencias en las valoraciones que el menor hace sobre la relación con su padre y con su madre y como estos han percibido unas pautas de crianza que están centradas en el control, en la autonomía -entendida como estímulo de la sociabilidad- en el amor y en la hostilidad. Por un lado, de los progenitores de los menores adolescentes con medidas judiciales y por otro lado, de los menores en situación de riesgo ponen de manifiesto en el CRPBI que no hay una concordancia total entre los factores que describen las respuestas acerca de las relaciones con la madre y entre los factores que agrupan las relaciones con el padre, resultado que viene a avalar o a confirmar los resultados de estudios recientes sobre el tema que muestran diferencias en las valoraciones que el hijo hace sobre su relación con el padre y con la madre (Canamás, 2003; Rodrigo, 2004 y Tur, 2003).

Palabras clave: Pautas de Crianza, Menores con Medidas Judiciales, Menores en Riesgo, Percepción; Dimensiones Morales; Disciplina familiar.

1. INTRODUCCIÓN

La familia es uno de los elementos más importantes en el desarrollo cognitivo, emocional y socio-afectivo del menor. Ésta constituye el agente socializador primario al ser la primera fuente de información. El grupo familiar proporciona al menor todas las señales iniciales, como por ejemplo, si es amado o no, rechazado o aceptado. Hasta que entra en la escuela la familia es su único contexto de

aprendizaje (Burns, 1990) y son los padres los que conforman los modelos de transmisión de normas, refuerzos, castigos, mostrándole como actuar y tomar sus propias decisiones (Del Barrio, 1997; Samper, 1999; Voli, 1994).

En este sentido, un aspecto muy estudiado de la vida familiar en relación con el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los hijos ha sido el tipo de disciplina y prácticas de

crianza empleadas en el hogar (Boyes y Allen, 1993; Hoelter y Harper, 1987; Hurllock, 1988; Leahy, 1981; Marksy McLanahan, 1993; Mestre, et al, 2001; Schaefer, 1965; Scott y Scott, 1991; Walker y Taylor, 1991). Una propuesta ampliamente aceptada es que la efectividad de la disciplina paterna está fuertemente influida por el método particular utilizado, propuesta que típicamente contrasta el uso del razonamiento con el uso del control. Se refiere a la internalización, esto es, el proceso que lleva a considerar los valores y actitudes de la sociedad como propios, de manera que la conducta socialmente aceptable está motivada no por la anticipación de consecuencias externas, sino por factores intrínsecos o internos. Las relaciones con los hijos han sido estudiadas tanto desde la perspectiva de los propios padres (Garmery, Clarke y Stockner, 1961; Heilbrun, 1960; Roa y del Barrio, 2001; Roth, 1980; Tur, 2003) como desde la de los hijos (Cañamás, 2003; Klimkiewicz, 1996; Mestre et al, 2001; Samper, 1999; Schaefer, 1965). Clásicamente, estas relaciones aparecían incluidas en los inventarios de personalidad más generales (Bell, 1934; Berdie y Layton, 1957).

Nosotros nos centramos en la percepción que tienen los hijos de la conducta de sus padres, la cual ha despertado un gran interés a lo largo de los años noventa (Anderson, 1940; Ausubel, Balthazar, Rosenthal, Blackman, Schpoont y Welkowitz, 1954; Bronfenbrenner, 1961; Brown, Morrison y Couch, 1947; Cooper y Blair, 1959; Elias, 1952; Hayward, 1935; Itkin, 1952; MacKinnon, 1938; Morrow y Wilson, 1961; Myers, 1935; Stagner y Drought, 1935; Sttott, 1941; Swanson, 1959). Estas medidas de autoinforme tienen la ventaja de permitir a los investigadores analizar muestras más grandes y heterogéneas, lo que facilita poder detectar importantes hallazgos teóricos que pueden pasar inadvertidos en una investigación de menor escala. Tanto las valoraciones subjetivas como las objetivas del comportamiento de los padres proporcionan una información sobre la experiencia del hijo/a en la familia y no tiene por qué ser una su-

perior a la otra (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991). Por ello una educación paternal deficiente ha sido asociada durante mucho tiempo con problemas de adaptación en la adolescencia y en la edad adulta. Uno de los más importantes investigadores sobre la importancia de las relaciones padres – hijos para la formación del sujeto adulto— John Bowlby, defiende que el desarrollo de vínculos y lazos emocionales seguros con la principal figura de influencia en la infancia, generalmente desempeñada por la madre, actúa como una protección y prevención de futuros desórdenes psicológicos y problemas de conducta. (Bowlby, 1969, 1977). No es de extrañar, por tanto, que existan tantos estudios científicos que apunten a una relación íntimamente estrecha entre modelos de educación familiar inadecuados y el desarrollo de problemas psicológicos y delincuencia entre los niños y adolescente.

Dos son los principales elementos de las relaciones entre padres e hijos que se vinculan repetidamente con los problemas de adaptación y psicológicos en los niños y adolescentes, son la ausencia de cariño y afectividad y un excesivo control. Además, se ha demostrado que estas dos tipos de relación entre padres e hijos tienen más efecto sobre las conductas de los niños y adolescentes que cualquier otro tipo de disfunción en la familia, tal como ruptura de la unidad familiar o desestructuración del hogar. (McCord, 1979; Loeber and Dishion, 1983).

Una opción de investigar los patrones de crianza es obtenerlo desde la propia percepción de los niños. A partir de la década de los sesenta (Bronfenbrenner, 1961; Roe y Siegelman, 1963; Schaefer, 1961) la investigación describe instrumentos que miden componentes específicos de la conducta materna y paterna. Entre estos instrumentos destaca la contribución de Schaefer, el cual seleccionó conceptos de la conducta parental a partir de los resultados obtenidos en análisis factoriales de escalas psicológicas que medían esta conducta. Si bien una revisión de los modelos conceptuales de la conducta parental

(Schaefer, 1961) reveló un acuerdo sustancial entre las dimensiones seleccionadas desarrolladas independientemente por Roe (1957), Slater (1962) y Schaefer (1959) desde diferentes tipos de datos. En este sentido, y con el objetivo de perfilar las dimensiones que caracterizan el estilo educativo de la madre y del padre, y de este modo contribuir a mejorar su calidad, se pretende en este trabajo realizar un estudio de las pautas de crianza a través del *Children's Report of Parental Behavior Inventory-CRPBI* de Schaefer (1965)

Al elaborar este trabajo nos hemos fundamentado en las experiencias de diversos estudios, como el que se llevó a cabo entre un grupo de jóvenes bajo custodia en Australia (Howard, 1981), participantes de un programa de reinserción social destinado principalmente para actos delictivos contra la propiedad, con lo que este grupo tampoco se consideró representativo de la generalidad. También se llevaron a cabo dos estudios para determinar los niveles de trastornos psicológicos entre jóvenes sin conductas delictivas en el Reino Unido, el primero de ellos (Murphy, 1997), utilizó una muestra que tampoco se consideró representativa de estudiantes de secundaria de ambos sexos (n. 117) y estudiantes de medicina con una media de edad de 19 años (n.119) aunque se tuvieron en cuenta solo los resultados de los estudiantes de medicina, con lo cual los resultados no se consideraron representativos de la muestra general. Otro estudio se llevó a cabo con una muestra de adolescentes entre 14 – 15 años (n.493), procedentes de nueve escuelas secundarias de Glasgow y Escocia, pero estableciendo también un análisis de los patrones educacionales de ambos progenitores en conjunto (Shams y Williams, 1995) y no de manera individualizada, a diferencia de otros estudios que establecen una diferenciación entre ambos patrones de manera diferenciada.

A fin de adaptarnos a las diversas diferencias metodológicas encontradas en estudios previos, el presente trabajo tuvo como objeto analizar la relación entre los patrones

educacionales percibidos por los menores de ambos progenitores, padre y madre como conjunto de un grupo de jóvenes bajo custodia por conductas delictivas y de otro grupo de jóvenes en situación de riesgo.

Siguiendo a Bronfenbrenner (1961), Roe y Siegelman (1963), Schaefer (1961) trataremos de describir los componentes específicos de la conducta materna y paterna de estos menores que se suelen encontrar en una situación de inestabilidad, desintegración y disrupción familiar. En base a lo citado por los autores mencionados, nos plantearemos el estudio de las percepciones desde las 8 dimensiones morales que presentamos a continuación:

- Dimensión de Autonomía (DA)
- Dimensión de Autonomía y Amor (DAAM)
- Dimensión de Amor (DAM)
- Dimensión de Amor y Control (DAMC)
- Dimensión de Control (DC)
- Dimensión de Control y Hostilidad (DCH)
- Dimensión de Hostilidad (DH)
- Dimensión de Hostilidad y Autonomía. (DHA)

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Parte de los menores que han sido objeto del estudio son adolescentes infractores que se encuentran bajo custodia por conductas delictivas en un centro de internamiento por orden judicial en régimen semi-abierto de la Consejería de Bienestar Social del Gobierno de Canarias (17 menores). La otra parte de los menores que conforman el estudio pertenecen a un barrio de la Ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, los cuales se encuentran declarados en riesgo o en situación de padecerla y que son participantes de los programas de Cáritas Diocesana de Canarias (6 menores).

Todos ellos varones con edades comprendidas entre los 13 y los 23 años, con una edad media de 20 años y seis meses para los MMJ y de 15 años y cinco meses para los MR.

2.2. Instrumento

Para extraer la información se ha utilizado un instrumento estandarizado Child's Report of Parent Behavior Inventory de Schaefer (1965) que consta de 52 ítems para evaluar la relación con el padre, y los mismos ítems para informar sobre la relación con la madre (ver anexo I). Los ítems plantean diferentes situaciones propias de la vida y educación familiar a las que el sujeto debe contestar según esté totalmente de acuerdo, se dé dicha relación sólo algunas veces, o la relación con su padre / madre sea totalmente distinta a la planteada en el ítem. Este instrumento permite obtener la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza en cada una de las dimensiones (anexo II) que se describen a continuación.

- 1.- Dimensión de Autonomía (DA). Ante la actitud de dejar hacer extremo y disciplina laxa en la que el hijo se le deja total libertad sin normas y límites.
- 2.- Dimensión de Autonomía y Amor (DAAM). Autonomía moderada de sus hijos, que se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y se percibe por trato de igualdad.
- 3.- Dimensión de Amor (DAM). Relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva, el compartir la expresión de afecto y el apoyo emocional.
- 4.- Dimensión de Amor y Control (DAMC). Relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, y una disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva.
- 5.- Dimensión de Control (DC). La intrusividad, la supresión de la agresión, el control a través de la culpa y la dirección paterna.
- 6.- Dimensión de Control y Hostilidad (DCH). La aplicación de normas, el castigo y las riñas.
- 7.- Dimensión de Hostilidad (DH). Predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones.

8.- Dimensión de Hostilidad y Autonomía (DHA). Negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades.

La aplicación de este instrumento permite obtener dos puntuaciones diferentes de cada una de las dimensiones descritas (una que describe la relación con el padre y otra que describe la relación con la madre) y establecer las diferencias entre los progenitores, según la evaluación que el hijo hace.

3. RESULTADOS

A continuación presentamos los datos más relevantes obtenidos del presente estudio, centrándonos en aquellos que reflejan con una mayor claridad expositiva las medidas obtenidas en los dos grupos (MMJ y MR). En primer lugar aparecerán las tablas donde se recogen aquellos ítems más reveladores de las diferentes dimensiones estudiadas y en segundo lugar, se recoge un gráfico que posicionan de forma general las opciones de respuesta en base a las figuras parentales.

Comentar que las iniciales que aparecen en las siguientes tablas hacen referencia a lo siguiente: PMMJ (padres de menores con medidas judiciales); MMMJ (madres de menores con medidas judiciales), PMR (padres de menores en riesgo) y MMR (madres de menores en riesgo).

Tabla 1.- Me permite salir tan a menudo como quiero (1.- DA)

Ítem 1		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	4	33,33	8	47,05	1	16,66	1	16,66
	2.00	3	25	4	23,52	3	50	3	50
	3.00	5	41,66	5	29,41	2	33,33	2	33,33
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

De la tabla anterior se desprende por un lado la diferencia existente en la permisividad que demuestran las madres con respecto a los padres con menores con medidas judiciales (47,05%), En cambio, la actitud de ambos progenitores en los menores en situación de riesgo, ambos, se muestran algunas veces de acuerdo a la hora de favorecer su autonomía (50%).

Tabla 2.- Excusa mi mala conducta (1.- DA)

Ítem 6		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	0	0	3	17,64	0	0	0	0
	2.00	6	50	6	35,29	3	50	1	16,66
	3.00	6	50	8	47,05	3	50	5	83,33
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

En esta tabla se refleja la igualdad (50%) de la actitud paterna tanto en MMJ y MR a la hora de no excusar la mala conducta de sus hijos, aunque entre las madres se ve como las de los MR es menos permisiva (83,66%) que la de los MMMJ.

Tabla 3.- Me permite elegir mis propios amigos. (2.- DAAM)

Ítem 4		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	4	33,33	11	64,70	4	66,66	5	83,33
	2.00	7	58,33	5	29,41	0	0	1	16,66
	3.00	1	8,33	1	5,88	2	33,33	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, las MMMJ (64,70%) son más permisivas que sus parejas a la hora de dejar elegir las amistades de sus hijos, igual que sucede con los PMR y las MMR, aunque con más incidencia en el caso de estas últimas (83,33%).

Tabla 4.- Se alegra cuando traigo amigos a casa (2.- DAAM)

Ítem 51		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	3	25	4	23,52	3	50	3	50
	2.00	4	33,33	6	35,29	2	33,33	3	50
	3.00	5	41,66	7	58,33	1	16,66	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, entre los padres y madres de los MMJ no hay un excesivo apoyo hacia sus hijos a la hora de favorecer sus relaciones con su grupo de iguales (algo más en el de las madres, un 58,33%), mientras que entre los padres y madres de MR si hay un considerable apoyo (50%).

Tabla 5.- A menudo me alaba (3.- DAM)

Ítem 12		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	3	25	7	41,17	4	66,66	2	33,33
	2.00	5	41,66	6	25,29	2	33,33	4	66,66
	3.00	4	33,33	4	23,52	0	0	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, los PMMJ (41,66%) son más ambiguos a la hora de manifestar su afecto a sus hijos, lo contrario que las MMMJ, caso contrario que se da entre los MR, donde en las MMR son las que les cuesta más expresar con claridad su afecto.

Tabla 6.- Casi siempre me habla con voz cálida y amigable (3.-DAM)

Ítem 48		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	5	41,66	6	35,29	3	50	2	33,33
	2.00	4	33,33	8	47,05	3	50	4	66,66
	3.00	3	25	3	17,64	0	0	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, los PMR (50%) se muestran en mayor medida con un tono de voz cálida y amigable que sus parejas, y que los padres y madres de los MMJ.

Tabla 7. Se preocupa por mi cuando estoy fuera (4.- DAMC)

Ítem 19		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	6	50	16	94,11	4	66,66	5	83,33
	2.00	3	25	1	5,88	0	0	1	16,66
	3.00	3	25	0	0	2	33,33	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, el control y la sobreprotección aparecen en un alto porcentaje de casos en cuanto a la preocupación del menor cuando se encuentra fuera de casa, siendo nuevamente destacable el alto % de casos entre las madres de MMJ (94,11%) y las madres de MR (83,33%).

Tabla 8.- Le gusta estar más en casa conmigo más que salir con los amigos (4.- DAMC)

Ítem 14		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	3	25	6	35,29	1	16,66	4	66,66
	2.00	5	41,66	6	35,29	4	66,66	2	33,33
	3.00	4	33,33	5	29,4	1	16,66	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, los PMMJ muestran de nuevo estar algunas veces de acuerdo a la hora de las relaciones familiares, siendo de un 41,66%. En el caso de los MR, las MMR muestran un alto porcentaje, un 66,66%, reflejando en cierta manera una tendencia a la protección del menor.

Tabla 9.- Me pregunta que le diga cada cosa que ocurre cuando estoy fuera de casa. (5.- DC)

Ítem 7		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	3	25	9	52,94	1	16,66	1	16,66
	2.00	4	33,33	3	17,64	2	33,33	3	50
	3.00	5	41,66	5	29,41	3	50	2	33,33
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, en el caso de los MMJ, las madres (52,94%) si ejercen un mayor control sobre sus hijos que con respecto a los padres. En cambio en el caso de los MR, se da lo contrario, un escaso control por ambos progenitores, destacando 16.66% en ambos.

Tabla 10.- Quiere controlar todo lo que hago (5.- DC)

Ítem 33		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	6	50	7	41,76	2	33,33	5	83,33
	2.00	4	33,33	7	41,76	1	16,66	1	16,66
	3.00	2	16,66	3	17,64	3	50	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, los PMMJ (50%) son los que parecen controlar todo aquello que realizan sus hijos. En cambio, los MR son las madres mucho más controladoras que los padres, llegando a un 83,33% estas, mientras que los padres se inhiben de ejercer ese control.

Tabla 11. Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa (6.-DCH)

Ítem 27		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	6	50	10	58,82	3	50	4	66,66
	2.00	3	25	2	11,76	1	16,66	1	16,66
	3.00	3	25	5	29,41	2	33,33	1	16,66
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, tanto en MMJ como en MR, ambos, padres y madres ejercen el castigo y las riñas con respecto al comportamiento de sus hijos en la escuela, siendo algo superior en las madres (MMMJ 58,82%, MMR 66,66).

Tabla 12.- Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas (6.-DCH)

Ítem 28		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	4	33,33	7	41,17	2	33,33	3	50
	2.00	5	41,66	10	58,82	3	50	3	50
	3.00	3	25	0	0	1	16,66	0	0
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, la imposición de normas y reglas parece que se pierde entre ambas figuras, ya que tanto en MMJ y MR se muestran algunas veces de acuerdo en la aplicación de normas estrictas. Destacar el mayor porcentaje que se da en las MMMJ (58,82%) y la igualdad entre padres y madres de los MR (50%).

Tabla 13. Actúa como si yo fuera un estorbo (7.- DH)

Ítem 22		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	2	16,66	2	11,76	0	0	0	0
	2.00	6	50	4	25,35	0	0	0	0
	3.00	4	33,33	11	64,70	6	100	6	100
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, destacar que para los PMMJ (50%) sus hijos se muestran algunas veces de acuerdo en que son un estorbo, mientras que para los padres y madres de los MR en ningún momento sus hijos no provocan una evaluación negativa, siendo en ambos de un porcentaje del 100%.

Tabla 14.- Se enfada se pone nervioso/a cuando hago ruido en la casa (7.- DH)

Ítem 34		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	6	50	4	23,52	2	33,33	1	16,66
	2.00	1	8,33	10	58,82	2	33,33	1	16,66
	3.00	5	41,66	3	17,64	2	33,33	4	66,66
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, la irritabilidad en los padres y madres de los MMJ se pone de manifiesto en el 50% de los padres. Respecto a los MR, señalar que en las madres (66,66%) no predomina estas actitudes.

Tabla 15.- Olvida darme las cosas que necesito (8.-DHA)

Ítem 20		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	4	33,33	1	5,88	0	0	0	0
	2.00	3	25	8	47,05	1	16,66	1	16,66
	3.00	5	41,66	8	47,05	5	83,33	5	83,33
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, los MMJ parecen estar de acuerdo en que sus necesidades suelen ser atendidas. Respecto a los MR, estas parecen si estar más claramente resueltas, ya que ambas figuras (83,33%) predomina la satisfacción de las mismas.

Tabla 16.- No habla mucho conmigo (8.- DHA)

Ítem 23		PMMJ		MMMJ		PMR		MMR	
		frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Valores	1.00	2	16,66	4	23,52	2	33,33	0	0
	2.00	6	50	4	23,52	3	50	1	16,66
	3.00	4	33,33	9	52,94	1	16,66	5	83,33
TOTAL		12	100	17	100	6	100	6	100

Según la tabla anterior, destacar por parte a los PMMJ (50%) el estar algunas veces de acuerdo a la hora de la comunicación que establecen con sus hijos, donde contrasta con el comportamiento que tienen las madres (52,94%). Mientras que con los MR sucede lo mismo, el estar algunas veces de acuerdo de los padres (50%) y la actitud positiva de las madres (83,33%).

Una vez analizada la información de las anteriores tablas, se representa en las siguientes gráficas las diferencias de cada una de las 8 dimensiones por cada uno de los progenitores.

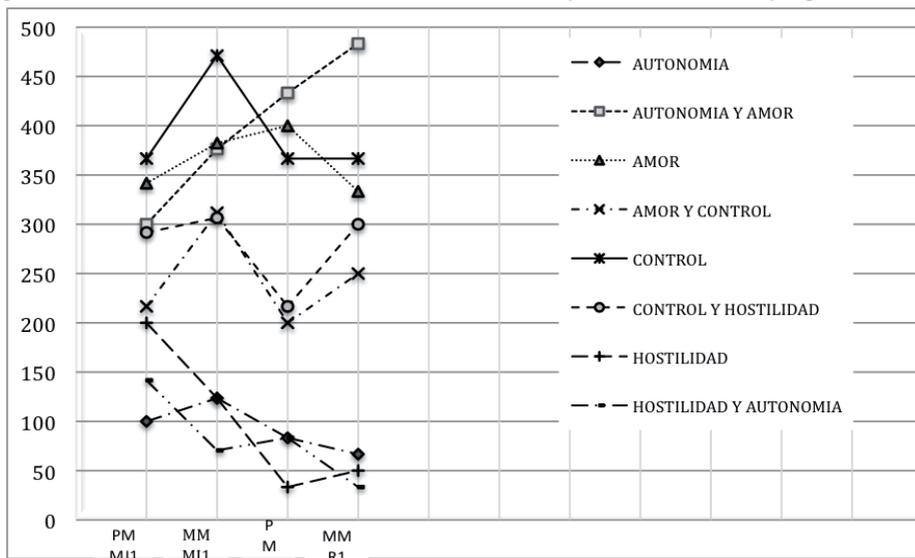


Gráfico 1.- Respuestas de los sujetos en una escala según estén totalmente de acuerdo (1: muy de acuerdo).

La primera, *Autonomía y Amor (2. DAAM)* es la dimensión donde se pone de manifiesto con mayor claridad la diferencia entre los padres y madres de MMJ con respecto a los padres y madres de los MR, ya que es relevante la evolución que la gráfica describe en cuanto a que estos últimos en mayor medida (padres y madres de MR) perciben en sus progenitores una actitud positiva para la estimulación de la sociabilidad y del pensamiento independiente, así como de la percepción de un trato de igualdad.

La segunda dimensión destacable es *Hostilidad (7.DH)*. La percepción de los MR es más positiva que en los MMJ. Se observa en la gráfica como estos últimos perciben una mayor hostilidad hacia ellos de sus progenitores manifestándose un predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones.

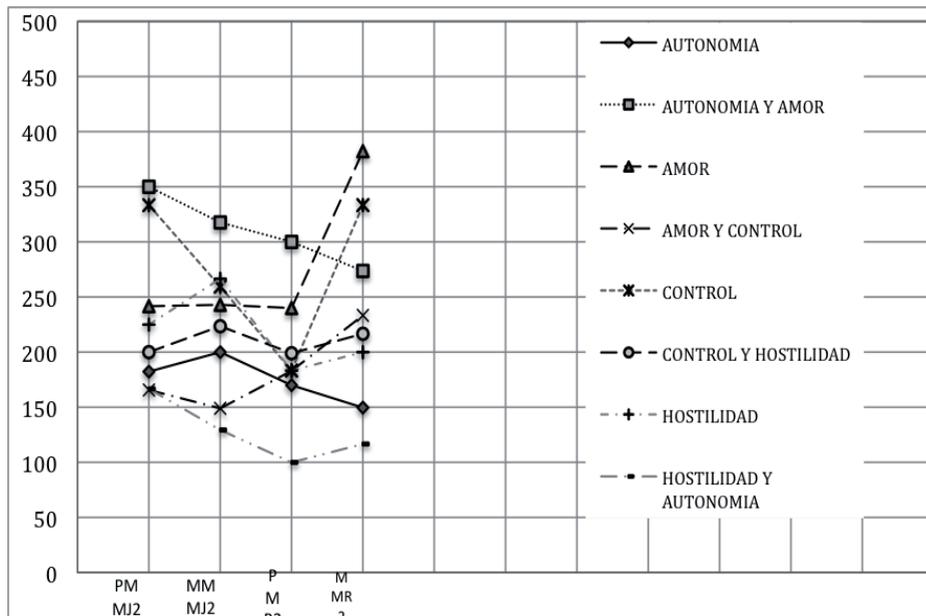


Gráfico 2. Respuestas de los sujetos en una escala según se dé dicha relación sólo algunas veces (2: algunas veces de acuerdo).

En cuanto a la primera dimensión, el *Amor (3.- DAM)*, cabe destacar como los MR perciben a sus madres. Si bien, el resto de progenitores (excepto las madres de MR) se mueve por valores similares en cuanto a como son percibidos por sus hijos, éstas, son en las que en mayor medida se da dicha relación – de amor- *sólo algunas veces*. Por lo que las relaciones familiares que se caracterizan por una evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional, en ellas, en las madres de los MR, se vuelve *más ocasional* que en el resto de progenitores.

La segunda dimensión destacable es el *Control (5.- DC)*. Como en este gráfico se puede observar los padres de los MMJ y las madres de los MR son los que efectúan este control “*sólo algunas veces*” y con una amplia diferencia con respecto al resto de progenitores, según la percepción de sus hijos. Por lo que en estas figuras parentales -PMMJ y MMR- se da una mayor permisividad en el control a través de la culpa y en la dirección paterna y por consiguiente una menor intrusividad en los menores.

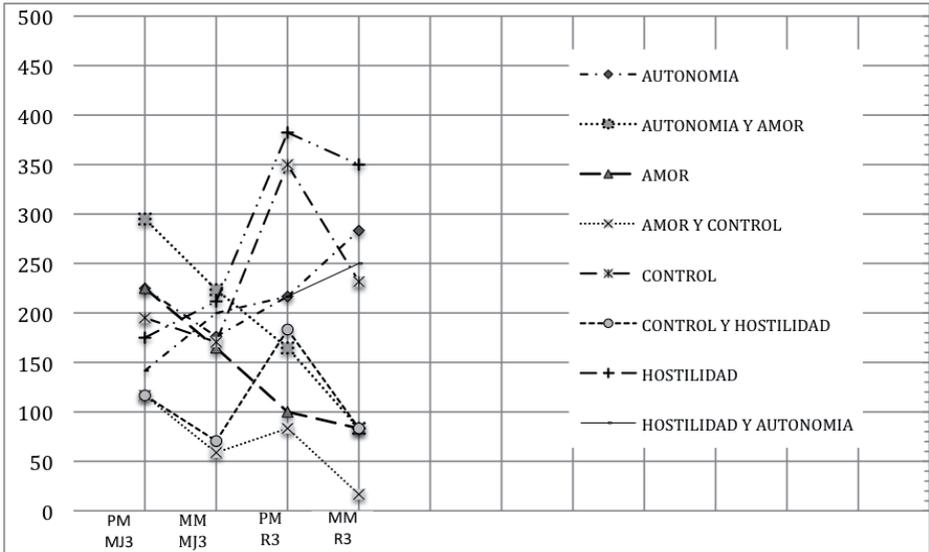


Gráfico 3. Respuestas de los sujetos en una escala según su relación sea totalmente distinta a la planteada. (3: en desacuerdo)

Referente al *Amor y Control* (4.- DAMC), como relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos y con una disciplina centrada en el menor que puede ir acompañada de una protección excesiva, en el gráfico queda de manifiesto que la percepción que hay entre los menores es de cierta sobreprotección, puesto que el bajo puntaje de esta dimensión, representa que no hay un desacuerdo por parte de los menores con respecto a la forma en que establecen las citadas relaciones familiares, las cuales son percibidas de esta forma en mayor medida por los hijos - en el sentido de sobreprotección- de las madres de los MR.

La segunda dimensión a la que hace alusión es la de *Control y Hostilidad* (6.- DCH). Según la gráfica la percepción de los menores, con respecto a la aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas muestran que el desacuerdo entre los mismos es bajo, por lo que ese control y esa hostilidad sí se pone de manifiesto entre lo percibido por los menores. Es destacable como este es ejercido en mayor medida por las figuras maternas.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del estudio de las diferentes Dimensiones que han sido objeto de análisis, nos lleva a valorar que la percepción que tienen los menores sobre los estilos de crianza de sus padres y madres muestran diferencias en su relación con ambos, así como diferencias entre los estilos de crianza de los progenitores de los menores adolescentes con medidas judiciales y de los menores en situación de riesgo.

Estos resultados nos hacen pensar lo siguiente:

Ante la actitud de dejar hacer extremo y disciplina laxa en la que el hijo se le deja total libertad sin normas y límites (D. 1) cabe decir, que en ambos casos, tanto de MMJ y de MR los menores perciben que no tienen esa permisividad o libertad de hacer lo que ellos quieran, sino todo lo contrario, encontrándose en mayor medida sujetos a normas y a límites por ambos

progenitores. Si cabe reseñar que las madres de los MR son las que menos concesiones hacen a sus hijos en esta dimensión en contraposición con las madres de los MMJ que se muestran más permisivas.

Como Autonomía moderada de sus hijos, que se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y se percibe por trato de igualdad (D. 2) cabe decir que los MMJ y los MR estudiados perciben a sus progenitores de la siguiente manera: se podría decir que esta Dimensión es de igual forma estimulada y potenciada de varias maneras por ambos progenitores, además de frenada y rechazada en otras tantas ocasiones, puesto que en determinados supuestos, los progenitores dependiendo del caso son o mas reacios a estimular la autonomía y la sociabilidad en sus hijos. De igual forma sucede con el trato de igualdad entre menores y progenitores, ya que este se da dependiendo de la situación en que se encuentren. Aunque cabe destacar que los MR perciben un mayor grado de Autonomía y Amor que los MMJ.

Si se entiende a la Dimensión 3, como a las relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva, el compartir la expresión de afecto y el apoyo emocional, se diría que los menores estudiados (MMJ y MR) perciben que sus progenitores demuestran ese amor, aunque en ocasiones lo muestran de forma ocasional, ya que los resultados reflejan como los progenitores no se muestran en varias ocasiones como figuras caracterizadas por reforzar las relaciones familiares. Aunque cabe comentar que en determinadas situaciones concretas si muestran un alto refuerzo positivo tanto en las expresiones de afecto como en el apoyo emocional.

Como relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, y una disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva (D. 4), los menores perciben que esta se da de forma ocasional y puntual, ya que estos se muestran algunas veces de acuerdo con aquellas preguntas que refleja la actitud de sus padres. Queda de manifiesto que a pe-

sar de ese control o protección que se da de forma ocasional (excepto cuando hablamos de salud y de la preocupación por estar fuera de casa, donde ambos progenitores son percibidos con una protección excesiva), son las madres de los MMJ y MR quienes asumen un papel más activo a la hora de llevar esa disciplina acompañada de una protección excesiva.

La intrusividad, la supresión de la agresión, el control a través de la culpa y la dirección paterna (D. 5), como medidas de control sobre los menores, son percibidas por estos de forma habitual en su vida, ya que tanto en los MMJ como en los MR los progenitores en mayor o en menor medida manifiestan una actitud intrusiva sobre la vida de sus hijos, e intentan no sólo marcar una dirección a seguir sobre la conducta de estos cuando están presentes, sino también ejercer un control cuando no lo están, llegando a ser significativo en el caso de las madres de los MMJ.

La aplicación de normas, el castigo y las riñas (D. 6), son percibidas por los menores como una dimensión que sus padres aplican de forma estricta, puesto que en muchos se ejerce un control hacia aquellos que infringen las normas, aunque en ciertas ocasiones hay cierto grado de permisividad (ya que sólo algunas veces están de acuerdo) como es en el caso de los MR. Destacar que ese control y hostilidad es ejercido en mayor medida por las madres de los menores de MMJ y MR.

Como predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones, (D. 7) los menores perciben en general "cierto grado" de hostilidad en las relaciones con los padres, sobre todo en la de los MMJ, y lo de "cierto grado" es porque en varias ocasiones estos menores perciben que están a veces de acuerdo en que sus padres tienen actitudes en que predomina la Hostilidad. Por el contrario los MR perciben un menor grado de hostilidad en sus relaciones con sus padres, aunque también hay que mencionar en ocasiones ciertas actitudes negativas y de irritabilidad hacia los menores.

La percepción por parte de los hijos de una negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender sus necesidades (D. 8), se vuelve relativa en determinadas ocasiones, donde alguno de los progenitores ignora sus obligaciones hacia ellos, sobre todo por parte del padre de los MMJ, si bien su pareja se encarga de cubrir esas carencias. Por lo que respecta a los MR, en comparación estos son percibidos- padres y madres- en mejor medida que a los padres de los MMJ ya que cubren y/o atienden las necesidades de sus hijos.

En base al análisis citado anteriormente de las 8 dimensiones podemos sostener:

Que los menores tanto infractores como los de riesgo participantes del estudio, han percibido unas pautas de crianza, tanto paternas como maternas, centradas en el control, en la autonomía -entendida como estímulo de la sociabilidad- en el amor y en la hostilidad, coincidiendo en los resultados obtenidos por Schaefer, para las 4 dimensiones molares independientes son: Amor; Hostilidad; Autonomía; y Control (Schaefer, 1965).

Que los jóvenes infractores y los jóvenes en situación de riesgo estudiados perciben unos patrones tanto maternos y paternos provistos de afectividad y cuidado, al igual que los jóvenes participantes en el estudio Noruego (Pederson, 1994) y en otros estudios.

Nuestros jóvenes estudiados (MMJ y MR), mostraron una visión más positiva de la figura materna y a pesar de que está sea la que ejerza mayor control sobre ellos, que en comparación con el estudio realizado en Australia (Cubis et al. 1989), y en Escocia (Biggam and Power, 1998), donde los menores infractores, mostraron también una visión de la figura materna más positiva, a pesar de la falta de cuidado y afectividad que estos padecen.

En cuanto a los niveles de Control paternos de los MMJ se han mostrado ambos progenitores mucho más controladores que los MR, que los jóvenes del estudio realizado

entre alumnos del Reino Unido (Murphy et al. 1997), los participantes en el estudio realizado por el consejo Noruego para los valores de los adolescentes (Pederson, 1994), los jóvenes bajo custodia en una prisión escocesa (Biggam and power, 1998) y el realizado con adolescentes australianos (Cubis et al. 1989).

El vínculo entre la atención y el control paterno es similar a los encontrados en estudios previos (Parker, 1979), sin embargo no se encuentran vínculos entre los distintos niveles de cuidado o afectividad y control en ambos progenitores, lo que indica que no existió una coherencia entre las pautas de crianza percibidos para ambos progenitores en este grupo de jóvenes. La percepción general fue de una figura materna mucho más afectiva y controladora que la del padre. Esto coincide con lo estudiado con los MMJ, se percibe que las pautas de crianza son dispares en ambos progenitores mostrándose siempre la figura materna como parte más activa en la educación de sus hijos, sucediendo lo contrario entre los MR donde ambos progenitores comparten más esa responsabilidad educacional.

A partir de lo expuesto anteriormente podemos ver cómo tanto los MMJ y los MR perciben de manera diferente a sus progenitores (Parker, 1979). Puesto que, sí en determinadas situaciones se producen coincidencias al percibir la actitud de estos, viéndolas con detalle, se puede observar que se dan algunas diferencias en la coherencia entre los progenitores de MMJ y MR en cuanto a sus pautas de crianza. A raíz de cada Dimensión, se ha observado que la percepción de los MMJ que tienen sobre sus padres es más negativa en general que la que tienen los MR. Debido a que: a) estos se muestran antes sus hijos de forma más permisiva a la hora de dejar hacer, con total libertad y sin normas y límites; b) los progenitores de MMJ estimulan en menor medida la sociabilidad y no apoyando la toma de decisiones; c) fomentan una protección excesiva en las relaciones familiares, esto sucede de igual manera en los MR; d) llevan un control estricto sobre sus hijos centrada en una sobreprotección; e) el ejercicio

de normas, castigos y riñas recaen más sobre los padres de MMJ, siendo más rígidos que los progenitores de los MR; f) mayor pérdida de control – irritabilidad- ante sus hijos, llegando al menosprecio en ocasiones, siendo esta actitud muy escasa entre los padres de los MR y g) la percepción de unos padres negligentes ante sus necesidades , aunque no muy lejana de la percepción que los MR tienen de sus progenitores.

Esta percepción sobre los progenitores de los MMJ, coincide en varios aspectos con la de otros estudios (centro de reinserción para jóvenes en Escocia (Biggam and Power, 1998), en una muestra similar en Australia (Cubis et al. 1989) y otra muestra también similar de alumnos de Reino Unido (Murphy et al. 1997), donde a pesar de haber en nuestro caso un mayor grado de afectividad y cuidado que en los estudios mencionados anteriormente, es destacable la coincidencia en cuanto a la falta de coherencia entre las pautas de crianza entre los progenitores. Y en ellas, son las que en mayor número de ocasiones son las que asumen un rol más activo ante las conductas de sus hijos y así lo describen los menores, sobre todo los MMJ, que ven a su madre como al sujeto de referencia en las relaciones que se establecen entre ellos, pero de dos formas distintas, ya que en ocasiones pasa de ser un referente positivo a uno negativo, en tanto que “ellas” varían en cuanto a su actitud para con sus hijos, siendo permisivas en ciertas circunstancias y sobreprotectoras en otras. Esto es lo que hace que destaque más que la figura paterna, ya que éste a pesar de moverse también en esa dualidad de criterios, no es tan acentuada como en el caso de las madres, por lo que es percibido – los padres- de una forma menos significativa, excepto en dimensiones como la de hostilidad y hostilidad y autonomía, donde son ellos los que muestran de forma mas acentuada el rechazo a las relaciones, a evaluar negativamente al menor y a tener una actitud negligente e ignorante en cuanto a atender sus necesidades.

Hemos visto que la forma de actuar de los progenitores varía destacadamente, ya bien sean MMJ o bien MR y como la tendencia de los jóvenes hacia la búsqueda de un referente se dirige hacia su madre en la mayoría de los casos. Todo esto nos lleva a plantearnos hasta qué punto las pautas de crianza que establecen cada uno de los progenitores de estos menores puede ser lo suficientemente reveladora para llevar o no a un joven a delinquir, donde la relación de modelos educacionales podrían llevar a la consecución de actos delictivos por parte de estos. Según este estudio, los estilos de crianza de los menores con medidas judiciales y de los menores en riesgo poseen ciertas características comunes, por lo que se podría llegar a valorar que los menores en riesgo pueden ser susceptibles de generar conductas delictivas, pero como comenta Petterson et al. (1989), los modelos parentales deficientes no son consecuencia directa del desarrollo de la delincuencia, sino que actúan en combinación con el descuido o la falta de supervisión del entorno social del menor adolescente, lo que lleva a este a asimilar y normalizar conductas erróneas.

En este estudio se dan dos principales críticas. En primer lugar, el CRPBI no se llevó a cabo teniendo en cuenta las características específicas y particulares de cada individuo, por ejemplo no se establece una diferenciación entre jóvenes que delinquen por primera vez o jóvenes con conductas delictivas continuadas. Y en segundo lugar, aunque se ha demostrado que la influencia de los padres es tan importante como la de las madres en el desarrollo de psicopatologías en los niños, es obvio que el nivel de impacto de ambos puede variar, sobre todo si no hay coherencia entre ambos patrones. Por lo tanto es importante establecer un análisis de los modelos educacionales de ambas figuras paternas no solo como conjunto sino de manera individualizada.

Por ello, nuestra propuesta para trabajo futuros, en vista de estos resultados se dirige a la elaboración de talleres destinados no

sólo a padres y a madres de MMJ y de MR, sino también incluir a profesores/as y educadores/as de instituciones públicas y privadas que se encuentren vinculados a estos menores y que también son referentes educacionales. Estos talleres estarían destinados al desarrollo de cada una de las 8 dimensiones estudiadas en pos de realizar un trabajo socioeducativo centrado específicamente en las pautas de crianza que son transmitidas por cada uno de los progenitores y educadores, puesto que sería positivo para estos jóvenes que se tenga en cuenta su percepción sobre los pautas de crianza de sus padres y se puedan además sentir participes de posibles actuaciones en el ámbito de la intervención familiar.

En el caso más concreto de los MMJ, el trabajo de la institución en la que se encuentran estos menores, estaría encaminado hacia una intervención más socioeducativa con los padres y madres de estos menores infractores que podría favorecer las relaciones de estos a la hora de reincorporarse a la dinámica familiar una vez cumplida su condena. Además de dirigir esta misma intervención como implemento en aquellos menores que cuentan con hijos propios, ya que se considera de vital importancia una actuación rápida para enseñar a estos jóvenes modelos educacionales positivos, con el fin de evitar el traslado de estas conductas delictivas a sus propios hijos en el futuro.

Por otra parte, y por último, visto los resultados, se seguirá potenciando este tipo de investigaciones como implemento para aquellos recursos que realicen un trabajo preventivo con menores como herramienta que facilite posteriores intervenciones socioeducativas, pero como también sugieren los resultados, con la necesidad de analizar las conductas en los adolescentes de una manera más individualizada.

REFERENCIAS

- Anderson, J.P. (1940). A study of the relationships between certain aspects of parental behavior and attitudes and the behavior of junior high school pupils. *Teaching and College Control Education*, nº809.
- Ausubel, D.P., Balthazar, E.E., Rosenthal, I., Blackman, L.S., Schpoont, S.H. y Welkowitz, J. (1954). Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure. *Child Development*, 25, 173-183.
- Bell, H.M. (1934). *Adjustment Inventory (Student Form)*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Berdie, K. y Layton, W.L. (1957). *Minnesota Counseling Inventory manual*. New York: Psychology Copr.
- Biggam, F. H. and Power, K. G. (1998). The quality of perceived parenting experienced by a group of Scottish incarcerated young offenders and its relation to psychological distress. *Journal of Adolescence*, 21, 161-176.
- Bronfenbrenner, U. (1961). Some familial antecedents of responsibility and leadership in adolescents. En L. Petruccio y B.M. Bass (eds.): *Leadership and interpersonal behavior* (pp. 239-271). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, A.W., Morrison, J. y Couch, G.B. (1947). Influence of affectional family relationships on character development. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 422-428.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment & Loss*, vol. I: Attachment. Hogarth Press: London.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds: 1. Aetiology & psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto: teoría mediación y desarrollo*. Bilbao: EGA.
- Cañamás, G. (2003). *Procesos cognitivos y afectivos en la conducta prosocial*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Cooper, J.B. y Blair, M.A. (1959). Parent evaluation as a determiner of ideology. *Journal of Genetic Psychology*, 94, 93-100.
- Cubis, J., Lewin, T. and Dakes, F. (1989). Australian adolescents' perceptions of their parents. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 35-47.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Ariel Practicum.

- Elias, G. (1952). A measure of «homelessness». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 62-66.
- Garmezy, N., Clarke, A.R. y Stockner, C. (1961). Child-rearing attitudes of mothers and fathers as reported by schizophrenic and normal patients. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 176-182.
- Hayward, R.S. (1935). The Child's report of psychological factors in the family. *Archives of Psychology*, 189,75.
- Heilbrun, A.B. (1960). Perception of maternal child-rearing attitudes in schizophrenics. *Journal of Consulting Psychology*, 24,169-173.
- Hoelter, J. y Harper, L. (1987). Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 129-139.
- Howard, J. (1981). The expression and possible origins of depression in male adolescent delinquents. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 15, 311-318.
- Hurlock, E.B. (1988). *Desarrollo del niño*. Madrid: McGraw Hill.
- Itkin, W. (1952). Some relationships between intra-family attitudes and pre-parental responsibilities. *Sociometry*, 23, 372-392.
- Klimkiewicz, A.R. (1996). Percepción del comportamiento parental en adolescentes: adaptación argentina del CRPBI. *Interdisciplinaria*, 13 (1), 67-77.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1.049-1.065.
- Leahy, R.L. (1981). Parental practices, moral judgment and self-image. *Developmental Psychology*, 17, 580-594.
- Loeber, R. and Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- MacKinnon, D.W. (1938). Violation of prohibitions. En H.A. Murray et al(eds.): *Explorations in personality*(pp. 491-501). New York: Oxford University Press.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 691-703.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behaviour in adult men. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- Morrow, W.R. y Wilson, R.C. (1961). Family relations of bright highachieving and underachieving high school boys. *Child Development*, 32, 501-510.
- Murphy, E. Brewin, C. R. and Silka, L. (1997). The assessment of parenting using the Parental Bonding Instrument: two orthree factors? *Psychological Medicine*, 27, 333-342.
- Myers, T.R. (1935). Intra-family relationships and pupil adjustment. *Teaching and College Control Education*, 651.
- Parker, G. and Lipscombe, P. (1979). Parental characteristics of Jews and Greeks in Australia. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 13, 225-229.
- Parker, G., Tupling, H. and Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Patterson, G. R., Debaryshe, B. and Ramsey, E. (1989). A development perspective on anti-social behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Pederson, W. (1994). Parental relations, mental health, and delinquency in adolescents. *Adolescence*, 29, 975-990.
- Roa, L. y Del Barrio, V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 329-344.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A. y Siegelman, M.A. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.
- Rodrigo, Mª J., Máiquez, Mª L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Roth, R.M. (1980). *Manual for the mother-child relationship evaluation*. Los Angeles: Westerns Psychological Services.
- Samper, P. (1999). *Variables familiares y formación en valores*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Schaefer, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaefer, E.S. (1961). Multivariate measurement and factorial structure of children's per-

- ceptions of maternal and paternal behavior. *American Psychologist*, 16, 345-346 (abstract).
- Schaefer, E.S. (1965). Children's Reports of Parental Behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
 - Scott, W.A. y Scott, R. (1991). Family relationships and children's personality: a cross-cultural, cross source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20.
 - Shams, M. and Williams, R. (1995). Differences in perceived parental care and protection and related psychological distress between British Asian & non-Asian adolescents. *Journal of Adolescence*, 18, 329-348.
 - Slater, P.E. (1962). Parental behavior and the personality of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 101, 53-68.
 - Stagner, R. y Drought, N. (1935). Measuring children's attitudes towards their parents. *Journal of Educational Psychology*, 26, 169-176.
 - Stott, L.H. (1941). Parent-adolescent adjustment, its measurement and significance. *Character & Personality*, 10, 140-150.
 - Swanson, G.E. (1959). The development of an instrument for rating child-parent relationships. *Social Forces*, 29, 84-90.
 - Tur, A. (2003). *Estilos educativos y desarrollo moral*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
 - Voli, F. (1994). *Autoestima para padres*. Madrid: San Pablo.
 - Walker, L.J. y Taylor, J.H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.

ANEXO I

Questionario para la evaluación de la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y la relación con su PADRE/ MADRE.

Parent Behavior Inventory			
Pautas de crianza: menores con medidas judiciales y menores en situación de riesgo			
Instrumento para la evaluación de la percepción que tienen los hijos de los estilos de crianza y la relación con su PADRE/ MADRE			
	muy de acuerdo	algunas veces de acuerdo	en desacuerdo
1. me permite salir tan a menudo como quiero	1	2	3
2. me permite ir a cualquier lugar que quiero sin preguntar	1	2	3
3. me permite esquivar el trabajo que ella o el me han dicho que haga	1	2	3
4. me permite elegir mis propios amigos	1	2	3
5. me da a elegir siempre que es posible	1	2	3
6. excusa mi mala conducta	1	2	3
7. me pregunta que le diga cada cosa que ocurre cuando estoy fuera de casa	1	2	3
8. pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa	1	2	3
9. no le gusta que se pelee con alguien	1	2	3
10. no aprueba que yo me enfade	1	2	3
11. no aprueba el que esté la mayor parte de mi tiempo fuera de casa	1	2	3
12. a menudo me alaba	1	2	3
13. a menudo habla de lo bien que hago las cosas	1	2	3
14. le gusta estar más en casas conmigo más que salir con los amigos	1	2	3

15. a menudo supeditan algunas cosas a cambio de cosas para mí	1	2	3
16. le gustaría que pasará la mayor parte de mi tiempo libre con ella (o con el)	1	2	3
17. le gusta hablar de las noticias conmigo	1	2	3
18. se preocupa por mi salud	1	2	3
19. se preocupa por mi cuando estoy fuera	1	2	3
20. olvida darme las cosas que necesito	1	2	3
21. a menudo parece contento cuando se puede librar de mi una temporada	1	2	3
22. actúa como si yo fuera un estorbo	1	2	3
23. no habla mucho conmigo	1	2	3
24. no comparte actividades conmigo	1	2	3
25. no parece importarle como voy vestido, no se interesa en proporcionarme algo bonito para ponerme	1	2	3
26. casi siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo	1	2	3
27. si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuando vuelvo a casa	1	2	3
28. mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas	1	2	3
29. siempre me hace saber cuándo yo rompo una regla	1	2	3
30. esta siempre intentando cambiarme	1	2	3
31. siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer	1	2	3
32. a menudo dice que soy estúpido y tonto	1	2	3
33. quiere controlar todo lo que hago	1	2	3
34. se enfada se pone nervioso/a cuando hago ruido en la casa	1	2	3
35. pierde (el/ella) el control conmigo cuando no le ayudo en la casa	1	2	3
36. no le gusta la forma en la que yo actúo en casa	1	2	3
37. piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco	1	2	3
38. siempre me dice exactamente cómo debo hacer mi trabajo	1	2	3
39. se siente molesto cuando no sigo su consejo	1	2	3
40. siempre escucha mis ideas y opiniones	1	2	3
33. quiere controlar todo lo que hago	1	2	3
34. se enfada se pone nervioso/a cuando hago ruido en la casa	1	2	3
35. pierde (el/ella) el control conmigo cuando no le ayudo en la casa	1	2	3
36. no le gusta la forma en la que yo actúo en casa	1	2	3
37. piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco	1	2	3
38. siempre me dice exactamente cómo debo hacer mi trabajo	1	2	3
39. se siente molesto cuando no sigo su consejo	1	2	3
40. siempre escucha mis ideas y opiniones	1	2	3
41. me da comprensión cuando lo necesito	1	2	3
42. me hace sentir mejor después de hablar sobre mis preocupaciones	1	2	3
43. me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas	1	2	3
44. me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejor que las suyas	1	2	3
45. me deja ayudar a decidir cómo hacer las cosas cuando estamos trabajando	1	2	3
46. le gusta dialogar conmigo	1	2	3
47. le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín	1	2	3
48. casi siempre me habla con voz cálida y amigable	1	2	3
49. me sonríe muy a menudo	1	2	3
50. va a lugares interesantes conmigo y me habla de las cosas que vemos allí	1	2	3
51. se alegra cuando traigo amigos a casa	1	2	3
52. me ayuda dar fiestas para mis amigos	1	2	3

ANEXO II

Dimensiones morales del Child's Reports of Parental Behavior Inventory.

Tabla 1 Dimensiones morales del <i>Child's Reports of Parental Inventory</i>	
Dimensiones	Ejemplo ítems
AUTONOMÍA Dejar hacer extremo y disciplina laxa en la que al hijo se le deja total libertad sin normas ni límites	"Me permite salir tan a menudo como quiero" "Me permite esquivar el trabajo que ella o él me han dicho que haga"...
AUTONOMÍA Y AMOR Autonomía moderada de los hijos, se estimula la sociabilidad y el pensamiento independiente y se percibe un trato de igualdad	"Me da a elegir siempre que es posible" "Se alegra cuando traigo amigos a casa" "Me pregunta qué pienso y sobre cómo deberíamos hacer las cosas" "Siempre escucha mis ideas y opiniones"...
AMOR Relaciones familiares que se caracterizan por la evaluación positiva, el compartir, la expresión de afecto y el apoyo emocional	"A menudo alaba", "Le gusta dialogar conmigo" "Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable" "Me da comprensión cuando lo necesito"...
AMOR Y CONTROL Relaciones familiares que se caracterizan por la estimulación intelectual de los hijos, una disciplina centrada en el niño que puede ir acompañada de una protección excesiva	"Va a lugares interesantes conmigo y me habla de las cosas que vemos allí" "Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos" "Le gustaría que pasara la mayor parte del tiempo con ella (o con él)" "Se preocupa por mí cuando estoy fuera"...
CONTROL Intrusividad, supresión de la agresión, control a través de la culpa y dirección paterna	"Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera de casa" "No aprueba que yo me enfade" "Piensa que soy un desgraciado cuando no obedezco" "Quiere controlar todo lo que hago"...
CONTROL Y HOSTILIDAD Aplicación de normas estrictas, el castigo y las riñas	"Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas" "Casi siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo" "Siempre me está recordando las cosas que no me permite hacer"...
HOSTILIDAD Predominio de la irritabilidad, la evaluación negativa y el rechazo en dichas relaciones	"Pierde el control conmigo cuando no le ayudo en la casa" "A menudo dice que soy estúpido y tonto" "A menudo parece contento cuando se puede librar de mí una temporada"...
HOSTILIDAD Y AUTONOMÍA Percepción por parte de los hijos de una negligencia e ignorancia en el comportamiento de sus padres al atender a sus necesidades	"Olvida darme las cosas que necesito" "No habla mucho conmigo"...

ESTUDIO COMPETENCIAL DE LOS VIGILANTES DE SEGURIDAD DE CENTROS DE MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES EN CANARIAS

COORDINADOR:

Luis A. García García

Catedrático de Psicología de la Instrucción.
Departamento de Psicología Evolutiva y Educación.
Universidad de La Laguna.

AUTORES:

Lorena Báez Rodríguez

Universidad de La Laguna

Ricardo Márquez Ravelo

Universidad de La Laguna

Rubén Rodríguez Rodríguez

Universidad de La Laguna

Resumen:

Investigación exploratoria sobre las competencias profesionales de los vigilantes de seguridad en centro de menores con medidas judiciales de Canarias (muestra de 73 vigilantes), con el objetivo de delimitar las competencias profesionales básicas y la especialización de este colectivo de trabajadores. A partir de los resultados hemos realizado el perfil competencial-profesional para el vigilante de seguridad con una formación asociada, agrupando las competencias en 5 grandes grupos: preventivas, intervención, registro documental, tecnológicas y personales.

Palabras clave: *vigilantes de seguridad en centro de menores, competencias profesionales.*

INTRODUCCIÓN

Los centros de ejecución de medidas judiciales para menores en Canarias están en periodo de evolución, debido a varios motivos: el cambio en la ley del menor, y el crecimiento de la conciencia social hacia el tema de los menores. También mencionamos la falta de delimitación y definición clara de los objetivos y formas de actuar a la hora de tratar con estos menores. Especial es el caso de los vigilantes de seguridad en centro de menores, ya que en Canarias han salido a la luz numerosas críticas hacia las tareas que deben

realizar, la forma de intervenir y el papel que tienen dentro de los centros. Así en la actualidad la formación esta regulada dentro del decreto de la seguridad privada, por lo que son los que deciden qué formación es necesaria y, normalmente, ésta, no se encuentra adaptada a este tipo de centros, sino que es muy general. Por este motivo, creemos imprescindible delimitar las funciones y las competencias que deben tener los vigilantes de seguridad en estos centros de menores con medidas judiciales, para así facilitar, por

un lado, la realización de su trabajo y por otro el mejor funcionamiento de estos centros.

El estudio tiene como objetivo la creación del perfil competencial del técnico de seguridad en centros de menores como una especialización del vigilante de seguridad, o en su caso, una especialización de los cuerpos de seguridad pública, para presentarlo al INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) que será el encargado de su evaluación y su posible aprobación como especialización. Este perfil deberá contener las competencias básicas que tiene este colectivo de trabajadores en el centro así como la formación asociada a estas competencias.

El proceso del estudio ha sido dividido en varias fases: En una primera fase preliminar, hemos partido del análisis de documentos y bibliografía existentes del tema, tales como leyes, normativas de seguridad, catálogo de vigilante de seguridad, entre otros.

Una primera fase, que llamaremos Fase 1, elaboramos y seleccionamos una serie de cuestionarios. Los cuestionarios tienen por objetivo principal el de evaluar el grado de frecuencia de realización de las competencias del vigilante de seguridad. Además se elaboraron cuestionarios para medir las creencias de los vigilantes hacia el menor que delinque y otro cuestionario que mide la satisfacción laboral, con el fin de ayudar a definir el entorno profesional de este colectivo de trabajadores.

En esta primera fase obtuvimos los primeros resultados que además nos permiten avanzar hacia una segunda fase (Fase 2) de creación de entrevistas, cuyo objetivo es de profundizar en el conocimiento de la situación laboral del vigilante. Se elaboraron dos clases de entrevistas, una dirigida a los propios vigilantes y otra dirigida al resto del personal del centro, para conocer la percepción que tienen del trabajo del vigilante y analizar diferentes puntos de vista. A partir de los datos obtenidos y después de los correspondientes análisis estadísticos e interjueces, elaboramos el proyecto del perfil competen-

cial del vigilante de seguridad en centro de menores.

Por último hemos presentado el documento al INCUAL que será el encargado de la evaluación y el reconocimiento de estas competencias como una especialización del vigilante de seguridad en centro de menores con medidas judiciales.

MÉTODO

1. Participantes

Vigilantes de seguridad de centros de menores con medidas judiciales de Canarias en régimen abierto, semiabierto y cerrado de los centros de La Montañeta y Gáldar en Gran Canaria y Valle Tabares en Tenerife. Este estudio se realizó, en una primera fase, sobre una muestra de 54 vigilantes de seguridad pertenecientes a los centros de Valle Tabares e Hierbabuena en Tenerife, La Montañeta y Gáldar en Gran Canaria, y en una segunda fase, sobre 73 vigilantes de seguridad, y sobre 20 personas que forman parte del personal del centro (educadores, directores, cuidadores, etc.), de los centros de Valle Tabares en Tenerife, y La Montañeta y Gáldar en Gran Canaria.

Para la selección de la muestra se utilizó una metodología selectiva. La característica fundamental de la investigación realizada con el método selectivo es el estudio de los fenómenos, sin intervención manipulativa del investigador, a partir de la selección de sujetos (u otras unidades de observación) en función de que posean entre sus características un determinado valor o modalidad de las variables de estudio (sexo, edad, nivel cultural, actitudes, ...), para poder estudiar la relación existente entre ellas o con la manifestación específica en otras (por ejemplo, rendimiento en pruebas, conductas proso-

ciales, estrategias de resolución de problemas, ...).

Los participantes no han sido seleccionados al azar, sino que se ha contado con la participación voluntaria de los agentes en las diferentes fases. Además, los participantes fueron tratados según los principios éticos internacionales para la investigación científica.

2. Instrumentos

Cuestionario de Competencias profesionales en los centros de ejecución de medidas judiciales para menores: Cuestionario elaborado por el equipo de investigación con el objetivo de evaluar el grado de realización de un total de 78 competencias que realizan los vigilantes de seguridad en su trabajo. Las competencias profesionales a su vez se dividen en preventivas, de intervención, de registro documental, tecnológicas y personales (cognitivas e interpersonales).

Entrevista semi-estructurada para la autovaloración de las competencias y satisfacción laboral del vigilante de seguridad en centro de menores: elaborada por el equipo de investigación a partir de los primeros resultados de los cuestionarios, con el fin de conocer personalmente las creencias, competencias, satisfacción y otros aspectos de cada vigilante de seguridad.

Entrevista semi-estructurada para la valoración y percepción de las competencias a desarrollar por el vigilante de seguridad en centro de menores, según el resto de trabajadores del centro.

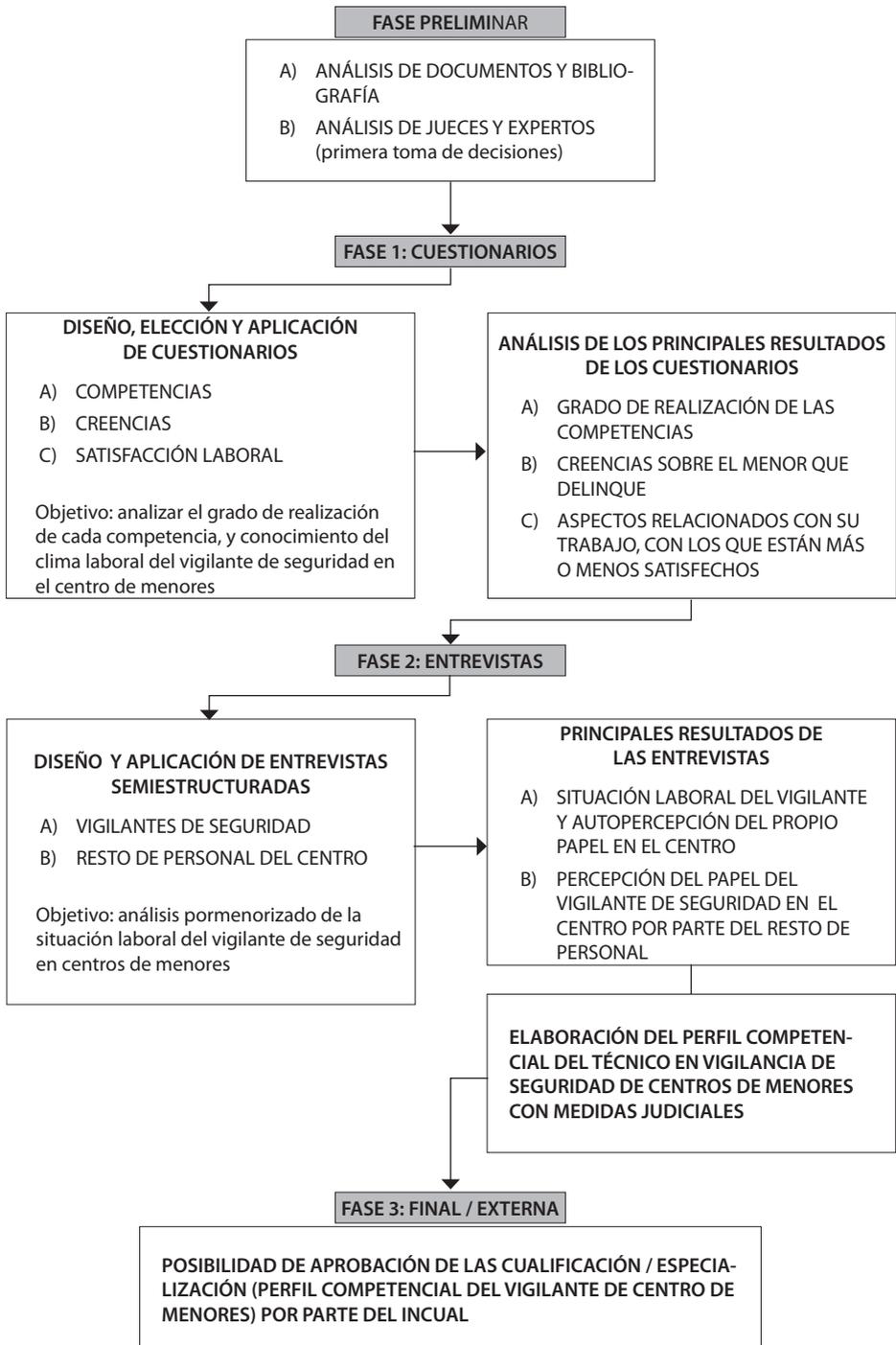
Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23 J. L. Meliá y J. M. Peiró (1998): Medida sencilla y de bajo coste de la satisfacción laboral con un nivel de fiabilidad y validez propio de los cuestionarios con gran número de ítems, soportando además la descripción de tres factores: satisfacción con la supervisión, satisfacción con el ambiente físico y satisfacción con las prestaciones recibidas. Esta

medida es importante para conocer el nivel de satisfacción y las principales quejas que afrontan los vigilantes que pueden influir en el desempeño de su trabajo.

Cuestionario sobre las creencias de los vigilantes de seguridad hacia los menores que delinquen y las razones de su internamiento en el Centro: Cuestionario elaborado por el equipo de investigación para recoger las creencias de los vigilantes hacia los menores internos. El objetivo de este cuestionario es conocer las creencias que el vigilante de seguridad tiene acerca de los menores y las razones de su internamiento en el Centro. El cuestionario tiene 17 afirmaciones que recogen diferentes causas o influencias hacia el menor que delinque, que la persona debe valorar en una escala de 1 a 5 dependiendo del grado de acuerdo con ellas.

3. Procedimiento

(ver esquema de la página siguiente)



RESULTADOS

Podemos hablar de cinco tipos de resultados:

Entre ellos se encuentra la elaboración del perfil competencial del vigilante de seguridad en centro de menores con medidas judiciales con una formación asociada. Las competencias básicas que hemos obtenido son: competencias preventivas, de intervención, de registro documental, tecnológicas y personales.

1) Las competencias que más realizan los vigilantes de seguridad en centros de menores son:

a. Control de accesos al recinto:

Comprueba la identidad de los visitantes, registrando entradas y salidas de los mismos.

b. Control de zonas interiores del recinto:

Da cumplimiento a las indicaciones recibidas del equipo directivo.

Impide la manipulación no autorizada de las llaves, porteros, etc., a su cargo.

c. Comprobación de instalaciones y sistemas de seguridad:

Da parte de las incidencias a los miembros del equipo directivo.

Realiza inspecciones puntuales para verificar el correcto estado de las instalaciones y bienes del centro.

d. Cumplimentación de formularios y registros documentales:

Cumplimenta partes de incidencias relativos a las alteraciones del orden o infracciones producidas.

e. Manejo de equipo y sistemas de seguridad:

Usa sistemas de comunicación por audio (walkie talkies).

2) En cuanto a las Satisfacción casi la totalidad de los vigilantes están satisfechos con su trabajo en general. Sin embargo casi

el 90% considera que en el trabajo existe alguna circunstancia que le produce desánimo. Un 70,7 % cree que el trabajo no está bien pagado. El 63,5% de los vigilantes considera que nunca o pocas veces se le felicita en el lugar de trabajo y el 78,1% nunca ha obtenido méritos en su puesto de trabajo. Por otro lado el 64,9% cree que las oportunidades de promoción son escasas y el 59,5% considera que las oportunidades de formación son pocas o nulas. Otros aspectos con los que el vigilante se encuentra más insatisfecho es en la valoración de su tarea (57,3%). Por último, la mitad de los trabajadores cree que se cumple poco o nada el convenio establecido. Según los resultados obtenidos en el cuestionario de Satisfacción S10/12 de J. L. Meliá y J. M. Peiró. Los aspectos donde los vigilantes de seguridad están más insatisfechos son los que tienen que ver con el cumplimiento de convenio y normativa laboral y la negociación de aspectos laborales.

3) También hemos de considerar otros aspectos importantes:

- La media de años de experiencia laboral es de sólo 1,6.

- Más de la mitad de los vigilantes dicen que la formación no es suficiente y proponen más formación específica para el puesto de trabajo que realizan.

- Existen varias deficiencias estructurales que dificultan la tarea de los vigilantes de seguridad, y estas, son diferentes según el centro.

- Los vigilantes informan que las mayores fuentes de insatisfacción vienen porque consideran que su trabajo no está bien pagado y además consideran que se cumple poco o nada el convenio establecido.

- Un 70% no se ve en un futuro trabajando de vigilante de seguridad.

- La mitad de los vigilantes considera que el número de horas diarias y semanales de trabajo, no son las adecuadas para desempeñar correctamente sus tareas.
- 4) Por su parte, el resto del personal del centro percibe mayor inseguridad en los siguientes aspectos:
- Detección de manejo de drogas.
 - Información a visitantes.
 - Comprobación de las instalaciones y sistemas de seguridad.
 - Protección contra agresiones a personal del centro.
 - Capacidad de los vigilantes para el autocontrol emocional.
- 5) Podemos observar que existen importantes diferencias entre los centros de menores con medidas judiciales, evaluados en las siguientes variables:
- Satisfacción laboral
 - Grado de realización de competencias.
 - Situación laboral.
 - Creencias sobre el menor que delinque.

Así, y a la vista de los resultados podemos concluir que es necesario un perfil competencial que regule la actividad del técnico en vigilancia de seguridad en centro de menores con medidas judiciales y que, éste, sea el mismo para todos los centros de menores.

Por otro lado cuando hemos hablado de competencias del vigilante de seguridad, nos referíamos a las competencias que en la actualidad realizan estos trabajadores de la seguridad privada, pero en ningún momento planteamos que éste debe ser el modelo de seguridad en los centros de menores con medidas judiciales, ya que se podría optar por modelos de seguridad pública que pueden realizar dichas funciones.

Nuestro modelo competencial queda configurado tal como se presenta de manera resumida a continuación:

Cualificación Profesional:

Vigilancia y seguridad privada en centro de menores.

Familia Profesional: Seguridad y Medio Ambiente.

Nivel: 2

Competencia general:

Vigilar y proteger a las personas y sus bienes, evitando la comisión de delitos e infracciones, en centro de menores de régimen abierto, semiabierto o cerrado.

Unidades de competencia:

UCVM0_2: Vigilar y proteger bienes y personas evitando la comisión de delitos e infracciones.

Realizaciones profesionales y criterios de realización.

RPVM 1: Controlar el acceso al interior de las instalaciones con objeto de asegurar la permanencia en las mismas de personas autorizadas.

RPVM 2: Vigilar los bienes encomendados en orden a garantizar la integridad de los mismos, evitando su pérdida o deterioro.

RPVM 3: Acudir al requerimiento de las personas que soliciten su presencia, en el recinto, para garantizar su seguridad.

RPVM 4: Vigilar las entradas y salidas de los edificios con objeto de asegurar la integridad de los mismos.

RPVM 5: Comprobar el estado de normalidad de las instalaciones y los sistemas de seguridad.

UCVM1_2: Control de accesos al recinto.

Realizaciones profesionales y criterios de realización.

RPVM 1. Controlar la entrada de vehículos no autorizados al recinto.

RPVM 2. Controlar la entrada a los vehículos autorizados.

RPVM 3: Acompañar a los vehículos dentro del centro.

RPVM 4: Controlar la entrada y salida de visitantes.

RPVM 5: Control de zonas interiores del recinto.

RPVM 6: Apertura y cierre de las puertas.

RPVM 7: Cumplimiento de órdenes directivas.

UCVM2_2: Intervención en situaciones problemáticas.

Realizaciones profesionales y criterios de realización.

RMP1: Prevenir el surgimiento de situaciones problemáticas.

RMP2: Realizar registros con finalidad de detectar objetos o sustancias prohibidas.

RMP3: Intervenir en situaciones problemáticas una vez que haya surgido el problema.

RMP4: Protección de personas en situación de riesgo.

RMP5 Se utilizarán métodos de contención.

RPVM6: Conocer y utilizar las capacidades comunicativas necesarias para facilitar el funcionamiento del centro y la correcta realización de las funciones de seguridad.

RPVM7: Poseer y utilizar conocimientos técnicos, instrumentales y legales sobre centro de menores.

UCVM3_2: Cumplimentación de formularios y gestión documental.

Realizaciones profesionales y criterios de realización.

RPVM 1: Cumplimentar formularios y registros documentales.

Formación Asociada (50 horas)

Módulos Formativos:

MF0080_2: Vigilancia y protección en Seguridad Privada (20 h)

MF0081_2: Control de accesos al recinto (5h)

MF0082_2: Prevención y actuación en situaciones problemáticas. (20h)

MF0083_2: Conocimiento y normas de utilización de métodos de cumplimentación de formularios y registros documentales (5h)

Por último creemos que sería recomendable evaluar el fenómeno de *burnout*, cuyos elementos son el cansancio emocional, despersonalización y el sentimiento de incompetencia personal, en este colectivo de trabajadores.

REFERENCIAS

- Bases para la elaboración del Catálogo Nacional de cualificaciones profesionales. Madrid, mayo 2003. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.
- J.L. Meliá y J.M. Peiró (1998). Cuestionario de satisfacción laboral S20/23. Línea de investigación de PSICOLOGÍA DE LA SEGURIDAD. Universitat de València.
- Informe sobre funciones de los Vigilantes de Seguridad en relación con la custodia de menores. Ministerio del Interior. <http://www.mir.es>
- Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Cualificación SEA029_2. Instituto Nacional de las Cualificaciones. <http://www.mec.es/educa/incual/index.html>
- Decreto 36/2002, de 8 de abril, BOC 2002/052, de 24 de Abril.
- Decreto 40/2000, de 15 de marzo, BOC 2000/044, de 10 de Abril.
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, BOE 2004/209, de 30 de Agosto

PRESENTACIÓN

Natividad Cano Pérez pág.

9 COPARENTALIDAD Y GÉNERO

Fermín Romero Navarro pág. **11**

RES-PUESTA EDUCATIVA EMPLEADA EN ALEMA-

NIA PARA LA INTEGRACIÓN EN EL MUNDO

LABORAL DE JÓVENES CON GRAVES DIFICULTA-

DES EN EL ÁMBITO SOCIAL **Jesús Alemán Falcón**

pág. **29**

ALGUNOS MODELOS DE PROGRAMAS DE

INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES

TUTELADOS EN ESPAÑA **José Manuel Suárez**

Sandomingo pág. **39**

EL CENTRO DE DÍA COMO

ESPACIO DE INTERVENCIÓN EN MEDIO ABIER-

TO CON MENORES INFRACTORES **Juan Fco.**

Franco Yagüe pág. **63**

PAUTAS DE CRIAN-

ZA: MENORES CON MEDIDAS JUDICIALES

Y MENORES EN SITUACIÓN DE RIESGO

Ramírez Quintana, Sergio pág. **81**

ESTUDIO COMPETENCIAL DE LOS

VIGILANTES DE SEGURIDAD DE

CENTROS DE MENORES CON

MEDIDAS JUDICIALES EN

CANARIAS **Luis A. García**

García (Coord.) **Lorena**

Báez Rodríguez **Ri-**

cardo Márquez

Ravelo **Rubén**

Rodríguez

Rodríguez

pág.
101