



Universidad de Oviedo

*Universidá d'Uviéu*

*University of Oviedo*

# IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “PLANEA”

DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES PARA LA VIDA  
INDEPENDIENTE EN JÓVENES EN ACOGIMIENTO  
RESIDENCIAL

Programa de doctorado en Educación y psicología

**TESIS DOCTORAL**

**AUTORA:** Laura García Alba

**DIRECTOR:** Jorge Fernández del Valle



Universidad de Oviedo

*Universidá d'Uviéu*

*University of Oviedo*

**Implementación y evaluación del Programa “Planea”  
de entrenamiento en habilidades para la vida independiente  
en jóvenes en acogimiento residencial**

Implementation and evaluation of the independent life skills  
training Program “Planea” for youth in residential child care

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

**TESIS DOCTORAL**

**AUTORA:** Laura García Alba

**DIRECTOR:** Jorge Fernández Del Valle

**2021**



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
*University of Oviedo*

**Implementation and evaluation of the independent life skills  
training Program “Planea” for youth in residential child care**

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

**DOCTORAL THESIS**

**AUTHOR:** Laura García Alba

**DIRECTED BY:** Jorge F. Del Valle

**2021**



## RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Implementación y evaluación del programa "PLANEA" de entrenamiento de habilidades para la vida independiente en jóvenes en acogimiento residencial	Inglés: Implementation and evaluation of an independent life skills training program (PLANEA) for youth in residential child care
2.- Autor	
Nombre: LAURA GARCÍA ALBA	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA	
Órgano responsable: Universidad de Oviedo	

### RESUMEN (en español)

Esta tesis persiguió un doble objetivo. Por una parte, desarrollar, implementar y evaluar un programa de entrenamiento de habilidades para la vida independiente para jóvenes en recursos de acogimiento residencial y, por otra, desarrollar y estudiar psicométricamente un sistema de instrumentos de evaluación de habilidades para la vida independiente y autonomía personal para este colectivo. El Programa Planea es un método de trabajo sencillo y flexible para ser empleado en el seno de la relación educativa individual entre joven y profesional a través de un conjunto de actividades alojadas en una plataforma online. Incluye 9 áreas de contenido y más de 280 actividades. Planea fue pilotado con 22 jóvenes y sus figuras educativas de referencia previo a su implementación en un total de 47 programas residenciales y de autonomía en Castilla-La Mancha, que dieron de alta a 204 jóvenes (58,3% chicos) de 14-18 años ( $M = 16,4$ ;  $DT = 0,83$ ), de los que un 37,3% eran jóvenes migrantes no acompañados (JMNA).

La evaluación del pilotaje y supervisión de la implementación del Programa Planea mostraron prometedoras evidencias sobre su adecuación para el desarrollo de competencias para la vida diaria, destacando su flexibilidad para realizar un trabajo adaptado a las necesidades de cada joven. Asimismo, se detectaron líneas de mejora de las actividades propuestas y potenciales barreras a considerar en su implementación, tanto de acceso para jóvenes con perfiles específicos (JMNA, jóvenes con discapacidad intelectual, etc.), como de carencia de recursos humanos y materiales o respecto a las políticas restrictivas de la autonomía en los hogares.

Las Escalas PLANEA de evaluación de habilidades para la vida independiente y autonomía personal fueron desarrolladas y validadas psicométricamente a través de un estudio en el que participaron 1168 jóvenes de 14-27 años ( $M = 17,63$ ;  $DT = 2,22$ ), de los que el 58,9% fueron mujeres. De ellos, 474 vivían en recursos de acogimiento residencial o de apoyo a la transición hacia la vida independiente para extutelados, mientras que el resto fueron jóvenes de población general. Este sistema incluye la Escala PLANEA de habilidades para la vida independiente, de 36 ítems y tres factores, una versión corta de 9 ítems (PLANEA-9) y una escala de autonomía personal (PLANEA-T) de 8 ítems y dos factores. Ambas han mostrado evidencias satisfactorias de fiabilidad, validez y capacidad discriminativa en sus versiones para jóvenes y para personal educativo.

Los jóvenes en acogimiento y extutelados informaron de más habilidades y autonomía que sus iguales sin esta experiencia en algunos de los dominios evaluados, pero mostraron menor autoeficacia en los años previos a la mayoría de edad. Las chicas, independientemente de su grupo, mostraron mayores habilidades en los dominios de autocuidado y autonomía diaria en el hogar. Las perspectivas de los jóvenes en acogimiento sobre su preparación fueron siempre más optimistas que las de los profesionales, variando en función de la relación del profesional con cada joven. Asimismo, los JMNA mostraron niveles mayores de habilidades en los dominios de empleo y vida independiente, no encontrándose diferencias en función del género. Los jóvenes en recursos para extutelados mostraron los niveles más altos de habilidades y autonomía, seguidos de jóvenes en programas residenciales específicos para adolescentes y para JMNA. Los niveles más bajos de habilidades fueron informados por



jóvenes en recursos de corte terapéutico.

Esta tesis constituye una importante contribución al campo práctico relativo a la preparación y apoyo de jóvenes en transición a la vida independiente desde hogares de protección, siendo éste uno de los principales retos en la actualidad para el sistema de protección a la infancia y la adolescencia. Sus conclusiones informan el desarrollo, implantación y evaluación de herramientas con propósitos similares.

### RESUMEN (en Inglés)

This thesis pursued a double objective. On the one hand, it aimed to develop, implement and evaluate a life skills training program for young people in children's homes. On the other hand, it aimed to develop and study the psychometric properties of a series of life skills and personal autonomy assessment instruments. The Planea Program is a simple and flexible work method to be used within the individual educational relationship between young people and care workers through a set of activities hosted on an online platform. It includes 9 content areas and more than 280 activities. Planea was piloted with 22 young people and their key residential care workers prior to its implementation in a total of 47 homes and autonomy programs in Castilla-La Mancha, which registered 204 young people (58.3% boys) aged 14-18 years ( $M = 16.4$ ;  $SD = 0.83$ ) at the program, of which 37.3% were unaccompanied migrant young people (UMYP).

The evaluation of the pilot application and supervision of the implementation of Planea Program showed promising evidence on its suitability for the development of independent living skills, highlighting its flexibility to adapt the intervention to the needs of each young person. Likewise, lines of improvement of the proposed activities and potential barriers to consider in their implementation were detected, both regarding access for young people with specific profiles (UMYP, young people with intellectual disabilities, etc.), as well as a lack of human and material resources, or regarding restrictive policies for autonomy in children's homes.

The PLANEA Instruments for the assessment of independent living skills and personal autonomy were developed and validated through a study in which 1168 young people aged 14-27 ( $M = 17.63$ ;  $SD = 2.22$ ) participated, of which 58.9% were women. Of these, 474 lived in children's homes or supporter accommodation for care leavers, while the rest were young people from the general population. This system includes the PLANEA Independent Life Skills Scale, composed by 36 items organized in three factors, a 9-item short version (PLANEA-9) and a personal autonomy scale (PLANEA-T) composed by 8 items organized in two factors. Both have shown satisfactory evidence of reliability, validity and discriminative capacity in their versions for young people and for residential care staff.

Care-experienced young people reported more skills and autonomy than their peers without this experience in some of the domains evaluated, but they showed less self-efficacy in the years before coming of age. The girls, regardless of their group, showed greater skills in the domains of self-care and daily autonomy at home. The perspectives of the care-experienced group about their preparation were always more optimistic than those of the staff, with variations depending on the relationship of the professional with each young person. Likewise, UMYP showed higher levels of skills in the domains of employment and independent living, but no differences were observed based on gender. Youth in supported accommodation showed the highest levels of skills and autonomy, followed by youth in children's homes specific for adolescents and for UMYP. The lowest levels of abilities were reported by young people in therapeutic residential care homes.

This thesis constitutes an important contribution to practice related to the preparation and support of young people in transition to independent living from children's homes, this being one of the main current challenges for the child care system. Their findings inform the development, implementation, and evaluation of tools with similar purposes.

La presente tesis doctoral ha sido llevada a cabo gracias a la financiación del Programa “Severo Ochoa” de Ayudas Predoctorales destinadas a la formación en investigación y docencia del Principado de Asturias

(BP17-58)



GOBIERNO DEL  
PRINCIPADO DE ASTURIAS

# ÍNDICE DE CONTENIDO

---

<b>CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1. Organización del texto .....	4
<b>CAPÍTULO 2. Transición a la vida adulta desde el sistema de protección .....</b>	<b>6</b>
2.1. La transición a la vida adulta en el siglo XXI .....	7
2.2. La transición a la vida adulta de los jóvenes desde el sistema de protección a la infancia y adolescencia .....	11
2.2.1. Investigación .....	11
2.2.2. Tercer sector .....	14
2.2.3. Legislación y práctica .....	16
2.3. Perfiles de jóvenes que transitan a la vida adulta desde acogimiento residencial en España .....	20
2.4. Modelos teóricos: transiciones y trayectorias desde acogimiento a la autonomía .....	23
2.5. Promoción de transiciones exitosas: claves desde la investigación .....	31
2.6. Resumen del Capítulo .....	36
<b>CAPÍTULO 3. Preparación para la vida independiente .....</b>	<b>37</b>
3.1. La preparación para la vida independiente .....	38
3.1.1. Relevancia de la preparación .....	38
3.1.2. Perspectivas de los jóvenes sobre la preparación .....	41
3.2. Desarrollo y evaluación de habilidades para la vida independiente .....	43
3.2.1. Habilidades para la vida independiente .....	43
3.2.2. Intervenciones y herramientas para su desarrollo .....	45
3.2.3. Evaluación de habilidades para la vida independiente .....	52
3.3. Promoción de autonomía y habilidades para la vida independiente .....	54
3.4. Resumen del Capítulo .....	57
<b>CAPÍTULO 4. Objetivos, temporalización y metodología .....</b>	<b>58</b>
4.1. Objetivos .....	59
4.2. Temporalización y metodología del proyecto de tesis .....	62
4.2.1. Desarrollo del Programa Planea .....	62
4.2.2. Pilotaje y supervisión del Programa Planea .....	63
4.2.3. Seguimiento y evaluación del Programa Planea .....	64
4.2.4. Desarrollo, validación y estudio de las Escalas PLANEa .....	65
<b>CAPÍTULO 5. Desarrollo del Programa Planea .....</b>	<b>73</b>

5.1.	Principios, objetivos y metodología de intervención .....	76
5.1.1.	Principios de intervención .....	76
5.1.2.	Objetivos del programa .....	79
5.2.	Formato de los materiales e instrumentos .....	83
5.3.	Contenidos y actividades del programa .....	85
5.3.1.	Áreas incluidas .....	85
5.3.2.	Características de las actividades .....	97
5.3.3.	Cómo utilizar las actividades .....	102
5.4.	Modelo lógico del Programa Planea .....	104
5.5.	Resumen del Capítulo .....	108
<b>CAPÍTULO 6. Implementación y evaluación del Programa Planea .....</b>		<b>109</b>
	Estudio 6.1.: Pilotaje y supervisión del Programa Planea .....	110
6.1.1.	Objetivos y temporalización .....	111
6.1.2.	Participantes .....	112
6.1.3.	Instrumentos y procedimiento .....	115
6.1.4.	Resultados .....	117
6.1.5.	Resumen .....	141
	Estudio 6.2.: Evaluación de la implantación y actividades del Programa .....	146
6.2.1.	Contextualización .....	146
6.2.2.	Participantes .....	146
6.2.3.	Evaluación de las actividades en la plataforma .....	148
6.3.	Resumen del Capítulo .....	165
<b>CAPÍTULO 7. Desarrollo y validación de las Escalas PLANEA .....</b>		<b>166</b>
	Estudio 7.1.: Desarrollo y pilotaje de los instrumentos de medida de habilidades para la vida independiente y autonomía personal .....	168
7.1.1.	Desarrollo de las escalas piloto PLANEA y PLANEA-T .....	168
7.1.2.	Pilotaje de las escalas PLANEA y PLANEA-T .....	172
	Estudio 7.2.: PLANEA Independent Life Skills scale: Development and validation .....	179
	Estudio 7.3.: Assessing independent life skills of youth in child protection: A multi-informant approach .....	191
7.4.	Resumen del Capítulo .....	211
<b>CAPÍTULO 8. Habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial .....</b>		<b>212</b>
	Estudio 8.1.: Readiness for independent living of youth in residential child care: A comparative study .....	215
	Estudio 8.2.: Habilidades para la vida independiente de jóvenes en acogimiento residencial .....	234



8.2.1. Contextualización .....	234
8.2.2. Participantes .....	234
8.2.3. Instrumentos y procedimiento .....	236
8.2.4. Resultados .....	236
8.3. Resumen del Capítulo .....	252
<b>CAPÍTULO 9. Discusión y conclusiones .....</b>	<b>254</b>
9.1. Discusión .....	255
Objetivo General 1 .....	255
9.1.1. Principios y metodología del Programa Planea .....	255
9.1.2. Contenidos y actividades del Programa Planea .....	258
9.1.3. Implementación del Programa .....	260
Objetivo General 2 .....	266
Objetivo General 3 .....	270
9.2. Conclusiones .....	274
9.3. Conclusions (English version) .....	277
9.4. Implicaciones para la práctica y líneas futuras de investigación .....	280
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>284</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>315</b>
ANEXO I. Manual del Programa Planea .....	315
ANEXO II. Contenidos del Programa Planea .....	398
ANEXO III. Instrucciones de uso de la plataforma Proyecto Planea .....	412
ANEXO IV. Instrumentos. Pilotaje Programa Planea – Jóvenes .....	430
ANEXO V. Instrumentos. Pilotaje Programa Planea – Personal .....	435
ANEXO VI. Instrumentos. Validación escalas – Jóvenes en acogimiento .....	440
ANEXO VII. Instrumentos. Validación escalas – Personal educativo .....	449
ANEXO VIII. Instrumentos. Validación escalas – Jóvenes población general .	458
ANEXO IX. Escalas PLANEA. Versión para jóvenes .....	468
ANEXO X. Escalas PLANEA. Versión para personal educativo .....	473

# CAPÍTULO 1.

## PRESENTACIÓN

---

Existe un amplio consenso en la literatura científica sobre cómo la transición hacia la vida adulta es una etapa especialmente arriesgada para aquellos jóvenes que la abordan tras haber sido tutelados por el sistema de protección (Courtney et al., 2019; Gradaïlle et al., 2018; Gypen et al., 2017; Häagman-Laitila et al., 2018; Kääriälä & Hiilamo, 2017; López et al., 2013, Sulimani-Aidan, 2017). En contraste con la progresiva dilatación de este proceso que se observa en la mayoría de la población en sociedades occidentales (Arnett, 2000, 2015), la transición hacia la vida independiente de este colectivo se ha descrito como un proceso acelerado y comprimido (Stein, 2008a) que suele comenzar con el cese de la medida de protección correspondiente tras el cumplimiento de la mayoría de edad y, en muchos casos, es acompañado de dificultades para la obtención de niveles adecuados de autonomía, bienestar e integración durante su juventud (Berlin et al., 2021; Brännström, Forsman et al., 2017; Gypen et al., 2017; Martín et al., 2020). Esta transición puede ser especialmente difícil para aquellos jóvenes que han vivido en acogimiento residencial, teniendo en cuenta la especial vulnerabilidad

y complejidad de sus perfiles en relación a las experiencias adversas vividas en su infancia y adolescencia (Del Valle et al., 2013; González-García et al., 2017).

Ante esto, la comunidad científica internacional ha destacado la importancia de convertir la salida del sistema de protección en un proceso gradual y planeado, acompañado de un plan personalizado de acompañamiento que incluya intervenciones encaminadas a la preparación para la vida independiente (Harder et al., 2020; Mendes et al., 2011; Stein, 2019). En España, este aspecto ha sido abordado de manera aún relativamente escasa y reciente tanto por la investigación como desde el punto de vista legislativo. De hecho, no fue hasta el año 2015 cuando la promulgación de la Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia incluyó a nivel nacional la obligación de las Entidades Públicas de ofrecer programas de preparación para la vida independiente para jóvenes bajo medida de protección a partir de los 16 años, y con particular relevancia a aquellos que viven en acogimiento residencial. Esta legislación, sin embargo, ha generado un interés en las Administraciones por el desarrollo de herramientas y programas para este propósito que puedan implementarse en los diferentes recursos.

Precisamente, el presente proyecto de tesis es motivado por el encargo por parte de la Dirección General de Infancia y Familia dependiente de la Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha al Grupo de Investigación en Familia e Infancia (GIFI) de la Universidad de Oviedo de la puesta en marcha de una herramienta útil para la promoción de la preparación para la vida independiente de jóvenes desde los recursos de acogimiento residencial. Con esta petición como partida, esta tesis nace con la motivación de realizar una transferencia de conocimiento desde la investigación a la práctica, vertebrándose en dos ejes principales.

En primer lugar, se propone el desarrollo, implementación y evaluación de un programa de entrenamiento en habilidades para la vida independiente, denominado “Programa Planea”. Este programa supone una actualización de los contenidos y el

formato del “Programa Umbrella”, una herramienta desarrollada en el marco de un proyecto Leonardo da Vinci de la Unión Europea durante los años 1997-2000 y traducido a castellano por el GIFÍ (Del Valle y García-Quintanal, 2006). El Umbrella estaba compuesto por un cuadernillo con fichas y actividades variadas que se pueden proponer a jóvenes en acogimiento residencial para trabajar de manera individualizada la autonomía y las habilidades para la vida pero, tras casi veinte años tras su publicación, era necesaria una actualización tanto de sus contenidos como de su formato. Esta tesis recoge los resultados de una primera experiencia piloto de uso de este programa en el ámbito de acogimiento residencial, así como evaluaciones de satisfacción con las actividades por parte de los participantes. La crisis sanitaria experimentada durante 2020 pospuso la realización de una evaluación exhaustiva del funcionamiento del Programa Planea planificada para la primavera de ese mismo año, por lo que esta tarea queda pendiente para el futuro desarrollo de investigaciones ligadas a este proyecto de tesis.

En segundo lugar, se propuso el desarrollo, validación y estudio de un sistema multi-informante de instrumentos de evaluación de las habilidades para la vida independiente y autonomía personal, con el objetivo de que puedan utilizarse para guiar y evaluar intervenciones realizadas tanto con el Programa Planea como desde otros enfoques. Esto pretendía ser una contribución importante para el ámbito de la investigación sobre las transiciones a la vida independiente desde el sistema de protección, teniendo en cuenta la escasez de instrumentos estandarizados fiables cuyas características psicométricas hayan sido estudiadas.

## **1.1. Organización del texto**

Este trabajo se organiza en nueve capítulos. Los dos capítulos que siguen a esta introducción recogen la revisión de estudios realizada sobre la transición a la vida independiente y la preparación para la salida del sistema de protección. El Capítulo 2, “Transición a la vida adulta desde el sistema de protección”, aborda esta etapa como periodo complejo para la juventud en general y de especial vulnerabilidad para los y las jóvenes que lo abordan tras haber vivido en recursos de protección a la infancia, recogiendo la evidencia disponible sobre sus trayectorias y características, así como sobre las claves que promueven el éxito en este estadio evolutivo. El Capítulo 3, “Preparación para la vida independiente”, recoge la evidencia disponible en la literatura sobre la relevancia de la preparación para la vida independiente como promotor de una transición exitosa, revisando las características de otras intervenciones propuestas para ello y las perspectivas de los jóvenes sobre la ayuda y preparación recibida previa a su salida del sistema de protección. Asimismo, analiza las principales barreras y condiciones a tener en cuenta para la promoción de la autonomía en recursos de tipo residencial. A continuación, el Capítulo 4, “Objetivos, temporalización y metodología”, da cuenta de la organización de este proyecto de tesis en sus diferentes fases, así como de la metodología empleada para abordar cada una de ellas y conseguir los objetivos propuestos, también descritos en este apartado.

Los Capítulos 5 a 8 exponen los resultados de los diferentes estudios que componen el cuerpo de la tesis. El Capítulo 5, “Desarrollo del Programa Planea”, describe pormenorizadamente el proceso seguido para construir e implementar el Programa Planea en una plataforma web. En él se recogen sus principios, objetivos y características, así como el modelo lógico subyacente al programa. El Capítulo 6, “Implementación y evaluación del Programa Planea” incluye dos estudios. En ellos se exponen, por una parte, los resultados de la evaluación del pilotaje de la herramienta con un pequeño grupo de jóvenes y profesionales, así como los extraídos de las sesiones de supervisión realizadas en todos los recursos candidatos a emplear Planea. Por otra parte, se

presentan los resultados de la implementación de la herramienta para su uso en todos los recursos residenciales para adolescentes de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha con fecha de agosto de 2021. Para ello, se describen las características básicas de los jóvenes participantes hasta la fecha, analizando el tipo de actividades que han realizado y sus valoraciones sobre las mismas. El Capítulo 7, “Desarrollo y validación de las Escalas PLANEA”, describe los resultados del estudio realizado para desarrollar y validar un sistema de evaluación de habilidades para la vida independiente y autonomía personal con enfoque multi-informante, con versiones para jóvenes y profesionales. Asimismo, estudia la convergencia entre las perspectivas de jóvenes y educadores con respecto a los constructos evaluados. Este capítulo está compuesto por dos artículos, uno de ellos publicado en la revista *Psicothema* y el otro incluido como manuscrito en revisión en la revista *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*. Finalmente, el Capítulo 8, “Evaluación de habilidades para la vida independiente”, presenta dos estudios sobre las percepciones de habilidades y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial. El primero de ellos, presentado en forma de manuscrito bajo revisión en la *Journal of Adolescence*, es un estudio que compara las percepciones en este sentido entre jóvenes viviendo en acogimiento residencial o en recursos residenciales de apoyo a la transición hacia la vida independiente con las de sus iguales sin experiencia de protección. El segundo estudio, por su parte, aborda en mayor profundidad estas perspectivas entre la submuestra de jóvenes en acogimiento residencial considerando sus diferentes perfiles.

Por último, el Capítulo 9, “Discusión y conclusiones”, discute los resultados de los anteriores capítulos, así como una serie de conclusiones extraídas de los mismos en relación a los objetivos propuestos. Finalmente, se proponen implicaciones para la práctica y líneas futuras de trabajo en la línea de esta tesis.

**CAPÍTULO 2.**

**TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA  
DESDE EL SISTEMA DE  
PROTECCIÓN**

---

Este capítulo tiene por objeto enmarcar desde el punto de vista conceptual las características que definen la transición a la vida independiente de los jóvenes desde el sistema de protección y, específicamente, desde acogimiento residencial. Para ello, realiza un recorrido por los principales modelos teóricos explicativos de este proceso vital tanto para la población general como para los perfiles de estos jóvenes en concreto. Asimismo, se presentan las evidencias de mano de la investigación, la práctica y la legislación que apoyan la relevancia de prestar especial atención a la transición a la vida independiente de jóvenes desde medidas del sistema de protección a la infancia, así como las claves a considerar en la planificación de servicios y apoyos para ello.

## **2.1. La transición a la vida adulta en el siglo XXI**

La transición a la vida adulta se ha definido desde diferentes enfoques y contextos de investigación. Mientras que Moreno (2008) se refiere a este concepto como un estado final *“resultado de experiencias vitales según las cuales el joven adquiere la independencia económica, constituye la formación de un hogar independiente y, en muchos casos, inicia o consolida las relaciones de pareja”*, otros autores como Benson (2014) lo describen en términos de “proceso” como un *“periodo vital crítico en el que los jóvenes tomarán las decisiones clave que pondrán en marcha sus trayectorias vitales educativas, laborales y familiares”*. En nuestro contexto de investigación, tomaremos como definición más completa y de referencia la propuesta por López et al. (2013), quienes lo describen como un *“proceso por el cual el adolescente va asumiendo nuevos roles y haciendo frente a nuevas tareas relacionadas con la adquisición de unos niveles de autonomía cada vez mayores respecto a sus adultos de referencia”*, el cual se considera finalizado *“al completar el proceso educativo, encontrar un trabajo, ser capaz de mantener relaciones maduras y establecer su propio hogar”*(p. 187).

Este periodo vital está recibiendo cada vez más atención, dada la progresiva desnormativización y retraso de los procesos de emancipación del hogar familiar e independencia económica de los jóvenes en sociedades post-industriales, en muchos casos reversible (Mitchel, 2006). Benson (2014) explica este fenómeno a través de cuatro tendencias demográficas relacionadas entre sí y presentes en las últimas décadas: (1) se ha aumentado el tiempo y los recursos necesarios para asegurar un trabajo estable, siendo necesario invertir más en formación, (2) las oportunidades de los jóvenes adultos dependen en gran medida del nivel apoyo disponible en su contexto familiar, (3) se ha retrasado la formación de una familia propia y la decisión de tener hijos e hijas, y (4) la distribución de tareas asociada a roles tradicionales de género se ha reducido considerablemente, generando nuevos retos para las familias jóvenes.



Arnett (2000, 2015) ha sugerido que este periodo es suficientemente distinto para constituir una nueva etapa evolutiva entre la adolescencia y la primera adultez, denominada “adultez emergente”, que podría ser común a diferentes clases y entornos sociales (Arnett, 2016). Para ello, se basa no sólo en la identificación de las ya mencionadas características demográficas que la distinguen, sino que considera que existen características específicas a nivel subjetivo que definen a las personas en esta etapa, entre las que se encuentran la exploración de la identidad a nivel relacional, laboral y personal, la inestabilidad, la focalización en el desarrollo personal, los sentimientos de encontrarse “a medio camino” entre la adolescencia y la adultez, y el afrontamiento optimista de dicho periodo como lleno de posibilidades (Arnett, 2015).

Sin embargo, esta propuesta ha recibido no pocas críticas desde su publicación, considerando que el marco de la definición de “etapas evolutivas” es insuficiente para captar la complejidad de la interacción de la experiencia individual con los factores estructurales (económicos, familiares, etc.) presentes en el contexto social y cultural en la que ésta se desarrolla (Bynner, 2005; Côté, 2014; Côté & Bynner, 2008; Hendry & Kloep, 2010). De hecho, estudios recientes han mostrado que las características subjetivas que se asignan a los adultos emergentes podrían no ser exclusivas de este periodo etario (Arnett & Mitra, 2020) ni necesariamente positivas para aquellos que no las experimentan como una opción de vida libremente escogida (Nelson, 2021).

En este sentido, desde el punto de vista de Bynner (2005), sería más adecuado estudiar estos fenómenos desde otros enfoques teóricos, como las orientaciones del ciclo vital (Baltes et al., 1980), que son capaces de explicar la influencia en el desarrollo de las personas de estos factores estructurales y su evolución temporal en diferentes países y sociedades. Así lo apoyan estudios europeos que consiguen explicar buena parte de las diferencias entre países en las características de la transición a la vida adulta de los jóvenes a través de factores culturales (Van den Berg et al., 2021; Vogel, 2002).

En la misma línea, Moreno (2008) describe la transición a la vida adulta de los jóvenes en España como un proceso que puede definirse mejor como “liminal” que como “lineal” y que está marcado por una cultura “familiarista”, en la que la solidaridad y el apoyo intergeneracional resultan claves ante un sistema institucional que ofrece pocos apoyos a los jóvenes, el cual es compartido con otros países con modelos de bienestar “mediterráneos” como Italia o Portugal (Esping-Andersen, 1990). Esto, unido a la precariedad del mercado laboral y la prolongación de los itinerarios formativos, ha contribuido a que el proceso de transición a la vida adulta se de en muchos casos en el propio seno familiar, en lo que se ha denominado como “adquisición de la independencia dentro del contexto de la dependencia familiar” (Moreno, 2008, 2012).

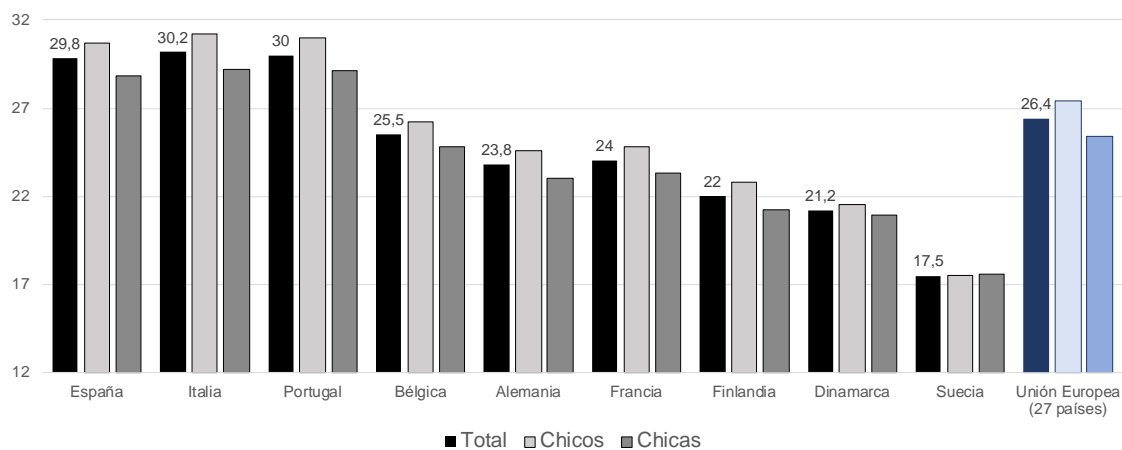
Los datos publicados más recientemente muestran esto a nivel demográfico con claridad. Así, España se encuentra entre algunos de los estados con una edad media de salida del hogar familiar más elevada ( $M = 29,8$  años), la cual supera en varios años la de países del centro de Europa como Alemania ( $M = 23,8$ ) y en casi una década a países escandinavos como Dinamarca ( $M = 21,2$ ) o Suecia ( $M = 17,5$ ), tal y como muestra la Figura 2.1. España presenta, además, una de las tasas de fertilidad más bajas y un mayor retraso de la edad de primer matrimonio y primer hijo/a (EUROSTAT, 2020), las cuáles no están en consonancia con los deseos y expectativas de la juventud al respecto (INJUVE, 2020a) y pueden relacionarse con las dificultades para asegurar un empleo estable, siendo el país con la tasa de desempleo joven más alta (38%) de toda la Unión Europea en la actualidad (EUROSTAT, 2021a).

La transición a la vida adulta representa, por tanto, un proceso complejo, discontinuo y heterogéneo para la juventud en España, que encuentra especiales dificultades para acceder a un mercado laboral cada vez más demandante y precario y para conseguir establecerse de manera independiente de sus familias de origen sin el apoyo continuado de las mismas. Esto se ha visto agravado por los efectos socioeconómicos de la pandemia por COVID-19 en los últimos meses (INJUVE, 2020b),

que han impactado especialmente en las oportunidades laborales de los sectores más jóvenes de la población.

**Figura 2.1**

*Edad media de emancipación del hogar familiar en la Unión Europea en 2020*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por EUROSTAT (2021b).

## **2.2. La transición a la vida adulta de los jóvenes desde el sistema de protección a la infancia y adolescencia**

Bajo los condicionantes estructurales expuestos en el apartado anterior, no es complicado anticipar una transición hacia la vida adulta más compleja y arriesgada a aquellos jóvenes en situaciones de mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión social. Este es el caso de los jóvenes que inician este proceso tras haber sido tutelados por el sistema de protección, a menudo poco después de cumplir la mayoría de edad. Su transición hacia la vida independiente ha sido descrita a nivel internacional como un proceso más temprano, acelerado y comprimido que para sus iguales (Stein, 2006b). El inicio de este camino se encuentra necesariamente afectado por las experiencias adversas vividas por estos jóvenes durante su infancia y adolescencia, entre las que se encuentran situaciones de maltrato, abuso o negligencia (Rebbe et al., 2017), así como por la inestabilidad y dificultades asociadas a las medidas de acogimiento y de separación de la familia (Lockwood et al., 2015), que en estos casos puede no estar disponible como apoyo efectivo clave para navegar este periodo en la actualidad a pesar de su relevancia (Cano-López et al., 2021).

Es por ello que este tema ha recibido creciente atención en las últimas décadas, tanto de mano de la investigación, como de la práctica en los servicios para infancia y familia y del ámbito social, de las que emerge un acuerdo sobre la necesidad de atender y apoyar especialmente este proceso desde los servicios de infancia y juventud.

### **2.2.1. Investigación**

La investigación internacional en el ámbito de las transiciones hacia la vida independiente desde el sistema de protección es un campo relativamente recientemente, pero que ha experimentado un gran desarrollo y consolidación en las dos últimas décadas. Fueron los primeros estudios realizados en los años 80 y 90 los que comenzaron a poner de relevancia la existencia de resultados preocupantes en áreas clave para los jóvenes que abandonaban el sistema de protección al cumplir la mayoría de edad sin

alternativas de reunificación familiar. Desde entonces, se ha constatado cómo los jóvenes con experiencias de protección presentan mayores dificultades para alcanzar logros educativos (Luke y O'Higgins 2018; Montserrat et al., 2013; Pecora et al., 2006a). Esto impacta directamente en sus posibilidades para conseguir y mantener un trabajo estable, encontrándose más a menudo desempleados (Berlin et al., 2021; Pecora et al., 2006b) y con mayores dificultades para mantener el nivel de ingresos necesario para ser auto-suficientes sin depender de ayudas sociales (Del Valle et al., 2008; Gypen et al., 2017; Kääriälä, & Hiilamo, 2017).

Asimismo, múltiples estudios han señalado un mayor riesgo de encontrarse sin hogar durante las etapas posteriores a la salida de acogimiento (Fowler et al., 2017), así como mayores tasas de criminalidad (Carr y McAlister, 2016), abuso de sustancias (Fernández-Artamendi et al., 2020) y mayor probabilidad de convertirse en padres y madres a edades muy tempranas (Brännström et al., 2016). Los jóvenes con experiencia en el sistema de protección presentan, además, una mayor probabilidad de sufrir problemas a nivel de salud mental que sus iguales (González-García et al., 2017), así como de tener conductas de tipo suicida (Tavares-Rodrigues et al., 2019; Kääriälä, & Hiilamo, 2017). Todo esto resulta en menores niveles de bienestar e integración social como jóvenes adultos (Martín et al., 2020). Algunos estudios longitudinales han sido capaces de observar cómo esta situación de desventaja puede mantenerse a lo largo de la vida adulta de los jóvenes, incluso tras controlar la presencia de factores de desventaja socioeconómica en sus trayectorias (Brännström, Forsman et al., 2017, Brännström, Vinnerljung et al., 2017).

Estas evidencias llevaron a la creación, en 2003, de la *International Research Network on Transitions to Adulthood from Care (INTRAC)*, que reunió por primera vez a investigadores de Europa, Australia y Norte América (y, más recientemente, también de África, Asia y América del Sur) interesados en construir entendimiento y puentes para la elaboración de investigación comparada internacional que pudiera informar y colaborar ámbito práctico y legislativo con la mejor evidencia disponible desde el ámbito

académico (Stein y Ward, 2021). Como resultado de esta colaboración internacional se han publicado ya numerosos libros (Mann-Feder y Goyette, 2019; Mendes y Snow, 2016; Stein y Munro, 2008), números especiales (Stein et al., 2011; Stein y Ward, 2021), artículos (Harder et al., 2020; Van Breda et al., 2020), así como celebrado reuniones científicas específicas sobre transiciones desde el sistema de protección a la infancia y la adolescencia (Oviedo, 2009; París, 2013; Oslo, 2017; Porto, 2018; Online, 2020, 2021). Esto ha permitido no solo avanzar en el conocimiento de las necesidades y experiencias de los jóvenes en transición y extutelados, así como de las claves a considerar para promover una transición exitosa desde la práctica, sino que también ha promovido un desarrollo de los marcos teóricos con los que abordar el estudio de estas cuestiones, como se detallará más adelante en el apartado 2.4.

El primer estudio español sobre la transición hacia la vida independiente de los jóvenes tutelados por el sistema de protección se publica en 1999 (Del Valle et al., 1999). A este se le unieron una serie de estudios de seguimiento durante los años 2000, los cuáles pusieron de manifiesto cómo los jóvenes experimentan los mayores niveles de riesgo de exclusión social en los primeros años tras su egreso del sistema (Del Valle et al., 2003; 2008), siendo esta situación más preocupante para aquellos que han vivido en acogimiento residencial si se compara con casos de acogimiento en familia extensa, por ejemplo (Del Valle et al., 2011). Desde entonces, en la misma línea que en investigación internacional, algunos estudios han analizado los factores relacionados con trayectorias más exitosas (Campos et al., 2020; Jariot-García et al., 2015; Sala-Roca et al., 2009; Fernández-Simo y Cid-Fernández, 2018), encontrando también evidencias similares sobre sus mayores dificultades en el ámbito académico (Montserrat et al., 2013), laboral (Alonso-Bello et al., 2018) y de satisfacción e inclusión social (Martín et al., 2020). Más recientemente, se ha empezado a llamar la atención sobre las necesidades de jóvenes extutelados con perfiles específicos, como aquellos con problemas de salud mental o discapacidad intelectual (Calvo y Shaimi, 2020; Crous et al., 2020) o los jóvenes migrantes no acompañados (Gimeno et al., 2021; Gullo et al., 2021); así como sobre el

papel de los servicios en la promoción de trayectorias exitosas (Goig-Martínez y Martínez-Sánchez, 2019; Sevillano-Monje et al., 2021). La revisión de estudios realizada por Melendro y Rodríguez-Bravo (2015) ofrece una perspectiva más exhaustiva y amplia sobre las características de este ámbito de investigación a nivel nacional. Sin embargo, aún no se han realizado estudios que evalúen sistemáticamente los resultados de los jóvenes extutelados con muestras amplias y representativas, así como evaluaciones rigurosas de los programas de atención a este colectivo (Arnau-Sabatés et al., 2021).

### **2.2.2. Tercer sector**

Este ámbito es también objeto de interés a nivel nacional e internacional para multitud de organizaciones del tercer sector que, desde un enfoque de derechos, realizan una importante labor de concienciación sobre las necesidades de este colectivo. El tercer sector destaca especialmente en los últimos años por generar estrategias participativas y de producción conjunta con los propios jóvenes, las cuáles se diferencian a menudo de la investigación a la hora de ofrecer un punto de vista más aplicado a la práctica con un menor énfasis en las dificultades o déficits, dando lugar a valiosas recomendaciones y herramientas informadas desde su experiencia vivida. Los beneficios de la inclusión de técnicas participativas han sido destacados no solo en este ámbito sino también desde la investigación, en la que el uso de estos enfoques es cada vez más habitual (Dixon et al., 2019).

Algunos ejemplos de colaboración internacional en este sentido son los llevados a cabo por la *International Federation of Educative Communities*, que como parte de su 33<sup>o</sup> Conferencia Internacional reunió un decálogo elaborado por jóvenes extutelados con recomendaciones para la práctica sobre los estándares y la atención que debería prestarse en relación con su emancipación del sistema de protección (FICE, 2016). Entre las recomendaciones, señalaron precisamente varios de los ámbitos que la investigación identificaba como claves, como la importancia de contar con acceso especial a ayudas para la realización de estudios, vivienda, apoyo para el desarrollo de habilidades de

inserción laboral y autonomía en la vida diaria o seguimiento y apoyo emocional. Materiales similares han sido también elaborados más recientemente por entidades como *Udayan Care* con la celebración de la 1ª *International Care Leavers Convention* (Udayan Care, 2020), o *Aldeas Infantiles* y *CELCIS* con el proyecto “Preparados para emanciparse” (*Prepare for leaving care*), que pone el foco en la relevancia de contar con profesionales altamente formados en el acompañamiento de jóvenes en proceso de emancipación desde el sistema de protección (Aldeas Infantiles SOS, 2018). Este tipo de proyectos, bajo la coordinación de estas entidades, reunieron a miembros tanto de la academia como de la práctica, así como a grupos de jóvenes.

En el ámbito latinoamericano destaca el trabajo realizado por entidades como *Doncel*, que han desarrollado numerosos proyectos mediante participación juvenil con un fuerte enfoque de defensa de los derechos de este colectivo y de sensibilización de la sociedad (Doncel, 2021). Esta entidad pertenece a la *Red Latinoamericana de Egresados de Protección*, que reúne a múltiples entidades que ofrecen cuidados alternativos a jóvenes en este ámbito geográfico para promover el trabajo conjunto de la investigación y la participación juvenil como medio para informar el desarrollo de políticas adaptadas a las necesidades de este colectivo (LATAM, 2021). Asimismo, a nivel europeo, el Reino Unido destaca por su larga trayectoria en la defensa de los derechos de los jóvenes tutelados y extutelados desde el tercer sector, que se remonta a comienzos de los años 70 y cuenta con entidades nacionales lideradas por los propios jóvenes con experiencia en el sistema de protección (Stein, 2021).

En España, el desarrollo de estas iniciativas es aún reciente. Las entidades lideradas y autogestionadas por jóvenes extutelados son aún escasas y tienen pocos años de recorrido, aunque de ellas se puede destacar la *Associació Pro Emancipats de les Illes Balears* (APEIB), fundada en 2015 por un grupo de jóvenes, que ya ha realizado varias campañas de sensibilización sobre la realidad y necesidades de este colectivo con un gran impacto en la sociedad balear (López-Herrerías et al., 2019). Sin embargo, se puede destacar en este ámbito el trabajo de entidades como la *Federación de Entidades con*



*Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA)* que, también desde un enfoque participativo y de derechos, promueve investigaciones y desarrollo de recursos útiles para la juventud extutelada (FEPA, 2021). Asimismo, cabe destacar el trabajo realizado por el *Programa Mentor* desarrollado desde hace varios años por la entidad *Igaxes* en Galicia, con apoyo de las entidades públicas autonómicas y europeas. Desde este programa se realiza una intervención intensiva a nivel de inserción sociolaboral y capacitación para la vida independiente con jóvenes tutelados de 16 a 21 años (hasta los 25 en casos excepcionales) con más de 500 jóvenes cada año y buenos resultados (Programa Mentor, 2021).

Finalmente, una de las principales experiencias de colaboración entre el tercer sector y el ámbito universitario fue la encabezada por la *Red Jóvenes e Inclusión*, formada en 2012 por cinco universidades españolas (A Coruña, Girona, Illes Balears, UNED y USC) y seis organizaciones del tercer sector (*Fundació Nazaret, Fundación Trébol de Iniciativa Social, Igaxes, Fundación ISOS, Servei Solidari y Opción3 Iniciativa Social*), con el objetivo de aunar esfuerzos en investigación e innovación en el ámbito de la autonomía y emancipación de jóvenes en situación de riesgo, vulnerabilidad o conflicto social. De esta iniciativa se deriva una de las publicaciones más exhaustivas sobre la evaluación de la práctica e intervención social con jóvenes en tránsito a la vida independiente desde el sistema de protección, “*Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*” (Ballester et al., 2016b).

### **2.2.3. Legislación y práctica**

El rol de las recomendaciones supranacionales realizadas en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) sobre la atención que las sociedades deben prestar a los jóvenes extutelados ha sido analizado en profundidad por Munro et al. (2011). Estos autores pusieron de manifiesto cómo, además del reconocimiento en la Convención de la necesidad de proporcionar especial atención y protección a la infancia y adolescencia sin cuidados parentales (Artículo 20), la Asamblea General de las Naciones Unidas también había

reconocido también de manera específica la importancia de proporcionar atención, apoyo y recursos a los jóvenes que se emancipan desde el sistema de protección como una prioridad desde el momento en que se inicia una medida, a través de la publicación de directrices específicas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2009). Así lo han enfatizado también recientemente en su informe sobre la promoción y protección de los derechos de la infancia (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2019).

A nivel internacional, como es esperable, se encuentra un panorama legislativo muy heterogéneo. Uno de los primeros estudios comparativos de la legislación relativa al apoyo de jóvenes que realizan la transición a la vida independiente desde el sistema de protección ya identificó enfoques distintos sobre la definición de la legislación de lo que podría considerarse una persona “extutelada”, así como diferentes distribuciones de los recursos entre, por una parte, la preparación y desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar la transición y, por otra parte, a la provisión de apoyos continuados a lo largo de la transición durante un periodo extendido más allá de la mayoría de edad (Ward, 2008). Estas distribuciones, de acuerdo con la autora, reflejarían los modelos de bienestar social de los diferentes países. Mientras que en países como Estados Unidos, donde la promoción de la autosuficiencia de los individuos frente a la dependencia de la familia o el estado es clave, cuentan con legislaciones desde los años 80 que articulan recursos para equipar a los jóvenes con habilidades para la vida diaria y posibilidades de inserción laboral temprana, en otros países con modelos de estado más fuerte (Esping-Andersen, 1990), como los Nórdicos, es más probable que los jóvenes extutelados accedan a los mismos apoyos (financieros, a nivel de alojamiento, etc.) que el resto de la juventud y, por tanto, los servicios no son tan específicos para este grupo de jóvenes.

El reciente estudio realizado por Strahl et al. (2021) supone la comparación internacional más exhaustiva realizada en cuanto a legislación en este ámbito, al incluir a 36 países de los cinco continentes. De ellos, solo la mitad contaban con legislación específica de atención a jóvenes en proceso de transición o extutelados, de los que únicamente 8 consideraron que esta legislación estaba bien desarrollada. Entre estos se

encontraban países como Estados Unidos, que cuenta con legislación federal desde hace varias décadas, tal y como describe (Arnau-Sabatés et al., 2021). Esto es así especialmente desde la creación en 1999 de lo que hoy se denomina *Chaffee Foster Care Program for Successful Transition to Adulthood*, que establece líneas claras para la financiación de programas de apoyo en el ámbito educativo y laboral, ingresos y vivienda, así como apoyo emocional. Estos programas pueden mantenerse hasta los 23 años en buena parte de los estados, siendo posible también en algunos casos extender los acogimientos hasta los 21.

Otro ejemplo en este sentido es el del Reino Unido, cuya renovación legislativa a través de la *Children (Leaving Care) Act* en el año 2000 y, posteriormente, con las *Children and Young Person's Act* (2008) establece políticas punteras con respecto a la elaboración de planes personalizados (o *Pathway Plans*) para todos los jóvenes a partir de 16 años en cuyo plan de caso se encuentra la emancipación. En esta planificación se consideran las necesidades y deseos de los jóvenes, los cuáles deben ser revisados en conjunto con un asesor personal (o *Personal Adviser*) para articular los servicios a los que pueden acceder. Además, desde 2017 la *Children and Social Work Act* ha ampliado la posibilidad de recibir apoyos de los servicios de infancia hasta los 25 años. Estas legislaciones se complementan con políticas que promueven el mantenimiento de los lazos y relaciones relevantes para los jóvenes tras la salida de acogimiento residencial (*Staying Close*) y permiten la extensión de los acogimientos familiares (*Staying Put*) para promover la estabilidad en las relaciones de estos jóvenes a lo largo de su proceso de transición.

España fue clasificada por Strahl et al. (2021) como uno de los países con legislaciones aún “rudimentarias” sobre el apoyo a la transición desde el sistema de protección. De hecho, aunque la necesidad de ofrecer preparación y acompañamiento en la salida de protección se había recogido ya en los Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial EQUAR publicados por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad español (Del Valle et al., 2012), esta cuestión no venía recogida en la legislación

española nacional hasta la última actualización de la Ley Orgánica 1/1996 que se realizó con la Ley Orgánica 8/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. En ella se especifica por primera vez la obligación de la Entidad Pública de ofrecer programas de preparación a la vida independiente para jóvenes que se encuentren bajo una medida de protección, especialmente para aquellos en acogimiento residencial o en situación de especial vulnerabilidad, a partir de los 16 años y mientras lo necesiten.

Sin embargo, esta directriz resulta muy general y se aplica de manera irregular a lo largo del territorio español, pues depende de que las diferentes comunidades autónomas la hayan concretado mediante desarrollos legislativos propios para asignarles presupuestos que, a su vez, se traduzcan en servicios. Así lo pone de manifiesto el Mapa de la Emancipación que elabora periódicamente la Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos (FEPA), que dos años después de la puesta en marcha de la legislación nacional identificaba que buena parte de las comunidades autónomas ya había comenzado a desarrollar sus propios programas de apoyo a la emancipación (principalmente de apoyo a la inserción sociolaboral y de vivienda), si no disponían de ellos ya, pero muy pocas contaban con legislación específica que los regulara exhaustivamente (FEPA, 2017). En este aspecto cabe destacar el ejemplo de Cataluña, que desde la publicación de la Ley/2010, de 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia, garantiza el acceso a un servicio con múltiples programas de apoyo específico para extutelados (*Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats – ASJTET*), incluyendo vivienda, prestaciones, formación y empleo, etc.

### **2.3. Perfiles de jóvenes que transitan a la vida adulta desde acogimiento residencial en España**

Esta tesis doctoral se centra precisamente en las necesidades relativas a la transición a la vida adulta de jóvenes que inician este proceso desde medidas de acogimiento residencial, grupo para el que la atención es reconocida como prioritaria en la legislación. La Ley Orgánica 1/1996, actualizada por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, establece el acogimiento residencial como una medida de separación familiar “excepcional” a adoptar únicamente cuando otras alternativas familiares (acogimiento o adopción) no estén disponibles, o en caso de que sirva directamente al interés superior del menor. Así, esta medida se ha consolidado a lo largo de las últimas tres décadas como una respuesta altamente especializada para aquellos niños, niñas y adolescentes con perfiles más complejos y mayores necesidades, para quienes el acogimiento familiar podría no ser una alternativa adecuada o suficiente (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle y Bravo, 2013).

Según los últimos datos disponibles publicados por el Observatorio de la Infancia (2020), 50.272 niños, niñas y adolescentes se encontraban atendidos por el sistema de protección a finales del año 2019, de los cuales 23.209 (46,2%) se encontraba viviendo recursos de acogimiento residencial. De ellos, casi el 90% eran adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, representando el grupo más próximo a la mayoría de edad (15-17 años) el 66% sobre el total en acogimiento residencial por sí solo, frente a solo un 19% en el caso de las medidas de acogimiento familiar. No existen datos claros que indiquen cuántos de los jóvenes que alcanzan la mayoría de edad no cuentan con una alternativa familiar y deben establecerse por su cuenta. Sin embargo, considerando que algo más de 5.000 causaron baja por mayoría de edad a lo largo del año 2019 (Observatorio de la Infancia, 2020), podríamos estimar que cada año hasta un 20% de la población total en acogimiento residencial podría estar enfrentándose a un proceso acelerado de transición a la vida independiente en situación de mayor vulnerabilidad que sus iguales. Esta vulnerabilidad es en parte explicada por la

heterogenidad de sus perfiles, entre los que se encuentra una importante proporción de jóvenes con necesidades de salud mental a nivel emocional y conductual (González-García et al., 2017), jóvenes con discapacidad intelectual (Sainero et al., 2013) y jóvenes migrantes no acompañados (JMNA; Bravo y Santos-González, 2017).

Estudios recientes han puesto de relevancia esta alta incidencia de problemas emocionales y conductuales en acogimiento residencial. Así, González-García et al. (2017) encontraron que casi la mitad de los niños, niñas y adolescentes en hogares de protección en España estaban recibiendo algún tipo de tratamiento psicológico, psiquiátrico o farmacológico, pero casi un 61,1% habían sido identificados dentro del rango clínico en una prueba *screening* de salud mental. Esta incidencia es especialmente elevada entre los jóvenes en recursos residenciales específicos de corte terapéutico, donde alcanza el 89% de los casos (Águila-Otero et al., 2020) y se une en buena parte a altas prevalencias de experiencias de victimización y comportamientos de riesgo como el consumo de drogas (Fernández-Artamendi et al., 2020). Los jóvenes experimentando este tipo de necesidades pueden enfrentar retos adicionales de cara a su transición a la independencia, incluido el empeoramiento de sus síntomas y la posible pérdida o discontinuidad de los servicios de apoyo que pudieran estar recibiendo a nivel de salud mental (Butterworth et al., 2017; Field et al., 2021; Smith, 2017).

Estos estudios han observado, además, alarmantes niveles de prevalencia de discapacidad intelectual en acogimiento residencial (González-García et al., 2017) así como una especial vulnerabilidad asociada a alta comorbilidad con otros trastornos de salud mental, mayor probabilidad de estar recibiendo tratamiento para ello, así como experiencias tempranas de mayor adversidad en sus familias (Sainero et al., 2013). Esto los coloca como uno de los grupos más vulnerables de jóvenes extutelados y cuyas necesidades en este periodo están menos estudiadas (Harwick et al., 2020).

Finalmente, otro grupo relevante de jóvenes en acogimiento residencial es el constituido por jóvenes migrantes no acompañados (JMNA). Aunque no existen cifras

oficiales de llegada de estos jóvenes, su impacto en el sistema de protección es evidente, dado que en muchos casos son tutelados por las administraciones competentes y, mayoritariamente, alojados en recursos de tipo residencial. Según las últimas cifras disponibles, la proporción de jóvenes de origen extranjero en acogimiento residencial era del 59,51% (frente a un 10% en acogimiento familiar), superando por segundo año consecutivo a la de jóvenes de nacionalidad española (Observatorio de la Infancia, 2020). Casi el 90% de los JMNA son varones y, según Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez (2019), la gran mayoría provienen de las zonas del Mahgreb y África Subsahariana. Este grupo de jóvenes enfrenta también necesidades adicionales de cara a su transición a la vida independiente, entre las que se encuentran las dificultades en el manejo del idioma y de la cultura locales, así como las asociadas a su condición de extranjeros a la hora de conseguir permisos de trabajo y residencia (Bravo y Santos-González, 2017). Sin embargo, la atención por parte de la investigación a su transición desde el sistema de protección es aún reciente (Gimeno et al., 2021; Gullo et al., 2021).

Todo ello dibuja a este colectivo como un grupo heterogéneo con múltiples necesidades que, previsiblemente, afronta múltiples transiciones tanto a nivel demográfico y evolutivo, como desde sistemas de atención a la infancia hacia sistemas de atención para adultos en una situación de gran vulnerabilidad.

## **2.4. Modelos teóricos: transiciones y trayectorias desde acogimiento a la autonomía**

El desarrollo teórico alrededor del estudio de las transiciones es aún relativamente reciente y escaso. De hecho, la revisión de estudios que abordan la conceptualización del término “transición” realizada por Storø (2016) puso de manifiesto la existencia de claras diferencias de matiz y niveles de complejidad a la hora de definirlo y emplearlo en la investigación. En este apartado, realizamos un breve recorrido por algunos de los modelos y desarrollos teóricos sobre las transiciones y trayectorias de estos jóvenes que resultan más relevantes para guiar este proyecto de tesis.

La falta de modelos teóricos marco para el estudio de las transiciones fue señalada por primera vez por Stein (2004, 2006a), en contraposición al importante cuerpo de evidencia empírica que ya se encontraba disponible con respecto a las dificultades que este proceso entrañaba para los jóvenes con experiencia en el sistema de protección. Este autor identifica una serie de teorías que podrían ser de relevancia para este campo, entre las que se encontraban la teoría del apego (Bowlby, 1998), la teoría focal (Coleman, 1978), la teoría del curso vital (Elder, 1998) y los enfoques basados en la resiliencia (Luthar et al., 2000).

Las teorías del apego, desde el punto de vista de Stein (2006a), podrían suponer un marco adecuado para explicar la relación existente entre las experiencias adversas en fases tempranas del desarrollo de los jóvenes que han sido tutelados por el sistema de protección y la relevancia de la presencia de relaciones estables de apoyo seguro como factores protectores. Por su parte, las teorías focales del desarrollo adolescente ofrecerían una alternativa a los modelos rígidos que proponen etapas del desarrollo, (Coleman, 1978), al proponer que los cambios y transiciones no necesariamente se dan en un orden determinado para todas las personas y pueden experimentarse simultáneamente, aunque un mayor número de cambios en un periodo corto de tiempo sería promotor de un peor ajuste en la adolescencia. Este concepto precisamente encaja



con la descripción de las transiciones de estos jóvenes como comprimidas y aceleradas (Stein, 2008a). Del mismo modo, la teoría del curso vital es otra alternativa para el estudio del desarrollo de la vida como un conjunto integrado de eventos interconectados con el contexto social e histórico en el que se desarrollan. Finalmente, destaca los enfoques basados en la resiliencia, entendida esta como “el proceso dinámico de adaptación positiva al contexto en un contexto de importante adversidad” (Luthar et al., 2000), desde los que propone la identificación de aquellos factores que promueven el afrontamiento exitoso de este proceso vital. A partir de todas ellas, Stein (2006a) identifica una serie de implicaciones para la práctica que han constituido el marco general para el desarrollo de este ámbito de investigación desde entonces, en las que profundizaremos más en el apartado 2.5 de este capítulo.

Siguiendo esta línea, Stein (2006b) realiza una revisión de la literatura disponible en la que identifica desde un enfoque de resiliencia los factores de riesgo y protectores clave para, por primera vez, proponer una clasificación de las trayectorias de jóvenes tutelados divididos en tres grupos (Tabla 2.1). El primero de ellos está formado por aquellos que “salen adelante” (*moving on*) y presentan las trayectorias más graduales y con mayor ajuste como jóvenes adultos. Este grupo de jóvenes incluiría a aquellos que hubieran experimentado un mayor grado de estabilidad y continuidad a lo largo de sus vidas, incluido a nivel de relaciones, además de haber podido elaborar su identidad en relación a su familia. Habrían experimentado un mínimo de éxito y ajuste educativo antes de su emancipación, más tardía, para la que era más probable que hubieran sido preparados de manera gradual y planificada. Éstas experiencias se traducirían en factores promotores de un mayor ajuste a nivel laboral, educativo y familiar así como en una mayor confianza y autoestima, pues verían la emancipación como un reto o oportunidad positiva en sus vidas.

Menos positivas serían las perspectivas de los identificados como “supervivientes” (*survivors*). En este caso, se trataría de jóvenes cuyas experiencias estarían más caracterizadas por la inestabilidad, incluidas rupturas de acogimiento. Es

menos probable que hayan podido alcanzar éxito académico y su emancipación suele ser más temprana. Aunque se definen como “duros” o “supervivientes”, la realidad es que dependen de los servicios de apoyo, pues presentan más probabilidad de tener empleo precario e inestable, así como problemas para mantener su propia vivienda. El rol de programas de mentoría y de acompañamiento puede ser muy positivo y beneficioso en su caso. Finalmente, se encontraría el grupo de víctimas (*victims*) o jóvenes “en conflicto” (*strugglers*), como se propuso en un posterior cambio de terminología (Stein, 2008a). En este grupo se encontrarían aquellos con experiencias tempranas más adversas, que además habrían experimentado los más altos niveles de inestabilidad y mayor probabilidad de rupturas de acogimiento, así como problemas más graves de ajuste escolar y éxito académico. Contarían con una red de apoyo más débil y sería más probable que experimentaran problemas a nivel emocional y conductual, así como una emancipación más temprana y abrupta. Su trayectoria sería la más vulnerable de todas, con grandes probabilidades de encontrarse desempleados o sin hogar, más aislados, con problemas de salud mental y con poco margen de mejora para beneficiarse de servicios de apoyo posteriores a la salida de acogimiento. Esta clasificación supone no solo un aporte teórico relevante, sino un marco que puede guiar la promoción desde los servicios de transiciones más exitosas, como se discutirá en el apartado 2.5 de este capítulo.

Bengtsson et al. (2020), por su parte, proponen una clasificación paralela a ésta, considerando las experiencias de agencia personal (Bandura, 1977) de los jóvenes durante su transición a la vida independiente a partir de un estudio longitudinal cualitativo con jóvenes suecos. La Tabla 2.1 incluye un resumen de las principales características de los tres grupos o trayectorias identificadas en correspondencia con las categorías propuestas por Stein (2006b). Bengtsson et al. (2020) identifican tres grupos de jóvenes poniendo de manifiesto el rol de la oportunidad para desarrollar agencia personal y control sobre sus experiencias de acogimiento y transición hacia la vida independiente.

Así, los “*societal insiders*” habrían experimentado más oportunidades para participar en la toma de decisiones y planificación sobre su transición, pudiendo afrontarla desde un punto de vista más positivo, en contraposición a la falta de control experimentada por los “*societal outsiders*”, caracterizados por presentar mayor probabilidad de encontrarse en situación de exclusión social. Finalmente, entre estas dos últimas categorías se encontrarían los “*societal in-betweeners*”, caracterizados por experiencias más ambivalentes con respecto al ejercicio de su agencia personal y con ciertas dificultades para completar su transición hacia la vida independiente. Este modelo pone de manifiesto, precisamente, la importancia de la participación de los propios jóvenes en la toma de decisiones con respecto a su proceso de emancipación del sistema de protección (Bengtsson et al., 2020).

**Tabla 2.1**

Modelos explicativos de las trayectorias de los jóvenes extutelados desde acogimiento hacia la adultez

Modelo	Mayor éxito	←	Menor éxito
Stein – resiliencia (2006)	Salen adelante ( <i>Moving on</i> )		En conflicto ( <i>Victims / strugglers</i> )
Factores protectores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabilidad y continuidad</li> <li>- Relaciones de apego seguro</li> <li>- Identidad familiar elaborada</li> <li>- Éxitos educativos</li> <li>- Preparación gradual</li> <li>- Emancipación tardía y planeada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervivientes (<i>Survivors</i>)</li> <li>- Moderada inestabilidad</li> <li>- Problemas en sus relaciones</li> <li>- Poco o ningún éxito académico</li> <li>- Rupturas de acogimiento</li> <li>- Emancipación más temprana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En conflicto (<i>Victims / strugglers</i>)</li> <li>- Experiencias previas más adversas</li> <li>- Alto nivel de inestabilidad</li> <li>- Pocas relaciones de apoyo</li> <li>- Dificultades emocionales y conductuales</li> <li>- Problemas de ajuste escolar y poco éxito académico</li> <li>- Varias rupturas de acogimiento</li> <li>- Emancipación más temprana</li> </ul>
Características de su transición	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor ajuste: trabajo, educación y familia</li> <li>- Transición = “reto/oportunidad”</li> <li>- Alta autoestima y confianza</li> <li>- Resiliencia</li> <li>- Mantenimiento de red de apoyo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor probabilidad de desempleo e inestabilidad a nivel de vivienda</li> <li>- Se definen como “duros”, “supervivientes”</li> <li>- Dependencia de servicios</li> <li>- Pueden beneficiarse de apoyos profesionales, <i>mentoring</i>, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alta probabilidad desempleo</li> <li>- Grandes dificultades a nivel de vivienda</li> <li>- Aislamiento</li> <li>- Trastornos de salud mental</li> <li>- Poco margen de mejora con apoyos post-acogimiento</li> </ul>
Bengtsson et al. – agencia (2020)	<i>From care to societal insiders</i>		<i>From care to societal outsiders</i>
Factores relevantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas sociales inicialmente, percepción “coercitiva” de acogimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación simultánea de la experiencia de acogimiento como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de falta de control y agencia sobre su vida y transición</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración gradual de “sentido” de su experiencia en acogimiento</li> <li>- Oportunidad de ganar control a través de: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Planificación</li> <li>o Participación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>resultado de las circunstancias, o bien de su conducta “turbulenta”</li> <li>- Percepción de bajo control</li> <li>- Experiencias ambivalentes de satisfacción con el acogimiento y falta de apoyo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiencias de exclusión (familia, iguales, sociedad)</li> </ul>
Características de su transición	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma consciente de decisiones (incluida evitación de conductas de riesgo)</li> <li>- Determinación a dejar atrás una etapa y alcanzar independencia normativa</li> <li>- Perspectivas a largo plazo de sí mismos/as</li> <li>- Transición estable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sienten capaces de tomar decisiones para su futuro pero, a la vez, bajo presión por su situación social o dificultades (salud mental, etc.) para ello.</li> <li>- Ambivalencia: entre emancipación “abrupta” y “a medio camino” entre acogimiento y autonomía.</li> <li>- Dependientes de servicios de apoyo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca consideración de consecuencias a largo plazo de sus decisiones</li> <li>- Vivienda inestable</li> <li>- Conductas de riesgo (drogas, delincuencia).</li> </ul>

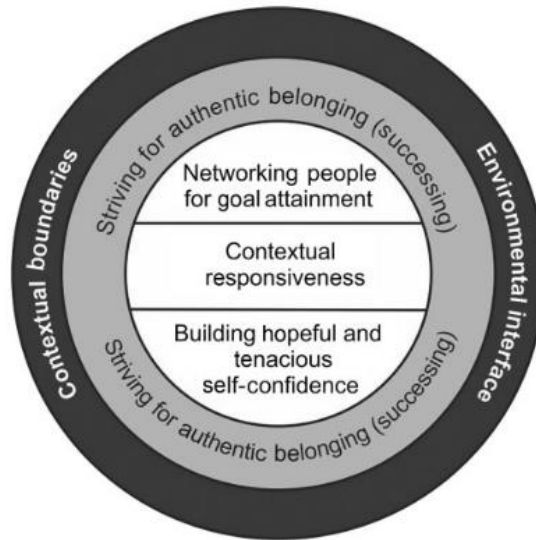
*Nota.* Elaboración propia a partir de Stein (2006) y Bengtsson et al. (2020).

Otro desarrollo teórico importante es el propuesto por Van Breda (2015), cuyo enfoque no está tanto en identificar los factores relacionados con las transiciones exitosas, sino en estudiar y definir los procesos sociales que los jóvenes experimentan durante su transición desde el punto de vista de la resiliencia. Este autor entiende la transición en último término como la consecución de un sentimiento de pertenencia auténtico. Para ello, se dan tres procesos clave en el marco del contexto social y ecológico del joven: el establecimiento de redes de apoyo en coherencia con sus objetivos, la capacidad de responder ante las demandas que el contexto va planteando, y la construcción de un fuerte sentimiento de seguridad en uno mismo. La representación gráfica de este modelo que propone Van Breda (2015) se muestra en la Figura 2.2.

Finalmente, cabe destacar la adaptación realizada por Dima y Skehill (2011) del modelo de transiciones de Bridges (2009). Este modelo propone la necesidad de distinguir entre los “cambios” externos como eventos sobre los que no se tiene control de las “transiciones” internas consistentes en procesos psicológicos y reacciones de adaptación a dichos cambios. Dima y Skehill (2011) proponen que este proceso en el caso de las transiciones desde acogimiento a la vida independiente pasa por tres fases: la “finalización” del acogimiento, la “zona intermedia” y el “nuevo comienzo”. Sin embargo, a nivel social los jóvenes estarían pasando directamente a la última fase (salida del hogar de acogida, comenzar en el mercado laboral, ser independiente a nivel financiero, cambio de entorno, etc.) mientras que su transición “interna” requerirá aún más tiempo para completarse. Este modelo enfatiza la importancia de realizar un acompañamiento personalizado a lo largo de las diferentes fases de la transición, así como de contar con apoyos específicos posteriores a la emancipación que permitan navegar las transiciones internas aún pendientes.

**Figura 2.2**

*Modelo explicativo del proceso de transición hacia la vida independiente*



*Nota.* Modelo propuesto por Van Breda (2015).

## **2.5. Promoción de transiciones exitosas: claves desde la investigación**

La exposición de algunos de los principales modelos teóricos propuestos para explicar y estudiar el proceso de transición a la vida independiente en el apartado 2.4 ha permitido ya dibujar buena parte de las que podemos considerar las principales claves desde la investigación para la promoción de transiciones exitosas en la práctica.

Este tema ya fue abordado en la monografía “*What works for young people leaving care?*” por Stein (2004). Este autor identificó como principal eje vertebrador de una transición exitosa el hecho de contar con apoyo profesional personalizado a través de asesores especializados y programas de mentoría que trabajasen conforme a una planificación individualizada para realizar un adecuado acompañamiento en todo el proceso (preparación para la transición y apoyo continuado). Además, señala que debería prestarse atención a áreas clave como: la red de apoyo informal y relaciones con la familia, las necesidades a nivel de salud física y mental y de desarrollo, el área formativo-laboral, así como el apoyo financiero y a nivel de vivienda durante la transición.

En palabras de Stein (2004), desde el punto de vista profesional podríamos decir que “todo” funciona, no porque “cualquier cosa” lo haga, sino porque es necesario un compromiso de los servicios de prestar atención a todas las fases del proceso, incluida la intervención que se realiza desde el inicio de la intervención protectora. Así, la promoción de trayectorias de éxito, de jóvenes que “salen adelante”, debe basarse necesariamente en una serie de principios (Stein, 2006b):

- a) Intervención y acogimiento de calidad durante su infancia y adolescencia: incluyendo intervención temprana e intervención familiar, así como acogimientos de calidad que compensen las experiencias previas adversas. Promover la estabilidad y continuidad es clave, así como prestar atención al área educativa.



- b) Generar esquemas que permitan transiciones más graduales y similares a las transiciones normativas en su entorno.
- c) Proporcionar apoyos continuados y personalizados para apoyarlos a lo largo de este proceso, especialmente necesarios para aquellos con necesidades más complejas (salud mental, etc.).

Estas conclusiones, provenientes de la revisión de literatura y clasificación de trayectorias de jóvenes extutelados realizada por Stein (2006b) suponen un esquema sencillo pero muy significativo, que puede complementarse con desarrollos más recientes en materia de “recomendaciones” realizados en el seno de un grupo de trabajo específico de investigadores de la red INTRAC. Este grupo tomó como punto de partida el ya mencionado decálogo de recomendaciones para la práctica y estándares de atención elaborado por jóvenes extutelados en la 33ª Conferencia Internacional FICE (2016). A partir de él, nominaron una serie de principios clave de la investigación para informar la práctica en este ámbito, los cuáles fueron presentados en el artículo “*Supporting transitions to adulthood for youth leaving care: Consensus based principles*” por Harder et al. (2020). A continuación se realiza un resumen de la discusión de estos principios:

**1. Escuchar a los jóvenes y garantizar su derecho a participar**

Proporcionar oportunidades para que los jóvenes sean protagonistas de su propio proceso y tengan voz y voto en las decisiones que se toman al respecto es clave para incrementar sus sentimientos de agencia y autoeficacia, así como, en último término, su satisfacción y bienestar. Esta es un área que puede estar más afectada en el caso de los recursos de acogimiento residencial.

**2. Promover la autonomía de los jóvenes durante y después de la intervención protectora**

La autonomía en la toma de decisiones es un aspecto que debe desarrollarse progresivamente en la adolescencia pero que puede resultar paradójico en

contraposición a la provisión de “protección” por los servicios de infancia, especialmente en el caso de acogimiento residencial.

### **3. Garantizar el acceso de los jóvenes extutelados a la educación**

Hay evidencias muy consistentes de las mayores dificultades de los jóvenes tutelados y extutelados para alcanzar éxitos académicos así como acceder a educación superior, en parte por la presión para obtener un trabajo que les permita ser independientes económicamente. Sin embargo, estos son indicadores de transiciones más exitosas y se pueden promover a través de la extensión de los acogimientos y programas específicos de acceso a estudios.

### **4. Respetar la diversidad y la identidad cultural de los jóvenes**

La intervención y apoyos desde los servicios de protección deben siempre considerar la identidad y orígenes de los jóvenes que atienden, tanto con respecto a sus necesidades individuales como a su contexto familiar y cultural de origen.

### **5. Apoyar y promover el mantenimiento de contactos con las familias de origen**

La intervención debe tener en cuenta la relevancia de la familia de origen y promover el contacto con la misma siempre dentro de las necesidades e intereses de cada joven.

### **6. Promover la estabilidad y continuidad de las relaciones a largo plazo**

La investigación es clara a la hora de identificar la estabilidad y continuidad en las relaciones (con profesionales, iguales, en la escuela, etc.) como un factor protector clave, por lo que debe ser considerado a la hora de tomar cualquier decisión que la afecte.

### **7. Realizar intervención basada en el trauma**

La evidencia en relación a la alta prevalencia de dificultades emocionales y conductuales de los jóvenes con experiencias de protección requiere de la

provisión de intervención y apoyos basados en el trauma, tanto con servicios de terapia específicos como a través de la generación de entornos con efectos “terapéuticos” en el ámbito de la protección y los servicios para extutelados.

#### **8. Garantizar una adecuada preparación previa a la emancipación**

Una mejor preparación previa a la emancipación ha sido asociada repetidamente con mejores resultados para los jóvenes extutelados, y debe estar basada no solo en el desarrollo de habilidades prácticas, de autocuidado o de búsqueda de empleo y vivienda, sino también habilidades de tipo interpersonal y relativas al desarrollo de la identidad. Para que esto sea posible, es imprescindible que los profesionales implicados cuenten con una formación adecuada.

#### **9. Desarrollar marcos legales basados en las necesidades y derechos de los jóvenes**

A pesar de las evidencias a favor de la importancia de desarrollar marcos legales exhaustivos que garanticen que se cumplen las anteriores directrices, son aún pocos los países que cuentan con legislación bien desarrollada. Esto impacta en una desigualdad de oportunidades y apoyos disponibles para esta población incluso dentro de las fronteras de un mismo estado.

#### **10. Garantizar el acceso a los servicios**

Finalmente, destacan la importancia de generar esquemas especializados de servicios que sean accesibles para todos los jóvenes de forma garantizada, a la vista de las bajas tasas de uso observadas en la literatura.

Estas recomendaciones ponen de manifiesto que la clave de una transición exitosa no se encuentra exclusivamente en la extensión de las medidas protectoras más allá de la mayoría de edad o en la provisión de apoyos y servicios posteriores a la emancipación del sistema de protección, sino que forman parte de la planificación desde un primer momento de intervenciones protectoras basadas en los principios de calidad, individualización y coordinación entre los servicios y agentes implicados en las mismas.

Esto se refleja en la propuesta de Storø (2008) de cambiar el foco de la intervención en acogimiento de la “entrada” (las situaciones adversas experimentadas, las áreas deficitarias que requieren atención) hacia la “salida”. Este autor defiende que este pequeño cambio en la conceptualización de las intervenciones puede ser clave para los profesionales responsables de las mismas, convirtiendo la “salida” en un recordatorio siempre presente que guíe la intervención relacionada con la preparación para la vida independiente como objetivo último de las medidas protectoras.

## **2.6. Resumen del Capítulo**

Este capítulo ha intentado realizar un recorrido por las características y conceptualizaciones de la transición hacia la vida independiente desde el sistema de protección. Esto ha permitido definir este proceso como un fenómeno complejo dependiente de múltiples factores ecológicos y relativos al desarrollo y experiencias de la juventud en acogimiento. Para este heterogéneo y vulnerable colectivo, la transición hacia la vida independiente supone un reto especialmente arriesgado, que se produce de forma más temprana, acelerada y comprimida que para sus iguales, definiéndose como “adulthood instantánea” sin posibilidad de retorno.

A pesar de la creciente atención que está recibiendo este fenómeno desde la investigación y desde el tercer sector en las últimas décadas, la legislación española disponible es aún insuficiente para dibujar un mapa de apoyos consistente y estructurado que pueda responder a las necesidades específicas de esta población, especialmente complejas en el caso de los jóvenes que viven recursos de acogimiento residencial. Este es, por tanto, uno de los principales retos que enfrentan los servicios de protección y atención a la infancia y a la juventud.

En el Capítulo 3, partimos de las perspectivas expuestas en los apartados 2.4 y 2.5 que defienden el rol clave de los recursos de acogimiento residencial en el inicio de la preparación para la vida independiente estos jóvenes, específicamente en el desarrollo de su autonomía y habilidades para la vida independiente.

# **CAPÍTULO 3.**

## **PREPARACIÓN PARA LA VIDA INDEPENDIENTE**

---

Este capítulo realiza un recorrido por la literatura disponible sobre la preparación para la vida independiente como una de las claves que promueven el éxito en las trayectorias de los jóvenes que realizan el tránsito a la vida adulta desde medidas de acogimiento en el marco del sistema de protección. Para ello, en primer lugar, se describe la evidencia en relación a la planificación de intervenciones para este propósito y las perspectivas de los jóvenes al respecto. En segundo lugar, se presentan algunos de los modelos que definen los resultados de estas intervenciones en términos de “habilidades para la vida independiente”, junto con algunos estudios sobre la eficacia de este tipo de programas y estrategias para su evaluación. Finalmente, se identifican algunas especificidades para el desarrollo de habilidades para la vida independiente y autonomía en contextos de acogimiento residencial, objeto de esta tesis.

### **3.1. La preparación para la vida independiente**

#### **3.1.1. Relevancia de la preparación**

Como se ha expuesto en el Capítulo 2, la promoción de transiciones exitosas hacia la vida adulta de jóvenes en acogimiento pasa necesariamente por proporcionar una adecuada preparación, la cual puede considerarse parte de la intervención socioeducativa rutinaria en el marco de medidas de acogimiento de calidad. Este es un paso previo clave para el aprovechamiento de otros apoyos más específicos e intervenciones intensivas que deberían articularse durante y después de la salida de los recursos. Siguiendo la propuesta de Refaeli et al. (2013), definiremos aquí la preparación para la vida independiente como “la capacidad de la persona joven para ocuparse de sus propias necesidades en todos los ámbitos de la vida (vivienda, ingresos, empleo, relaciones, etc.) tras la emancipación, así como su habilidad para mantener contactos sociales con otros”.

La investigación comenzó a destacar la relevancia de considerar la preparación para la vida independiente en los años 90, como evidencia la publicación *“Preparing foster youth for adulthood: A knowledge-building perspective”* (Mech, 1994). Este doble número especial surgía ante la necesidad de construir diálogo y teoría alrededor del entonces reciente movimiento de desarrollo de intervenciones para promover el ajuste psicosocial y la auto-suficiencia de jóvenes que transitaban a la vida independiente desde acogimiento. Este interés se genera fundamentalmente en los contextos estadounidense y británico, cuyas legislaciones recogían políticas para este propósito desde los años 80.

Este número especial puso de manifiesto las dificultades que presentaban los jóvenes para llevar una vida autónoma e independiente tras abandonar el sistema de protección (Aldgate, 1994), asociando mejores resultados post-egreso a haber contado con mayor cantidad de apoyos durante su transición (Cook, 1994), así como mayores barreras para aquellos jóvenes con necesidades adicionales, como dificultades a nivel de salud mental (Iglehart, 1994). Asimismo, se señaló la importancia de evaluar el nivel de

habilidades para la vida y la preparación (o “*readiness*”, en inglés) para estudiar la eficacia de las intervenciones (English et al., 1994; Hahn, 1994; Mech, 1994) y se comenzó a definir la “independencia” como algo más que un estado de auto-suficiencia en solitario que deje fuera el apoyo de otras personas, servicios y sistemas (Biehal et al., 1994).

Desde entonces, tanto el marco legislativo internacional como la investigación han recogido la importancia de proveer de esta preparación de forma integral, tal y como se ha defendido en apartados anteriores. Desde el punto de vista de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2009), todas las agencias y centros involucrados deben perseguir como objetivo la preparación del niño, niña o adolescente para su reintegración para “*asumir su independencia e integrarse plenamente en la comunidad, en particular su preparación para la vida cotidiana y el trato social*” (p. 21) desde el inicio de las medidas de acogida. Para ello, propone la adecuación de asignar a cada joven a un profesional especialista para acompañarle en su proceso de transición, iniciar este proceso de preparación mucho antes de que se produzca la salida y promover oportunidades para adquirir una formación y competencias formativo-laborales que faciliten la inserción laboral con ayuda de los apoyos necesarios. Numerosos autores han encontrado sistemáticamente esta combinación como clave para el diseño de servicios y programas (Baker, 2017; Berzin et al., Harder et al., 2020; Mendes et al., 2011; Stein, 2004, 2005, 2006b), siendo imprescindible que la preparación sea:

- a) Gradual y planeada: con oportunidades para que los jóvenes participen en la toma de decisiones durante todo el proceso.
- b) Temprana: desde el inicio de las medidas de acogida, de acuerdo a las necesidades y planes de caso de los jóvenes.
- c) Individualizada y personalizada: a través de referentes claros y estables que guían el proceso y siguiendo un plan estructurado.
- d) Experiencial: que ofrezca oportunidades para la práctica real y oportunidades laborales tempranas



Aunque dichas intervenciones suelen definirse como encaminadas a la preparación para la vida “independiente”, cada vez es más habitual el uso de términos alternativos que enfatizan más el enfoque comunitario y social de la vida autónoma, como “interdependencia”, considerando que ninguna persona se desarrolla al margen de los apoyos y conexiones con otras personas, contextos y sistemas (Hokanson et al., 2019). Estos autores defienden que este cambio de paradigma conlleva también un cambio en los objetivos de intervención, pasando de estar enfocados a la autosuficiencia a centrarse en la promoción de la autoeficacia de los jóvenes, apoyándolos para que desarrollen las habilidades, estrategias y confianza necesarias para identificar y alcanzar sus objetivos. Este debate es analizado en profundidad por Storø (2018), quien también defiende que la filosofía asociada al término “interdependencia” es más adecuada para guiar el diseño de programas que tengan en cuenta el desarrollo de las redes de apoyo y conexiones comunitarias claves para los jóvenes. Según este autor, esta perspectiva podría estar en mejor consonancia con la promoción de transiciones más normativas, en contraposición a modelos basados en la promoción de una rápida auto-suficiencia que pueda paliar la falta de apoyos más allá de la mayoría de edad. Por tanto, podríamos considerar este enfoque como otra de las claves a considerar en la planificación de intervenciones de promoción de la autonomía y trayectorias exitosas desde acogimiento a la vida adulta.

Recibir una mayor o mejor preparación para la vida independiente o “interdependiente” se ha asociado en la literatura con mejores resultados para los jóvenes extutelados. Dixon y Stein (2002) observaron que los jóvenes que informaban de mayores niveles de habilidades domésticas y de autocuidado previos a la salida de acogimiento también exhibían mejores capacidades de afrontamiento en la vida diaria como extutelados, aunque haber recibido apoyos para el desarrollo de habilidades sociales también jugó un papel relevante. También se ha observado cómo permanecer en contacto con servicios de preparación hasta una edad más tardía y sentirse más preparado promueve no solo mejores resultados en cuanto a autosuficiencia de los y las jóvenes (Scannapieco et al., 2016; Sulimani-Aidan et al., 2013), sino también mayores

niveles de bienestar y satisfacción con la vida a nivel general (Dinisman, 2016; Dinisman y Zeira, 2011; Refaeli et al., 2019).

### **3.1.2. Perspectivas de los jóvenes sobre la preparación**

Sin embargo, son numerosos también los estudios en que los jóvenes destacan la falta de habilidades y preparación para la vida independiente como una de las principales barreras identificadas en su día a día (Atkinson y Hide, 2019; Barnardo's, 2014; Häggman-Laitila et al., 2018, Van Breda, 2018; Woordgate et al., 2017). Algunos de ellos hacen referencia a la insuficiente preparación recibida, como señaló el estudio de Courtney et al. (2011), donde casi 4 de cada 10 jóvenes emancipándose en tres estados estadounidenses señalaban no haber recibido algún tipo la formación, apoyo o ayuda que necesitaban para enfrentar este proceso. Esta proporción ascendía a 5 de cada 10 jóvenes sintiéndose inadecuadamente preparados en el estudio de Stein y Dixon (2006). En la misma línea, los jóvenes participantes en el estudio de Dixon et al. (2018) señalaron una falta de consistencia y atención en la preparación recibida, especialmente para aquellos en hogares de protección frente a los que residen en acogimientos familiares. Esto fue descrito por los jóvenes como un acercamiento paulatino al “borde del precipicio”, al cumplir la mayoría de edad sin oportunidades para haber desarrollado las habilidades necesarias para vivir de manera autónoma.

Otros estudios han hecho hincapié en la calidad de la preparación como insuficiente, especialmente en aquellos casos en los que se administraba fundamentalmente a través de “clases” teóricas, sin incorporar oportunidades para abordar actividades significativas en la vida real (Bond, 2020; Freundlinch et al., 2007). Este tipo de intervenciones, normalmente empleadas muy próximas a la mayoría de edad y poco eficaces (Cassarino-Perez et al., 2018), han sido denominadas por Stein (2008a) como “*domestic combat courses*”. Asimismo, otros trabajos han enfatizado la necesidad de que la preparación aborde no solamente los básicos prácticos para manejarse en el día

a día, sino también estrategias para gestionar las emociones y sentimientos de soledad que pueden aparecer ante este tipo de transición (Barnardo's, 2014).

Sin embargo, de acuerdo con Dixon et al. (2006), la preparación es un concepto amplio y complejo que no se puede explicar únicamente a través la cantidad y calidad de los apoyos recibidos, pues estos parámetros no se relacionan directamente con los sentimientos de preparación de los jóvenes. De hecho, son múltiples los estudios en los que los jóvenes reportan sentirse altamente preparados para la vida independiente y para abandonar el acogimiento, superando las percepciones al respecto de otras figuras adultas de referencia como educadores o familias de acogida (Benbenishty y Schiff, 2009; Casey et al., 2010; Dinisman y Zeira, 2011; Trout et al., 2014; Refaeli et al., 2013). Aunque algunos de estos autores atribuyen estas percepciones a sobreestimaciones de capacidad por parte de los jóvenes (Benbenishty y Schiff, 2009; Casey et al., 2010), es difícil extraer conclusiones definitivas sobre esta cuestión, dada la relativamente escasa literatura que la ha abordado, así como la variedad de enfoques existentes a la hora de definir y evaluar los niveles de habilidades para la vida independiente de los jóvenes.

## **3.2. Desarrollo y evaluación de habilidades para la vida independiente**

### **3.2.1. Habilidades para la vida independiente**

La definición de las habilidades para la vida independiente como objeto de desarrollo en el marco de programas de preparación para la emancipación desde medidas de protección no es única. Una de las primeras distinciones que se realizaron para clasificarlas en un marco teórico fue su división en habilidades “tangibles”, entendidas éstas como aquellas competencias más prácticas para la autosuficiencia en el propio hogar (limpieza, cocina, etc.), la gestión del dinero o la búsqueda y mantenimiento de un empleo, e “intangibles”, que tendrían que ver con el desarrollo de competencias sociales y personales, como la autoestima o la regulación (Benbenishty y Schiff, 2009; Hahn, 1994; Nollan et al., 2000).

Un desarrollo más exhaustivo es el propuesto por Biehal et al. (1995), quienes dividen las habilidades para la vida independiente en tres áreas principales:

- a) Habilidades de autocuidado: higiene personal, dieta saludable, salud sexual y anticoncepción.
- b) Habilidades prácticas: gestión del dinero, compras, cocina y limpieza.
- c) Habilidades interpersonales: capacidad para gestionar relaciones formales y personales, incluidas las íntimas y sexuales.

Por su parte, Stein y Wade (2000) añadieron a este modelo las habilidades académico-formativas y el desarrollo de la identidad, la cuál ha sido enfatizada también por Mann-Feder (2019). Sin embargo, cabe destacar aquí un modelo aún más completo que coloca las habilidades para la vida independiente como uno más de los “recursos” evolutivos que promueven una transición exitosa, propuesto por Courtney et al. (2017). Este modelo, representado en la Figura 3.1, pone en relación las características y necesidades del joven (familiares, sociales, etc.) con los servicios e intervenciones recibidos en el marco del sistema de protección para producir una serie de recursos evolutivos interrelacionados entre sí, entre los que se encuentran:

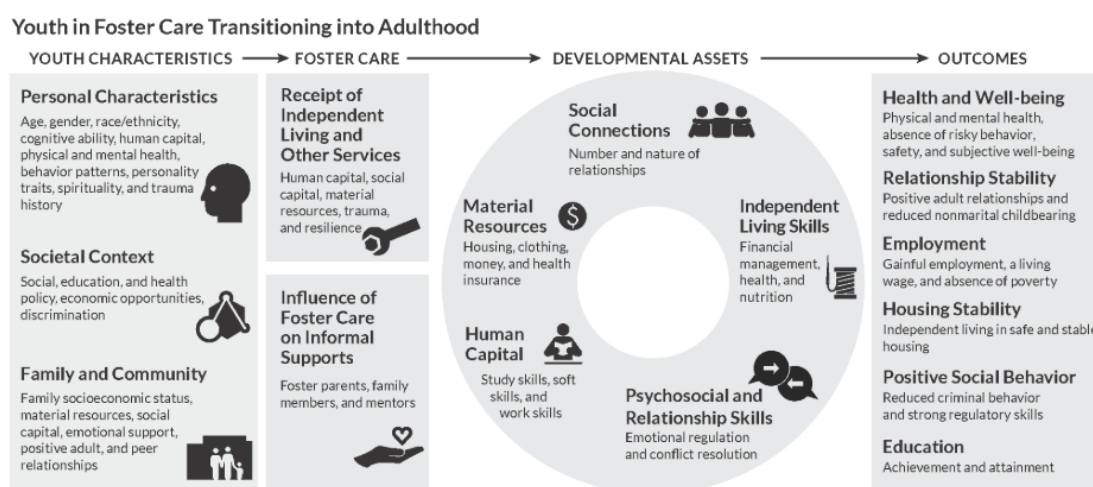
- a) Habilidades para la vida independiente (gestión del dinero, salud, etc.)
- b) Habilidades psicosociales y relacionales (regulación emocional, resolución de conflictos, etc.)
- c) Capital humano (habilidades académico-laborales, etc.)
- d) Recursos materiales (vivienda, dinero, ropa, seguro médico, etc.)
- e) Conexiones sociales (número y naturaleza de las relaciones)

Esta interacción entre los diferentes recursos evolutivos sería la precursora de una serie de resultados positivos en diferentes áreas (salud y bienestar, relaciones, empleo, vivienda, etc.). Si analizamos conjuntamente ambos modelos observamos que, en el caso de Courtney et al. (2017), las habilidades para la vida independiente se identificarían con las habilidades de autocuidado y prácticas de los modelos de Biehal et al. (1995) y Stein y Wade (2000). Las habilidades interpersonales constituirían una categoría diferenciada y, por otra parte, se distinguirían las académico laborales como “capital humano”, debido a su abordaje habitual de manera separada a las anteriores, según Courtney et al. (2017).

Por tanto, las habilidades para la vida independiente en este contexto de investigación se tratan de un constructo poco definido en la literatura a nivel teórico, aunque éste se considera uno de los resultados clave de las intervenciones de preparación para la emancipación de jóvenes tutelados. En los siguientes apartados se abordará este tema desde el punto de vista de las intervenciones y las estrategias para su evaluación disponibles en la literatura.

**Figura 3.1**

*Mapa conceptual del proceso de transición desde acogimiento a la vida independiente*



*Nota.* Modelo disponible en Courtney et al. (2017).

### **3.2.2. Intervenciones y herramientas para su desarrollo**

Las intervenciones destinadas a preparar la salida de acogimiento y transición a la vida adulta promoviendo el desarrollo de habilidades para la vida independiente se suelen denominar en la literatura como “independent living programs” (ILPs). Según Montgomery et al. (2006), este tipo de programas pueden adoptar formas muy heterogéneas, abordando uno o varios ámbitos tanto prácticos (ayuda financiera, vivienda, inserción sociolaboral, etc.) como de tipo relacional o emocional (habilidades sociales, auto-determinación, etc.; Heerde et al., 2016). Según Courtney et al. (2017), los ILPs podrían clasificarse en diez categorías en función del ámbito que abordan: educación, empleo, mentoría, vivienda, salud, fomento de la permanencia, prevención de embarazos, apoyo parental, desarrollo de bienes y programas multicomponente.

El estudio de los impactos que pueden tener este tipo de intervenciones en las trayectorias de los jóvenes extutelados ha sido abordado repetidamente a lo largo de las últimas décadas, como reflejan las abundantes revisiones y metaanálisis realizadas al respecto (Cassarino-Perez et al., 2018, Donkoh et al., 2006; Everson-Hock et al., 2011;

Greeson et al., 2020; Gunawardena y Stich, 2021; Heerde et al., 2016; Liu et al., 2019; Naccarato y DeLorenzo, 2008; Taylor et al., 2021; Woodgate et al., 2017; Yelick, 2017). Algunos de estos estudios observaron que la participación en este tipo de programas está relacionada con cierto grado de resultados positivos para los jóvenes, especialmente en las áreas de educación, empleo y vivienda (Heerde et al., 2016; Liu et al., 2019; Woodgate et al., 2017). Estos estudios reflejan consistentemente algunas dificultades en la evaluación de los ILPs, entre las que se encuentran la vaga definición de los programas evaluados y debilidad de los métodos de evaluación empleados (Woodgate et al., 2017) pero también la falta de estandarización a la hora de evaluar sus resultados (Naccarato y DeLorenzo, 2008). Al respecto de esto, Cassarino-Perez et al. (2018) encuentran que las medidas empleadas se refieren habitualmente a constructos abstractos, como la autonomía, lo cuál hace que los investigadores empleen instrumentos adaptados a los objetivos y características de su estudio. Además, los estudios identificados están limitados al ámbito estadounidense (Heerde et al., 2016; Woodgate et al., 2017).

De entre todas las anteriores revisiones, cabe destacar la llevada a cabo recientemente por Taylor et al. (2021), que recoge y analiza todos los trabajos publicados en los que se evalúan de manera rigurosa los resultados de este tipo de intervenciones desde la publicación de la primera revisión de estas características por Donkoh et al. (2006). Taylor et al. (2021) identifican un total de 16 estudios, todos ellos realizados en Estados Unidos a excepción de uno, realizado en Australia, para los que encuentran evidencias débiles de impacto en los resultados post-egreso en ámbitos como salud, educación, ingresos y empleo, vivienda, etc. De ellos, solamente tres evaluaron el impacto en la percepción de “preparación” para la vida independiente, sin grandes efectos. Esto está de acuerdo con los resultados de Yelick (2017), quien también identificó que las evaluaciones de los programas no solían abordar esta cuestión, o bien utilizaban enfoques no directamente comparables.

De entre los estudios identificados por Taylor et al. (2021), se pueden destacar varios de ellos por su foco en el desarrollo y evaluación de habilidades para la vida

independiente: el *Life Skills Training Program (LST)* de Los Angeles, California (Greeson et al., 2015a; U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families Washington, D. C., 2008), el *Adolescent Outreach Program for Youths in Intensive Foster Care (Outreach)* de Massachusetts (Greeson et al., 2015b), el *YVLifeSet* llevado a cabo por Aldeas Infantiles en el Estado de Tennessee (Courtney et al., 2019) y el *My Life*, una intervención específica para el desarrollo de habilidades de auto-determinación en jóvenes con necesidades educativas especiales (Powers et al., 2012).

De acuerdo con Greeson et al. (2015), el *Life Skills Training Program (LST)* se trata de un programa de cinco semanas durante las que los jóvenes, a partir de los 16 años, asisten a sesiones semanales de tres horas en las que se trabajan las habilidades para la vida en un formato grupal tipo “clase”. Las áreas de competencia que trabajan son múltiples: educación, empleo, habilidades de vida diaria, habilidades de supervivencia, toma de decisiones y consecuencias, habilidades interpersonales y sociales y habilidades digitales), para lo que emplean exposiciones de ponentes, actividades prácticas y materiales creativos. Sin embargo, las evaluaciones realizadas sobre la capacidad de este modelo para producir resultados claros en sus habilidades para la vida independiente (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families Washington, D. C., 2008) o en su nivel de apoyo social (Greeson et al., 2015) no encuentran apenas impactos positivos, sugiriendo que este enfoque basado en la enseñanza formal de habilidades pueda no ser tan significativo como el trabajo personalizado desarrollado por las figuras de referencia. En la misma línea se encuentran los resultados del programa *Outreach*, a pesar de que este tiene un enfoque más personalizado y basado en el establecimiento de una relación de mentoría entre los jóvenes participantes y el personal educativo del mismo que, a través de la que se ofrece la preparación (Greeson et al., 2015b). Esto está en consonancia con las claves que hemos defendido en la planificación de este tipo de programas, que defienden como más adecuados los enfoques individualizados (Mendes et al., 2011).



*YVLifeSet*, por su parte, combina principios de programas de seguimiento especializado con otros más tradicionales en los ILPs (entrenamiento en habilidades para la vida, apoyo financiero, etc.). En el marco de este programa, se realiza evaluación y planificación de la intervención a partir de las necesidades individuales del joven, que después mantiene reuniones semanales con su trabajador de referencia y participa en otras actividades grupales, así como en sesiones de orientación vocacional y otras actividades disponibles en la comunidad. Los profesionales del programa cuentan con formación en técnicas basadas en la evidencia (entrevista motivacional, etc.) y se diferencian por proveer una intervención de alta intensidad. Courtney et al. (2019) han encontrado prometedoras evidencias de mejoras en los resultados para los jóvenes que participan en intervenciones más intensivas y personalizadas como esta.

Este es también el caso del programa *My Life*. Este programa, cuya eficacia para aumentar las habilidades de autodeterminación, calidad de vida, acceso a servicios de apoyo, empleo, etc., entre otros resultados, ha sido probada (Powers et al., 2012), se basa en dos elementos fundamentales: (a) sesiones semanales de trabajo para el desarrollo de habilidades de auto-determinación que permitan alcanzar objetivos identificados por el joven y (b) sesiones trimestrales con un mentor joven con experiencia previa en acogimiento. La principal característica de este programa es que está diseñado para ser universalmente accesible, independientemente de las capacidades de los chicos y chicas participantes, por lo que es apto para jóvenes con algún tipo de necesidad educativa específica.

Tanto el programa *My Life*, como el *YVLifeSet* son dos de las cuatro intervenciones relativas a la transición de jóvenes desde el sistema de protección cuya eficacia está apoyada por “Evidencia científica prometedora” por la agencia *California Evidence-Based Clearinghouse* (CEBC), solo superados por el programa *Better Futures* (Phillips et al., 2015), el cual se centra en la promoción de mejores resultados educativos para jóvenes en acogimiento, incluidos aquellos con alguna discapacidad intelectual o problemas emocionales y conductuales (CEBC, 2021). Tanto en la CEBC como las

amplias revisiones de intervenciones realizadas por Woodgate et al. (2017) y Cassarino-Perez et al. (2018) pueden ampliar este listado a algunas otras intervenciones cuyas evaluaciones no han producido evidencias tan claras sobre su eficacia, aunque Cassarino-Perez et al. (2018) enfatiza también las evidencias a favor de intervenciones altamente individualizadas y los modelos de mentoría.

Es difícil, sin embargo, encontrar en la literatura modelos o herramientas para el desarrollo de habilidades para la vida independiente específicos para ser utilizados por personal de atención directa en acogimiento residencial, dado el carácter menos habitual de este tipo de medidas en países como Estados Unidos, donde se produce la gran mayoría de este tipo de estudios (Taylor et al., 2021). Sin embargo, sí se pueden encontrar algunas experiencias en países con mayor prevalencia de acogimiento residencial como Portugal, donde la herramienta de desarrollo de competencias personales y sociales “*Projet’ar-te*” se utiliza en algunas casas de acogida (Santos et al., 2018), o el Proyecto “*Lungisela*” en Ciudad del Cabo, Sudáfrica (Tanur, 2012). Ambos tienen un enfoque de abordaje de las habilidades mediante sesiones grupales periódicas durante los meses previos a la salida de acogimiento, contando además el “*Projet’ar-te*” con algunas evidencias positivas sobre su capacidad para mejorar la autonomía y la autoestima de las jóvenes participantes (Santos et al., 2018).

En el caso de España, aunque existen programas y modelos específicos de intervención encaminada a la preparación para la vida independiente de jóvenes, como se ha expuesto en el Capítulo 2, no han trascendido estudios científicos de presentación o evaluación rigurosa de sus características y resultados sistemáticos, limitándose por el momento a exploraciones sobre la satisfacción con algunos programas (Sevillano-Monje et al., 2021). Esto supone un problema para el avance de la investigación, requiriéndose mayor colaboración con la práctica para avanzar en el desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia (Cassarino-Perez et al., 2018).

La revisión Ballester et al. (2016a) de las características de los programas de emancipación de algunas de las principales entidades españolas, revela que la mayoría de las ellas cuentan con uno o varios tipos de programas residenciales para adolescentes próximos a la mayoría de edad o recién extutelados, denominados en ocasiones “pisos tutelados” o “pisos de autonomía”, así como otros programas de mentoría, acompañamiento o atención integral. Aunque en este análisis se destacan buenos resultados a nivel educativo, los profesionales refieren importantes dificultades para completar con éxito trayectorias de inserción laboral, dada la situación del mercado laboral, así como poco tiempo para realizar la intervención antes de la mayoría de edad con los jóvenes.

Además, se encuentra como principal referente en el ámbito universitario el Programa Umbrella de desarrollo de competencias para la vida diaria (Del Valle y García-Quintanal, 2006), cuyo método es clave en el desarrollo de esta tesis, tal y como se describirá más adelante. Esta herramienta se encuentra disponible para emplearse en el desarrollo de habilidades para la vida diaria en recursos residenciales en forma de cuaderno de actividades para trabajar de manera conjunta entre joven y educador. Sin embargo, no han trascendido estudios de evaluación de este tipo de programas y herramientas a la literatura científica.

En otra categoría, podríamos también mencionar herramientas e iniciativas importantes, generadas principalmente desde el ámbito del tercer sector, en forma de guías documentales o audiovisuales elaboradas colaborativamente con jóvenes tutelados y extutelados. Algunas de estas guías tienen como objetivo ser un referencia de primera consulta para los jóvenes a la hora de resolver tareas de la vida diaria y localizar informaciones básicas para la realización de gestiones. Algunos formatos audiovisuales destacables en este aspecto son los de la Guía Egreso, elaborada a través de Doncel (<https://guiaegreso.org.ar/>) para contexto latinoamericano, o la guía emancipación desarrollada por la FEPA en España (<https://www.guiaemancipacion.org/>). Ambas guías incluyen vídeos elaborados por los propios jóvenes en los que tratan temas como

los ahorros, el trabajo, la vivienda, la educación, o el autocuidado, acompañados de enlaces a informaciones y contenidos interesantes.

Asimismo, existen otras iniciativas similares en Europa en forma de app para *smartphone*, como es el caso de *Kwikstart*, una app móvil que recoge información de ámbitos clave para jóvenes extutelados (cómo realizar trámites, hacer un contrato de alquiler, etc.) elaborada por la entidad *Kinderspectief* (2021) en Países Bajos. Un enfoque muy similar es el de la app *Sortli*, disponible en Australia y elaborada por la *Create Foudation* en colaboración con otras entidades públicas y privadas. En este caso, no solo incluye informaciones, sino aplicaciones para elaborar tu propio presupuesto personal o una lista de objetivos, entre otras.

Otras guías, basadas en este caso en un formato documental, tienen un enfoque más parecido a un cuaderno de trabajo para abordar con una figura educativa. Este es el caso de la guía "*Get ready for adult life*" elaborada por la entidad *Catch 22* (2013) que, en forma de cuadernillo, incluye preguntas de reflexión, informaciones y actividades sobre temas relevantes relativos a la planificación y preparación para la vida independiente para que la persona joven trabajar junto con la ayuda de su educador o educadora. Entre los temas incluidos se encuentran no solo las habilidades para la vida, sino también cuestiones de participación, salud y bienestar, educación y empleo, gestión del dinero, vivienda y el proceso de emancipación del sistema.

Finalmente, cabe destacar la *Resources to inspire Guide* asociada al *Casey Life Skills Assessment* (Casey Family Programs, s. f.), uno de los principales instrumentos de evaluación de habilidades para la vida independiente disponible en ámbito norteamericano. Esta guía está pensada como una continuación a la aplicación de la evaluación con el *CLSA*, en la que profundizaremos más a continuación, y consiste en una sistematización de habilidades junto con objetivos y expectativas asociados a las mismas. Para cada una, se proponen diferentes recursos y actividades online y en papel, para ser abordadas por jóvenes, profesionales y también familias u otros cuidadores

según sus necesidades. Las áreas abordadas son: habilidades para la vida independiente (comida y nutrición, limpieza, mantenimiento del hogar, etc.), habilidades de autocuidado (cuidado de la salud, higiene personal, sexualidad, etc.), relaciones y habilidades de comunicación (comunicación, desarrollo personal, relaciones sanas, etc.), gestión de la vivienda y el dinero (cuentas bancarias, transporte, etc.), habilidades académico-laborales (gestión del tiempo, impuestos, etc.) y orientación vocacional.

### **3.2.3. Evaluación de habilidades para la vida independiente**

Aunque el desarrollo de herramientas e intervenciones estudiadas por la literatura científica tiene ya un cierto recorrido, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior, el desarrollo de instrumentos específicos de medida de habilidades para la vida adulta en esta población es mucho más escaso. En muchos casos, los instrumentos empleados son desarrollados *ad-hoc* para evaluar las características de las intervenciones o para servir los propósitos específicos de los estudios (Dixon y Stein, 2002; Häggman-Laitila et al., 2019; Mech et al., 1994), como es habitual en el ámbito de investigación en transiciones hacia la vida independiente (Harder et al., 2011).

De hecho, la revisión de Naccarato et al. (2008), encontró solo ocho herramientas para este propósito que pudieran utilizarse para la evaluación de ILPs, pero solo la mitad de ellas contaban con estudios sobre sus propiedades psicométricas, siendo las herramientas más completas el *Casey Life Skills Assessment (CLSA)* y el *Daniel Memorial Independent Living Assessment for Life Skills (DMILA)*. Este último, compuesto por 14 subescalas y más de 80 ítems de respuesta múltiple, fue bastante utilizado en los años 80 y 90 (Hahn, 1994; Mallon, 1998), pero los últimos estudios sobre sus índices de fiabilidad arrojaban resultados mediocres y, desde entonces, no se han conocido estudios sobre su validez y estructura factorial (Georgiades, 2005).

El *CLSA* sí ha gozado de un uso más extenso, tras conocerse estudios sobre su fiabilidad (Nollan et al., 2000), aunque no se han realizado estudios sobre su validez. Este instrumento está compuesto por 113 ítems que cubren ocho dominios de habilidades

para la vida, siguiendo la misma estructura que la guía citada en el apartado 3.2.2. en ocho dominios (Casey Family Programs, 2017), y constituye probablemente el instrumento más utilizado para evaluar este constructo en lengua inglesa en diferentes poblaciones juveniles (Ihara et al., 2012; Pearlstein et al., 2014; Trejos-Castillo et al., 2015; Trout et al., 2014; Uzoobo et al., 2008). Sin embargo, no ha sido diseñado para su uso como test, sino como una herramienta de evaluación y autoevaluación integral basada en las fortalezas (Casey Family Programs, 2017). A partir de él, se han desarrollado algunas adaptaciones a otros idiomas (Oliveira, 2016), así como algunas versiones simplificadas para evaluar autoeficacia respecto a la preparación para la vida independiente, como es el caso de la empleada por Benbenishty y Schiff (2009), disponible en el contexto de investigación de Israel desde entonces (Dinisman y Zeira, 2011; Melkman et al., 2016; Refaeli et al., 2013, 2019; Zeira y Benbenishty, 2011).

En el caso de España, la única herramienta específica disponible para evaluar este constructo era la escala de habilidades incluida en la versión española del Programa Umbrella (Del Valle y García-Quintanal, 2006), sobre la que no se habían llegado a realizar estudios de validación y cuya longitud convertía su aplicación con fines de investigación en complicada, aunque su versión portuguesa sí que ha sido empleada en algunas investigaciones (Santos et al., 2018; Tavares-Rodrigues, 2018). Aunque existe una versión en español del *CLSA*, ésta estaba diseñada para usarse con población norteamericana hispanoparlante, no habiendo sido validada para su uso en población española. Finalmente, cabe destacar el uso de un instrumento no específico para esta población, como es el caso del *ABAS-II* para la evaluación de la conducta adaptativa en personas sin discapacidad (Montero y Fernández-Pinto, 2013), empleado por Ballester et al. (2016c) con buenos resultados.

Sin embargo, en ninguno de los casos se ha llegado a desarrollar un cuerpo de investigación relevante al respecto de la evaluación de las habilidades para la vida independiente de jóvenes que se emancipan desde el sistema de protección, ni tampoco sobre sus sentimientos de preparación para enfrentar este proceso.

### **3.3. Promoción de autonomía y habilidades para la vida desde acogimiento residencial**

De acuerdo con Stein (2005), los jóvenes que viven durante parte de su infancia o adolescencia en acogimiento ven afectadas las posibilidades de desarrollar su autoeficacia, pues en muchas ocasiones el curso de su vida está controlado por las decisiones que otras personas toman al respecto. En palabras de este autor:

“[...]their lives seemingly *controlled* by others: *abandoned* by family, *excluded* from school, *put* into care, *sent* to a children’s home, *assessed* by social workers, *placed* with foster carers.” (p. 12).

El desarrollo de autonomía y habilidades para la vida independiente puede ser un reto adicional en el caso de recursos de acogimiento residencial, en comparación con jóvenes que se encuentran en acogimientos familiares y, por tanto, tienen la oportunidad de adquirir ciertas habilidades de manera más gradual y no planificada en la vida cotidiana (Dixon et al., 2018). En este sentido, el estudio realizado Calheiros et al. (2013) sobre las perspectivas de jóvenes y profesionales al respecto de la promoción de la autonomía en recursos de acogimiento residencial en Portugal resulta muy ilustrativo. Las barreras que Calheiros et al. (2013) se encuentran tienen que ver con la promoción de la “normalidad” en los entornos residenciales, identificando problemas derivados de la estandarización del programa, que pone reglas similares para niños, niñas y adolescentes de diferentes edades, así como de rutinas rígidas y altamente controladas por el personal que dejan poco espacio para el desarrollo de habilidades de autorregulación en los jóvenes. Asimismo, detectan barreras en la política de los hogares para el acceso de los jóvenes a utilizar la cocina o manejar el dinero para hacer compras diarias y gestionar facturas, además de una tendencia a que las relaciones sociales se limiten con frecuencia al entorno residencial.

Esta tensión entre la falta de oportunidades para desarrollar autonomía en los hogares frente a la necesidad de alcanzar una independencia “instantánea” poco después

de la mayoría de edad es descrita por Geenen y Powers (2007) como paradójica, en cuyo estudio se subraya de nuevo la falta de participación y ejercicio de la auto-determinación como un problema por parte de jóvenes y profesionales. Este mismo tipo de barreras ha sido descrito por Hokanson et al. (2019), en cuyo estudio los jóvenes consideraron que este tipo de regulaciones estrictas poco normalizadoras coartaban su libertad y, en cierto sentido, les impedían avanzar hacia considerarse jóvenes adultos.

Otros estudios, como el de Bond (2020), describen experiencias positivas para el desarrollo de la autonomía y habilidades para la vida autónoma en ámbitos residenciales a través de sesiones y talleres específicos pero también detectan que estas actividades pueden no llevarse siempre a la práctica, siendo realizados los trámites de manera grupal por los profesionales, en lugar de asignar las responsabilidades a cada joven. En este sentido, autores como Frimpong-Manso (2012) y Sulimani-Aidan y Benbenishty (2011), señalan la importancia de que los recursos de acogimiento residencial aborden la preparación para la vida independiente de manera temprana y sean parte del proceso. En concreto, Frimpong-Manso (2012) propone una serie de recomendaciones a considerar para la mejora de este proceso:

- 1) Involucrar a la persona joven en la toma de decisiones sobre su propio proceso de preparación, incluyendo múltiples fuentes de apoyo de acuerdo a sus necesidades.
- 2) Involucrar al personal educativo del recurso residencial en la planificación y preparación relativa a la emancipación, que debe contar con adecuada formación para ello.
- 3) Involucrar a la familia en el proceso de preparación, considerando la inclusión de figuras relevantes como “mentores” en el proceso.

Sin embargo, estas recomendaciones no pueden aplicarse al contexto Español considerando el acogimiento residencial infantil como una medida homogénea, puesto que la especialización experimentada en las últimas décadas para atender las diferentes



necesidades y perfiles específicos de la población juvenil en acogimiento residencial incluyen la atención a adolescentes sin previsión de reunificación familiar (Bravo y Del Valle, 2009). Esto se traduce en la existencia de programas residenciales específicos para adolescentes próximos a la mayoría de edad en los que se generan rutinas y entornos que promuevan el desarrollo de la autonomía (Ballester et al., 2016a; Bravo y Del Valle, 2009) Este tipo de recursos residenciales, en los que los jóvenes disfrutan de mayor libertad pero también más responsabilidades (sobre preparar su comida, hacer sus compras, etc.), son aquellos más valorados por los jóvenes en relación a hogares de la red básica y hogares de corte terapéutico (Pérez-García et al., 2019) y, previsiblemente, deberían contar con menos barreras en la aplicación de políticas de desarrollo de la autonomía.

### **3.4. Resumen del Capítulo**

El objetivo de este capítulo era el de describir la evidencia disponible sobre la preparación para la vida independiente como clave para la promoción de trayectorias exitosas de transición desde medidas de acogimiento en el marco del sistema de protección. La investigación señala que esta preparación debe ser temprana, gradual y planeada conforme a las necesidades individuales de cada persona, ofreciendo oportunidades para el ejercicio real de la autonomía y el desarrollo de habilidades para la vida independiente.

Aunque el desarrollo y evaluación de programas e intervenciones para este propósito tiene ya una cierta tradición en el ámbito anglosajón, la evidencia sobre su efectividad es aún relativamente débil. Sin embargo, parece que aquellas intervenciones con un enfoque más individualizado e intensivo obtienen mejores resultados que aquellas que se limitan a ofrecer clases o talleres grupales de forma aislada. Además, se ha expuesto cómo el constructo de las habilidades para la vida independiente se define de forma vaga y variable en la literatura, lo cuál se traduce en una escasez generalizada de instrumentos estandarizados para su evaluación.

El presente proyecto de tesis se ha propuesto contribuir a este ámbito de investigación con el desarrollo de una herramienta útil para promover el desarrollo de la autonomía y habilidades para la vida independiente con jóvenes en acogimiento residencial, así como de un sistema multi-informante de evaluación de estos constructos, a la vista de la escasa presencia que estas cuestiones tienen aún en la investigación española. El siguiente capítulo presenta en detalle los objetivos, metodología y temporalización de dicho proyecto.

# **CAPÍTULO 4.**

## **OBJETIVOS, TEMPORALIZACIÓN Y METODOLOGÍA**

---

Como se ha expuesto en los Capítulos 2 y 3, la preparación para la vida independiente es un aspecto clave a tener en cuenta por los servicios de apoyo a jóvenes que abandonan el sistema de protección tras su mayoría de edad, especialmente para aquellos que lo hacen tras haber vivido en hogares de protección. Sin embargo, el desarrollo de herramientas sistematizadas útiles para la promoción y la evaluación de habilidades para la vida independiente y autonomía en el ámbito español es un área que apenas había recibido atención por parte de la investigación y la práctica.

Por ello, los objetivos que persigue el presente proyecto de tesis se organizan fundamentalmente en tres líneas u objetivos generales (OG), dividiéndose a su vez en una serie de objetivos específicos (OE), tal y como se describe a continuación.

#### 4.1. Objetivos

**OG1.** Desarrollar, poner en marcha y evaluar el funcionamiento de una herramienta online de entrenamiento en habilidades para la vida independiente para jóvenes en acogimiento residencial, denominada “Programa Planea”, a partir de la experiencia iniciada con el Programa Umbrella.

**OE1.1.** Desarrollar los contenidos, metodología y actividades que conforman el Programa Planea e implementarlos en una plataforma online.

Este objetivo se ha abordado en el Capítulo 5, “Desarrollo del Programa Planea”. Además, se incluye como Anexo I el “Manual del Programa Planea. Entrenamiento en habilidades para la vida adulta”, publicado por la *Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha* (Del Valle y García-Alba, 2021).

**OE1.2.** Evaluar la implementación de esta herramienta en el contexto de acogimiento residencial y la satisfacción de los participantes con su funcionamiento.

Este objetivo se aborda en el Capítulo 6, “Implementación y evaluación del Programa Planea”.

**OG2.** Desarrollar y validar psicométricamente un sistema multi-informante de instrumentos de evaluación de habilidades para la vida independiente y la autonomía personal para jóvenes en acogimiento, basado en el Programa Planea:

**OE2.1.** Construir y validar psicométricamente la versión para jóvenes de las Escalas PLANEA.

Este objetivo se aborda en el Capítulo 7, “Desarrollo y validación de instrumentos de medida de habilidades para la vida independiente”, que incluye el artículo “*PLANEA Independent Life Skills scale: Development and validation*” publicado en la revista *Psicothema*.

**OE2.2.** Construir y validar psicométricamente la versión para personal educador de las Escalas PLANEA.

Este objetivo se aborda en el Capítulo 7, “Desarrollo y validación de instrumentos de medida de habilidades para la vida independiente”, que incluye el manuscrito “*Assessing independent life skills of youth in child protection: A multi-informant approach*”, bajo revisión en la revista *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*.

**OG3.** Estudiar las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial y en recursos residenciales para extutelados.

**OE3.1.** Analizar la convergencia de las perspectivas de jóvenes sobre sus niveles de habilidades para la vida independiente y autonomía personal con las de los miembros del equipo educativo responsables de su caso.

Este objetivo se aborda en el Capítulo 7, “Desarrollo y validación de instrumentos de medida de habilidades para la vida independiente”, que incluye el manuscrito “*Assessing independent life skills of youth in child protection: A multi-informant approach*”, bajo revisión en la revista *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*.

**OE3.2.** Analizar las diferencias entre las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes con experiencia en el acogimiento residencial y sus iguales de población general.

Este objetivo se aborda en el Capítulo 8, “Percepción de habilidades para la vida independiente por parte de los jóvenes”, que incluye el manuscrito “*Readiness for independent living of youth in residential child care: A comparative study*”, bajo revisión en la revista *Journal of Adolescence*.

**OE3.3.** Analizar las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial y en recursos residenciales para extutelados, teniendo en cuenta las diferencias basadas en sus perfiles y características de la intervención que reciben.

Este objetivo se aborda en el Capítulo 8, “Percepción de habilidades para la vida independiente por parte de los jóvenes”, a través de un estudio específico.

## **4.2. Temporalización y metodología del proyecto de tesis**

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, el presente proyecto de tesis se ha organizado en cuatro paquetes de trabajo diferenciados, cuya temporalización se muestra en la Figura 4.1 y se describe a continuación, junto con la metodología empleada en cada uno de ellos.

### **4.2.1. Desarrollo del Programa Planea**

Esta fase se prolongó desde septiembre de 2016 hasta marzo de 2018. Tras realizar una revisión bibliográfica general sobre el tema y objetivos de la tesis, se abordó el desarrollo de las actividades que conformarían el Programa Planea. Para ello, se realizó un análisis crítico de los principios, metodología, contenidos y actividades del Programa Umbrella, compuesto por cinco áreas. La propuesta inicial de modificación y actualización de los contenidos y actividades fue expuesta en sucesivas reuniones del equipo investigador, en las que se contó con la presencia de un profesional de acogimiento residencial. Los asistentes a las reuniones realizaron las sugerencias y apreciaciones pertinentes, que se tuvieron en cuenta para la formulación de la versión final de las actividades, quedando el Programa Planea finalmente compuesto por 9 áreas.

Paralelamente, se mantuvo estrecha colaboración con el equipo informático responsable del desarrollo de la plataforma [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), donde se alojarían las actividades, para adaptarla a las necesidades metodológicas y características del programa. Una vez finalizado el desarrollo del programa y la plataforma, se redactó el Manual Piloto del mismo, que posteriormente utilizarían los usuarios como referencia para utilizar el programa, y se realizaron varias sesiones de formación presenciales a las que estuvieron convocados todos los miembros de los equipos educativos de los recursos de acogimiento residencial de Castilla-La Mancha, así como los técnicos pertinentes. Finalmente, se implementaron las actividades en la plataforma y se realizaron varias pruebas de uso para depurar cualquier incidencia técnica antes de su apertura para los usuarios.

#### **4.2.2. Pilotaje y supervisión del Programa Planea**

Esta fase se prolongó desde abril de 2018 hasta febrero de 2019 y estuvo compuesta por dos estudios. En primer lugar, se realizó un pilotaje del Programa Planea con 22 díadas joven-educador/a de referencia de los diferentes recursos de acogimiento residencial situados en Castilla-La Mancha. La selección se realizó a partir del listado de hogares de protección candidatos a utilizar el Programa Planea, teniendo en cuenta que contarán con perfiles de jóvenes preparándose para la salida del hogar, de tal manera que se incluyera aproximadamente a la mitad de los recursos y que estuvieran representadas la práctica totalidad de las entidades prestadoras de estos servicios. Una vez seleccionados los recursos, se solicitó al equipo educativo de cada hogar que escogiera a un chico o chica para trabajar con el programa junto con su responsable de entre los miembros del equipo educativo, con el requisito de que el desarrollo de autonomía y habilidades para la vida diaria se encontrase entre las prioridades de la intervención. Se marcó como edad mínima orientativa los 16 años de edad. Una vez realizado el proceso de selección, se mantuvo coordinación con los diferentes recursos para trasladarles todos los materiales de referencia del programa, así como el procedimiento a seguir para utilizarlo. Se realizaron las altas de los usuarios en el programa con la instrucción de que utilizaran el programa conforme a sus principios y objetivos de manera adaptada a las necesidades de los jóvenes participantes durante seis meses. Durante todo este tiempo se mantuvo contacto periódico con los hogares para resolver incidencias y dudas en el uso del programa. Finalizado este periodo, se les propuso a jóvenes y educadores/as ( $n = 22$  díadas) la cumplimentación de sendos cuestionarios online de satisfacción con los diferentes aspectos del programa y la plataforma web, disponibles en los Anexos IV y V.

A continuación, se procedió a la supervisión del programa, con el objetivo principal de realizar una revisión de la experiencia de pilotaje en aquellos hogares que participaron y apoyar en la implantación del programa, resolviendo dudas y dificultades anticipadas y repasando la formación inicial sobre el programa. Para ello, se



mantuvieron un total de 24 sesiones de supervisión con los equipos educativos de todos los recursos candidatos a utilizar el programa ( $n = 43$ ), en las que se solicitó la asistencia de, al menos, la persona responsable de la coordinación del mismo y el máximo número de miembros del equipo como fuera posible. Durante estas sesiones, se realizó un diario de campo para recoger los principales aspectos problemáticos en el uso del programa, así como las barreras para su uso y los impactos positivos y negativos observados. Los resultados de los procesos de pilotaje y supervisión se devolvieron a la Dirección General competente mediante un informe final.

#### **4.2.3. Seguimiento y evaluación del Programa Planea**

Esta fase se prolongó desde marzo de 2019 hasta agosto de 2021. Tras la finalización del periodo de pilotaje y supervisión del Programa Planea, se extrajeron las dificultades y problemas técnicos informados por los participantes y se gestionó su subsanación con el equipo informático encargado del mantenimiento de la plataforma. Una vez hecho esto, se procedió a la apertura de la plataforma en la que se aloja el programa para todos los recursos. Para ello se mantuvo coordinación con los responsables de los distintos hogares de protección para solicitar los datos necesarios para la realización de las altas de usuarios en la plataforma. Desde entonces, se ha mantenido contacto para gestionar la resolución de dudas e incidencias, manteniendo sesiones de formación online y coordinación telefónica cuando fue necesario, así como para la inclusión de nuevos recursos de alta en el programa. Durante la mayor parte de 2020 se trabajó, además, en un proyecto de mejora sustancial de ciertas características de la plataforma que mejoraron la extracción de datos de evaluación para su análisis y la autonomía en la gestión de altas y bajas de usuarios por parte de los recursos de acogimiento. Se coordinó la adaptación de los recursos a estas nuevas características y se prepararon materiales de referencia para guiarlos a través del proceso, que concluyó en enero de 2021. Paralelamente, se trabajó en la elaboración del manual definitivo del programa para su publicación en 2021 (Anexo I). Finalmente, se extrajeron de la

plataforma y analizaron los datos de uso y evaluación de las actividades de todos los jóvenes que utilizaron el Programa Planea hasta agosto de 2021 ( $n = 204$ ).

#### **4.2.4. Desarrollo, validación y estudio de las Escalas PLANEA**

Esta fase, desarrollada entre enero de 2018 y septiembre de 2020, se propuso el desarrollo de dos instrumentos: una escala de habilidades para la vida independiente (PLANEA) y una escala de autonomía personal en la realización de tareas cotidianas (PLANEA-T). Esto se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones de Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019). Partiendo del listado completo de contenidos del Programa Planea, se desarrollaron las versiones piloto para jóvenes de los instrumentos con supervisión de los miembros del equipo investigador. Estas versiones fueron enviadas a un panel de expertos ( $n = 9$ ) que valoraron la pertinencia y claridad de cada ítem, en base a las cuáles se excluyeron los ítems pertinentes y se realizaron mejoras en la redacción de los restantes. La versión pilotada de los instrumentos fue aplicada de manera informal a un grupo de jóvenes en acogimiento residencial ( $n = 18$ ) para detectar potenciales problemas de comprensión, no detectándose ninguno. A continuación, se realizó una adaptación de los instrumentos para ser aplicados también a personal educador y se procedió a su validación psicométrica y estudio. Se realiza una descripción pormenorizada del desarrollo de estos instrumentos en el Capítulo 7.

#### **Participantes**

En esta investigación participaron un total de 1168 jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y los 27 años ( $M = 17,63$ ;  $DT = 2,22$ ), de los que el 58,9% fueron mujeres. Esta muestra se dividía en dos grupos: jóvenes pertenecientes a población normativa (GPN;  $n = 694$ ) y jóvenes viviendo en recursos de acogimiento residencial o de apoyo a la transición hacia la vida independiente para extutelados (GAR;  $n = 474$ ) en diferentes puntos de España. Las características sociodemográficas de los jóvenes se muestran en la Tabla 4.1. Además, 422 de los jóvenes del GAR fueron

evaluados por un miembro del equipo educativo del recurso en el que residían, contando con la participación de un total de 219 profesionales.

En los estudios elaborados a partir de esta investigación (ver Capítulos 7 y 8) se emplean diversas sub-muestras conforme a los objetivos perseguidos por cada uno de ellos y se describen sus características en mayor detalle.

**Tabla 4.1**

*Características sociodemográficas de los jóvenes participantes*

Variable	GAR (n = 474)		GPN (n = 694)	
	n	%	n	%
Edad	<i>M</i> = 17,11; <i>DT</i> = 2,06		<i>M</i> = 17,98; <i>DT</i> = 2,26	
14 – 15	94	19,8	114	16,4
16 – 17	227	47,9	161	23,2
18 +	153	32,3	419	60,4
Sexo				
Femenino	186	39,2	502	72,3
Masculino	288	60,8	192	27,7
Comunidad Autónoma				
Andalucía	71	15	12	1,7
Aragón	18	3,8	-	-
Balears	-	-	135	19,5
Canarias	19	4	5	0,7
Cantabria	115	24,3	35	5
Castilla y León	2	0,4	25	3,6
Castilla-La Mancha	44	9,3	11	1,6
Cataluña	29	6,1	16	2,3
Comunidad Valenciana	8	1,7	19	2,7
Extremadura	7	1,5	75	10,8
Galicia	13	2,7	14	2
La Rioja	6	1,3	-	-
Madrid	42	8,9	17	2,4
Murcia	6	1,3	-	-
Navarra	24	5,1	-	-
País Vasco	70	14,8	7	1
Principado de Asturias	-	-	323	46,5

*Nota.* GAR = grupo de acogimiento residencial; GPN = grupo de población normativa

## Instrumentos

**Escalas PLANEA.** Para evaluar las habilidades para la vida independiente y autonomía personal de los jóvenes, se emplearon las versiones para jóvenes y educadores pilotadas de los instrumentos desarrollados en el marco de esta tesis, PLANEA y PLANEA-T. En su versión validada, la Escala PLANEA incluye 36 ítems que se agrupan en tres dimensiones: “Autocuidado y bienestar” (16 ítems), “Gestiones y organización diaria” (12 ítems) y “Trabajo e independencia” (8 ítems). Además, se acompaña de una versión corta de 9 ítems, denominada PLANEA-9. Por su parte, la escala PLANEA-T se organiza en dos dimensiones, “Gestiones diarias” y “Tareas del hogar”, con 4 ítems cada una. Estos instrumentos mostraron evidencias satisfactorias de fiabilidad y validez, tal y como se expone en el Capítulo 7 y están disponibles en los Anexos IX y X. Los coeficientes de fiabilidad en la muestra total se exponen en la Tabla 4.2 para las versiones de jóvenes y personal educador.

**Tabla 4.2**

*Fiabilidad de las escalas y subescalas incluidas en los instrumentos PLANEA*

Escala/subescala	<i>Jóvenes</i>	<i>Personal educador</i>
	$\alpha$	$\alpha$
PLANEA (total)	,92	,96
Autocuidado y bienestar	,80	,89
Gestiones y organización diaria	,86	,93
Trabajo e independencia	,87	,92
PLANEA-9	,82	,90
PLANEA-T (total)	,74	,87
Gestiones diarias	,68	,81
Tareas del hogar	,65	,73

**Escala de autoeficacia general.** La autoeficacia de los jóvenes, entendida como la creencia en la capacidad de las propias acciones de provocar ciertos resultados (Bandura, 1977), fue evaluada utilizando la adaptación a población española de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) propuesta por Sanjuán et al. (2000). Este instrumento incluye 10 ítems con una escala de medida tipo Likert de 10

puntos y ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas ( $\alpha = .87 - .89$ ) en estudios previos con adolescentes y estudiantes universitarios (Espada et al., 2012; Sanjuán et al., 2000). En la muestra total, el coeficiente de fiabilidad fue ,91. Esta variable fue incluida para estudiar su relación con la percepción de habilidades para la vida independiente como fuente de evidencias de validez, teniendo en cuenta que estos dos constructos han sido relacionados previamente (Benbenishty y Schiff, 2009). Además, se trata de un factor que contribuye a la resiliencia y satisfacción vital de los jóvenes extutelados (Cicchetti, 2010; Refaeli et al., 2019) pero cuyo desarrollo puede verse afectado por la rigidez propia de las medidas de acogimiento (Stein, 2005; Hokanson et al., 2019).

**Escala de Autonomía en la Transición (EDATVA).** Del mismo modo, se incluyó la escala EDATVA de Autonomía en la Transición a la Vida Adulta (Bernal-Romero et al., 2020) para estudiar la relación de este constructo con el nivel de habilidades para la vida independiente de los jóvenes. Este instrumento está compuesto por 19 ítems divididos en cuatro dimensiones (*1-Self-organization; 2-Understanding context; 3-Critical thinking; 4-Socio-political engagement*) considerando la autonomía desde una perspectiva intra e intersubjetiva y ha mostrado buenos niveles de fiabilidad. En la muestra total de este estudio, los coeficientes de fiabilidad ( $\alpha$ ) estuvieron comprendidos entre 0,72 y 0,83.

**Cuestionario de datos básicos.** Finalmente, se incluyó un breve conjunto de preguntas para realizar una caracterización sociodemográfica de los participantes, incluyendo edad, sexo y ocupación actual. Además, en el caso de los jóvenes del GAR, se incluyó en el cuestionario para personal educador un conjunto adicional de preguntas que cubrían aspectos básicos sobre la intervención con cada joven, incluyendo: (a) datos básicos (edad, sexo, tiempo en acogimiento), y (b) características de la intervención relacionada con la promoción de la autonomía y las habilidades para la vida independiente (descripción de las actividades realizadas, uso de programas o herramientas específicos). En los Anexos VI, VII y VIII se encuentran disponibles los

consentimientos informados y cuadernos de evaluación empleados para todos los participantes, transcritos desde su versión online.

## **Procedimiento**

Se realizó un muestreo no probabilístico para localizar participantes en el estudio. Para conformar el GAR, se contactó con diferentes Entidades Públicas responsables de servicios de protección a la infancia y organizaciones que prestan servicios de acogimiento residencial y de apoyo a extutelados en el territorio español para presentarles el estudio y solicitarles su colaboración. En caso de que aceptaran participar, se les envió información detallada e instrucciones para que diseminaran entre los diferentes recursos y pudieran proponer participar en el estudio a aquellos jóvenes de 14 años o más y a un miembro del equipo educativo del recurso que estuviera involucrado en la intervención con el/la joven, idealmente su educador/a de referencia. Para conformar el GPG, se empleó un muestreo tipo bola de nieve. En primer lugar, se contactó con docentes y responsables de centros educativos de diversos niveles para solicitar que difundieran el estudio entre sus estudiantes. Además, se diseminó mediante redes sociales. A todos los participantes se les invitaba a reenviar la información del estudio a otros jóvenes de sus redes personales que cumplieran los requisitos de participación.

Los instrumentos fueron cumplimentados a través de un formulario online excepto para un pequeño grupo de jóvenes estudiantes de Psicología de la Universidad de Oviedo, pertenecientes GPN ( $n = 81$ ), quienes cumplimentaron una versión preliminar en papel del cuadernillo de evaluación. Todos los participantes dieron su consentimiento informado para formar parte de la investigación tras leer una hoja informativa en la que se detallaban los objetivos del estudio, las garantías relativas a la anonimidad y confidencialidad de sus respuestas, así como a la voluntariedad de su participación. En ningún caso se recabaron datos personales de los participantes, empleándose un sistema de códigos (ver Anexo VIII) para emparejar las respuestas de

jóvenes y personal educador en el caso del GAR. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Oviedo (5\_RRI\_2020).

**Figura 4.1**

*Temporalización del proyecto de tesis*

Tarea/Fecha	2016	2017			2018			2019			2020			2021	
	Sept-Dic	Ene-Abr	May-Ago	Sept-Dic	Ene-Abr	May-Ago	Sept-Dic	Ene-Abr	May-Ago	Sept-Dic	Ene-Abr	May-Ago	Sept-Dic	Ene-Abr	May-Ago
1- Desarrollo del Programa Planea	█	█	█	█	█										
1.1- Revisión bibliográfica inicial y plan de investigación	█														
1.2- Desarrollo de actividades y contenidos del programa		█	█	█											
1.3- Coordinación creación de plataforma proyectoplanea.com		█	█	█											
1.4- Desarrollo de Manual Piloto y formación a educadores				█											
1.5- Implementación en plataforma web y pruebas de uso					█										
2- Pilotaje y supervisión del Programa Planea						█	█	█	█						
2.1- Coordinación del pilotaje del programa						█	█	█							
2.2- Cierre del pilotaje y recogida de datos							█	█							
2.3- Supervisión del Programa Planea								█	█						
2.4- Análisis y redacción de informe final de pilotaje y supervisión									█	█					
3- Seguimiento y evaluación del Programa Planea										█	█	█	█	█	█
3.1- Seguimiento y resolución de dudas e incidencias de usuarios										█	█	█	█	█	█
3.2- Coordinación de la solución de incidencias de pilotaje									█	█					
3.3- Coordinación de la apertura de Planea para todos los hogares										█	█				
3.4- Implementación de mejoras en la plataforma											█	█	█	█	█
3.5- Coordinación para la adaptación de los hogares a las mejoras													█	█	█
3.6- Redacción y publicación de Manual definitivo														█	█
3.7- Explotación de datos de evaluación de actividades en Planea															█
4- Desarrollo, validación y estudio de instrumentos						█	█	█	█	█	█	█	█		
4.1- Desarrollo de instrumentos piloto						█	█	█	█						
4.2- Estudios piloto con expertos y jóvenes									█	█	█				
4.3- Estudio de validación psicométrica											█	█	█		





# **CAPÍTULO 5.**

## **DESARROLLO DEL PROGRAMA**

### **PLANEA**

---

Este capítulo recoge una descripción del desarrollo del Programa Planea, que ha supuesto una actualización de los contenidos y el formato propuestos en el Programa Umbrella. Umbrella fue desarrollado en el marco de un proyecto Leonardo da Vinci de la Unión Europea durante los años 1997-2000 por un grupo internacional y multidisciplinar proveniente de cinco países (Finlandia, Suecia, Escocia, Países Bajos y Alemania) bajo la coordinación del Instituto Kaarina de Estudios Sociales (Timonen-Kalio, 2000). Esta herramienta es producto de un esfuerzo de sistematización de los materiales necesarios para trabajar las habilidades para la vida independiente en entornos de acogimiento residencial en forma de un cuaderno de actividades que se pueden abordar de manera independiente y flexible. Los conceptos básicos que guían la

intervención con Umbrella son, de acuerdo con su manual, “preparación continua” y “apoyo”, y hacen referencia a la relevancia de abordar el trabajo de preparación para la vida independiente y el desarrollo de la autonomía como un proceso que se aborda diariamente, de manera transversal, y que requiere la coordinación y apoyo de múltiples agentes para su plena consecución en sus múltiples dimensiones (autonomía diaria, transición desde el sistema educativo al mercado laboral, desarrollo de la identidad como jóvenes con experiencia en el sistema de protección, etc.).

Desde su adaptación al castellano y publicación (Del Valle y García-Quintanal, 2006), realizada por el actual Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo (GIFI), no se conocen estudios de evaluación de su implementación y características en el territorio español, aunque sí se han realizado algunos trabajos en Portugal, como es el de Tavares-Rodrigues (2018). Este trabajo, que supuso la aplicación de una selección relevante de las actividades del Programa Umbrella a un total de 345 jóvenes distribuidos en 60 casas de acogida de diferentes regiones de Portugal, contó con un diseño cuasi-experimental pre-post y permitió observar una clara mejora en los niveles de competencias para la vida independiente de los jóvenes tanto desde su propio punto de vista como desde el punto de vista de los profesionales de los equipos educativos de los hogares de protección.

Por tanto, el Programa Umbrella seguía estando disponible para su uso en un formato de fichas para completar en papel y lápiz que recogían las actividades propuestas tras haber sido desarrolladas hace casi dos décadas. Sin embargo, poco después del desarrollo de este programa ya se acuñaba por primera vez el término “nativos digitales” (Prensky, 2001) para referirse a la generación de jóvenes que habían crecido utilizando las nuevas tecnologías y el acceso a Internet como fuente de entretenimiento con la misma soltura que aprendían su lengua materna. En contraposición a esto, se refería a “inmigrantes digitales” para describir a las generaciones de adultos que empleaban también estas herramientas en su vida diaria pero no lo habían hecho en las fases iniciales de su desarrollo. Desde entonces, las dos últimas décadas han experimentado

un desarrollo exponencial en cuanto a las posibilidades y el tiempo de uso de los medios digitales en todos los ámbitos imaginables de la vida (Roser et al., 2015), incluida la educación, y especialmente a partir de la generalización del uso de los dispositivos más portables como los *smartphones*. Esto alcanzó su máximo exponente a nivel global ante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 en 2020, donde el acceso a la mayoría de las actividades de la vida diaria (educación, empleo, socialización, etc.) dependía del manejo de dispositivos con acceso a Internet (Solano et al., 2021).

Por ello, la actualización del Programa Umbrella que pretendía poner en marcha este proyecto de tesis implicaba, necesariamente, su traslado a una plataforma web en la que los jóvenes pudieran interactuar con su educador o educadora de referencia para realizar las actividades. Este capítulo describe el proceso de análisis crítico realizado para actualizar esta herramienta, transformando sus actividades para que dieran respuesta a las necesidades actuales de la juventud y se abordara mediante dispositivos digitales no sólo para mejorar su aplicabilidad y atractivo para poblaciones juveniles, sino para aprovechar las posibilidades que utilizar este formato puede aportar. A continuación, se describe este proceso dividido en tres ejes:

1. Principios, objetivos y metodología de intervención
2. Formato de los materiales e instrumentos
3. Contenidos y actividades del programa

Para cada uno de ellos, se describe pormenorizadamente la propuesta realizada por Umbrella, así como el análisis y actualización que representa el Programa Planea. Finalmente, se incluye una representación y descripción del modelo lógico del Programa Planea y se realiza un breve resumen de conclusiones. Esto se complementa con el Manual del Programa (Anexo I), el listado de contenidos del programa (Anexo II) y las instrucciones de uso de la plataforma en la que se aloja (Anexo III).

## 5.1. Principios, objetivos y metodología de intervención

### 5.1.1. Principios de intervención

Tal y como recoge su manual, el Programa Umbrella se fundamentaba en una serie de principios de intervención. Éstos se pueden organizar en cinco, tal y como se recoge en la Tabla 5.1.

El primer principio, *individualización*, es una de las bases principales del Programa Umbrella. Al tratarse de un conjunto muy variado de actividades, éstas deben ser seleccionadas y abordadas en función de las necesidades individuales de cada chico o chica, de acuerdo a su edad y nivel de desarrollo emocional y personal. Tal y como recoge Umbrella, estas actividades podrían empezar a trabajarse a partir de los 12 años, convirtiéndose a partir de los 15 años en parte necesaria de la intervención. Por ello, el programa propone que se recojan las diversas actividades abordadas por cada chico o chica en una carpeta personal e individual que refleje su progreso. El segundo principio, *sistematización*, hace referencia precisamente a la necesidad de abordar el desarrollo de habilidades para la vida independiente como un proceso continuo que se da en el marco de la relación educativa cotidiana, que no se puede abordar de manera fragmentada u ocasional. En este sentido, el Umbrella pretendía ser una herramienta que encajase en el Plan de Caso y el Proyecto de Intervención Individualizado (PII) de cada joven.

**Tabla 5.1**

*Principios de intervención de Umbrella y Planea*

Programa Umbrella	Programa Planea
1. Individualización	1. Flexibilidad
2. Sistematización	2. Aplicación individual o grupal
3. Desarrollo de la autoestima	3. Énfasis en potencialidades
4. Participación y responsabilidad	4. Participación y responsabilidad
5. Flexibilidad	5. Espacio educativo
	6. Orientación práctica y experiencial

El tercer principio, *desarrollo de la autoestima*, hace referencia a la necesidad de abordar las actividades desde las potencialidades y habilidades de los jóvenes, reconociendo y reforzando cualquier éxito o logro que se de a lo largo del proceso de intervención. Una correcta evaluación de las necesidades permitirá identificar los puntos fuertes y débiles, siendo necesario dedicar más tiempo a estos últimos. El cuarto principio, *participación y responsabilidad*, hace referencia a la necesidad de involucrar a los chicos y chicas en su propio proceso de desarrollo de autonomía y habilidades para la vida. La selección de actividades y contenidos a trabajar, así como la organización de este trabajo (intensidad, momentos, etc.), debe ser fruto de un consenso entre joven y profesional. Finalmente, la *flexibilidad* hace referencia a la particular idiosincrasia de este programa que, más que un conjunto sistemático y estandarizado de procedimientos y actividades por las que todos los participantes deben pasar, se trata más bien de un método o herramienta de trabajo cuya principal fortaleza se encuentra en la estructuración de materiales para ser empleados de forma flexible y adaptada a las necesidades de cada joven y su contexto. Puede definirse, por tanto, como una “caja de herramientas” que puede ser empleada de diferente forma en cada situación y cuyo éxito final tiene que ver con el favorecimiento de una relación estrecha de educación en la que se pueda abordar la preparación para la vida independiente.

Por su parte, el Programa Planea toma como referencia estos principios y los asume como propios, concretándolos en mayor profundidad y organizándolos en seis áreas (Tabla 5.1). La *flexibilidad* continúa siendo la principal característica del Programa Planea, al presentarse también como un amplio abanico de actividades estructuradas que pueden seleccionarse y abordarse conforme a las necesidades individuales de cada joven y su situación actual, pudiendo emplear las coyunturas de la vida diaria como motivación para abordar una tarea u otra (p. ej., la necesidad de realizar un trámite en el centro de

salud del joven). En este caso, Planea ha sido diseñado para que pueda comenzar a utilizarse con jóvenes a partir de los 14 años, y necesariamente a partir de los 16 años<sup>1</sup>.

Aunque Planea se presenta también como una herramienta para el trabajo individualizado con cada joven, se abre la posibilidad de realizar, en algunas ocasiones, una *aplicación individual o grupal*. Esto permite proponer que más de un chico o chica puedan colaborar para realizar una misma actividad, siempre que ésta encaje en el marco del análisis de necesidades individualizado de cada uno, o bien que se puedan abrir a debate ciertos temas, creando espacios para compartir experiencias e información entre unos y otros. Sin embargo, sigue siendo clave la individualización del trabajo, que debe responder a una *continuidad y vinculación con el Proyecto de Intervención Individualizado* de cada joven. En este sentido, se toma el principio 2 del Umbrella y se desarrolla en mayor profundidad, considerando el Planea como una herramienta que debe integrarse en la planificación de objetivos de intervención para cada chico o chica. Además, se hace énfasis en la importancia de la figura del educador o educadora de referencia como principal persona adulta involucrada en la intervención y seguimiento del proceso del joven con respecto al uso de Planea. Esto está estrechamente relacionado con la individualización que proponía Umbrella, y, aunque sin duda es un reto debido a la dinámica de los recursos residenciales (turnos, cambios de personal, etc.), es importante que este referente se mantenga lo más estable posible a lo largo del trabajo con Planea.

El siguiente principio, *énfasis en las potencialidades de los y las adolescentes*, está íntimamente relacionado con el principio 3 del Umbrella, y hace hincapié en la importancia de partir de los éxitos y resultados positivos de los jóvenes para promover un acercamiento positivo al trabajo con el programa, realizando apoyo más intensivo en aquellas áreas que resulten más difíciles para cada chico o chica. Esto se combina con el

---

<sup>1</sup> Desde la promulgación de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, es obligatorio que las entidades públicas presten servicios de preparación para la independencia a jóvenes en acogimiento desde los 16 años.

siguiente principio, *participación activa y responsabilidad de los y las jóvenes en el proceso*, que asume la propuesta de Umbrella por completo, recalcando la importancia de que los y las jóvenes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, convirtiendo la selección, abordaje y revisión de las actividades en un proceso conjunto y consensuado entre joven y educador. Además, Planea trata de promover la consolidación de un *espacio educativo de interacción entre joven y adulto* para que, a través de las actividades propuestas, se genere espacio de debate y expresión de necesidades, dudas o reflexiones. Juntos, deben decidir hasta dónde profundizar en una u otra área o temática, especialmente en aquellos ámbitos menos prácticos.

Finalmente, Planea pretende hacer especial énfasis en la *orientación práctica y experiencial* de sus contenidos, incluyendo actividades que generen oportunidades para que los y las jóvenes puedan poner en marcha lo trabajado con Planea y realizar tareas prácticas por sí mismos tanto en el hogar como en su comunidad.

### **5.1.2. Objetivos del programa**

Los objetivos del Programa Umbrella se recogían en la adaptación a castellano del manual como se muestra en la Tabla 5.2 divididos en ocho puntos principales. Un análisis de sus características permitió observar que estos se dividían fundamentalmente en tres tipos. En primer lugar, una serie de objetivos (1, 2 y 5) que hacían referencia directa a los impactos esperados del programa en el desarrollo de habilidades para la vida diaria, mejora de las posibilidades de éxito en la transición hacia la vida independiente y educativa-laboral de los jóvenes, así como a la satisfacción de sus necesidades básicas. En segundo lugar, dos objetivos (7 y 8) relativos al desarrollo de su autoconcepto, autoestima y autoeficacia, todos ellos elementos relativos al desarrollo de competencias personales claves en el desarrollo adolescente. Finalmente, los objetivos 3, 4 y 6 hacen referencia a los impactos esperados de la herramienta en entorno de intervención educativa que constituye el recurso de acogimiento residencial. Éstos incluyen la constitución de un sistema estructurado que reúna los contenidos relevantes



para abordar los anteriores objetivos y se pueda incorporar en la dinámica de intervención en el hogar entendiéndolo como un entorno con efectos “terapéutico” resultado del trabajo mediante relaciones educativas.

**Tabla 5.2**

*Objetivos de intervención de Umbrella*

- 
1. Conseguir de los adolescentes atendidos desde los servicios de bienestar a la infancia, un aprendizaje de las habilidades para hacer frente a la vida diaria
  2. Apoyar su progreso en la formación profesional, en los mercados de trabajo y a establecerse en su nueva casa
  3. Reunir una serie de tareas diferentes y actividades en el marco de la atención residencial y de la vida diaria para la transición de la educación al trabajo y la vida adulta independiente
  4. Complementar la variedad existente de actividades educativas de la vida cotidiana en las casas de acogida
  5. Aumentar la probabilidad de satisfacer necesidades muy básicas de los jóvenes
  6. Reforzar el sentido educativo, terapéutico, y de atención individual, relacionado con la integración en la comunidad y la cultura, que debe tener el trabajo educativo en acogimiento residencial.
  7. Ayudar a adquirir un autoconcepto y una autoestima positivos
  8. Aumentar la seguridad en sus recursos personales y sociales
- 

El Programa Planea toma esta definición de objetivos como propia y trata de mejorarla y adaptarla a sus características. Para ello, se propone mejorar su operacionalización y clasificación, destacando algunos aspectos cuyos contenidos han sido desarrollados en mayor profundidad. Así, la propuesta de objetivos del Programa Planea (Tabla 5.3) se divide en dos áreas que hacen referencia, por una parte, a los y las jóvenes participantes y, por otra, al personal de los equipos educativos. Con respecto a los jóvenes participantes, Planea plantea de nuevo objetivos relacionados con el desarrollo de habilidades para la vida independiente y relativos a una transición exitosa pero, en este caso, señala específicamente un mayor número de áreas relevantes para ello: apoyo social, formación y empleo, recursos comunitarios, desarrollo personal,

alojamiento y autocuidado. Esto refleja la inclusión precisamente en Planea de nuevos contenidos relativos a la participación y autonomía en la comunidad, como se describe más adelante en este capítulo. Con respecto al personal educativo, Planea propone dos objetivos relacionados con el impacto en la relación joven-educador, persiguiendo promover la creación de un espacio educativo individual de discusión entre ellos, así como una consolidación del vínculo afectivo entre ellos. Finalmente, Planea aspira también servir como herramienta que reúna y estructure un conjunto de objetivos de trabajo relativos al desarrollo de autonomía y habilidades para la vida independiente de los jóvenes, sirviendo como apoyo a la hora de elaborar planes de intervención y evaluarlos.

### **Tabla 5.3**

#### *Objetivos de intervención de Planea*

---

#### **Con respecto a los y las jóvenes participantes:**

---

1. Adquirir las habilidades básicas necesarias para hacer frente a los retos que presenta la vida diaria al alcanzar la independencia adulta
2. Establecer una red de apoyo a nivel formal e informal a la que puedan acudir para solucionar las dificultades que plantea llevar una vida independiente
3. Obtener información que facilite alcanzar un nivel de formación académica y cualificación suficiente que facilita la posterior inserción exitosa en el mercado laboral
4. Localizar, conocer y aprender a aprovechar los recursos clave que les ofrece su comunidad de referencia
5. Alcanzar un nivel de participación activa en la sociedad, identificándose como ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes
6. Adquirir un autoconcepto y autoestima positivos, desarrollando un sentimiento de autoeficacia
7. Preparar y planificar el proceso de creación de su nuevo hogar
8. Conseguir satisfacer las necesidades más básicas en cuanto a ingresos económicos, vivienda y habilidades de autocuidado

---

#### **Con respecto al personal educador:**

---

- 
1. Consolidar el establecimiento de una vinculación afectiva basada en la confianza mutua entre personal educador y jóvenes
  2. Crear, mediante la aplicación de la herramienta, un espacio educativo de discusión y trabajo sobre temas fundamentales en el desarrollo de los chicos y chicas
  3. Utilizar un conjunto de objetivos estructurados sobre la preparación de jóvenes para la vida adulta de cara a la elaboración de Proyectos de Intervención Individualizados (PII), conforme a un marco teórico claro.
-

## 5.2. Formato de los materiales e instrumentos

El Programa Umbrella está compuesto por tres elementos: el cuaderno de ejercicios con las fichas de trabajo, el manual del programa y los cuestionarios de evaluación de habilidades para la vida diaria en dos versiones en función de la edad (para 11-14 años y mayores de 15) para ser completadas tanto por jóvenes como por profesionales. Estos cuestionarios son un añadido de la versión española ya que el original no contenía estos instrumentos. Además, se proponía la adquisición independiente de una carpeta personal para cada chico o chica en la que fuera guardando tanto sus copias de las fichas trabajadas como cualquier otro documento relevante.

El Programa Planea, aunque ha trasladado la realización de actividades a un formato digital, mantiene esta misma estructura. Así, el cuaderno de ejercicios se incorpora junto con un nuevo conjunto de escalas de evaluación de habilidades para la vida diaria y autonomía personal (ver Capítulo 7) en una plataforma online, [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), desarrollada utilizando tecnología *Wordpress*. La plataforma es accesible desde cualquier dispositivo con acceso a Internet, no siendo necesaria la descarga de ningún fichero o aplicación para utilizarla. Además, el Programa Planea cuenta también con su propio manual de trabajo (Del Valle y García-Alba, 2021), disponible en el Anexo I, que cubre todos los aspectos metodológicos mencionados en este capítulo y contextualiza las actividades incluidas en la plataforma y su contenido, las cuáles se describen en el apartado 5.3 de este capítulo. Los aspectos técnicos de uso de la plataforma quedan recogidos también en una sección específica de la misma denominada “*Cómo funciona*”, que se complementa con guías descargables para los usuarios. Todo ello se actualiza con regularidad y conforme a los cambios técnicos que sufre la plataforma.

Además, se incluye una guía de uso para usuarios de la plataforma en el Anexo III. Básicamente, la plataforma permite la creación de diferentes tipos de usuarios (Hogar, Educador/a y Joven) que interactúan entre sí de diferente manera. Mientras el

usuario “Hogar” es responsable de la creación y gestión de las asociaciones entre los usuarios de tipo “Educador/a” y “Joven” que van a trabajar juntos con Planea, los usuarios “Educador” pueden crear también a su vez otros usuarios “Joven” y son los encargados de realizar su evaluación y el seguimiento de sus actividades desde la plataforma.

### **5.3. Contenidos y actividades del programa**

#### **5.3.1. Áreas incluidas**

Las actividades del Programa Umbrella se dividían en cinco áreas de contenido. Cada una de estas áreas se dividía, a su vez, en diferente número de secciones con una o varias fichas en cada caso para abordar temas específicos. El número total de fichas incluidas en Umbrella era de 166, con un rango de entre 25 y 39 para cada una de las áreas. Estas actividades fueron sometidas a análisis crítico para valorar su inclusión en Planea, determinándose si los contenidos abordados en cada sección se incluirían (al completo o parcialmente, con las pertinentes modificaciones) o se eliminarían. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 5.4, en la que se presenta además una relación de las áreas y secciones de Umbrella junto con el número de fichas que abordaban cada contenido.

Concretamente, se descartaron 25 fichas de trabajo, de las cuáles casi la mitad ( $n = 12$ ) pertenecían al área *B. Escuela y trabajo*. Las razones que llevaron a descartarlas fueron principalmente tres: (1) proponían actividades únicamente de reflexión (relevancia y tipos de empleo, importancia de la formación), (2) proponían métodos desactualizados relacionados con la búsqueda de empleo (p. ej., búsqueda en prensa escrita, cumplimentación de solicitud ficticia, etc.), o bien (3) era necesario tener o haber tenido un empleo para completarlas.

Las razones para descartar actividades en el resto de áreas fueron similares, encontrando algunas actividades no adaptadas a la realidad actual (p. ej., comprar y mantener una agenda con las direcciones y teléfonos de amigos y familiares, completar una solicitud de ayuda social), otras cuyo enfoque no se consideró idóneo para el abordaje de sus contenidos (p. ej., solicitar información sobre cómo convertirse en padre/madre a profesionales sanitarios o farmacias, hacer un plan de ocio estructurado), u otras cuyo contenido no se consideró fundamental para los perfiles a los que se destina Planea (p. ej., averiguar las características de diferentes seguros).

**Tabla 5.4***Áreas y secciones de contenido del Programa Umbrella*

<b>Áreas y secciones</b>	<b>Número fichas</b>	<b>Resultado del análisis</b>
<b>A. Vida social</b>	<b>36</b>	
A1. Mi red social	4	Incluir
A2. Familia	6	Incluir
A3. Amigos/as	6	Incluir parcialmente
A4. Las visitas	3	Incluir
A5. Los vecinos	2	Incluir
A6. Convertirse en padre	3	Incluir parcialmente
A7. Ocio	5	Incluir parcialmente
A8. Tu localidad	4	Incluir
A9. Viajar	3	Incluir
<b>B. Escuela y trabajo</b>	<b>25</b>	
B1. Escuela	3	Incluir parcialmente
B2. Mirando al futuro	6	Incluir parcialmente
B3. La universidad	2	Incluir parcialmente
B4. Encontrar un trabajo	5	Incluir parcialmente
B5. Escribir un C.V.	2	Incluir
B6. Solicitudes	1	Eliminar
B7. La entrevista	3	Incluir
B8. Experiencia laboral	3	Eliminar
<b>C. Dinero</b>	<b>31</b>	
C1. Comprar ropa	4	Incluir parcialmente
C2. El presupuesto	3	Incluir
C3. Las facturas	6	Incluir
C4. Hacer la compra	2	Incluir
C5. Prestaciones sociales	3	Incluir parcialmente
C6. El salario	2	Incluir
C7. Cuenta bancaria	4	Incluir
C8. Los ahorros	4	Incluir parcialmente
C9. Los seguros	1	Eliminar
C10. Los impuestos	2	Incluir
<b>D. Sobre tu persona</b>	<b>39</b>	
D1. Sintiéndome bien	6	Incluir parcialmente
D2. Vida sana	4	Incluir
D3. El médico	3	Incluir
D4. El dentista	2	Incluir
D5. Alcohol	5	Incluir parcialmente
D6. Drogas	5	Incluir
D7. Fumar	3	Incluir
D8. Educación sexual	7	Incluir parcialmente
D9. Higiene personal	1	Incluir
D10. Asuntos oficiales	3	Incluir

<b>E. Tu casa</b>	<b>35</b>	
E1. Mi barrio	5	Incluir parcialmente
E2. Independizándose	4	Incluir
E3. Amueblar tu casa	6	Incluir parcialmente
E4. Seguridad en casa	5	Incluir
E5. Cocinar	6	Incluir
E6. Limpiar	5	Incluir parcialmente
E7. Lavar la ropa	4	Incluir
<b>TOTAL</b>	<b>166</b>	

Una vez realizado este análisis inicial de los contenidos de Umbrella, se pasó a crear la nueva estructura del Programa Planea. Para ello se tomaron las actividades que no fueron descartadas en el paso anterior y se incorporaron en Planea con las modificaciones pertinentes para adaptar su formato a la plataforma y sus contenidos y enfoque a las necesidades actuales de los jóvenes. Buena parte de las secciones incluyeron actividades nuevas o ampliadas con respecto a las propuestas en Umbrella, alcanzando un total 286 fichas distribuidas en 9 áreas y 68 secciones. La estructura de contenidos del Programa Planea se muestra en la Tabla 5.5, relacionando cada una de las secciones con la sección de Umbrella en la que se fundamentó e indicando si se le añadieron nuevos contenidos. Así, se propone un área enteramente dedicada al desarrollo de un estilo de vida saludable (A. Cuidando mi salud) fundamentada en actividades principalmente del área D de Umbrella, seguida de un área más específica sobre el ámbito social (B. Familia y relaciones sociales). Se dividen y amplían en áreas independientes los contenidos relativos al ámbito formativo (C. Mis estudios) y laboral (D. Conseguir un trabajo), así como el área relativa al ámbito de las finanzas personales (E. Manejando mi dinero), en la que destaca la inclusión de nuevos temas como las compras por Internet y los derechos de los consumidores. Las áreas relativas a la autonomía como ciudadano en el ámbito comunitario (F. Ciudadanía e identidad) y autonomía personal en la vida diaria y en el hogar (G. Desarrollando mi autonomía) incorporan también algunos nuevos contenidos, destacando una sección específica para jóvenes migrantes. Se desarrolla y actualiza además una sección específica sobre la



planificación y mantenimiento del propio hogar (H. Preparando mi casa) y se incorpora un área prácticamente nueva relativa a cuestiones de desarrollo personal (I. Crecimiento personal).

Los apartados 5.3.1.1 – 5.3.1.9. ofrecen una descripción en mayor detalle de cada una de las áreas y sus contenidos. Los objetivos que persigue cada sección, así como un listado de los contenidos de cada ficha se pueden consultar en el Manual del Programa (Anexo I) y en el listado de contenidos del programa (Anexo II), respectivamente.

**Tabla 5.5**

*Áreas y secciones de contenido del Programa Planea*

<b>Áreas y secciones</b>	<b>Número fichas</b>	<b>Origen contenidos</b>	
<b>A. Cuidando mi salud</b>	<b>53</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
A01. Vida sana	1	D2	-
A02. Alimentación	7	D2	Sí
A03. Ejercicio físico	4	D2	Sí
A04. Higiene personal	3	D9	Sí
A05. Sustancias	10	D5-7	Sí
A06. Educación afectivo-sexual	9	D8	Sí
A07. Asistencia sanitaria	9	D3-4	Sí
A08. Farmacia	3	A8	Sí
A09. Emergencias y primeros auxilios	7	-	Sí
<b>B. Familia y relaciones sociales</b>	<b>15</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
BO1. Mi red social	2	A1	Sí
BO2. Mi familia	4	A2	Sí
BO3. Convertirse en padre o madre	4	A6	Sí
BO4. Los amigos	5	A3	Sí
<b>C. Mis estudios</b>	<b>24</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
CO1. Mirando al futuro	2	B1	-
CO2. Tu itinerario formativo	3	B2	-
CO3. Educación Secundaria Obligatoria	3	-	Sí
CO4. Bachillerato	2	-	Sí
CO5. Formación profesional	3	-	Sí
CO6. Universidad	4	B3	Sí
CO7. Otras formaciones	4	-	Sí
CO8. Becas	3	-	Sí
<b>D. Conseguir un trabajo</b>	<b>24</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>

Do1. Empezar a trabajar	3	B4	Sí
Do2. Tu curriculum vitae	5	B5	Sí
Do3. Cómo buscar trabajo	6	B4	Sí
Do4. Preparar una entrevista	5	B7	Sí
Do5. Derechos y deberes en el trabajo	4	-	Sí
<b>E. Manejando mi dinero</b>	<b>41</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
Eo1. Manejando mi dinero	1	-	Sí
Eo2. El sueldo	3	C6	Sí
Eo3. Los ahorros	4	C8	Sí
Eo4. Tu cuenta bancaria	6	C7	Sí
Eo5. Las facturas	4	C3	Sí
Eo6. Los presupuestos	5	C2	Sí
Eo7. Hacer la compra	4	C4	Sí
Eo8. Comprar ropa	3	C1	Sí
Eo9. Comprar por Internet	4	-	Sí
E10. Derechos como consumidor	2	-	Sí
E11. Financiar tus compras	5	C3	Sí
<b>F. Ciudadanía e identidad</b>	<b>34</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
Fo1. Tu localidad	3	A8	Sí
Fo2. Actividades culturales	3	A8	Sí
Fo3. Ciudadanía	6	-	Sí
Fo4. Documentos de identificación	5	D10	Sí
Fo5. Seguridad social	4	D10	Sí
Fo6. Impuestos	3	C10	Sí
Fo7. Prestaciones sociales	3	C5	Sí
Fo8. Seguridad y asuntos judiciales	3	-	Sí
Fo9. Necesidades específicas de jóvenes inmigrantes	4	-	Sí
<b>G. Desarrollando mi autonomía</b>	<b>38</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
Go1. Desarrollando mi autonomía	1	-	Sí
Go2. Cocinar	6	E5	Sí
Go3. Limpiar	5	E6	Sí
Go4. Lavar la ropa	6	E7	Sí
Go5. Reciclar	4	-	Sí
Go6. Ocio	3	A7	Sí
Go7. Usar el transporte público	4	A9	Sí
Go8. Conducir un vehículo	3	-	Sí
Go9. Uso seguro de Internet	6	-	Sí
<b>H. Preparando mi casa</b>	<b>39</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
Ho1. Mi casa	2	E1	-
Ho2. Independizarse	4	E2	Sí
Ho3. Comprar, alquilar o compartir una casa	8	-	Sí
Ho4. Buscar casa	5	-	Sí
Ho5. Amueblar tu casa	7	E3	Sí
Ho6. Seguridad y arreglos en el hogar	6	E4	Sí
Ho7. Las visitas	4	A4	Sí
Ho8. Los vecinos	3	A5	Sí

<b>I. Crecimiento personal</b>	<b>19</b>	<b>Umbrella</b>	<b>Nuevo</b>
I01. Sintiéndome bien	2	D1-3, 5	Sí
I02. Mi autoconcepto, mi autoestima	3	-	Sí
I03. Mis emociones	5	-	Sí
I04. Comunicarme y resolver conflictos	6	-	Sí
I05. Planificar mis metas	3	-	Sí
<b>TOTAL</b>	<b>286</b>		

### **Área A. Cuidando mi salud**

Esta área quedó compuesta por 9 secciones y un total de 53 fichas de trabajo, constituyendo el área de trabajo más amplia del Programa Planea tanto en extensión como en variedad de contenidos. En ella se abordan de manera transversal algunos de los aspectos más relevantes para la promoción de un estilo de vida saludable y el autocuidado personal, como son la alimentación (AO2), el ejercicio físico (AO3) o la higiene personal (AO4), así como la prevención de factores de riesgo habituales en la etapa adolescente, como el consumo de sustancias psicoactivas (AO5) o el mantenimiento de relaciones afectivo-sexuales seguras y plenas (AO6) previniendo embarazos no deseados y el contagio de enfermedades e infecciones de transmisión sexual. Además, se trabajan las habilidades relativas a la identificación de las necesidades de atención sanitaria (AO7) y las gestiones necesarias para acceder a los servicios médicos públicos. Finalmente, se incluyen actividades relativas al cumplimiento con las pautas de medicación prescritas por los profesionales sanitarios (AO8) y la actuación ante emergencias que se pueden dar en el ámbito cotidiano (AO9) y puedan requerir de conocimientos básicos de primeros auxilios.

Los contenidos abordados en esta área provenían en buena parte del *Área D. Sobre tu persona* del Programa Umbrella, a excepción de la sección AO9, cuyo contenido es de nueva incorporación en Planea. Además, se han ampliado y actualizado los contenidos de todas ellas, destacando la inclusión de tareas relativas a la salud reproductiva femenina y la salud mental, aspectos relevantes en el desarrollo juvenil y de gran relevancia para aquellos con experiencia en el sistema de protección.

Buena parte de las actividades están basadas en la reflexión y discusión compartida entre joven y educador, especialmente aquellas relacionadas con el establecimiento de un estilo de vida saludable y la prevención de riesgos. Éstas se complementan con propuestas de actividades más prácticas como la revisión y actualización del botiquín del hogar o la elaboración de un menú semanal saludable. En cualquier caso, es importante tener en cuenta que esta área no pretende ser una intervención suficiente en el ámbito de los hábitos saludables, sino un punto de partida para abordar estos temas, y en ningún caso puede sustituir programas específicos para su abordaje ya disponibles.

### **Área B. Familia y relaciones sociales**

Esta área incluye 15 fichas organizadas en 4 secciones. Dichas secciones tienen el objetivo de propiciar la reflexión sobre las figuras que forman parte de las redes de apoyo de los jóvenes (BO1), tanto con respecto a sus familias (BO2) como con respecto a sus amistades y otras figuras relevantes (BO4). Se incluye además una sección de reflexión sobre todo lo que implica convertirse en padre o madre y formar una familia (BO3). Los contenidos de todas ellas provienen del *Área A. Vida social* del Programa Umbrella, que originalmente reunía actividades muy variadas bajo un único paraguas. Dichos contenidos se han actualizado y adaptado para su inclusión en Planea.

Las actividades pretenden propiciar fundamentalmente una reflexión sobre la composición y características de la red de apoyo de los jóvenes, clave para la puesta en marcha de estrategias para su desarrollo en caso necesario, así como para la identificación de las fuentes de apoyo disponibles para cada joven en el momento actual y de cara a su emancipación. Estas actividades deben tomarse siempre como un punto de partida para iniciar un trabajo extenso mediado por la figura del educador o educadora y dirigido en función del plan de caso de cada chico o chica.

### **Área C. Mis estudios**

Esta área se compone 24 fichas organizadas en 8 secciones independientes. Las actividades incluidas pretenden promover la reflexión sobre la relevancia de la formación como vía para la realización personal y la inserción laboral (Co1), poniendo en contacto a los participantes con las posibilidades abiertas en su caso particular para continuar su itinerario formativo (Co2). Se abordan con detalle los diferentes estudios reglados disponibles para jóvenes en a partir de los 16 años promoviendo la identificación de requisitos de acceso y oportunidades formativas en su zona (Co3 – Co6), así como otras alternativas de formación no reglada, como los estudios de idiomas (Co7). Finalmente, se dan herramientas para identificar y aprender a solicitar becas o ayudas para los estudios (Co8).

Aunque parte de esta área proviene del *Área B. Escuela y trabajo* del Programa Umbrella, en Planea se amplió considerablemente tras dividirse estos contenidos en dos áreas diferenciadas. Asimismo, se hizo mayor énfasis en la reflexión sobre las diferentes alternativas formativas disponibles, promoviendo la búsqueda y localización de estas oportunidades en el propio entorno así como identificando los requisitos necesarios para acceder a ellas, incluidos los relativos al apoyo financiero que puedan necesitar para ello.

### **Área D. Conseguir un trabajo**

En esta área se incluyen 5 secciones con un total de 24 fichas o actividades. En ellas se aborda el área pre-laboral a través de la realización de una serie de actividades de reflexión sobre la importancia del empleo para llevar una vida independiente y de la definición de objetivos a nivel laboral que guíen la toma de decisiones en este sentido (Do1). A continuación, se incluyen una serie de secciones que abordan la realización de las tareas básicas necesarias para iniciar la búsqueda de empleo, como la creación de un curriculum vitae (Do2), la búsqueda de ofertas de empleo (Do3) a través de diferentes medios y la preparación de una entrevista de trabajo (Do4). Finalmente se incluye una sección de nuevo desarrollo que aborda la identificación de los derechos como trabajador

en su empleo, destinada a generar la conciencia y habilidades necesarias para evitar situaciones abusivas en el mundo laboral.

El resto de las secciones mencionadas provienen del *Área B. Escuela y trabajo* del Programa Umbrella, pero han sido actualizadas teniendo en cuenta las nuevas alternativas existentes para la elaboración de currículos y la búsqueda de empleo utilizando medios digitales y portales de búsqueda online. Las actividades propuestas pretenden promover un acercamiento desde un punto de vista sencillo al mundo laboral, ayudando a identificar los ámbitos laborales que pueden interesar a cada chico o chica y relacionarlos con la formación necesaria para acceder a ellos. Asimismo, se pretende promover el descubrimiento de las principales claves para prepararse para iniciar la búsqueda de empleo a través de la realización de tareas sencillas como la preparación de un currículum vitae o el ensayo de una entrevista de empleo, accesibles independientemente de que el o la joven no tenga experiencia en el mundo laboral o su actividad principal sea el estudio. Así, pueden y deben complementarse con intervenciones más específicas desde programas de inserción sociolaboral que respondan a las necesidades individualizadas de orientación vocacional de cada chico o chica.

### **Área E. Manejando mi dinero**

Esta área es una de las más amplias de Planea, e incluye 41 fichas o actividades organizadas en 11 secciones independientes. En ella se abordan múltiples aspectos relativos al manejo del dinero y las finanzas personales, desde la gestión de los ingresos personales y el ahorro tanto en forma de “sueldo” como de asignación o paga (E02, E03), hasta la apertura y gestión de los mismos mediante productos financieros básicos como las cuentas bancarias (E04). Además, toca los temas relativos al pago de las facturas más importantes para el mantenimiento de mantenimiento de una casa (E05) y proporciona algunas estrategias para realizar un presupuesto personal (E06). Además, se dedican una serie de actividades relativas a la gestión del dinero en las principales compras básicas

(alimentación y ropa, E07-E08) y se introducen algunos aspectos básicos a considerar cuando se realizan compras por Internet (E09). Finalmente, incluye dos secciones más avanzadas relativas al ejercicio de los derechos como consumidor (E10) y a la financiación de compras (E11).

Los contenidos abordados provienen en su mayor parte del *Área C. Dinero* del Programa Umbrella, pero como en el resto de áreas han sido actualizados, añadiéndose como contenido íntegramente nuevo el de las secciones E09 y E10. Estas actividades pretenden mejorar las habilidades de gestión de las finanzas personales de los jóvenes partiendo desde su paga personal, generando oportunidades para que se les proponga responsabilizarse tanto de la previsión de gastos y compras personales necesarias (ropa, etc.) como de los relacionados al mantenimiento de la economía doméstica a mayor escala (facturas, financiación de compras, etc.). Para ello es fundamental tomar las actividades propuestas como un punto de partida para involucrar a los chicos y chicas en la gestión económica del hogar de acuerdo a su edad y desarrollo personal.

### **Área F. Ciudadanía e identidad**

Ésta área incluye 34 actividades organizadas en 9 secciones que abordan la realización de trámites de carácter ciudadano en la comunidad, así como la localización de los servicios y recursos disponibles a su alrededor. Se incluyen actividades relativas al uso de las instalaciones culturales (FO2), el acceso a información ciudadana y realización de trámites básicos a nivel local (FO3) o específicos como la obtención y renovación de documentos de identificación (FO4). Se tratan también aspectos más específicos y avanzados, como el papel de la Seguridad Social y la realización de trámites relacionados (FO5), el pago de impuestos (FO6), la solicitud de prestaciones sociales básicas (FO7) o el funcionamiento de los sistemas de justicia (FO8). Finalmente, se incluye un área nueva específica que aborda aspectos que atañen a jóvenes con experiencias migración o que necesiten realizar trámites relativos a la obtención de permisos de trabajo o residencia.

Los contenidos de esta área provienen de varias de las áreas del Programa Umbrella (A, C y D), siendo enteramente nuevas las secciones FO3, FO8 y FO9. Las actividades propuestas pretenden promover que chicos y chicas se pongan en contacto con los servicios de su localidad y los principales trámites que pueden necesitar realizar como ciudadanos y ciudadanas autónomos desde un enfoque de derechos y participación activa en la comunidad. En relación a esto, cabe destacar la incorporación de la sección FO3, que pretende promover el conocimiento de los servicios atención e información ciudadana y juvenil, entender el papel de la Administración y conocer trámites básicos como son el empadronamiento y la participación electoral, y del área FO8, que trata aspectos básicos sobre el sistema judicial. Además, el área FO9 relativa a las necesidades de jóvenes con experiencias de migración se crea con la intención de poder proponérsela a chicos y chicas con este perfil, cada vez más habitual en los recursos de acogimiento residencial.

### **Área G. Desarrollando mi autonomía**

Esta área propone un total de 38 actividades organizadas en 9 secciones. En ellas, se abordan áreas muy diversas relacionadas con la autonomía en la vida cotidiana, tanto en el propio hogar como en la comunidad. Así, se abordan desde la realización de las tareas básicas del hogar, como cocinar, limpiar o lavar la ropa (Go2, Go3, Go3), hasta otros más relacionados con valores cívicos como el reciclaje (Go5). Se incluyen además secciones relativas a la autonomía en la comunidad, relativas a la organización del propio ocio (Go6) y los desplazamientos autónomos tanto en transporte público (Go7) como privado (Go8). Finalmente, se incorpora una sección relativa al uso seguro de Internet (Go9). De nuevo, parte de estos contenidos provenían de actividades incluidas en las Áreas A y E del Programa Umbrella, siendo de nueva incorporación las secciones Go5, Go8 y Go9.

Éstas actividades pretenden ser un punto de partida para proponer a los jóvenes adquirir responsabilidades en la realización de algunas tareas básicas en el hogar, así



como la planificación necesaria para abordarlas a mayor escala como adulto/a independiente. Aunque todas ellas proponen tareas prácticas, es necesario que se consoliden a través de la práctica continuada de acuerdo a la edad y desarrollo de cada chico o chica.

### **Área H. Preparando mi casa**

Esta área se organiza en 8 secciones con un total 39 actividades. En ella se abordan los diferentes aspectos relativos al establecimiento de un hogar propio, desde la reflexión sobre lo que supone el paso de independizarse (HO2), hasta la exploración de las alternativas y medios disponibles para encontrar un lugar en el que vivir (HO3, HO4). Además, se abordan habilidades relacionadas con su equipamiento (HO5) y mantenimiento (HO6). Finalmente, se incluyen dos secciones que abordan habilidades relativas a las relaciones que se pueden establecer como resultado de vivir de manera independiente, como son las visitas en el propio hogar (HO7) y las relaciones con los vecinos (HO8). Salvo las secciones HO3 y HO4, relativas a la búsqueda de casa o piso, el resto de las secciones contienen contenidos inspirados en secciones presentes en las áreas A y E del Programa Umbrella.

Las actividades en esta área abordan específicamente el proceso de la salida del hogar, especialmente en aquellos casos en los que el plan de caso del joven conlleva la independencia sin retorno al hogar familiar, pero no de manera exclusiva. Así, se proponen actividades tanto para propiciar la reflexión sobre este proceso como para aprender algunas cuestiones básicas sobre la búsqueda y mantenimiento de una vivienda que pueden ser interesantes independientemente de que la alternativa de alojamiento inicial no sea ésta para el o la joven. De nuevo, esta área constituye una toma de contacto con este proceso pero no pretende sustituir el acompañamiento intensivo y personalizado necesario para realizar esta transición conforme al plan de caso de cada chico o chica.

## **Área I. Crecimiento personal**

Finalmente, esta área se presenta dividida en 5 secciones con 19 actividades para completar relacionadas con el desarrollo emocional y personal. Salvo la primera sección introductoria, todas son de nueva inclusión en Planea y abordan algunos aspectos básicos sobre el autoconcepto y la autoestima (I02), la gestión de las emociones propias (I03), la comunicación y resolución de conflictos (I04) y la planificación de objetivos y metas personales (I05).

La inclusión de esta área responde a la necesidad de abordar no únicamente habilidades y aprendizajes prácticos sino también cuestiones relativas a la identidad y gestión de las emociones de manera sencilla. De nuevo, no pretende sustituir intervenciones más específicas relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales o la inteligencia emocional, sino permitir que el personal educador pueda detectar necesidades en este sentido y abordarlas de la forma más conveniente.

### **5.3.2. Características de las actividades**

Como se ha mencionado, las actividades del Programa Umbrella se presentaban en un formato de fichas para ser completadas de manera autónoma por jóvenes y discutidas con sus educadores y educadoras. El planteamiento de estas fichas promovía la búsqueda autónoma de informaciones utilizando los recursos disponibles en el entorno para responder a las preguntas y resolver las tareas propuestas, sirviendo como estímulos útiles desde los que continuar trabajando con el joven (ejemplos disponibles en la Figura 5.1). Las actividades no son un fin en sí mismo, sino que pretenden generar espacios y oportunidades para abordar sus contenidos en la relación educativa joven-educador. Asimismo, la recopilación de las fichas en la carpeta personal del joven, junto con todos aquellos documentos derivados de la actividad y visitas a lugares relevantes (folletos, etc.), pretende crear un registro de la actividad realizada que el joven pueda consultar y llevar consigo una vez terminado el trabajo con el Programa.

Figura 5.1

Fichas B4.1b y C7.2 del Programa Umbrella

**B:** ESCUELA Y TRABAJO

**4: ENCONTRAR UN TRABAJO** No.1b

Elige uno de los trabajos que podrías hacer...

¿Sabes qué tienes que hacer para conseguir este trabajo?

**SÍ** **NO**

QUIZÁ TENGAS QUE ESCRIBIR UNA CARTA O HABLAR CON ALGUIEN PARA AVERIGUAR SI HAY ALGÚN TRABAJO DISPONIBLE.

Averigua y escribe aquí tres lugares o personas a las que acudir... (Recuerda escribir también su dirección o número de teléfono)

**AHORA VE A HACER LA LLAMADA O A ESCRIBIR LA CARTA, PIDE AYUDA SI LA NECESITAS.**

**C:** DINERO

**7: CUENTA BANCARIA** No.2

Hay varios **TIPOS** de cuentas bancarias, que puedes tener en diferentes **BANCOS**.

CITA TRES BANCOS CUYAS OFICINAS PUEDES ENCONTRAR EN DONDE VIVES ... No olvides escribir la dirección en donde se encuentran.

**AHORA AVERIGUA EL NOMBRE DE TRES TIPOS DE CUENTAS BANCARIAS...**

**★ VETE A UNA OFICINA DE UN BANCO Y CONSIGUE ALGO MÁS DE INFORMACIÓN**

El Programa Planea sigue este mismo formato y principios en la formulación y adaptación de sus actividades, cuyas características principales son las siguientes:

- **Promueven la investigación y búsqueda autónoma de informaciones**

Para conseguir este propósito, las actividades no presentan informaciones si no que plantean las preguntas adecuadas para generar la investigación y reflexión asociadas. Este es el punto de partida sobre el que continua la parte principal de la intervención, que se da en la revisión de las actividades por parte del miembro del equipo educativo del hogar correspondiente, responsable de generar las oportunidades reales de práctica y adquisición de autonomía y responsabilidades de acuerdo con la edad y desarrollo personal de cada joven. Una muestra de una de las secciones se incluye como Figura 5.2.

**Figura 5.2**

*Sección Do2. del Programa Planea: “Tu curriculum vitae”*

1/5

1/5

2/5

3/5

Elaborar un buen currículum vitae (o CV) es el primer paso para conseguir un trabajo. En esta sección descubrirás algunas ideas para hacer un buen CV, que qué puede incluir y cómo redactar el tuyo propio.

¡Adelante!

**¿Cómo hacer tu CV?**

Antes de empezar a buscar un trabajo, es muy importante dedicar tiempo a redactar un buen currículum vitae (o CV). ¿Sabes qué es?

Pregúntale a alguien o busca información y escribe qué es un CV:

Escribe aquí tu respuesta

Existen muchas formas diferentes de hacer un CV, dependiendo de tu perfil pero también del trabajo que estés solicitando. Por eso, existe también mucha información y consejos sobre cómo hacerlo. ¿Por qué no buscas un poco sobre ello en Internet?

Encuentra al menos 5 recomendaciones para hacer un CV y escríbelas a continuación:

- 1 Escribe aquí tu respuesta
- 2 Escribe aquí tu respuesta
- 3 Escribe aquí tu respuesta
- 4 Escribe aquí tu respuesta
- 5 Escribe aquí tu respuesta

A lo largo de las siguientes actividades, veremos algunas cosas que es útil tener en cuenta para que puedas **redactar tu propio CV**.

**¿Qué incluir en tu CV?**

Además de leer sobre este tema, puede que te resulte útil buscar algún video explicativo sobre cómo hacer un CV. ¿Por qué no buscas alguno que te pudiera venir bien en tu caso concreto? Por ejemplo, cuando no se tiene mucha experiencia laboral, cuando aún se es estudiante...

Busca un video interesante sobre cómo hacer un CV, pega el enlace a continuación y escribe debajo qué fue lo que aprendiste viéndolo:

Escribe aquí tu respuesta

Ahora que has aprendido un poquito más sobre el tema, ¿qué apartados crees que podrías incluir en tu CV? ¿Qué información pondrías en cada uno? Piensa sobre ello y escríbelo aquí:

Escribe aquí tu respuesta

**Busca inspiración...**

Ahora que ya has pensado un poco sobre tu CV, ¡llega el momento de empezar a escribirlo! No te preocupes si no sabes por dónde empezar, en Internet existen multitud de plantillas que puedes utilizar para cumplimentar solamente tu información o simplemente para inspirarte a la hora de escribirlo tú mismo/a.

Busca algunas plantillas que te parezcan adecuadas para ti y súbelas a continuación, así las tendrás disponibles si las necesitas.

Subir archivo

Si no lo has encontrado ya, puedes utilizar el formato de **currículum europeo**, editándolo online de una forma muy sencilla. ¡Es uno de los formatos más utilizados! Búscalos y utilízalos si te gusta.

- **Promueven la localización y uso de recursos relevantes en la comunidad**

Las actividades promueven la realización de visitas para localizar lugares importantes en la comunidad de los chicos y chicas, especialmente aprovechando oportunidades para realizar trámites en ellos (oficina de empleo, centros socio-culturales, etc.). En Planea se incorpora, además, la sugerencia de utilizar un mapa

personalizado digital para que cada chico o chica guarde los lugares y direcciones de estos lugares. Este tipo de mapas se pueden crear en las principales plataformas de mapas únicamente con tener una cuenta de correo electrónico y funciona de manera independiente a la plataforma en la que se aloja el programa. La Figura 5.3 incluye un ejemplo en el que se sugiere la utilización de esta herramienta.

- **Apuestan por un diseño atractivo y fácil de seguir**

El Programa Planea apuesta por un diseño atractivo de sus actividades para facilitar su utilización por parte de los jóvenes. Así, cada sección incluye ilustraciones diseñadas en relación a los contenidos tratados, así como imágenes que acompañan las actividades. Esto se puede observar en las Figuras 5.2 y 5.3.

- **Promueven la recopilación de recursos importantes**

La función de la carpeta personal que proponía el Programa Umbrella queda sustituida en el Programa Planea por la posibilidad de subir y almacenar archivos en sesión personal de cada chico o chica en la plataforma. Así, aquellas actividades que requieren elaborar algún documento o visitar algún lugar pueden proponer que éstos queden subidos a la plataforma y puedan ser consultados en cualquier momento. Esto se puede observar en las Figuras 5.4 y 5.5.

**Figura 5.3**

*Sección Fo2. del Programa Planea: “Actividades culturales”*



La mayoría de los municipios tienen cierta oferta de actividades a nivel cultural que puedes aprovechar. En esta sección conocerás lugares como tu Centro Municipal o Socio-Cultural, tu Biblioteca o tu Telecentro, descubriendo los servicios que te ofrecen y que pueden serte de utilidad en tu día a día.

**¡Adelante!**

### Tu Centro Cultural

Uno de los lugares importantes en las localidades suele ser el **Centro Cultural**. Este lugar puede tener diferentes nombres (Centro Socio-Cultural, Casa de la Cultura...) y habitualmente tiene algunos de los servicios de los que hablaremos a continuación. Aunque, ¡jojo!, cada localidad es diferente y puede organizar esto de diferente manera.

Empecemos localizando tu Centro Cultural. ¿Sabes dónde está? Infórmate y añádelo a tu **mapa personalizado**.

¿Conoces los servicios que ofrece tu Centro Cultural Municipal? Pueden ser clases, cursos, actividades de ocio... ¡Infórmate sobre ello!

Ve hasta tu Centro Social e infórmate de las actividades y servicios que ofrece. Haz fotos de lo que te parezca interesante (tablones informativos, carteles, folletos...) y súbelas a continuación.

[↑ Subir archivo](#)

**Figura 5.4**

*Menú principal de actividades de joven*



**PROYECTO PLANEA**

Hola, MGP  
Cerrar sesión

Mis materias

Mi cuestionario

Cómo funciona

### MIS MATERIAS

#### A. CUIDANDO MI SALUD

¡Llevar una buena alimentación o hacer ejercicio físico son importantes para llevar una vida saludable! En esta área encontrarás actividades sobre estos y muchos otros aspectos importantes para tu salud, como acudir al médico cuando estás enfermo o incluso saber cómo actuar ante una emergencia.

77%

#### B. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES

Tenemos muchas personas a nuestro alrededor: familia, amigos, compañeros... En esta área encontrarás actividades sobre estas y otras personas y la importancia que tienen en nuestra vida.

100%

**Figura 5.5**

*Menú principal del Área A de actividades de joven*



### **5.3.3 Cómo utilizar las actividades**





El procedimiento para comenzar a utilizar el Programa Planea pasa por la familiarización con sus principios y características a través de la formación y la lectura del manual del programa. Una vez hecho esto, se realizan el alta del usuario “Hogar” asociado al recursos, desde el que pueden crear los usuarios necesarios para los miembros del equipo educativo y jóvenes. Como se ha mencionado, el trabajo de cada joven con Planea es supervisado por un miembro del equipo educativo. Al comenzar a trabajar con Planea, tanto joven como educador completan unos cuestionarios de evaluación inicial de las habilidades y autonomía del joven (ver Capítulo 7), que sirven para guiar la selección de actividades con la que se va a trabajar, complementando la evaluación realizada por el equipo educativo al respecto. En el caso de los jóvenes, responden además a una escala de bienestar percibido (Cummins et al., 2003) y a otra de autoestima (Rosenberg, 1965). A continuación, el educador o educadora es quien activa las secciones con las que comenzará a trabajar el joven y va revisando su progreso, activando nuevas secciones a medida que sea necesario. De acuerdo con los principios del programa, no es necesario abordar las actividades en un orden concreto o abordarlas

una por una. Cuando se considera que la intervención con Planea ha finalizado, el educador señala esto en el perfil del joven y se activan de nuevo los cuestionarios de la evaluación inicial para joven y educador.

Además, para apoyar en la selección de actividades, los educadores pueden visualizarlas con antelación desde la plataforma y utilizar el Manual para estudiar sus objetivos y características. Para anticipar la necesidad de realizar tareas como la subida de archivos, actualización del mapa personalizado, visitas en la comunidad o colaboración en grupo para completar una actividad, se incluye una leyenda en el Manual del Programa que lo indica, disponible en la Figura 5.6.

### Figura 5.6

*Leyenda de actividades del Programa Planea*

	Hay, al menos, una actividad que requiere subir algún tipo de contenido: fotografías, documentos, etc.
	Hay, al menos, una actividad en la que se podría añadir alguna localización al mapa personalizado.
	Hay, al menos, una actividad que sería interesante realizar una salida o visita a algún lugar importante o a algún recurso o servicio.
	Hay, al menos, una actividad en la que, opcionalmente, podrían colaborar más de un chico o chica.



#### 5.4. Modelo lógico del Programa Planea

La Figura 5.7 representa el modelo lógico del Programa Planea, entendido este como una representación gráfica de la teoría subyacente al funcionamiento del programa que sustenta sus principios y acciones (Chen, 2005). De acuerdo con Gambará y Vargas (2007), la elaboración de modelos lógicos de los programas es relevante en todas las fases del proceso de intervención, pues permite visualizar claramente la conceptualización del programa en su planificación pero también sirve de guía importante para los agentes involucrados en su implementación y en el diseño y ejecución de la evaluación del mismo. Los modelos lógicos pueden presentarse en diferentes formatos pero, tal y como señalan McLaughlin y Jordan (2004), habitualmente pondrán en relación tres áreas: los elementos del programa que se ponen en marcha (recursos, actividades y procesos), los receptores de la intervención (participantes) y los resultados de la misma (a corto, medio y largo plazo).

El modelo lógico que aquí se presenta es una adaptación de esta propuesta. Así, en primer lugar se excluye la definición de los participantes en beneficio de la simplificación del modelo, por estar este aspecto ya tratado a lo largo del capítulo. Se incluye, por otra parte, un resumen de las necesidades o principios que justifican la propuesta de una herramienta de estas características. Esto hace referencia a las conclusiones que desde la práctica y la investigación se han alcanzado con respecto a la transición hacia la vida independiente de jóvenes desde el sistema de protección, especialmente en el caso de acogimiento residencial, que justifican la propuesta de una herramienta con las características de Planea. Estas conclusiones han sido ya expuestas en los capítulos 2 y 3 de esta tesis y se recogen de manera esquemática en este modelo lógico. A continuación, los elementos del programa se definen en dos columnas: recursos/*input* y actividades/procesos/*output*.

En primer lugar, se ha identificado como *input* del modelo lógico una serie de recursos humanos y a nivel de servicios, entre los que se incluye tanto la disponibilidad

de los recursos de acogimiento residencial y sus equipos educativos como al equipo investigador responsable de la implementación y seguimiento del programa. A esto se añade la disponibilidad de recursos materiales indispensables para el uso del programa, como son los dispositivos digitales y la conexión a Internet. Los materiales del Programa Planea (manuales y guías, instrumentos de medida de habilidades para la vida independiente, las actividades y plataforma web en la que se alojan), se incluyen también como segundo paquete de recursos en el modelo lógico. Finalmente, se incluyen las potenciales barreras identificadas en el contexto de los recursos de acogimiento residencial, relativas a la inestabilidad del personal educativo de los hogares, la dificultad para el seguimiento de procesos de intervención individualizada y las barreras para el ejercicio de la autonomía personal de los jóvenes a través de tareas de la vida diaria en el hogar.

Estos recursos permiten la puesta en marcha de una serie de actividades o procesos que constituyen el *output* del modelo lógico. Esto está constituido, por una parte, por el trabajo formativo previo y continuado con respecto a la implementación del programa (sesiones formativas y de supervisión y asistencia técnica) y, por otra, por las actividades que se ponen en marcha en el recurso como fruto del programa (evaluación de habilidades para la vida independiente y autonomía de jóvenes, realización de actividades propuestas por el programa y seguimiento individualizado mediante tutorías joven-educador).

Finalmente, se identifican los resultados esperados de la implementación del programa, divididos conforme a su alcance temporal en dos columnas: resultados a corto y medio plazo/*outcomes* y resultados a largo plazo/*impact*. Como resultados a corto y medio plazo se incluyen aquellos esperables y medibles de forma directa tras la intervención, divididos en aquellos que afectan a jóvenes específicamente o bien a los recursos y equipos educativos. Con respecto a los jóvenes, se espera una mejora de su percepción de habilidades para la vida independiente, acompañada de una adquisición de mayor autonomía y responsabilidad en el hogar y en la comunidad. Se prevé además

una disminución del grado de ansiedad previo a la salida del recurso residencial y un aumento de la capacidad de pedir ayuda y solucionar problemas de manera autónoma, además de una mejora de la relación joven-educador. Con respecto a los equipos educativos, se espera que el programa permita incorporar dinámicas promotoras de la autonomía en la intervención, así como abordar de manera gradual y sistemática el trabajo educativo relativo a la preparación para la vida independiente.

Finalmente, se espera que estos *outcomes* se traduzcan en una serie de resultados a largo plazo, también denominado *impact*. Entre estos se encuentra la consecución por parte de los y las jóvenes de niveles adecuados de autonomía y bienestar personal como personas adultas. Se espera una mejora del autoconcepto, autoestima y autoeficacia, así como de la red de apoyo de los y las jóvenes. Esto se vería reflejado en niveles adecuados de participación activa en la comunidad de referencia así como de integración social y laboral.

**Figura 5.7**

*Modelo lógico del Programa Planea*

<b>NECESIDADES/ PROBLEMA/ PRINCIPIOS</b>	<b>RECURSOS INPUT</b>	<b>ACTIVIDADES/ PROCESOS OUTPUT</b>	<b>RESULTADOS CORTO Y MEDIO PLAZO OUTCOMES</b>	<b>RESULTADOS A LARGO PLAZO IMPACT</b>
<p>Transición hacia la vida independiente desde ACORES acelerada y comprimida</p> <p>Relevancia de preparación gradual y temprana para la salida</p> <p>Necesidad de ofrecer preparación independientemente del plan de caso tras mayoría de edad (retorno al hogar familiar, etc.)</p> <p>Falta de plazas garantizadas en programas de autonomía y pisos para extutelados</p> <p>Necesidad de sistematización en la promoción de la autonomía y las habilidades para la vida independiente</p>	<p><b>Materiales y humanos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispositivos digitales y acceso a Internet</li> <li>- Equipos educativos y equipos técnicos</li> <li>- Recursos de acogimiento residencial</li> <li>- Equipo investigador</li> </ul> <p><b>Programa Planea</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual y guías</li> <li>- Instrumentos habilidades y autonomía</li> <li>- Plataforma <a href="http://www.proyectoplanea.com">www.proyectoplanea.com</a></li> <li>- Actividades Programa Planea</li> </ul> <p><b>POSIBLES BARRERAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inestabilidad de personal</li> <li>- Barreras para la autonomía en hogares de protección (uso de cocina, etc.)</li> <li>- Falta de tiempo disponible para intervención individual</li> </ul>	<p>Sesiones formativas sobre el uso del Programa</p> <p>Sesiones de supervisión sobre el uso del Programa</p> <p>Asistencia técnica y seguimiento a participantes</p> <p>Evaluación de habilidades y autonomía de jóvenes</p> <p>Realización de actividades por parte de jóvenes</p> <p>Tutorías individuales joven-educador</p>	<p><b>Jóvenes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora de habilidades para la vida diaria</li> <li>- Adquisición de responsabilidades y autonomía en el hogar</li> <li>- Adquisición de autonomía en la realización de gestiones en la comunidad</li> <li>- Disminución de la ansiedad previa a la salida por mayoría de edad</li> <li>- Mejora del vínculo joven-educador</li> <li>- Mejora de la capacidad de buscar ayuda y recursos</li> </ul> <p><b>Recursos/personal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación de dinámicas promotoras de autonomía</li> <li>- Abordaje gradual de salida y preparación para independencia</li> <li>- Sistematización de objetivos relativos a autonomía en PIIs</li> </ul>	<p>Autonomía personal adulta</p> <p>Bienestar personal</p> <p>Autoconcepto y autoestima positivos</p> <p>Mejora de la autoeficacia</p> <p>Mejora de la red de apoyo</p> <p>Participación activa en la comunidad de referencia</p> <p>Integración social y laboral</p>

*Nota.* ACORES = Acogimiento residencial; PII = Proyecto de Intervención Individualizado

## **5.5. Resumen del Capítulo**

En este capítulo se ha descrito el desarrollo del Programa Planea y su implementación como conjunto sistemático de actividades alojadas en una plataforma web, disponibles para ser propuestas a jóvenes en acogimiento residencial como estímulos para iniciar una intervención educativa encaminada a la promoción de sus habilidades para la vida diaria y su autonomía personal. Esta nueva herramienta ha sido elaborada tomando como punto de partida la experiencia iniciada con el Programa Umbrella, la principal herramienta de estas características disponible en el ámbito español.

A lo largo del capítulo se han discutido las diferentes facetas de esta herramienta, incluidos sus objetivos, principios y metodología de uso, contenidos y formato de las actividades, presentándose además el modelo lógico subyacente a los mismos. Este estudio pretende ser una guía en la necesaria evaluación de la implementación de esta herramienta, la cuál se aborda en el siguiente capítulo a través de dos estudios: la evaluación de la implementación y supervisión preliminar del programa y el estudio de su grado de implementación y satisfacción con las actividades tras haber sido utilizada de manera generalizada.

## **CAPÍTULO 6.**

# **IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PLANEA**

---

Este capítulo recoge los resultados relativos a la implementación y evaluación preliminar del Programa Planea en los recursos de acogimiento residencial que trabajan con adolescentes en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Su presentación se organiza en dos partes diferenciadas.

En primer lugar, el Estudio 6.1 presenta los resultados obtenidos de la primera aplicación piloto de la herramienta con una selección de jóvenes y personal educativo de referencia representativa de las cinco provincias de la comunidad, tras la que se realizó una evaluación breve de la implementación del programa y de la satisfacción de los participantes con el mismo mediante un cuestionario online. Esto se complementa con

los resultados obtenidos a partir del análisis del diario de campo en el que se registro la experiencia de supervisión de la herramienta realizada al término de la aplicación piloto. Este proceso involucró a la totalidad de los recursos candidatos a utilizar la herramienta a partir de su generalización y permitió realizar una formación adaptada a las necesidades de los equipos, así como una identificación preliminar de barreras y necesidades a considerar en la implementación del Programa Planea.

En segundo lugar, el Estudio 6.2 describe el grado de implementación y uso de la plataforma en Castilla-La Mancha con fecha de agosto de 2021, dos años después de su apertura para todos los recursos candidatos a utilizarla. Como parte de este estudio, se analizan y presentan la frecuencia con que fueron seleccionadas las diferentes actividades para los jóvenes participantes, así como un análisis de las valoraciones de los jóvenes participantes de las secciones completadas con respecto a la utilidad y facilidad de las mismas.

## Estudio 6.1.: Pilotaje y supervisión del Programa Planea

### 6.1.1. Objetivos y temporalización

La realización de la experiencia de pilotaje y supervisión del Programa Planea que se describe en este apartado persiguió una serie de objetivos diferenciados con respecto al futuro desarrollo de la herramienta, los cuáles se recogen en la Tabla 6.1. Fundamentalmente, el pilotaje pretendió estudiar las posibilidades de implementación y adecuación de una herramienta de estas características a la dinámica diaria de los hogares con una pequeña muestra representativa, permitiendo detectar y solucionar errores y dificultades técnicas previo a su apertura para el resto de recursos. La supervisión de la herramienta, por su parte, pretendía realizar un mayor acercamiento a las necesidades de los recursos para utilizar esta herramienta y acompañar en el proceso de adaptación a la misma.

**Tabla 6.1**

*Objetivos de la experiencia de pilotaje y supervisión del Programa Planea*

---

#### Pilotaje

---

*Con respecto al programa:*

- Comprobar su adaptación a la dinámica diaria de los hogares
- Comprobar su adaptación a los diferentes perfiles de jóvenes participantes
- Valorar la satisfacción del personal educador y jóvenes participantes con el programa

*Con respecto a la plataforma:*

- Detectar y solucionar errores de tipo informático/técnico
- Detectar e implementar mejoras necesarias

---

#### Supervisión

---

- Realizar un seguimiento del progreso de los participantes en el uso del programa
  - Repasar los principios básicos de uso del programa de manera individualizada con los equipos educativos
  - Detectar dudas y dificultades en el uso del programa para resolverlas
  - Apoyar en la realización de una previsión de necesidades para el uso generalizado del programa en los hogares
  - Recoger valoraciones y sugerencias de los equipos educativos sobre el programa
-



### 6.1.2. Participantes

#### Pilotaje

De los 25 hogares que fueron seleccionados inicialmente para participar, atendiendo a los criterios metodológicos que se detallan en el apartado 4.2.2. del Capítulo 4, 22 fueron finalmente los que se encontraron disponibles ello, distribuidos entre las cinco provincias como se muestra en la Tabla 6.2.

**Tabla 6.2**

*Hogares participantes en el Pilotaje del Programa Planea*

Provincia	<i>n</i>	%	Hogar	Entidad
Albacete	5	22,7	CMAL001	002
			CMAL007	004
			CMAL008	003
			CMAL011	005
			CMAL013	006
Ciudad Real	7	31,9	CMCR001	002
			CMCR005	007
			CMCR007	008
			CMCR008	008
			CMCR009	007
			CMCR010	004
			CMCR011	004
Cuenca	3	13,6	CMCU001	002
			CMCU003	011
			CMCU004	004
Guadalajara	5	22,7	CMGU001	002
			CMGU002	008
			CMGU003	008
			CMGU004	012
			CMGU007 <sup>1</sup>	013
Toledo	2	9,1	CMTO001	002
			CMTO002	008

*Nota.* <sup>1</sup> = este hogar sufrió un cambio de denominación a CMGU006 durante las sesiones de supervisión. Posteriormente, el recurso CMGU007 se reactivó y se menciona en el Estudio 6.2.

Los jóvenes que utilizaron la herramienta durante el pilotaje ( $n = 22$ ) fueron seleccionados por el equipo educativo, teniendo como criterios de inclusión que: (a) en

su plan de caso se contemplase el desarrollo de habilidades para la vida y autonomía y la preparación para la vida independiente, y que (b) orientativamente, tuviera 16 años o más. Aunque la herramienta está diseñada para poder utilizarse desde edades más tempranas (14 años), se estableció este criterio para asegurar que los objetivos relativos al desarrollo de autonomía fueran centrales en la intervención.

La edad media de los jóvenes participantes, tomada de los registros de su usuario en la plataforma, fue de 16.52 años (15-18). De ellos, 12 eran chicas (54.5%) y 5 eran jóvenes migrantes sin cuidados parentales (22.7%), también identificados como jóvenes migrantes no acompañados (JMNA).

### **Supervisión**

La supervisión se realizó a través de sesiones presenciales de formación y discusión de los temas propuestos conforme a los objetivos ya mencionados. A estas sesiones se convocó a todos los recursos en disposición de utilizar Planea una vez se generalizase la herramienta en todos los recursos, teniendo en cuenta los perfiles de los jóvenes residentes en ellos. Se solicitó la presencia de la persona encargada de la coordinación del recurso, además del mayor número posible de miembros del equipo educativo. En algunos casos, se contó con la presencia también de personal del programa de autonomía de la provincia o con personas encargadas de la coordinación de las entidades.

Las sesiones se organizaron en las instalaciones de los propios recursos o, en algunos casos, en dependencias de la delegación correspondiente de los servicios de infancia y familia. Se organizaron las sesiones de tal manera que se agrupasen los equipos educativos de varios recursos de la misma entidad y, siempre que fuera posible, al menos uno de ellos hubiera participado en el pilotaje de la herramienta. Las Tablas 6.3 y 6.4 recogen de manera esquemática el alcance y distribución de las sesiones de supervisión.

**Tabla 6.3***Alcance de la supervisión*

Provincia	Nº sesiones	Nº hogares/programas	Nº entidades
Ciudad Real	7	10	5
Toledo	4	6	3
Guadalajara	4	5	4
Albacete	6	13	7
Cuenca	3	7	3
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>42</b>	<b>11</b>

**Tabla 6.4***Descripción detallada de las sesiones de supervisión*

CIUDAD REAL			
Nº	Recurso(s)	Entidad(es)	Perfil de asistentes
1	*CMAL001	002	Directora hogar Educativa-tutora pilotaje
2	*CMCR010 *CMCR011	004	Educadores-tutores-pilotaje
3	CMCR012	004	Directora hogar Equipo educativo
4	*CMCR005 CMCR003	007	Directoras de hogar + exdirectora CMCR005 Equipo educativo
5	*CMCR009	007	Directora hogar Educativo-tutor pilotaje
6	CMCR002	010	Coordinador entidad Director hogar Equipo educativo
7	*CMCR006 *CMCR008	008	Directoras de hogar Equipos educativos
TOLEDO			
8	CMTO003	003	Directora hogar Equipo educativo y refuerzos educativos
9	*CMTO002 CMTO006	008	Educadoras-tutoras pilotaje Auxiliares de noche y fin de semana
10	CMTO007	008	Coordinador hogar
11	*CMTO001 <sup>a</sup> CMTO005	002	Coordinadora de hogar Equipo educativo Personal Programa Autonomía
GUADALAJARA			
12	*CMGU002 *CMGU003	008	Coordinadoras de hogar
13	*CMGU001	002	Coordinadora de hogar

			Educador
14	*CMGU006	013	Educadora-tutora pilotaje
15	*CMGU004	012	Coordinadora hogar Educadora-tutora pilotaje
<hr/>			
ALBACETE			
16	*CMAL001	002	Coordinadores de hogar
	CMAL002		Equipos educativos
	CMAL003		Técnicos de programa de autonomía
	<sup>a</sup> CMAL015		
17	*CMAL011	005	Coordinadora hogares
	CMAL012		Equipos educativos
18	*CMAL008	003	Coordinadores hogar
	CMAL009		Equipos educativos
19	*CMAL007	004	Coordinadora hogar Equipo educativo
20	CMAL006	001	Coordinadores hogar
	CMAL010	008	Equipos educativos
21	*CMAL013	006	Coordinador hogares
	CMAL014		Equipos educativos
<hr/>			
CUENCA			
22	*CMCU004	004	Coordinador hogares
	CMCU005		Educador pilotaje (CMCU004) Educadora (CMCU005)
23	*CMCU001	002	Coordinadora hogar Equipo educativo
24	*CMCU003	011	Coordinadores y equipos educativos
	CMCU002		Técnicos de Programa de Tránsito
	CMCU007		
	<sup>a</sup> CMCU008		
<hr/>			

Nota. <sup>a</sup> = programa no residencial de autonomía o tránsito

### 6.1.3. Instrumentos y procedimiento

#### Pilotaje

La información relativa a la valoración de las características del programa y satisfacción con el mismo por parte tanto de personal educador como de jóvenes fue recogida a través de un cuestionario de valoración específico para cada colectivo. Las áreas y cuestiones cubiertas por estos cuestionarios son paralelas para ambos grupos, añadiéndose en el caso del personal educador una sección para valorar la formación previa recibida, y se presentan en la Tabla 6.5. La satisfacción con las diferentes áreas

propuestas fue medida a través de ítems de escala Likert de 5 puntos (1 = *muy en desacuerdo*, 5 = *muy de acuerdo*) para las áreas A-D. El área E incluyó una serie de preguntas de respuesta abierta para valorar aspectos generales del programa, además de un ítem de valoración general de la experiencia con el programa en una escala de 1 a 10. Los cuestionarios fueron cumplimentados tras el cierre del pilotaje, de manera voluntaria, a través de un formulario online. Una copia de los instrumentos completos, transcritos desde su versión online, está disponible en los Anexos IV y V.

### **Tabla 6.5**

*Contenido de los cuestionarios de valoración de pilotaje*

Personal educador	Jóvenes
A. Formación previa	
B. Materiales de apoyo	B. Materiales de apoyo
C. Plataforma Proyecto Planea	C. Plataforma Proyecto Planea
D. Formato y contenidos de las actividades	D. Formato y contenidos de las actividades
E. Cuestiones generales	E. Cuestiones generales

### **Supervisión**

Las sesiones de supervisión abordaron principalmente dos cuestiones:

- a) **Revisión de la experiencia de pilotaje:** punto de partida en aquellas sesiones en las que estuvo presente personal de uno de los recursos participantes en el pilotaje. Se realizó un repaso de la experiencia desde el punto de vista del personal, detectando dificultades y buenas prácticas.
- b) **Repaso de la formación sobre el uso del programa:** a partir de las dudas o dificultades identificadas, se realizó un repaso de los principios metodológicos y de uso de la herramienta y se apoyó en la realización de una previsión de necesidades para su uso generalizado.

En función del perfil de los equipos asistentes a cada sesión cobraba más relevancia un apartado u otro, realizándose mucho más trabajo formativo y de resolución de dudas en aquellos casos en los que alguno o todos los equipos pertenecían a hogares

no seleccionados para el pilotaje. En el caso de las sesiones con participantes seleccionados para el pilotaje, se comenzaba por el apartado a) y, a partir de las dudas/dificultades expuestas se abordaban los contenidos pertinentes.

Durante todo el periodo de supervisión se realizó un diario de campo donde se anotaban las visiones y experiencias más significativas de los participantes con respecto al programa, con especial énfasis en detectar tanto buenas prácticas como dificultades/barreras en su uso que pudieran informar la futura implementación de la herramienta de manera generalizada.

#### **6.1.4. Resultados**

##### **Pilotaje: valoración de la satisfacción con el programa**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis de las valoraciones de educadores/as y jóvenes con respecto a su satisfacción con el uso del programa. Éste análisis está basado en las respuestas de los 16 educadores y 12 jóvenes que enviaron su cuestionario en el plazo establecido. La mayoría de los cuestionarios no cumplimentados por el personal educador responden a situaciones en las que, por diferentes motivos (negativa o dificultades del joven para utilizar el programa debido a circunstancias sobrevenidas, cambios en el plan de caso, etc.) no se encontraban en las condiciones adecuadas para opinar o emitir una valoración sobre el uso del programa.

**Formación previa.** El 62% de los educadores y educadoras participantes como tutores en el pilotaje habían asistido previamente a la formación sobre el uso del Programa. Con respecto al grado de satisfacción de este subgrupo sobre la formación recibida, encontramos que las puntuaciones medias se encuentran alrededor de 4 puntos sobre 5 para todos los dominios evaluados (Figura 6.1). Así, en general, el personal que asistió a la formación consideró su duración suficiente y sus contenidos adecuados, contando con oportunidades para resolver sus dudas.

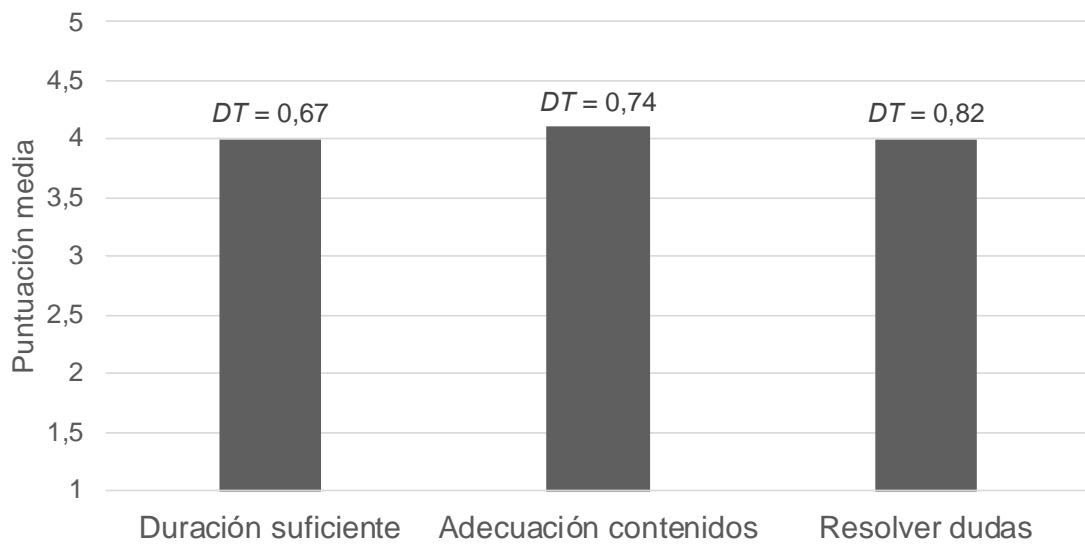
**Materiales de apoyo.** Los educadores y educadoras participantes en el pilotaje, independientemente de que hubieran podido asistir o no la formación, contaron con los manuales piloto de apoyo del programa y podían acceder seguimiento y resolución de dudas a través de correo electrónico y teléfono. El manual principal, para personal educador, fue evaluado únicamente por este perfil, mientras que el cuaderno de jóvenes fue evaluado tanto por jóvenes como por personal educador. El cuaderno de jóvenes es una versión abreviada y adaptada del destinado a personal educador, el cual pretende presentar la herramienta, sus contenidos y el funcionamiento de la plataforma a los jóvenes sin detenerse en cuestiones metodológicas.

Con respecto al manual para personal educador, como muestran las Figuras 6.2 y 6.3, la mayoría indican haberlo consultado “Algunas veces”, o bien “A menudo” y en general estuvieron de acuerdo con que era una herramienta útil para resolver dudas. Hubo menor acuerdo con respecto a la capacidad del manual para aclarar el programa por sí solo.

Con respecto al cuaderno de jóvenes (Figuras 6.4 y 6.5), se observa una menor frecuencia de uso de acuerdo con lo informado por jóvenes y educadores (Figura 6.4). Aunque muy similares en este caso, las valoraciones de jóvenes y educadores sobre la utilidad del cuaderno para jóvenes son algo inferiores con respecto a las emitidas por el personal educador con respecto al manual del programa (Figura 6.5).

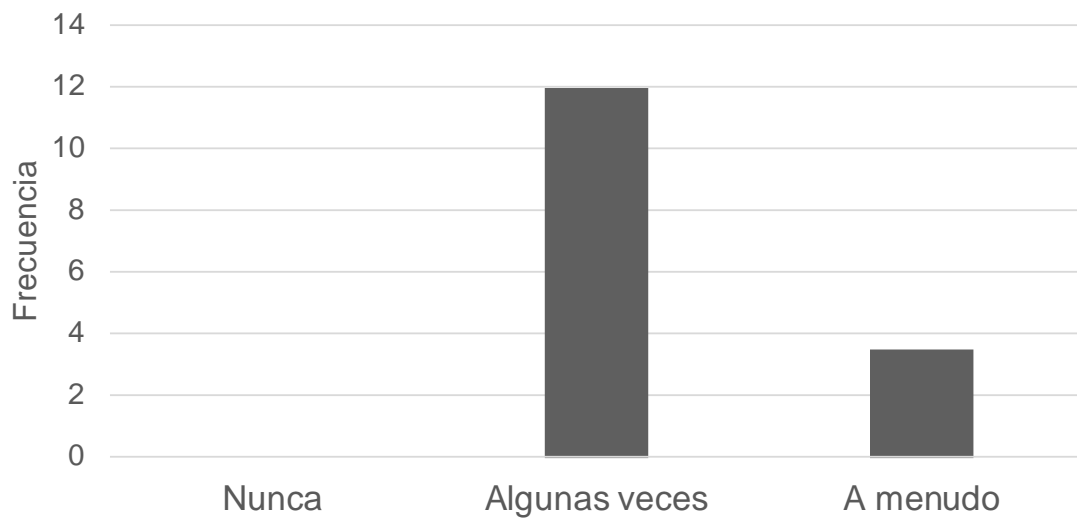
**Figura 6.1**

*Satisfacción del personal educador con la formación sobre el uso del programa*



**Figura 6.2**

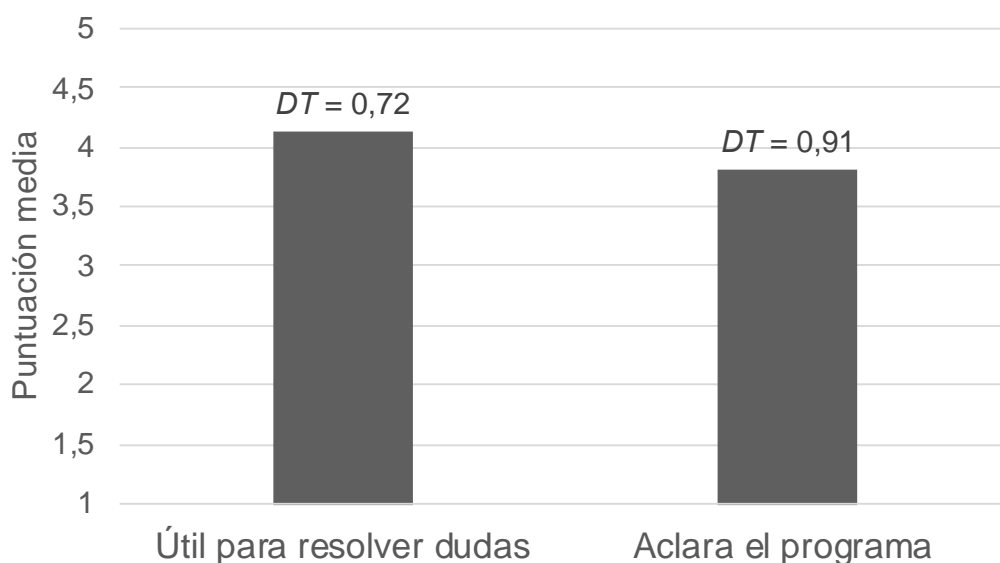
*Frecuencia de uso del manual para personal educador*





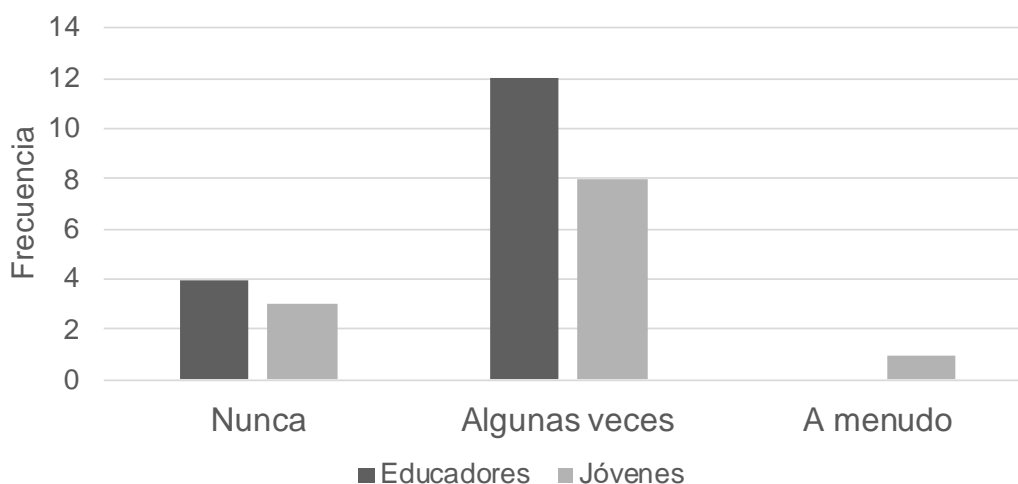
**Figura 6.3**

*Satisfacción con el manual para personal educador*



**Figura 6.4**

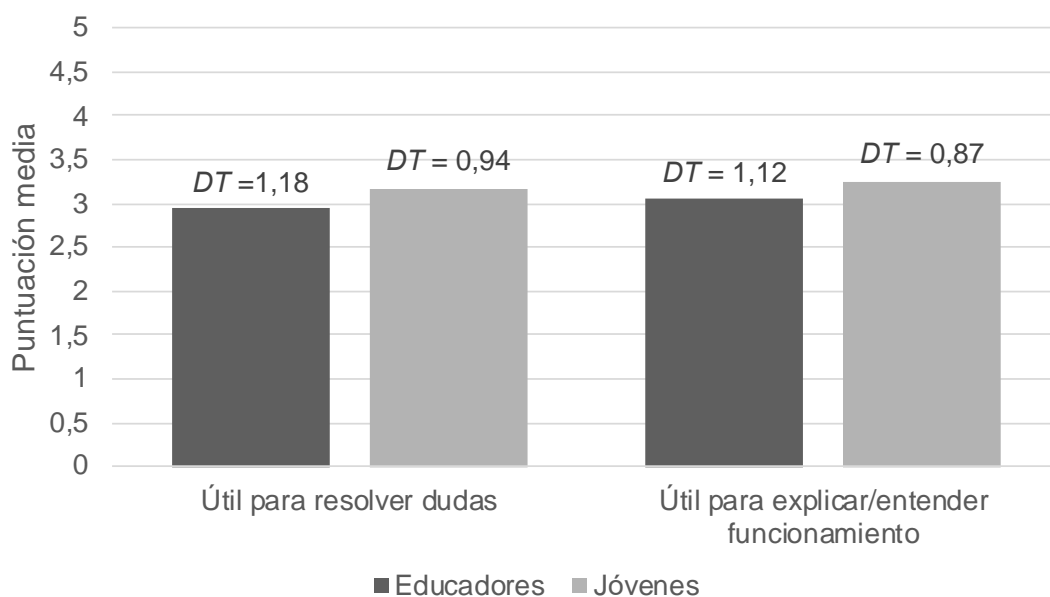
*Frecuencia de uso del cuaderno de jóvenes*



**Plataforma Proyecto Planea.** La satisfacción con el uso de la plataforma Proyecto Planea se midió a través de tres aspectos: la facilidad de uso y la adecuación de su diseño e ilustraciones. Para las tres cuestiones se obtienen puntuaciones de satisfacción medias-altas, alrededor de 4 puntos sobre 5 para jóvenes y personal educador, tal y como se observa en la Figura 6.6.

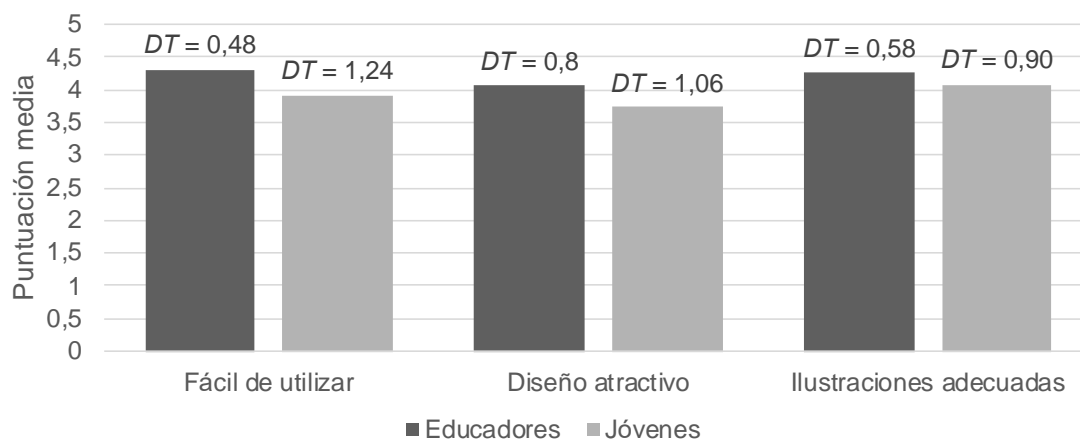
**Figura 6.5**

*Satisfacción con el cuaderno de jóvenes*



**Figura 6.6**

*Satisfacción con la plataforma proyecto planea*

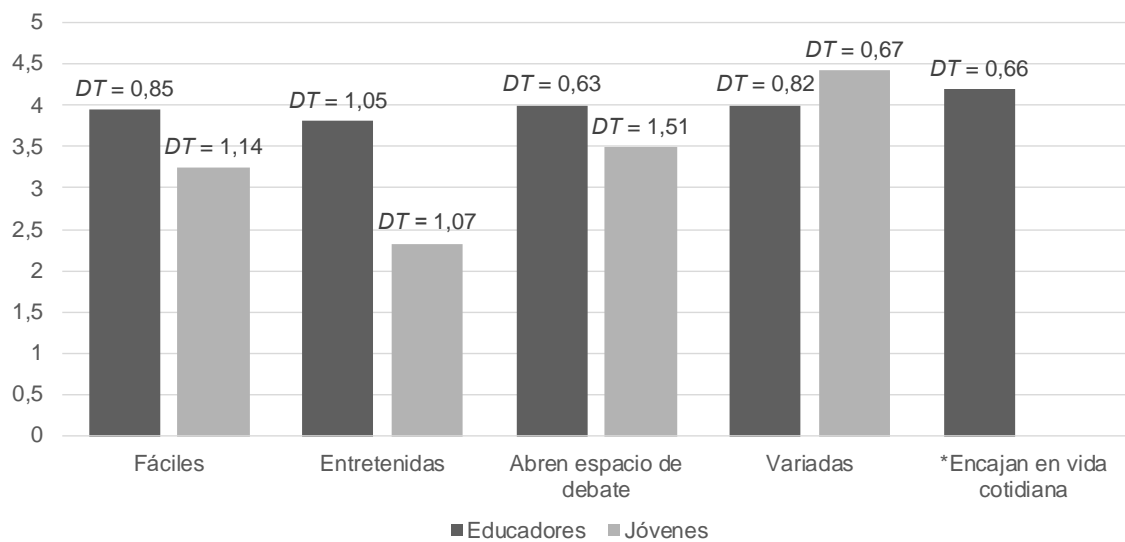


**Formato y contenidos de las actividades.** Con respecto al formato y características de las actividades (Figura 6.7), se observan valoraciones medias-altas, de nuevo alrededor de los 4 puntos, por parte del personal educador. Éstos consideraron, a nivel general, que las actividades eran fáciles, entretenidas, variadas y tenían capacidad para abrir espacio de debate con los jóvenes. Los jóvenes, por su parte, informaron de valoraciones inferiores para todos los aspectos excepto la variedad. Sin embargo,

únicamente se encontraron diferencias significativas en la valoración de las actividades como entretenidas ( $Z = 2,99$ ;  $p = ,003$ ). Además, el personal educador consideró que el formato de las actividades encajaba adecuadamente en la vida cotidiana del hogar. Con respecto a los contenidos abordados, tanto jóvenes como educadores los consideraron importantes, completos y suficientes, aunque de nuevo las puntuaciones fueron ligeramente superiores desde el punto de vista de los profesionales (Figura 6.8).

**Figura 6.7**

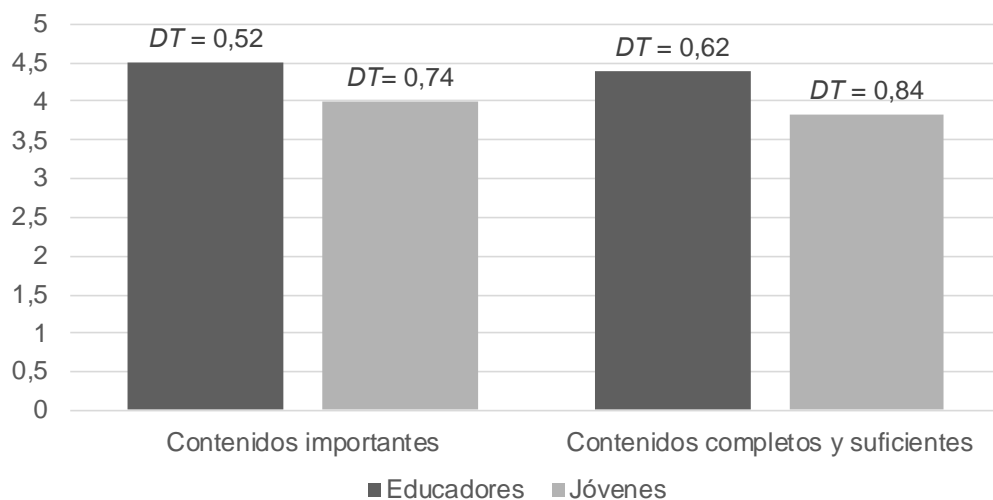
*Satisfacción con el formato y características de las actividades*



*Nota.* \* = pregunta planteada únicamente a personal educador.

**Figura 6.8**

*Satisfacción con los contenidos abordados por las actividades*



**Cuestiones generales.** Este apartado recoge un breve análisis de las respuestas abiertas que ofrecieron tanto educadores y educadoras como jóvenes ante algunas preguntas generales sobre el programa.

#### Actividades más importantes para el futuro

*Educador:* De las actividades que ha podido realizar con el/la joven, ¿cuáles cree que son más importantes para su vida futura? ¿Por qué?

*Joven:* De las actividades que has podido realizar, ¿cuáles crees que son más importantes para tu vida futura? ¿Por qué?

El área más mencionada por el personal educador como relevante ( $n = 7$ ) es la E. Manejando mi dinero, relativa a la gestión de las finanzas personales. Estos contenidos fueron señalados como claves para su inclusión debido a que no es tan habitual su abordaje en el marco de la vida diaria del hogar, como ilustran los siguientes comentarios:

*“Aquellas relacionadas con el trabajo, dinero e impuestos, ya que es lo que menos se trabaja con ellos por no pertenecer a la vida diaria, de esta forma se trabaja con cuestiones específicas.”*

*“Las actividades que están destinadas a la economía y al mundo laboral.”*  
*“Porque son las que mas impacto tienen al cumplir la mayoría de edad.”*

Sin embargo, este aspecto sí se señalaba como abordado en la intervención en el hogar de manera previa, tal y como refleja el siguiente comentario:

*“[...] El Bloque E, es muy necesario. Ya se venían trabajando estos contenidos en el hogar en talleres grupales (elaboración de presupuestos realistas, manejo del dinero, utilización de entidades bancarias, contención del gasto, impuestos...)”*

Como se puede observar, razones similares justificaban la selección de las actividades incluidas en el área D. Conseguir un trabajo ( $n = 3$ ), aunque en este caso fue citada por detrás del área A. Cuidando mi salud ( $n = 4$ ) por el personal educador. Otras áreas mencionadas en este mismo rango fueron la B. Familia y relaciones sociales, G. Desarrollando mi autonomía o I. Crecimiento personal, mientras que la F. Ciudadanía e identidad fue mencionada dos veces. Es relevante destacar cómo las cuestiones abordadas en el área I sobre la gestión personal y emocional son mencionadas en varias ocasiones, haciendo referencia a las dificultades para trabajar estos aspectos o a su importancia, como reflejan los siguientes comentarios:

*“La sección E. Manejando mi dinero y la sección I. Crecimiento personal-sección que no ha resultado fácil por la dificultad emocional que siente la menor.”*

*“Las actividades relacionadas con el desarrollo de la responsabilidad y de la autonomía con el menor son los elementos más importantes para su vida fuera del Hogar, siempre equilibrando la atención que se le da al bienestar psicológico del menor [...]”*

El área relativa a los estudios (C. Mis estudios) estuvo entre las menos señaladas, junto con la H. Preparando mi casa. En dos casos, además, se señalaron todas ellas como relevantes. En el caso de los jóvenes, no se encuentra un área que destaque especialmente entre las demás, siendo las más mencionadas ( $n = 3$ ) la A. Cuidando mi salud, C. Mis estudios, D. Conseguir un trabajo y E. Manejando mi dinero. Así lo ilustran los siguientes comentarios:

*“La de la economía porque me va servir en un futuro.”*

*“Las que tienen que ver con la economía y el mundo laboral, porque son las que más necesarias son.”*

El resto de áreas fueron mencionadas con menor frecuencia, excepción de las áreas B. Familia y relaciones sociales y F. Ciudadanía e identidad, que no fueron mencionadas.

**Tabla 6.6**

Áreas y secciones más relevantes para los participantes

Áreas	Personal educador <i>n</i> (%)	Jóvenes <i>n</i> (%)
A. Cuidando mi salud	4 (25)	3 (25)
B. Familia y relaciones sociales	3 (18,8)	-
C. Mis estudios	1 (6,3)	3 (25)
D. Conseguir un trabajo	3 (18,8)	3 (25)
E. Manejando mi dinero	7 (43,8)	3 (25)
F. Ciudadanía e identidad	2 (12,5)	-
G. Desarrollando mi autonomía	3 (18,8)	2 (16,7)
H. Preparando mi casa	-	1 (8,3)
I. Crecimiento personal	3 (18,8)	1 (8,3)
Todas	2 (12,5)	-
NS/NC	1 (6,3)	2 (16,7)

### Desarrollo de competencias

*Educador: ¿Cree que el Programa PLANEA podría ayudar al/a la joven a tener más competencias para su vida adulta? ¿Por qué?*

*Joven: ¿Crees que el Programa PLANEA podría ayudarte para tu vida adulta? ¿Por qué?*

La gran mayoría de los profesionales ( $n = 14$ ) consideraron que Planea podría ayudar a los jóvenes a aumentar su nivel de competencias para la vida adulta. Las principales razones o aspectos que señalan en relación a esto son la variedad de contenidos y ámbitos que se pueden trabajar, la importancia de estos contenidos seleccionados y la metodología de trabajo propuesta, que favorece la autonomía de los jóvenes. Algunos señalan, además, que el programa ofrece oportunidades para trabajar contenidos o temas que no salen de manera espontánea en el día a día. En otra ocasión, señalan también que el formato informático ayuda a desarrollar habilidades de búsqueda

y selección de información en Internet. Estas cuestiones se ven reflejadas en algunos de los comentarios del personal educador:

*“El modo en que está planteado favorece por sí mismo la autonomía del menor. El menor debe trabajar personalmente cada una de las actividades, reflexionando y buscando información por su cuenta.”*

*“Con estas actividades comienzan a comprender que tienen que empezar a plantearse cosas importantes para sí mismos que hasta ahora se les daban prácticamente resueltas.”*

*“He visto como ha tenido que moverse e implicarse en actividades que antes no hacía, como por ejemplo pedir cita al médico o preguntar por el precio del transporte público.”*

Cabe destacar además la relevancia de que el trabajo sea mediado por el apoyo de la figura del educador o educadora para que esto sea posible, como pone de manifiesto el siguiente comentario:

*“Con apoyos en la realización de actividades sí, haciéndolo de manera autónoma las dudas que puedan surgir no las podrá resolver o no se abrirá un diálogo de discusión sobre un tema.”*

Los principales comentarios críticos con respecto al desarrollo de competencias señalan que podría considerarse como una tarea más o una manera de adquirir conocimientos más que de entrenar competencias, como estos comentarios ilustran a continuación:

*“No, el programa le ofrece muchos conocimientos sobre asuntos cotidianos pero no le ofrece la capacidad de gestionar sus competencias.”*

*“[...] creo que carece de ciertos elementos importantes a la hora de crear aprendizajes significativos en los menores, capaces de generar competencias para la vida adulta de los mismos. Por un lado, el menor realiza sus actividades frente a su dispositivo digital, dejando a un lado el contacto "humano" y el posible vínculo con su tutor afectivo, obviando la creación de espacios y momentos ideales para el trabajo de los educadores de los objetivos y las inquietudes con los menores, e intentando "encasillar" el trabajo de estas competencias de una forma uniforme. Por la percepción que he tenido con la*

*menor con la que hemos trabajado, ve la realización de las actividades de Planea como una "tarea más", no resultándole lo suficientemente atractiva ni lo suficientemente accesible respecto al vocabulario que utiliza."*

Estas visiones refuerzan la importancia de utilizar, como el programa propone, sus actividades como un punto de partida para generar discusión y desarrollar trabajo individualizado con los jóvenes, poniendo en marcha los temas abordados en las mismas en forma de actividades reales en la vida diaria.

Por su parte, todos los jóvenes ( $n = 11$ ) se mostraron de acuerdo con que el programa puede servirles para su futuro por diferentes motivos, mientras que uno de ellos consideró que no podría responder a esta pregunta hasta vivir de manera independiente. Muchos de ellos hacen referencia a la oportunidad de aprender cosas nuevas o positivas que antes no se habrían planteado como necesarias y de hacer las cosas de manera independiente, así como sentirse más preparadas y preparados. Así lo ilustran algunos de sus comentarios:

*"Porque me hace buscar información que no me habría planteado anteriormente"*

*"Porque estos años me han estado haciendo las cosas y este tipo de ejercicios me ha ayudado a aprender cómo hacerlas cuando me independice"*

*"Porque he aprendido muchas cosas que no conocía"*

*"Sí por que así salgo mas preparada y con más conocimientos"*

### **Puntos fuertes del programa**

**Educador:** *¿Cuáles son, según su criterio, los puntos fuertes de PLANEA?*

**Joven:** *¿Cuáles crees que son los puntos fuertes de PLANEA? ¿Qué es lo que más te ha gustado?*

Con respecto a esta pregunta, los educadores señalaron en algunas ocasiones algún área o contenido concreto como punto fuerte el programa ( $n = 3$ ), mientras que uno de ellos consideró que no podía responder a esta pregunta. El resto de comentarios hacen referencia a varios aspectos. En primer, lugar, se destaca la flexibilidad de la



herramienta y su variedad de contenidos, como ilustran algunos de los comentarios aquí recogidos:

*“La variedad de temas que trata y su estructura, las diferentes formas de cuestionar y preguntar”*

*“Se trabaja una amplia variedad de campos por lo que, en un primer momento y a pesar de la "desgana", siempre encuentran algo atractivo o interesante. También me parece acertado que se puedan trabajar los temas en el momentos diferentes o con el acompañamiento de personas de referencia distintas porque ofrece perspectivas mas enriquecedoras”*

*“Su amplitud de contenidos, la cual supera significativamente al programa Umbrella. Puede ser una herramienta muy útil para los equipos de los hogares, por su flexibilidad, ya que permite trabajar con cada menor desde sus necesidades, eligiendo el tema a abordar, el ritmo...”*

También señalan como relevante el hecho de que les permite acercar a los jóvenes al trabajo y al concepto de la autonomía y abordar el momento de la salida del hogar, como se refleja en los siguientes comentarios:

*“Acercar a los jóvenes a su autonomía, haciéndoles ver la importancia que tiene el prepararse antes de salir del piso tutelado. Que conozcan todos los posibles problemas que les pueden surgir cuando se vayan del piso tutelado.”*

*“Que es una aproximación del menor con su futura mayoría de edad y por ello puede ser atractivo”*

La metodología que propone el programa para trabajar el desarrollo de la autonomía fue también mencionada en este apartado. Se destacó, por una parte, la forma de abordar las actividades como interesante para conocer y trabajar sobre las expectativas de los y las jóvenes o implicarles en su propio progreso, como ilustran los siguientes comentarios:

*“La metodología que emplea para tocar varios ámbitos y el poder trabajar en paralelo educador-joven permite detectar comparaciones sobre las expectativas de cada uno con respecto a cada actividad.”*

*“Que implican a los menores en su aprendizaje”*

Por otra parte, destacaron el uso de las nuevas tecnologías como medio para trabajar como un punto positivo a la hora de acercarlo a los y las jóvenes, como ilustran los siguientes comentarios:

*“El hecho de que el programa se base en las nuevas tecnologías es algo que puede ayudar a que los menores lo vean más atractivo”*

*“La forma de plantear los ámbitos mediante soporte informático”*

Finalmente, se hace referencia a la sencillez de uso y adecuación de la herramienta para el trabajo diario en el hogar.

*“Las cuestiones tan básicas que trata en cada tema, muy entendibles y muy manejables en la cotidianeidad del día a día.”*

*“Ser una herramienta dinámica y sencilla. Pero a su vez completa.”*

Por su parte, los jóvenes en muchos casos también señalan algún área o sección concreta como punto fuerte del programa ( $n = 7$ ), mencionando a menudo actividades incluidas en las áreas A. Cuidando mi salud o F. Ciudadanía e identidad. El resto hacen referencia a los impactos positivos en su desarrollo que la herramienta puede tener, o bien a la posibilidad de hablar sobre diferentes temas, como reflejan sus comentarios:

*“Ayudarte a hacer cosas por ti mismo”*

*“La obligación a implicarme en cosas que desconozco”*

*“Que está enfocado a preparar a los jóvenes para su autonomía.”*

*“Hablar de todo”*

### **Aspectos a mejorar**

Educadores: ¿Qué aspectos cambiaría de PLANEA? ¿Qué se podría mejorar?

Jóvenes: ¿Qué cosas cambiarías de PLANEA? ¿Qué se podría mejorar?

Todos los educadores y educadoras participantes señalaron aspectos a mejorar, a excepción de un único caso en el que no encontró nada destacable en este aspecto. Tras analizar sus respuestas, se encontró que la mayoría de los aspectos identificados como mejorables, se podrían clasificar en dos categorías.

Por una parte, se hace referencia a posibles mejoras en el planteamiento de las actividades que hicieran el material más ameno y práctico. Así lo reflejan los siguientes comentarios:

*“Dar lugar a actividades en las que tenga que practicar más y no buscar tanto en internet.”*

*“La realización de algunas actividades. El sistema de preguntas, realización de actividades y localización del mapa es buen sistema, solo que en ocasiones hay preguntas muy abiertas.”*

*“Reducir la extensión de ciertas actividades ya que algunas se hacen pesadas para los menores.”*

*“Tal vez realizaría el material más ameno con más imágenes y materiales visuales.”*

Por otro lado, hacen referencia a la incorporación de nuevas funcionalidades o expansiones de la herramienta, incluidas adaptaciones para usar la herramienta con jóvenes con discapacidad o que necesiten adaptación de los enunciados, la posibilidad de que cada educador pueda generar actividades propias en la plataforma o crear un sistema para que los jóvenes puedan compartir sus inquietudes con otros compañeros. Así lo recogen los siguientes comentarios:

*“Buscaría una interacción entre los miembros de jóvenes que forman el Proyecto Planea ya que tienen las mismas inquietudes.”*

*“[...] Sería útil que hubiera un espacio en la plataforma para que el educador hiciera anotaciones, bien de aspecto a ampliar con el menor, bien consideraciones para incluir en el PEI.”*

*“Una adaptación a personas con discapacidad”*

*“Veo necesario abrir una opción para la apertura de cuestiones propias de los educadores dentro de cada uno de los módulos, ya que en muchas ocasiones las competencias lingüísticas de los menores no están lo suficientemente desarrolladas para enfrentarse a la interpretación de los enunciados de las tareas. También me parecería importante que cada educador pudiera incluir actividades propias, resultantes del conocimiento que tiene del menor con el que trabaja, y que individualicen el proceso de aprendizaje con el programa.”*

Además, señalan algunas dificultades técnicas con el uso de la plataforma o de instrumentos basados en nuevas tecnologías en general, en su mayoría debidas a incidencias que ya se han solucionado tras la experiencia de pilotaje, como la posibilidad de visualizar las actividades antes de activarlas para su realización.

*“En ocasiones la plataforma me da problemas o no la entiendo bien.”*

*“No me gustan demasiado las nuevas tecnologías y en algunos momentos me ha costado trabajo entender lo que luego debía explicar a mi tutelada (mapa, subir fotos,...).”*

Es destacable también la identificación de la falta de tiempo para el trabajo individualizado o bien la carencia de dispositivos digitales que permitan utilizar el programa como barreras a considerar en su implementación.

*“Según el contexto de centro de acogida en ocasiones es difícil realizar el trabajo con el menor dependiendo de la disponibilidad de personal, los turnos de trabajo y/o del educador las actividades del menor. La plataforma pide hacer un trabajo adecuado y profundo lo que en ocasiones no es posible; ya que se ha de disponer de mucho tiempo de dedicación exclusiva para ello; además de las carencias de acceso al ordenador de centro.”*

*“En ocasiones nos vemos limitados con el tiempo, y no podemos dedicar todo lo que nos gustaría a muchas de las actividades.”*

Por parte de los jóvenes, encontramos que buena parte no encuentra ningún aspecto que pudiera mejorarse ( $n = 4$ ), mientras que uno de ellos no consideró tener suficiente experiencia con el programa como para contestar ( $n = 1$ ). El resto mencionaron, principalmente, algunas de las dificultades técnicas encontradas en la plataforma piloto, o bien que desearían actividades más sencillas o cortas o que requirieran menos búsquedas de información en Internet. Así lo reflejan algunos de sus comentarios:

*“Que muchas veces no me dejaba avanzar y ponía "tienes preguntas sin contestar", aunque no fuese cierto. No me ha gustado tener que buscar tanto en internet.”*

*“Que las materias fueran mas cortas.”*

### **Comentarios adicionales**

*Educador: ¿Quiere comentar alguna otra cosa que no se haya tratado en este cuestionario?*

*Joven: ¿Quieres comentar alguna otra cosa que no se haya tratado en este cuestionario?*

En el caso del personal educador, la mayoría no añade ningún comentario adicional, mientras que los que sí lo hacen se centran su mayoría en clarificar las dificultades que encontraron durante el pilotaje, en muchos casos ya mencionadas. Así, se reiteran comentarios sobre las barreras para dedicarle el tiempo necesario al abordaje de esta herramienta o a la carencia de dispositivos digitales, como señala el siguiente fragmento:

*“Creo que el programa funcionaría muy bien, pero hay que dedicarle tiempo que en ocasiones en función de la ocupación del centro puede aumentar o disminuir. Al comienzo del inicio del proyecto la ocupación del hogar estaba a la mitad y tanto mi tutelada como yo, podíamos dedicar tiempo, a trabajar de forma tranquila. Actualmente el hogar se encuentra con la máxima ocupación, las rutinas diarias, el comienzo del curso escolar, dificulta encontrar tiempo para dedicarle al proyecto.”*

*“Durante este tiempo la menor elegida no ha tenido acceso a un aparato electrónico tipo tablet para poder hacer las actividades, lo que creo que ha disminuido su interés ya que tenía que depender del único ordenador que tenemos. Una persona inquieta como mi menor, tiene ciertas dificultades para sentarse ha realizar algunas actividades, y el hecho de hacer algunas y no poder subirlas en ese momento, o perder la información, le frustraba mucho y provocaba su desgana a la hora de ponerse.”*

Asimismo, realizan comentarios sobre dificultades específicas ligadas al perfil de los chicos y chicas participantes o a su situación actual o sobrevenida, como escaso conocimiento del castellano o el cambio de etapa educativa.

En el caso de los jóvenes, únicamente dos responden a la cuestión. En uno de los casos, señalando el interés por seguir trabajando con el programa, teniendo en cuenta la

dificultad de acceso a dispositivos digitales, y en otro de los casos sugiriendo más actividades más dinámicas, como se observa a continuación:

*“Algo más dinámico, sin necesidad de buscar en internet o subir archivos, simplemente jugar.”*

*“De momento no he tenido de trabajar todas las áreas, mi educador se ha centrado en mandarme las básicas, y espero en un futuro trabajar las que van encaminadas a cuando esté fuera del hogar. Dependo de los momentos en los que puedo usar Internet en casa. En ocasiones somos muchos y prefiero usar el Internet para el ocio y el estudio.”*

### **Valoración general de la herramienta**

*Valora el Programa PLANEA de manera general otorgando una puntuación entre 1 (mínima puntuación) y 10 (máxima puntuación)*

Finalmente, se observa que la valoración general sobre la experiencia con el programa emitida por los educadores, cercana al 8, se sitúa un punto por encima con respecto a la de los jóvenes participantes (Tabla 6.7).

**Tabla 6.7**

Valoración general de la herramienta	
Perfil	<i>M (DT)</i>
Personal educador	7,94 (1,12)
Jóvenes	6,92 (1,83)

## **Supervisión de la herramienta**

A continuación, se presentan las conclusiones extraídas tras el análisis del diario de campo llevado a lo largo de las sesiones de supervisión del programa realizadas en los diferentes recursos candidatos a su utilización. Estas conclusiones han sido organizadas en tres áreas. En primer lugar, se realiza una descripción de los principales puntos débiles a considerar para la mejora y futura implementación del programa. Estos se dividen a su vez en los diferentes ámbitos a los que se refieren: características y principios del programa, plataforma y cuestiones técnicas, y barreras relativas a su implementación en el contexto de los hogares. En segundo lugar, se describen los puntos fuertes identificados por los profesionales atendiendo también a las características del programa y a la plataforma. Finalmente, se incluye un resumen que señala alguna de las buenas prácticas detectadas en su uso e informadas por aquellos educadores con experiencia en el pilotaje de la herramienta, así como una serie de sugerencias de los equipos educativos para su mejora.

### **Puntos débiles**

#### **Características y principios del programa**

- A) *Adaptación a perfiles específicos*
- B) *Dificultades para realizar una atención individualizada*

#### **A) Adaptación a perfiles específicos**

Los equipos educativos identificaron que el programa podría no ser aplicable a determinados perfiles de chicos y chicas en acogimiento residencial. De éstos, destacaron especialmente el caso de los JMNA, dadas las características particulares de la intervención que se realiza en estos casos: habitualmente con escaso tiempo antes de la mayoría de edad, con plazos muy rígidos y dominados por los trámites para la obtención de los permisos de residencia y trabajo y, en buena parte de los casos, con un dominio aún muy bajo del castellano.

Asimismo, se identificaron potencialmente mayores retos en su aplicación a jóvenes con discapacidad o con dificultades en el uso del lenguaje independientemente de su origen, dada la necesidad de la habilidad lecto-escritora que requiere el uso de la plataforma y la realización de las actividades que se proponen en ella.

#### B) Dificultad para realizar una atención individualizada

El trabajo individualizado por parte del joven con su tutor/a de referencia es uno de los pilares del programa. Sin embargo, en algunos casos esto se identificó como una limitación, no porque no se aceptase la importancia de este principio sino por la dificultad para su puesta en práctica dada la ratio de personal educador por joven de los hogares, así como por la organización en turnos del personal. Esta carencia percibida de personal para asumir la atención individualizada de los jóvenes es común a la realización de cualquier tipo de intervención en el contexto residencial.

### **Plataforma Proyecto Planea**

#### *A) Posibilidad de previsualizar las actividades antes de activarlas*

#### A) Previsualizar las actividades que se abren al joven

En las sesiones se discutieron las dificultades técnicas observadas durante el uso de la plataforma en aquellos recursos que participaron en el pilotaje. La gran mayoría de ellas fueron solucionadas por el equipo informático a medida que se fueron detectando, quedando como única cuestión pendiente la mejora del sistema de visualización previa de las actividades previo a activarlas para los chicos y chicas. En la configuración de la plataforma disponible en ese momento, este proceso implicaba seleccionarlas para su activación, guardar la selección y cerrar y abrir de nuevo la sección. Después, podían desactivarse de nuevo. Esta cuestión fue solucionada en la implementación de mejoras realizada a lo largo del año 2020, a partir de la que fue posible que los perfiles de educador pudieran previsualizar las actividades en todo momento independientemente de que hubieran sido activadas o no.



## **Barreras para su implementación**

- A) *Dificultades para hacer tareas prácticas autónomamente*
- B) *Dificultades para acceder a Internet*

Además, se identificaron una serie de barreras en la implementación del programa en el contexto de los recursos residenciales, las cuáles podrían generalizarse a cualquier tipo de intervención encaminada al desarrollo de habilidades de autonomía o preautonomía. Estas barreras estaban ligadas a la rigidez de algunas normativas o políticas internas, ya estuvieran marcadas por las entidades que prestan los servicios de acogida o bien por la propia administración y fueron de dos tipos principales:

### **A) Dificultades para hacer tareas prácticas autónomamente**

En muchos de los recursos la realización de tareas básicas del día a día en el hogar, especialmente la preparación de alimentos, no estaba permitida a los jóvenes. Lo mismo sucedía con respecto a la realización de algunos trámites básicos, que eran responsabilidad del equipo educativo. Identificaban que realizar este tipo de experiencias suponía la solicitud excesiva de permisos a la autoridad competente y que no favorecía la realización de actividades dirigidas al trabajo de la autonomía, incluidas las propuestas por Planea.

### **B) Dificultades para acceder a Internet**

El uso del programa Planea a través de la plataforma [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com) se percibía como una dificultad en buena parte de los recursos, tanto por la carencia de dispositivos adecuados para ello como por las restricciones en el uso de la conexión a Internet que marcaban sus regulaciones. En algunos de los recursos, además, se percibía el uso de medios digitales para trabajar el programa como poco adecuado para conseguir los objetivos que se proponía.

## **Puntos fuertes**

### **Características y principios del programa**

- A) *Sistematización y estructuración del trabajo*
- B) *Ahorro de tiempo*
- C) *Oportunidad para estrechar la relación con el/la joven*
- D) *Flexibilidad*

#### **A) Sistematización y estructuración del trabajo**

Los participantes señalaban como una de las mejores características del programa que éste suponía una guía sistematizada de contenidos relevantes para trabajar habilidades de vida independiente. Algunos consideraban que era una buena forma de organizar también actividades que ya venían realizando en este campo y detectar aquellas áreas que no estaban trabajando a pesar de ser relevantes. En definitiva, consideraron que permitía estructurar el trabajo conforme a objetivos que tanto jóvenes como educadores pueden manejar y detectar su consecución.

#### **B) Ahorra tiempo**

Varios participantes señalaban que encontrar las actividades ya diseñadas les supone un gran ahorro de tiempo, al contar con una base común de actividades que plantear a todos los chicos y chicas y especialmente una vez que conocieran y manejaran todos los contenidos.

#### **C) Oportunidad para estrechar la relación con el/la joven**

Algunos participantes señalaron que trabajar las actividades que propone el programa les permitió abordar ciertos temas que no habían salido aún con los jóvenes, así como mejorar la relación de confianza entre ellos. Asimismo, en algunos casos señalaron que utilizar el programa permitió a los equipos educativos detectar problemas o cuestiones que requerían atención en los jóvenes, al detectar resistencias para tratarlos.

#### D) Flexibilidad

Otro de los principales comentarios positivos estuvo relacionado con este principio básico del programa. La flexibilidad se mencionó como interesante a diferentes niveles:

1. Posibilidad de colaboración entre jóvenes
2. Posibilidad de empezar desde edad temprana, 14 años.
3. Posibilidad de adaptar las actividades a realizar al perfil y situación de cada joven

### **Plataforma Proyecto Planea**

*A) Fácil e intuitiva de utilizar*

A) Fácil e intuitiva de utilizar

Una vez resueltos los problemas técnicos iniciales, los participantes encontraron la plataforma fácil de aprender a manejar, en general.

## **Buenas experiencias de uso**

En este apartado se recogen algunas experiencias concretas de uso que resultaron positivas para los participantes y que podrían tenerse en cuenta como estrategias de uso del programa en su futura implementación.

### **1. Prestar atención a la motivación**

Uno de los profesionales que trabajó con el programa durante el pilotaje encontró que alternar actividades “necesarias” pero más tediosas con otras más interesantes o motivantes para el joven era una buena estrategia para fomentar la adherencia al programa. Asimismo, abordar tareas en las que el chico o chica cuenta ya con un mayor dominio le había resultado positivo para abordar otras más complejas y mantener la motivación.

### **2. Acercamiento positivo a la independencia**

Algunos de los profesionales que utilizaron el programa observaron que les permitía superar reticencias de los jóvenes a abordar la salida del hogar y la preparación para la vida independiente. Al ser este un tema que genera ansiedad y resistencia por todo lo que ello implica en la trayectoria de los jóvenes (narrado por los profesionales como una experiencia de “ser echados” del recurso), tener este medio para abordarlo permitió generar más debate y oportunidades para gestionar las emociones asociadas a ello, incluido el sentimiento de habilidad para afrontarlo.

### **3. Canal alternativo de comunicación**

Algunos profesionales encontraron que la metodología que propone el programa, con actividades que permiten a los jóvenes reflexionar sobre diferentes temas y ponerlos por escrito, podía ayudarles a comunicar por esta otra vía aquellas cuestiones que les cuesta más verbalizar en persona, comunicándolas de esta manera a su educador o educadora.

## **Sugerencias realizadas por los equipos educativos**

A continuación, se recogen las sugerencias de mejora que realizaban los profesionales conforme a su experiencia hasta el momento con el programa:

1. Incorporar funcionalidad a la plataforma para que educadores hagan anotaciones y seguimiento del trabajo con Planea, similar a un cuaderno.
2. Mejorar las explicaciones sobre las actividades: indicar tiempo de trabajo necesario, complejidad, momento adecuado para abordarlas.
3. Contar con adaptaciones de la herramienta para perfiles concretos: especialmente para jóvenes con discapacidad o con dificultades para manejar el lenguaje.
4. Realizar grupos de discusión o alguna sesión similar con educadores y coordinadores cuando esté más avanzada la implantación del programa para compartir experiencias de uso y buenas prácticas.

### **6.1.5. Resumen**

A continuación, se resumen los principales resultados encontrados en relación a los objetivos que perseguía la realización del pilotaje y supervisión del Programa Planea.

#### **Adaptación del programa al trabajo de la autonomía en los hogares**

- A) Comprobar la adaptación del programa a la dinámica diaria de los hogares*
- B) Comprobar la adaptación a los diferentes perfiles de jóvenes participantes*

Teniendo en cuenta los resultados expuestos, se puede concluir que la herramienta cuenta con una metodología de trabajo lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades del trabajo diario en los recursos residenciales, especialmente a la hora de abordar con cada chico o chica los contenidos necesarios en cada momento acorde a su perfil y situación. Las principales barreras detectadas para su utilización tienen que ver con características estructurales de los hogares, como son las restricciones en la realización autónoma de ciertas tareas, la carencia de dispositivos digitales o acceso a Internet o la dificultad de realizar un trabajo individualizado continuado. Estos aspectos deberán ser tenidos en cuenta para su previsión en la implementación generalizada de la herramienta en nuevos recursos, dada la importancia de las mismas.

Asimismo, aunque las posibilidades de adaptación a los diferentes niveles de desarrollo de los jóvenes parecen adecuadas, puede ser necesario un mayor nivel de supervisión y adaptación por parte de los miembros del equipo educativo a la hora de trabajar con jóvenes con dificultades a nivel de lecto-escritura en castellano o discapacidad intelectual. Estos aspectos son de especial relevancia, dada la alta proporción de jóvenes que pueden presentar estas características en los recursos de acogimiento residencial, y deben tenerse también en cuenta a la hora de desarrollar instrucciones y formaciones sobre el uso del programa.

## **Satisfacción con el uso y características del programa**

- A) Valorar la satisfacción del personal educador y jóvenes participantes con el programa*
- B) Detectar y solucionar errores de tipo informático/técnico en la plataforma*
- C) Detectar e implementar mejoras en la plataforma*

En general, se observa una alta satisfacción con los diferentes aspectos valorados sobre el programa tanto en jóvenes como en equipos educativos, comenzando con la formación recibida y materiales de apoyo (manual y cuaderno) para el uso del programa. Sin embargo, es importante que se realicen formaciones y supervisiones periódicas de la herramienta para detectar y abordar aquellos aspectos más complejos, así como incluir en estas sesiones los temas que se han detectado que generan más dudas, así como la previsión de recursos materiales y temporales para su implementación. Con respecto a la plataforma, su uso se encontró como intuitivo y fácil una vez resueltas las dificultades técnicas iniciales. Será necesario contar con información de uso de la plataforma tras un uso más intensivo de la para detectar posibles casos de incidencias que no se hayan dado hasta ahora de manera previa a implementar mejoras.

Las actividades fueron valoradas como variadas y pertinentes en cuanto a contenido, cumpliendo su función a la hora de estimular el debate y la creación de espacios educativos compartidos entre joven y educador/a. Los únicos aspectos reseñados, principalmente por los jóvenes, fueron la inclusión de más actividades prácticas, fáciles y entretenidas. Esta valoración debe someterse a un estudio más profundo tras un uso intensivo de la plataforma, a través de la evaluación continua que se realiza de las actividades, para convertirse en una fuente primordial de información para la mejora de la herramienta.

Finalmente, los participantes identificaron como la mayor ventaja del programa su propia metodología, favorecedora en sí misma de habilidades de autonomía y de una mayor relación de confianza joven-educador/a, así como su flexibilidad. Consideraron que la herramienta permite sistematizar el trabajo en autonomía, ahorrando tiempo y esfuerzos por parte de los equipos educativos.

## **Seguimiento del uso del programa**

- A) Realizar un seguimiento del progreso de los participantes en el uso del programa*
- B) Repasar los principios básicos de uso del programa de manera individualizada con los equipos educativos*
- C) Detectar dudas y dificultades en el uso del programa para resolverlas*

Efectivamente, las sesiones de supervisión permitieron obtener información de primera mano sobre el uso del programa, así como resolver las dudas y dificultades más frecuentes encontradas y formar a aquellos profesionales que no habían podido asistir a las formaciones generales o bien tenían dudas pendientes de aclarar de estas sesiones. Además de ello, se convirtió en una valiosa fuente de información sobre la satisfacción, complementaria al cuestionario realizado al final del pilotaje, que queda también recogida en este estudio, junto con buenas experiencias y prácticas relatadas por los profesionales en el uso del programa. La realización de este tipo de sesiones apunta a ser idónea para atender a las necesidades y dificultades que se presentan en su uso, dedicando tiempo específico a abordar aquellos aspectos más complejos en cada recurso.

## **Necesidades y barreras en la implementación del programa**

- A) Apoyar en la realización de una previsión de necesidades para el uso generalizado del programa en los hogares*

Las principales barreras a las que había que prestar atención de cara a la implementación generalizada del programa fueron: (a) política de uso y disponibilidad de dispositivos de acceso a internet en los hogares y (b) barreras normativas en la realización de tareas de forma autónoma por parte de los jóvenes. Estos dos aspectos deben ser abordados de manera previa a la implementación de la herramienta, así como conocidos por las entidades prestadoras de servicios.

## **Sugerencias y desarrollos futuros**

- A) Recoger valoraciones y sugerencias de los equipos educativos sobre el programa*

A continuación, se recogen y valora la viabilidad de las sugerencias recogidas de parte de los profesionales:



1. Incorporación de una funcionalidad a la plataforma para que educadores hagan anotaciones y seguimiento del trabajo con Planea.

El seguimiento de los objetivos de trabajo con Planea es muy relevante. Sin embargo, esto no fue incluido en la plataforma, al considerarse que su seguimiento debía incorporarse a las herramientas ya utilizadas para registrar el progreso en los objetivos de intervención, como es el Proyecto Educativo Individualizado, evitando duplicidades en este sentido.

2. Mejorar las explicaciones sobre las actividades: indicar tiempo de trabajo, complejidad, momento adecuado para abordarlas.

Esta es una sugerencia muy relevante y sin duda deberá ser abordada como fruto del trabajo estrecho con los profesionales, partiendo de un conocimiento más intensivo de las dificultades que presenta cada actividad y contenido.

3. Contar con adaptaciones de la herramienta para perfiles concretos

Este es sin duda un aspecto clave que debe ser estudiado en profundidad a partir de una evaluación exhaustiva de la satisfacción con una muestra amplia de jóvenes que utilicen el programa. De ello deben desarrollarse directrices específicas para adaptar el uso de la herramienta a estos perfiles, o bien materiales adicionales adaptados a sus necesidades. Esto debe combinarse con la modulación de la intensidad del apoyo ofrecido por el miembro del equipo educativo correspondiente, de acuerdo a las necesidades de cada chico o chica.

4. Realizar sesiones educadores y coordinadores para compartir experiencias de uso una vez esté más avanzado el uso de la herramienta.

Esta será una estrategia clave para identificar los puntos fuertes y débiles del uso del programa, informando su mejora y evaluación continua.

En resumen, los procedimientos de pilotaje y supervisión iniciales de la herramienta descritos en este estudio han permitido identificar claves importantes sobre el uso del programa, aún muy preliminar. Las conclusiones extraídas servirán para planificar una evaluación exhaustiva y rigurosa de la utilización de la herramienta, así como para informar el desarrollo de materiales complementarios adaptados a las necesidades detectadas. Contar con las experiencias de jóvenes y educadores será fundamental no sólo para la implementación de mejoras en los contenidos sino para considerar en la elaboración de formaciones más adaptadas a las necesidades de uso de la herramienta.

## **Estudio 6.2. Evaluación de la implantación y actividades del Programa**

### **6.2.1. Contextualización**

Este estudio presenta los resultados de la implantación del Programa Planea en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, tras su apertura para todos los recursos residenciales en disposición de usarlo en mayo de 2019, una vez finalizado el proceso de pilotaje y supervisión y solucionadas las dificultades encontradas a nivel técnico en la plataforma Proyecto Planea. Desde esta fecha, se han incorporado paulatinamente diferentes hogares y recursos, incluidas las diferentes sedes del programa de autonomía de la comunidad autónoma y un recurso residencial para jóvenes que cumplen medidas judiciales. A continuación se describe el grado de implantación y uso del programa con fecha de agosto de 2021, dos años después de su apertura. Para ello, se presenta la distribución y características de los y las jóvenes participantes en el programa en los diferentes hogares y programas de cada provincia, así como su evaluación de las actividades realizadas.

### **6.2.2. Participantes**

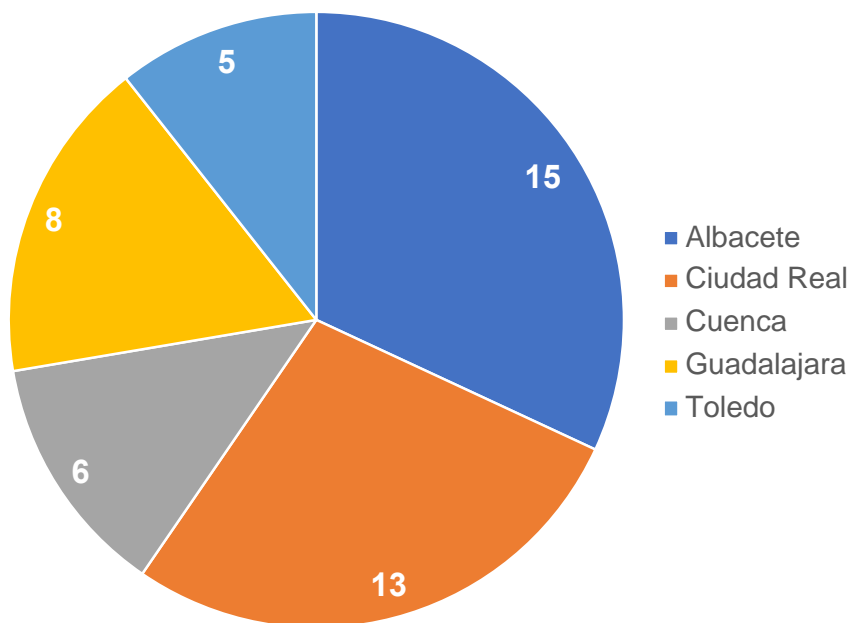
Cuando se redactó este estudio, se encontraban de alta un total de 47 programas en la plataforma Proyecto Planea, la mayoría de ellos situados entre las provincias de Albacete y Ciudad Real, como muestra la Figura 6.8. De ellos, la mayoría eran recursos residenciales del ámbito de protección a la infancia destinados a diferentes perfiles ( $n = 41$ ), a los que se suma un recurso residencial para jóvenes que cumplen medidas judiciales y las diferentes sedes provinciales del programa de autonomía de la comunidad autónoma ( $n = 5$ ).

En total, estos recursos habían dado de alta a 204 jóvenes (58,3% chicos), de los que el 39,2% fueron identificados como jóvenes migrantes no acompañados. Este grupo estaba formado mayoritariamente por chicos, incluyendo solamente 3 chicas. La media

de edad de los jóvenes en el momento en el que fueron dados de alta en la plataforma fue de 16,4 años ( $DT = 0,83$ ). Aunque la mayoría de los jóvenes tenían entre 16 y 17 años, las edades estuvieron comprendidas entre los 14 y los 18 años, como muestra la Figura 6.9.

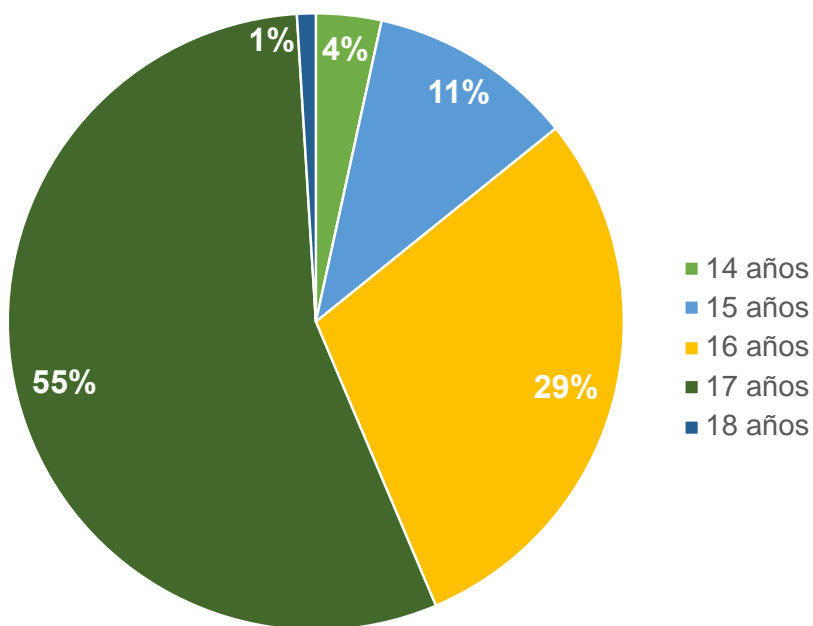
**Figura 6.8**

*Distribución en provincias de los recursos de alta en Planea*



**Figura 6.9**

*Edad de los jóvenes participantes en el momento del alta en Planea*



De estos jóvenes, un 88,2% habían superado la evaluación inicial necesaria para iniciar el abordaje de las actividades propuestas en la plataforma. Esta evaluación consistía en la realización de una serie de cuestionarios por parte tanto de cada chico o chica como del educador o educadora responsable de su seguimiento.

A su vez, de estos, 150 llegaron a realizar al menos una de las secciones al completo y, por tanto, emitir una evaluación sobre la misma. En el siguiente apartado se analiza tanto la selección de estas actividades como las evaluaciones emitidas sobre las mismas. La edad en el momento del alta de este subgrupo es prácticamente idéntica a la del grupo general ( $M = 16,42$ ,  $DT = 0,80$ ) y estuvo también comprendida entre los 14 y los 18 años. También fueron similares su distribución por género (58% chicos) y la proporción de jóvenes migrantes no acompañados (37,3%).

### **6.2.3. Evaluación de las actividades en la plataforma**

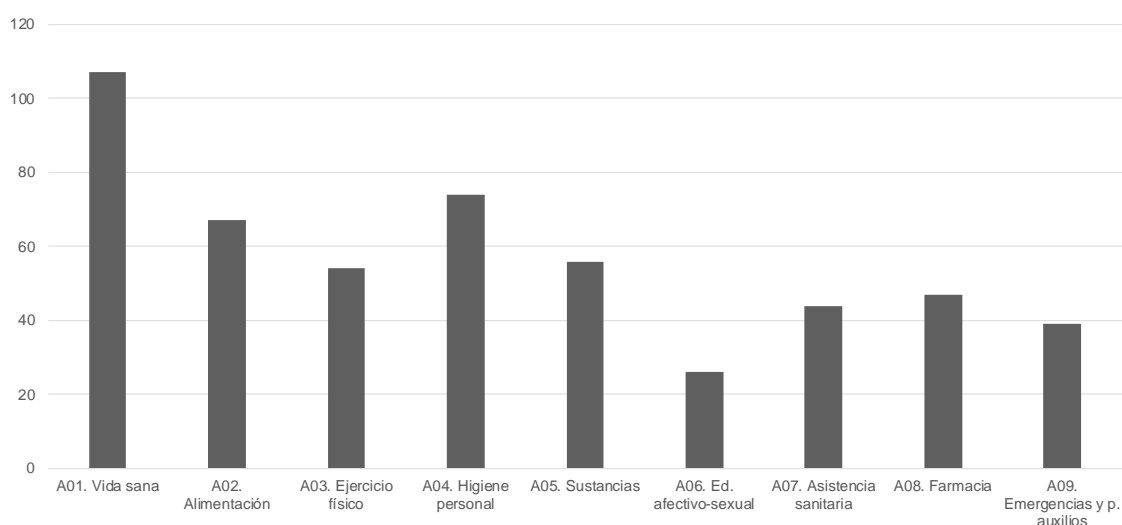
Las Figuras 6.10 – 6.18 muestran la frecuencia con la que los y las jóvenes completaron las diferentes secciones en Planea, no considerándose para este análisis aquellos que habían comenzado a realizar una sección sin haber llegado a finalizarla. En todos los casos, las secciones completadas con mayor frecuencia dentro cada área fueron las introductorias (AO1-IO1), a excepción de la sección GO1, de la que no se presentan datos por ser únicamente informativa y no incluir ninguna actividad para rellenar.

Al comparar las diferentes áreas, se observa que las secciones que fueron completadas un mayor número de ocasiones fueron las incluidas en el área A. Cuidando mi salud, seguida de la B. Familia y relaciones sociales. En el área A, solo una sección superó el 50% de jóvenes participantes: la sección introductoria AO1. Vida sana (52,7%). Ésta fue seguida por las secciones AO4. Higiene personal (36,3%), AO2. Alimentación (32,8%), AO5. Sustancias (27,5%) y AO3. Ejercicio físico (26,5%), mientras que el resto se mantuvieron por debajo del 23% de jóvenes participantes. En proporciones similares fueron seleccionadas las secciones del área B. Familia y relaciones sociales, encabezada por su sección introductoria también BO1. Mi red social, con un 31,4% de jóvenes

participantes y cuya sección menos seleccionada fue la B02. Mi familia (15,2%). A partir de aquí, se observa una tendencia a la baja a medida que avanzan las áreas y secciones, manteniéndose la proporción de participantes por debajo o ligeramente por encima del 20% de jóvenes. Esto podría reflejar un patrón de abordaje de las actividades en el orden propuesto por el programa, aunque esto no es un requisito del mismo, aunque esta conclusión no puede asumirse directamente de los datos presentados aquí.

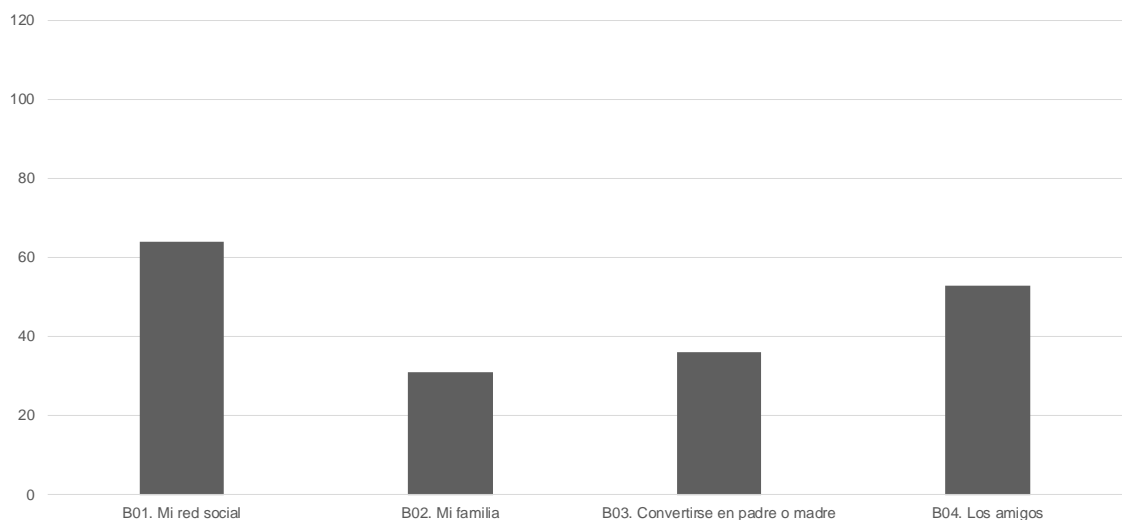
**Figura 6.10**

*Frecuencia de realización de actividades del área A. Cuidando mi salud*



**Figura 6.11**

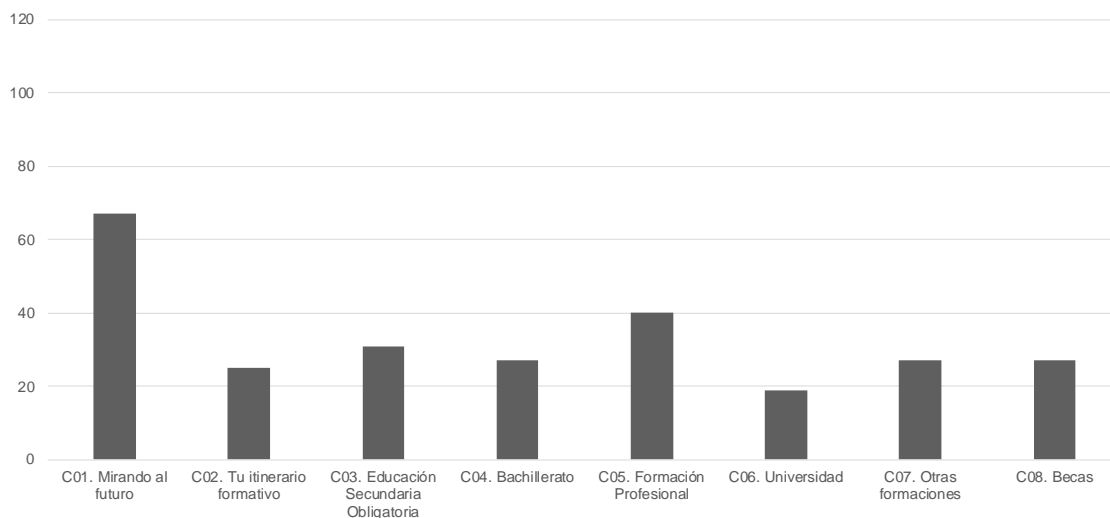
*Frecuencia de realización de actividades del área B. Familia y relaciones sociales*



En el área C. Mis estudios, la sección C05. Becas fue la más seleccionada (19,6%), tras la sección introductoria, mientras que en el área D. Conseguir un trabajo, todas se mantuvieron alrededor del 15% excepto la introductoria D01 (23.5%). Por su parte, en el área E. Manejando mi dinero, se observan más fluctuaciones. La sección E03. Los ahorros (20,1%) fue la que más se acercó al nivel de participación de la sección introductoria E01. Manejando mi dinero (25%), quedando más distanciada de algunas secciones que no superaron el 10% de participación como la E06. Los presupuestos (9,8%), la E10. Derechos como consumidor (8,3%) o la E11. Financiar tus compras (8,3%). Estas pueden ser secciones más avanzadas en comparación con la citada E03, que aborda la gestión de los gastos personales y la puesta en marcha de estrategias de ahorro a pequeña escala.

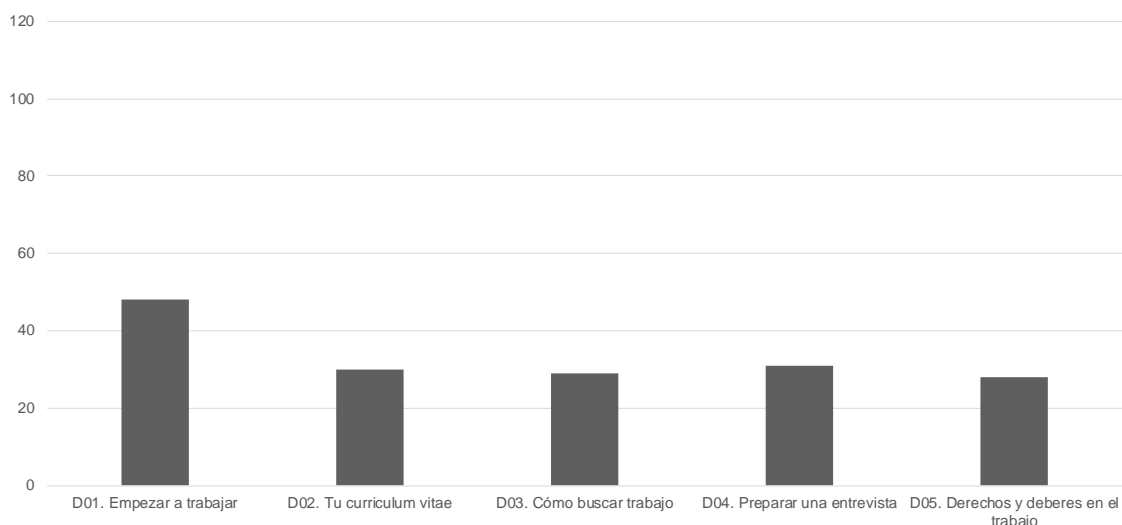
**Figura 6.12**

*Frecuencia de realización de actividades del área C. Mis estudios*



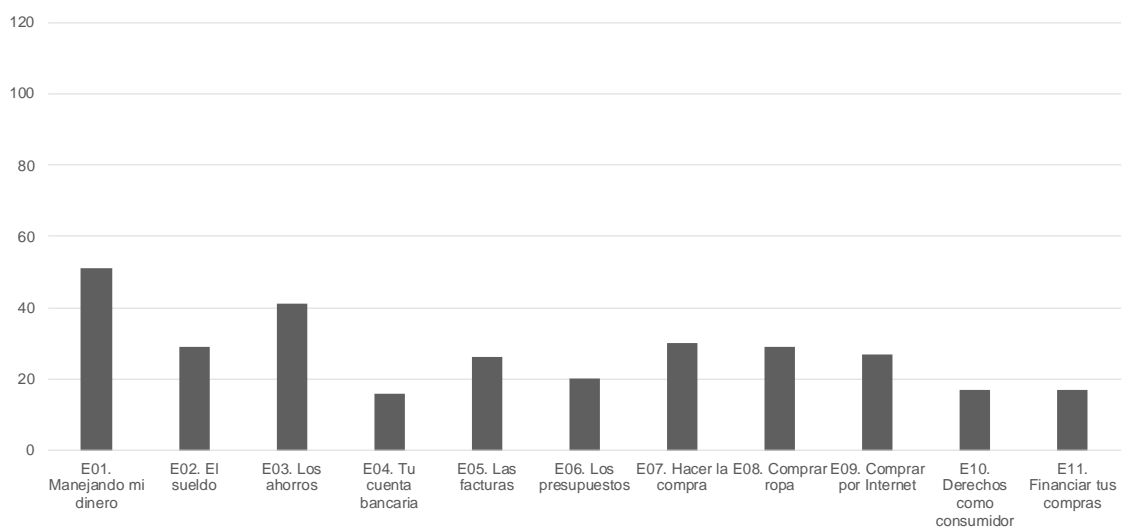
**Figura 6.13**

*Frecuencia de realización de actividades del área D. Conseguir un trabajo*



**Figura 6.14**

*Frecuencia de realización de actividades del área E. Manejando mi dinero*



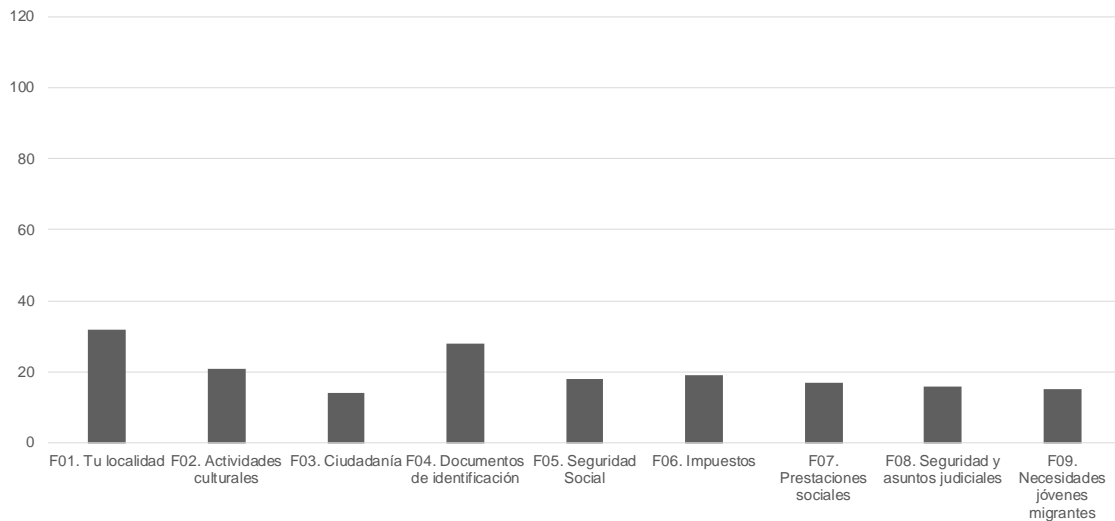
El área F. Ciudadanía e identidad se mantuvo en niveles de participación por debajo del 15% en todos los casos, al igual que en el caso del área G. Desarrollando mi autonomía. En el área H. Preparando mi casa, las secciones más seleccionadas fueron las 4 primeras, por encima del 10% en todos los casos, mientras que en las secciones H05-07 fueron abordadas en menor proporción. El nivel de participación se eleva ligeramente para las secciones incluidas en el área I. Crecimiento personal, con un 18,1% de



participantes en la sección introductoria, y proporciones superiores al 10% en las siguientes.

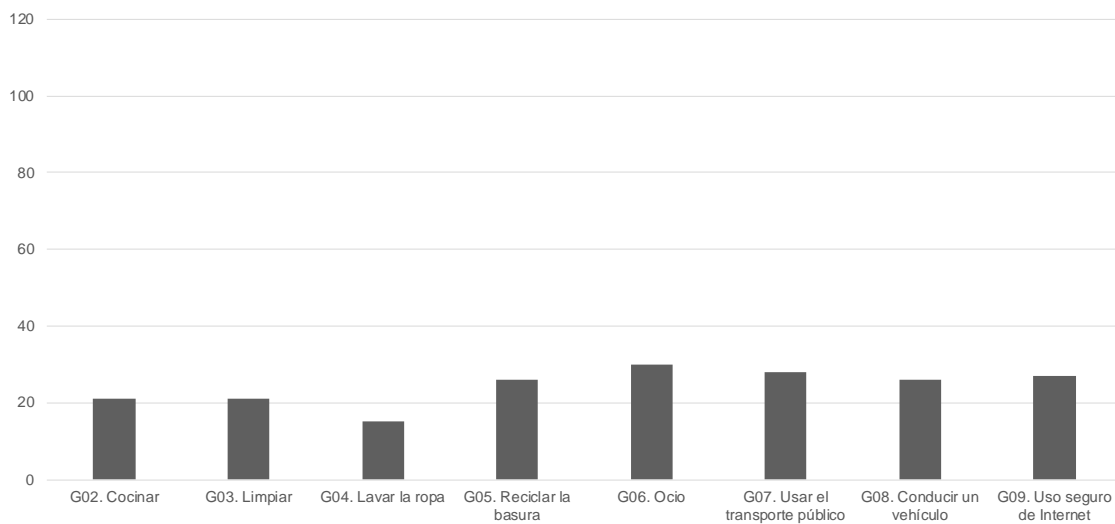
**Figura 6.15**

*Frecuencia de realización de actividades del área F. Ciudadanía e identidad*



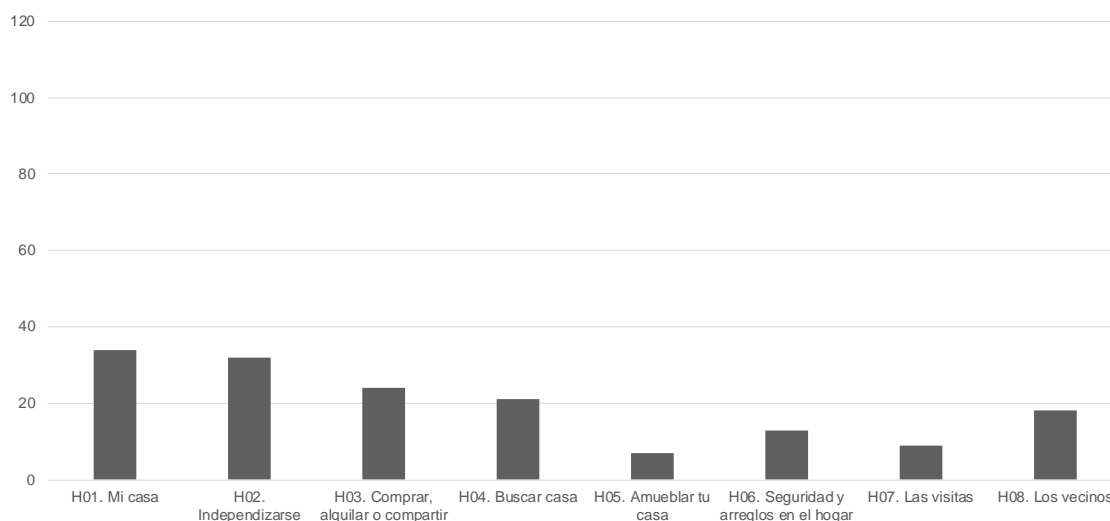
**Figura 6.16**

*Frecuencia de realización de actividades del área G. Desarrollando mi autonomía*



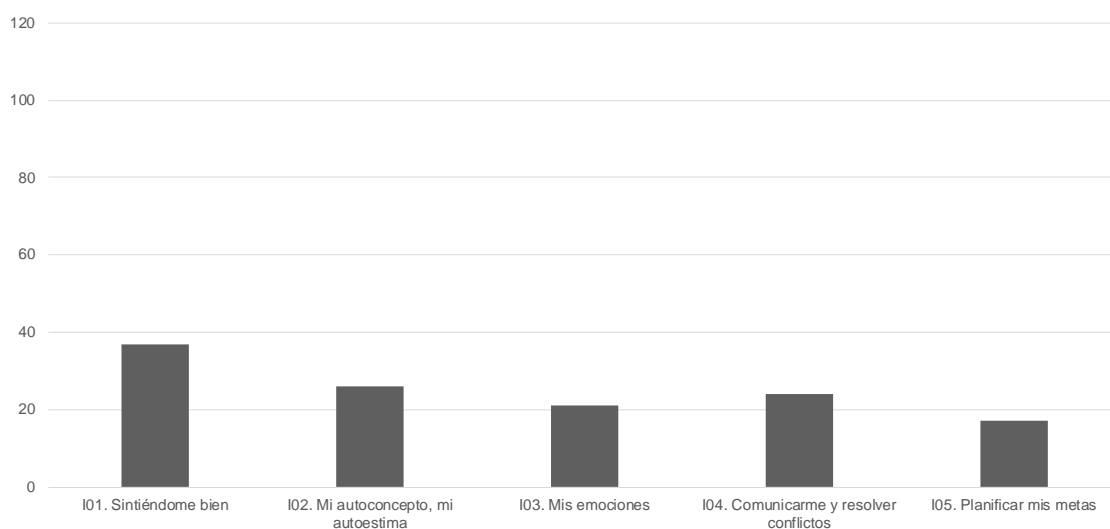
**Figura 6.17**

*Frecuencia de realización de actividades del área H. Preparando mi casa*



**Figura 6.18**

*Frecuencia de realización de actividades del área I. Crecimiento personal*



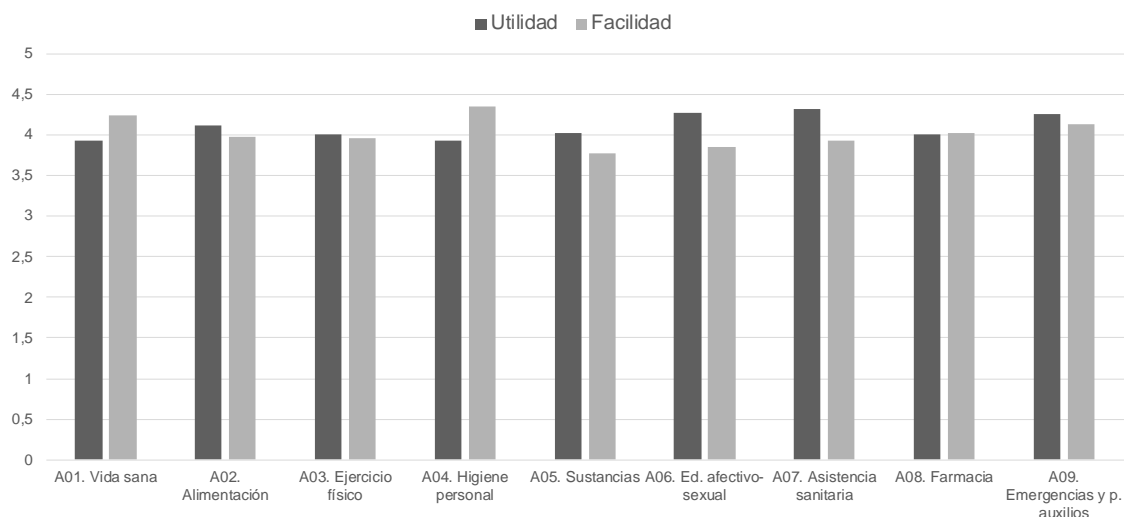
Al finalizar cada sección, los participantes debían informar de su satisfacción con la misma respecto de dos cuestiones: la utilidad para su futuro (*¿Crees que has aprendido algo útil para tu futuro en esta sección?*) y la facilidad para completarla (*¿Te ha parecido fácil completar esta sección?*). Éstos aspectos son evaluados de 1 a 5 estrellas, siendo 5 equivalente a “muy útil” o “muy fácil”, respectivamente. Las puntuaciones medias de cada sección se muestran en las Figuras 6.19 – 6.27, mientras que la Tabla 6.8

presenta las frecuencias con las que los participantes emitieron valoraciones negativas (1-2 puntos), neutrales (3 puntos) y positivas (4-5) para cada uno de los aspectos. Como se observa en dichas figuras y tabla, la mayoría de las puntuaciones se encuentran alrededor de los 4 puntos sobre 5 en ambos aspectos, con rangos de puntuaciones positivas superiores al 50% en buena parte de las secciones.

Esta tendencia se observa precisamente en las áreas A y B (Figuras 6.19 y 6.20). Los jóvenes participantes valoraron la utilidad de las secciones propuestas muy cerca o por encima de 4 puntos sobre cinco en todos los casos, siendo las más altas las secciones A.06, A07 y A08 en el caso de la primera área y B03 en el caso del área B. Así lo refleja la proporción de valoraciones positivas, superior al 65% en todos los casos y cercana al 80% en algunos de ellos (Tabla 6.8). La valoración de la facilidad se encuentra muy pareja también en estos casos, especialmente en el área B, aunque con algunas fluctuaciones más en el área A. La sección valorada como más sencilla es la A04. Higiene personal, aunque fue seguida muy de cerca por el resto.

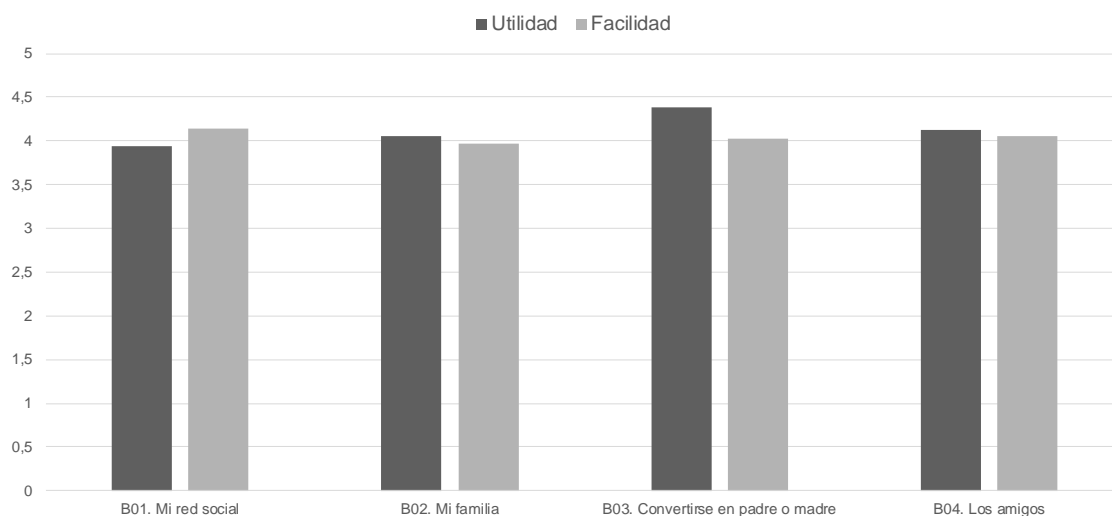
**Figura 6.19**

*Valoración de las actividades del área A. Cuidando mi salud*



**Figura 6.20**

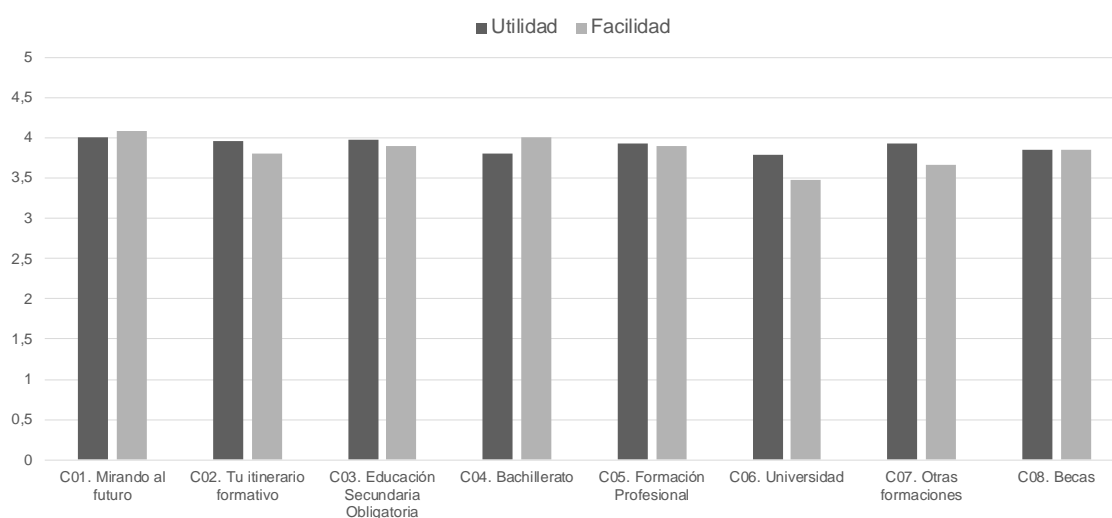
*Valoración de las actividades del área B. Familia y relaciones sociales*



En el caso del área C. Mis estudios (Figura 6.21), las valoración de la utilidad de las actividades se mantuvo más pareja, cercana a los cuatro puntos pero ligeramente por debajo en la mayoría de los casos, al igual que la facilidad, que descendió a los 3,5 puntos en el caso de la sección Co6. Universidad. Sin embargo, las proporciones de puntuaciones positivas se mantienen en niveles elevados también en este caso (Tabla 6.8).

**Figura 6.21**

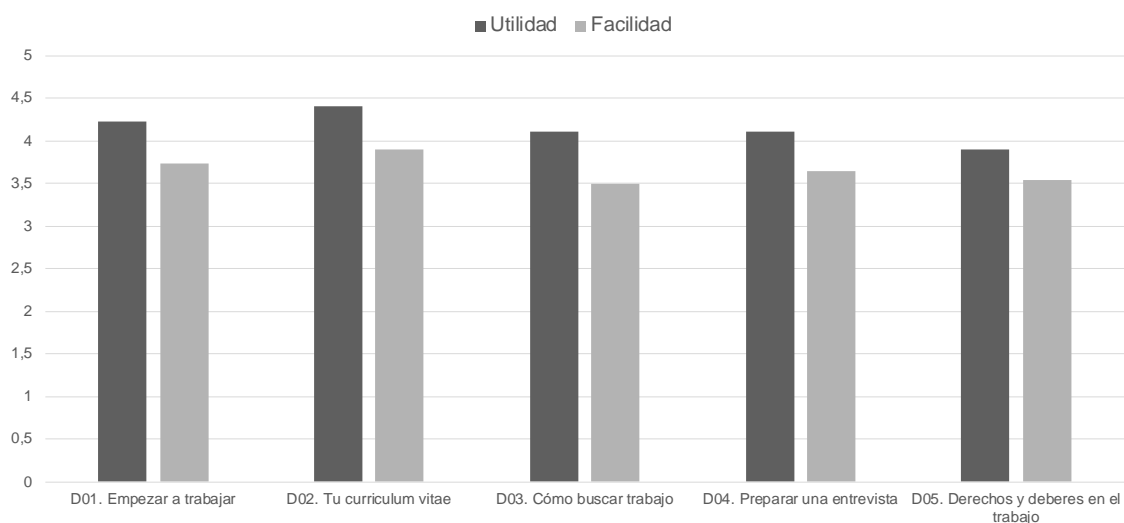
*Valoración de las actividades del área C. Mis estudios*



Por su parte, el área D. Conseguir un trabajo presenta una tendencia similar en todas sus secciones, las cuáles son valoradas como muy útiles por los jóvenes participantes pero, sin embargo, su valoración de la facilidad cae por debajo del 4 en todos los casos (Figura 6.22) y se observa una proporción mayor de puntuaciones neutras, aunque las puntuaciones positivas se mantienen cercanas o por encima del 50% (Tabla 6.8). En el caso del área E. Manejando mi dinero, se vuelven a observar valoraciones altas con respecto a la utilidad de las actividades propuestas, alrededor de 4 puntos sobre 5, y de nuevo una mayor fluctuación con respecto a la consideración de la facilidad, cuya puntuación media es más baja que la utilidad para casi todas las secciones, con especial diferencia en el caso de la E11. Financiar tus compras (Figura 6.23). Esta misma tendencia se observa para las secciones incluidas en el área F. Ciudadanía e identidad, cuya facilidad se vio peor valorada por los jóvenes con respecto a la utilidad, cayendo por debajo de 3.5 puntos de media en alguna de las secciones. La utilidad en este caso se encontró también más a menudo por debajo de los 4 puntos de media (Figura 6.24).

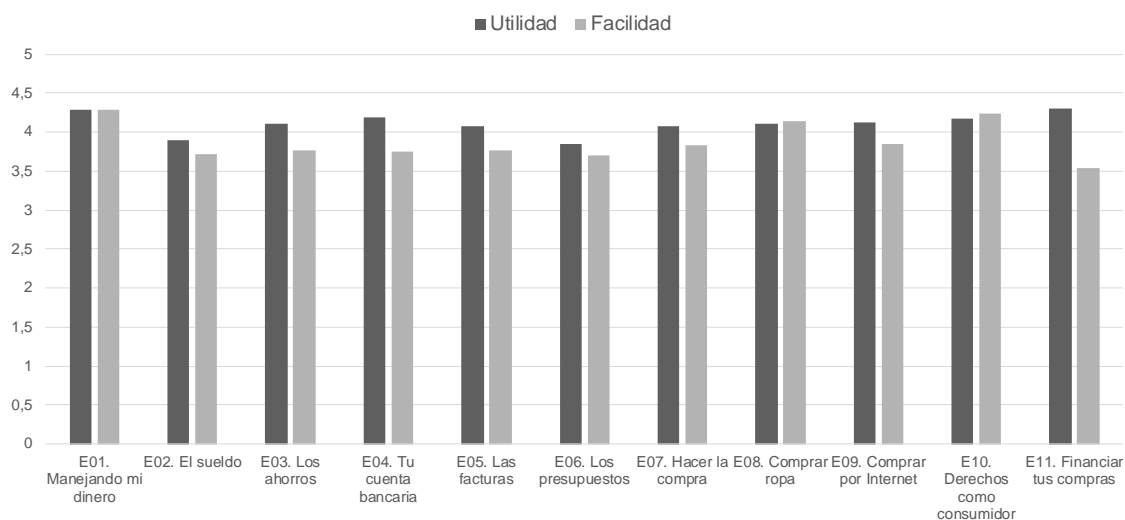
**Figura 6.22**

*Valoración de las actividades del área D. Conseguir un trabajo*



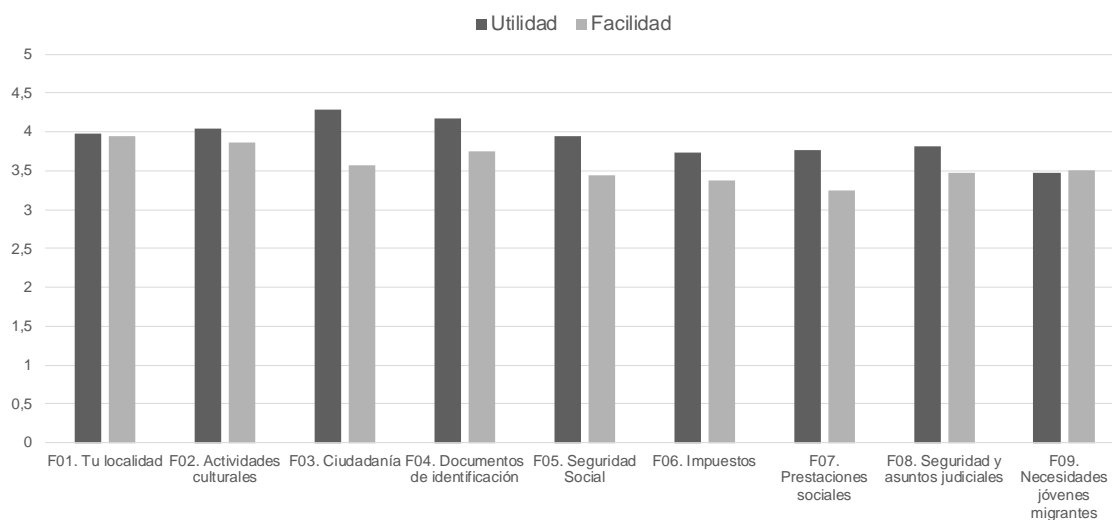
**Figura 6.23**

*Valoración de las actividades del área E. Manejando mi dinero*



**Figura 6.24**

*Valoración de las actividades del área F. Ciudadanía e identidad*



De nuevo, las actividades incluidas en el área G. Desarrollando mi autonomía fueron positivamente valoradas con respecto a su utilidad, como se observa en la Figura 6.25 y, como se observa en la Tabla 6.8, en algunos de los casos con proporciones de valoraciones positivas superiores al 80%. La facilidad fue algo menos valorada en la mayoría de las secciones, pero siempre superior a los 3,5 puntos de media.

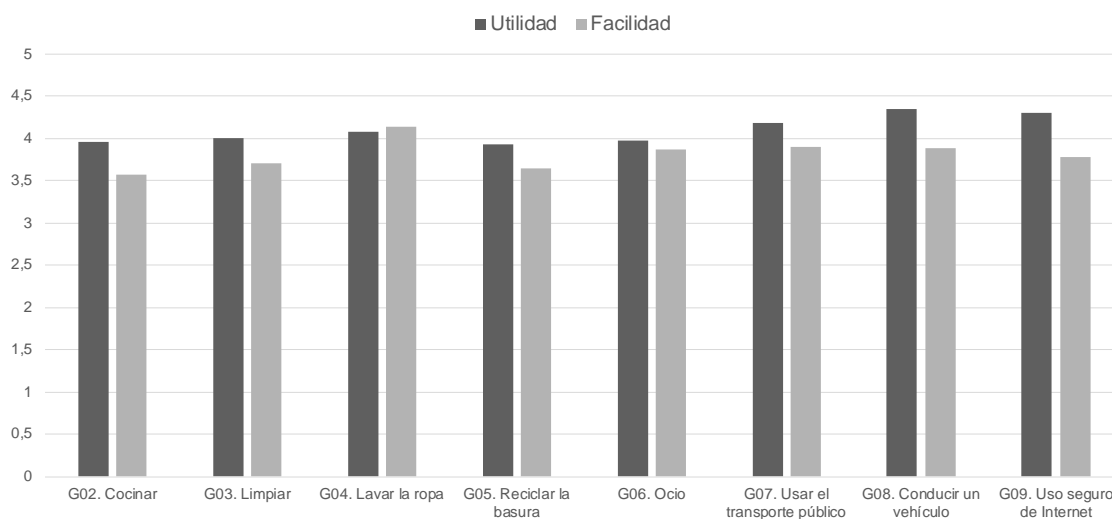
En el caso de las áreas H e I, se observan puntuaciones medias cercanas pero inferiores a 4 puntos con respecto a la utilidad de las actividades, mientras que la

facilidad se mantiene bastante pareja salvo en las secciones Ho6 y Ho7, donde cae por debajo de los 3,5 puntos.

Aun así, se observa en general una gran homogeneidad entre las diferentes secciones propuestas en relación a las valoraciones emitidas por los y las jóvenes, con pequeñas fluctuaciones cuyo estudio debe ser complementado por una evaluación más específica y que incorpore metodologías cualitativas.

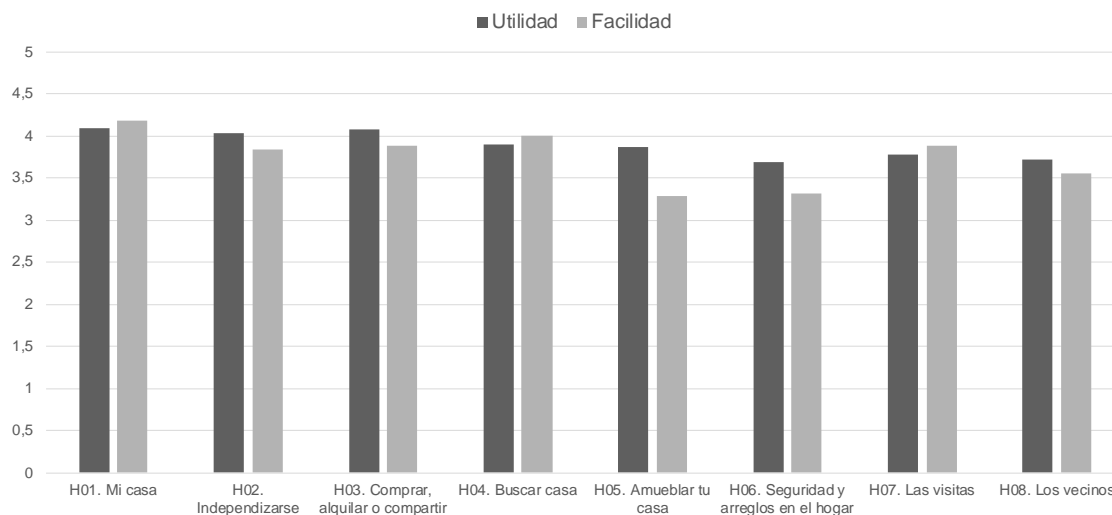
**Figura 6.25**

*Valoración de las actividades del área G. Desarrollando mi autonomía*



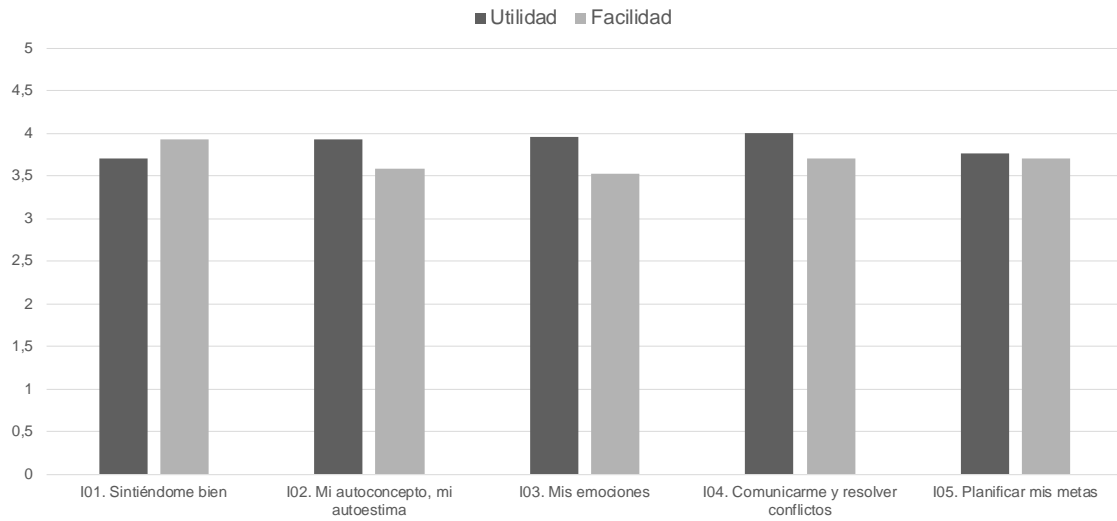
**Figura 6.26**

*Valoración de las actividades del área H. Preparando mi casa*



**Figura 6.27**

*Valoración de las actividades del área I. Crecimiento personal*





**Tabla 6.8***Valoración por parte de los jóvenes de la utilidad y facilidad de las secciones en Planea*

Áreas y secciones	UTILIDAD			FACILIDAD		
	Negativa (1-2) n (%)	Neutra (3) n (%)	Positiva (4-5) n (%)	Negativa (1-2) n (%)	Neutra (3) n (%)	Positiva (4-5) n (%)
<b>A. Cuidando mi salud</b>						
A01. Vida sana	14 (13,3)	21 (20)	70 (66,7)	9 (8,7)	15 (14,6)	79 (76,7)
A02. Alimentación	8 (12)	7 (10,4)	52 (77,6)	8 (12)	13 (19,4)	46 (68,6)
A03. Ejercicio físico	7 (13)	9 (16,7)	38 (70,4)	5 (9,3)	13 (24)	36 (66,7)
A04. Higiene personal	11 (14,9)	14 (18,9)	49 (66,2)	5 (6,7)	9 (12,3)	60 (81)
A05. Sustancias	9 (16,1)	8 (14,3)	39 (69,6)	8 (14,3)	18 (32,1)	30 (53,6)
A06. Educación afectivo-sexual	1 (4,8)	5 (23,8)	15 (71,4)	5 (19,2)	5 (19,2)	16 (61,6)
A07. Asistencia sanitaria	3 (6,8)	7 (15,9)	34 (77,3)	6 (13,6)	10 (22,7)	28 (63,7)
A08. Farmacia	8 (17)	5 (10,7)	34 (72,3)	5 (10,9)	9 (19,6)	32 (69,5)
A09. Emergencias y primeros auxilios	1 (2,6)	8 (20,5)	30 (76,9)	2 (5,3)	7 (18,4)	29 (76,3)
<b>B. Familia y relaciones sociales</b>						
B01. Mi red social	8 (12,5)	11 (17,2)	45 (70,3)	5 (8)	12 (19)	46 (73)
B02. Mi familia	4 (12,9)	4 (12,9)	23 (74,2)	3 (9,7)	7 (22,6)	21 (67,7)
B03. Convertirse en padre o madre	2 (5,6)	5 (13,8)	29 (80,6)	4 (15,4)	9 (34,6)	13 (50)
B04. Los amigos	3 (5,7)	14 (26,4)	36 (67,9)	4 (7,5)	14 (26,4)	35 (66,1)
<b>C. Mis estudios</b>						
Co1. Mirando al futuro	6 (9,1)	12 (18,2)	48 (72,7)	6 (9,1)	10 (15,2)	50 (75,7)
Co2. Tu itinerario formativo	3 (12,5)	5 (20,8)	16 (66,7)	5 (20)	3 (12)	17 (68)
Co3. Educación Secundaria Obligatoria	4 (13,3)	5 (16,7)	21 (70)	6 (19,4)	4 (12,9)	21 (67,7)
Co4. Bachillerato	4 (14,8)	4 (14,8)	19 (70,4)	3 (11,1)	4 (14,8)	20 (74,1)
Co5. Formación profesional	6 (15)	7 (17,5)	27 (67,5)	4 (10)	10 (25)	26 (65)
Co6. Universidad	3 (15,8)	2 (10,5)	14 (73,7)	4 (21,1)	4 (21,1)	11 (57,8)
Co7. Otras formaciones	3 (11,1)	6 (22,2)	18 (66,7)	5 (18,5)	6 (22,2)	16 (59,3)

Co8. Becas	4 (14,8)	4 (14,8)	19 (70,4)	3 (11,1)	6 (22,2)	18 (66,7)
<b>D. Conseguir un trabajo</b>						
Do1. Empezar a trabajar	5 (10,6)	4 (8,5)	38 (80,9)	9 (18,7)	9 (18,7)	30 (62,6)
Do2. Tu currículum vitae	2 (6,7)	2 (6,7)	26 (86,6)	4 (13,3)	5 (16,7)	21 (70)
Do3. Cómo buscar trabajo	3 (10,3)	4 (13,8)	22 (75,9)	4 (14,3)	11 (39,3)	13 (46,4)
Do4. Preparar una entrevista	2 (6,4)	7 (22,6)	22 (71)	5 (16,1)	9 (29)	17 (54,9)
Do5. Derechos y deberes en el trabajo	3 (10,7)	6 (21,4)	19 (67,9)	4 (14,3)	10 (35,7)	14 (50)
<b>E. Manejando mi dinero</b>						
Eo1. Manejando mi dinero	3 (6,1)	4 (8,1)	42 (85,8)	3 (6)	7 (14)	40 (80)
Eo2. El sueldo	4 (13,8)	5 (17,2)	20 (69)	4 (14,3)	8 (28,6)	16 (57,1)
Eo3. Los ahorros	2 (4,9)	10 (24,4)	29 (70,7)	4 (9,8)	14 (34,1)	23 (56,1)
Eo4. Tu cuenta bancaria	0 (0)	4 (25)	12 (75)	1 (6,3)	5 (31,4)	10 (62,3)
Eo5. Las facturas	4 (15,4)	3 (11,5)	19 (73,1)	4 (16)	6 (24)	15 (60)
Eo6. Los presupuestos	2 (10)	6 (30)	12 (60)	1 (5)	7 (35)	12 (60)
Eo7. Hacer la compra	3 (10)	7 (23,3)	20 (66,7)	3 (10)	9 (30)	18 (60)
Eo8. Comprar ropa	1 (3,4)	8 (27,6)	20 (69)	2 (6,9)	7 (24,1)	20 (69)
Eo9. Comprar por Internet	2 (7,7)	6 (23,1)	18 (69,2)	1 (3,7)	11 (40,7)	15 (55,6)
E10. Derechos como consumidor	1 (5,9)	3 (17,6)	13 (76,5)	1 (5,9)	2 (11,8)	14 (82,3)
E11. Financiar tus compras	0 (0)	4 (25)	12 (75)	3 (17,6)	6 (35,3)	8 (47,1)
<b>F. Ciudadanía e identidad</b>						
Fo1. Tu localidad	3 (9,7)	7 (22,6)	21 (67,7)	4 (12,5)	7 (21,9)	21 (65,6)
Fo2. Actividades culturales	2 (9,5)	4 (19)	15 (71,5)	2 (9,5)	5 (23,8)	14 (66,7)
Fo3. Ciudadanía	0 (0)	3 (21,4)	11 (78,6)	1 (7,1)	6 (42,9)	7 (50)
Fo4. Documentos de identificación	2 (7,1)	5 (17,9)	21 (75)	1 (3,6)	10 (35,7)	17 (60,7)
Fo5. Seguridad social	0 (0)	7 (38,9)	11 (61,1)	1 (5,6)	8 (44,4)	9 (50)
Fo6. Impuestos	3 (15,8)	5 (26,3)	11 (57,9)	2 (10,5)	9 (47,4)	8 (42,1)
Fo7. Prestaciones sociales	3 (17,6)	3 (17,6)	11 (64,8)	4 (23,5)	6 (35,3)	7 (41,2)
Fo8. Seguridad y asuntos judiciales	2 (12,5)	5 (31,3)	9 (56,2)	3 (20)	6 (40)	6 (40)
Fo9. Necesidades específicas de jóvenes inmigrantes	4 (26,7)	4 (26,7)	7 (46,6)	2 (14,2)	6 (42,9)	6 (42,9)

---

**G. Desarrollando mi autonomía**

---

G01. Desarrollando mi autonomía <sup>1</sup>	-	-	-	-	-	-
G02. Cocinar	1 (4,7)	6 (28,6)	14 (66,7)	2 (9,5)	8 (38,1)	11 (52,4)
G03. Limpiar	2 (9,5)	5 (23,8)	14 (66,7)	2 (9,5)	7 (33,3)	12 (57,2)
G04. Lavar la ropa	1 (6,7)	3 (20)	11 (73,3)	0 (0)	2 (13,3)	13 (86,7)
G05. Reciclar	4 (15,4)	3 (11,5)	19 (73,1)	4 (16)	7 (28)	14 (56)
G06. Ocio	3 (10)	7 (23,3)	20 (66,7)	3 (10)	5 (16,7)	22 (73,3)
G07. Usar el transporte público	2 (7,1)	4 (14,3)	22 (78,6)	4 (14,3)	5 (17,8)	19 (67,9)
G08. Conducir un vehículo	2 (7,7)	2 (7,7)	22 (84,6)	3 (11,6)	5 (19,2)	18 (69,2)
G09. Uso seguro de Internet	3 (11,1)	2 (7,4)	22 (81,5)	5 (18,5)	4 (14,8)	18 (66,7)

---

**H. Preparando mi casa**

---

Ho1. Mi casa	2 (6)	7 (21,2)	24 (72,8)	8 (23,5)	10 (29,4)	16 (47,1)
Ho2. Independizarse	5 (15,6)	4 (12,5)	23 (71,9)	3 (9,3)	8 (25)	21 (65,7)
Ho3. Comprar, alquilar o compartir una casa	2 (8,3)	4 (16,7)	18 (75)	1 (4,2)	8 (33,3)	15 (62,5)
Ho4. Buscar casa	3 (14,3)	4 (19)	14 (66,7)	1 (4,7)	6 (28,6)	14 (66,7)
Ho5. Amueblar tu casa	1 (14,3)	2 (28,6)	4 (57,1)	1 (14,2)	3 (42,9)	3 (42,9)
Ho6. Seguridad y arreglos en el hogar	3 (23,1)	1 (7,7)	9 (69,2)	3 (23,1)	4 (30,7)	6 (46,2)
Ho7. Las visitas	1 (11,1)	2 (22,2)	6 (66,7)	0 (0)	4 (50)	4 (50)
Ho8. Los vecinos	3 (16,7)	5 (27,8)	10 (55,5)	2 (11,1)	7 (38,9)	9 (50)

---

**I. Crecimiento personal**

---

Io1. Sintiéndome bien	6 (16,2)	10 (27)	21 (56,8)	5 (13,5)	6 (16,2)	26 (70,3)
Io2. Mi autoconcepto, mi autoestima	2 (7,7)	7 (26,9)	17 (65,4)	4 (15,4)	7 (26,9)	15 (57,7)
Io3. Mis emociones	1 (4,8)	7 (33,3)	13 (61,9)	4 (19)	5 (23,8)	12 (57,2)
Io4. Comunicarme y resolver conflictos	2 (8,3)	4 (16,7)	18 (75)	3 (13)	6 (26,1)	14 (60,9)
Io5. Planificar mis metas	2 (11,8)	3 (17,6)	12 (70,6)	2 (11,8)	4 (23,5)	11 (64,7) <sup>o</sup>

---

Nota. <sup>1</sup> = El histórico de realización de la sección G01 no pudo recuperarse debido a un error técnico en la plataforma Proyecto Planea

Las valoraciones de los jóvenes con respecto a la utilidad y facilidad de las diferentes secciones propuestas por Planea difirieron en algunos casos con respecto a su perfil. Mientras que entre los participantes sin experiencia de migración como menores de edad o “autóctonos”, el género únicamente estuvo asociado a diferencias en la valoración de la utilidad de la sección A08. Farmacia ( $U = 42,5$ ;  $z = -2,15$ ;  $p = ,031$ ) significativamente más alta para las chicas con un rango promedio de 17,73 ( $n = 24$ ) que para los chicos, cuyo rango fue de 10,07 ( $n = 7$ ). Teniendo en cuenta, se estudiaron las diferencias entre los grupos de JMNA, de los que sólo 3 eran chicas (3,8%) y los jóvenes sin esta experiencia (67,5% chicas), y se incluyeron aquellas significativas en la Tabla 6.9.

Como se observa, únicamente se encuentran diferencias significativas en las valoraciones de la utilidad en solo 7 de las secciones, relacionadas fundamentalmente con los estudios, la gestión avanzada de cuestiones financieras (derechos como consumidor y financiación de compras) y la realización de tareas relacionadas con el hogar, como cocinar y limpiar, siendo más bajas para las que los jóvenes con experiencia migratoria.

Sin embargo, sus valoraciones relativas a la facilidad para completar las actividades propuestas fueron significativamente inferiores en 18 de las secciones (Tabla 6.9), mientras que en buena parte del resto se mantuvieron también por debajo sin alcanzar significación estadística.

**Tabla 6.9**

*Diferencias en la valoración de utilidad y facilidad de las actividades con respecto al origen de los y las jóvenes*

Áreas y secciones / dominio	JMNA		Autóctonos		U Mann Whitney		
	<i>n</i>	Rango promedio	<i>n</i>	Rango promedio	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
<b>Utilidad</b>							
Co6. Formación profesional	18	16,03	21	23,40	110	-2,4	,017
Co7. Otras formaciones	11	9,95	16	16,78	43,5	-2,3	,020
Co8. Becas	10	9	17	16,94	35	-2,7	,008
E10. Derechos como consumidor	5	5	11	10,09	10	-2,1	,035
E11. Financiar tus compras	8	6,06	7	10,21	12,5	-2	,048

G02. Cocinar	9	7,44	10	12,30	22	-2	,048
G03. Limpiar	10	7,45	9	12,83	19,5	-2,2	,028
<b>Facilidad</b>							
A01. Vida sana	35	37,80	63	56	693	-3,4	,001
A09. Emergencias y primeros auxilios	13	11,46	23	22,48	58	-3,2	,001
B02. Mi familia	12	9,75	17	18,71	39	-2,9	,003
B03. Convertirse en padre o madre	13	12,50	21	20,60	71,5	-2,5	,012
B04. Los amigos	19	20,08	31	28,82	191,5	-2,2	,028
C02. Tu itinerario formativo	8	8,81	17	14,97	34,5	-2	,041
C05. Formación profesional	18	16,03	21	23,40	117,5	-2,2	,031
C07. Otras formaciones	11	9,50	16	17,09	38,5	-2,5	,011
C08. Becas	10	9,35	17	16,74	38,5	-2,4	,015
D01. Empezar a trabajar	24	18,73	23	29,50	149,5	-2,8	,005
D04. Preparar una entrevista	17	12,82	13	19	65	-2	,048
E01. Manejando mi dinero	22	20,48	26	27,90	197,5	-2	,042
E02. El sueldo	13	10,42	13	16,58	44,5	-2,1	,033
E03. Los ahorros	17	13,35	22	25,14	74	-3,3	,001
E05. Las facturas	9	8,94	15	14,63	35,5	-2	,048
E08. Comprar ropa	11	9,55	16	17,06	39	-2,6	,009
E09. Comprar por internet	10	8,80	15	15,80	33	-2,5	,013
F01. Tu localidad	16	11,47	14	20,11	47,5	-2,8	,005

*Nota.* JMNA = jóvenes migrantes no acompañados.

### **6.3. Resumen del Capítulo**

Este capítulo ha presentado una evaluación preliminar de la implementación del Programa Planea, así como de la satisfacción de los jóvenes participantes con respecto a las actividades abordadas hasta ahora en el marco del programa. Este estudio ha permitido identificar las principales fortalezas de la herramienta, entre las que se encuentra su flexibilidad y posibilidad de adaptación a los recursos residenciales. Asimismo, se ha discutido la adecuación de las actividades teniendo en cuenta las perspectivas de los jóvenes participantes, quienes han valorado las mismas como útiles y, en general, sencillas, aunque es necesario tener en cuenta sus sugerencias con respecto a la incorporación de actividades más entretenidas y la necesidad de considerar las necesidades específicas de adaptación para perfiles diferenciados, como son los jóvenes migrantes sin cuidados parentales o aquellos con necesidades específicas a nivel de lecto-escritura, que pueden encontrar su abordaje más complicado.

Estas se han identificado como barreras para su uso que, unidas a las detectadas en el propio contexto de intervención residencial en relación a la disponibilidad de personal y recursos para el uso del programa, deben ser consideradas cuidadosamente en la futura diseminación del programa. Los resultados de esta evaluación preliminar de la implementación del Programa Planea han arrojado conclusiones importantes que deben informar necesariamente la planificación y ejecución de futuras evaluaciones de la implementación de la herramienta, tal y como se discute más adelante en el Capítulo 9 de esta tesis.

A continuación, el Capítulo 7 aborda el desarrollo y validación de las Escalas Planea de medida de habilidades para la vida independiente y autonomía personal, herramientas complementarias al Programa Planea y que pretenden contribuir precisamente a la realización de evaluaciones rigurosas del impacto de esta herramienta en la percepción de habilidades de los chicos y chicas participantes.

## CAPÍTULO 7.

# DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LAS ESCALAS PLANEA

---

Como se ha puesto de manifiesto en la revisión de literatura, el uso de instrumentos estandarizados cuyas propiedades psicométricas ofrezcan garantías de fiabilidad y validez en la evaluación de los resultados de las intervenciones encaminadas a la preparación para la vida independiente es muy escaso a nivel internacional. Esto es aún más evidente en el ámbito español donde, aunque existían algunas herramientas traducidas desde el inglés como el cuestionario de habilidades para la vida independiente anexo al Programa Umbrella (Del Valle y García-Quintanal, 2006), o el *Casey Life Skills Assessment* (Casey Family Programs, 2017), su prolongado tiempo de aplicación y la falta de estudios rigurosos de adaptación de las mismas a población juvenil española dificultaban su utilización en investigación y práctica.

Este Capítulo presenta el desarrollo y validación psicométrica de un sistema de evaluación de habilidades para la vida independiente basado en el Programa Planea, que incluye versiones para jóvenes y cuidadores/educadores de tres instrumentos: la “Escala

PLANEA de habilidades para la vida diaria” (PLANEA), su versión corta “PLANEA-9” y la “Escala de autonomía personal PLANEA-T”. La primera de ellas, compuesta por 36 ítems, mide la percepción de habilidades para la vida independiente, mientras que la Escala PLANEA-T mide el nivel de autonomía personal en la realización de una serie de tareas cotidianas mediante 8 ítems. En los Anexos IX y X se incluyen las versiones finales formateadas de estos instrumentos. Su desarrollo, validación y análisis se presentan a través de tres estudios tal y como se describe a continuación.



## Estudio 7.1.: Desarrollo y pilotaje de los instrumentos de medida de habilidades para la vida independiente y autonomía personal

### 7.1.1. Desarrollo de las escalas piloto PLANEA y PLANEA-T.

Para desarrollar la escala PLANEA, en primer lugar, se hizo un listado de todas las habilidades abordadas en las nueve áreas del Programa Planea (ver Capítulo 5). A partir de ellas y, teniendo en cuenta el instrumento de evaluación de habilidades para la vida independiente incluido en el Programa Umbrella (Del Valle y García-Quintanal, 2006), se elaboró un banco inicial de 87 ítems que cubrían todos los aspectos relevantes y se medían con una escala Likert de 4 puntos que medía el nivel de conocimiento para la realización de una serie de tareas de la vida diaria (1 = *nada*; 2 = *un poco*; 3 = *bastante*; 4 = *mucho*). Los ítems se recogen organizados por áreas en la Tabla 7.1.

**Tabla 7.1**

*Banco inicial de ítems de la escala PLANEA*

#	Ítem
<b>Área A. Cuidando mi salud</b>	
1	Sé qué debo tener en cuenta para hacer un menú semanal equilibrado y comer sano
2	Conozco la importancia de hacer ejercicio físico para llevar una vida sana
3	Sé qué actividades deportivas hay en mi localidad y cómo apuntarme a ellas
4	Puedo explicar por qué es importante cuidar mi higiene personal
5	Conozco las consecuencias de consumir tabaco, alcohol y otras drogas para mi salud y mi vida
6	Sé a dónde puedo ir si necesito información y/o ayuda sobre el consumo de drogas
7	Sé con quién podría hablar para resolver mis dudas sobre temas de sexualidad
8	Puedo explicar qué actitudes y comportamientos deberían darse en una relación de pareja saludable y cuáles no
9	Tengo información sobre las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y cómo prevenir su contagio
10	Sé cómo prevenir un embarazo no deseado y a dónde acudir en caso de necesitar información o ayuda sobre este tema
11	Sé dónde está mi centro de salud y cómo pedir cita con el médico de atención primaria
12	Puedo explicar en qué casos tendría que acudir a los servicios médicos de urgencias y cómo hacerlo
13	Puedo explicar por qué es importante realizar revisiones periódicas con médicos especialistas, como el dentista o el oftalmólogo, entre otros.
14	Sé dónde comprar y cómo tomar los medicamentos que me recete el médico
15	Puedo explicar qué cosas es importante tener en un botiquín casero y cómo utilizarlas

---

**Área B. Familia y relaciones sociales**

---

- 16 Sé a qué personas puedo acudir cuando tengo un problema o necesito ayuda o apoyo
  - 17 Puedo identificar quiénes son miembros de mi familia y el tipo de apoyo que puedo recibir de ellos
  - 18 Conozco las responsabilidades que se tiene cuando se es padre o madre
  - 19 Sé distinguir una buena amistad de otra que me hace daño
- 

**Área C. Mis estudios**

---

- 20 Sé explicar la importancia que tienen los estudios para el futuro
  - 21 Sé qué estudios necesitaría para trabajar en lo que quiero
  - 22 Sé explicar por qué es importante tener un título de Educación Secundaria Obligatoria
  - 23 Sé dónde encontrar información sobre los estudios que quiera realizar
  - 24 Sé qué es una beca y dónde podría encontrar información y apoyo para solicitarla
- 

**Área D. Conseguir un trabajo**

---

- 25 Puedo explicar por qué es importante tener un trabajo para ser independiente
  - 26 Sé cómo escribir mi curriculum vitae para presentarlo en una oferta de trabajo
  - 27 Sé utilizar diferentes recursos para buscar trabajo (Oficina de Empleo, páginas de internet, periódicos, etc.)
  - 28 Sé cómo prepararme para ir a una entrevista de trabajo
  - 29 Sé dónde informarme sobre los derechos y deberes asociados a un puesto de trabajo
- 

**Área E. Manejando mi dinero**

---

- 30 Sé qué es una nómina y qué clase de información contiene
  - 31 Puedo explicar por qué es importante ahorrar parte de mi dinero
  - 32 Sé cómo hacer un plan de ahorro personal y llevarlo a cabo
  - 33 Sé cómo abrir una cuenta en un banco que se adapte a mis necesidades
  - 34 Puedo explicar las ventajas de tener dinero en una cuenta en el banco
  - 35 Sé cómo utilizar los diferentes servicios bancarios con seguridad: tarjetas de crédito y débito, banca online, cajeros.
  - 36 Puedo explicar por qué es importante pagar las facturas y conservarlas junto con los tickets de compra
  - 37 Sé cómo hacer y seguir un presupuesto con mis ingresos y gastos
  - 38 Sé cómo hacer las compras diarias (comida, ropa, etc.) ahorrando y adaptándome a mi presupuesto
  - 39 Sé cómo hacer compras a través de Internet de manera segura
  - 40 Sé cómo informarme sobre mis derechos como consumidor/a y reclamarlos
  - 41 Puedo explicar cómo funciona la compra a plazos
- 

**Área F. Ciudadanía e identidad**

---

- 42 Sé localizar y utilizar los recursos y sitios importantes de mi localidad (centros sociales y culturales, ayuntamiento, oficina de información juvenil, etc.)
- 43 Sé qué es y cómo funciona el Padrón Municipal
- 44 Sé qué necesito para votar en unas elecciones y cómo hacerlo
- 45 Sé cómo puedo conseguir y renovar diferentes documentos identificativos y/u oficiales (DNI, pasaporte, etc.)
- 46 Sé cómo puedo identificarme en Internet para hacer trámites con la Administración
- 47 Sé cómo funciona el sistema de la Seguridad Social y cómo realizar trámites con ella
- 48 Puedo explicar qué son los impuestos y nombrar algunos de ellos
- 49 Puedo explicar qué es y cómo se hace la declaración de la renta
- 50 Conozco diferentes tipos de prestaciones sociales y sé dónde y cómo solicitarlas
- 51 Conozco y sé cómo contactar con los diferentes cuerpos de seguridad si lo necesito (Policía, Guardia Civil...)

- 52 Sé cómo solicitar y renovar permisos de residencia y/o trabajo  
53 Puedo explicar por qué es importante preservar mi identidad cultural y también conocer la cultura local  
54 Tengo claros cuáles son los motivos por los que vine a otro país y mis objetivos de ahora en adelante
- 

#### **Área G. Desarrollando mi autonomía**

---

- 55 Sé cómo conservar los alimentos en el hogar  
56 Sé qué ingredientes y utensilios básicos conviene tener para cocinar  
57 Sé dónde puedo encontrar recetas de comida y cómo seguirlas  
58 Soy capaz de preparar comidas yo solo/a  
59 Sé cómo mantener limpio el lugar donde vivo y cómo hacerlo  
60 Sé cómo lavar, secar y planchar mi ropa  
61 Puedo explicar cómo se reciclan los diferentes tipos de basura  
62 Puedo organizar mi tiempo libre en actividades o hobbies que me gustan dentro de mi presupuestos  
63 Sé cómo organizar un viaje o desplazamiento en transporte público  
64 Sé qué hay que hacer para sacar el carnet de conducir y qué coste tiene  
65 Podría explicar cuánto dinero supone mantener un coche  
66 Podría explicar las ventajas y riesgos de utilizar Internet para diferentes cosas  
67 Sé cómo proteger tanto mi ordenador o teléfono de virus informáticos como mi información personal cuando utilizo Internet  
68 Sé a quién acudir en caso de presenciar o sufrir situaciones de acoso en Internet
- 

#### **Área H. Preparando mi casa**

---

- 69 Sé valorar las cosas positivas y negativas del sitio en el que vivo  
70 Puedo explicar en qué sitios he vivido hasta ahora y cómo eran  
71 Puedo explicar los beneficios que tiene independizarse  
72 Sé lo que necesito para independizarme y en quién me puedo apoyar para hacerlo  
73 Sabría cómo buscar un piso o casa donde vivir que se adaptase a mis necesidades  
74 Podría explicar por qué es importante mantener una buena relación con compañeros/as de piso y/o el propietario/a de un piso alquilado  
75 Sé cómo hacer un presupuesto para amueblar una casa  
76 Sé qué productos peligrosos puede haber en el hogar y dónde guardarlos  
77 Sé cómo actuar en caso de emergencia en el hogar, como incendio o robo  
78 Sé cómo arreglar los desperfectos o averías básicos del hogar y a quién llamar para hacerlo si es necesario  
79 Puedo explicar por qué es importante tener un seguro de hogar y el coste que supone  
80 Sé cómo tendría que comportarme cuando tenga una visita en mi casa, tanto si es deseada como molesta  
81 Sé cómo mantener una buena relación con los/as vecinos/as
- 

#### **Área I. Crecimiento personal**

---

- 82 Sé explicar qué cosas y personas me hacen sentir bien y no tan bien  
83 Puedo explicar qué es el autoconcepto y la autoestima en relación a mí mismo/a  
84 Reconozco cuáles son mis emociones y las de los demás  
85 Conozco algunas formas de controlar mis emociones  
86 Sé cómo afrontar de manera asertiva los problemas o conflictos que tengo con otra gente  
87 Sé cómo marcarme mis propios objetivos de futuro
-

Este banco de ítems fue sometido a evaluación por parte de los miembros del Grupo de Investigación en Familia e Infancia (GIFI) de la Universidad de Oviedo ( $n = 9$ ), que valoraron la pertinencia de la inclusión de cada ítem en el instrumento mediante una escala Likert de 3 niveles (1 = *prescindible*; 2 = *dudoso*; 3 = *muy importante/necesario*) y una justificación cualitativa de la valoración emitida. Además, realizaron sugerencias de mejora en la redacción de los ítems.

Los resultados de la evaluación cuantitativa se muestran en la Tabla 7.2. Los sumatorios, medias y desviaciones típicas de cada ítem fueron expuestos y discutidos, junto con las justificaciones y sugerencias de redacción en múltiples reuniones del equipo investigador. Por consenso, se decidió eliminar 42 ítems, de entre los que cabe destacar el consenso alcanzado con respecto a la eliminación de los ítems 52-54, por ser aplicables únicamente contenidos del Programa Planea que se abordan exclusivamente con jóvenes migrantes no acompañados; y de los ítems 82-87, pertenecientes al *Área I. Crecimiento personal*, por referirse a constructos relativos a la autoestima y bienestar personales para cuya evaluación ya existían instrumentos válidos y fiables ampliamente utilizados. Los restantes se reformularon para mejorar su claridad conforme a las sugerencias realizadas por el equipo investigador. Además, se dividieron 4 de ellos en dos independientes y se añadió un ítem global al final de la escala, que quedó compuesta finalmente por 50 ítems en su versión piloto (Tabla 7.3).

En este paso, se creó además la escala PLANEA-T para medir el nivel de autonomía personal en la realización de una serie de tareas de la vida diaria con una escala de respuesta Likert de 4 puntos (0 = *no aplica*; 1 = *otro lo hace por mi*; 2 = *con un adulto*; 3 = *solo/a*). La redacción final de los ítems de ambas escalas pasó por una última revisión de un experto en psicometría, tras la que se eliminaron los encabezados de los ítems en la Escala PLANEA (p. ej. “*sé cómo*”, “*puedo explicar*”, “*conozco*”, etc.) y se sustituyeron por un único encabezado común indicado al comienzo de cada página del instrumento (“*Sé cómo...*”) de tal forma que todos ellos comenzaran por un verbo en

infinitivo. Los ítems que conformaron la versión piloto de las escalas PLANEA y PLANEA-T se encuentran en la Tabla 7.3.

**Tabla 7.2**

*Evaluación de la pertinencia del banco inicial de ítems para su inclusión en la escala piloto PLANEA*

Ítem	$\Sigma$	$M$	$DT$	Ítem	$\Sigma$	$M$	$DT$
1	27	3	0	45	27	3	0
2 <sup>a</sup>	16	1,78	0,67	46 <sup>a</sup>	16	1,78	0,83
3	25	2,78	0,44	47 <sup>a</sup>	21	2,33	0,87
4	26	2,89	0,33	48 <sup>a</sup>	22	2,44	0,53
5 <sup>a</sup>	24	2,67	0,5	49	20	2,22	0,97
6	25	2,78	0,67	50	27	3	0
7 <sup>a</sup>	22	2,44	0,73	51	25	2,78	0,44
8 <sup>a</sup>	24	2,67	0,5	52 <sup>a</sup>	18	2	1
9	25	2,78	0,44	53 <sup>a</sup>	16	1,78	0,97
10 <sup>b</sup>	23	2,56	0,73	54 <sup>a</sup>	16	1,78	0,83
11	27	3	0	55	25	2,78	0,67
12 <sup>a</sup>	22	2,44	0,73	56	19	2,11	0,78
13 <sup>a</sup>	19	2,11	0,78	57 <sup>a</sup>	16	1,78	0,83
14	23	2,56	0,53	58	25	2,78	0,67
15	26	2,89	0,33	59	24	2,67	0,5
16	22	2,44	0,73	60	26	2,89	0,33
17 <sup>a</sup>	20	2,22	0,97	61 <sup>a</sup>	20	2,22	0,67
18 <sup>a</sup>	24	2,67	0,71	62	25	2,78	0,44
19	26	2,89	0,33	63 <sup>b</sup>	24	3	0
20 <sup>a</sup>	19	2,11	0,78	64 <sup>a</sup>	20	2,22	0,83
21 <sup>a</sup>	22	2,44	0,73	65 <sup>a</sup>	20	2,22	0,97
22 <sup>a</sup>	20	2,22	0,97	66 <sup>a</sup>	21	2,33	1
23	23	2,56	0,88	67	20	2,22	0,67
24	25	2,78	0,44	68 <sup>a</sup>	20	2,22	0,83
25 <sup>a</sup>	19	2,11	0,93	69 <sup>a</sup>	22	2,44	0,88
26	26	2,89	0,33	70 <sup>a</sup>	13	1,44	0,88
27 <sup>b</sup>	27	3	0	71 <sup>a</sup>	15	1,67	0,71
28	24	2,67	0,5	72 <sup>a</sup>	24	2,67	0,71
29	22	2,44	0,73	73	27	3	0
30	22	2,44	0,73	74 <sup>a</sup>	22	2,44	0,88
31 <sup>a</sup>	17	1,889	0,78	75 <sup>a</sup>	21	2,33	0,87
32	24	2,67	0,5	76	25	2,78	0,44
33 <sup>b</sup>	25	2,78	0,67	77 <sup>a</sup>	24	2,67	0,711
34 <sup>a</sup>	14	1,56	0,53	78	25	2,78	0,67
35	27	3	0	79	21	2,33	0,87
36	25	2,78	0,44	80	25	2,78	0,44

37 <sup>a</sup>	27	3	0	81 <sup>a</sup>	24	2,67	0,71
38	26	2,89	0,33	82 <sup>a</sup>	21	2,33	1
39	23	2,56	0,53	83 <sup>a</sup>	17	1,89	1,05
40	18	2	0,87	84 <sup>a</sup>	21	2,33	1
41	20	2,22	0,83	85 <sup>a</sup>	19	2,11	1,05
42	26	2,89	0,33	86 <sup>a</sup>	20	2,22	0,97
43 <sup>a</sup>	19	2,11	0,60	87 <sup>a</sup>	21	2,33	0,87
44	22	2,44	0,73	-	-	-	-

Nota. <sup>a</sup> = ítems eliminados; <sup>b</sup> = ítems divididos

### Tabla 7.3

#### Ítems de las escala piloto PLANEA y PLANEA-T

#	Ítem
Escala PLANEA	
1	Hacer un menú semanal equilibrado
2	Encontrar actividades deportivas a las que apuntarme
3	Cuidar de mi higiene personal diariamente
4	Buscar ayuda si tengo problemas con las drogas
5	Protegerme del contagio de enfermedades de transmisión sexual
6	Evitar un embarazo no deseado
7	Encontrar información sobre el embarazo
8	Pedir cita para ir al médico
9	Comprar los medicamentos que me recete el médico
10	Preparar un botiquín para tener en mi casa
11	Hablar con alguien cuando tengo un problema y necesito ayuda
12	Apartarme de un amigo/a que no es bueno para mí
13	Apuntarme a los estudios o cursos que quiero hacer
14	Pedir una beca para mis estudios
15	Hacer mi curriculum vitae
16	Buscar ofertas de trabajo
17	Inscribirme como demandante de empleo (en el “paro”)
18	Prepararme para ir a una entrevista de trabajo
19	Informarme sobre mis derechos como trabajador/a
20	Interpretar la información que hay en una nómina
21	Gestionar mi dinero de forma que pueda ahorrar una parte
22	Abrir una cuenta en un banco
23	Usar una tarjeta de crédito
24	Devolver algo que he comprado
25	Comprar ropa de forma que sea más barata
26	Hacer compras por Internet
27	Poner una reclamación sobre una compra con la que no estoy contento/a
28	Hacer compras a plazos
29	Explicar qué son los “intereses” en las cuentas bancarias
30	Utilizar las oficinas del Ayuntamiento de mi ciudad o mi pueblo
31	Votar en unas elecciones
32	Conseguir o renovar el DNI o el pasaporte

- 33 Hacer la declaración de la renta
- 34 Solicitar ayudas sociales si lo necesito
- 35 Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia
- 36 Conservar cada alimento adecuadamente
- 37 Comprar los utensilios necesarios para cocinar
- 38 Cocinar comidas variadas
- 39 Hacer la limpieza de una casa
- 40 Utilizar la lavadora
- 41 Organizar actividades para pasarlo bien en mi tiempo libre
- 42 Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...)
- 43 Usar el transporte público por mi cuenta
- 44 Proteger mi ordenador/móvil de virus cuando uso Internet
- 45 Buscar piso o casa para vivir
- 46 Guardar adecuadamente productos peligrosos en casa (de limpieza, etc.)
- 47 Llevar a arreglar un aparato que se haya estropeado
- 48 Contratar un seguro de hogar para mi casa
- 49 Comportarme de forma adecuada cuando tengo una visita en mi casa
- 50 Independizarme para vivir por mi cuenta

Escala PLANEAT

- 1 Pedir cita para ir al médico
  - 2 Ir al médico
  - 3 Hacer gestiones con tu cuenta bancaria o tarjetas
  - 4 Ir a hacer la compra de comida
  - 5 Ir a comprar tu ropa
  - 6 Matricularte en un centro formativo (instituto, etc.)
  - 7 Cocinar la comida
  - 8 Hacer la limpieza de tu habitación o de otras partes de la casa
  - 9 Lavar tu ropa en la lavadora
  - 10 Moverte en transporte público
- 

### **7.1.2. Pilotaje de las escalas PLANEAT y PLANEAT-T.**

Una vez construidas las versiones piloto de las escalas PLANEAT y PLANEAT-T, éstas fueron enviadas a un panel compuesto por 9 expertos en el ámbito de la transición a la vida adulta desde el sistema de protección. Se les pidió que evaluaran su pertinencia y claridad a través de una escala Likert de 10 puntos, realizando además comentarios para justificar su evaluación y hacer sugerencias de mejora. Los resultados de esta evaluación (Tabla 7.4) fueron considerados por el equipo investigador de nuevo teniendo como directriz someter a re-evaluación necesaria aquellos ítems cuya puntuación total era inferior a 85 o cuando al menos uno de los expertos puntuó por debajo de 7 en alguno

de los dominios, así como cualquier otro en base a los comentarios y sugerencias recibidos.

Con respecto a la escala PLANEA, el equipo acordó, por consenso, eliminar 11 ítems y realizar cambios de redacción a 12 de los 29 restantes. Con respecto a la escala PLANEA-T, se decidió conservar todos los ítems, realizándose cambios de redacción en 5 de ellos. Esta versión de las escalas fue aplicada de manera informal a 18 jóvenes en un hogar de protección localizado en Oviedo, con el objetivo de tomar nota de dudas en la comprensión de los ítems. No se identificó ningún problema de comprensión, por lo que no se realizaron más cambios y se pasó a realizar el estudio de validación psicométrica. La versión pilotada de los instrumentos que se empleó para ello puede consultarse en el Estudio 2 de este capítulo, donde se detallan además los ítems que fueron eliminados tras dicho estudio.

#### **Tabla 7.4**

*Evaluación de expertos de la claridad y pertinencia de los ítems de las escalas piloto PLANEA y PLANEA-T*

Ítem	Pertinencia				Claridad			
	$\Sigma$	$M$	$DT$	Mínimo	$\Sigma$	$M$	$DT$	Mínimo
<b>Escala PLANEA</b>								
1 <sup>c</sup>	81	9	1,12	7	80	8,89	1,36	7
2 <sup>c</sup>	82	9,11	1,36	7	86	9,56	0,73	8
3	89	9,89	0,33	9	82	9,11	1,27	6
4 <sup>a</sup>	87	9,67	1	7	78	8,67	2,29	3
5	87	9,67	0,71	8	80	8,89	1,69	5
6 <sup>c</sup>	88	9,78	0,44	9	86	9,56	0,73	8
7 <sup>a</sup>	84	9,33	0,71	8	60	6,67	3,04	2
8	87	9,67	1	7	89	9,89	0,33	9
9	83	9,22	1,99	4	88	9,78	0,44	9
10 <sup>c</sup>	83	9,22	1,30	7	87	9,67	0,5	9
11 <sup>c</sup>	84	9,33	0,87	8	75	8,33	2,06	4
12	81	9	1,32	7	82	9,11	1,27	7
13	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9
14	85	9,44	0,88	8	84	9,33	1,12	7
15	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9
16	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9
17 <sup>c</sup>	86	9,56	1,01	7	88	9,78	0,44	9



18 <sup>c</sup>	87	9,67	0,50	9	82	9,11	1,17	7
19	83	9,22	1,20	7	86	9,56	1,01	7
20 <sup>a</sup>	78	8,67	1,32	7	80	8,89	1,54	6
21	85	9,44	1,01	7	83	9,22	0,97	8
22	87	9,67	1	7	88	9,78	0,44	9
23	80	8,89	2,09	4	83	9,22	1,09	7
24	82	9,11	1,97	4	83	9,22	1,09	7
25 <sup>c</sup>	81	9	1,94	4	82	9,11	1,17	7
26	85	9,44	1,01	7	84	9,33	1	7
27 <sup>a</sup>	85	9,44	0,73	8	86	9,56	0,73	8
28	85	9,44	0,88	8	74	8,22	2,64	2
29 <sup>a</sup>	76	8,44	1,67	6	78	8,67	1,58	6
30 <sup>c</sup>	81	9	1,41	6	79	8,78	1,30	7
31	80	8,89	1,45	7	87	9,67	0,50	9
32	88	9,78	0,44	9	87	9,67	0,71	8
33 <sup>a</sup>	82	9,11	1,54	6	87	9,67	0,71	8
34 <sup>c</sup>	84	9,33	1,12	7	85	9,44	0,88	8
35	88	9,78	0,44	9	88	9,78	0,44	9
36 <sup>a</sup>	88	9,78	0,44	9	87	9,67	0,71	8
37	83	9,22	1,09	7	85	9,44	1,01	7
38	88	9,78	0,44	9	88	9,78	0,44	9
39	88	9,78	0,44	9	86	9,56	0,73	8
40	88	9,78	0,44	9	88	9,78	0,44	9
41 <sup>c</sup>	88	9,78	0,44	9	85	9,44	0,88	8
42	85	9,44	0,88	8	87	9,67	0,71	8
43	88	9,78	0,44	9	87	9,67	0,71	8
44 <sup>c</sup>	77	8,56	1,33	7	85	9,44	0,73	8
45	87	9,67	0,5	9	88	9,78	0,44	9
46 <sup>a</sup>	79	8,78	1,30	7	86	9,56	0,73	8
47 <sup>a</sup>	77	8,56	1,94	4	87	9,67	0,50	9
48 <sup>a</sup>	79	8,78	1,30	7	87	9,67	0,71	8
49 <sup>a</sup>	73	8,11	2,21	4	77	8,56	2,01	4
50	74	8,22	2,33	3	74	8,22	2,99	1

---

Escala PLANEA-T

1	89	9,89	0,33	9	87	9,67	0,50	9
2	87	9,67	0,71	8	79	8,78	2,95	1
3 <sup>c</sup>	84	9,33	0,87	8	86	9,56	0,73	8
4	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9
5 <sup>c</sup>	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9
6 <sup>c</sup>	86	9,56	0,73	8	87	9,67	0,71	8
7	88	9,78	0,44	9	84	9,33	1,32	6
8	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9
9 <sup>c</sup>	87	9,67	0,71	8	88	9,78	0,44	9
10 <sup>c</sup>	89	9,89	0,33	9	88	9,78	0,44	9

Nota. <sup>a</sup> = ítems eliminados; <sup>c</sup> = ítems modificados

## **Estudio 7.2.: PLANEA Independent Life Skills scale: Development and validation - resumen**

Este estudio, publicado en la revista *Psicothema*, describe el desarrollo y validación de las versiones autoinformadas para jóvenes de los instrumentos. En este estudio participó una muestra muy amplia ( $n = 1.098$ ) de jóvenes de edades entre los 14 y los 27 años, tanto con experiencia en acogimiento residencial como pertenecientes a población normativa. El análisis factorial de los ítems determinó que la versión final de la escala PLANEA de habilidades para la vida independiente quedaría finalmente compuesta por 36 ítems distribuidos tres dimensiones: “Autocuidado y bienestar”, “Gestiones y organización diaria” y “Trabajo e independencia”. Además, se desarrolló una versión corta de esta escala (PLANEA-9), compuesta por 9 ítems. Por su parte, la escala PLANEA-T de autonomía personal, estuvo compuesta por dos dimensiones: “Gestiones diarias” y “Tareas del hogar”, cada una con 4 ítems. La escala PLANEA mostró niveles adecuados de fiabilidad y validez en relación con otros constructos, incluida la autonomía personal medida por la escala PLANEA-T, así como una capacidad discriminativa adecuada.

## **Estudio 7.3.: Assessing independent life skills of youth in child protection: A multi-informant approach**

Este estudio, que se presenta como manuscrito pendiente de revisión en la revista *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, describe el desarrollo y validación de las versiones para personal educador de los instrumentos, así como un análisis de la convergencia entre las perspectivas de los jóvenes y de sus educadores con respecto a sus niveles de habilidades para la vida independiente y autonomía personal.

Las versiones para personal educador de los instrumentos PLANEA, PLANEA-9 y PLANEA-T fueron adaptadas a partir de las versiones para jóvenes, preservando los

mismos ítems y escala de respuesta pero reformulándolos para que se refirieran a una tercera persona. Para realizar el estudio factorial confirmatorio, se analizaron las evaluaciones de 219 profesionales de atención directa en acogimiento residencial y pisos para jóvenes extutelados sobre 422 chicos y chicas. Esto permitió ratificar la misma estructura factorial encontrada en las versiones para jóvenes, observándose de nuevo evidencias de fiabilidad, validez y capacidad discriminativa adecuadas en los instrumentos.

El estudio de la convergencia entre las perspectivas de jóvenes y educadores arrojó algunos resultados interesantes, permitiéndonos observar cómo los jóvenes se perciben con un nivel más alto de habilidades para la vida independiente del que observan sus educadores, pero muestran perspectivas similares con respecto a su nivel de autonomía personal, encontrándose solo una diferencia significativa pero de pequeña magnitud en una de las subescalas del PLANEA-T. Además, se observó un que las evaluaciones de las habilidades de los jóvenes eran mayores cuando eran emitidas por sus educadores de referencia, en comparación con otros miembros del personal del recurso.

## **ESTUDIO 7.2**

### **PLANEA Independent Life Skills scale: Development and validation**

# PLANEA Independent Life Skills Scale: Development and Validation

Laura García-Alba<sup>1</sup>, Álvaro Postigo<sup>1</sup>, Federica Gullo<sup>1</sup>, José Muñiz<sup>2</sup>, and Jorge F. Del Valle<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Oviedo, and <sup>2</sup> Universidad Nebrija

## Abstract

**Background:** The aim of this study was to develop and validate the PLANEA Independent Life Skills Scale, an instrument created according to the Planea Program framework for training independent living skills in young people in residential care. **Method:** A sample of 1,098 young people took part, 60% were women and 37% were living in residential child care, with a mean age of 17.69 years ( $SD = 2.25$ ). Psychometric analyses were carried out within the frameworks of Classical Test Theory and Item Response Theory models. **Results:** The new instrument demonstrated three first-order factors (Self-Care and Wellbeing, Daily Arrangements and Organizational Skills, and Employment and Accommodation) and one second-order factor (Independent Life Skills), with excellent test score reliability, including a short version, PLANEA-9 ( $\omega = .86 - .94$ ). Clear evidence was found of validity in relation to other variables, such as general self-efficacy ( $r = .519$ ), and discriminative capacity. **Conclusions:** The PLANEA Independent Life Skills Scale was shown to be a reliable valid instrument for assessing this construct in young people.

**Keywords:** Independent living skills, residential care, psychometric properties, assessment, short version.

## Resumen

**Escala PLANEA de Habilidades Para la Vida Independiente: Desarrollo y Validación. Antecedentes:** el objetivo del estudio fue el desarrollo y validación de la Escala PLANEA de Habilidades para la Vida Independiente, un instrumento creado a partir del Programa Planea de desarrollo de habilidades para la vida independiente en jóvenes en acogimiento residencial. **Método:** participaron 1.098 jóvenes, de los cuales el 60% eran mujeres y el 37% vivían en acogimiento residencial, con una media de edad de 17,69 años ( $DT = 2,25$ ). Los análisis psicométricos se realizaron en el marco de los modelos de la Teoría Clásica de los Tests y la Teoría de Respuesta al Ítem. **Resultados:** el nuevo instrumento quedó conformado por tres factores de primer orden (Autocuidado y bienestar, Gestiones y organización diaria, y Trabajo e Independencia) y un factor de segundo orden (Habilidades para la vida independiente), con excelente fiabilidad, incluida una versión corta, PLANEA-9 ( $\omega = .86 - .94$ ). Se encontró evidencia clara de validez en relación con otras variables, como autoeficacia ( $r = .519$ ), así como buena capacidad discriminativa. **Conclusiones:** la Escala PLANEA de Habilidades para la Vida Independiente mostró ser un instrumento válido y fiable para evaluar este constructo en población juvenil.

**Palabras clave:** habilidades para la vida independiente, acogimiento residencial, propiedades psicométricas, evaluación, versión corta.

Residential child care in Spain has increasingly specialized during the last two decades to address the most challenging needs of children and young people in the care system (Bravo & Del Valle, 2009; Del Valle & Bravo, 2013). This population, which is composed mainly of teenagers or preteens —66% aged 15 or older, 86% including those over 11— (Observatorio de la Infancia, 2020), has been found to be particularly vulnerable to experiencing emotional and behavioural challenges (González-García et al., 2017), showing lower levels of subjective well-being than young people from the general population (Llosada-Gistau et al., 2015) and includes subgroups with very specific needs, such as children and young people with intellectual disability (Águila-Otero et al., 2018) or unaccompanied asylum-seeking youth (Bravo & Santos González, 2017).

Many of these young people are likely to face the additional challenge of turning 18 without the prospect of returning to their family home, being the first milestone of an early transition to independent adult life for care leavers. This process is shorter, more compressed, and far riskier for them than for their non-care experienced peers (Stein, 2004) and usually leads them to poorer outcomes in key domains of life, according to international research (Gypen et al., 2017). Although extensive studies on care leavers' outcomes in Spain are still to be done, recent research has found them to be more likely to have experienced academic instability and failure, resulting in poor academic qualifications and labour training (Jarrot et al., 2015; Montserrat et al., 2013). This leads to them having a precarious socio-economic situation that compromises their transition to independent living, as they find themselves in low-paid jobs and very often return to their birth family to search for support, which may not be the most appropriate choice (Martin et al., 2019).

Ensuring a planned, gradual preparation for leaving care is considered one of the key points to overcome these risks and support successful transitions from care (Harder et al., 2020; Stein, 2008). Research has suggested that care leavers who feel more

prepared are also more likely to cope better as independent adults and to have experienced a better transition process, including a stable placement from which they were supported to gradually acquire independent living skills, or “ILS” (Mendes et al., 2011).

Although both tangible or ‘hard’ skills (budgeting, job searching, cooking, etc.) and intangible or ‘soft’ skills (interpersonal, social skills, etc.) should be targeted in independent living programs and interventions (Nollan et al., 2000), different frameworks have been proposed to organize them. One of the most representative frameworks was proposed by Biehal et al. (1995). They identified three broad areas: self-care (hygiene, diet, health, etc.), practical skills (budgeting, housekeeping, etc.), and interpersonal skills (social, relationship skills), to which Stein and Wade (2000) added two more: education and identity skills. A more recent and comprehensive framework by Courtney et al. (2017) also identifies the areas mentioned above but classifies them as part of a broader set of developmental assets needed for successful transitions, including practical ILS, psychosocial and relationship skills, and study and work skills.

Despite the importance of assessing preparation for leaving care, reliable and valid instruments to measure perceived ILS from young people’s perspective are scarce. A rapid review conducted by Naccarato et al. (2008) found only one instrument for that purpose that offered information about its psychometric properties: the Casey Life Skills Assessment (CLSA). This instrument, probably the best and more widely used to measure ILS in this population, uses 113 items to cover eight domains in life skills, including practical, interpersonal, self-care, and study-work skills through a multi-informant approach —self-reported and caregiver’s versions— (Bressani & Downs, 2002; Casey Family Programs, 2017). Although its comprehensiveness makes CLSA very informative, its long application time (30-40 min.) and the little knowledge available about its psychometric properties (Nollan et al., 2000), make this instrument difficult to use for scientific research.

Spain has a shorter tradition in the development of ILS training programs and assessment tools, compared to other North American or European countries. To date, the main reference was The Umbrella Programme, a paper-and-pencil booklet of activities designed by educational organisations from five European countries to develop autonomy and life skills in young people in care that was later adapted and translated into Spanish by Del Valle and García-Quintanal (2006). The program also offered a multi-informant ILS assessment tool in the Spanish version, but this instrument did not develop psychometric validation studies.

As a consequence of the update of the Spanish national child welfare law in 2015, which declared offering preparation for leaving care from 16 years old compulsory for agencies, there is a renewed interest in developing ILS training tools that can be integrated into children’s homes as part of their educational intervention. One of these tools was Planea Program (Del Valle & García-Alba, in press), which followed the principles of Umbrella Program to develop a content updated set of activities that can be used through an online platform and covers nine thematic areas related to independent living. However, no ILS assessment tool had been, to the best of our knowledge, developed or adapted that could keep up with the minimum psychometric standards to be considered reliable and valid in the Spanish context.

For this reason, the present study aimed to develop and validate a new ILS measurement tool, created from the framework of skills development that Planea Program defined to be used both

in practice and research on the field of leaving care in Spain. This general objective can be divided into two specific objectives. Firstly, to study the psychometric properties of the instrument, considering internal structure, reliability, and characteristics of the items. Secondly, to examine evidence of validity in relation to other relevant measures and the discriminative capacity of the instrument. We hypothesize that the resulting instrument will feature different dimensions, as well as adequate psychometric properties. Sufficient evidence of validity in relation to other variables is expected to be found from the study of correlations between the instrument’s scores with general self-efficacy, a measure of general perceived ability to face tasks and relevant autonomy measures, as well as an adequate capacity of the instrument to discriminate between young people with different levels of independence.

## Method

### Participants

The sample consisted of 1,098 participants (60% women) aged 14-27 ( $M = 17.69$ ,  $SD = 2.25$ ) and comprised two groups. The first group of participants, which were recruited by means of a non-random snowball procedure, belonged to the general population and accounted for 63% of the total sample. The mean age was 17.97 ( $SD = 2.27$ ) and 72.3% were female. The second group (37%) was composed of young people living in residential child care or receiving aftercare services and agreed to participate after being proposed to by their care workers. Females accounted for 39.2% of this group, being the mean age 17.21 ( $SD = 2.14$ ). Participants were recruited from all autonomous communities in Spain.

### Instruments

*PLANEA Independent Life Skills Scale.* With the aim of assessing the perceived knowledge of young people regarding important skills for everyday independent life, we used a set of 39 Likert-type items using 4-point scales (1 = ‘nothing’; 2 = ‘little’; 3 = ‘enough’; 4 = ‘a lot’). The development of the test was made following the recommendations of Muñiz and Fonseca-Pedrero (2019). Given that the definition in literature of independent living skills has been mainly addressed from a practice-oriented approach, linked to specific programs and services, and considering the purpose of developing an instrument that could serve to measure the base-line and progress of young people engaged in ILS training programs in Spain, the authors used an inductive approach in the operational definition of the variable. For this, a team of experts from academia and practice was gathered to evaluate the contents and skills targeted in Planea Program, the most recent and comprehensive tool published in Spain to help young people in residential care develop their autonomy and ILS (Del Valle & García-Alba, in press). It was agreed that 8 of 9 areas of content were relevant, including health care, family and social relationships, study-work skills, money management, citizenship, every-day autonomy development, and setting a home. The last area, related to personal growth (emotional wellbeing and regulation, self-esteem, etc.) was excluded considering that, although important for young people preparing to leave care, it should be measured by specific instruments that are already available.

From this framework, the team developed an initial bank of 50 items that best represented the skills aimed to develop by Planea

Program. This set of items was then sent to a panel of experienced experts in the field of supporting young people in their transition to adulthood from care along with a questionnaire for them to evaluate each item's clarity and pertinence through a 10-point Likert scale. Items were re-evaluated by the team if their score was lower than 85 out of 90 in any of the domains or if one or more scores were 6 or lower and 11 of them were excluded when the team reached consensus to consider them redundant or irrelevant. Wording changes were made to 12 of the remaining 39 items to improve their clarity, considering the experts' suggestions. A qualitative pilot study was conducted in order to detect any major issues in the clarity of the items. For this, 18 young people in residential care participated in an observed application of the instrument in small groups. None of them reported difficulties in understanding the items and answering them.

*PLANEAT*. With the aim of evaluating the degree of autonomy of young people when engaging in doing real daily life activities and tasks, an additional 8-item scale was developed following the same procedure, named PLANEAT (tasks). This questionnaire, which is made up of 8 items that used a 4-level Likert-type scale (3 = 'I do it by myself'; 2 = 'I do it with an adult person'; 1 = 'Someone else does it for me', 0 = 'Not done, neither alone nor supported'), is meant to be used to study evidence of validity in relation to other variables of PLANEAT Independent Life Skills Scale. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to study the internal structure of the instrument. The optimal implementation of Parallel Analysis suggested two dimensions, which explained 65.6% of the variance and showed an excellent fit (Goodness of Fit Index [GFI] = .996; Root Mean Square of Residuals [RMSR] = .034). Promin was used as rotation method, and the correlation between dimensions was .40. The first dimension, named Managing Daily Life Tasks, is composed of 4 items, and it showed a reliability of .77. The second dimension, named Doing Household Chores, is composed of 4 items, and it showed a reliability ( $\alpha$ ) of .84. The total score, named Personal Autonomy showed a reliability ( $\alpha$ ) of .84. Items of this scale are available in Table 1.

*General Self-efficacy Scale*. Self-efficacy was included as a measure potentially related to self-perceived everyday life skills and the feeling of readiness for independent life (Benbenishty & Schiff, 2009). It was assessed by the Spanish adaptation of the General Self-efficacy Scale (Baessler & Schwarzer, 1996) with the 10-point Likert-type response format proposed by Sanjuán et al. (2000). The instrument is composed of ten items and exhibits good psychometric properties, with reliability coefficients ( $\alpha$ ) above .80 both for adolescent population (.89) (Espada et al., 2012) and college students (.87) (Sanjuán et al., 2000). In the current study, the reliability ( $\alpha$ ) coefficient was .91.

*EDATVA Scale*. Autonomy in the transition to adulthood was also included in order to study its relationship with perceived everyday life skills and it was measured using EDATVA Scale (Romero et al., 2020). This 19-item instrument presents a structure of four dimensions, according to important factors related to this construct from both an inter and trans-subjective perspective: (1) self-organization, (2) understanding context; (3) critical thinking, and (4) socio-political engagement. The instrument shows good reliability indexes ( $\alpha$ ) for both the total score (.84) and each of the factors (.70 - .77). In the current study, the reliability ( $\alpha$ ) coefficients were as follows: Self-Organization: .83; Understanding Context: .72; Critical Thinking: .79; Socio-Political Engagement: .74, and total score: .87.

## Procedure

The instruments were administered using paper-and-pencil ( $n = 81$ ) and via the Internet ( $n = 1,017$ ). Participants gave their informed consent to be part of the study, after being informed about its objectives and characteristics, the confidentiality and anonymity of their responses, and that their participation was voluntary. Special attention was devoted to administering similar information and instructions to all participants, regardless of their form of participation (paper-and-pencil or online). Personal or sensitive data were not gathered from the participants, which were assigned an alpha-numeric code for data treatment. The datasets were securely stored and analysed under the supervision of the principal investigator responsible for the study. This research was approved by the Ethics in Research Committee of the University of Oviedo.

## Data analysis

The total sample was randomly divided into two subsamples in order to use the first one (1/3) to conduct exploratory analyses and the second one (2/3) to confirm the factorial structure obtained. In the first subsample, composed of 367 participants ( $M_{\text{years}} = 17.70$ ,  $SD_{\text{years}} = 2.31$ ) aged 14 to 26 years old (59% women), EFAs were performed to study the dimensionality of the instrument. KMO and Bartlett's test were used to study the sampling adequacy to perform Factor Analysis. The EFAs were performed on the polychoric correlation matrix, using Unweighted Least Squares (ULS) as estimation method (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). The dimensionality of the instrument was determined through the optimal implementation of Parallel Analysis (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) with 1,000 matrices of random correlations and the percentage of explained variance was also considered. Finally, the Unidimensional Congruence (UniCo), Explained Common Variance (ECV), and Mean of Item RESidual Absolute Loadings (MIREAL) indices were used to study the adequacy of the data to a single dimension. The following values support treating the data as essentially unidimensional: UniCo > .95; ECV > .85; MIREAL < .30 (Calderón-Garrido et al., 2019). Oblimin oblique rotation was used as rotation method. GFI and RMSR were used as fit indices, establishing a good fit when GFI > .95 and RMSR < .06 (Hu & Bentler, 1999).

Once the questionnaire had been explored, the second subsample (2/3) was used to confirm the factorial structure. This was composed of 731 participants, with a mean age of 17.69 years ( $SD = 2.22$ ), ranging from 14 to 27 years old, 60.7% being women. We performed various Confirmatory Factor Analyses (CFA) on the polychoric correlation matrix, testing the fit of unidimensional, multidimensional (three first-order factors), second-order factor, and bifactor models. ULS was used as estimation method. Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Root Mean Square of Error Approximation (RMSEA) were used as fit indices, being an adequate fit when CFI and TLI > .95 and RMSEA < .06 (Hu & Bentler, 1999). To select the model with the best fit, we calculated the AIC and BIC for each model. As a criterion, we considered a minimum difference of nine points between the AIC and BIC indices to be indicative of the model with a lower index showing a better fit to the data (Anderson, 2008).

As it was possible to defend a second-order factor, a 9-item short version of the questionnaire was developed (PLANEAT-9),

including three items per dimension. The items selected were those that, having a factorial weight greater than .55, differed the most in content. An EFA was then performed on the polychoric correlation matrix, using ULS as the extraction method, and the UniCo, ECV and MIREAL indicators to study the adequacy of the data to a single dimension.

Once the dimensionality of the questionnaire had been studied, descriptive statistics of the final items (mean, standard deviation, skewness, and kurtosis), and discrimination indices (corrected item-test correlation) were studied. Furthermore, Differential Item Functioning (DIF) of the items was studied according to gender, for which the logistic regression procedure was used (Gómez-Benito et al., 2013). The reliability of the different dimensions' scores of the questionnaire and the total score was also studied using Cronbach's  $\alpha$  coefficient and McDonald's  $\omega$  coefficient. From the Item Response Theory (IRT) perspective, the precision of the instrument was studied through the Test Information Function. This procedure was followed for both the original and the short version.

In order to study evidence of validity in relation to other variables, Pearson's correlation was calculated between the different dimensions of the questionnaire, the short version (PLANEA-9), and the self-efficacy and transition to adulthood autonomy tests. To obtain evidence about the discriminatory capacity of the original questionnaire and the short version, several t tests for independent samples were performed to study differences in each dimension score according to the autonomy status of participants (independent living, economic independence and working experience). Cohen's  $d$  was used to estimate the effect size, considering it as small for values between 0.2 and 0.4, medium for values between 0.4 and 0.7, and large from 0.7 (Cohen, 1988).

Descriptive statistics, discrimination indices, DIF, and differences between groups were carried out with SPSS 24 software (IBM Corp, 2016). The EFA and the reliability coefficients were calculated with FACTOR software (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017). The CFA were carried out with Mplus8 software (Muthén & Muthén, 2017). For IRT analyses, IRTPro software was used (Cai et al., 2011).

## Results

### *Evidence Based on Internal Structure*

In the first subsample, both KMO (.896) and Bartlett's statistic ( $p < .001$ ) showed a good data fit to be submitted to Exploratory Factor Analysis. The optimal implementation of Parallel Analysis recommended three factors and unidimensional indicators did not meet the criteria to affirm the structure as unidimensional: UniCo = .906, ECV = .775, MIREAL = .251. Considering that the percentage of variance explained by the first factor was 31.9% and the fit indices of the unidimensional model were not very adequate (GFI = .910; RMSEA = .107), it seems sensible to reject a unidimensional structure of the questionnaire (Calderón-Garrido et al., 2019).

Since the optimal implementation of Parallel Analysis recommended three factors, an EFA was carried out with this three-dimensional structure after eliminating three items that did not show an adequate factor loading in any of the factors. The EFA was repeated for the 36 remaining items of the questionnaire, which increased the percentage of variance explained by the

three factors to 49%. The fit indices were adequate (GFI = .974; RMSEA = .059). The final three factors make theoretical sense due to the content of the items that compose them. The first of them, named Self-Care and Wellbeing, is composed of 16 items related to everyday self-care tasks and skills, including nutrition, personal health and hygiene, household chores, or leisure. The second, Daily Arrangements and Organizational Skills, includes 12 items that measure skills related to making arrangements such as appointments, applications, banking-related tasks, or payments. The third, named Employment and Accommodation, covers those skills associated with becoming independent or emancipating, such as work-related skills, budgeting or finding a place to live. A list of the items in each dimension can be found in Table 1.

Finally, due to both the correlation between the different factors (.604, .502. and .656) and the high theoretical sense of showing a total score of the questionnaire, a second-order EFA was performed with the final 36 items in order to find a hierarchical common factor to the dimensions. The second-order EFA showed an adequate fit to the data (GFI = .990; RMSEA = .001), with three first-order factors (Self-Care and Wellbeing, Daily Arrangements and Organizational skills and Employment and Accommodation), and a second-order factor (Independent Life Skills). The factor loadings of the first-order factors to the second-order factor were .681, .778 and .630.

In the second subsample (2/3), four models of CFA were adjusted: a unidimensional model, a model with 3 first-order factors, a model with 3 first-order factors and a second-order factor, and a bifactor model with a general factor and 3 specific factors. As seen in Table 2, the bifactor model is the one that presents a better fit to the data, followed by a second-order factor model. However, the factorial loadings of the items in the bifactor model are too low or even negative. This, added to the fact that the bifactor model tends to better fit (Gignac, 2016), leads to the second-order factor model being chosen. The factor loading of each item is shown in Table 2, ranging between .326 and .817. The factor loadings of the first-order factors to the second-order factor were .765, .970, and .801. The factorial structure of the second-order factor model is shown in Figure 1. Regarding DIF, only one item showed DIF by gender (item 16), but the effect size was small.

### *Development of a Short Version (PLANEA-9)*

Due to the existence of a second-order factor, a short 9-item version (PLANEA-9) was developed by selecting the 3 items of each dimension that had a factorial loading greater than .55 and differed the most in content. An EFA was then performed for these 9 items, where the optimal implementation of Parallel Analysis recommended a single dimension, showing a good fit when considering it as unidimensional (CFI = .971; RMSEA = .080 CI 90 % [.060- .100]). Furthermore, unidimensional indicators were all adequate (UniCo = .967, ECV = .868, MIREAL = .237), and the factor loadings ranged between .463 and .829. None of the items in the short version showed DIF.

### *Descriptive Statistics, Item Analysis, Reliability and Precision*

The descriptive statistics of the final items of the PLANEA Independent Life Skills questionnaire are in Table 3. In general



<i>Table 1</i> Items of the PLANEA Life Skills Assessment Tool	
PLANEA Independent Life Skills Scale	
Dimension 1. Self-Care and Wellbeing	1. Hacer un menú semanal saludable. [Plan a healthy weekly menu] 2. Encontrar actividades para apuntarme en mi tiempo libre. [Find activities to sign up to do in my free time] 3. Cuidar de mi higiene personal diariamente. [Take daily care of my personal hygiene] 4. Protegerme del contagio de enfermedades de transmisión sexual. [Protect myself from sexually transmitted diseases] 5. Utilizar métodos anticonceptivos para evitar un embarazo. [Use contraceptive methods to prevent unintended pregnancy] 7. Comprar los medicamentos que me recete el médico. [Buy the medicines prescribed by the doctor ] 8*. Preparar un botiquín con medicamentos básicos para tener en mi casa. [Prepare a first-aid kit including basic medicines to have at home] 9. Hablar con alguien de confianza cuando tengo un problema y necesito ayuda. [Talk to someone I can trust when I have a problem and need help] 22. Comprar ropa sin gastar mucho dinero. [Buy clothes within my budget] 29. Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia. [Call the police, ambulance or fire department in case of emergency] 30. Comprar los utensilios necesarios para cocinar. [Buy the kitchenware I need to cook] 31*. Cocinar comidas variadas. [Cook varied meals] 32. Hacer la limpieza de una casa. [Clean up the house] 33. Utilizar la lavadora. [Use the washing machine] 34. Pasarlo bien en mi tiempo libre. [Have fun in my free time] 36*. Usar el transporte público por mi cuenta. [Use public transportation on my own]
Dimension 2. Daily Arrangements and Organizational Skills	6. Pedir cita para ir al médico. [Make an appointment with the doctor] 12. Pedir una beca para mis estudios. [Apply for a grant to study] 19*. Abrir una cuenta en un banco. [Open a bank account] 20. Usar una tarjeta de crédito. [Use a credit card] 21. Devolver algo que he comprado. [Return a purchase] 23. Hacer compras por Internet. [Make online purchases] 24. Hacer compras a plazos. [Finance a purchase] 25. Hacer gestiones en las oficinas de mi ayuntamiento. [Make arrangements at public administration offices] 26. Votar en unas elecciones. [Vote in elections] 27*. Conseguir renovar el DNI o el pasaporte. [Apply for or renew your identity card or passport] 28. Solicitar ayudas económicas si lo necesito (para el alquiler, etc.). [Apply for financial aid if I need to (to pay the rent, etc.)] 35*. Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...). [Plan a trip to a different city (find transportation, accommodation...)]
Dimension 3. Employment and Accommodation	13. Hacer mi currículum vitae. [Write my CV] 14*. Buscar ofertas de trabajo. [Search for job opportunities] 15. Apuntarme en la oficina de empleo. [Register at a public employment office] 16. Prepararme para realizar una entrevista de trabajo. [Prepare myself for a job interview] 17. Informarme sobre mis derechos como trabajador/a. [Find information about my rights as an employee] 18. Gestionar mi dinero de forma que pueda ahorrar una parte. [Manage my money so I can save some of it] 38*. Buscar piso o casa para vivir. [Find a place to live on my own] 39*. Independizarme para vivir por mi cuenta. [Become independent and live on my own]
Deleted items	10. Apartarme de un amigo/a que no es bueno para mí. [Break up with a friend who is not good for me] 11. Apuntarme a los estudios o cursos que quiero hacer. [Sign up for a class or course that I want to do] 37. Proteger un ordenador de virus cuando uso Internet. [Protect my computer from viruses when I surf the Internet]
PLANEA-T	
Dimension 1. Managing Daily Life Tasks	1. Pedir cita para ir al médico. [Make an appointment with the doctor] 3. Hacer gestiones con mi cuenta bancaria o tarjetas. [Manage my bank account and cards] 5. Ir a comprar mi ropa. [Go shopping for clothes] 6. Matricularme en un centro para estudiar o hacer cursos. [Enrol in a course or in college]
Dimension 2. Doing Household Chores	4. Ir a hacer la compra de comida. [Do the grocery shopping] 7. Cocinar la comida. [Cook meals] 8. Hacer la limpieza de mi habitación o de otras partes de la casa. [Clean up my room or other parts of the house] 9. Lavar la ropa. [Do the laundry]
<i>Note:</i> * = items included in the short version	

terms, the items show adequate values in skewness and kurtosis. The discrimination indices are all adequate, ranging between .330 and .549 in Self-Care and Wellbeing dimension, between .396 and .659 in Daily Arrangements and Organizational Skills dimension, and between .360 and .734 in Employment and Accommodation dimension. The reliability of the test scores was excellent in the first-order factors, second order factor Independent Life Skills, and short version (see Table 3).

From the IRT framework, the precision of the original instrument and the short version were studied through Test Information Function. Regarding the original instrument (Figure 2), it shows adequate precision throughout all ability levels in the measured variable, being the standard error below .5 throughout the theta continuum. Regarding the short version (Figure 3), it only lost important precision at extreme ability levels, despite the fact that the instrument is reduced by 27 items compared to the original version.

Table 2  
Fit Indices of Confirmatory Factor Analysis

	Unidimensional model	Three first-factors model	Second-order factor model	Bifactor model
RMSEA	.088 [.085 - .090]	.069 [.066 - .072]	.051 [.048 - .054]	.045 [.042 - .048]
CFI	.810	.884	.910	.934
TLI	.799	.876	.903	.925
AIC	55,136.080	54,116.562	54,116.557	53,655.997
BIC	55,797.675	54,791.941	54,791.936	54,510.558
ABIC	55,340.429	54,325.168	54,325.164	53,919.949

Note: RMSEA = Root mean square error of approximation [90% CI]; CFI = Comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian information criterion; ABIC = Adjusted BIC

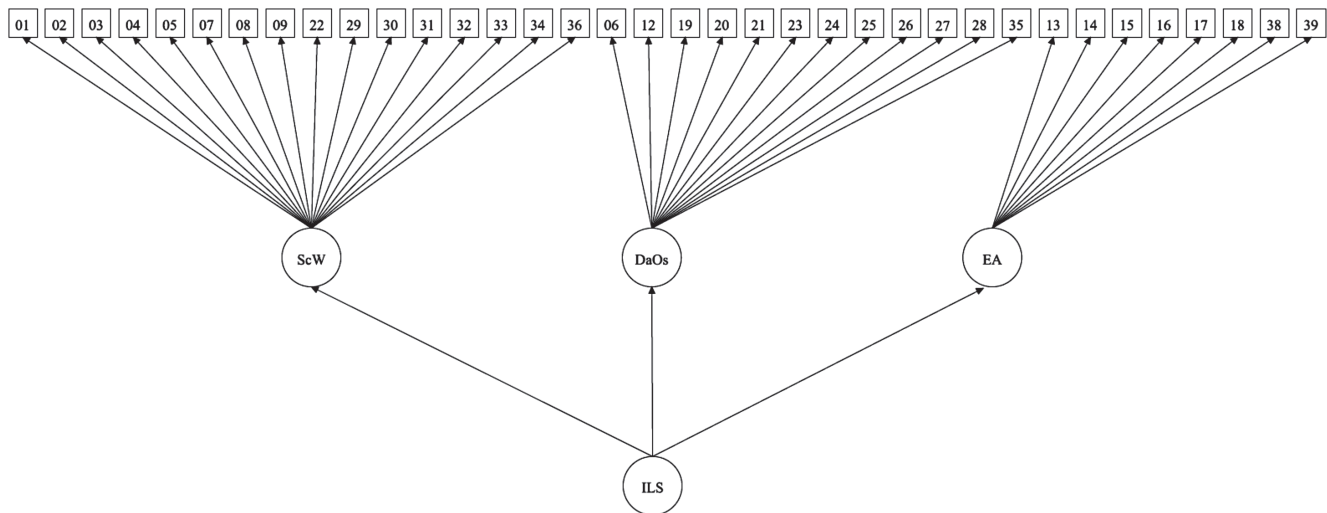


Figure 1. The Factorial Structure of PLANEA Independent Life Skills Scale. Note. ILS = Independent Life Skills; ScW = Self-Care and Wellbeing; DaOs = Daily Arrangements and Organizational Skills; EA = Employment and Accommodation

Validity Evidence Based on Relations to Other Variables

With the aim of obtaining evidence of validity in relation to other variables, Pearson’s correlations were performed between the different dimensions of the questionnaire, self-efficacy test, the two measures related to personal autonomy (EDATVA scale and PLANEA-T), and short version (PLANEA-9). Evidence of validity was found for all the measures studied, as the dimensions of PLANEA Independent Life Skills questionnaire, its total score, and the short version showed relevant correlations with them (see Table 4). Therefore, perceived level of ILS is associated not only with general self-efficacy but also with the level of autonomy in the transition with a similar level across its four dimensions in EDATVA scale. Important correlations were also found between the instrument and PLANEA-T, as it was expected that a higher level of autonomy in performing every-day life tasks would impact perceived independent living skills. Furthermore, the correlation between the total score of the original questionnaire and the short version (PLANEA-9) was very high (.924).

The Discriminative Capacity of PLANEA Test

Regarding the differences based on experience of autonomy by means of indicators such as working experience, independent

living and economic independence, differences were found in all dimensions of the questionnaire and total score, and also in the short version, always in favour of those with working experience, living independently and being economically independent, with large effect sizes in most cases (see Table 5). It was only in the dimension of Self-Care and Wellbeing where no differences were found based on economic independence.

Discussion

The assessment of perceived ILS in young people in and leaving care has proved to be an important indicator of success in their future (Häggman-Laitila et al., 2019). In Spain, although growing attention has been given to preparing young people for leaving care since the national child welfare law update in 2015 declared it compulsory from 16 years old, there remains a gap in the use of structured training programs and assessment tools for this purpose. To address this issue, the present study proposed a new reliable, valid independent life skills measurement tool, which was developed following the PLANEA Program framework (Del Valle & García-Alba, in press), currently implemented in an autonomous region of Spain.

The use of an exploratory and confirmatory approach to study the dimensionality of the measure delivered a structure

Table 3  
Descriptive Statistics, Factor Loadings and Reliability of PLANEA Independent Life Skills Scale

Dimension	Item	Mean	Standard deviation	Skewness	Kurtosis	Correlation item-test	Factor loading (EFA)	Factor loading (CFA)	$\alpha$	$\omega$
Self-Care and Wellbeing	01	2.78	0.843	-0.164	-0.656	.417	.438	.491	.86	.86
	02	2.96	0.912	-0.479	-0.666	.330	.447	.350		
	03	3.74	0.525	-2.002	3.534	.332	.579	.402		
	04	3.60	0.682	-1.809	3.000	.387	.566	.489		
	05	3.55	0.822	-1.824	2.418	.401	.640	.518		
	07	3.50	0.788	-1.568	1.774	.459	.450	.686		
	08*	2.97	0.951	-0.487	-0.813	.471	.374	.615		
	09	3.22	0.906	-0.901	-0.183	.285	.339	.326		
	22	3.24	0.868	-0.869	-0.187	.369	.561	.542		
	29	3.50	0.771	-1.490	1.458	.392	.465	.556		
	30	3.49	0.766	-1.566	2.002	.549	.628	.746		
	31*	3.10	0.922	-0.631	-0.668	.466	.407	.586		
	32	3.47	0.706	-1.104	0.432	.469	.524	.607		
	33	3.20	0.971	-0.894	-0.422	.357	.298	.535		
	34	3.69	0.552	-1.599	1.777	.336	.577	.435		
36*	3.62	0.715	-1.906	2.983	.438	.549	.670			
Total	53.63	6.439	-0.828	0.868	-	-	-			
Daily Arrangements and Organizational Skills	06	3.05	0.983	-0.646	-0.741	.498	.277	.625	.90	.90
	12	2.39	1.122	0.147	-1.350	.547	.557	.634		
	19*	2.33	1.187	0.225	-1.466	.607	.499	.746		
	20	2.93	1.146	-0.600	-1.120	.659	.634	.728		
	21	3.45	0.812	-1.369	0.993	.396	.245	.552		
	23	3.23	1.007	-1.039	-0.194	.462	.331	.549		
	24	2.20	1.119	0.386	-1.242	.452	.273	.542		
	25	1.85	0.986	0.856	-0.433	.560	.366	.717		
	26	2.58	1.255	-0.119	-1.627	.565	.782	.606		
	27*	3.09	0.994	-0.738	-0.634	.616	.538	.725		
	28	1.87	1.035	0.892	-0.487	.470	.474	.636		
	35*	3.04	0.996	-0.659	-0.731	.562	.314	.751		
Total	32.01	7.940	-0.152	-0.716	-	-	-			
Employment and Accommodation	13	2.42	1.092	0.116	-1.286	.652	.695	.737	.90	.90
	14*	2.34	1.047	0.209	-1.146	.718	.784	.765		
	15	1.93	1.072	0.778	-0.752	.689	.887	.746		
	16	2.25	1.037	0.322	-1.067	.734	.885	.745		
	17	2.32	1.046	0.210	-1.149	.643	.685	.699		
	18	3.13	0.842	-0.662	-0.304	.360	.472	.554		
	38*	2.60	1.097	-0.100	-1.306	.615	.408	.817		
	39*	2.51	1.063	0.013	1.229	.599	.530	.756		
	Total	19.50	6.042	0.196	-0.792	-	-	-		
Total Independent Life Skills		105.15	17.46	-0.204	-0.344	-	-	-	.94	.94
Total short version		25.60	5.79	-0.218	-0.648	[.323 - .658]	-	[.495 - .736]	.86	.86

Note: \* = items included in the short version.

composed of three dimensions and a single second-order factor, whose psychometric properties were optimal in terms of internal consistency and reliability ( $\omega = .86 - .94$ ). The additional 9-item short version that was developed (PLANEA-9), whose correlation with the original questionnaire was very high ( $r = .924$ ), showed similar psychometric properties, as the loss of reliability of the instrument was low despite the significant reduction of its length ( $\omega = .86$ ). The development and validation of brief measures like this

has increased in the last decade (e.g. Blanca et al., 2020; Postigo et al., 2020) due to the benefits of reducing application times for both research and practice, which PLANEA-9 also offers.

The dimensions of the main instrument, named (1) Self-Care and Wellbeing, (2) Daily Arrangements and Organizational Skills and (3) Employment and Accommodation after their contents, seem to cluster items neither exactly according to thematic training areas—like those featured in Umbrella and Planea programmes

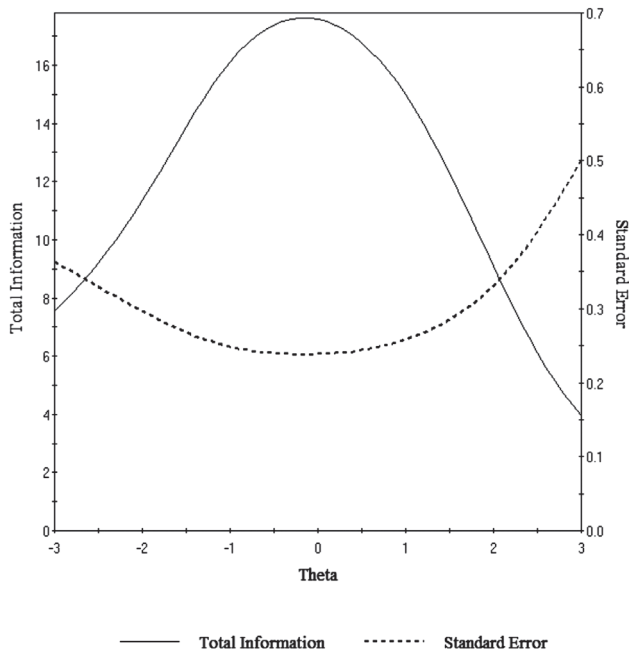


Figure 2. Information Function of PLANEA Independent Life Skills Scale

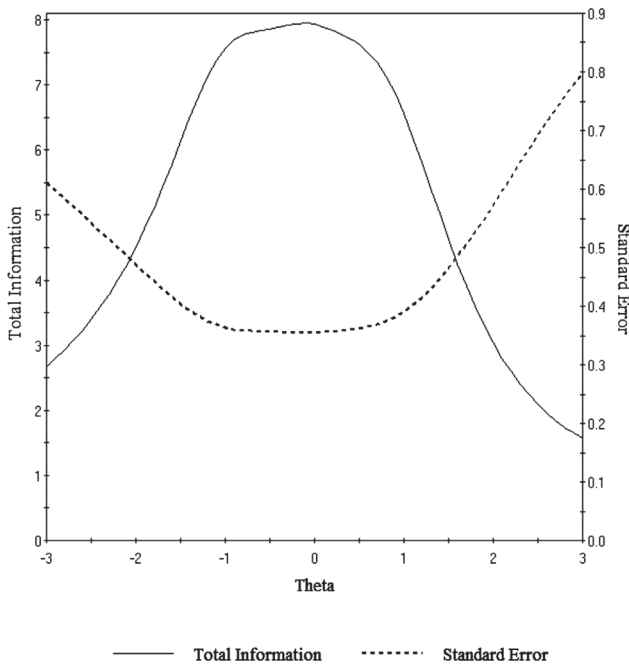


Figure 3. Information Function of PLANEA-9 Test

or CLSA test— nor following the traditional ILS theoretical frameworks reviewed.

Dimension 1 included items measuring skills related to personal wellbeing, self-care and healthy lifestyle, but also items that evaluate practical skills related to housekeeping, self-care and interpersonal skills. This dimension seems, therefore, to represent every task and skill related to taking autonomous care of oneself, including the own house, relationships and free time. Dimension

2 seems, in turn, to include practical skills, such as making appointments and applications and financial and consumer-related skills, but these activities differ from those in dimension 1 in their context, as they are always performed in the community and imply communicating with official private or public organizations as a part of active citizenship. Finally, the focus of dimension 3 was clearly on practical skills related to finding a job, being financially independent and emancipating to live on their own.

The structure features then three key domains: (1) taking care of oneself and the own home, (2) operating in the community as a citizen and (3) living and being financially independent. This could represent the process of transitioning into adulthood, which implies the progressive acquisition of new roles and responsibilities towards oneself and the others and culminates with “the completion of training or education, finding a job, being able to sustain mature relationships and establishing their own home” (p. 187) as described by López et al. (2013). These dimensions could constitute, from our point of view, a simple but significant framework to lead autonomy-development practice in children’s homes, as young people can benefit from the early gradual development of areas related to personal every-day autonomy at home and in the community, whereas those related to emancipating —getting a job, finding a place of their own to live, etc. — should be addressed later on and supported during care leavers’ 20’s through aftercare services (Harder et al., 2020).

Significant evidence of validity was found in the correlations between our instrument and the three additional measures studied: self-efficacy, autonomy in transition and personal autonomy. The measurement of self-efficacy expectancies to becoming independent as a perception of “readiness” to leave care, could be very important in this context, as individuals with high efficacy expectations have also been found to be more likely to successfully cope with stressful experiences linked to vital transitions and adaptations in general (Jerusalem & Mittag, 1995). Moreover, using PLANEA-T a measure of every-day autonomy might add key information to interpret PLANEA Independent Life Skills test, as the structure and regulations of children’s homes do not always allow young people to fully exercise their autonomy.

Finally, the discriminative capacity of the instrument seemed good, as those individuals that informed of higher autonomy levels at economical, work and accommodation-related levels, scored higher across both the main scale and subscales, except for Self-Care and Wellbeing subscale for those that informed being economically independent. However, these results must be taken with precaution, as the majority of the participants were students and, therefore, less likely to have entered the job market.

There are some limitations of the present study that must be taken into account. First, the online convenience sampling method used for recruiting young people from the general population might overrepresent young people engaged in training and education over those that have not accessed post-compulsory education or have already entered the job market. Larger and more representative samples should be considered for future studies, that could also benefit from a deeper definition and study of participants’ profiles and personal situations.

In conclusion, PLANEA Independent Life Skills test points to be a reliable, valid instrument to measure perceived ILS in young populations, both normative and care-experienced. We expect this measure, along with its short version (PLANEA-9) and personal autonomy measure (PLANEA-T) to contribute to both practice and

*Table 4*  
Correlation Between Different Dimensions of the Questionnaire, Short Version, and Self-Efficacy and Autonomy Tests

	PLANEA Independent Life Skills Scale				
	Self-Care and Wellbeing	Daily Arrangements and Organizational Skills	Employment and Accommodation	Total Independent Life Skills	Short version (PLANEA-9)
Total General Self-Efficacy Scale	.489	.422	.424	.519	.483
EDATVA scale					
Self-Organization	.401	.343	.365	.427	.387
Critical-Thinking	.395	.333	.259	.384	.317
Understanding Context	.330	.420	.257	.398	.331
Sociopolitical Engagement	.282	.285	.329	.345	.319
PLANEA-T					
Total Personal Autonomy	.374	.420	.425	.476	.485
Managing Daily Life Tasks	.325	.548	.419	.514	.511
Doing Household Chores	.307	.155	.279	.280	.297
Short version (PLANEA-9)	.704	.827	.832	.924	–

*Table 5*  
Differences in PLANEA Independent Life Skills Questionnaire Based on Independent Living, Economic Independence and Working Experience

	Working experience				Independent living				Economic independence			
	M No	M Yes	t(p)	d	M No	M Yes	t(p)	d	M No	M Yes	t(p)	d
Self-Care and Wellbeing	52.76	55.53	-7.04 (<.001)	0.44	53.00	56.66	-6.99 (<.001)	0.62	53.54	54.81	-1.38 (.169)	0.21
Daily Arrangements and Organizational Skills	30.35	35.62	-10.73 (<.001)	0.70	32.25	37.65	-8.88 (<.001)	0.78	32.93	36.89	-3.65 (<.001)	0.55
Employment and Accommodation	18.05	22.66	-12.57 (<.001)	0.82	18.11	21.73	-6.63 (<.001)	0.66	18.38	23.79	-6.59 (<.001)	0.99
Total Independent Life Skills	101.15	113.86	-11.89 (<.001)	0.77	103.38	116.08	-9.20 (<.001)	0.83	104.87	115.49	-4.41 (<.001)	0.67
Short version (PLANEA-9)	24.24	28.55	-12.75 (<.001)	0.79	24.87	29.73	-10.95 (<.001)	0.93	25.45	29.32	-6.04 (<.001)	0.71

*Note:* M= mean; t= student-t statistic; d= effect size

research in the field of leaving care in Spain as it can help establish well-informed training objectives, evaluate training programs, or serve as a screening assessment tool, considering assessment and evaluation as a key part of a mature system of social intervention. Future studies should further address not only the adequacy and strengths of using this new framework for assessing perceived independent life skills in care-experienced young people living in non-residential alternative care placements but also the potential differences between young people in residential care and from

general population. Special attention should also be devoted to studying the influence in receipt of services and support to acquiring life skills and the influence of their profiles and life trajectories.

#### Acknowledgements

The first three authors hold a pre-doctoral scholarship from the Severo Ochoa Program for training in research and teaching in the Principality of Asturias, Spain (BP17-58, BP17-78, BP17-77).

#### References

- Águila-Otero, A., González-García, C., Bravo, A., Lázaro-Visa, S., & del Valle, J. F. (2018). Children and young people with intellectual disability in residential childcare: Prevalence of mental health disorders and therapeutic interventions. *International Journal of Social Welfare*, 27(4), 337-347. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12351>
- Anderson, D. R. (2008). *Model based inference in the life sciences: A primer on evidence*. Springer Science & Business Media.
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general [Assessment of self-efficacy: Spanish adaptation of the General Self-Efficacy Scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Benbenishty, R., & Schiff, M. (2009). Perceptions of readiness to leave care among adolescents in foster care in Israel. *Children and Youth Services Review, 31*(6), 662-669. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.01.001>
- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., & Wade, J. (1995). *Moving On. Young people and Leaving Care Schemes*. HMSO.
- Blanca, M. J., Escobar, M., Lima, J. F., Byrne, D., & Alarcon, R. (2020). Psychometric properties of a short form of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-14). *Psicothema, 32*(2), 261-267. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.288>
- Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil [Crisis and review of residential care: Its role in child protection]. *Papeles Del Psicólogo, 30*(1), 42-52.
- Bravo, A., & Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención [Asylum-seeking children in Spain: Needs and intervention models]. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Bressani, R. V., & Downs, A. C. (2002). Youth independent living assessment: Testing the equivalence of web and paper/pencil versions of the Ansell-Casey Life Skills Assessment. *Computers in Human Behavior, 18*(4), 453-464. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00053-X)
- Cai, L., Thissen, D., & Du Toit, S. (2011). *IRTPRO: flexible, multidimensional, multiple categorical IRT modeling*. Scientific Software International.
- Calderón-Garrido, C., Navarro-González, D., Lorenzo-Seva, U., & Ferrando-Piera, P. J. (2019). Multidimensional or essentially unidimensional? A multi-faceted factor-analytic approach for assessing the dimensionality of tests and items. *Psicothema, 31*(4), 450-457. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.153>
- Casey Family Programs. (2017). *Casey Life Skills Practice Guide: Practitioners Guide*. [http://www.casey.org/media/CLS\\_project\\_PracticeGuide.pdf](http://www.casey.org/media/CLS_project_PracticeGuide.pdf)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Courtney, M. E., Pergamit, M., McDaniel, M., McDonald, E., Giesen, L., Okpych, N., & Zinn, A. (2017). *Planning a next generation evaluation agenda for the John H. Chafee Foster Care Independence Program*. (OPRE Report No. 2017-96). Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/20180103\\_planning\\_a\\_next\\_generation\\_final508\\_newfinal2\\_b508.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/20180103_planning_a_next_generation_final508_newfinal2_b508.pdf)
- Del Valle, J. F., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention, 22*(3), 251-257. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5093/in2013a28>
- Del Valle, J. F., & García-Alba, L. (in press). *Manual del Programa Planea. Entrenamiento en habilidades para la vida independiente* [Manual of Planea Program. Independent life skills training]. Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Del Valle, J. F., & García-Quintanal, J. L. (2006). *Programa Umbrella: mirando al futuro con habilidades para la vida* [Umbrella Programme: looking to the future with skills for life]. ASACI.
- Espada, J., Gonzalvez, M., Orgiles, M., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Validation of the General Self-Efficacy Scale with Spanish adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(1), 355-370. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1504>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema, 29*(2), 236-240. <https://doi.org/10.1002/erv.2311>
- Gignac, G. E. (2016). The higher-order model imposes a proportionality constraint: That is why the bifactor model tends to fit better. *Intelligence, 55*, 57-68. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.01.006>
- Gómez-Benito, J., Hidalgo, M. D., & Zumbo, B. D. (2013). Effectiveness of combining statistical tests and effect sizes when using logistic discriminant function regression to detect Differential Item Functioning for polytomous items. *Educational and Psychological Measurement, 73*(5), 875-897. <https://doi.org/10.1177/0013164413492419>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review, 73*, 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011>
- Gypen, L., Vanderfaillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review, 76*, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035>
- Häggman-Laitila, A., Salokkela, P., & Karki, S. (2019). Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: A systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child and Youth Care Forum, 48*(5), 633-661. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09499-4>
- Harder, A. T., Mann-Feder, V., Oterholm, I., & Refaeli, T. (2020). Supporting transitions to adulthood for youth leaving care: Consensus based principles. *Children and Youth Services Review, 116*, 105260. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105260>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0* [Computer software]. IBM Corp.
- Jariot, M., Sala, J., & Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito [Indicators of success of young people in care in their transition into independent life]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26*(2), 90-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). Cambridge University Press.
- Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review, 52*, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.007>
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil [The process of transition to adult life of young people fostered by the child welfare system]. *Anales de Psicología, 29*(1), 187-196. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- Martín, E., González, P., Chirino, E., & Castro, J. J. (2019). Social inclusion and life satisfaction of care leavers. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 35*, 101-111. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08)
- Mendes, P., Johnson, G., & Moslehuddin, B. (2011). Effectively preparing young people to transition from out-of-home care: An examination of three recent Australian studies. *Family Matters, 89*(61), 61-79.
- Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work, 16*(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema, 31*(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide*, 8th Edn. Muthén & Muthén.
- Naccarato, T., Delorenzo, E., & Park, A. (2008). A rapid instrument review (RIR) of independent living program (ILP) evaluation tools. *Journal of Public Child Welfare, 2*(2), 253-267. <https://doi.org/10.1080/15548730802312818>
- Nollan, K. A., Wolf, M., Ansell, D., Burns, J., Barr, L., Copeland, W., & Paddock, G. (2000). Ready or not: Assessing youths' preparedness for independent living. *Child Welfare, 79*(2), 159-176.
- Observatorio de la Infancia (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia* [Bulletin of child protection figures]. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. [https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN\\_22\\_final.pdf](https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_22_final.pdf)
- Postigo, Á., García-Cueto, E., Cuesta, M., Menéndez-Aller, Á., Prieto-Díez, F., & Lozano, L. M. (2020). Assessment of the enterprising personality: A short form of the BEPE battery. *Psicothema, 32*(4), 575-582. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.193>
- Romero, T. B., Melendro, M., & Charry, C. (2020). Transition to Adulthood Autonomy Scale for Young People: Design and Validation. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>

- Sanjuán, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española [General self-efficacy scale: Psychometric data of the Spanish adaptation]. *Psicothema*, *12*, 509-513.
- Stein, M. (2004). *What works for young people leaving care?* Barnardo's.
- Stein, M. (2008). Transitions from care to adulthood. Messages from research for policy and practice. In M. Stein & E. R. Munro (Eds.), *Young people's transitions from care to adulthood* (pp. 289-306). Jessica Kingsley Publishers.
- Stein, M., & Wade, J. (2000). *Helping care leavers: Problems and strategic responses*. Department of Health.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, *16*(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>

## **ESTUDIO 7.3**

### **Assessing Independent Life Skills of Youth in Child**

#### **Protection:**

#### **A Multi-Informant Approach**

Contenido excluido  
susceptible de publicación



#### **7.4. Resumen del Capítulo**

Este capítulo ha presentado el desarrollo, validación y estudio preliminar de las Escalas PLANEA, las cuáles han mostrado prometedoras evidencias de fiabilidad, validez y capacidad discriminativa para la evaluación de las habilidades para la vida independiente y la autonomía personal en poblaciones juveniles, incluyendo a jóvenes en el ámbito del sistema de protección. El desarrollo de las versiones para personal educador de estos instrumentos permiten conformar un sistema de evaluación multi-informante, cuyo estudio se ha abordado en este capítulo. Las perspectivas de los equipos educativos con respecto a las habilidades para la vida independiente de los jóvenes con los que trabajan han resultado consistentemente menos optimistas que las de los propios jóvenes, no siendo así en el caso de las evaluaciones de su autonomía personal. Aunque será necesario complementarlos con futuras investigaciones, estos resultados apoyan la adecuación de utilizar estos instrumentos en el ámbito de acogimiento residencial como indicadores útiles en la evaluación de programas de preparación y apoyo para jóvenes que realizan la transición a la vida independiente desde medidas de acogimiento, así como en la investigación.

A continuación, el Capítulo 8 presenta dos estudios que precisamente pretenden profundizar en el estudio comparativo de estos constructos, tanto en relación con las perspectivas de jóvenes sin experiencia de protección como considerando las características básicas de perfil y relativas a la intervención.

## **CAPÍTULO 8.**

# **EVALUACIÓN DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE**

---

La evaluación de las habilidades para la vida independiente de jóvenes que se preparan para abandonar el sistema de protección tras alcanzar la mayoría de edad ha sido abordado de manera relativamente escasa en la literatura internacional (Häggman-Laitila et al., 2019), empleándose a menudo instrumentos desarrollados específicamente para esas investigaciones cuyas propiedades psicométricas no han sido exhaustivamente estudiadas. De hecho, aunque existían algunas herramientas para evaluar las habilidades y sentimientos de preparación para la vida adulta independiente (Naccarato et al., 2008), entre las que destaca el Casey Life Skills Assessment (Casey Family Programs, 2017), no ha sido tan habitual el uso de instrumentos estandarizados de estas características en la investigación en el ámbito de las transiciones hacia la vida independiente desde el sistema de protección (Harder et al., 2011). Esta tesis pretendió contribuir a este campo

de conocimiento con el desarrollo de las escalas Planea, un conjunto de instrumentos válidos y fiables para evaluar estas cuestiones en poblaciones juveniles en España, en donde no se habían realizado estudios similares hasta la fecha.

Tras la presentación de las escalas Planea en el Capítulo 7, este capítulo pretende avanzar en el conocimiento disponible sobre las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial y sus iguales sin experiencia en el sistema de protección a través de su estudio comparativo en estos jóvenes, teniendo en cuenta sus perfiles y características sociodemográficas básicas.

Para ello, se proponen dos estudios diferenciados. En primer lugar, el Estudio 8.1 presenta los resultados del estudio comparativo de las habilidades para la vida, autonomía y autoeficacia de adolescentes en acogimiento residencial con respecto a sus iguales sin experiencia en el sistema de protección. En segundo lugar, el Estudio 8.2 aborda el estudio comparativo de estas percepciones de manera específica en el subgrupo de jóvenes con experiencia en acogimiento residencial, considerando las características de los diferentes programas residenciales, así como de variables básicas de perfil, como su es el género, la edad o sus experiencias de migración.

### **Estudio 8.1.: Readiness for independent living of youth in residential child care: A comparative study - resumen**

Este estudio, bajo revisión en la revista *Journal of Adolescence*, aborda comparativamente el estudio de las percepciones de preparación para la vida independiente de los jóvenes en acogimiento y extutelados ( $n = 279$ ) empleando una muestra de comparación compuesta por jóvenes ( $n = 229$ ). Los jóvenes con experiencia de protección informaron de niveles ligeramente superiores de habilidades en algunos de los dominios evaluados, aunque su nivel educativo y autoeficacia fueron inferiores a los de población general. El nivel de autonomía y autoeficacia de los jóvenes fueron

importantes predictores de su nivel de habilidades en ambas submuestras. Sin embargo, la experiencia laboral destacó como un predictor importante del nivel de habilidades solo para los jóvenes en el grupo de acogimiento. Los resultados se discuten considerando la relevancia de proveer con oportunidades para el ejercicio práctico de las habilidades de manera temprana.

## **ESTUDIO 8.1**

### **Readiness for independent living of youth in residential child care: A comparative study**

Contenido excluido  
susceptible de publicación

## **Estudio 8.2. Habilidades para la vida independiente de jóvenes en acogimiento residencial**

### **8.2.1. Contextualización**

Este estudio tiene como objetivo estudiar los niveles de habilidades para la vida independiente y autonomía personal percibidos por jóvenes con experiencia en el sistema de protección y sus educadores, teniendo en cuenta variables básicas sobre su perfil y el tipo de recurso residencial en el que se encuentran. Para ello, se han seleccionado de entre los jóvenes participantes en el estudio de validación de las escalas Planea presentadas en el Capítulo 7 de esta tesis aquellos con experiencia en el sistema de protección de los que fue posible recuperar tanto el cuestionario de joven como el cuestionario de educador.

### **8.2.2. Participantes**

En este estudio se incluyó a 392 jóvenes (40,6% mujeres) con experiencia en el sistema de protección español, con edades comprendidas entre los 14 y los 25 años ( $M = 17,1$ ;  $DT = 2,09$ ), distribuidas tal y como se recoge en la Tabla 8.1. Del total, un 24,2% eran jóvenes migrantes no acompañados. Como muestra la Figura 8.1, la mayoría residía en recursos de acogimiento residencial infantil (77,8%), correspondiendo el 35,7% a hogares de la red básica, el 18,9% a recursos específicos para adolescentes de preparación para la autonomía, el 7,1% a recursos para jóvenes migrantes no acompañados (JMNA) y el 12,8% para jóvenes con necesidades específicas a nivel. El restante 22,2% correspondió a recursos de apoyo para jóvenes extutelados. El tiempo medio de estancia en el recurso actual fue de aproximadamente dos años ( $M_{meses} = 23,47$ ,  $DT = 23,07$ ), mientras que el tiempo total en acogimiento residencial fue de algo más de tres años de media ( $M_{meses} = 39,75$ ,  $DT = 39,71$ ). Los participantes provenían de 15 de las Comunidades Autónomas españolas, siendo los grupos más numerosos los de Cantabria (25,3%), Andalucía, (13,8%), País Vasco (12,2%) y Madrid (10,5%).

El 85,7% de los participantes se encontraba dedicado a sus estudios en exclusiva, cursando principalmente Educación Secundaria Obligatoria (45,3%) o Formación Profesional (30,9%), mientras que solo el 5,1% se encontraba trabajando o compaginando empleo y estudios. El restante 9,2% no estaba estudiando ni trabajando.

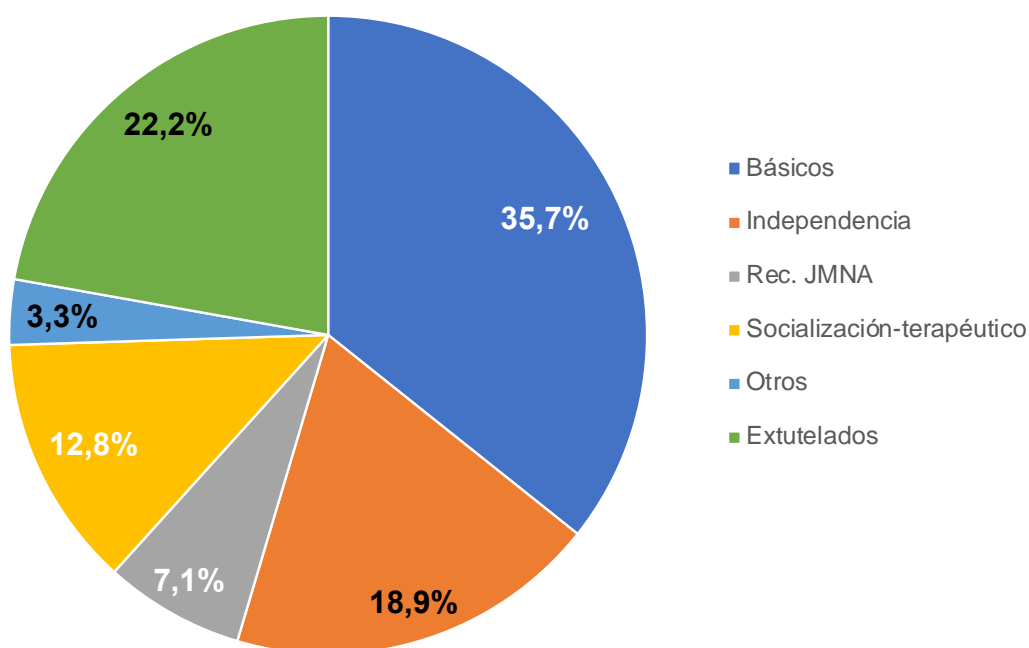
**Tabla 8.1**

*Género y edad de los participantes*

Variable	n	%
<b>Género</b>		
Femenino	159	40,6
Masculino	233	59,4
<b>Edad</b>		
14 – 15	83	21,2
16 – 17	180	49,5
18 – 25	129	32,9

**Figura 8.1**

*Proporción de jóvenes en función de el recurso en el que residen*



*Nota.* JMNA = Jóvenes Migrantes No Acompañados

### **8.2.3. Instrumentos y procedimiento**

El procedimiento seguido para llevar a cabo este estudio es análogo al seguido para realizar el estudio de validación de las Escalas Planea, descrito en el Capítulo 4 con detalle. En este estudio, específicamente, se emplearon las versiones para jóvenes y educadores de las Escalas PLANEA para estudiar las habilidades para la vida independiente y el nivel de autonomía personal de los jóvenes, así como el cuestionario de datos básicos completado por el educador sobre las características de la intervención relativa a la preparación para la autonomía y la vida independiente.

### **8.2.4. Resultados**

#### **Descripción de la intervención relativa a la preparación para la vida independiente**

Tal y como informaron los profesionales, la intervención encaminada a la promoción de la autonomía y las habilidades para la vida independiente estaba contemplada en el proyecto educativo de un 83,9% ( $n = 329$ ) de los jóvenes participantes. Como muestra la Tabla 8.2, era más probable encontrar este objetivo en los grupos de edad 16-17 años (90%) y de 18 en adelante (95,3%) que en el grupo de 14-15 años (53%). También en el caso de los jóvenes migrantes no acompañados se mantuvo en altas proporciones (89,5%). Finalmente, se observan diferencias interesantes en la prevalencia de este objetivo de intervención en función del tipo de recurso en el que residieran los jóvenes. Mientras que dicho objetivo estuvo presente para la práctica totalidad de los jóvenes en recursos para extutelados (94,3%), esta proporción es ligeramente inferior para los jóvenes en recursos de acogimiento residencial (81%) y presenta mayor variabilidad en función del tipo de hogar. En el caso de jóvenes migrantes no acompañados en recursos específicos se mantuvo en el 100%, mientras que en el caso de jóvenes en hogares específicos para la preparación para la independencia fue de un 91,9%. En aquellos recursos de la red básica la proporción no disminuyó demasiado



(80,7%), encontrándose la proporción más baja en el caso de los recursos específicos para jóvenes con necesidades especiales a nivel emocional y conductual (58%).

Para este subgrupo de jóvenes con quienes se estaba trabajando la autonomía, se solicitaron a los profesionales participantes unos datos básicos que caracterizaran dicha intervención. Se observó que, de ellos, con el 47,1% de los casos se estaba utilizando algún tipo de programa o herramienta específica para este propósito, mencionándose el Programa Umbrella en casi la mitad de las ocasiones (46,5%), mientras que Planea solo se utilizaba con 8 jóvenes (Tabla 8.2). Además, en 254 de los casos la descripción de las actividades aportadas permitió realizar una categorización en función de las áreas abordadas con respecto a la autonomía, para lo que se siguió el marco de ámbitos propuesto por el Programa Planea. Los resultados de esta categorización se muestran en la Tabla 8.3, en la que se compara la frecuencia con la que se abordaron las diferentes áreas a nivel general y diferenciando a aquellos jóvenes aún en acogimiento frente a aquellos en recursos para extutelados. El área que destaca como más trabajada (67,7%) es la relativa a la autonomía en la vida diaria en el hogar (limpieza, cocina, cuidado de la ropa, etc.). Ésta fue seguida por las áreas relacionadas con el manejo del dinero y las compras y con el ámbito laboral, trabajadas con algo más del 40% de los casos, y de las relacionadas con el auto-cuidado de la salud y los hábitos de vida saludable (38,2%), y las cuestiones formativas (36,2%).

Con respecto a las diferencias entre los grupos de jóvenes en acogimiento y jóvenes extutelados, se observó una proporción significativamente mayor de estos últimos con quienes se estaba abordando las áreas formativa y emocional-personal, perdiendo algo de relevancia el abordaje de la autonomía diaria, aunque sin alcanzar significación estadística.

**Tabla 8.2**

*Intervención dirigida a la promoción de la autonomía atendiendo al perfil de los jóvenes y su recurso de referencia*

Variables de perfil	Objetivos de autonomía		Uso de programa estructurado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Edad				
14 – 15	44	53	12	27,3
16 – 17	162	90	94	58
18 – 25	123	95,3	49	39,8
JMNA	85	89,5	47	55,3
Tipo de recurso				
EXTUTELADOS	82	94,3	24	29,3
ACORES	247	81	131	53
Básico	113	80,7	59	52,2
Independencia	68	91,9	39	57,4
Específico para JMNA	28	100	17	63
Socialización-terapéutico	29	58	9	31
Otros	9	69,2	7	77,8

*Nota.* JMNA = jóvenes migrantes no acompañados; ACORES = Acogimiento residencial

**Tabla 8.3**

*Áreas de la preparación para la autonomía trabajadas con los jóvenes en acogimiento residencial y en recursos para extutelados*

Área	TOTAL ( <i>n</i> = 254)		ACORES ( <i>n</i> = 188)		EX- TUTELADOS ( <i>n</i> = 66)		Pruebas chi-cuadrado		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Phi</i>
A. Cuidando mi salud	97	38,2	72	38,3	25	37,9	0,004	,952	,004
B. Familia y relaciones sociales	54	21,3	36	19,1	18	27,3	1,926	,165	,087
C. Mis estudios	92	36,2	49	26,1	43	65,2	32,31	<,001	,357
D. Conseguir un trabajo	106	41,7	82	43,6	24	36,4	1,057	,304	,065
E. Manejando mi dinero	107	42,1	77	41	30	45,4	0,405	,524	,040
F. Ciudadanía e identidad	65	25,6	48	25,5	17	25,8	,001	,971	,002
G. Desarrollando mi autonomía	172	67,7	133	70,7	39	59,1	3,035	,081	,109
H. Preparando mi hogar	17	6,7	13	6,9	4	6,1	0,057	,811	,015
I. Crecimiento personal	74	29,1	41	21,8	33	50	18,81	<,001	,272
Otras	22	8,7	17	9	5	7,6	0,133	,715	,023

*Nota.* ACORES = Acogimiento residencial

### **Diferencias en habilidades para la vida independiente y autonomía personal en función del perfil de los jóvenes**

La Tabla 8.4 presenta el análisis de varianza realizado para estudiar las diferencias en las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía

personal en los diferentes grupos de edad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las subescalas Planea, con tamaños del efecto medios-grandes en todos los casos. Las pruebas de Tukey revelaron que estas diferencias se daban entre todos los grupos de edad, excepto en el caso de la subescala “Autocuidado y bienestar” de la Escala Planea, donde se encontraban únicamente entre los grupos extremos (14-15 y 18-25). Se observa, por tanto, un aumento tanto del nivel de habilidades para la vida independiente como de la autonomía personal a medida que aumenta la edad.

**Tabla 8.4**

Análisis de varianza comparando habilidades para la vida independiente y autonomía personal en los diferentes rangos de edad

Subscale	14-15		16-17		18-25		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i>
PLANEA									
AB	51,69	7,48	53,71	6,40	55,47	6,80	7,98	<,001	0,04
GOD	26,31	7,87	29,01	8,29	34,18	8,31	26,33	<,001	0,12
TI	16,58	5,96	20,35	6,38	23,83	5,34	37,89	<,001	0,16
Total	94,58	18,42	103,06	18,70	113,48	17,85	28,06	<,001	0,13
PLANEA-T									
GD	7,56	1,75	8,76	1,75	10,79	1,46	61,01	<,001	0,35
TH	9,83	1,96	10,51	1,81	11,76	0,80	40,94	<,001	0,18
Total	17,60	3,19	10,51	3,30	22,59	1,96	55,18	<,001	0,33

*Nota.* AB = Autocuidado y bienestar; GOF = Gestiones y organización diaria; TI = Trabajo e independencia; GD = Gestiones diarias, TH = Tareas del hogar.

Para estudiar las potenciales diferencias por género en estos constructos, se excluyó del análisis al grupo de jóvenes migrantes no acompañados, dado que este grupo era muy homogéneo en cuanto a género (91,6% de chicos) e incluía una mayoría de mayores de 16 años (94,7%). Se realizaron sucesivas pruebas T de Student para estudiar las diferencias por género entre los restantes 297 jóvenes, las cuáles revelaron puntuaciones significativamente más altas para las chicas únicamente en la subescala “Autocuidado y bienestar” de la escala PLANEA y en la escala “Tareas del hogar” de la escala PLANEA-T, con tamaño del efecto medio en ambos casos. Esto refleja que las chicas podrían percibirse con más habilidades y autonomía en los dominios del

autocuidado de la salud y la autonomía en la vida diaria en el hogar, incluyendo la realización de las tareas domésticas.

**Tabla 8.5**

Diferencias entre chicas y chicos en habilidades para la vida independiente y autonomía personal

	Chicas (n = 151)		Chicos (n = 146)		t	T Student	
	M	DT	M	DT		p	d Cohen
<b>PLANEA</b>							
AB	55,01	6,18	52,38	7,36	3,35	,001	0,39
GOD	30,13	9,15	29,79	8,87	0,32	,747	0,04
TI	19,63	6,71	19,88	6,43	-0,32	,746	0,04
Total	104,77	20,04	102,05	20,16	1,17	,243	0,09
<b>PLANEA-T</b>							
GD	9,64	2,28	9,20	2,17	1,31	,191	0,19
TH	11,03	1,48	10,50	1,93	2,56	,011	0,31
Total	21,11	3,13	20,09	3,72	1,97	,050	0,29

*Nota.* AB = Autocuidado y bienestar; GOD = Gestiones y organización diaria; TI = Trabajo e independencia; GD = Gestiones diarias, TH = Tareas del hogar.

Para explorar las diferencias asociadas al perfil de jóvenes migrantes no acompañados (JMNA) frente al resto de jóvenes sin esta experiencia migratoria, se plantearon una serie de análisis de covarianza para controlar el efecto de las variables género y edad. Se observaron diferencias significativas entre el grupo de JMNA y sus iguales únicamente en las habilidades relacionadas con el área laboral y relativa a la emancipación (subescala “Empleo e Independencia” de la escala PLANEA), para las que los JMNA se percibieron con un mayor dominio. Esto impactó también en la puntuación total de habilidades para la vida independiente de la escala PLANEA.

**Tabla 8.6**

Análisis de covarianza comparando habilidades para la vida independiente y autonomía personal en los diferentes rangos de edad

Subescala	JMNA				ANCOVA		
	Sí		No		F	p	Eta
	M	DT	M	DT			
PLANEA							
AB	54,31	6,88	53,72	6,90	3,15	,077	0,008
GOD	30,67	7,84	29,97	9	0,02	,876	<0,001
TI	23,65	5,33	19,75	6,57	19,46	<,001	0,048
Total	108,63	17,41	103,43	20,11	4,51	,034	0,011
PLANEA-T							
GD	9,87	1,66	9,43	2,23	3,68	,056	0,016
TH	10,88	1,77	10,78	1,73	0,99	,320	0,003
Total	21,04	2,71	20,62	3,46	2,61	,107	0,012

Nota. JMNA = jóvenes migrantes no acompañados; AB = Autocuidado y bienestar; GOF = Gestiones y organización diaria; TI = Trabajo e independencia; GD = Gestiones diarias, TH = Tareas del hogar.

### Diferencias en habilidades para la vida independiente y autonomía personal en función de las características de la intervención

La Tabla 8.7 muestra el estudio de diferencias en los niveles de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de los jóvenes considerando si el desarrollo de autonomía estaba contemplado en su proyecto educativo, así como si se estaba utilizando algún programa estructurado para ello en caso positivo. Con respecto a la primera cuestión, se observan diferencias significativas en todas las subescalas y escalas principales de los instrumentos empleados, con tamaños del efecto considerable, que indican mayores niveles de habilidades para la vida independiente y autonomía personal para aquellos jóvenes con los que se estaba abordando la preparación para la autonomía. La edad de este grupo también era mayor ( $M = 17,37$ ;  $DT = 2,02$ ;  $t = 6,2$ ;  $p <,001$ ) que en el caso de aquellos con los que no se estaba abordando ( $M = 15,68$ ;  $DT = 1,97$ ).

Sin embargo, estas diferencias cambian de sentido a la hora de estudiar el uso de programas estructurados entre aquellos con los que sí se trabajaba la autonomía, dado que esto supuso una menor percepción de habilidades, siendo significativa para las subescalas “Gestiones y organización diaria” y puntuación total de habilidades para la

vida independiente con tamaños del efecto medios. Asimismo, se encontró esta misma diferencia en la subescala “Gestiones diarias” en relación al nivel de autonomía de los jóvenes, aunque con un tamaño del efecto mínimo. En este caso, los jóvenes con los que se empleaba algún programa eran ligeramente más jóvenes ( $M = 17,15$ ;  $DT = 1,46$ ) que aquellos con los que se trabaja sin usar este tipo de herramientas ( $M = 17,56$ ;  $DT = 2,40$ ), aunque las diferencias no resultaron significativas ( $t = 1,89$ ;  $p = ,060$ ).

A continuación, se estudiaron los niveles informados de habilidades para la vida independiente y autonomía personal, desde la perspectiva de los jóvenes y sus educadores, considerando las diferencias asociadas a los diferentes tipos de programas residenciales, excepto aquellos categorizados como “Otros”. Los resultados de estos análisis se muestran en las Figuras 8.2 – 8.8 y Tablas 8.8 y 8.9. Como ya se puso de manifiesto en los resultados del Estudio 8.1 de este capítulo, las perspectivas de los educadores con respecto a las habilidades para la vida independiente de los jóvenes tienden a ser menos optimistas que las de éstos. Esta diferencia se presenta en las Figuras 8.2. – 8.5, siendo significativa para todos los tipos de recursos residenciales y presentando magnitudes ligeramente mayores en el caso de los jóvenes en recursos de corte terapéutico, o de socialización. Estas diferencias no se reproducen en los niveles de autonomía personal de los jóvenes para la realización de tareas diarias y a nivel general, aunque sí se observan diferencias en la subescala relacionada con la realización de tareas del hogar, en las que los profesionales informan de menores niveles para jóvenes en recursos específicos para adolescentes preparándose para la autonomía y para jóvenes en recursos de corte terapéutico.

Con respecto a las diferencias en estos constructos en función del tipo de recurso residencial, se observa bastante acuerdo entre jóvenes y educadores. Los análisis de varianza en ambas poblaciones fueron significativos para todas las subescalas y escalas principales de los instrumentos, con tamaños del efecto moderados a grandes.

El resultado de las pruebas de Tukey, apoyadas en la representación gráfica ofrecida en las Figuras 8.2 – 8.8, revela que las diferencias fueron significativas entre buena parte de los grupos.

Con respecto a la percepción de habilidades para la vida independiente, las puntuaciones más altas en la subescala “Autocuidado y bienestar” se observaron para los jóvenes en recursos específicos para la independencia y recursos para extutelados, desde ambas perspectivas. Estas puntuaciones superaron significativamente a las de los jóvenes en recursos de la red básica y recursos de corte terapéutico. Las puntuaciones de estos últimos fueron también significativamente inferiores a las de los jóvenes en recursos para JMNA desde el punto de vista de los jóvenes y educadores, e inferiores a los básicos también para los educadores.

En el caso de la subescala “Gestiones y organización diaria”, los educadores asignaron a los jóvenes en recursos para extutelados puntuaciones significativamente superiores al resto de los tipos de recursos. Los jóvenes hicieron lo mismo, aunque las diferencias no fueron significativas con respecto a las puntuaciones de los jóvenes en recursos para JMNA. Los jóvenes en recursos de la red básica y de corte terapéutico puntuaron menos que los de independencia también en ambos casos.

En la subescala “Trabajo e independencia”, los jóvenes viviendo en recursos para JMNA se identificaron con el nivel más alto de habilidades sin diferenciarse significativamente de los jóvenes en recursos para extutelados, pero sí de aquellos en recursos de preparación para la independencia, básicos y de corte terapéutico. El personal educador informó exactamente de la misma tendencia. Además, las habilidades de los jóvenes en recursos básicos y de corte terapéutico este dominio fueron valoradas por ambos como inferiores a las de los jóvenes en recursos de preparación para la independencia, aunque en este caso los educadores puntuaron a jóvenes en recursos terapéuticos por debajo de los jóvenes en recursos de la red básica.

Finalmente en la puntuación total de habilidades para la vida independiente se observa una tendencia muy similar en las perspectivas de jóvenes y educadores. Desde el punto de vista de los jóvenes, aquellos en recursos para extutelados se identificaron con el nivel más alto de habilidades, diferenciándose significativamente del resto, incluidos los recursos específicos de promoción de la autonomía y los destinados a JMNA. A su vez, los jóvenes en recursos básicos y de corte terapéutico se valoraron con los niveles más bajos de habilidades para la vida independiente, significativamente por debajo también de los recursos de independencia y para JMNA. Las visiones de los educadores fueron muy similares, en este caso encontrándose diferencias significativas entre todos los grupos excepto entre los jóvenes en recursos para JMNA y en recursos de preparación para la autonomía.

Con respecto a los niveles de autonomía personal, se observa la misma tendencia en ambas subescalas y en la puntuación total. Encontramos en este caso que los niveles más altos corresponden a los jóvenes en recursos para extutelados, desde ambas perspectivas. Éstos se diferenciaron, desde el punto de vista de los jóvenes, del resto de grupos, entre los que hubo diferencias en todos los casos salvo entre los básicos y los recursos de corte terapéutico y entre los de independencia y para JMNA, para los que las diferencias no resultaron significativas. Desde el punto de vista de los educadores, además, la autonomía de los jóvenes en recursos de corte terapéutico fue menor que la de aquellos en recursos de la red básica.

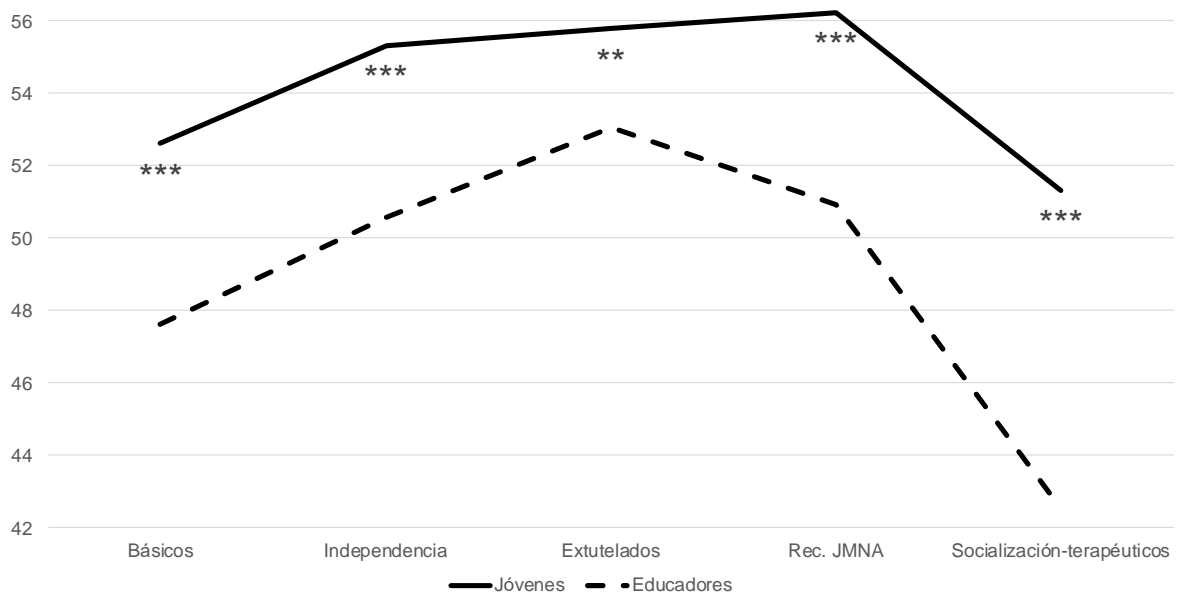
Estos resultados permiten extraer algunas conclusiones interesantes que reflejan los tipos de intervenciones encaminadas a la preparación para la vida independiente en los diferentes recursos residenciales. Era esperable encontrar mayores niveles de habilidades y autonomía en la vida diaria entre jóvenes en recursos para extutelados y para adolescentes en preparación para la independencia, al igual que para JMNA, dada la necesidad de abordar con estos perfiles dichas habilidades para promover el éxito de su próximo traslado a la vida independiente. Por otro lado, son destacables los niveles de habilidades y autonomía de los jóvenes en recursos de corte terapéutico o de



socialización, destinados a jóvenes con especiales necesidades a nivel conductual y emocional, que en alguno de los dominios estudiados son inferiores incluso a los recursos de tipo básico, aunque la edad de los jóvenes en estos recursos no fue significativamente distinta ( $t = 0,60$ ;  $p = ,547$ ). Esto nos hace plantearnos preguntas relativas hacia las posibilidades que ofrecen este tipo de recursos, habitualmente muy estructurados y con mayores medidas de control de la conducta, para desarrollar su autonomía en caso de que no cuenten con una alternativa de reunificación familiar.

**Figura 8.2**

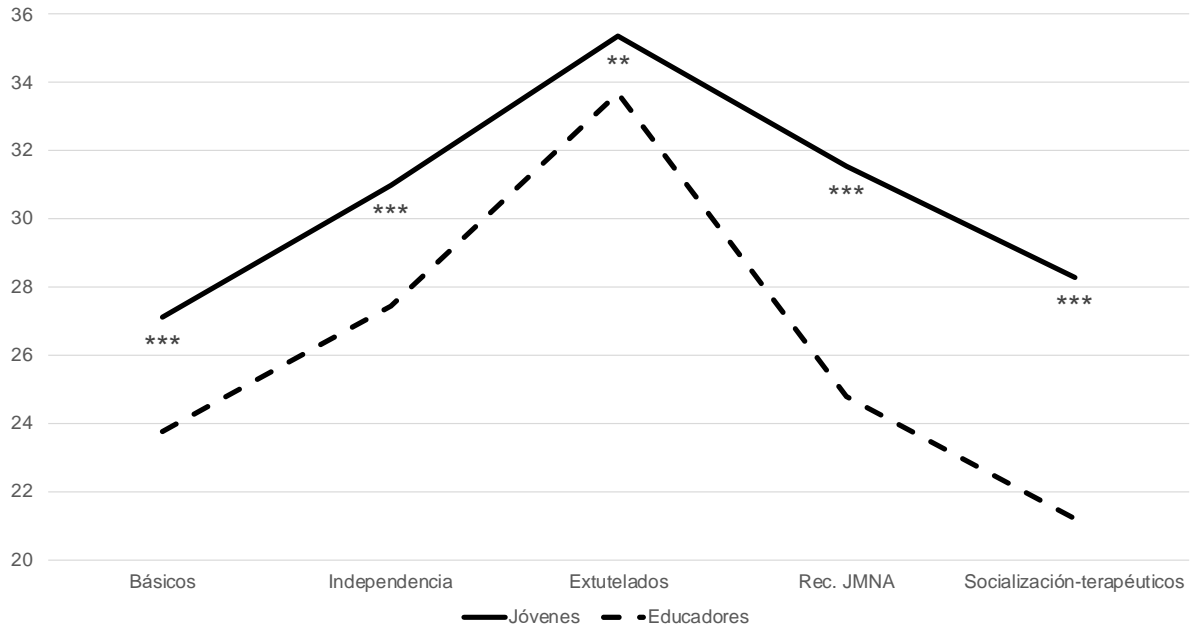
*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en la subescala “Autocuidado y bienestar”*



*Nota.* \*\*\* =  $\alpha <,001$ ; \*\* =  $\alpha <,01$ ; \* =  $\alpha <,05$ .

**Figura 8.3**

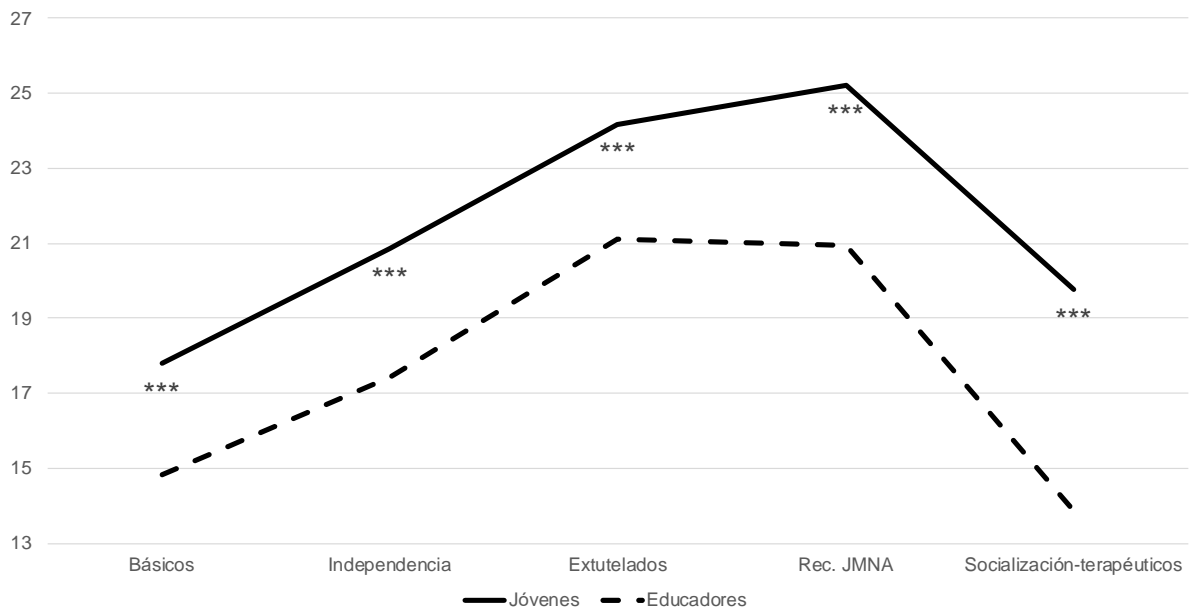
*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en la subescala “Gestiones y organización diaria”*



*Nota.* \*\*\* =  $\alpha < ,001$ ; \*\* =  $\alpha < ,01$ ; \* =  $\alpha < ,05$ .

**Figura 8.4**

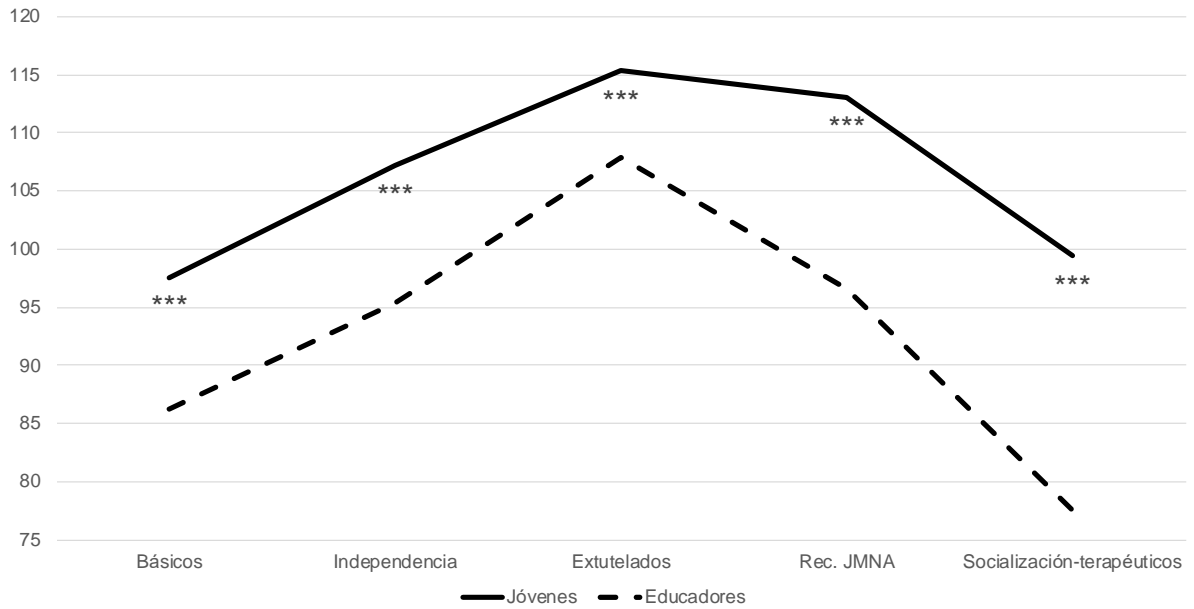
*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en la subescala “Trabajo e independencia”*



*Nota.* \*\*\* =  $\alpha < ,001$ ; \*\* =  $\alpha < ,01$ ; \* =  $\alpha < ,05$ .

**Figura 8.5**

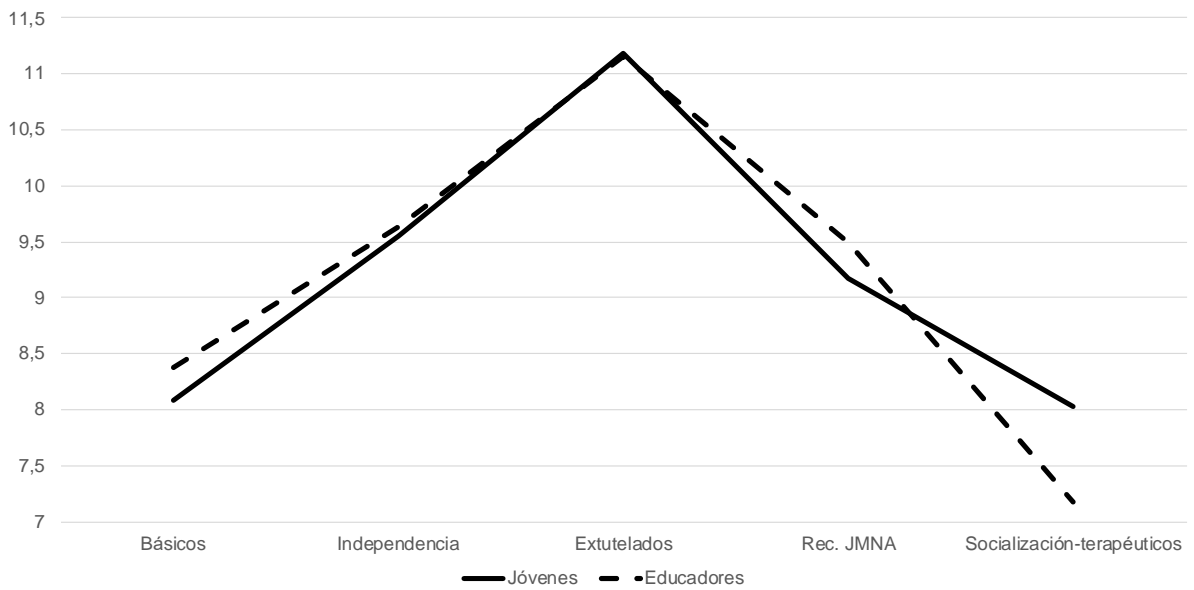
*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en habilidades para la vida independiente*



*Nota.* \*\*\* =  $\alpha < ,001$ ; \*\* =  $\alpha < ,01$ ; \* =  $\alpha < ,05$ .

**Figura 8.6**

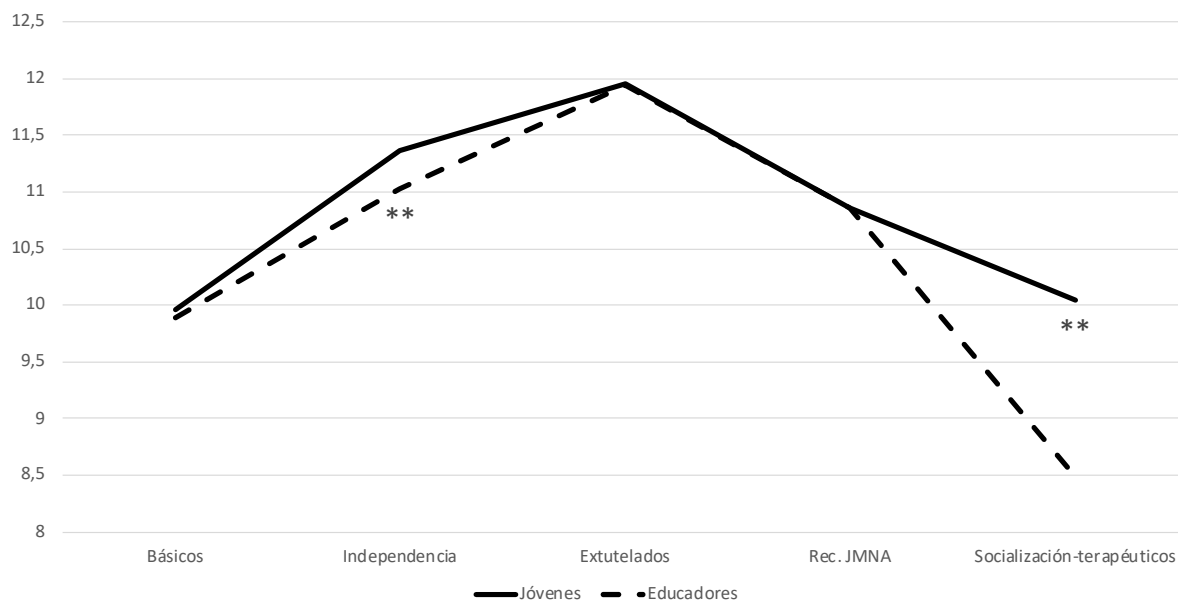
*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en subescala “Gestiones diarias”*



*Nota.* \*\*\* =  $\alpha < ,001$ ; \*\* =  $\alpha < ,01$ ; \* =  $\alpha < ,05$ .

**Figura 8.7**

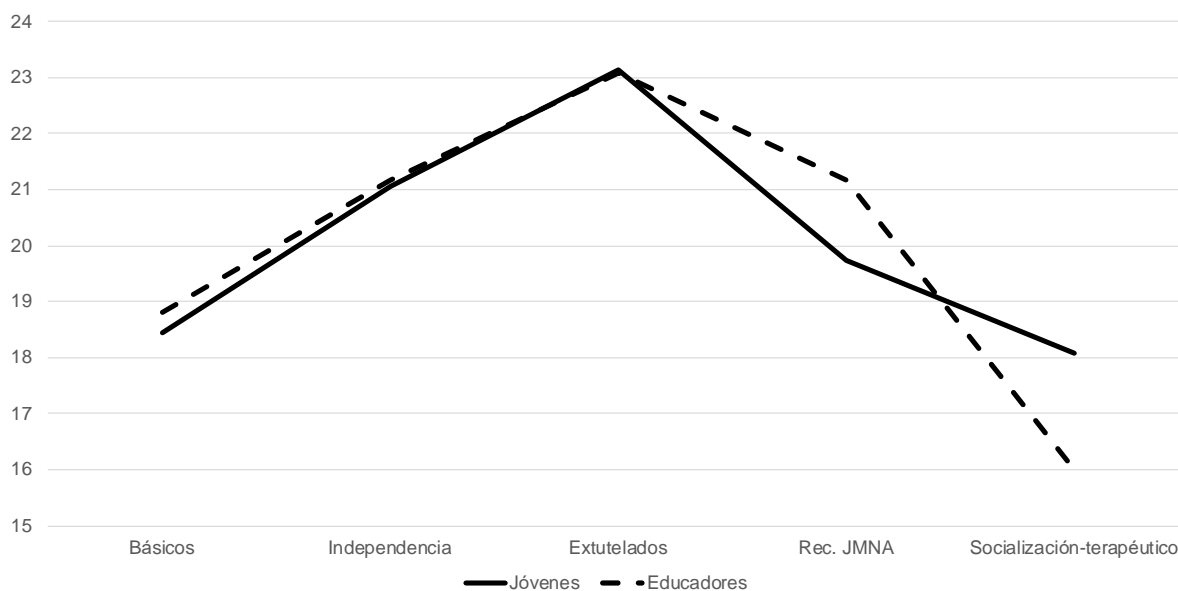
*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en subescala “Tareas del hogar”*



Nota. \*\*\* =  $\alpha < ,001$ ; \*\* =  $\alpha < ,01$ ; \* =  $\alpha < ,05$ .

**Figura 8.8**

*Diferencias entre puntuaciones de jóvenes y educadores en autonomía personal*



Nota. \*\*\* =  $\alpha < ,001$ ; \*\* =  $\alpha < ,01$ ; \* =  $\alpha < ,05$ .

**Tabla 8.7**

*Diferencias en habilidades para la vida independiente y autonomía personal considerando las características de la intervención de promoción de la autonomía*

Subescala	Objetivos de autonomía				T Student			Uso programa estructurado				T Student		
	Sí		No		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen	Sí		No		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
PLANEA														
AB	54,28	6,62	51,65	7,87	2,49	,015	0,39	53,59	6,89	54,90	6,33	-1,81	,072	0,20
GOD	30,76	8,63	26,90	8,57	3,25	,001	0,44	29,49	7,84	31,89	9,15	-2,56	,011	0,28
TI	21,21	6,42	18	6,30	3,65	<,001	0,50	20,74	6,36	21,63	6,47	-1,26	,210	0,14
Total	106,25	19,16	96,56	20	3,65	<,001	0,50	103,82	18,12	108,42	19,85	-2,19	,030	0,24
PLANEA-T														
GD	9,70	2,06	8,39	2,23	3,25	,001	0,63	9,37	2,02	9,56	2,07	-2	,047	0,09
TH	10,91	1,66	10,19	2,05	2,48	,015	0,62	10,85	1,66	10,96	1,66	-0,60	,547	0,07
Total	21	3,13	18,72	3,85	3,53	<,001	0,71	20,52	3,20	21,38	3,04	1,90	,058	0,28

*Nota.* AB = Autocuidado y bienestar; GOF = Gestiones y organización diaria; TI = Trabajo e independencia; GD = Gestiones diarias, TH = Tareas del hogar.

**Tabla 8.8**

Análisis de varianza comparando habilidades para la vida independiente y autonomía personal percibidas por los jóvenes en función del tipo de recurso en el que residen

Subescala	Básicos		Independencia		Extutelados		Recursos para JMNA		Socialización-terapéuticos		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i>
PLANEA													
AB	52,62	6,54	55,32	6	55,79	6,69	56,25	3,43	51,34	8,44	6,741	<,001	0,07
GOD	27,12	8	30,97	8,92	35,36	7,77	31,54	5,88	28,28	8,92	14,825	<,001	0,14
TI	17,79	6,38	20,84	6,39	24,17	5,01	25,21	3,76	19,76	6,34	20,265	<,001	0,18
Total	97,54	18,39	107,14	19,28	115,32	16,67	113	10,07	99,38	21,15	15,828	<,001	0,15
PLANEA-T													
GD	8,08	2,14	9,55	1,80	11,19	1,03	9,17	1,64	8,03	1,85	35,196	<,001	0,40
TH	9,96	1,93	11,37	1,05	11,95	0,34	10,86	1,67	10,05	2,09	27,378	<,001	0,23
Total	18,44	3,79	21,06	2,25	23,14	1,08	19,75	2,80	18,07	3,45	33,694	<,001	0,64

*Nota.* JMNA = jóvenes migrantes no acompañados; AB = Autocuidado y bienestar; GOD = Gestiones y organización diaria; TI = Trabajo e independencia; GD = Gestiones diarias, TH = Tareas del hogar.

**Tabla 8.9**

Análisis de varianza comparando habilidades para la vida independiente y autonomía personal de los jóvenes percibidas por los educadores en función del tipo de recurso en el que residen

	Básicos		Independencia		Extutelados		Recursos para JMNA		Socialización-terapéuticos		ANOVA		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i>
<b>PLANEA</b>													
AB	47,61	7,46	50,57	6,74	53,05	7,16	50,93	6,21	42,52	8,09	19,367	<,001	0,17
GOD	23,74	6,99	27,43	7,89	33,67	8,56	24,79	5,19	21,20	6,16	32,748	<,001	0,26
TI	14,82	5,21	17,41	6,02	21,10	5,36	20,93	4,04	13,84	4,93	27,303	<,001	0,23
Total	86,17	17,61	95,41	18,39	107,82	18,94	96,64	13,68	77,56	17,25	30,251	<,001	0,24
<b>PLANEA-T</b>													
GD	8,37	1,91	9,64	1,75	11,15	0,96	9,50	1,22	7,18	1,94	41,336	<,001	0,46
TH	9,89	2,02	11,03	1,14	11,94	0,23	10,86	1,96	8,49	2,10	42,765	<,001	0,33
Total	18,82	3,49	21,17	2,28	23,09	1	21,17	1,83	16	4,04	43,687	<,001	0,48

*Nota.* JMNA = jóvenes migrantes no acompañados; AB = Autocuidado y bienestar; GOD = Gestiones y organización diaria; TI = Trabajo e independencia; GD = Gestiones diarias, TH = Tareas del hogar.

### **8.3. Resumen del Capítulo**

Este capítulo ha pretendido estudiar en profundidad las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial utilizando un enfoque comparativo. Los resultados de los estudios presentados han puesto de manifiesto cómo los niveles de habilidades para la vida independiente de los jóvenes en acogimiento residencial son ligeramente superiores a los de sus iguales sin experiencia de protección en algunos dominios pero no en otros, y en pequeñas magnitudes, a pesar de que buena parte de los primeros tendrá que enfrentar el proceso de transición hacia la vida adulta de manera más temprana y comprimida.

Por otro lado, los jóvenes en acogimiento sí presentan con claridad mayores niveles de autonomía en la realización de tareas del hogar, lo que podría reflejar una asunción más temprana de responsabilidades en los recursos residenciales, con respecto a un hogar familiar. Estos niveles de autonomía contribuyeron significativamente como predictores del nivel de habilidades para la vida independiente, siendo además especialmente relevante la experiencia laboral en el caso de los jóvenes con experiencia en acogimiento. Se observaron algunas diferencias por género, independientes de la muestra, que parecían revelar roles tradicionales de género en la asunción de habilidades de cuidado propio y del hogar, mientras que los jóvenes con experiencias de migración sin acompañamiento parental se percibieron con mayores niveles de habilidades relativas al ámbito laboral y de emancipación que el resto de sus compañeros y compañeras en acogimiento.

Finalmente, el estudio de las diferencias en habilidades y autonomía en función del tipo de recurso revelan mayores niveles para aquellos jóvenes en recursos específicos para jóvenes extutelados o en preparación para la autonomía, así como para jóvenes migrantes, mientras que los jóvenes en recursos de corte terapéutico se mantienen en niveles similares a los que residen en recursos de la red básica. Estos resultados plantean interesantes cuestiones sobre el abordaje del desarrollo de habilidades y autonomía en los recursos de acogimiento



residencial, suponiendo un punto de partida para el empleo de las Escalas Planea en estudios con esta población.

El siguiente capítulo presenta la discusión de los resultados presentados en este y anteriores capítulos, así como una serie de conclusiones asociadas a los objetivos de esta tesis.

## **CAPÍTULO 9.**

# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---

Los resultados expuestos en los capítulos anteriores, incluidos los manuscritos enviados a diferentes revistas de impacto que se incluyen, han dado respuesta a los objetivos de este proyecto de tesis. Dichos resultados se traducen en un desarrollo de herramientas e instrumentos que pueden ser de utilidad en la práctica en el ámbito de intervención para la promoción de la autonomía y habilidades para la vida independiente con jóvenes en acogimiento residencial que se preparan para su emancipación. En este capítulo se discuten estos resultados en relación a la literatura disponible, organizados conforme a los objetivos de esta tesis. A continuación, se exponen las principales conclusiones derivadas de dicha discusión, así como una propuesta de líneas futuras de trabajo sobre este proyecto.

## **9.1. Discusión**

**OG1.** Desarrollar, poner en marcha y evaluar el funcionamiento de una herramienta online de entrenamiento en habilidades para la vida independiente para jóvenes en acogimiento residencial, denominada “Programa Planea”, a partir de la experiencia iniciada con el Programa Umbrella.

El primer objetivo de este proyecto de tesis era el de desarrollar, implementar y evaluar el funcionamiento de una herramienta útil para la promoción de habilidades para la vida independiente en recursos de acogimiento residencial. Este trabajo se ha realizado conforme a las evidencias destacadas por la investigación sobre la relevancia de promover una preparación previa a la emancipación lo más temprana, gradual y personalizada posible para promover el éxito en la transición hacia la vida independiente desde medidas de acogimiento (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2009; Baker, 2017; Harder et al., 2020; Mendes et al., 2011; Stein, 2004, 2005, 2006b). Este ha sido un aspecto señalado repetidamente por la juventud como deficitario en sus trayectorias de acogimiento (Courtney et al., 2011; Dixon et al., 2018; Van Breda, 2018), aunque se ha asociado sistemáticamente una mejor preparación con mejores resultados (Barnardo's, 2014; Stein y Dixon, 2006; Sulimani-Aidan et al., 2013).

El Programa Planea se ha diseñado, siguiendo los principios ya propuestos por el Programa Umbrella (Del Valle y García-Quintanal, 2006), como un método de trabajo sencillo y flexible para ser empleado en el seno de la relación educativa individual entre joven y su figura educativa de referencia. La adecuación de sus principios de intervención y metodología se discute a continuación, considerando los resultados de los procesos de pilotaje y supervisión de la herramienta, así como la literatura relevante.

### **9.1.1. Principios y metodología del Programa Planea**

La mayoría de los profesionales y jóvenes participantes en el pilotaje de esta herramienta consideraron que su uso promueve el desarrollo de competencias para la vida adulta. Así lo apoyan los testimonios de profesionales que han observado aumento

de conductas autónomas en los jóvenes con los que trabajaban. Este *énfasis en las potencialidades* que propone Planea está en consonancia con enfoques basados en el desarrollo positivo de competencias en contraposición al abordaje exclusivo de los déficits y conductas problemáticas habituales en la adolescencia está en consonancia con los modelos de desarrollo positivo adolescente o “*positive youth development*” (Damon, 2004). De acuerdo con estos enfoques, basados en las orientaciones del ciclo vital (Baltes et al., 1980), el desarrollo de programas e intervenciones para la promoción de un desarrollo adolescente saludable y una correcta transición a la adultez requieren centrarse no sólo en la prevención de las conductas de riesgo sino en la promoción activa de las habilidades necesarias para la vida diaria (Benson et al., 2004; Lerner et al., 2011). Este tipo de intervenciones podrían considerarse positivas y protectoras para adolescentes en acogimiento residencial también en el caso de que se prevea una reunificación familiar tras la mayoría de edad que, de hecho, podría ser el caso actualmente de porcentajes considerables de los jóvenes (Martín et al., 2020).

Asimismo, los profesionales destacaron las oportunidades que el uso de la herramienta podría generar para acercar a los jóvenes a la independencia y emancipación de manera positiva, rompiendo el “tabú” y disminuyendo los sentimientos de ansiedad y rechazo que pueden rodear este proceso (Atkinson y Hyde, 2019). En este mismo sentido, señalaron como uno de los puntos fuertes de la herramienta su *flexibilidad*, que respondería a la evidencia sobre la importancia de que la preparación para la independencia sea gradual, planeada, temprana, personalizada e individualizada (Harder et al., 2020; Mendes et al., 2011; Stein, 2006b). Este método podría suponer un primer paso para la introducción temprana de la preparación para la vida independiente en entornos de acogimiento residencial, donde más a menudo se ha observado el uso de talleres y sesiones grupales enfocados a habilidades prácticas (Tanur, 2012; Santos et al., 2018; Bond, 2020), a pesar de que estos enfoques se han mostrado menos eficaces que otras intervenciones intensivas e individualizadas (Courtney et al., 2019).

Otro de los aspectos que fue señalado como satisfactorio por los participantes fueron las posibilidades de utilizar Planea como una herramienta para la “detección de necesidades” no verbalizadas por los jóvenes previamente en relación a los ámbitos trabajados, así como para poder “hablar de todo”. Esto está en consonancia con la propuesta de que el eje de Planea esté en el trabajo educativo *individualizado* entre cada joven y su *figura educativa de referencia*, fortaleciendo la relación educativa que entre ellos se genera. De hecho, el trabajo individualizado a través de figuras de “mentoría” ha demostrado muy buenos resultados en el trabajo con jóvenes en transición a la vida adulta (Clayden y Stein, 2005; Thompson et al., 2016), así como la relevancia de contar con figuras de apoyo a las que acudir (Paulsen y Berg, 2016). Asimismo, el uso de aplicaciones web como medio alternativo de comunicación joven-profesional ha sido ya abordado con éxito, como en el caso de *Mind of my own*, una serie de galardonadas apps disponibles en Reino Unido que ofrecen un marco de comunicación sencillo entre niños, niñas y jóvenes con profesionales de ámbitos como el escolar, de salud o los servicios sociales (<https://mindofmyown.org.uk>), o de otras aplicaciones específicas para la prevención de conductas de riesgo como el consumo de sustancias (Braciszewski et al., 2018).

Además, alguno de los profesionales participantes destacó como punto fuerte de la herramienta las posibilidades que generaba para implicar a los propios jóvenes en su aprendizaje. Esto, en consonancia con el principio de *participación y responsabilidad compartida* que propone Planea, es un punto clave a considerar no sólo en la promoción de transiciones exitosas sino como parte del proceso de acogimiento (van Bijleveld, 2015). Las posibilidades de los jóvenes de desarrollar su agencia personal y autoeficacia en el marco de medidas de protección están a menudo limitadas por decisiones que no dependen de ellos (Stein, 2005), quedando su participación limitada especialmente en el caso de medidas de acogimiento residencial (ten Brummelaar et al., 2018).

Otra de las cuestiones a destacar es la propuesta de Planea como un conjunto de actividades con *orientación práctica y experiencial*, pues su uso debe siempre insertarse

en la relación educativa para a) permitir abordar temas relevantes sobre la preparación para el futuro y mejora comunicación, b) ponerlos en práctica y traducirlos en ganancia de responsabilidades en el hogar y la vida diaria. Como se comentará más adelante, conseguir este traslado es uno de los puntos con más margen de mejora de la propuesta que supone Planea, dadas las sugerencias de jóvenes y profesionales de que las actividades sean más amenas y entretenidas. Esto está en consonancia con lo observado en otras evaluaciones de intervenciones encaminadas a la preparación para la vida independiente, donde los aspectos más valorados por los jóvenes tenían que ver con las oportunidades para practicar en situaciones reales (Bond, 2020; Uzoobo et al., 2008).

Finalmente, los profesionales describieron como aspecto positivo del Programa Planea la *estructuración de contenidos y objetivos* que supone para la intervención, que ya venía realizándose a través de otro tipo de actividades, como una característica que puede “ahorrar tiempo” a los equipos educativos. En este sentido, se ha destacado la importancia de utilizar programas y herramientas estructurados y bien planificados que a su vez permitan replicarlos y evaluarlos de manera rigurosa (Woodgate et al., 2017). Un ejemplo muy interesante de sistematización, en este caso, de la evaluación de resultados en las diferentes áreas relevantes para el proceso de transición a la vida adulta de jóvenes es el marco de resultados “*Leaving well*” (Kerr et al., 2017).

### **9.1.2. Contenidos y actividades del Programa Planea**

Como se ha puesto de manifiesto en la revisión de literatura de esta tesis, no existe un marco único para definir qué ámbitos y áreas deben abordarse como parte de la preparación a la vida independiente. Sin embargo, se observa un acuerdo en señalar la necesidad de abordar habilidades de autocuidado (higiene personal, salud sexual, dieta, salud, etc.), prácticas (cuidado del hogar, compras, gestión del dinero, etc.) e interpersonales, así como prestar atención al desarrollo de la identidad y de las habilidades formativo-laborales (Biehal et al., 1995; Courtney et al., 2017; Mann-Feder, 2019; Stein, 2008b; Stein y Wade, 2000).

El Programa Planea ha seguido esta misma perspectiva en el diseño de contenidos, proponiendo el desarrollo de habilidades de tipo más práctico y ejercicio diario como la realización de gestiones básicas en la comunidad (área F), la gestión de la economía personal (área E), la realización de tareas del hogar y desplazamiento diario (área G), otras más enfocadas al proceso de transición como tal, como las relacionadas con el área formativo-laboral (áreas C y D) y la búsqueda y mantenimiento del hogar (área H), y temas relativos al autocuidado (área A), el desarrollo personal y de la identidad en relación con la familia y los iguales (áreas B e I).

Esta variedad de contenidos ha sido destacada por los participantes como amplia y positiva, que en general han descrito los contenidos como completos y suficientes. Se observa, además, que las actividades y secciones completadas más a menudo por los jóvenes en la plataforma, hasta la fecha, son las incluidas en las áreas A. Cuidando mi salud y B. Familia y relaciones sociales, así como las secciones introductorias de cada una de las áreas, lo que podría evidenciar no tanto una preferencia por unas u otras sino una tendencia a comenzar a trabajar por las primeras áreas y secciones, aunque esto no sea un requisito de uso del programa.

Con respecto a la valoración de la relevancia o la utilidad de los diferentes contenidos, cabe destacar la consideración de los ámbitos relativos al área laboral y a la gestión del dinero o los impuestos, al señalar los profesionales que estos a menudo podrían quedar fuera de la intervención educativa en el día a día del hogar. Desde el punto de vista de los jóvenes participantes, tanto en el pilotaje como a partir del análisis de las valoraciones de “utilidad” de las actividades, no se observan grandes diferencias entre unas y otras, a las que asignan medias entre 3,5 y 4,5 puntos sobre 5 en general sin tendencias diferenciales en función del género.

Con respecto a las valoraciones sobre las características de las actividades, aunque profesionales y jóvenes señalaron que las actividades abrían espacio de debate y se adaptaban bien a la dinámica diaria del hogar, se observa un acuerdo entre ambos sobre la necesidad de mejorar el material para hacerlo más ameno y sencillo de abordar,

siendo los jóvenes quienes puntúan este aspecto como especialmente mejorable. Parece que esto, sin embargo, no afecta demasiado a las valoraciones sobre la “facilidad” de las actividades en la plataforma, que se encuentran en valores similares a los de la facilidad y cuyas medias descienden únicamente en algunas secciones, sin diferencias en función del género. Por tanto, este aspecto requiere de un estudio más exhaustivo en el que se recojan las perspectivas de jóvenes y profesionales al respecto, como más adelante se propone.

### **9.1.3. Implementación del Programa**

Con respecto a la implementación del programa, los profesionales participantes en el pilotaje valoraron la formación previa recibida como útil y satisfactoria. La satisfacción con los materiales de apoyo (Manual del Programa y Cuaderno de Jóvenes incluido en éste) son adecuados, aunque reflejan una necesidad de contar con formación previa y supervisión continuada sobre el uso de esta herramienta. Esto se considera fundamental también desde el desarrollo del programa, considerando también la importancia de contar con equipos educativos altamente formados en cuestiones específicas sobre el acompañamiento en la transición hacia la vida independiente (Harder et al., 2020).

La satisfacción con el uso de un soporte informático fue alta para jóvenes y profesionales participantes en el pilotaje, quienes la consideraron sencilla y atractiva. Los profesionales consideraron que este formato podría ser más atractivo para proponer a los jóvenes trabajar con la herramienta. Además, el diseño de las actividades de Planea tiene en cuenta la necesidad de emplear estrategias de búsqueda e interacción con medios digitales para resolver muchas de las tareas de la vida diaria en la actualidad como medio para promover el desarrollo de competencias de alfabetización digital en los jóvenes, dada la digitalización de los servicios de la administración. El desarrollo de este tipo de habilidades en jóvenes se ha relacionado en la literatura con mayores niveles de bienestar y éxito en la inserción social (Martinovic et al., 2019; Middaugh et al., 2017; Pagani et al., 2016). De hecho, el uso de medios digitales en las prácticas profesionales



del ámbito social (*e-social work*) se encuentra en un momento de gran expansión dado su gran potencial para mejorar la intervención en general y, específicamente, con poblaciones juveniles (López-Pelaez et al., 2020).

Asimismo, cabe destacar dos tipos de barreras encontradas con la implementación del Programa Planea. El primer tipo tiene que ver precisamente con los perfiles de jóvenes que se preparan para la vida independiente desde recursos de acogimiento residencial. El análisis de los datos de uso de la plataforma permitió identificar que todos los usuarios del Programa Planea fueron dados de alta entre los 14 y los 18 años, siendo más de la mitad jóvenes de 17 años, seguido de un 30% de jóvenes de 16 años. De ellos, casi un 40% fueron identificados como jóvenes migrantes no acompañados (JMNA). Los profesionales señalaron especiales dificultades para utilizar Planea con este colectivo de jóvenes, debido a las dificultades para la lectoescritura del castellano que presentan en muchos casos, algo que podría hacerse extensivo a cualquier joven con necesidades especiales a nivel de lectoescritura.

Esto se corrobora con las valoraciones emitidas por estos jóvenes sobre las actividades realizadas. Por una parte, los JMNA emiten valoraciones significativamente inferiores sobre la “facilidad” de las actividades en 18 secciones, un 25% del total. Si consideramos que es probable que entre este grupo se encuentren jóvenes con algún dominio del castellano, se puede deducir que aquellos con niveles inferiores probablemente abandonarían o no se iniciarían en el uso del programa. Por otra parte, este grupo emite valoraciones más negativas también sobre la utilidad de algunas de las actividades, entre las que se encuentran secciones del área C. Mis estudios, algunas de las más complejas del área E. Manejando mi dinero, sobre la financiación de compras y los derechos de los consumidores, y las secciones relativas a la realización de tareas del hogar como cocinar o hacer la limpieza.

Estos resultados están en consonancia con las especificidades y retos adicionales que supone la transición a la vida independiente para los JMNA, cuya migración en el caso de España está motivada en buena parte de los casos por el deseo de mejorar su

situación socioeconómica y conseguir empleo (Bravo y Santos-González, 2017). Sin embargo, estos proyectos se ven obstaculizados por barreras culturales y lingüísticas, observándose que estos jóvenes habitualmente cuentan con menor formación académica y mayores dificultades para acceder a empleos, dada la necesidad de obtener permisos de residencia, así como menor acceso a servicios de apoyo para la transición a la vida independiente (Gullo et al., 2021). En este sentido, estudio de Gimeno-Monterde et al. (2021) sobre las perspectivas de los profesionales que trabajan con este colectivo de jóvenes destacó la necesidad de contar con un marco común para la intervención, así como de financiación consistente, proponiendo como ideal la incorporación de modelos de mentoría que se enfoquen en el fortalecimiento de las redes de apoyo de estos jóvenes.

Otro de los grupos con los que los profesionales encontraron complicada la aplicación del Programa Planea fue el compuesto por jóvenes con algún tipo de discapacidad intelectual, para el que sugerían la creación de adaptaciones y materiales específicos. Aunque no se han recogido datos relativos a esta variable de perfil, sabemos que su prevalencia en recursos de acogimiento residencial puede alcanzar el 16% (González-García et al., 2017) y, aunque la investigación sobre sus necesidades específicas ante este proceso es escasa, su especial vulnerabilidad respecto a la transición a la vida independiente requiere de apoyos mayores y más específicos que no siempre se encuentran disponibles (Crous et al., 2020; Kelly et al., 2016). Estos resultados refuerzan la idea de que la preparación para la vida independiente no es de “talla única” (Malvaso y Delfabbro, 2015) y requiere de adaptación a las necesidades únicas de cada joven. Asimismo, refuerza la importancia de desarrollar e implantar modelos de intervención universalmente accesibles, como es el caso del programa *My Life* de promoción de las habilidades de auto-determinación (Powers et al., 2012, 2018).

El segundo tipo de barreras identificado por los profesionales en el uso de Planea tiene que ver con el contexto y recursos de intervención de los hogares de protección. En primer lugar, los equipos educativos destacaron las dificultades para mantener un trabajo individualizado y tutorizado siempre por la misma figura de referencia, tanto por

los cambios e inestabilidad del personal como por la falta de tiempo para dedicar a la tutorización personal. Esta es precisamente una de las barreras identificadas por los profesionales de la intervención destinada a apoyar a los jóvenes extutelados en España, como señalan Ballester et al. (2016a), aunque podría considerarse un problema para la intervención socioeducativa diaria desde los hogares de protección, así como una barrera importante en la realización de intervenciones de preparación para la vida independiente, a la vista de la evidencia expuesta.

En segundo lugar, identificaron la falta de acceso a dispositivos digitales de los jóvenes, así como las políticas estrictas de uso de Internet en los hogares, como un problema para el uso del programa. Aunque este no era uno de los objetivos de este proyecto de tesis, nos permite plantearnos la relevancia de atender a las regulaciones y provisión de dispositivos digitales en los recursos residenciales, especialmente ante la transformación digital que ha supuesto la pandemia por COVID-19 en cualquier actividad de la vida diaria de los jóvenes (Iivari et al., 2020). De hecho, algunos estudios recientes han puesto de manifiesto la brecha digital existente para los jóvenes extutelados y la necesidad de considerar entre los apoyos necesarios para este colectivo la provisión de dispositivos y conexión a Internet (Roberts et al., 2020; McGhee & Roesch-Marsh, 2020; Munro et al., 2021).

Finalmente, los profesionales informaron en algunos casos de barreras en las propias políticas de las entidades o de la administración con respecto al ejercicio de la autonomía en los hogares de protección (problemas de acceso a cocina, burocratización y necesidad de permisos para ciertas actividades, etc.), a pesar de que estas cuestiones están incluidas dentro de los estándares de calidad en acogimiento residencial (Del Valle et al., 2012). Estas barreras coinciden con algunas de las identificadas por los profesionales participantes en el estudio de Calheiros et al. (2013), en el que se hacía referencia a la importancia de la aplicación de principios “normalizadores” en la rutina diaria de los hogares como pieza clave para la promoción de la autonomía.

Los resultados aquí discutidos pueden considerarse parte de una evaluación de “entrada”, entendida como parte del proceso de planificación de un programa, la cual implica un análisis de los recursos que se emplearán en la intervención y de la viabilidad del plan de trabajo propuesto y su coherencia con dichos recursos (Reboloso et al., 2008). De acuerdo con estos autores, este proyecto de tesis ha discutido los elementos necesarios para su realización: a) la teoría causal del programa, en forma de modelo lógico (ver capítulo 5), b) la planificación de los elementos operativos del programa y las barreras detectadas para su implementación, y c) una actividad evaluativa destinada a analizar la congruencia y viabilidad del plan de intervención, compuesta en este caso por una aplicación piloto y supervisión y un análisis de datos de utilización y satisfacción con el programa.

Esta evaluación arroja resultados satisfactorios con respecto a la viabilidad y posibilidades de implementación del programa, permitiendo identificar potenciales barreras y aspectos a considerar en futuras evaluaciones. Éstas deberían ir más allá de la valoración de la satisfacción y complementar tanto la evaluación de necesidades realizada a partir de la revisión de la literatura, como informar mejoras y desarrollos de la herramienta. Para ello, será necesario incorporar métodos combinados de investigación cualitativa y cuantitativa, así como procesos de participación de todos los agentes implicados, especialmente de los jóvenes. Este tipo de enfoques se consideran muy positivos por sus efectos empoderadores y de desarrollo de habilidades en los jóvenes participantes, así como por el enriquecimiento de los resultados de investigación (Dixon et al., 2019; Stein, 2019).

En resumen, el Programa Planea supone una herramienta prometedora para el abordaje gradual y temprano de la preparación para la vida independiente en acogimiento residencial, siguiendo el método propuesto por el Programa Umbrella (Del Valle y García-Quintanal, 2006). La literatura científica apenas refleja modelos específicos para acogimiento residencial comparables con un enfoque individualizado, siendo más habitual el abordaje de estos ámbitos a través de programas con talleres de

tipo grupal más cercanos a la mayoría de edad. La incorporación de modelos como Planea puede constituir un paso importante para la incorporación de dinámicas promotoras de la autonomía en los recursos de acogimiento residencial. Sin embargo, su implementación debe considerar las barreras identificadas para su aplicación entornos residenciales, así como establecer líneas de investigación futura que promuevan su adaptación a los perfiles diversos de jóvenes que viven en hogares de protección.

**OG2.** Desarrollar y validar psicométricamente un sistema multi-informante de instrumentos de evaluación de habilidades para la vida independiente y la autonomía personal para jóvenes en acogimiento, basado en el Programa Planea.

El segundo objetivo general de este proyecto de tesis fue el de desarrollar y someter a estudio psicométrico un conjunto de instrumentos de evaluación de habilidades para la vida independiente y la autonomía personal específico para jóvenes preparándose para la vida independiente desde medidas de acogimiento residencial. Este objetivo pretendía responder a la carencia de instrumentos de estas características adaptados y validados para su uso en población española, frente a un mayor desarrollo en el ámbito estadounidense de herramientas para la evaluación de programas de preparación para la vida independiente, como es el caso del *Casey Life Skills Assessment* (CLSA, Casey Family Programs, 2017), utilizando el marco de habilidades propuesto por el Programa Planea.

Como resultado, se obtiene una escala principal de habilidades para la vida independiente (Escala PLANEA), compuesta por 36 ítems divididos en tres factores que se agrupan en una puntuación total, una versión corta de la misma de 9 ítems (PLANEA-9) y una escala adicional independiente de autonomía personal para la realización de tareas básicas diarias (PLANEA-T) de 8 ítems agrupados en dos factores. Ambas han mostrado evidencias satisfactorias de fiabilidad, validez y capacidad discriminativa en sus versiones autoinformadas para jóvenes y heteroinformada para personal educativo.

Esto supone un avance importante en las posibilidades de estudiar estos constructos en población española teniendo en cuenta varias cuestiones. En primer lugar, supone una mejora importante con respecto al único instrumento específico disponible, la escala de habilidades incluida en la versión española del Programa Umbrella (Del Valle y García-Quintanal, 2006), sobre el que no se habían llegado a realizar estudios de validación y cuya longitud convertía su aplicación con fines de investigación en complicada, aunque su versión portuguesa sí que ha sido empleada en algunas investigaciones (Santos et al., 2018; Tavares-Rodrigues, 2018). La rápida y poco

costosa aplicación de las Escalas PLANEA puede complementar el uso de herramientas estandarizadas más exhaustivas disponibles, como es el caso de instrumento ABAS-II para la evaluación de la conducta adaptativa en personas sin discapacidad (Montero y Fernández-Pinto, 2013), ya empleado para estudiar las habilidades para la vida diaria de jóvenes por Ballester et al. (2016). En este sentido, la versión corta (PLANEA-9) tiene un gran potencial para su uso como herramienta *screening* en baterías de evaluación tanto en investigación como en práctica, siendo el desarrollo y evaluación de este tipo de herramientas cada vez más habitual por su eficiente aplicación (p. ej., Blanca et al., 2020; Postigo et al., 2020).

La distribución factorial de la Escala PLANEA supone un nuevo marco de evaluación de habilidades para la vida independiente cuyo abordaje ha sido considerado clave en el ámbito de acogimiento residencial, resultado del análisis factorial exploratorio realizado sobre el listado inicial de ítems valorado por el equipo investigador y el panel de expertos. Este marco está compuesto por tres subescalas o dimensiones que hemos denominado: (a) “Autocuidado y bienestar”, (b) “Gestiones y organización diaria”, y (c) “Trabajo e independencia”. La primera dimensión, “Autocuidado y bienestar” incluye habilidades relacionadas con el mantenimiento de un estilo de vida saludable pero también prácticas relacionadas con la vida diaria en el hogar como la cocina o la limpieza, mientras que la segunda, “Gestiones y organización diaria”, reúne actividades básicas que implican interacción en la comunidad, como realizar solicitudes, citas, compras, etc. Finalmente, la tercera dimensión, “Trabajo e independencia”, reúne habilidades prácticas relativas a la búsqueda de empleo y mantenimiento del propio hogar. Por tanto, se trata de un sistema que recoge fundamentalmente habilidades de las identificadas como de autocuidado, de tipo práctico y relativas al área laboral, conforme a los marcos de habilidades descritos por Biehal et al. (1995), Stein y Wade (2000) y Courtney et al. (2017) ya mencionados. A pesar de que el Programa Planea aborda también cuestiones relativas al desarrollo

personal y de la identidad, estas no se han incluido en esta escala dadas las alternativas ya disponibles para su evaluación (autoestima, autoeficacia, etc.).

Adicionalmente, el desarrollo de la escala PLANEA-T para la evaluación de la autonomía personal sirve el propósito de estudiar el nivel de autonomía en la realización de tareas básicas en la vida diaria y se divide en dos áreas: “Gestiones diarias” y “Tareas del hogar”, de nuevo haciendo referencia a la realización de tareas en la comunidad y en el propio hogar. El análisis de los ítems individuales de esta escala puede ser de gran interés, dada la corta longitud del instrumento.

El uso de instrumentos multi-informante es muy habitual en la evaluación de poblaciones infantiles y juveniles para incorporar las perspectivas de adultos de referencia como cuidadores o profesores. En la evaluación de las habilidades para la vida independiente era especialmente interesante incorporar un modelo multi-informante, al igual que el CSLA (Casey Family Programs, 2017), teniendo en cuenta la relevancia de las expectativas de los propios profesionales sobre las capacidades y habilidades de los jóvenes en la planificación de la intervención educativa que realizan con ellos.

La validación de la versión para personal educativo de las Escalas PLANEA permitió realizar un estudio de la convergencia de las perspectivas de personal educativo y jóvenes. Con respecto a las habilidades de estos últimos se observó que, en general, se encontraban correlaciones altas, positivas y significativas entre las puntuaciones de unos y otros en las Escalas Planea. Sin embargo, se identificó un sesgo en las valoraciones emitidas por los profesionales, consistentemente inferiores que las de los jóvenes en todos los dominios y también en todos los tipos de recursos residenciales. Esto está en consonancia con los resultados encontrados previamente en la literatura sobre las percepciones generalmente optimistas que pueden tener los jóvenes tutelados sobre sus capacidades y preparación para la vida independiente (Häggman-Laitila et al., 2019), especialmente en comparación con las perspectivas de padres o cuidadores (Casey et al., 2010; Refaeli et al., 2013; Trout et al., 2014). Esto podría llevarnos a hipotetizar, al igual que otros autores han hecho con anterioridad (Benbenishty y Schiff, 2009; Casey et al.,



2010), que los jóvenes podrían estar sobreestimando sus habilidades, o bien reflejando sus expectativas de habilidad en el futuro.

Además, aquellos jóvenes que fueron evaluados por su figura educativa de referencia recibieron puntuaciones más altas que aquellos a quienes evaluó otro miembro del equipo educativo o la persona responsable del programa. Esto podría interpretarse como un símbolo de un conocimiento más profundo de las habilidades y capacidades de los jóvenes por parte de su figura educativa de referencia, aunque también cabría la posibilidad que representara las propias expectativas de éxito al respecto de la intervención con el joven. En contraposición a esto, no se observaron diferencias en las percepciones de personal educativo y jóvenes en las valoraciones de los niveles de autonomía personal de los jóvenes en la realización de tareas básicas a nivel general, aunque sí se observaron discrepancias significativas en función del tipo de recurso residencial.

**OG3.** Estudiar las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial y en recursos residenciales para extutelados.

El tercer objetivo era el de explorar las percepciones de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial y en recursos para extutelados desde un enfoque comparativo. El primer estudio realizado para ello se planteaba como pregunta de investigación la de estudiar si los jóvenes con experiencias de acogimiento percibían su nivel de habilidades y autonomía personal como superiores a los de sus iguales sin la perspectiva de una emancipación temprana y acelerada, mientras que el segundo se adentraba a estudiar estas percepciones entre los jóvenes de la muestra de acogimiento residencial.

Los jóvenes en el grupo de acogimiento residencial (GAR) y grupo de población normativa (GPN) difirieron, en primer lugar, en sus niveles educativos. Los jóvenes en el GAR estaban más desocupados y estudiando en proporciones inferiores, así como más habitualmente terminando estudios secundarios o formación profesional más allá de la edad máxima de educación obligatoria, frente a las altas tasas de universitarios en el grupo de comparación. Estos resultados son consistentes con estudios previos que encuentran a jóvenes en acogimiento en mayor riesgo de fracaso escolar (Montserrat et al., 2013, 2015), así como en trayectorias formativas que permitan una inserción laboral más rápida (Berlin et al., 2021; Groinig y Sting, 2019).

Aunque los jóvenes en el GAR no mostraron, a nivel general, mayores niveles de habilidades para la vida independiente que sus iguales en el grupo de comparación, sí que se observaron diferencias en determinados grupos de edad en alguno de los dominios evaluados así como en autonomía personal. Así, se percibieron como ligeramente más hábiles en el ámbito de “Autocuidado y bienestar” en el grupo de edad previo a la mayoría de edad, así como en el ámbito de “Trabajo e independencia” desde los 16 años en adelante. Esto se vio reflejado también en mayores niveles de autonomía

personal para la realización de tareas del hogar, en esta ocasión en todos los rangos de edad.

Estos resultados están en consonancia con lo observado tanto en la literatura internacional, donde los jóvenes tutelados y extutelados se han identificado con niveles altos de habilidades en dominios relativos a la autonomía diaria en el hogar y el manejo del dinero (Casey et al., 2010; Dinisman & Zeira, 2011; Trout et al., 2014), como en el estudio nacional llevado a cabo por Ballester et al. (2016c). Estos autores encontraron niveles generales de normalidad en la conducta adaptativa de los jóvenes extutelados, con margen de mejora en las áreas social y conceptual, pero con resultados excelentes en las competencias relativas al mantenimiento del hogar y de autocuidado. Esto, unido a que las diferencias entre los grupos se dan a partir de los 16 años, podría apuntar a que las características y objetivos de la intervención están muy relacionados con el autocuidado en la vida diaria, cuyo abordaje comienza según las directrices de la legislación nacional. De hecho, el ámbito de la vida diaria se encuentra entre los más trabajados según informaron los equipos educativos, doblando las proporciones de jóvenes con los que se abordan áreas relacionadas con el dominio “Gestiones y organización diaria”, que incluye la realización de todo tipo de trámites básicos en la comunidad (pedir cita en el médico, hacer gestiones en oficinas municipales, etc.).

Además, con respecto al género se observó que las chicas se valoraban con mayores habilidades y niveles de autonomía en los dominios relativos al autocuidado, salud y mantenimiento del hogar que los chicos independientemente de la muestra. Otros estudios han encontrado resultados similares (Huscroft-D'Angelo et al., 2013; Stein y Dixon, 2002), que podrían hacer que nos planteásemos hasta qué punto la interiorización de roles tradicionales de género es tan temprana en la adolescencia como sugiere el estudio de Gracia et al. (2021), así como la relevancia de incorporar la perspectiva de género de forma transversal a este tipo de intervenciones.

Otro aspecto cuyo análisis resulta relevante son los niveles inferiores de autoeficacia informada por los jóvenes en acogimiento únicamente en el grupo de edad 16-17 años. Aunque esta cuestión requeriría investigación adicional, estos resultados están de acuerdo con lo sugerido por Stein (2005), al respecto de las dificultades de los jóvenes en acogimiento para desarrollar su autoeficacia, debido a la falta de control sobre decisiones importantes en su vida. Que esta diferencia se observe únicamente en la franja de edad de 16-17 años, precisamente cuando se intensifica la preparación para la emancipación, refuerza la importancia de asegurar cauces para que los jóvenes puedan ser partícipes de la planificación de su proceso de salida (Stein, 2019).

Finalmente, cabe destacar que, aunque entre los grupos GAR y GPN no existían diferencias en cuanto a experiencia laboral, contar con ella resultaba un predictor importante del nivel de habilidades únicamente para los jóvenes con experiencia de protección. Este resultado puede relacionarse con los de Dinisman y Zeira (2011), que encontraron que los sentimientos de preparación para la vida independiente estaban íntimamente relacionados con variables individuales como la autoestima y la situación laboral. En concreto, las experiencias laborales tempranas han sido señaladas como uno de los pilares para el desarrollo de habilidades en este ámbito (Arnau-Sabatés & Gilligan, 2015, 2020; Sanders et al., 2020), como máximo exponente de la proposición de actividades “reales” a los jóvenes en acogimiento (Greeno et al., 2017).

Las características de la intervención destinada a la promoción de habilidades y autonomía de cara a la emancipación variaron en función del tipo de recurso en el que se encontraban los jóvenes en el GAR, así como sus niveles de habilidades y autonomía. El 83,9% de los jóvenes del GAR, con edades comprendidas entre los 14 y los 25 años, estaba recibiendo intervención socioeducativa específica para la preparación para la autonomía y vida independiente, siendo más probable en el caso de los jóvenes a partir de 16 años. El uso de programas estructurados para este propósito, tal y como informaron los equipos educativos, ocurría en algo menos de la mitad de los jóvenes, siendo en aproximadamente un cuarto el Programa Umbrella. En el resto de los casos se

trataba de programas para diferentes propósitos (habilidades emocionales, inserción sociolaboral, etc.). Estas cifras corroboran la relevancia del desarrollo de herramientas como Planea, con capacidad para renovar el uso de Umbrella, así como de incorporarse en los numerosos casos en los que no se cuente con otras herramientas.

Con respecto al tipo de recurso residencial de los jóvenes, cabe destacar algunos resultados relevantes. Los jóvenes en recursos para extutelados estaban recibiendo de manera más probable intervención encaminada a mejorar el área formativa y de desarrollo personal, con respecto a jóvenes en hogares de protección, para los que el área trabajada en el 70% de los casos era la autonomía diaria en el hogar. Asimismo, sus puntuaciones en habilidades para la vida independiente y autonomía personal se encontraban en el rango más alto, como era esperable, seguidas de cerca o igualadas en algunos casos por las de jóvenes en recursos de preparación para la autonomía y recursos para JMNA. Éstos últimos destacaban por sus mayores puntuaciones en el área “Trabajo e independencia”, lo que podría reflejar tanto la idiosincrasia de los itinerarios altamente centrados en la inserción laboral de los JMNA como sus propias expectativas al respecto (Bravo y Santos-González, 2017)

Finalmente, es necesario destacar las puntuaciones de los jóvenes en recursos de corte terapéutico, quienes se asignan las puntuaciones más bajas tanto en habilidades para la vida independiente como en autonomía personal, en ocasiones por debajo de los recursos residenciales de tipo básico. Esta diferencia es aún más marcada si se observan las perspectivas de los equipos educativos al respecto. Esto puede relacionarse con el hecho de que este tipo de recursos presentó la proporción de jóvenes con quienes se estaba trabajando la autonomía personal (58%). Sin embargo, se trata de una población especialmente vulnerable por la alta incidencia de problemas de salud mental y diagnósticos de discapacidad (Águila-Otero et al., 2020) que, además, suele tener dificultades para mantener la continuidad en los servicios de apoyo que necesita tras su emancipación (Field et al., 2021; Munro y Simkiss, 2020; Toivonen et al., 2020).

## 9.2. Conclusiones

El principal objetivo de esta tesis fue el de proponer y estudiar la adecuación de un conjunto de herramientas destinadas al desarrollo y evaluación de habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial, bajo el marco del “Proyecto Planea”. A continuación, se exponen las principales conclusiones extraídas de este proyecto a la luz de los resultados discutidos:

1. El Programa Planea constituye un método de trabajo sencillo y flexible para promover la preparación temprana, gradual y personalizada para la emancipación de jóvenes desde recursos de acogimiento residencial.
2. Las evidencias preliminares de satisfacción y viabilidad de la aplicación del Programa Planea resultan adecuadas, destacando su flexibilidad, variedad y adecuación de contenidos, así como las posibilidades para la mejora de la relación educativa joven-profesional y el atractivo de su formato digital.
3. Desde el punto de vista de los jóvenes, el principal punto a mejorar en el diseño del Programa Planea tiene que ver con la inclusión de actividades más amenas y entretenidas.
4. Existen una serie de barreras estructurales para la implementación del Programa Planea, entre las que deben considerarse la baja disponibilidad de uso de dispositivos con conexión a Internet, la falta de tiempo y personal para realizar una atención continuada e individualizada y las políticas restrictivas para la realización autónoma de tareas de la vida diaria por parte de los jóvenes.
5. El Programa Planea presenta potenciales limitaciones de acceso para jóvenes con discapacidad intelectual y jóvenes con dificultades para la lectoescritura en castellano, como son los jóvenes migrantes no acompañados. Estos jóvenes consideran un 25% de las actividades propuestas como más difíciles que sus iguales.
6. Las Escalas PLANEA conforman un nuevo sistema de evaluación multi-informante de las habilidades para la vida independiente y autonomía personal

de jóvenes que se preparan para su emancipación desde medidas de acogimiento residencial. Estos instrumentos presentan evidencias de fiabilidad, validez y capacidad discriminativa satisfactorias, así como posibilidades para un uso eficiente en investigación y práctica.

7. Las perspectivas de los jóvenes con respecto a sus niveles de habilidades para la vida independiente son sistemáticamente más optimistas que las emitidas por personal educativo. Los niveles de autonomía personal de los jóvenes no difieren de los informados por los profesionales en líneas generales, excepto para el caso de la realización de tareas del hogar en recursos específicos para adolescentes y recursos de corte terapéutico, en los que los profesionales informan de menor nivel de autonomía.
8. Se da un sesgo en la valoración de habilidades para la vida independiente por parte del personal educativo en función de la relación joven-educador, siendo más optimistas aquellas evaluaciones emitidas por la figura educativa de referencia de cada joven, en contraposición a otros miembros del personal (coordinación, personal educativo no-tutor, etc.).
9. Los jóvenes con experiencias de acogimiento residencial informan de niveles ligeramente superiores de habilidades para la vida independiente y autonomía en relación a los dominios de “Autocuidado y bienestar”/”Tareas del hogar” y “Trabajo e independencia” a partir de los 16 años comparados con sus iguales de población general, pero no en relación a la realización de gestiones básicas a nivel comunitario.
10. Las chicas informan de un mayor nivel de habilidades y autonomía personal en relación a los dominios de “Autocuidado y bienestar” y “Tareas del hogar”, independientemente de tener experiencia de acogimiento o no.
11. Los jóvenes en acogimiento residencial presentan niveles de autoeficacia significativamente inferiores a sus iguales de población general en el grupo de edad previo a la mayoría de edad (16-17 años).

12. Contar con experiencias laborales previas es un predictor importante del nivel de habilidades para la vida independiente en jóvenes con experiencias de acogimiento, en contraposición a sus iguales de población general.
13. Los jóvenes en recursos específicos para extutelados presentan, en general, los niveles más altos de habilidades para la vida independiente y autonomía personal, seguidos por jóvenes en recursos específicos de preparación para la autonomía y para JMNA, quienes destacan especialmente en el ámbito de “Trabajo e independencia”.
14. La preparación para la vida independiente forma parte de los objetivos de intervención de únicamente un 58% de los jóvenes en recursos residenciales de corte terapéutico, quienes presentan niveles de habilidades para la vida independiente y autonomía personal equivalentes o inferiores a los de jóvenes en recursos de la red básica de acogimiento residencial.



### **9.3. Conclusions (English version)**

The main objective of this thesis was to propose and study the adequacy of a set of tools for the development and evaluation of independent living skills and personal autonomy of young people in residential child care, under the framework of the "Planea Project". The main conclusions drawn from this project are set out below in the light of the discussed results:

1. Planea Program constitutes a simple but flexible method to promote early, gradual and personalized preparation for the emancipation of young people from children's homes.
2. The preliminary evidence on satisfaction and viability of the application of Planea Program is adequate, due to its flexibility, variety of content and adaptation, possibilities for improving the young-professional educational relationship and attractiveness of its digital format.
3. From the young people's point of view, the main point to improve in the design of Planea Program has to do with the inclusion of more enjoyable and entertaining activities.
4. There are a series of structural barriers to the implementation of Planea Program, among which we must consider the low availability of digital devices with access to the Internet, the lack of time and staff to provide continuous and individualized care and the restrictive policies for the autonomous performance of daily life tasks by young people.
5. Planea Program presents potential access limitations for young people with intellectual disabilities and young people with difficulties in reading and writing in Spanish, such as unaccompanied migrant youth. These young people considered that 25% of the proposed activities were more difficult than their peers did.
6. The PLANEA Instruments constitutes a new multi-informant assessment system of the skills for independent living and personal autonomy of young

people who are preparing for their emancipation from children's homes. These instruments have shown evidence of satisfactory reliability, validity and discriminative capacity, as well as possibilities for efficient use in research and practice.

7. Young people's perspectives regarding their levels of independent living skills are consistently more optimistic than those issued by staff. The levels of personal autonomy of young people do not differ from those reported by professionals in general lines, except for the case of performing household tasks in specific homes for adolescents and therapeutic residential care homes, in which staff report the lowest levels of autonomy.
8. There is a bias in the assessment of skills for independent living by the educational staff based on the youth-educator relationship, with the evaluations issued by the educational figure of reference of each young person being more optimistic, as opposed to other members staff (managers, other staff, etc.).
9. Care-experienced young people report slightly higher levels of skills for independent living and autonomy in relation to the domains of "Self-care and well-being" / "Household chores" and "Employment and accommodation" from the age of 16 years compared to their peers in the general population, but not in relation to the performance of basic arrangements at the community level.
10. The girls report a higher level of skills and personal autonomy in relation to the domains of "Self-care and well-being" and "Household chores", regardless of being care-experienced or not.
11. Young people in children's homes show significantly lower levels of self-efficacy than their peers in the general population in the age group prior to coming of age (16-17 years).

12. Having previous work experiences stands up an important predictor of the level of skills for independent living in care-experienced young people, in contrast to their peers in the general population.
13. Young people in supported accommodation for care leavers show, in general, the highest levels of skills for independent living and personal autonomy, followed by young people in specific resources for adolescents preparing for leaving care and for unaccompanied migrant young people, who stand out especially in the field of "Employment and Accommodation."
14. Preparation for independent living is part of the intervention objectives of only 58% of young people in therapeutic residential care homes, who show levels of skills for independent living and personal autonomy that are equivalent to or lower than those of young people in resources of the basic network of residential care.

#### **9.4. Implicaciones para la práctica y líneas futuras de investigación**

A lo largo de la tesis se ha defendido que la promoción de trayectorias exitosas de transición hacia la vida adulta de jóvenes que se emancipan desde medidas de acogimiento en el marco del sistema de protección requiere, necesariamente, de una adecuada preparación. Esta preparación debe considerarse desde el inicio de las medidas de acogimiento, realizándose de manera temprana, planificada y gradual y debe considerar no únicamente la promoción de habilidades básicas de tipo práctico para la vida diaria, sino también habilidades de autocuidado e interpersonales, así como prestar atención al desarrollo positivo de la identidad de los jóvenes como extutelados.

Para ello, es necesario contar con programas de transición estructurados cuya teoría del cambio esté correctamente definida, de tal forma que sea posible replicar su implementación en diversos contextos y realizar evaluaciones rigurosas de su impacto. Aunque el desarrollo y evaluación de este tipo de intervenciones viene realizándose desde hace varias décadas en países como Estados Unidos o Reino Unido, con un recorrido legislativo en este ámbito mucho mayor, en España este tema no ha recibido aún suficiente atención. Tender puentes de colaboración entre diferentes agentes (investigación, práctica y Administración) sería clave para promover el desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia, cuyos modelos pudieran ser diseminados y estudiados sistemáticamente. La incorporación de instrumentos válidos y fiables de evaluación de los resultados de las intervenciones, como los propuestos por esta tesis, puede contribuir a la realización de evaluaciones rigurosas y comparables de estas intervenciones, así como al estudio sistemático de los resultados de los jóvenes extutelados a lo largo del tiempo, el cual tampoco ha sido abordado en contexto español.

Por otra parte, es necesario considerar la especificidad de los diferentes perfiles de jóvenes en acogimiento residencial a la hora de diseñar e implementar este tipo de intervenciones, que deben ser altamente individualizadas y ajustadas a las necesidades únicas de cada joven. En este sentido, la incorporación de modelos similares al *Pathway*

*planning* que propone la legislación británica pueden ser interesantes, al suponer la asignación de personal especializado en el apoyo a la transición hacia la vida independiente para elaborar y trabajar con cada joven conforme a un plan personalizado. Especialmente importante es la atención que se debe prestar a jóvenes con necesidades más específicas, como aquellos con problemas a nivel emocional, conductual o salud mental, así como jóvenes con algún tipo de discapacidad intelectual, cuya prevalencia es alta entre la población en acogimiento residencial. Sus trayectorias pueden estar marcadas por una mayor vulnerabilidad, siendo especialmente clave la articulación de apoyos continuados adecuados a sus necesidades tras la salida de acogimiento.

Asimismo, es necesario que la planificación de las trayectorias de emancipación de los jóvenes estén planificadas en gran coordinación entre los diferentes agentes implicados: jóvenes, hogares de protección, servicios de infancia y familias, dedicando especial importancia al establecimiento y fortalecimiento de lazos con la comunidad de referencia y contando con las perspectivas y opiniones de los jóvenes al respecto.

Además, es necesario revisar las políticas de la Administración y las entidades que prestan servicios de acogimiento residencial desde el punto de vista de la promoción de la autonomía, revisando potenciales barreras para la progresiva adquisición de responsabilidades y autonomía de acuerdo a la edad y momento evolutivo de cada joven. Esta revisión debe ser objeto de las evaluaciones de calidad de estos recursos, conforme a lo dispuesto en los Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial (EQUAR). Especial atención debería dedicarse a los modelos empleados por recursos de acogimiento residencial terapéutico con aquellos jóvenes sin previsión de retorno al hogar familiar, dadas las características y estructuración que requiere este tipo de programas en relación a sus objetivos. Contar también con personal especialmente formado en los recursos de acogimiento residencial sobre las especificidades de la transición a la vida adulta será también de especial relevancia, considerando la intensidad y especialización de la intervención que debe proveerse a estos jóvenes para apoyar su transición.

Finalmente, es necesario que se desarrollen legislaciones garantistas que establezcan líneas de financiación claras y programas de atención integral para los jóvenes que se emancipan desde medidas de acogimiento, ampliando y concretando las directrices que ofrece la legislación nacional. Asimismo, las políticas de extensión de las medidas de acogimiento y programas de apoyo disponibles durante la veintena podrían ser claves para la promoción de trayectorias más normativas de emancipación, generando oportunidades para que los jóvenes puedan completar itinerarios formativos superiores y mejorar sus posibilidades de inserción sociolaboral.

Podemos concluir que la atención y preparación para la transición hacia la vida independiente desde medidas de acogimiento en el marco del sistema de protección a la infancia es actualmente uno de los principales retos que enfrentan estos servicios. Esta cuestión tiene una trayectoria aún muy reciente en España, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista legislativo y de desarrollo de programas de preparación y apoyo para estos jóvenes. Sin embargo, debe ser el eje y objetivo último vertebrador de las medidas de acogimiento para considerarse intervenciones protectoras exitosas.

Entre las líneas futuras de investigación que dan continuidad a este proyecto de tesis se encuentra, principalmente, la evaluación rigurosa y exhaustiva del Programa Planea. Este aspecto no fue abordado en su totalidad a lo largo de esta tesis debido a la crisis sanitaria sobrevenida, pero será retomado como línea principal de investigación. Para ello, está previsto la planificación de una evaluación de proceso e impacto del Programa que incorpore metodologías participativas de co-producción con jóvenes, profesionales y agentes implicados en el mismo. El uso de enfoques tanto cuantitativos como cualitativos será necesario para captar sus perspectivas en detalle e informar futuros desarrollos de la herramienta.

Asimismo, se promoverá la implantación del Programa Planea en otras entidades y ámbitos geográficos, así como la continuidad de una línea de publicaciones relativas a

la evaluación de las habilidades para la vida independiente y autonomía personal de jóvenes en acogimiento residencial, tal y como ponen de manifiesto los manuscritos ya elaborados y enviados que se incluyen en esta tesis.

# REFERENCIAS

---

- Águila-Otero, A., Bravo, A., Santos, I. y Del Valle, J. F. (2020). Addressing the most damaged adolescents in the child protection system: An analysis of the profiles of young people in therapeutic residential care. *Children and Youth Services Review*, 112, Artículo 104923.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104923>
- Aldeas Infantiles SOS (2018). *Preparados para emanciparse. Un sistema que funciona para jóvenes y profesionales*.  
<https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2020/05/documento-informativo-Preparados-para-emanciparse.pdf>
- Aldgate, J. (1994). Graduating from care – A missed opportunity for encouraging successful citizenship. *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 255–272.  
[https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90009-4](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90009-4)
- Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias de empleabilidad de los jóvenes que abandonan el sistema de protección. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 485 – 504. <https://doi.org/10.6018/j/350101>
- Arnau-Sabatés, L., Dworsky, A., Sala-Roca, J. y Courtney, M. E. (2021). Supporting youth transitioning from state care into adulthood in Illinois and Catalonia: Lessons from a cross-national comparison. *Children and Youth Services Review*, 120, Artículo 105755. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105755>
- Arnau-Sabatés, L. y Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185–191.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.03.027>
- Arnau-Sabatés, L. y Gilligan, R. (2020). Support in the workplace: How relationships with bosses and coworkers may benefit care leavers and young people in care.



- Children and Youth Services Review*, 111, Artículo 104833.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104833>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2015). *The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2016). Does emerging adulthood theory apply across social classes? National data on a persistent question. *Emerging Adulthood*, 4(4), 227–235.  
<https://doi.org/10.1177/2167696815613000>
- Arnett, J. J. y Mitra, D. (2020). Are the features of emerging adulthood developmentally distinctive? A comparison of ages 18–60 in the United States. *Emerging Adulthood*, 8(5), 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
- Asamblea General de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.  
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2009). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Resolución adoptada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2009*.  
[https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5416/pdf/directrices\\_sobre\\_1\\_as\\_modalidades\\_alternativas\\_de\\_cuidado\\_de\\_los\\_ninos\\_o.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5416/pdf/directrices_sobre_1_as_modalidades_alternativas_de_cuidado_de_los_ninos_o.pdf)
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2019). *Promoción y protección de los derechos de la infancia. Informe de la tercera comisión del 27 de noviembre de 2019*. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/74/395>
- Atkinson, C. y Hyde, R. (2019). Care leavers' views about transition: a literature review. *Journal of Children's Services*, 14(1), 42–58. <https://doi.org/10.1108/JCS-05-2018-0013>

- Baker, C. (2017). *Care leavers' views on their transition to adulthood: a rapid review of the evidence*. Coram Voice. [https://www.coramvoice.org.uk/sites/default/files/999-CV-Care-Leaver-Rapid-Review-lo%20\(004\).pdf](https://www.coramvoice.org.uk/sites/default/files/999-CV-Care-Leaver-Rapid-Review-lo%20(004).pdf)
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1–8.
- Ballester, L., Caballo, M. B., De Valenzuela, A. L. y Varela, L. (2016a). Las entidades y sus programas de emancipación. En L. Ballester, J. A. Caride, M. Melendro y C. Montserrat (Eds.) *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Ballester, L., Caride, J. A., Melendro, M. y Montserrat, C. (Eds.). (2016b). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Ballester, L., Rodríguez, A. E., y De Juanas, A. (2016c). La conducta adaptativa: un reflejo de la inserción en los mundos cotidianos. En L. Ballester, J. A. Caride, M. Melendro y C. Montserrat (Eds.). *Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–10.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.000433>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barnardo's (2014). *The costs of not caring: supporting English care leavers into independence*.  
<https://www.barnardos.org.uk/sites/default/files/2020-11/Costs-of-not-caring-supporting-english-care-leavers-into-independence.pdf>

- Benbenishty, R. y Schiff, M. (2009). Perceptions of readiness to leave care among adolescents in foster care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 662–669. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2009.01.001>
- Bengtsson, M., Sjöblom, Y. y Öberg, P. (2020). Transitional patterns when leaving care – Care leavers’ agency in a longitudinal perspective. *Children and Youth Services Review*, 118, Artículo 105486. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105486>
- Benson, J. (2014) Transition to Adulthood. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J. Korbin. (Eds.). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 1763–1783). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_69](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_69)
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2<sup>a</sup> ed., pp. 781–814). John Wiley.
- Berlin, M., Kääriälä, A., Lausten, M., Andersson, G. y Brännström, L. (2021). Long-term NEET among young adults with experience of out-of-home care: A comparative study of three Nordic countries. *International Journal of Social Welfare*, 30(3), 266–279. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12463>
- Bernal-Romero, T., Melendro, M. y Charry, C. (2020). Transition to adulthood autonomy scale for young people: Design and validation. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>
- Berzin, S. C., Singer, E. y Hokanson, K. (2014). Emerging versus emancipating: The transition to adulthood for youth in foster care. *Journal of Adolescent Research*, 29(5), 616–638. <https://doi.org/10.1177/0743558414528977>
- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. y Wade, J. (1994). Leaving care in England: A research perspective. *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 231–254. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90008-6](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90008-6)

- Biehal, N., Clayden, J., Stein, M. y Wade, J. (1995). *Moving On. Young people and Leaving Care Schemes*. HMSO.
- Blanca, M. J., Escobar, M., Lima, J. F., Byrne, D. y Alarcón, R. (2020). Psychometric properties of a short form of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-14). *Psicothema*, 32(2), 261–267. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.288>
- Bond, S. (2020). Care leavers' and their care workers' views of preparation and aftercare services in the Eastern Cape, South Africa. *Emerging Adulthood*, 8(1), 26–34. <https://doi.org/10.1177/2167696818801106>
- Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida – 1. *El apego*. Paidós.
- Braciszewski, J. M., Tzilos-Wernette, G. K., Moore, R. S., Bock, B. C., Stout, R. L. y Chamberlain, P. (2018). A pilot randomized controlled trial of a technology-based substance use intervention for youth exiting foster care. *Children and Youth Services Review*, 94, 466–476. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.011>
- Brännström, L., Forsman, H., Vinnerljung, B. y Almquist, Y. B. (2017). The truly disadvantaged? Midlife outcome dynamics of individuals with experiences of out-of-home care. *Child Abuse and Neglect*, 67, 408–418. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.009>
- Brännström, L., Vinnerljung, B., Forsman, H. y Almquist, Y. B. (2017). Children placed on out-of-home care as midlife adults: Are they still disadvantaged or have they caught up with their peers? *Child Maltreatment*, 22(3), 205–214. <https://doi.org/10.1177/1077559517701855>
- Brännström, L., Vinnerljung, B. y Hjern, A. (2016). Child welfare clients have higher risks for teenage childbirths: Which are the major confounders? *European Journal of Public Health*, 26(4), 592–597. <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/ckw057>.
- Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles Del Psicólogo*, 30(1), 42–52.

- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55 – 62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Bridges, W. (2009). *Transitions: Making sense of life's changes*. Da Capo Press.
- Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E. R., Vostanis, P., Paul, M., Khan, A. y Simkiss, D. (2017). Transitioning care-leavers with mental health needs: 'they set you up to fail!' *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 138–147. <https://doi.org/10.1111/camh.12171>
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life-course: The case for Emerging Adulthood? *Journal of Youth Studies*, 8(4), 367–384. <https://doi.org/10.1080/13676260500431628>
- Calheiros, M., Patrício, J. N. y Graça, J. (2013). Staff and youth views on autonomy and emancipation from residential care: A participatory research study. *Evaluation and Program Planning*, 39, 57 – 66. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.04.003>
- Calvo, F. y Shaimi, M. (2020). Salud mental, sinhogarismo y vulnerabilidad de jóvenes extutelados. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 75, 121–148.
- Campos, G., Goig, R. y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(1), 27–54.
- Cano-López, L., De la Fuente-Robles, Y. M., Fuentes, V., Aranda, M. y Espinilla-Estévez, M. (2021). How does the family influence the process of transition to adulthood? A comparative study of young people with and without family ties in Spain. *Sustainability*, 13(16), Article 8919. <https://doi.org/10.3390/su13168919>
- Carr, N. y McAlister, S. (2016). The double-bind: Looked after children, care leavers and criminal justice. En P. Mendes y P. Snow (Eds.). *Young people transitioning from out-of-home care: International research, policy and practice* (pp. 3–21). Palgrave Macmillan UK.

- Casey Family Programs (2017). *Casey Life Skills Practice Guide: Practitioners Guide*.  
[http://www.casey.org/media/CLS\\_project\\_PracticeGuide.pdf](http://www.casey.org/media/CLS_project_PracticeGuide.pdf)
- Casey Family Programs (s. f.). *Resources to Inspire Guide | Casey Life Skills*.  
<http://www.casey.org/cls/resourceguides/ResourcestoInspire.docx>
- Casey, K. J., Reid, R., Trout, A. L., Hurley, K. D., Chmelka, M. B. y Thompson, R. (2010).  
 The transition status of youth departing residential care. *Child and Youth Care  
 Forum*, 39(5), 323–340. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9106-6>
- Cassarino-Perez, L., Córdova, V. E., Montserrat, C. y Castellà-Sarriera, J. C.  
 (2018). Transition from care to adulthood: A systematic review of intervention  
 programs. *Trends in Psychology*, 26(3), 1683–1698.  
<https://doi.org/10.9788/TP2018.3-19En>
- Catch 22 (2013). *Get ready for adult life. Helping young people in or leaving care  
 prepare for adult life*.  
[https://cyps.northyorks.gov.uk/sites/default/files/Supporting%20Children%20  
 and%20Families/Independent%20Living%20Skills/GRAL-full-publication.pdf](https://cyps.northyorks.gov.uk/sites/default/files/Supporting%20Children%20and%20Families/Independent%20Living%20Skills/GRAL-full-publication.pdf)
- CEBC (2021). *Better Futures*. <https://www.cebc4cw.org/program/better-futures/>
- Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation. Assessing and improving planning,  
 implementation and effectiveness*. Sage Publications.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel  
 perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. [https://doi.org/10.1002/j.2051-  
 5545.2010.tb00297.x](https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x)
- Clayden, J., y Stein, M. (2005). *Mentoring young people leaving care: ‘Someone for me’*.  
 Joseph Rowntree Foundation.
- Coleman J. C. (1978). Current contradictions in adolescent theory. *Journal of Youth and  
 Adolescence*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/BF01538683>
- Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children  
 and Youth Services Review*, 16(3/4), 213 – 229. [https://doi.org/10.1016/0190-  
 7409\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90007-8)

- Côté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging adulthood: An evidence-based critique of a flawed developmental theory. *Applied Developmental Science, 18*(4), 177–188. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.954451>
- Côté, J. y Bynner, J. M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies, 11*(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/13676260801946464>
- Courtney, M. E., Lee, J. y Perez, A. (2011). Receipt of help acquiring life skills and predictors of help receipt among current and former foster youth. *Children and Youth Services Review, 33*(12), 2442–2451. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.026>
- Courtney, M. E., Park, S. E., Harty, J. y Feng, H. (2019). *Memo from CalYOUTH: Relationships between youth and caseworker perceptions of the service context and foster youth outcomes*. Chapin Hall at the University of Chicago.
- Courtney, M. E., Pergamit, M., Mcdaniel, M., Mcdonald, E., Giesen, L., Okpych, N. y Zinn, A. (2017). *Planning a next generation evaluation agenda for the John H. Chafee Foster Care Independence Program. (OPRE Report No. 2017-96)*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/20180103\\_planning\\_a\\_next\\_generation\\_final508\\_newfinal2\\_b508.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/20180103_planning_a_next_generation_final508_newfinal2_b508.pdf)
- Courtney, M. E., Valentine, E. J. y Skemer, M. (2019). Experimental evaluation of transitional living services for system-involved youth: Implications for policy and practice. *Children and Youth Services Review, 96*, 396 – 408. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.031>
- Crous, G., Montserrat, C. y Balaban, A. (2020). Young people leaving care with intellectual disabilities or mental health problems: strengths and weaknesses in their transitions. *Social Work and Society, 18*(3), 1–19.

- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64, 225–256. <https://doi.org/10.1023/A:1024712527648>
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>
- Del Valle, J. F. (2008). Spain. En M. Stein y E. R. Munro (Eds.). *Young people's transitions from care to adulthood. International Research and Practice*, (pp. 173–184). Jessica Kingsley Publishers.
- Del Valle, J. F., Álvarez-Baz, E. y Bravo, A. (2003). Assessment of long-term outcome in child residential care. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235–249. <https://doi.org/10.1174/021037003321827803>
- Del Valle, J.F., Álvarez-Baz, E. y Fernanz, A. (1999). *Y después... qué? Estudio y seguimiento de casos que fueron acogidos en residencias de protección de menores en el Principado de Asturias*. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias.
- Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251–257. <https://doi.org/10.5093/in2013a28>
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Álvarez, E. y Fernanz, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: A long-term assessment. *Child and Family Social Work*, 13(1), 12–22. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2007.00510.x>
- Del Valle, J. F., Canali, C., Bravo, A. y Vechiato, T. (2013). Child protection in Italy and Spain: Influence of the family supported society. *Psychosocial Intervention*, 22, 227–237. <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a26>



- Del Valle, J. F. y García-Alba, L. (2021). *Manual del Programa Planea. Entrenamiento en habilidades para la vida independiente*. Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Del Valle, J. F. y García-Quintanal, J. L. (2006). Programa Umbrella: mirando al futuro con habilidades para la vida. ASACI.
- Del Valle, J. F., Lázaro-Visa, S., López, M. y Bravo, A. (2011). Leaving family care. Transitions to adulthood from kinship care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2475–2481. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.015>
- Dima, G. y Skehill, C. (2011). Making sense of leaving care: The contribution of Bridges model of transition to understanding the psycho-social process. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2532–2539. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.016>
- Dinisman, T. (2016). Life satisfaction in the transition from care to adulthood: the contribution of readiness to leave care and social support. *Child and Family Social Work*, 21(4), 401–411. <https://doi.org/10.1111/cfs.12156>
- Dinisman, T. y Zeira, A. (2011). The contribution of individual, social support and institutional characteristics to perceived readiness to leave care in Israel: An ecological perspective. *British Journal of Social Work*, 41(8), 1442–1458. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcr034>
- Dixon, J. y Stein, M. (2002). *Still a bairn? Throughcare & aftercare services in Scotland. Final report to the Scottish Executive*. Social Work Research & Development Unit, University of York. <https://lx.iriss.org.uk/sites/default/files/resources/085.%20Still%20A%20Bairn%20-%20Throughcare%20and%20Aftercare%20Services%20in%20Scotland.pdf>
- Dixon, J., Wade, J., Byford, S., Weatherly, H. y Lee, J. (2006). *Young People Leaving Care: A Study of Costs and Outcomes. Report to the Department for Education and Skills*. Social Work Research and Development Unit, University of York.

- Dixon, J., Ward, J. y Blower, S. (2019). “They sat and actually listened to what we think about the care system”: the use of participation, consultation, peer research and co-production to raise the voices of young people in and leaving care in England. *Child Care in Practice*, 25(1), 6–21.  
<https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521380>
- Dixon, J., Ward, J. y Stein, M. (2018). *Brighter futures for care leavers*. Focus Ireland.  
<https://www.york.ac.uk/media/spru/projectfiles/Brighter-Futures-for-Careleavers-Report-Interactive.pdf>
- Doncel (2021). *Qué es Doncel*. <https://doncel.org.ar/que-es-doncel/#que-es-doncel>
- Donkoh, C., Underhill, K. y Montgomery, P. (2006). Independent living programmes for improving outcomes for young people leaving the care system. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, Artículo CD005558.  
<https://doi.org/10.1002/2F14651858.CD005558.pub2>
- Elder, G. H. (1998). The Life Course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- English, D. J., Kouidou-Giles, S. y Plocke, M. (1994). Readiness for independence: A study of youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 147 – 158. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90002-7)
- Espada, J., González, M., Orgilés, M., Carballo, J. y Piqueras, J. (2012). Validation of the general self-efficacy scale with Spanish adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 355–370.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1504>
- Esping–Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- EUROSTAT (2020). *Being young in Europe today: Family and society*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Being\\_young\\_in\\_Europe\\_today\\_-\\_family\\_and\\_society](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_family_and_society)

- EUROSTAT (2021a). *Youth unemployment*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Youth\\_unemployment](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Youth_unemployment)
- EUROSTAT (2021b). *Estimated average age of young people leaving the parental household by sex* [Data set].  
[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth\\_demo\\_030/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_demo_030/default/table?lang=en)
- Everson-Hock, E. S., Jones, R., Guillaume, L., Clapton, J., Duenas, A., Goyder, E., Chilcott, J., Cooke, J., Payne, N., Sheppard, L. M. y Swann, C. (2011). Supporting the transition of looked-after young people to independent living: A systematic review of interventions and adult outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 37(6), 767–779. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01287.x>
- FEPA (2017). *La emancipación de jóvenes tutelados y extutelados en España*.  
<https://mapaemancipacion.org/uploads/years/1583928931-54401213.pdf>
- FEPA (2021). *Presentación*. <https://www.fepa18.org/es/presentacion/>
- Fernández-Artamendi, S., Águila-Otero, A., F. Del Valle, J. y Bravo, A. (2020). Victimization and substance use among adolescents in residential child care. *Child Abuse and Neglect*, 104, Artículo 104484.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104484>
- Fernández-Simo, D. y Cid-Fernández, X. M. (2018). Longitudinal analysis of the transition to adulthood of people separated from the child and adolescent welfare system. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25–38.
- FICE (2016). *FICE Standards developed by young care leavers*. 33<sup>o</sup> FICE International world Congress 2016.  
[https://docs.wixstatic.com/ugd/b9f7fe\\_66ac628d48744dec878f07a7027aef6e.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/b9f7fe_66ac628d48744dec878f07a7027aef6e.pdf)
- Field, A., Sen, R., Johnston, C., & Ellis, K. (2021). Turning 18 in specialised residential therapeutic care: Independence or a cliff edge? *Children and Society*, 35(5), 784–798. <https://doi.org/10.1111/chso.12450>

- Fowler, P. J., Marcal, K. E., Zhang, J., Day, O. y Landsverk, J. (2017). Homelessness and aging out of foster care: A national comparison of child welfare-involved adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, 27–33.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.03.017>
- Freundlich, M., Avery, R. J. y Padgett, D. (2007). Preparation of youth in congregate care for independent living. *Child and Family Social Work*, 12(1), 64–72.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00444.x>
- Frimpong-Manso, K. (2012). Preparation for young people leaving care: The case of SOS Children's Village, Ghana. *Child Care in Practice*, 18(4), 341 – 356.  
<https://doi.org/10.1080/13575279.2012.713850>
- Gambara, H. y Vargas, E. (2007). Evaluación de programas de intervención psicosocial. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín (Eds.). *Intervención psicosocial* (pp. 405 – 479). Pearson Prentice Hall.
- Geenen, S. y Powers, L. (2007). "Tomorrow is another problem". The experiences of youth in foster care during their transition into adulthood. *Children and Youth Services Review*, 29, 1085 – 1101.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.04.008>
- Georgiades, S. (2005). Initial internal consistency evidence on the Daniel Memorial Independent Living Assessment: A research note. *Children and Youth Services Review*, 27(8), 921 – 930.
- Gimeno-Monterde, C. y Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors: A cross-border comparison. *Children and Youth Services Review*, 99, 36–42. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.035>
- Gimeno-Monterde, C., Gómez-Quintero, J. D. y Aguerri J. C. (2021). Unaccompanied young people and transition to adulthood: Challenges for child care services. *Children and Youth Services Review*, 121, Artículo 105858.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105858>

- Goig-Martínez, R. y Martínez-Sánchez, I. (2019). The transition to adult life of the young people leaving care. The dimension of “residential life.” *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 71–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I. y Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100–106. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.12.011>
- Gracia, P., Garcia-Roman, J., Oinas, T. y Anttila, T. (2021). Gender differences in child and adolescent daily activities: A cross-national time use study. *Acta Sociologica*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/00016993211008500>
- Gradaïlle, R., Montserrat, C. y Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89, 54–61. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.04.020>
- Greeno, E. J., Uretsky, M. C., Lee, B. R., Ahn, H. y Harburger, D. S. (2017). Training and preparation for caregiving of older foster youth: Perspectives of foster parents. *Child Welfare*, 95(2), 117–134.
- Greeson, J. K. P., Garcia, A. R., Kim, M., Thompson, A. E. y Courtney, M. (2015a). Development & maintenance of social support among aged out foster youth who received independent living services: Results from the Multi-Site Evaluation of Foster Youth Programs. *Children and Youth Services Review*, 53, 1 – 9. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.03.016>
- Greeson, J. K. P., Garcia, A. R., Kim, M., Thompson, A. E. y Courtney, M. (2015b). Foster youth and social support: The first RCT of independent living services. *Research on Social Work Practice*, 25(3), 349 – 357. <https://doi.org/10.1177/1049731514534900>
- Greeson, J. K. P., Garcia, A. R., Tan, F., Chacon, A. y Ortiz, A. J. (2020). Interventions for youth aging out of foster care: A state of the science review. *Children and Youth Services Review*, 113, Artículo 105005.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105005>

Groinig, M. y Sting, S. (2019). Educational pathways in and out of child and youth care.

The importance of orientation frameworks that guide care leavers' actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review*, 101, 42–49.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.03.037>

Gullo, F., García-Alba, Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2021). Crossing countries and crossing

ages: The difficult transition to adulthood of unaccompanied migrant care leavers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

18(13), Artículo 6935. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136935>

Gunawardena, N. y Stich, C. (2021). Interventions for young people aging out of the child

welfare system: A systematic literature review. *Children and Youth Services Review*, 127, Artículo 106076.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106076>

Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L. y Van Holen, F. (2017).

Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74–83

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.02.035>

Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P. y Karki, S. (2018). Transition to adult life of young

people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.08.017>

Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P. y Karki, S. (2019). Young people's preparedness for

adult life and coping after foster care: A systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child and Youth Care Forum*, 48, 633–661.

<https://doi.org/10.1007/s10566-019-09499-4>

Hahn, A. (1994). The use of assessment procedures in foster care to evaluate readiness for independent living. *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 171 – 179.

[https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90004-3)

- Harder, A. T., Köngeter, S., Zeller, M., Knorth, E. J. y Knot-Dickscheit, J. (2011). Instruments for research on transition. Applied methods and approaches for exploring the transition of young care leavers to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2431–2441.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.017>
- Harder, A. T., Mann-Feder, V., Oterholm, I. y Refaeli, T. (2020). Supporting transitions to adulthood for youth leaving care: Consensus based principles. *Children and Youth Services Review*, 116, Article 105260.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105260>
- Harwick, R. M., Unruh, D. y Lindstrom, L. (2020). Transition to adulthood for youth with disabilities who experienced foster care: An ecological approach. *Child Abuse and Neglect*, 99, Artículo 104310.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104310>
- Heerde, J. A., Hemphill, S. A. y Scholes-Balog, K. E. (2016). The impact of transitional programmes on post-transition outcomes for youth leaving out-of-home care: a meta-analysis. *Health and Social Care in the Community*, 26(1), e15–e30.  
<https://doi.org/10.1111/hsc.12348>
- Hendry, L. B. y Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 169–179.  
<https://doi.org/10.1080/13676260903295067>
- Hokanson, K., Golden, K. E., Singer, E. y Berzin, S. C. (2019). ‘Not independent enough’: Exploring the tension between independence and interdependence among former youth in foster care who are emerging adults. *Child Welfare*, 97(5), 141–158.
- Huscroft-D’Angelo, J., Trout, A., Epstein, M., Duppong-Hurley, K. y Thompson, R. (2013). Gender differences in perceptions of aftercare supports and services. *Children and Youth Services Review*, 35(5), 916–922.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.01.024>

- Iglehart, A. P. (1994). Adolescents in foster care: Predicting readiness for independent living. *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 159 – 169. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90003-5)
- Ihara, E. S., Wolf-Branigin, M. y White, P. (2012). Quality of life and life skill baseline measures of urban adolescents with disabilities. *Social Work in Public Health*, 27(7), 658 – 670. <https://doi.org/10.1080/19371910903269596>
- Iivari, N., Sharma, S. y Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, Artículo 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- INJUVE (2020a). *Informe Juventud en España*. [http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe\\_juventud\\_espana\\_2020.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf)
- INJUVE (2020b). *Juventud en riesgo. Análisis de las consecuencias socioeconómicas de la COVID-19 sobre la población joven en España*. [http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/10/juventudenriesgo\\_informe2.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2020/10/juventudenriesgo_informe2.pdf)
- Jariot-García, M., Sala-Roca, J. y Arnau-Sabatés, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90–103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15218>
- Kääriälä, A. y Hiilamo, H. (2017). Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 79, 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.030>
- Kelly, B., McShane, T., Davidson, G., Pinkerton, J., Gilligan, E. y Webb, P. (2016). *You only leave one? Transitions and outcomes for care leavers with mental health and/or intellectual disabilities. Final report*. Queen's University Belfast.



- Kerr, M., King, A., Neo, C., Bolton, E., Cartwright, R., Green, B. y Goldie, H. (2017). *Leaving well. An outcomes framework to promote successful transitions for care leavers*. Social finance.  
[https://www.socialfinance.org.uk/sites/default/files/publications/leavingwell\\_152x228\\_final-1.pdf](https://www.socialfinance.org.uk/sites/default/files/publications/leavingwell_152x228_final-1.pdf)
- Kinderperspectief (2021). *Kinderperspectief lanceert nieuwe kwikstart app*.  
<https://www.kinderperspectief.nl/kwikstart-nieuws/>
- LATAM (2021). *Nuestro desafío*. Red latinoamericana de egresados de protección.  
<http://redegresadoslatam.org/nuestro-desafio/>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L. y Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 41 – 64.  
<https://doi.org/10.5195/JYD.2011.174>.
- Liu, C., Vazquez, C., Jones, K., & Fong, R. (2019). The impact of independent living programs on foster youths' educational outcomes: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 98, 213–220.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.006>
- Lockwood, K. K., Friedman, S. y Christian, C. W. (2015). *Permanency and the Foster Care System*, 45(10), 306-315. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2015.08.005>
- López, M., Santos, I., Bravo, A. y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187–196. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>
- López-Herrerías, J. C., Cabellos-Vidal, A. y Zahínos-Rozalén, A. (2019). L'Associació Pro Emancipats de les Illes Balears: de què parlam quan parlam d'emancipació? *Anuari de la joventut 2019*.  
[http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/anuariJoventut/index/assoc/2019\\_anuari\\_jove/ntut\\_p14.dir/2019\\_anuari\\_joventut\\_p145.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/anuariJoventut/index/assoc/2019_anuari_jove/ntut_p14.dir/2019_anuari_joventut_p145.pdf)

- López-Peláez, A., Erro-Garcés, A. y Gómez-Ciriano, E. J. (2020). Young people, social workers and social work education: the role of digital skills. *Social Work Education, 39*(6), 825 – 842. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1795110>
- Luke, N. y O’Higgins, A. (2018). Is the care system to blame for the poor educational outcomes of children looked after? Evidence from a systematic review and national database analysis. *Children Australia, 43*(2), 135–151. <https://doi.org/10.1017/cha.2018.22>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Mallon, G. (1998). After care, then where? Outcomes of an independent living program. *Child Welfare, 79*, 61 – 78.
- Malvaso, C. y Delfabbro, P. Young people with complex needs leaving out-of-home care: Service issues and the need to enhance practice and policy. *Children Australia, 41*(1), 69 – 79. <https://doi.org/10.1017/cha.2015.48>
- Mann-Feder, V. R. (2019). How can I be a real adult? Developmental theory as a framework for practice, policy, and research on care leaving. In V. R. Mann-Feder y M. Goyette, (Eds.). *Leaving care and the transition to adulthood. International contributions to theory, research, and practice.* (pp. 9–30). Oxford University Press.
- Mann-Feder, V. R. y Goyette, M. (2019). *Leaving care and the transition to adulthood. International contributions to theory, research, and practice.* Oxford University Press.
- Martín, E., González-Navasa, P., Chirino-Alemán, E. y Castro-Sánchez, J. J. (2019). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 35*, 101–111. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.35.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08)

- Martinovic, D., Freiman, V., Lekule, C. S. y Yang, Y. (2019). The roles of digital literacy in social life of youth. En M. Khosrow-Pour (Ed.), *Advanced methodologies and technologies in library science, information management, and scholarly inquiry* (pp. 103–117). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7659-4.ch009>
- McGhee, K., Roesch-Marsh, A. (2020). *Bridging the digital divide for care experienced young people in Scotland: If not now, when?*  
[https://www.celcis.org/application/files/5615/9541/7476/Inform\\_Briefing\\_-\\_Bridging\\_the\\_digital\\_divide\\_for\\_Care\\_Leavers\\_in\\_Scotland\\_\\_July\\_2020.pdf](https://www.celcis.org/application/files/5615/9541/7476/Inform_Briefing_-_Bridging_the_digital_divide_for_Care_Leavers_in_Scotland__July_2020.pdf)
- McLaughlin, J. A. y Jordan, G. B. (2004). Using Logic Models. En J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds). *Handbook of practical program evaluation*. (2<sup>nd</sup> ed. pp 62-87). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch3>
- Mech, E. V. (1994). Preparing foster youth for adulthood: A knowledge-building perspective. *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 141 – 145.  
[https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90001-9](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90001-9)
- Melendro, M. y Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). Los estudios sobre el tránsito a la vida adulta de jóvenes vulnerables y estrategias para su inclusión social. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 201 – 215.
- Melkman, E., Refaeli, T., Bibi, B. y Benbenishty, R. (2016). Readiness for independent living among youth on the verge of leaving juvenile correctional facilities. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(10), 1209 – 1225. <https://doi.org/10.1177/0306624X15575117>
- Mendes, P., Johnson, G. y Moslehuddin, B. (2011). Effectively preparing young people to transition from out-of-home care An examination of three recent Australian studies. *Family Matters*, 89, 61–70.
- Mendes, P. y Snow, P. (2016). *Young People Transitioning from Out-of-Home Care. International Research, Policy and Practice*. Palgrave Macmillan.

- Middaugh, E., Clark, L. S. y Ballard, P. J. (2017). Digital media, participatory politics, and positive youth development. *Pediatrics*, *140*(2), S127–S131.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758Q>
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez-Hernández, M. y Santos-González, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial. EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4071\\_d\\_Estandares-calidad-acogimiento.residencial-EQUAR.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4071_d_Estandares-calidad-acogimiento.residencial-EQUAR.pdf)
- Mitchell, B. A. (2006). *The boomerang age: Transitions to adulthood in families*. Aldine Transaction.
- Montero, D. y Fernández-Pinto, I. (2013). *Manual del sistema para la evaluación de la conducta adaptativa ABAS II*. Tea Ediciones.
- Montgomery, P., Donkoh, C. y Underhill, K. (2006). Independent living programs for young people leaving the care system: The state of the evidence. *Children and Youth Services Review*, *28*, 1435–1448.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2006.03.002>
- Montserrat, C., Casas, F. y Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, *16*(1), 6–21.  
<https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722981>
- Montserrat C., Casas F. y Baena M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección: ¿un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Moreno, A. (2008). Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. *Pensamiento Iberoamericano*, *3*, 17–46.
- Moreno, A. (2012). The transition to adulthood in Spain in a comparative perspective: The incidence of structural factors. *Young*, *20*(1), 19–48.

<https://doi.org/10.1177/110330881102000102>

- Munro, E. R., Friel, S., Newlands, F., Baker, C., García-Alba, L. y Lynch, A. (2021). *Research briefing one: Professional perspectives of supporting young people leaving care in the context of COVID-19*. Tilda Goldberg Centre for Social Work and Social Care, University of Bedfordshire.
- Munro, E. R., Pinkerton, J., Mendes, P., Hyde-Dryden, G., Herczog, M. y Benbenishty, R. (2011). The contribution of the United Nations Convention on the Rights of the Child to understanding and promoting the interests of young people making the transition from care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2417–2423. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.025>
- Munro, E. R. y Simkiss, D. (2020). Transitions from care to adulthood: messages to inform practice. *Paediatrics and Child Health*, 30(5), 175 – 179. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2020.02.007>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Naccarato, T. y DeLorenzo, E. (2008). Transitional youth services: Practice implications from a systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25(4), 287–308. <https://doi.org/10.1007/s10560-008-0127-z>
- Naccarato, T., Delorenzo, E. y Park, A. (2008). A rapid instrument review (RIR) of independent living program (ILP) evaluation tools. *Journal of Public Child Welfare*, 2(2), 253-267. <https://doi.org/10.1080/15548730802312818>
- Nelson, L. J. (2021). The theory of emerging adulthood 20 years later: A look at where It has taken us, what we know now, and where we need to go. *Emerging Adulthood*, 9(3), 179–188. <https://doi.org/10.1177/2167696820950884>
- Nollan, K. A., Wolf, M., Ansell, D. Burns, J., Barr, L., Copeland, W. y Paddock, G. (2000). Ready or not: Assessing youth's preparedness for independent living. *Child Welfare*, 79(2), 159 – 176.

- Observatorio de la Infancia (2020). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia número 22*.  
[https://observatoriodelainfancia.upsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN\\_2\\_2\\_final.pdf](https://observatoriodelainfancia.upsocial.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_2_2_final.pdf)
- Oliveira-Macedo, A. M. (2016). *Competências de Relacionamento, Comunicação e Projeção do Futuro na Transição para a Idade Adulta de Jovens em Acolhimento Institucional: Adaptação do Casey Life Skills*. [Tesis de máster, Universidade Católica Portuguesa].
- Pagani, L., Argentin, G., Gui, M. y Stanca, L. (2016). The impact of digital skills on educational outcomes: Evidence from performance tests. *Educational Studies*, 42(2), 137–162. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1148588>
- Paulsen, V. y Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, 68, 125–131. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.006>
- Pearlstein, S. L., Mellins, C. A., Dolezal, C., Elkington, K. S., Santamaria, E. K., Leu, C., Cruz, J. E. y Abrams, E. J. (2014). *Journal of Pediatric Psychology*, 39(3), 294 – 305. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst077>
- Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J. y Herrick, M. A. (2006a). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1459–1481. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.04.003>
- Pecora, P. J., Williams, J., Kessler, R. C., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Herrick, M. A. y Torres, D. (2006b). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child and Family Social Work*, 11(3), 220–231. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00429.x>
- Pérez-García, S., Águila-Otero, A., González-García, C., Santos, I. y Del Valle, J. F. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential child care

- facilities in three different programs. *Psicothema*, 31(3), 319 – 326.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2019.129>
- Phillips, L. A., Powers, L. E., Geenen, S., Schmidt, J., Wings-Yanez, N., McNeely, I. C., Merritt, L., Williamson, C., Turner, S., Zweben, H., Bodner, C. y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care. (2014). Better Futures: A validated model for increasing postsecondary preparation and participation of youth in foster care with mental health challenges. *Children and Youth Services Review*, 57, 50 – 59.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.07.010>
- Postigo, Á., García-Cueto, E., Cuesta, M., Menéndez-Aller, Á., Prieto-Díez, F. y Lozano, L. M. (2020). Assessment of the enterprising personality: A short form of the BEPE battery. *Psicothema*, 32(4), 575-582.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2020.193>
- Powers, L. E., Fullerton, A., Schmidt, J., Geenen, S., Oberweiser-Kennedy, M., Dohn, J., Nelson, M., Lavanditti, R., Blakesless, J. y The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care. (2018). Perspectives of youth in foster care on essential ingredients for promoting self-determination and successful transition to adult life: My Life model. *Children and Youth Services Review*, 86, 277–286. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.02.007>
- Powers, L. E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L. D., Drummond, D., Swank, P. y otros miembros del Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care. (2012). My Life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review*, 34(11), 2179 – 2187. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.07.018>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.  
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Programa Mentor (2021). *Programa Mentor. Memoria ano 2020*.

<http://www.programamentor.org/wp-content/uploads/2021/09/memoria-programa-mentor-2020.pdf>

Rebbe, R., Nurius, P. S., Ahrens, K. R. y Courtney, M. E. (2017). Adverse childhood experiences among youth aging out of foster care: A latent class analysis. *Children and Youth Services Review*, 74, 108–116.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.02.004>

Reboloso, E., Fernández-Ramírez, B. y Cantón, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Síntesis.

Refaeli, T., Benbenishty, R. y Eliel-Gev, M. (2013). Youth aging out of residential care in Israel: Readiness for independent living and need for help. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1601–1607.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.06.014>

Refaeli, T., Benbenishty, R. y Zeira, A. (2019). Predictors of life satisfaction among care leavers: A mixed-method longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 99, 146–155. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2019.01.044>.

Roberts, L., Rees, A., Bayfield, H., Corliss, C., Diaz, C., Mannay, D. y Vaughan, R. (2020). *Young people leaving care, practitioners and the Coronavirus (COVID 19) Pandemic: Experiences, support, and lessons for the future*. Cascade.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Roser, M., Ritchie, H. y Ortiz-Ospina, E. (2015). *Internet*.

<https://ourworldindata.org/internet>

Sainero, A., Del Valle, J.F., López, M. y Bravo, A. (2013). Exploring the specific needs of an understudied group: children with intellectual disability in residential child care. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1393-1399.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.04.026>

Sala-Roca, J., Jariot-García, M., Villalba-Biarnés, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in



- residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251–1257. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2009.05.010>
- Sanders, J., Munford, R., Boden, J. y Johnston, W. (2020). Earning, learning, and access to support: The role of early engagement in work, employment skills development and supportive relationships in employment outcomes for vulnerable youth in New Zealand. *Children and Youth Services Review*, 110, Artículo 104753. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104753>
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509–513.
- Santos, L., Velho, C, Pinheiro, M. R. y Palaio, C. (2018). Projet'ar-te – Desenvolvimento de competências para a vida: estudo de eficacia e follow-up de un programa de desenvolvimento de autonomía para jovens em acolhimento residencial. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 9(2), 43 – 61.
- Scannapieco, M., Smith, M. y Blakeney-Strong, A. (2016). Transition from Foster Care to Independent Living: Ecological Predictors Associated with Outcomes. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(4), 293–302. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0426-0>
- Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscósio, M. A. y Monteagudo-González, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 39–53.
- Smith, N. (2017). *Neglected Minds: A report on mental health support for young people leaving care*. Barnardo's. <http://www.barnardos.org.uk/neglect-minds-a-report-on-mental-health.pdf>
- Solano, A., Fayos, I., Urueña, A., Martínez-Sober, M., Mateo, F. y Soria-Olivas, E. (2021). Analysis of the pre and post-COVID-19 lockdown use of smartphone apps in Spain. *Applied Sciences*, 11, Artículo 5807. <https://doi.org/10.3390/app11135807>

- Stein, M. (2004). *What works for young people leaving care?* Barnardo's.
- Stein, M. (2005). *Resilience and young people leaving care: Overcoming the odds.* Joseph Rowntree Foundation.
- Stein, M. (2006a). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422–434.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.05.005>
- Stein, M. (2006b). Research review: Young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11(3), 273–279. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x>
- Stein, M. (2008a). Transitions from care to adulthood. Messages from research for policy and practice. In *Young people's transitions from care to adulthood* (pp. 289–306). Jessica Kingsley Publishers.
- Stein, M. (2008b). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practice*, 14(1), 35 – 44. <http://dx.doi.org/10.1080/13575270701733682>
- Stein, M. (2019). Supporting young people from care to adulthood: International practice. *Child and Family Social Work*, 24(3), 400–405.  
<https://doi.org/10.1111/cfs.12473>
- Stein, M. (2021). The rights movement of young people living in and leaving care in England between 1973 and 2011: A history from below. *Child and Family Social Work*, 26(2), 280–287. <https://doi.org/10.1111/cfs.12803>
- Stein, M. y Dixon, J. (2006). Young people leaving care in Scotland. *European Journal of Social Work*, 9(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/13691450600958460>.
- Stein, M. y Munro, E. R. (2008). *Young people's transitions from care to adulthood.* *International Research and Practice.* Jessica Kingsley Publishers.
- Stein, M. y Wade, J. (2000). *Helping care leavers: Problems and strategic responses.* Department of Health.
- Stein, M. y Ward, H. (2021). Editorial: Transitions from care to adulthood—Persistent issues across time and place. *Child and Family Social Work*, 26(2), 215–221.  
<https://doi.org/10.1111/cfs.12802>

- Stein, M., Ward, H. y Courtney, M. (2011). Editorial: International perspectives on young people's transitions from care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2409–2411. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.012>
- Storø, J. (2008). Exit from care - developing a perspective. *Journal of Comparative Social Welfare*, 24(1), 13 – 21. <https://doi.org/10.1080/17486830701848670>
- Storø, J. (2016). Which transition concept is useful for describing the process of young people leaving state care? A reflection on research and language. *European Journal of Social Work*, 20(5), 770-781. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255879>
- Storø, J. (2018). To manage on one's own after leaving care? A discussion of the concepts independence versus interdependence. *Nordic Social Work Research*, 8(sup1), 104–115. <https://doi.org/10.1080/2156857x.2018.1463282>
- Strahl, B., Van Breda, A. D. P., Mann-Feder, V. y Schröer, W. (2021). A multinational comparison of care-leaving policy and legislation. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 37(1), 34–49. <https://doi.org/10.1017/ics.2020.26>
- Sulimani-Aidan, Y. (2017). To dream the impossible dream: Care leavers' challenges and barriers in pursuing their future expectations and goals. *Children and Youth Services Review*, 81, 332–339. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.08.025>
- Sulimani-Aidan, Y. y Benbenishty, R. (2011). Future expectations of adolescents in residential care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(7), 1134–1141. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.02.006>
- Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., Dinisman, T. y Zeira, A. (2013). Care leavers in Israel: What contributes to better adjustment to life after care? *Journal of Social Service Research*, 39(5), 704–718. <https://doi.org/10.1080/01488376.2013.834283>.
- Tanur, C. (2012). Project Lungisela: Supporting young people leaving state care in South Africa. *Child Care in Practice*, 18(4), 325 – 340.

<http://dx.doi.org/10.1080/13575279.2012.713851>

Tavares-Rodrigues, A. (2018). *La preparación para la transición a la vida adulta de adolescentes en acogimiento residencial. Evaluación del Programa Umbrella.*

[Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Oviedo.

Tavares-Rodrigues, A., González-García, C., Bravo, A. y Del Valle, J.F. (2019). Evaluación de necesidades de jóvenes en acogimiento residencial en Portugal. *Revista de Psicología Social*, 34(2), 354-382.

<https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1576325>

Taylor, D., Albers, B., Mann, G., Chakraborty, S., Lewis, J., Mendes, P., Macdonald, G., Williams, K. y Shlonsky, A. (2021). Systematic review and meta-analysis of policies, programmes and interventions that improve outcomes for young people leaving the out-of-home care system. *What Works for Children's Social Care*, Centre for Evidence and Implementation.

Ten Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J. y Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child and Family Social Work*, 23(1), 33-44.

<https://doi.org/10.1111/cfs.12381>

Thompson, A. E., Greeson, J. K. P. y Brunsink, A. M. (2016). Natural mentoring among older youth in and aging out of foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 61, 40-50.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.006>

Timonen-Kallio, E. (2000). *The Umbrella Programme*. Kaarina Institute of Social Studies.

Toivonen, K., Salokkila, P., Puustelli y A., Häggman-Laitila, A. Somatic and mental symptoms, medical treatments and service use in aftercare – Document analysis of Finnish care leavers. *Children and Youth Services Review*, 114, Artículo 105079. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105079>

- Trejos-Castillo, E., Davis, G. y Hippias, T. (2015). Economic well-being and independent living in foster youth: Paving the road to effective transitioning out of care. *Child Welfare, 94*(1), 53 – 71.
- Trout, A. L., Hoffman, S., Huscroft-D'Angelo, J., Epstein, M. H., Duppong-Hurley, K. y Stevens, A. L. (2014). Youth and parent perceptions of aftercare supports at discharge from residential care. *Child and Family Social Work, 19*(3), 304–311. <https://doi.org/10.1111/cfs.12003>
- Udayan Care (2020). *Care leavers' declaration*. Care leavers convention. <http://www.careleaversconvention.udayancare.in/index.php/declaration/>
- U.S. Department of Health and Human Services Washington, D.C. (2008). *Evaluation of the Life Skills Training Program Los Angeles County, California: Final Report*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502640.pdf>
- Uzoabo, V., Kioko, M. y Jones, R. (2008). Deconstructing youth transition to adulthood services: Lessons learned from the VISIONS program. *Vulnerable Children and Youth Studies, 3*(1), 37 – 41. <https://doi.org/10.1080/17450120701767688>
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M. y Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: A state-of-the-art review. *Child and Family Social Work, 20*(2), 129–138. <https://doi.org/10.1111/cfs.12082>
- Van Breda, A. D. (2015). Journey towards independent living: a grounded theory investigation of leaving the care of Girls & Boys Town, South Africa. *Journal of Youth Studies, 18*(3), 322–337. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963534>
- Van Breda, A. D. (2018). Research review: Aging out of residential care in South Africa. *Child & Family Social Work*. <https://doi.org/10.1111/cfs.12431>
- Van Breda, A. D., Munro, E. R., Gilligan, R., Anghel, R., Harder, A., Incarnato, M., Mann-Feder, V., Refaeli, T., Stohler, R. y Storø, J. (2020). Extended care: Global dialogue on policy , practice and research. *Children and Youth Services Review, 119*, Artículo 105596. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105596>

- Van den Berg, L., Kalmijn, M. y Leopold, T. (2021). Explaining cross-national differences in leaving home. *Population, Space and Place*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/psp.2476>
- Vogel, J. (2002). European Welfare Regimes and the Transition to Adulthood: A Comparative and Longitudinal Perspective. *Social Indicators Research*, 59(3), 275–299.
- Ward, H. (2008). Legal and policy frameworks. En M. Stein y E. R. Munro (Eds.). *Young people's transitions from care to adulthood. International Research and Practice*, (pp. 258–277). Jessica Kingsley Publishers.
- Woodgate, R. L., Morakinyo, O. y Martin, K. M. (2017). Interventions for youth aging out of care: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 82(July), 280–300. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.09.031>
- Yelick, A. (2017). Research Review: Independent living programmes: the influence on youth ageing out of care (YAO). *Child and Family Social Work*, 22(1), 515–526. <https://doi.org/10.1111/cfs.12208>
- Zeira, A. y Benbenishty, R. (2011). Readiness for independent living of adolescents in youth villages in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2461 – 2468. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.018>

# **ANEXO I**

## **MANUAL DEL PROGRAMA PLANEA**

---

Programa

# PLANEA

Entrenamiento en  
habilidades para  
la vida adulta



# MANUAL



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Castilla-La Mancha



ÍNDICE





# MANUAL

# PLANEA

Programa de entrenamiento  
en habilidades para la vida adulta



Este programa ha sido financiado mediante subvención concedida por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha a la Asociación Nieru para el Estudio y Promoción del Bienestar Infantil, con el apoyo y desarrollo de la Fundación Universidad de Oviedo y el Grupo de Investigación en Familia e Infancia de esta universidad, y en colaboración con la Dirección General de Infancia y Familia de Castilla-La Mancha.

**Autores:**

Jorge F. del Valle  
Laura García Alba

**Edita:**

Consejería de Bienestar Social de la Junta de Comunidades  
de Castilla-La Mancha.

**Depósito legal: TO 325-2020**

**ISBN: 978-84-09-26099-7**

Grupo de Investigación en Familia e Infancia  
Universidad de Oviedo



<b>¿CÓMO UTILIZAR ESTE MANUAL?</b> .....	<b>6</b>
<b>1. PRESENTACIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>2. FUNDAMENTOS</b> .....	<b>9</b>
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>11</b>
<b>4. ¿QUÉ OFRECE PLANEA?</b> .....	<b>12</b>
4.1. Las actividades .....	<b>12</b>
4.2. La plataforma .....	<b>16</b>
<b>5. ¿CÓMO TRABAJAR CON PLANEA?</b> .....	<b>18</b>
5.1. ¿Qué principios guían la intervención? .....	<b>18</b>
5.2. ¿Qué pasos debo seguir en la aplicación de PLANEA? .....	<b>21</b>
<b>6. SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EN CADA SECCIÓN?</b> .....	<b>23</b>
<b>A. CUIDANDO MI SALUD?</b> .....	<b>24</b>
<b>B. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES</b> .....	<b>30</b>
<b>C. MIS ESTUDIOS</b> .....	<b>33</b>
<b>D. CONSEGUIR UN TRABAJO</b> .....	<b>37</b>
<b>E. MANEJANDO MI DINERO</b> .....	<b>40</b>
<b>F. CIUDADANÍA E IDENTIDAD</b> .....	<b>45</b>
<b>G. DESARROLLANDO MI AUTONOMÍA</b> .....	<b>50</b>
<b>H. PREPARANDO MI CASA</b> .....	<b>55</b>
<b>I. CRECIMIENTO PERSONAL</b> .....	<b>59</b>
<b>ANEXO: CUADERNO DE JÓVENES</b> .....	<b>62</b>



## ¿CÓMO UTILIZAR ESTE MANUAL?

Este manual tiene la finalidad de proporcionar una ayuda para los y las profesionales que vayan a utilizar el PLANEA con jóvenes que se encuentran en acogimiento residencial o en programas de apoyo a la autonomía adulta. Igualmente, pretende resultar de utilidad para las personas responsables a nivel organizativo de su gestión (personal de la Administración o dirección de entidades colaboradoras, etc.),

El documento recoge los principales principios en que se inspira el PLANEA y que, conforme a la filosofía del programa, deben tenerse en cuenta para incorporar esta herramienta de trabajo en el día a día de los hogares de protección. En primer lugar, se puede encontrar una presentación del programa, así como de los fundamentos que lo sustentan a nivel teórico (apartados 1 y 2, respectivamente), seguidos de una descripción de los diferentes objetivos que persigue, tanto con respecto a los y las jóvenes en acogimiento residencial como con respecto a los equipo educativos que trabajan con ellos (apartado 3).

A continuación, los apartados 4. “*¿Qué ofrece PLANEA?*” y 5. *¿Cómo trabajar con PLANEA?* ofrecen una descripción detallada de los principios de intervención clave a tener en cuenta para trabajar con la herramienta, así como de los pasos a seguir para empezar a hacerlo. No se encontrarán en este apartado, sin embargo, instrucciones a nivel técnico o de uso de la plataforma [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), ya que en ella se pueden encontrar diferentes apartados donde se explican todos los pasos a seguir y se resuelven las dudas más frecuentes.

Finalmente, el apartado 6. “*Sugerencias para trabajar en cada sección,*” incluye una descripción pormenorizada de cada una de las secciones de trabajo que componen el programa, la cual permitirá al profesional conocer de antemano qué características tienen las actividades y qué objetivos persiguen para así poder planificar mejor la intervención.

Además, este manual viene acompañado de una versión para jóvenes (*Cuaderno de jóvenes*), pensado para ser una ayuda a la hora de presentarles el programa y donde pueden consultar toda la información relevante sobre PLANEA.

## 1. PRESENTACIÓN

El programa PLANEA se presenta como una herramienta de trabajo destinada al entrenamiento de habilidades para la vida independiente en jóvenes en acogimiento residencial, que continúa con la experiencia iniciada con el programa “Umbrella”<sup>1</sup>, un programa desarrollado en el marco de un proyecto Leonardo da Vinci de la Unión Europea durante los años 1997-2000.

El “Umbrella” trataba de dar respuesta a una necesidad largamente demandada por los profesionales del ámbito de la protección infantil ante la evidencia de que muchos chicos y chicas finalizaban medidas de acogimiento residencial sin contar con las habilidades y aprendizajes básicos que les permitiesen vivir de manera independiente. Esto fue conseguido a través de un importante esfuerzo de sistematización de un conjunto de materiales considerados idóneos para trabajar estas cuestiones en cuya elaboración participaron diferentes grupos de profesionales del ámbito (educadores, psicólogos, trabajadores sociales...) de diferentes países europeos y, lo que es más importante, con la aportación de grupos de jóvenes acogidos en todos ellos.

El resultado fue la publicación de un modelo estructurado de trabajo que definía las áreas que prioritariamente se debían abordar con los jóvenes en el trabajo educativo orientado a la independencia en los hogares de protección, proponiendo las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. Una de las principales fortalezas del “Umbrella” era el hecho de recoger actividades clasificadas en diferentes ámbitos de la vida diaria que podían realizarse con relativa independencia las unas de las otras, lo que permite una gran flexibilidad en su aplicación, siempre desde la concepción de la preparación para la vida independiente como un proceso educativo continuado en el que el apoyo es clave.

Desde la publicación del “Umbrella” y su traducción y adaptación al castellano, realizada por nuestro equipo de investigación<sup>2</sup>, han pasado ya casi veinte años en los que no sólo han cambiado los perfiles de los jóvenes en acogimiento residencial, sino que también lo han hecho las habilidades necesarias para que se desarrollen como personas independientes en la sociedad. En este tiempo, además, se ha extendido el uso de unas tecnologías que ya no se pueden considerar como nuevas, sino que forman parte de la experiencia cotidiana y educativa de nuestros jóvenes, a los que podemos denominar nativos digitales.

---

<sup>1</sup> Timonen-Kalio, E. (Coord.) *The Umbrella Programme: Looking to the future with skills for life*. Turku: University of Turku.

<sup>2</sup> Del Valle, J.F. y García-Quintanal, J.L. (2005). *Programa Umbrella: mirando al futuro con habilidades para la vida*. Oviedo: ASACI.

Ante esta situación, el objetivo del PLANEA es el de recuperar y actualizar los contenidos y metodología empleados en su momento por el “Umbrella” desde el punto de vista de estas nuevas necesidades existentes en la sociedad de la información en la que nos encontramos. Así, se presenta a continuación un programa cuyos contenidos han sido ampliados de manera cuantitativa, es decir, se trabajan mayor cantidad de temas, y también cualitativa, dado que se traslada la realización de actividades por parte de los y las jóvenes desde un cuaderno en formato papel a una plataforma web. Esto permite multiplicar la variedad de actividades propuestas y trasladar su realización a cualquier punto en el que se pueda tener un dispositivo con acceso a Internet.

La denominación de este programa como PLANEA responde a un doble significado. Por una parte, hace referencia a la planificación de la transición a la vida adulta como aspecto clave que se relaciona con su éxito mientras que, por otra parte, se refiere al verbo “planear” en el sentido de alzar el vuelo y aprovechar el viento para llegar al destino deseado. Hemos representado esta idea en la figura de un avión de papel que, hecho con cuidado y prestando atención a cada pliegue, volará de manera segura en su viaje hacia la vida adulta.

Desde este planteamiento, esperamos que esta versión del programa resulte útil tanto a profesionales de la protección a la infancia como a los chicos y chicas para los que está destinado.

## 2. FUNDAMENTOS

Uno de los retos pendientes para el sistema de protección a la infancia en España es el de dar respuesta a las necesidades de apoyo para la transición a la vida adulta de jóvenes que cumplen la mayoría de edad en hogares de protección. Así lo ha recogido recientemente la reforma realizada en 2015 de la Ley Orgánica 1/96 de Protección Jurídica del Menor, obligando explícitamente a las entidades públicas competentes en materia de protección de menores a la prestación de apoyos a los jóvenes que no tengan soporte familiar al llegar a la edad adulta, partiendo ya desde los 16 años.

Si bien la transición a la vida independiente se puede entender como un proceso mediante el cual cada joven va asumiendo progresivamente los roles propios de la vida adulta y adquiriendo una mayor autonomía en diversos aspectos (conseguir un empleo, establecer su propio hogar...), en la realidad este no es un proceso uniforme y continuo. Diversos factores socioculturales, como la prolongación de la fase formativa y el consiguiente retraso en el acceso a un puesto de trabajo amplían aún más el periodo previo a la vida independiente o bien lo fragmentan, alternándose periodos de independencia o con periodos de regreso al hogar familiar.

Teniendo esto en cuenta, se puede entender que la transición a la vida adulta para los y las adolescentes que viven en acogimiento residencial se produce de manera comprimida y acelerada como definió Mike Stein<sup>3</sup>. Es una transición particularmente arriesgada, precisamente por la falta en muchos casos de un apoyo familiar o bien por la existencia de factores de riesgo en este entorno. Además, la investigación ha identificado una serie de retos adicionales a los que deben enfrentarse estos jóvenes, como una mayor incidencia de problemas de salud física y mental, más dificultades para conseguir buenos resultados en el ámbito académico y, por tanto, también para acceder al mundo laboral y mantener redes de apoyo sólidas. Del mismo modo, determinadas trayectorias vitales y de intervención protectora se relacionan con peores resultados en cuanto a éxito en la transición a la vida adulta, como haber vivido numerosos cambios de medida u hogar.

Para hacer frente a esta situación de gran vulnerabilidad, surge la necesidad de crear y poner en marcha programas de apoyo para la transición a la vida adulta de estos jóvenes que abarquen todas estas áreas deficitarias, tanto antes como durante la transición. Si bien la extensión de la protección más allá de la mayoría de edad y la provisión de apoyos de tipo financiero, de vivienda, formación o empleo, sería una de las medidas clave a poner en marcha, tan importante como esto sería planificar y preparar bien este proceso antes de los dieciocho años.

---

<sup>3</sup> Stein, M. (2006) Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11,3, 273.279.



Es precisamente en este punto donde cobra relevancia el presente programa, que tiene como objetivo principal ayudar en la preparación y planificación del proceso de transición a la vida adulta de jóvenes en el marco de medidas de acogimiento residencial desde un enfoque práctico, orientado al desarrollo de habilidades y centrado en el fortalecimiento y uso de las redes de apoyo presentes en la comunidad de cada joven



### 3. OBJETIVOS

De manera específica, los objetivos que persigue el programa PLANEA son los siguientes:

**Con respecto a los y las jóvenes participantes:**

1. Adquirir las habilidades básicas necesarias para hacer frente a los retos que presenta la vida diaria al alcanzar la independencia adulta.
2. Establecer una red de apoyo a nivel formal e informal a la que puedan acudir para solucionar las dificultades que plantea llevar una vida independiente.
3. Obtener información que facilite alcanzar un nivel de formación académica y cualificación suficiente que facilite la posterior inserción exitosa en el mercado laboral.
4. Localizar, conocer y aprender a aprovechar los recursos clave que les ofrece su comunidad de referencia.
5. Alcanzar un nivel de participación activa en la sociedad, identificándose como ciudadanos y ciudadanas con derechos y deberes.
6. Adquirir un autoconcepto y autoestima positivos, desarrollando un sentimiento de autoeficacia.
7. Preparar y planificar el proceso de creación de su nuevo hogar.
8. Conseguir satisfacer las necesidades más básicas en cuanto a ingresos económicos, vivienda y habilidades de autocuidado.

**Con respecto al personal educador:**

1. Consolidar el establecimiento de una vinculación afectiva basada en la confianza mutua entre personal educador y jóvenes.
2. Crear, mediante la aplicación de la herramienta, un espacio educativo de discusión y trabajo sobre temas fundamentales en el desarrollo de los chicos y chicas
3. Utilizar un conjunto de objetivos estructurados sobre la preparación de jóvenes para la vida adulta de cara a la elaboración de Proyectos de Intervención Individualizados (PII), conforme a un marco teórico claro.

## 4. ¿QUE OFRECE PLANEA?

PLANEA ha sido concebido como un conjunto estructurado de actividades sencillas que pretenden, a través de la colaboración estrecha entre joven y educador/a de referencia, desarrollar habilidades para la vida independiente en chicos y chicas que viven en hogares de protección. Dichas actividades se encuentran alojadas en una plataforma web, [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), a través de la cual interactúan jóvenes y educadores/as.

### 4.1. Las actividades

#### *Un conjunto estructurado de actividades*

Las actividades incluidas en PLANEA se dividen en nueve áreas de contenido que, a su vez, se dividen en un número variable de **secciones** en las que se concreta un tema específico. Las secciones, en general, siguen un orden lógico de trabajo, pero pueden ser trabajadas en el orden que se considere más beneficioso para cada caso en concreto.

Se proponen multitud de **tipos de actividades**, como actividades que implican únicamente informarse, hacer algo o simplemente reflexionar para después escribir (preguntas de respuesta abierta, tablas, listados, tablas de cálculo...) o bien, actividades de tipo más experiencial, como visitas, realización de documentos, o recogidas de folletos informativos que implicarían después subir una foto o un archivo a la plataforma.

La **primera sección** de cada área trabaja cuestiones generales o introductorias con respecto al resto de secciones, por lo que está pensada para realizarse siempre de manera previa al resto. Esta primera sección es la única que no finaliza con una actividad “**Recuerda**”, que resume o refuerza algunos de los puntos clave de la sección.

#### *Evaluación constante*

El programa PLANEA incluye una perspectiva de evaluación y mejora constante. Por ello, se incluyen una serie de cuestionarios para cumplimentar al principio y al final de la intervención por parte de cada chico/a y su educador de referencia. Estos cuestionarios permiten no solo guiar la intervención inicialmente, sino monitorizar a nivel técnico y de investigación la eficacia de la misma.

Además, al finalizar cada sección de actividades, cada joven podrá valorar mediante un sistema de estrellas si le ha parecido entretenido realizarla y la utilidad que cree que puede tener para su futuro. Esto nos permite detectar qué actividades necesitan mejorarse o bien potenciarse, de cara a futuras versiones de las mismas.

### ***Conexión con otras herramientas***

En buena parte de las actividades se propone la utilización de un **Mapa Personalizado** en el que los chicos y chicas puedan incluir las localizaciones de lugares significativos de su entorno, como podría ser la Oficina de Empleo, por ejemplo. Este mapa se puede crear fácilmente con una dirección de correo electrónico en la plataforma de *Google Maps* y es totalmente independiente de la plataforma *www.proyectoplanea.com*”.

A continuación, se puede consultar el índice de secciones divididas por áreas. En el apartado “6. *Sugerencias para trabajar en cada sección*” se puede encontrar una descripción pormenorizada del contenido de las actividades, así como sugerencias para trabajar con cada sección.



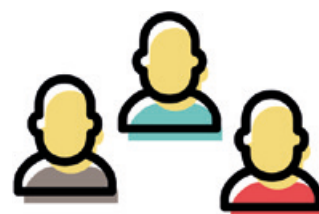
## A. CUIDANDO MI SALUD

- A01. Vida sana
- A02. Alimentación
- A03. Ejercicio físico
- A04. Higiene personal
- A05. Sustancias
- A06. Educación afectivo-sexual
- A07. Asistencia sanitaria
- A08. Farmacia
- A09. Emergencias y primeros auxilios



## B. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES

- B01. Mi red social
- B02. Mi familia
- B03. Convertirse en padre o madre
- B04. Los amigos



## C. MIS ESTUDIOS

- C01. Mirando al futuro
- C02. Tu itinerario formativo
- C03. Educación Secundaria Obligatoria
- C04. Bachillerato
- C05. Formación Profesional
- C06. Universidad
- C07. Otras formaciones
- C08. Becas



## D. CONSEGUIR UN TRABAJO

- D01. Empezar a trabajar
- D02. Tu currículum vitae
- D03. Cómo buscar trabajo
- D04. Preparar una entrevista
- D05. Derechos y deberes en el trabajo



## E. MANEJANDO MI DINERO

- E01. Manejando mi dinero
- E02. El sueldo
- E03. Los ahorros
- E04. Tu cuenta bancaria
- E05. Las facturas
- E06. Los presupuestos
- E07. Hacer la compra
- E08. Comprar ropa
- E09. Comprar por Internet
- E10. Derechos como consumidor
- E11. Financiar tus compras



## F. CIUDADANÍA E IDENTIDAD

- F01. Tu localidad
- F02. Actividades culturales
- F03. Ciudadanía
- F04. Documentos de identificación
- F05. Seguridad Social
- F06. Impuestos
- F07. Prestaciones sociales
- F08. Seguridad y asuntos judiciales
- F09. Necesidades específicas de jóvenes inmigrantes



## G. DESARROLLANDO MI AUTONOMÍA

- G01. Desarrollando mi autonomía
- G02. Cocinar
- G03. Limpiar
- G04. Lavar la ropa
- G05. Reciclar la basura
- G06. Ocio
- G07. Usar el transporte público
- G08. Conducir un vehículo
- G09. Uso seguro de Internet



## H. PREPARANDO MI CASA

- H01. Mi casa
- H02. Independizarse
- H03. Comprar, alquilar o compartir casa
- H04. Buscar casa
- H05. Amueblar tu casa
- H06. Seguridad y arreglos en el hogar
- H07. Las visitas
- H08. Los vecinos



## I. CRECIMIENTO PERSONAL

- I01. Sintiéndome bien
- I02. Mi autoconcepto, mi autoestima
- I03. Mis emociones
- I04. Comunicarme y resolver conflictos
- I05. Planificar mis metas



## 4.2. La PLATAFORMA

Las actividades que propone PLANEA se encuentran alojadas en una plataforma online: [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com). En ella, cada joven interactúa desde su perfil con su educador/a de referencia para trabajar los contenidos que ambos acuerdan abordar.

Esta plataforma se puede utilizar desde cualquier dispositivo con acceso a Internet, a través de un navegador web tradicional, como un ordenador, *tablet* o *smartphone*. Por tanto, no requiere ningún tipo de descarga o tener un espacio disponible en el dispositivo.



### ¿Quién tiene acceso?

- **Educador/a:** es el usuario encargado de un grupo de jóvenes, asociado a un hogar o recurso específico, normalmente el educador tutor o educadora de referencia del joven. Podrá dar de alta a dichos jóvenes en la plataforma y asignarles actividades, así como revisar el progreso que realicen en ellas.
- **Joven:** es el chico o chica con el que se trabaja el programa, encargado de ir realizando las actividades que le vayan siendo asignadas por su educador/a de referencia.

Además, en la plataforma intervienen los especialistas de Grupo de Investigación de la Universidad de Oviedo (GIFI), que estarán a disposición de los usuarios para dar respuesta a cualquier duda o incidencia que pueda surgir durante el uso del programa.

### ***Cómo funciona?***

La plataforma tiene un uso muy intuitivo y no requiere de grandes conocimientos de informática para ser manejada con soltura. Además, cuenta con un apartado “¿Cómo funciona?”, en el que se detallan los pasos a seguir para utilizarla, tales como dar de alta a chicos y chicas, activar actividades o revisar el progreso personal de cada joven. En este mismo apartado se resuelven las dudas más frecuentes que pueden surgir durante el uso de la plataforma, para lo que también está disponible un correo electrónico y teléfono de contacto.

Este apartado se actualiza constantemente, teniendo en cuenta las necesidades y dudas observadas por los usuarios, suponiendo la principal fuente de referencia a nivel técnico para dominar el uso de la plataforma, tanto por parte de los equipos educativos como por parte de chicos y chicas.



## 5. ¿CÓMO TRABAJAR CON PLANEA?

El programa PLANEA se presenta como una propuesta de intervención educativa para la vida independiente que pretende satisfacer las necesidades de los jóvenes mediante la realización de un conjunto de actividades diseñadas para incrementar la autonomía y la independencia en diferentes áreas de la vida adulta. Dicha propuesta se basa en una serie de **principios** que se detallan a continuación.

### 5.1. ¿Qué principios guían la intervención?

#### a) Flexibilidad

El PLANEA está diseñado para aplicarse de manera flexible, conforme a las **necesidades específicas de cada joven y su situación actual: edad, nivel de desarrollo emocional y personal**. El amplio abanico de actividades y temáticas que se proponen permite escoger aquellas más adecuadas a la situación personal de cada joven en cada momento, aprovechando cualquier coyuntura de la vida diaria para trabajar aspectos programados o que vayan surgiendo.

Aunque las actividades recogidas en el PLANEA pueden ser realizadas de manera individual, pueden también adaptarse para su realización grupal, siendo incluso beneficioso hacerlo de este modo en algunos casos. Así, se pueden abrir a debate entre los jóvenes algunos temas, sirviendo como **oportunidad para el apoyo mutuo a la hora de realizar tareas más complicadas, al poder compartir información y experiencias**. Aun así, es importante asegurar que los y las jóvenes sean realmente autónomos en la realización de las actividades y no perder de vista la perspectiva individual de la intervención con el programa.

#### b) Aplicación individual o grupal

Aunque las actividades recogidas en el PLANEA pueden ser realizadas de manera individual, pueden también adaptarse para su realización grupal, siendo incluso beneficioso hacerlo de este modo en algunos casos. Así, se pueden abrir a debate entre los jóvenes algunos temas, sirviendo como oportunidad para el apoyo mutuo a la hora de realizar tareas más complicadas, al poder compartir información y experiencias. Aun así, es importante asegurar que los y las jóvenes sean realmente autónomos en la realización de las actividades y no perder de vista la perspectiva individual de la intervención con el programa.

#### c) Continuidad y vinculación con el Proyecto de Intervención Individualizado.

**El trabajo con el PLANEA se concibe como un proceso continuo y sistemático que debe desarrollarse en el marco de la vida diaria y la relación educativa cotidiana.** Por consiguiente, no sería aconsejable trabajar la preparación para la vida independiente de manera intermitente, o durante unas semanas para después abandonarlo. Este trabajo continuo debe darse en el marco del Proyecto de Intervención Individualizado (PII) de cada joven, empleándose como herramienta para la consecución de los objetivos relacionados con la vida independiente recogidos en dicho documento.

**La figura del educador o educadora de referencia es fundamental** para garantizar este proceso, pues debería constituir una figura estable para el chico o chica, en la medida de lo posible, a lo largo de todo su trabajo con el programa PLANEA. Sin embargo, la dinámica y organización de los hogares (bajas laborales, turnos, horarios, etc.) pueden requerir que un educador de referencia sea sustituido temporalmente o apoyado por otro, o bien que sea necesario cambiar definitivamente de figura de referencia ante un cambio de recurso del chico o chica.

Aunque se prevén este tipo de cambios y el programa es flexible para asumirlos, es importante tratar de conservar la figura de referencia lo más estable posible e incluir otras figuras en el trabajo únicamente cuando sea estrictamente necesario.

#### **d) Énfasis en potencialidades de los y las adolescentes**

Es fundamental que el eje del trabajo con el PLANEA sea el de las potencialidades y habilidades de los chicos y chicas, realizando apoyo especial en aquellas áreas que resulten más difíciles para cada joven, pero reforzando también sus potencialidades y los éxitos que se vayan alcanzando en las habilidades entrenadas. Ello también implica no hacer hincapié innecesariamente en el trabajo sobre áreas ya dominadas por el o la joven, a no ser que se considere positivo para su acercamiento a las actividades.

#### **e) Participación activa y responsabilidad los y las jóvenes en el proceso**

Aunque es el educador de referencia el encargado de activar las diferentes secciones para que sean realizadas por cada joven, es imprescindible que tanto los contenidos como el momento de realización de las actividades sean establecidos de manera consensuada entre ambos, basándose y aprovechando los intereses e inquietudes de cada joven en cada momento particular. Se trata de fomentar que puedan ser protagonistas de su propio entrenamiento, aunque siempre con la supervisión y mediación continuada de una figura adulta de referencia.

#### **f) Espacio educativo de interacción entre joven y adulto/a**

El PLANEA pretende, mediante las actividades propuestas, crear un espacio de interacción entre el joven y su educador o educadora, que esté abierto a la reflexión,

#### **f) Espacio educativo de interacción entre joven y adulto/a**

El PLANEA pretende, mediante las actividades propuestas, crear un espacio de interacción entre el joven y su educador o educadora, que esté abierto a la reflexión, la búsqueda de información y el debate. De esta forma, las actividades suponen una serie de estímulos o herramientas a partir de los que **educadores/as y adolescentes construyen el trabajo de manera conjunta, decidiendo hasta dónde llegar en el entrenamiento de cada habilidad o en la exploración de cada temática.** Esto es especialmente importante en el caso de áreas que tocan temas menos prácticos o que dan más pie a la reflexión.

#### **g) Orientación práctica y experiencial**

Las actividades incluidas en PLANEA están diseñadas de tal forma que animen a los jóvenes a realizar tareas prácticas por sí mismos, yendo a buscar la información allá donde la puedan encontrar, aprovechando los recursos de su entorno, recogiendo material útil, realizando ejercicios prácticos y visitando aquellos lugares clave de su localidad. Se trata por tanto de trabajar la habilidad de búsqueda más que dar un recetario de respuestas. Es muy importante apoyarles en la realización de estos ejercicios y **promover, siempre que sea posible, que pongan en marcha en la vida cotidiana aquellas habilidades que están trabajando en la plataforma.**

## 5.2. ¿Qué pasos debo seguir en la aplicación de PLANEA?

De manera muy simplificada, los pasos a dar para utilizar PLANEA, son los siguientes:

### 1. Recibir formación y familiarizarse con los materiales del programa

El primer paso para utilizar PLANEA es en realidad un requisito previo. Haber recibido la formación y entrenamiento necesario para utilizar el programa es fundamental para garantizar unos buenos resultados. El manual servirá después como una guía y apoyo para la intervención. La implementación del PLANEA requerirá siempre un acuerdo previo que incluirá una sesión de formación.

### 2. Alta de la organización en la plataforma

A continuación, se procederá a registrar el acceso del hogar de acogida o recurso que va a utilizar el programa. Para ello se solicitarán los datos necesarios para crear los usuarios en la plataforma y se darán las directrices necesarias para completar este procedimiento, quedando la plataforma activa para comenzar a ser utilizada. Es importante familiarizarse con el uso de la plataforma antes de pasar al siguiente paso, utilizando el apartado “Cómo funciona” de la misma.

### 3. Presentar la herramienta a los chicos y chicas

Es importante hacer una buena presentación de la herramienta a los chicos y chicas que vayan a utilizarla, dado que no debe ser una actividad impuesta, sino consensuada y aceptada. Para ello, es útil emplear el *Cuaderno de jóvenes*, donde pueden encontrar toda la información relevante sobre el programa y sus principios. A continuación, se puede proceder a abrir su usuario en la plataforma, ayudarle a crear su mapa personalizado (ver sección “Cómo funciona” de la plataforma) y a realizar los cuestionarios iniciales, después de haberlos realizado el/la educador/a.

### 4. Empezar a trabajar con las actividades

A continuación, se puede comenzar a trabajar con las actividades, teniendo en cuenta los principios del programa (ver apartados 4 y 5.1). Es importante abordar actividades de manera consensuada entre joven y educador/a, acordando tiempos para realizarlas y revisarlas. Las actividades se van escogiendo y abordando de manera circular, en un proceso continuado de selección-revisión, siempre adaptado a las necesidades y caso particular de cada chico o chica.

### 5. Cierre de la intervención

Una vez se considere concluido el trabajo con PLANEA, es importante indicar el cierre de la intervención en la plataforma, para que educador/a y joven puedan cumplimentar los cuestionarios finales sobre el uso del programa, un paso muy importante para su correcta evaluación como herramienta por parte del equipo

científico-técnico. Este cierre implica que el/la joven no podrá modificar o realizar nuevas actividades, aunque siempre podrá entrar con su usuario y contraseña para revisar las que ha hecho hasta ese momento, y solo debe realizarse en caso de que no vaya a retomarse el trabajo con PLANEA en el futuro, ya que es “irreversible”. Es decir, no puede reactivarse un usuario después de realizar este paso.

### **AVISO IMPORTANTE**

Es importante no confundir este cierre con un cambio de recurso, programa y o educador/a responsable del trabajo en autonomía con el/la joven. Para asignar un nuevo educador tutor a un chico o chica, basta con ponerse en contacto con el responsable correspondiente de la organización o administración y seguir los pasos que éste indique.





## 6. SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EN CADA SECCIÓN

En este apartado se tratarán los objetivos y la forma en que se puede orientar el trabajo para cada una de las secciones que contiene el programa. Como se ha comentado en otras partes de este manual, estas actividades son un conjunto de estímulos que pueden llevar la intervención tan lejos como educador y joven estén dispuestos a ir. Es recomendable revisar bien este apartado y las propias actividades en la plataforma antes de planearlas, para escoger con acierto qué trabajar en cada momento y prever posibles dificultades o dudas.

Aunque las actividades animan a los chicos y chicas a buscar información y resolverlas de manera autónoma, una parte fundamental de este programa es que, tras la búsqueda o la reflexión de los jóvenes, se facilite un espacio de trabajo conjunto con su educador para repasar, completar, orientar o debatir aspectos de la tarea y su contenido. El/la profesional, de esta forma, participa muy activamente en todo el proceso.

### LEYENDA

Para facilitar la organización del trabajo con PLANEA, se especifican en el encabezado de cada sección algunas características de la misma a través de símbolos. El significado de cada uno de los símbolos es el siguiente:

	Hay, al menos, una actividad que requiere subir algún tipo de contenido: fotografías, documentos, etc.
	Hay, al menos, una actividad en la que se podría añadir alguna localización al mapa personalizado.
	Hay, al menos, una actividad que sería interesante realizar una salida o visita a algún lugar importante o a algún recurso o servicio.
	Hay, al menos, una actividad en la que, opcionalmente, podrían colaborar más de un chico o chica.

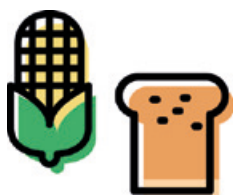
## A. CUIDANDO MI SALUD

Esta área trabaja de manera transversal múltiples aspectos sobre el cuidado de la salud en la vida diaria, desde las cuestiones más relacionadas con llevar un estilo de vida saludable, como la alimentación o el ejercicio físico, hasta los riesgos para la salud que se pueden dar en la juventud relacionados con el consumo de sustancias tóxicas o la práctica segura de relaciones sexuales. Asimismo, se trabajan los aspectos más prácticos relativos al acceso a los servicios públicos de salud o algunas cuestiones básicas sobre primeros auxilios y actuación ante emergencias.



Las actividades de esta sección pueden suponer un punto de partida para introducir una intervención más intensa en alguna de las áreas con programas o actividades específicas para ello (ej.: talleres de afectividad-sexualidad, etc.).

### A01. VIDA SANA



Se trata de la actividad que sirve de introducción al resto del área y anima únicamente a reflexionar sobre qué hábitos pueden ser recomendables y cuáles no para llevar una vida sana. Algunas de las ideas que surjan en esta sección serán, probablemente, trabajadas en el resto de secciones del área, como las relacionadas con acudir al médico, el consumo de drogas, la alimentación, etc.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre qué hábitos son saludables y cuáles no

### A02. ALIMENTACIÓN



A lo largo de esta sección se trabaja sobre algunos conceptos básicos que pueden ayudar a llevar una dieta saludable en el momento en el que sean ellos los responsables de elegirla. Cómo distribuir los alimentos y las comidas a lo largo del día, entender el concepto de “caloría” y saber identificar la información relevante que se encuentra en el etiquetado de los alimentos son algunas de las tareas que se proponen en esta sección, que finaliza con la propuesta de realización de un menú saludable. Para esta última actividad sería recomendable contar con un mayor apoyo y supervisión, que pueda

generar un debate positivo que reafirme lo trabajado en la sección y aclare dudas que se pudieran tener.

Esta última tarea podría ser trabajada de manera grupal también en el caso de que, por ejemplo, fuesen a acordar el menú de la semana que prepararán en el hogar.

### Objetivos trabajados:

- a) Aprender cómo distribuir los alimentos y las comidas en una dieta saludable, reflexionando sobre su dieta actual
- b) Conocer y tener en cuenta el concepto de “caloría” a la hora de llevar una dieta saludable
- c) Identificar el etiquetado de los alimentos como una fuente de información valiosa sobre su valor nutricional y características
- d) Aprender a diseñar un menú semanal equilibrado

## A03. EJERCICIO FÍSICO



Esta sección tiene como objetivo no sólo animar a la reflexión sobre el nivel de actividad física que tiene cada joven y su adecuación en relación con la salud, sino también investigar sobre la oferta deportiva que existe en su localidad y los detalles de cómo podrían acceder a ella si estuvieran interesados ahora o en un futuro. Para ello, podría ser interesante realizar parte de esta búsqueda visitando los diferentes centros deportivos de la localidad.

### Objetivos trabajados:

- a) Animar a la reflexión sobre la cantidad y tipo de ejercicio físico que practica en su vida cotidiana, valorando si es suficiente
- b) Conocer los beneficios que podría tener el deporte para la salud
- c) Informarse sobre la oferta deportiva de su localidad: dónde, cómo y a qué coste podría practicar deporte

## A04. HIGIENE PERSONAL



Esta sección trabaja temas sobre autocuidados, particularmente el mantenimiento del aspecto y limpieza personales, una cuestión que durante la adolescencia puede ser problemático en algunos casos. Se trabaja desde la perspectiva de la auto-responsabilización de realizar este tipo de tareas y las consecuencias positivas que se obtienen.

Es especialmente interesante trabajar esta sección de manera previa cuando el PII de un joven requiere introducir objetivos de este tipo.



### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la relevancia de cuidar la higiene personal, relacionándolo con las consecuencias positivas que tiene
- b) Valorar la frecuencia y tipo de acciones que puede realizar para el cuidado de su higiene personal

## A05. SUSTANCIAS



El objetivo de esta sección no es el de trabajar de manera íntegra las cuestiones relacionadas con el consumo de sustancias adictivas, sino tan solo entrar en algunos aspectos sencillos y generales sobre el tema. Se trabaja siempre desde la perspectiva de la reflexión personal y la relación del consumo con las posibles consecuencias que puede tener en el futuro para su salud, economía o posibles sanciones. Asimismo, se trata de promover la búsqueda autónoma de recursos de atención y apoyo en caso de necesitar ayuda con respecto al consumo de estas sustancias.

Se trata, por tanto, de una sección que podría ser un punto de partida para trabajar en un programa específico de prevención de estos consumos, pero no pretende de ningún modo sustituir este trabajo. Los chicos y chicas con problemas de consumos perjudiciales requerirán técnicas y tratamientos mucho más específicos.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre el concepto de sustancia adictiva y conceptos relacionados como drogas, tolerancia y dependencia
- b) Reflexionar sobre las consecuencias del consumo de diferentes sustancias adictivas:
  - I. Relacionar las consecuencias del consumo de alcohol en espacios de ocio nocturno, con respecto a la conducción de vehículos y en la salud en general
  - II. Relacionar el consumo de tabaco con los efectos nocivos para la salud, las razones por las que se consume y el coste económico que supone
  - III. Relacionar el consumo de otras sustancias adictivas con las consecuencias que tienen para la salud y posibles sanciones por su tenencia
- c) Aprender a reaccionar ante una situación de ocio nocturno en la que se le ofrezca consumir estas sustancias
- d) Aprender a buscar recursos de atención y apoyo para personas con adicciones

## A06. EDUCACIÓN AFECTIVO SEXUAL



Al igual que en el caso anterior, la finalidad de esta sección no es la de trabajar todo lo relacionado con la educación afectivo sexual, dado que existen programas específicos al respecto y en ningún caso podría sustituirse la participación en ellos con la realización de las actividades de esta sección.

Sin embargo, se considera beneficioso trabajar algunos aspectos sencillos sobre las relaciones sexuales y de pareja, siempre desde la perspectiva de la búsqueda de recursos y la promoción de la autonomía a la hora de garantizarse relaciones de pareja y sexuales saludables. Tratamos de que entre educadores y jóvenes se abra un espacio de comunicación en una materia tan íntima.

Además, de cara a identificar los recursos importantes de la comunidad, como el Centro de Planificación Familiar o los lugares donde puede conseguir preservativos, podría ser interesante que el chico o chica realizase una salida.

### Objetivos trabajados:

- a) Conocer y reflexionar sobre algunos conceptos básicos: sexualidad, orientación sexual y relaciones sexuales
- b) Reflexionar sobre qué cosas deben estar presentes o no en una relación de pareja saludable
- c) Conocer cómo se contagian y previenen las enfermedades e infecciones de transmisión sexual (ETS e ITS)
- d) Conocer diferentes tipos de métodos anticonceptivos y su uso para prevenir ETS, ITS y embarazos no deseados
- e) Aprender a detectar un embarazo y reflexionar sobre este proceso
- f) Localizar y conocer qué servicios ofrece el Centro de Planificación Familiar más cercano

## A07. ASISTENCIA SANITARIA



El principal objetivo de esta sección es el de promover habilidades para contactar con los diferentes servicios de atención médica, desde pedir y acudir a una cita en atención primaria, hasta saber en qué casos y condiciones pueden acudir a los servicios de urgencias o médicos especialistas más habituales a lo largo de su vida.

Se promueve la búsqueda autónoma de información y localizaciones relevantes al respecto, siendo especialmente interesante acompañar la realización de esta sección con actividades prácticas que se pueden dar en la vida diaria del o la joven: pedir una cita para una revisión, solicitar información de cualquier tipo sobre su médico, tarjeta sanitaria, etc.

### Objetivos trabajados:

- a) Localizar y saber cómo acudir y pedir cita en los servicios de atención sanitaria de nivel primario y cómo utilizar servicios de urgencia
- b) Conocer, localizar y saber acceder a los principales profesionales de la salud especializados en:
  - I. Odontología
  - II. Oftalmología
  - III. Ginecología
  - IV. Salud Mental

## A08. FARMACIA



Esta sección se propone conocer cómo se pautan los medicamentos por parte de los profesionales de la salud y de qué manera y qué coste pueden tener en la farmacia, aprendiendo además a localizar farmacias de guardia en caso de que lo necesiten.

Conviene aprovechar la realización de esta sección para que puedan realizar una visita a la farmacia para buscar alguna medicación, si la necesitan.

### Objetivos trabajados:

- a) Conocer algunos aspectos básicos sobre la compra y consumo de medicamentos conforme a cómo han sido recetados o prescritos
- b) Localizar en qué establecimiento/s puede acceder a los medicamentos en función del momento del día (farmacias de guardia)

## A09. EMERGENCIAS Y PRIMEROS AUXILIOS



El objetivo principal de esta sección prepararles para hacer frente a los accidentes domésticos más comunes que se pueden dar en la vida diaria, de manera muy sencilla y práctica.

Algunas de las actividades que sería ideal realizar para acompañar el trabajo en esta sección es el de revisar el botiquín del hogar, permitiéndoles actualizarlo o incluso realizar pequeños simulacros de cómo actuarían en caso de que ellos o las personas que puedan vivir con ellos sufrieran algunos de estos accidentes. Podría ser una ocasión para realizar estas tareas en conjunto con otros compañeros.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre los accidentes domésticos más habituales que podría sufrir y cómo reaccionar ante ellos:

- I. Cortes, heridas, hemorragias
  - II. Quemaduras
  - III. Golpes y caídas
- b) Aprender qué debe contener un botiquín casero y cómo mantenerlo
  - c) Saber cómo contactar con los servicios de emergencias en casos graves



## B. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES

En esta área se trabajan diferentes aspectos relacionados con la red de apoyo social del chico o chica, con el objetivo de promover la reflexión sobre la cantidad y calidad de estas relaciones de cara a mejorar dicha red, si se considera oportuno. Es un aspecto fundamental de la vida independiente, ya que una vez finalizada su etapa en acogimiento residencial, recurrirá a todas estas figuras de apoyo para resolver tareas de su vida diaria.



### B01. MI RED SOCIAL



Muchos jóvenes pueden encontrarse en riesgo de comenzar su vida independiente sin una gran cantidad o calidad de apoyo social. Por eso es importante promover la toma de conciencia sobre las personas que están en su entorno y qué beneficios o dificultades les entraña esto. En este proceso, el educador tiene un papel fundamental como mediador y facilitador entre los jóvenes y las redes de las que forman parte, en particular con la red familiar que en muchos casos puede tener un papel complejo.

La propuesta de esta sección es la de mejorar la calidad y cantidad su red de apoyo social, a través de la evaluación guiada por el educador del funcionamiento de esta red guiada por el educador y buscando propuestas de mejora. Estas actividades pueden proporcionar información valiosa sobre el papel del equipo educativo en la red del joven y de otras figuras que puedan surgir. Puede ser, por tanto, un punto de partida para trabajar de manera transversal en la mejora de la red de apoyo de cara a su vida independiente.

En el resto de secciones del área se trabaja de manera más específica sobre algunos ámbitos de la red social, como la familia o el grupo de iguales.

#### Objetivos trabajados:

- a) Identificar las diferentes personas que forman parte de su red social
- b) Distinguir los tipos de apoyo o ayuda que puede recibir de cada persona de su red social

## B02. MI FAMILIA



El contexto familiar de los chicos y chicas en acogimiento residencial es necesariamente complejo, ya que normalmente es el que ha determinado la intervención protectora. Además, es conocido que muchos casos vuelven a sus hogares de origen en búsqueda de apoyo, por lo que conviene trabajar sobre este entorno de manera previa a la salida del recurso, conociendo la verdadera relación de apoyo que existe y sus expectativas al respecto.

El principal objetivo de esta sección es, por tanto, promover la reflexión y el diálogo sobre el concepto de familia, su composición, el apoyo que proporciona o podría proporcionar y también la valoración crítica que hacen de ella. Para ello se proponen preguntas sobre lo que más le gusta de su familia, pero también sobre si hay algo que querría cambiar o bien qué tipo de familia le gustaría formar en el futuro.

Finalmente, se propone una actividad de realización de un árbol genealógico en el que puede colocar a todas las personas que considera parte de su familia, llegando a detallar incluso las relaciones que mantiene con ellas. Esta actividad es especialmente importante ya que supone un trabajo de valoración y síntesis gráfica de lo trabajado en esta sección.

### Objetivos trabajados:

- Reflexionar sobre los miembros que forman parte de su familia e identificar
- Reflexionar sobre el concepto de familia y las cosas que más y menos le gustan de la suya propia

## B03. CONVERTIRSE EN PADRE O MADRE



El objetivo de esta sección es el de trabajar el significado de ser padre o madre y formar una familia, algo que es de relevancia discutir antes de que se pueda hacer realidad. Es importante trabajar no sólo sobre las posibles dificultades o responsabilidades que puede suponer tener un bebé, sino también sobre las emociones y alegrías que puede conllevar. Pueden pensar en cosas de su propia infancia y juventud con respecto a sus futuros hijos e hijas, si vivirían lo mismo o no y por qué, etc. Se trata de que los jóvenes comprendan las tareas relacionadas con la paternidad y que se aseguren de valorar sus posibilidades y madurez con respecto a convertirse en padres y madres.

Siempre se puede dar el caso de que se trabaje esta sección con un chico o chica que ya haya sido padre o madre o que haya pasado por un embarazo tanto propio como de una pareja. En ese caso se puede realizar igualmente estas actividades

enfocándolas desde el punto de vista de la reflexión sobre la experiencia que tuvieron, si se considera adecuado.

Por otra parte, es probable que trabajando este tema surjan sentimientos, recuerdos o asociaciones con las experiencias que han tenido con sus padres y que pueden ser aprovechados para profundizar en la relación con los chicos y chicas.

**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre las implicaciones de tener hijos en cuanto a responsabilidades o posibles dificultades
- b) Reflexionar sobre cuál es el mejor momento para decidir tener hijos

## B04. LOS AMIGOS



El objetivo de esta sección es el de promover la reflexión sobre qué es un amigo o una relación de amistad, y cómo promover la creación de estas relaciones de manera positiva, algo especialmente importante en el caso de adolescentes que pueden tener dificultades para entender el concepto de amistad debido a los modelos a los que han sido expuestos.

Se trabaja desde la perspectiva de pensar sobre quiénes forman parte de su red de amistades para trabajar después qué tipo de contacto o relación sería adecuado mantener con ellas, qué es una buena amistad y cómo mejorarla o bien cómo identificar una amistad que no es buena para él/ella y actuar en consecuencia. En este sentido, se pueden trabajar de manera transversal habilidades sociales como la asertividad, sobre la que se puede encontrar alguna actividad en el área “I. Crecimiento personal”.

**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre quiénes son sus amigos/as en cada entorno de su vida: escuela, hogar, barrio... y cómo suele hacer amigos y mantener el contacto con ellos
- b) Reflexionar sobre el concepto de amistad y aplicarlo, pensando sobre cómo puede mantener una relación positiva de amistad o bien identificar una relación no positiva y actuar en consecuencia

## C. MIS ESTUDIOS

Una de las necesidades principales de cara a la vida independiente es la de contar con una formación que permita acceder a un puesto de trabajo. En esta área se realiza un recorrido por los diferentes tipos de formación disponibles, fomentando la búsqueda autónoma de información sobre cada una de ellas y partiendo de la reflexión sobre la situación formativa actual del joven y los posibles pasos a dar para alcanzar puestos de trabajo de su interés.



Es especialmente recomendable completar esta área cuando se encuentren decidiendo una formación o bien a punto de cambiar de etapa formativa, pero está pensado para ser trabajado en cualquier situación.

### C01. MIRANDO AL FUTURO



Esta es la sección introductoria del área “C. Mis estudios”, que tiene como objetivo realizar una breve reflexión sobre el punto en el que se encuentran con respecto a sus estudios, así como sobre las ventajas o desventajas que tiene estudiar para su futuro.

#### Objetivos trabajados:

- Reflexionar sobre su situación formativo-académica actual y las ventajas de estudiar
- Relacionar la necesidad de cierta formación con el acceso a determinados puestos de trabajo

### C02. TU ITINERARIO FORMATIVO



Esta sección gira en torno al itinerario formativo que es posible seguir en el marco del sistema de educación para así valorar qué alternativas existen y pueden elegir, ayudando a crear planes reales de formación. Si se da el caso, podría ser interesante aprovechar acompañar la realización de esta sección con la visita a un profesional de la orientación vocacional o profesional, ya sea de un centro educativo u otro servicio.

#### Objetivos trabajados:

- Conocer y familiarizarse con el itinerario formativo que ofrece el sistema educativo público



- b) Reflexionar sobre los pasos que podría dar con respecto a su situación formativo académica actual

### C03. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



El objetivo de esta sección es el de animar al chico o chica a reflexionar sobre la importancia de contar con la Educación Secundaria Obligatoria y encargarse de buscar información sobre cómo podría completarla en el caso de que no lo hubiera hecho.

En esta actividad es fundamental la mediación del profesional, dada la importancia que tiene contar con esta titulación tanto para acceder a otras formaciones como a la hora de trabajar.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la relevancia de obtener el título de ESO
- b) Informarse sobre las diferencias alternativas existentes para completar la Educación Secundaria Obligatoria, incluida la Educación para Adultos

### C04. BACHILLERATO



Esta sección se propone propiciar la búsqueda autónoma de información por parte del joven de cara a la posibilidad de que escoja una formación postobligatoria, como es el caso de los estudios de Bachillerato.

#### Objetivos trabajados:

- a) Buscar información sobre las características de la etapa educativa de Bachillerato y las modalidades y alternativas que hay para cursarlo

### C05. FORMACIÓN PROFESIONAL



Esta sección tiene como objetivo promover la búsqueda autónoma de información sobre la Formación Profesional como alternativa de formación académica, con especial hincapié en la localización de la oferta de cursos que están cerca de donde vive, en su provincia o comunidad autónoma. Por ello, podría ser interesante acompañar esta sección con la visita a algunos de los centros donde se imparta este tipo de formación, especialmente si tienen interés en cursarla.

### Objetivos trabajados:

- a) Buscar información sobre los diferentes grados de Formación Profesional que existen y los requisitos necesarios para acceder a ellos
- b) Explorar la oferta de cursos de FP que hay en su provincia o comunidad autónoma

## C06. UNIVERSIDAD



En esta sección se trata de promover la búsqueda autónoma de información sobre los estudios universitarios que le podría interesar cursar, localizando o incluso visitando la universidad más próxima.

Estas actividades pueden ser de utilidad, para valorar diferentes opciones, aunque pueden realizarse en otras situaciones en las que exista la posibilidad de continuar estudios o convenga que conozca el sistema universitario por otras razones.

### Objetivos trabajados:

- a) Buscar información sobre los requisitos necesarios para acceder a la formación universitaria
- b) Conocer la oferta de estudios universitarios que tiene disponible cerca de su localidad, llegando a realizar una visita presencial

## C07. OTRAS FORMACIONES



Dada la actual necesidad de formación constante, se propone esta sección con el objetivo que puedan valorar la oferta de otro tipo de formaciones, aprendiendo a informarse sobre el acceso a cada una de ellas.

Además, podría ser interesante realizar visitas a algunos lugares donde se imparta este tipo de formación, especialmente si tienen interés en cursarla.

### Objetivos trabajados:

- a) Buscar información sobre otros tipos de formaciones que podrían ser de relevancia:
  - I. Idiomas
  - II. Deportes y artes
  - III. Otros cursos

## C08. BECAS



Esta sección tiene como objetivo que se desarrollen habilidades a la hora de investigar formas de financiación para la realización de estudios, siendo especialmente recomendable que realicen la sección de cara a la solicitud real de una beca para sus estudios.

### Objetivos trabajados:

- a) Aprender qué es una beca y cómo buscar información sobre la oferta de becas en función de los estudios que curse
- b) Familiarizarse con el proceso de solicitud y requisitos necesarios para solicitar una beca

## D. CONSEGUIR UN TRABAJO

Esta área se propone trabajar algunas de las habilidades más importantes para el desarrollo de una vida independiente, como son las relativas a la búsqueda de empleo. Se presentan actividades fundamentalmente prácticas que permitan aprender algunas cosas sobre cómo elaborar un currículum vitae, buscar ofertas de empleo o ir a una entrevista de trabajo. Además, se dedica un pequeño espacio para la reflexión sobre los derechos y deberes que implica tener un empleo.



Aunque esta área es especialmente interesante de completar cuando se encuentran en proceso de búsqueda de empleo, puede ser realizada en otras situaciones.

### D01. CONSEGUIR UN TRABAJO



Esta es la sección introductoria del área “D. Conseguir un trabajo” y tiene como objetivo fundamental situarles en la reflexión de la importancia de prepararse para obtener un empleo que les permita ser independientes, así como sobre los ámbitos que le interesarían. Asimismo, se anima a adquirir algunos conceptos que se manejan en el ámbito del trabajo.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la importancia de tener un empleo de cara a ser independiente y sobre los ámbitos a los que le gustaría dedicarse
- b) Buscar información sobre algunas características básicas de los puestos de trabajo: jornada laboral y trabajo por cuenta propia/ajena

### D02. TU CURRICULUM VITAE



El objetivo de esta sección es eminentemente práctico y encaminado a la búsqueda de empleo. Las actividades se enfocan a la exploración y aprovechamiento de los recursos existentes en Internet para confeccionar un buen currículum vitae, enfatizando la importancia de este documento como herramienta primera de búsqueda de trabajo y presentación del trabajador al empleador.

### Objetivos trabajados:

- a) Investigar sobre qué es y cómo se elabora un currículum vitae
- b) Aprender a redactar su propio currículum vitae

## D03. CÓMO BUSCAR TRABAJO



El objetivo de esta sección es también fundamentalmente práctico y enfocado a entrenar las habilidades de búsqueda de empleo, haciendo énfasis en el aprendizaje autónomo de las mismas. Es clave en este proceso también el uso de Internet, atendiendo a la situación actual de los mercados de trabajo y las posibilidades que ofrece la red a la hora de buscar empleo, aunque también se propone conocer los métodos tradicionales de búsqueda de empleo. Se enfatiza la adquisición de habilidades relacionadas con la localización y uso de los servicios de búsqueda de empleo.

Sería especialmente interesante aprovechar la realización de esta sección para que el chico o chica pidiera una cita en la Oficina de Empleo o cualquier otro servicio relacionado y acudiese.

### Objetivos trabajados:

- a) Valorar y conocer diferentes formas de buscar empleo
- b) Aprender a utilizar el Servicio Público de Empleo y programas específicos para jóvenes como Garantía Juvenil
- c) Aprender a utilizar portales online de búsqueda de empleo y las Empresas de Trabajo Temporal
- d) Aprender a utilizar métodos tradicionales de búsqueda de empleo

## D04. PREPARAR UNA ENTREVISTA



Es importante que sepan en qué consiste una entrevista de trabajo y estén preparados para enfrentarse a una de ellas. En esta sección se anima a la búsqueda de información y experiencias sobre los temas que conviene tener en cuenta a la hora de ir a una entrevista: cómo vestir, qué llevar, qué tipo de preguntas pueden hacerle... La sección culmina con una representación de una entrevista de trabajo, que puede servir como entrenamiento previo a una entrevista real o simplemente como experiencia que le permita poner en marcha estas habilidades.

Es muy importante el apoyo del educador o educadora durante todo el proceso, pero especialmente a la hora de realizar la representación y valorar los aspectos negativos y positivos de los resultados obtenidos. Esta puede ser una actividad que

resultaría adecuada de realizar en grupo, para que sean los propios jóvenes quiénes puedan ponerse en el papel de entrevistadores y entrevistados.

**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre la experiencia de tener una entrevista de trabajo
- b) Aprender a prepararse para hacer una entrevista de trabajo posible o real

## D05. DERECHOS Y DEBERES EN EL TRABAJO



Esta sección se propone como objetivo dirigir la atención hacia los derechos y deberes que es importante conocer una vez que se tiene un empleo, tales como contar con un contrato de trabajo y conocerlo bien, saber cuál es el salario mínimo que debería recibir, etc., así como saber informarse a través de los cauces habituales, como son los sindicatos.

**Objetivos trabajados:**

- a) Conocer los derechos y deberes que suponen tener un puesto de trabajo, así como las leyes y documentos que regulan esta cuestión

## E. MANEJANDO MI DINERO

La adecuada gestión del dinero es fundamental para llevar una vida autónoma con éxito. En esta área se trabajan actividades encaminadas a gestionar el dinero, tanto a la hora de recibirlo como a la de gastarlo de manera responsable, desde el punto de vista de la reflexión, pero también de la aplicación práctica. Así, aprenderán a elaborar sus propios presupuestos, abrir y gestionar una cuenta bancaria o hacer sus compras, entre otras habilidades.



### E01. MANEJANDO MI DINERO



Esta es la sección introductoria del área “E. Manejando mi dinero”, y tiene el objetivo fundamental de animarles a reflexionar sobre las estrategias que ya tienen y sobre las que han oído hablar que pueden ser útiles a la hora de manejar su dinero.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar y recuperar sus conocimientos previos sobre el manejo del dinero

### E02. EL SUELDO



Esta sección tiene como objetivo prepararles para el momento en el que reciban un salario por su trabajo, para conocer cómo pueden recibirlo y, principalmente, saber qué componentes puede tener su sueldo, incluyendo los impuestos que se deducen y las obligaciones relacionadas con ellos, como la realización de la declaración de la renta.

En esta sección, es fundamental que el educador o educadora pueda compartir su experiencia en el mundo laboral con los jóvenes, apoyando en la interpretación de una nómina y en la resolución de las dudas relativas a los impuestos.

#### Objetivos trabajados:

- a) Conocer las diferentes formas de cobrar el sueldo
- b) Conocer qué es y qué información contiene una nómina

### E03. LOS AHORROS



Esta sección propone una reflexión inicial sobre cómo ahorrar, valorando la diferencia y utilidad de ahorrar para poder comprar o invertir en algo en concreto o bien ahorrar para poder hacer frente a un gasto imprevisto. Se propone, por tanto, la realización de un plan de ahorro personal donde, partiendo de los ingresos que puedan tener, puedan establecer cómo ahorraría durante un periodo de tiempo determinado.

En la realización de esta tarea es fundamental el apoyo de la figura del educador como mediador, puesto que dependerá de la cantidad de dinero que tenga disponible el chico o chica, la periodicidad con que la reciba, si trabaja o no, etc. La importancia de la actividad radica en que pueda generalizar las estrategias que aprenda para una situación real de su futuro, si se da el caso de que el plan de ahorro se haga a una escala muy pequeña.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la importancia del ahorrar y las estrategias de ahorro que conoce
- b) Aprender a crear un plan de ahorro propio y ponerlo en marcha si es posible

### E04. TU CUENTA BANCARIA



En esta sección se propone la realización de una serie de actividades encaminadas a dominar los conceptos básicos necesarios para abrir y gestionar una cuenta bancaria. Se promueve la localización y visita a diferentes sucursales bancarias en busca de información y para poder comparar la cuenta bancaria que más le podría interesar. A continuación, se trabaja en la reflexión de las consecuencias de gastar más dinero del que se tiene y de la utilidad y uso seguro de las tarjetas de crédito o débito para finalmente presentar la Banca Online como una alternativa de gestión del dinero.

El apoyo y acompañamiento del educador en este proceso es fundamental, pudiendo realizarse la actividad a distintos niveles en función de si el joven tiene ya o no una cuenta bancaria y si, en el último caso, estaría en disposición de abrirse una. Si ese es el caso, sería una oportunidad para realizar esta sección, pero también puede ser completada en cualquier otro momento. Esta es una de las actividades que puede ser muy interesante hacer en grupo, recogiendo distintos chicos y chicas información de diferentes entidades bancarias y luego comparando y debatiendo.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre las ventajas de tener una cuenta bancaria



- b) Localizar y visitar diferentes sucursales bancarias, de cara a obtener información relevante para abrir una cuenta bancaria
- c) Aprender a valorar las condiciones que pueden tener las cuentas bancarias, conociendo conceptos como las comisiones, intereses, uso de cajeros o estar en números rojos
- d) Aprender a distinguir las tarjetas de crédito y débito, conociendo su utilidad y las medidas de seguridad básicas para usarlas
- e) Conocer la posibilidad de utilizar la Banca Online y hacerlo con seguridad

## E05. LAS FACTURAS



Es fácil que algunos jóvenes puedan tener una idea poco realista sobre los costes de la vida, si no están implicados en esos asuntos. De ahí la necesidad de familiarizarse con los gastos que supone tener una casa propia, como se propone en esta sección. En ella se proponen actividades para conocer qué información contiene una factura, cómo pagarla o qué ocurriría si no se pagase.

Además, se trabaja sobre las facturas y tickets de cualquier tipo de compra, como documentos que permiten al comprador acceder a poder devolver los productos comprados o disfrutar de la garantía.

### Objetivos trabajados:

- a) Identificar los diferentes tipos de recibos que se deben pagar cuando se tiene una casa propia y conocer diferentes formas de pagarlos
- b) Conocer la importancia de guardar las facturas y tickets de cada compra para poder disfrutar de los derechos que le otorgan como comprador

## E06. LOS PRESUPUESTOS



Esta sección propone una serie de estrategias para desarrollar habilidades de planificación y control de su gasto personal. Esta actividad puede resultar más provechosa en la mayoría de los casos si se realiza pensando en los gastos que podrían tener que afrontar en el futuro, cuando tengan su propia casa. Requerirá del apoyo del educador o educadora, para guiarle a identificar los gastos que podría tener de una manera lo más realista posible.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la relevancia y utilidad que puede tener realizar presupuestos
- b) Aprender a realizar y seguir un presupuesto personal

## E07. HACER LA COMPRA



El objetivo principal de esta sección es el de acercarles a los costes que tienen los diferentes productos en las tiendas y cómo realizar las compras de tal forma que sea compatible con su presupuesto. Las actividades que se presentan animan a informarse sobre las marcas blancas disponibles en los supermercados de su alrededor o a comparar precios en diferentes tiendas. Sería interesante aprovechar esta sección para que el chico o chica pudiera hacer una compra autónomamente en el supermercado, si es que no lo hace habitualmente.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre las diferentes formas de ahorrar a la hora de hacer la compra: valorar la compra de marcas blancas, aprender a comparar ofertas y supermercados

## E08. COMPRAR ROPA



Aunque la compra de ropa puede organizarse de diferentes formas en función del hogar de acogida, es importante trabajar la responsabilidad de hacerlo por parte del propio joven. En esta sección se propone que planifiquen una compra de ropa que necesitan, animando en todo momento a comparar precios aprovechando las plataformas online de muchas tiendas de ropa.

Esta sección cobra especial sentido cuando se encuentren realmente en la necesidad de comprar ropa, para que puedan no sólo planificar esta compra sino llevarla a cabo.

### Objetivos trabajados:

- a) Aprender a planificar y realizar las compras de ropa de manera autónoma y conforme a su presupuesto

## E09. COMPRAR POR INTERNET



Esta sección trata de responder a las necesidades que genera el uso cada vez más habitual del comercio electrónico, tratando de concienciar sobre los riesgos que puede suponer y de modo que hagan un uso seguro de herramientas con tanto potencial como las plataformas de compra online.

El énfasis de la sección se encuentra en la identificación de los canales y plataformas de pago seguro, como las plataformas intermediarias o las tarjetas

virtuales que la mayoría de bancos ofrecen, de tal manera que se puedan aprovechar las ventajas de la compra online con las debidas garantías y protección.

**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre las ventajas y riesgos de comprar por Internet
- b) Investigar sobre diferentes formas de realizar los pagos por Internet
- c) Aprender a realizar compras de manera segura en Internet

## E10. DERECHOS COMO CONSUMIDOR



Como consumidores, deben saber qué derechos pueden exigir cuando adquieren un producto. Esta sección trata, de manera muy breve, de dirigir la atención hacia estas cuestiones, centrándose en el funcionamiento de las hojas de reclamaciones como medio más habitual de presentar una queja en estos casos.

**Objetivos trabajados:**

- a) Aprender a utilizar las hojas de reclamaciones
- b) Conocer la existencia de los organismos de defensa del consumidor y los servicios de atención al cliente

## E11. FINANCIAR TUS COMPRAS



El objetivo de esta sección es que se familiaricen con la posibilidad de realizar compras financiadas, tanto si se trata de compras “pequeñas”, pero que supongan una cantidad importante, como a la hora de adquirir una vivienda o un automóvil. Se trabaja desde el punto de vista de la prudencia a la hora de realizar este tipo de transacciones, valorando por sí mismos/as las consecuencias que pueden conllevar (sobrecoste, deuda...).

**Objetivos trabajados:**

- a) Conocer el concepto de “compra a plazos” y valorar los sobrecostes que supone
- b) Entender qué es una hipoteca
- c) Reflexionar sobre las consecuencias de no poder hacer frente al pago de una deuda

## F. CIUDADANÍA E IDENTIDAD

Esta área alberga actividades muy variadas relacionadas con trámites y cuestiones que cualquier ciudadano o ciudadana puede enfrentar a lo largo de la vida diaria. Dichas actividades enfatizan la importancia de la localización de lugares y recursos relevantes donde se realizan estos trámites o bien que sirven como punto de encuentro e información.



En este sentido, si residen en una localidad distinta a la de su origen, puede ser interesante valorar hacer algunas de estas actividades en las dos localidades, o en una de ellas. Además, se incluye una sección específica para ser trabajada con jóvenes provenientes de otros países o entornos culturales.

### F01. TU LOCALIDAD



El objetivo de esta sección es el de vertebrar el resto de secciones del área, dirigiendo la atención hacia la localidad de referencia para la ciudadanía. Así, las actividades se enfocan a la búsqueda de lugares clave en los que se podrían hacer diferentes gestiones en el marco de la vida diaria. Algunos de ellos pueden alentarles a disfrutar de algunos recursos que puede que no conociera antes, o bien a aprender habilidades para moverse por su localidad y sentirla como propia.

#### Objetivos trabajados:

- a) Localizar los lugares y recursos importantes de su localidad o barrio

### F02. ACTIVIDADES CULTURALES



El objetivo fundamental de esta sección es la de que salgan a conocer algunos de los recursos culturales de su localidad, como son los centros sociales municipales o las bibliotecas. Se resalta la importancia de que los pueda localizar y visitar para conocer in situ qué actividades le pueden ofrecer. Las actividades que impliquen visitas podrían ser realizadas en grupos, para que así compartan y se apoyen en la experiencia.

#### Objetivos trabajados:

- a) Conocer y visitar el Centro Municipal o Socio-Cultural de su localidad o distrito, informándose de su oferta de actividades y servicios

- b) Conocer y visitar la Biblioteca Municipal de su localidad, aprendiendo a utilizar sus servicios

### F03. CIUDADANÍA



Como ciudadanos, los jóvenes tendrán que realizar diversos trámites con la Administración también a nivel local. En esta sección se recogen actividades prácticas que les conecten con algunos de los recursos más básicos que pueden utilizar y sus localizaciones: ayuntamientos, oficinas de información ciudadana y juvenil, etc. Además, se trabajan de manera específica otras tareas o trámites, como los relacionados con el padrón municipal, especialmente interesantes en el momento en el que cambien de residencia o se establezcan por su cuenta, así como lo relacionado con votar en unas elecciones, para lo que es necesario haberse inscrito también como habitante de una localidad.

Sería muy interesante acompañar la realización de esta sección con la salida a aquellos lugares u oficinas que les pudieran ser de interés, como la Oficina de Información Juvenil, o bien aprovechar la ocasión para realizar algunos de los trámites que se trabajan si son pertinentes.

#### Objetivos trabajados:

- a) Conocer el concepto de Administración como entidad con diversos niveles con la que es habitual hacer diferentes gestiones en la vida diaria
- b) Conocer y aprender a utilizar los servicios de información ciudadana y juvenil de su localidad
- c) Investigar sobre los trámites más habituales que puede realizar en su municipio:
  - o Empadronamiento: alta, baja, modificación
  - o Votar en unas elecciones: comprobar censo, votar presencialmente, por correo

### F04. DOCUMENTOS DE IDENTIFICACIÓN



El objetivo de esta sección es el de dirigir la atención hacia diferentes documentos que sirven para identificarnos como ciudadanos en diferentes circunstancias: el documento nacional de identidad, el pasaporte o la tarjeta sanitaria europea. Se pone el énfasis en la búsqueda autónoma de información sobre cómo realizar los diferentes trámites de renovación de estos documentos. Además, se han tenido en cuenta las nuevas formas de realizar trámites online con la administración, que a menudo requieren de métodos de identificación tales como el DNI electrónico o el certificado digital.

La realización de esta sección es especialmente interesante cuando se aproxime la fecha de renovación de alguno de estos documentos o cuando sea necesario obtenerlo por primera vez, pero puede ser realizada en otro momento.

**Objetivos trabajados:**

- a) Aprender a utilizar y realizar las gestiones relativas a:
  - I. Documento nacional de identidad
  - II. Pasaporte
  - III. Tarjeta sanitaria europea
- b) Aprender cómo puede identificarse online para hacer algunos trámites

## F05. SEGURIDAD SOCIAL



El objetivo principal de esta sección es que conozcan el funcionamiento de la Seguridad Social como un organismo con el que tendrán que relacionarse a lo largo de su vida laboral. Se pone el énfasis en aprender a realizar trámites básicos como solicitar cita de diferentes maneras, afiliarse, solicitar informes, etc.

Esta sección puede ser especialmente interesante de completar en el caso de que el joven vaya a ser contratado, o bien esté buscando empleo, dado que algunos de los trámites propuestos le podrían servir, pero puede realizarse en otro momento.

**Objetivos trabajados:**

- a) Conocer qué es la Seguridad Social y qué relación tiene con tener un contrato de trabajo
- b) Aprender a realizar trámites básicos relacionados con la seguridad social: afiliarse, solicitud documentación, pedir cita...

## F06. IMPUESTOS



El objetivo de esta sección es introducirles en el tema de los tributos, animándoles a informarse sobre qué impuestos pagan día a día y cómo gestionarlos. Se hace especial hincapié en el IRPF, un impuesto que paga cualquier persona que tenga un contrato de trabajo, y su relación con la declaración de la renta, animando a informarse sobre en qué casos deberían cumplir con esta obligación.

**Objetivos trabajados:**

- a) Conocer qué son los impuestos, específicamente sobre:
  - I. IVA
  - II. IRPF y su relación con la declaración de la renta

## F07. PRESTACIONES SOCIALES



Puede que, en algún momento de su vida independiente, los chicos y chicas tengan que solicitar algún tipo de prestación social. En esta sección se propone que conozcan dónde y cómo hacerlo, realizando una visita a su Centro Municipal de Servicios Sociales para saber dónde está y qué tipo de información hay allí. Se anima, asimismo, a aprender a pedir una cita, visitar el Centro y conocer las prestaciones de renta básica que toman diversos nombres en función de la comunidad autónoma.

### Objetivos trabajados:

- Localizar y visitar su Centro Municipal de Servicios Sociales más cercano
- Reflexionar sobre diferentes tipos de prestaciones que pueden solicitar

## F08. SEGURIDAD Y ASUNTOS JUDICIALES



Esta sección se propone que puedan identificar los diferentes cuerpos de seguridad y acudir a ellos en caso de que lo necesite, aprendiendo a presentar una denuncia de diferentes formas. Además, se introducen algunas cuestiones básicas sobre temas judiciales, que les permitan saber cómo proceder en caso de recibir una citación judicial, saber que pueden optar a un abogado de oficio o a recibir asistencia jurídica gratuita en determinadas condiciones. Todo ello se propone desde la reflexión y búsqueda autónoma de información.

### Objetivos trabajados:

- Conocer y saber cómo localizar y utilizar los diferentes cuerpos de seguridad
- Conocer algunos conceptos básicos sobre asuntos judiciales: cómo actuar ante una citación judicial y tipos de defensa jurídica

## F09. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE JÓVENES INMIGRANTES



Esta sección está diseñada para ser trabajada con chicos y chicas que hayan llegado desde otro país sin el acompañamiento de sus familias (Menores Extranjeros No Acompañados) aunque también puede ser interesante en cualquier caso en el caso de que provengan de una cultura diferente. Tiene como objetivo tratar algunos de los aspectos diferenciales que se podrían dar en su caso, como las expectativas que mantienen sobre su proyecto migratorio, cuestiones sobre las diferencias culturales que se pueden encontrar y cómo reaccionan ante ellas y las gestionan, así como algunas

cuestiones prácticas sobre trámites sobre permisos de residencia o trabajo. Conviene aprovechar la realización de esta sección para proponer y realizar visitas a los diferentes lugares importantes que se nombran en las actividades.

Esta sección se propone, por tanto, para ser completada únicamente por quienes se encuentren en esta situación.

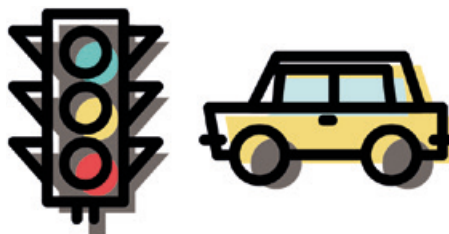
**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre su proyecto migratorio y expectativas previas y alcanzadas al respecto
- b) Investigar sobre cómo realizar trámites básicos como solicitudes y renovaciones de permisos de residencia y/o trabajo
- c) Reflexionar sobre las diferencias culturales que se encuentran en el día a día y la preservación de su identidad cultural, así como sobre la importancia de sus redes de apoyo



## G. DESARROLLANDO MI AUTONOMÍA

Esta área contiene actividades muy variadas relacionadas con diversas tareas y actividades que se dan en la vida cotidiana. Así, se tocan temas que abarcan desde las tareas del hogar como cocinar, limpiar o lavar la ropa, hasta actividades más relacionadas con el ocio, el uso del transporte público, la organización del tiempo libre y el uso seguro de Internet.



### G01. DESARROLLANDO MI AUTONOMÍA



Dado que esta área trata temas muy variados y relativamente independientes los unos entre los otros, aunque todos relacionados con actividades de la vida diaria, se propone esta sección como introducción previa a la realización de cualquiera de las otras

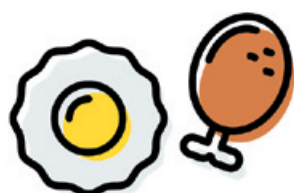
secciones.

Es recomendable realizar esta sección antes de iniciar cualquier otra sección de esta área.

#### Objetivos trabajados:

- Introducir de manera breve el área y los múltiples contenidos que incluye

### G02. COCINAR



No siempre es sencillo que los chicos y chicas puedan hacerse responsables de cocinar y gestionar todo el proceso, desde la compra de los ingredientes hasta la elaboración de la comida a diario. En esta sección, el objetivo principal es precisamente hacer ese recorrido que va desde tener y almacenar adecuadamente los ingredientes y utensilios necesarios para cocinar, hasta aprender a seguir una receta y prepararla de manera autónoma.

Obviamente, desarrollar la habilidad para cocinar de manera diaria no se consigue únicamente completando estas actividades, sino que es necesario convertirlo en un hábito y, hasta donde sea posible, hacerles responsables de llevarlo a cabo. Si se trabaja con jóvenes de más de 16 años, esta actividad debe ser parte de su vida cotidiana y por tanto la actividad del PLANEA será un complemento que anime a explorar y adquirir conocimientos básicos. En definitiva, puede ser un punto de partida

para aquellos que comienzan a hacerlo, o bien una oportunidad para reflexionar para aquellos que ya cocinan a menudo, sobre cuestiones como los utensilios de cocina o el almacenamiento adecuado de los alimentos. Además, sería interesante aprovechar esta sección para que vayan a comprar algunos ingredientes o utensilios que no tuvieran disponibles y pudieran ser útiles.

En esta sección, especialmente, es fundamental llegar aún más lejos y generar rutinas sobre la tarea de cocinar: crear un libro de recetas, etc.

### Objetivos trabajados:

- a) Aprender a conservar los diferentes alimentos de manera adecuada en casa
- b) Reflexionar sobre los ingredientes e instrumentos básicos que debería tener siempre en casa para cocinar
- c) Aprender a seguir una receta de cocina y prepararla

## G03. LIMPIAR



El objetivo de esta sección es el de promover que se responsabilicen de mantener su casa limpia y ordenada. Para ello, se proponen actividades de reflexión sobre qué cosas es necesario limpiar y cada cuánto tiempo hacerlo, donde la mediación del educador o educadora es fundamental a la hora de confrontar expectativas equivocadas por parte de los jóvenes. Asimismo, se proponen actividades que permitan aprender qué tipo de cosas son necesarias para limpiar.

La actividad fundamental de la sección es la de crear un plan de rutinas de limpieza aplicado a su caso personal: puede ser un plan para su hogar actual, con las particularidades que tenga, o bien un plan para su futuro hogar, puede ser para una casa completa o solo para su habitación. En definitiva, se trata de que creen un plan realista y adaptado a las rutinas de limpieza a las que puedan tener o no acceso.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre qué cosas es necesario limpiar en una casa y con qué frecuencia conviene hacerlo
- b) Preparar una lista de productos de limpieza y otros materiales que necesitaría para limpiar
- c) Aprender a elaborar un plan de limpieza personalizado

## G04. LAVAR LA ROPA



Aprender a lavar adecuadamente la ropa puede ser un proceso complicado y requiere, sin duda, algo de práctica. El objetivo de esta sección es el de presentar actividades lo más prácticas posibles que animen a los jóvenes a ser autónomos en el proceso de lavado de la ropa: buscando los significados de los símbolos, comprobando los programas que hay en la lavadora, buscando estrategias para que la ropa no destiña...

Es fundamental el apoyo del educador en este proceso, especialmente aportando su experiencia y conocimientos en el tema y ayudando en la tarea práctica de poner la lavadora si los chicos y chicas no lo habían hecho de manera autónoma.

### Objetivos trabajados:

- Aprender a seguir las instrucciones de lavado que vienen en las etiquetas de las prendas de ropa
- Aprender a lavar la ropa en la lavadora, teniendo en cuenta los diferentes programas y detergentes que se pueden utilizar
- Aprender a secar y planchar la ropa

## G05. RECICLAR LA BASURA

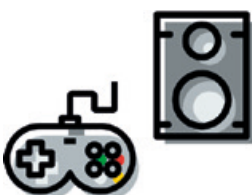


El objetivo de esta sección promover la reflexión sobre la importancia de reciclar la basura que se genera, así como ponerlo en práctica aprendiendo a separar los diferentes tipos de residuos. Esta actividad se puede llevar tan lejos como se quiera, pues se propone la posibilidad de reutilizar productos o materiales viejos para hacer cosas nuevas, o bien incorporar nuevos hábitos de reciclaje en el hogar.

### Objetivos trabajados:

- Reflexionar sobre el reciclaje y los beneficios que tiene para el medio ambiente
- Aprender a separar los diferentes tipos de basura en sus correspondientes contenedores
- Conocer y poner en práctica la regla de las tres R

## G06. OCIO



Esta sección tiene el objetivo de animar a la reflexión sobre sus aficiones y actividades a las que dedican su tiempo libre, dada la vital importancia que tienen estas cuestiones para la vida social cada joven. Ayudarles a replantearse la organización de su tiempo

libre es fundamental, ofreciendo alternativas, escuchando sus intereses y encontrando actividades que se ajusten tanto a esto como a su presupuesto.

**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre su uso del tiempo libre y aprender a organizar actividades que le gusten adaptadas a su presupuesto

**G07. USAR EL TRANSPORTE PÚBLICO**



En esta sección se plantean una serie de actividades encaminadas a que conozcan diferentes medios de transporte público que pueden utilizar. Se propone de manera eminentemente práctica, con la planificación de un viaje en transporte público. Lo ideal sería que no fuese un viaje rutinario en su vida cotidiana (ir a clase, etc.), sino que se tratase de una visita a un

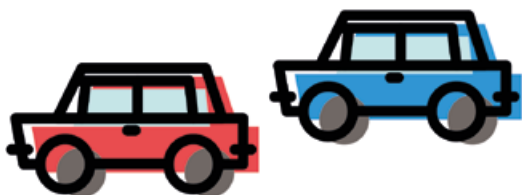
sitio nuevo o al que no vaya de manera habitual. No tiene por qué ser muy lejos, se trata solamente de que realicen todo el proceso de búsqueda de tipos de transporte, horarios y precios para viajar hasta ese lugar.

La realización de la visita en transporte público podría ser realizada también en grupo, planificando y llevando a cabo dicho viaje de forma conjunta.

**Objetivos trabajados:**

- a) Conocer los diferentes medios de transporte público disponibles en su localidad
- b) Aprender a planificar y realizar un viaje en transporte público

**G08. CONDUCIR UN VEHÍCULO**



Con la llegada de la mayoría de edad, muchos chicos y chicas podrían estar interesados en sacarse el carnet de conducir. Esta sección está pensada para realizarse de manera previa a hacer esto, puesto que se proponen

actividades que, de manera muy breve, promueven la búsqueda de información necesaria para sacarse el carnet (dónde está la autoescuela, cuánto cuesta la matrícula, las clases, qué exámenes hay...) y también la reflexión sobre los gastos que supone mantener un coche, tales como seguros, revisiones mecánicas, combustible...

**Objetivos trabajados:**

- a) Conocer los requisitos y costes que supone obtener el carnet de conducir
- b) Conocer los gastos que supone mantener un coche

## G09. USO SEGURO DE INTERNET



El objetivo de esta sección es el de responder a algunos de retos que supone la generalización del uso de Internet en la población. Así, se proponen algunas actividades reflexión sobre los riesgos a los que pueden estar expuestos al utilizar Internet, poniendo el énfasis en las estrategias que pueden utilizar para protegerse de ellos y aprovechar todas las posibilidades que ofrece esta herramienta.

Es especialmente interesante esta actividad para abrir debate entre educador/a y jóvenes sobre el uso que hace de las Redes Sociales o el teléfono, así como cualquier otro aspecto relacionado.

### **Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre las ventajas y riesgos de Internet
- b) Aprender a proteger sus dispositivos de software malicioso
- c) Aprender a proteger la información personal y de relevancia en Internet
- d) Conocer y aprender a reaccionar ante situaciones de acoso en la red

## H. PREPARANDO MI CASA

En esta área se trabajan los diversos aspectos que tienen que ver con el establecimiento de una casa propia, desde elegir qué tipo de casa, buscarla o amueblarla, hasta algunos aspectos de seguridad o de relaciones como recibir visitas o relacionarse con los vecinos.



### H01. MI CASA



Antes de que empiecen a pensar en mudarse o, aunque aún falte bastante tiempo, es importante explorar los sentimientos que tiene sobre el sitio en el que viven o los sitios en los que ha vivido en el pasado. Se trata de aceptar y valorar todo lo vivido en este tiempo, especialmente si ha experimentado traslados entre varios hogares de protección. Es un momento para dialogar sobre su punto de vista sobre esto, para que así pueda expresar sus ideas y sentimientos al respecto.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar de manera crítica sobre el sitio en el que vive y los lugares en los que vivió previamente

### H02. INDEPENDIZARSE



Todos los jóvenes se mudarán del lugar en que están viviendo actualmente en acogimiento residencial. Algunos se trasladarán a su propia vivienda, mientras que otros regresarán con algún miembro de su familia, entre otras posibilidades.

Esta sección tiene como objetivo fundamental la reflexión sobre el paso que supone en la vida el hecho de independizarse. También en esta sección es crucial la mediación del profesional para apoyarles y conversar con él o ella al respecto. Pueden ayudarles a descubrir que tienen una red de apoyo más amplia de lo que creían, o bien que necesitarán mejorarla (aspecto trabajado en el área B) y trabajar sobre el sentimiento de soledad que puede sobrevenirles en algunos casos y cómo actuar ante él.

Es recomendable realizar esta sección antes de adentrarse en secciones más prácticas, como H03 o H04.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre el paso que supone independizarse y las cosas buenas y no tan buenas que puede conllevar
- b) Reflexionar sobre las fuentes de apoyo con las que contaría para independizarse
- c) Reflexionar sobre los sentimientos de soledad que podrían surgir al independizarse y las estrategias para afrontarlos

## H03. COMPRAR, ALQUILAR O COMPARTIR UNA CASA



El objetivo de esta sección es el de prepararles para comenzar una búsqueda de vivienda una vez abandonen el hogar de acogida. Las actividades propuestas promueven la reflexión sobre las ventajas y desventajas de las diferentes formas de tener una vivienda: comprar, alquilar o compartir, así como sobre aspectos prácticos relacionados con la firma de contratos de alquiler, etc. Además, se subraya la importancia de mantener buena relación con los propietarios de las casas alquiladas, así como con los compañeros de piso, animando a pensar en estrategias para hacerlo.

Esta sección puede ser de gran utilidad de cara a valorar qué tipo de alternativa de alojamiento escogerán al abandonar el hogar actual.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre qué tipo de alojamiento le convendría en el futuro y cómo conseguirlo: comprar, alquilar o compartir
- b) Conocer las implicaciones más importantes que supone tener un contrato de alquiler (fianza, etc.)
- c) Valorar la importancia de mantener una buena relación con el propietario de un piso y/o los compañeros de piso
- d) Buscar información sobre las convocatorias de ayudas para el alquiler o compra de viviendas de su provincia o comunidad autónoma

## H04. BUSCAR CASA



Esta sección presenta una serie de actividades eminentemente prácticas, encaminadas a entrenar habilidades de búsqueda de casa o piso a través de diferentes medios. Es fundamental la mediación del educador o educadora a la hora de realizar búsquedas de viviendas con características adaptadas a las condiciones que pueda permitirse el chico o chica.

Estas actividades resultan especialmente interesantes de cara a realizar una búsqueda real de alojamiento, pero pueden ser realizadas en otra situación. Así, se puede aprovechar la ocasión para hacer alguna salida para buscar casa o piso, ver agencias inmobiliarias, ver pisos...

### Objetivos trabajados:

- a) Aprender a utilizar diversos métodos de búsqueda de casa o piso: portales online de búsqueda de empleo, agencias inmobiliarias o plataformas en redes sociales

## H05. AMUEBLAR TU CASA



Esta sección está diseñada para ver, paso a paso, cómo podrían amueblar su nueva casa. Así, se proponen actividades de reflexión sobre los elementos que necesitaría y los costes que podrían suponer, incluyendo una visita a una tienda de muebles donde pueda ver los precios de cada artículo, que puede realizarse de manera grupal también. Se recuerda asimismo la importancia de ahorrar en este proceso, que puede ser muy largo.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre qué cosas necesitaría y con cuáles contaría para amueblar su casa
- b) Elaborar un presupuesto con las cosas que necesitaría para amueblar una casa
- c) Aprender a ahorrar a la hora de amueblar la casa

## H06. SEGURIDAD Y ARREGLOS EN EL HOGAR



El objetivo de esta sección es el de prepararles a los jóvenes para hacer frente a los principales problemas que pueden surgir en el hogar, colocando el énfasis en la seguridad. Por una parte, se plantea la necesidad de hacer reparaciones básicas, acudiendo a un profesional cuando sea aconsejable, mientras que por otra se trabaja la respuesta ante emergencias en el hogar y la importancia de tener un seguro de hogar en estos casos. Podría ser interesante realizar algún tipo de visita a tiendas de herramientas en caso de no contar con las básicas en el hogar.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre medidas de seguridad básica en el hogar (almacenamiento de sustancias peligrosas, medicamentos...)
- b) Valorar qué arreglos podría hacer por sí mismo/a en el hogar y cuáles no
- c) Aprender a elaborar una pequeña caja de herramientas básica para el hogar
- d) Aprender a actuar ante situaciones de emergencia en el hogar
- e) Conocer qué es y para qué sirve un seguro de hogar



## H07. LAS VISITAS



Recibir una visita puede tener un significado distinto para jóvenes que residen en acogimiento residencial, por lo que es muy importante trabajarlo antes de que vivan de forma independiente. Para abordar esta sección, puede ser interesante aprovechar una visita real que se vaya a recibir en el hogar en la que el joven pueda actuar como anfitrión.

También se trabaja sobre la posibilidad de enfrentarse a visitas no deseadas, valorando cómo podrían rechazarlas o regularlas. Se trata de hacerles sentir fuertes como para decidir a quiénes les gustaría invitar a su casa y cuándo. Esta sección podría requerir de la colaboración de compañeros o compañeras, para practicar una visita simulada, en caso de que no se dé ninguna de manera natural.

### Objetivos trabajados:

- a) Aprender a recibir y tratar a personas que vengan de visita a casa
- b) Aprender a diferenciar una visita molesta de una deseada y actuar en consecuencia

## H08. LOS VECINOS



En esta sección se trata de ayudarles a considerar qué cosas se tienen que tener en cuenta al relacionarse con los vecinos, para así familiarizarse con las normas de convivencia que puede tener un bloque de viviendas antes de mudarse a uno. Del mismo modo, se promueve que valoren qué cosas podrían molestarles de sus vecinos y cómo solucionar desacuerdos con ellos.

La experiencia previa con vecinos propios cuando los hogares de acogida están en entorno de pisos o viviendas cercanas, o las propias del educador podrían ser una fuente de información muy importante para el chico o chica, siendo muy beneficioso generar un debate sobre ello.

### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la importancia de mantener una buena relación con sus vecinos, considerándolos una fuente de apoyo
- b) Aprender a valorar qué conductas pueden empeorar o mejorar la relación con sus vecinos

## I. CRECIMIENTO PERSONAL

Las actividades propuestas en esta área trabajan algunos aspectos sobre el crecimiento personal del chico o chica de manera muy introductoria y sencilla, puesto que, por sus características, deberían ser trabajadas mediante programas y actividades específicas para ello. Por lo tanto, es fundamental emplearlas como breves introducciones a estas cuestiones y no considerarlas suficientes por sí mismas para trabajar estas cuestiones. Además, es clave la supervisión cercana del profesional para realizar todas las secciones.



### I01. SINTIÉNDOME BIEN



Tras presentar las características especiales que tiene el área, se trata de reflexionar sobre las cosas que le hacen sentir bien o mal, así como las personas con las que también le ocurre esto.

#### Objetivos trabajados:

- Introducir los contenidos del área
- Reflexionar sobre las cosas que les hacen sentir bien o mal

### I02. MI AUTOCONCEPTO, MI AUTOESTIMA



Durante la adolescencia y la juventud, el autoconcepto y la autoestima son dos constructos que cobran una especial importancia. El objetivo de esta sección es el de introducir, de manera muy breve, una línea de trabajo sobre estos dos conceptos. Esto se hace mediante actividades de reflexión que les permitan definirse a sí mismos a través de una serie de palabras, valorando también el efecto que tiene la visión propia sobre sus relaciones con otras personas.

#### Objetivos trabajados:

- Reflexionar sobre los conceptos de autoconcepto y autoestima, definiéndose a través de varias características positivas y negativas
- Reflexionar sobre los efectos que tiene su autoestima en la forma de relacionarse con otras personas

### I03. MIS EMOCIONES



La educación emocional está estrechamente relacionada con las habilidades de autocontrol, tan importantes durante esta etapa vital. El objetivo de esta sección es el de introducirles en este tema, trabajando algunos conceptos básicos. Como en el resto de secciones de esta área, realizar estas actividades no es suficiente de ningún modo para considerar entrenadas estas habilidades, dadas características especiales, por lo que debe tomarse como acercamiento que no sustituye la realización de talleres o programas más específicos.

#### Objetivos trabajados:

- a) Aprender a reconocer las emociones básicas en uno mismo y en los otros, diferenciándolas de los sentimientos y reflexionando sobre su utilidad
- b) Reflexionar sobre cómo mejorar el autocontrol de sus emociones

### I04. COMUNICARME Y RESOLVER CONFLICTOS



El objetivo de esta sección es el de introducir el tema de la comunicación positiva y efectiva. Para ello, se trabajan los diferentes estilos de comunicación en base a las consecuencias que tiene utilizar uno u otro, animando a reflexionar sobre el posible cambio conductual que podrían poner en marcha para utilizar estrategias más efectivas de comunicación y así resolver de manera más adecuada sus conflictos.

#### Objetivos trabajados:

- a) Reflexionar sobre la importancia de la comunicación en las relaciones sociales
- b) Conocer e identificar los diferentes estilos comunicativos: pasivo, agresivo, asertivo
- c) Reflexionar sobre cómo afrontar las reacciones propias de agresividad y pasividad, aprendiendo a utilizar estrategias más asertivas de comunicación

### I05. PLANIFICAR MIS METAS



El objetivo de esta sección es el de animarles a planificar su futuro de manera real y operativa, aprendiendo a establecer objetivos claros y metas sobre lo que desean. Es una sección en la que el apoyo del profesional es clave, puesto que pueden surgir muchas inseguridades y dudas y no todos los jóvenes estarán preparados para afrontarlo.

**Objetivos trabajados:**

- a) Reflexionar sobre sus planes para el futuro
- b) Aprender a crearse objetivos sencillos que le ayuden a operativizar sus planes de futuro



Programa

# PLANEA

Entrenamiento en  
habilidades para  
la vida adulta



Cuaderno de  
**JÓVENES**



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



Castilla-La Mancha



ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN .....	65
2. SOBRE EL PROGRAMA.....	66
¿De dónde viene el Programa PLANEA? .....	66
¿Cuáles son sus objetivos? .....	67
¿Cuáles son sus principios? .....	67
2. ¿QUÉ OFRECE PLANEA?.....	69
Una gran variedad de actividades.....	69
Una plataforma online .....	75
Evaluación constante.....	77





## 1. PRESENTACIÓN

**¿Sabes todo lo necesario para, algún día, independizarte y vivir por tu cuenta?**

El Programa **PLANEA** es una herramienta diseñada para ayudarte a aprender algunas de las cosas que puedes necesitar saber o hacer para tu **vida independiente**. Por eso, tendrás a tu disposición un amplio menú de **actividades prácticas e interesantes** sobre diferentes aspectos de la vida independiente para que las puedas realizar **en colaboración con tu educador/a de referencia**. Además, para que te resulte más cómodo, podrás hacerlas en una **plataforma online** a la que tendrás acceso desde cualquier dispositivo con acceso a Internet (teléfono, tablet u ordenador).



En este cuaderno encontrarás información básica sobre la creación de este programa y su funcionamiento: cómo son sus actividades y cómo puedes navegar por la plataforma para realizarlas. Será una guía que siempre puedes tener contigo a la hora de utilizarlo. Además, si tienes cualquier duda, tu educador/a de referencia para trabajar en el programa te ayudará a resolverla.

Esperamos que tu experiencia sea buena y te ayude a *planear* hacia tu futuro con éxito.

**¡Buen viaje!**

**Equipo Programa PLANEA**



## 2. SOBRE EL PROGRAMA

### ¿De dónde viene el Programa PLANEA?

El programa PLANEA es una herramienta que tiene como objetivo ayudar a preparar para la vida independiente a chicos y chicas que viven en hogares de protección. Para ello, continúa la experiencia iniciada con el Programa “Umbrella”, un programa que fue desarrollado en el marco de un proyecto Leonardo da Vinci de la Unión Europea durante los años 1997-2000.



Este programa fue creado gracias al trabajo conjunto de diferentes profesionales del acogimiento residencial (educadores, psicólogos, trabajadores sociales...) de diferentes países europeos y, lo que es más importante, también contó con las aportaciones de grupos de jóvenes acogidos en todos ellos. En el “Umbrella” se recogieron las áreas y contenidos que se consideraba que los jóvenes debían trabajar para poder independizarse en el futuro de manera exitosa, junto con una serie de herramientas y actividades para poder llevarlo a cabo.

Una de sus principales fortalezas era el hecho de que recogía actividades organizadas en función de los diferentes ámbitos de la vida diaria pero que podían realizarse independientemente las unas de las otras. Esto le daba al programa una gran flexibilidad a la hora de utilizarlo, ya que era capaz de adaptarse a las necesidades y a la situación de cada joven que lo utilizaba, que también contaba siempre con el apoyo continuado de su educador/a de referencia.

Sin embargo, desde la publicación del “Umbrella” y su traducción y adaptación al castellano, realizada por nuestro equipo de investigación, han pasado ya casi veinte años en los que no sólo las necesidades de los jóvenes son distintas, sino que también las características de la sociedad han cambiado. Uno de los ejemplos más claros es la incorporación del uso de Internet y las nuevas tecnologías a la vida cotidiana.



Por ello, el objetivo del Programa PLANEA es el de recuperar el espíritu del programa “Umbrella” para actualizar tanto sus contenidos como la forma de utilizarlo. Así, se han incluido nuevas actividades y adaptado las que ya había, dejando atrás el formato papel para empezar a trabajar en una plataforma web. Esto ha permitido hacer las actividades mucho más variadas y entretenidas, así como realizarlas en cualquier lugar con acceso a Internet a través de una plataforma digital.

Así, se le dio el nombre de “PLANEA” con un doble significado. Por una parte, se refiere a la preparación para la vida independiente como algo que hay que planear o planificar y, a la vez, tiene que ver con “planear” en el sentido de alzar el vuelo y aprovechar el viento para llegar al destino deseado. Hemos representado esta idea en la figura de un avión de papel que, si se hace con cuidado, volará de manera segura en su viaje hacia la vida adulta.

## ¿Cuáles son sus objetivos?

De manera más específica, el Programa PLANEA está diseñado para ayudarte a:

1. Aprender a hacer frente a los retos que presenta la vida diaria al alcanzar la independencia adulta
2. Mejorar tu red de apoyo social
3. Mejorar tu ámbito formativo-laboral
4. Localizar, conocer y utilizar los recursos y servicios de tu localidad
5. Participar activamente como ciudadano/a en tu localidad
6. Mejorar tu autoconcepto y autoestima
7. Preparar y planificar el proceso de creación de tu futuro nuevo hogar
8. Aprender a satisfacer tus necesidades más básicas como adulto/a independiente: ingresos, vivienda, tareas, etc.



Para ello, contarás con el apoyo de tu educador/a de referencia durante todo el proceso. Tanto la planificación como el desarrollo de las actividades que realices será trabajado en conjunto con él o con ella. Esta es también una oportunidad para estrechar vuestra relación y desarrollar una mayor confianza.

## ¿Cuáles son sus principios?

- a) **Flexibilidad:** el programa está diseñado para adaptarse a ti, y no viceversa. Por eso, los diferentes temas y actividades pueden trabajarse en el orden que se crea más conveniente conforme a tu situación y necesidades. No hay un tiempo determinado de duración de cada actividad, por lo que podréis profundizar en cada aspecto tanto como queráis.
- b) **Individual o grupal:** aunque el objetivo del programa es que seas capaz de hacer ciertas cosas por ti mismo/a, en algunas ocasiones podrás colaborar con otros compañeros y compañeras para completar algunas actividades y así hacer el trabajo más entretenido para todos.

- c) **Continuidad:** el programa está diseñado para utilizarse de una manera continua y planificada. No tendría sentido trabajar algunas semanas en una actividad para abandonar el programa durante varios meses. Es importante marcar unos tiempos y horarios para utilizarlo.
- d) **Énfasis en las potencialidades:** no te preocupes si al principio no sabes cómo hacer algunas cosas. Se trata de enfrentarte ahora a algunos retos para ser capaz de hacerlos por ti mismo/a más adelante. Contarás con apoyo durante todo el proceso y verás que sabes hacer más de lo que creías al principio.
- e) **Participación activa:** debes ser protagonista de tu propio progreso en el programa, proponiendo qué actividades realizar en cada momento o en dónde profundizar si lo crees necesario.
- f) **Espacio de trabajo conjunto:** no estarás solo/a cuando trabajes con el programa, sino que contarás con el apoyo y guía de tu educador/a de referencia. No dudes en preguntarle cualquier duda y pedirle ayuda cuando lo necesites.
- g) **Orientación práctica:** las actividades del programa no están planteadas para darte respuestas o soluciones, sino que tratan de animarte a enfrentarte a tareas o temas nuevos. Por eso, no hay respuestas correctas o incorrectas al realizar las actividades: lo importante son las tareas prácticas que hagas para completarlas.



## 2. ¿QUE OFRECE PLANEA?

### Una gran variedad de actividades

Las actividades incluidas en PLANEA se dividen en **nueve áreas** de contenidos diferentes que, a su vez, se dividen en **secciones** que tratan temas más concretos. La primera sección de cada área funciona como introducción al resto de secciones, por lo que lo habitual es hacerla al comenzar un área. Sin embargo, podrías realizar el resto de secciones en un orden **flexible** en función de tus necesidades o intereses en cada momento.

Hay actividades muy **variadas**, por lo que tendrás que investigar, reflexionar, buscar información, salir a buscar ciertos lugares de tu localidad o hacer algunas tareas prácticas. Después, podrás recoger tu trabajo de diferentes formas: subiendo una foto, un documento, respondiendo a alguna pregunta...



Durante todo el proceso contarás con el apoyo y ayuda de tu educador/a, con quien acordarás las actividades que vas a hacer en cada momento e irás revisando tu progreso.

A continuación, encontrarás un **listado de contenidos** organizado en las áreas y secciones que componen PLANEA.

## A. CUIDANDO MI SALUD



¡Llevar una buena alimentación o hacer ejercicio físico son importantes para llevar una vida saludable! En esta área encontraras actividades sobre estos y muchos otros aspectos importantes para tu salud, como acudir al médico cuando estás enfermo o incluso saber cómo actuar ante una emergencia.

### SECCIONES

- A01. Vida sana
- A02. Alimentación
- A03. Ejercicio físico
- A04. Higiene personal
- A05. Sustancias
- A06. Educación afectivo-sexual
- A07. Asistencia sanitaria
- A08. Farmacia
- A09. Emergencias y primeros auxilios



## B. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES



Tenemos muchas personas a nuestro alrededor: familia, amigos, compañeros... En esta área encontrarás actividades sobre estas y otras personas y la importancia que tienen en nuestra vida.

### SECCIONES

- B01. Mi red social
- B02. Mi familia
- B03. Convertirse en padre o madre
- B04. Los amigos



## C. MIS ESTUDIOS



A la hora de estudiar, existen multitud de opciones de formación que te pueden interesar. En esta área encontrarás actividades sobre las principales alternativas de formación que tienes disponibles y las cosas que es más importante tener en cuenta sobre cada una de ellas.

### SECCIONES

- C01. Mirando al futuro
- C02. Tu itinerario formativo
- C03. Educación Secundaria Obligatoria
- C04. Bachillerato
- C05. Formación Profesional
- C06. Universidad
- C07. Otras formaciones
- C08. Becas



## D. CONSEGUIR UN TRABAJO



¡Encontrar un empleo es fundamental para llevar una vida independiente! En esta área encontrarás actividades sobre algunas habilidades prácticas que es importante entrenar de cara a conseguir un trabajo: desde cómo elaborar tu currículum vitae hasta cómo preparar una entrevista.

### SECCIONES

- D01. Empezar a trabajar
- D02. Tu currículum vitae
- D03. Cómo buscar trabajo
- D04. Preparar una entrevista
- D05. Derechos y deberes en el trabajo



## E. MANEJANDO MI DINERO



Gestionar bien el dinero es muy importante para vivir de manera autónoma. En esta área encontrarás actividades sobre todo lo relacionado con el dinero, tanto para recibirlo y guardarlo adecuadamente como para gestionarlo a la hora de gastarlo. Aprenderemos cosas importantes sobre las gestiones bancarias o el pago de las facturas así como sobre hacer tus compras con seguridad, también por Internet.

### SECCIONES

- E01. Manejando mi dinero
- E02. El sueldo
- E03. Los ahorros
- E04. Tu cuenta bancaria
- E05. Las facturas
- E06. Los presupuestos
- E07. Hacer la compra
- E08. Comprar ropa
- E09. Comprar por Internet
- E10. Derechos como consumidor
- E11. Financiar tus compras



## F. CIUDADANÍA E IDENTIDAD



Ser ciudadano de una localidad, provincia o país conlleva algunos derechos pero ¡también obligaciones! En esta área encontrarás actividades sobre todo lo que te ofrece tu pueblo o ciudad así como también sobre temas que necesitarás tener en cuenta: qué es la seguridad social, cómo pagamos los impuestos o cómo funciona solicitar prestaciones.

### SECCIONES

- F01. Tu localidad
- F02. Actividades culturales

F03. Ciudadanía

F04. Documentos de identificación

F05. Seguridad Social

F06. Impuestos

F07. Prestaciones sociales

F08. Seguridad y asuntos judiciales

F09. Necesidades específicas de jóvenes inmigrantes



## G. DESARROLLANDO MI AUTONOMÍA



Llevar una vida independiente conlleva realizar diferentes tareas en nuestro día a día, como cocinar, limpiar, lavar la ropa... En esta área encontrarás actividades sobre estas cuestiones y otras muchas, como tu tiempo de ocio, o incluso conducir un coche.

### SECCIONES

G01. Desarrollando mi autonomía

G02. Cocinar

G03. Limpiar

G04. Lavar la ropa

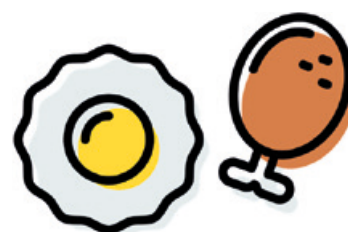
G05. Reciclar la basura

G06. Ocio

G07. Usar el transporte público

G08. Conducir un vehículo

G09. Uso seguro de Internet





## H. PREPARANDO MI CASA



¡Hay muchas cosas que tener en cuenta a la hora de vivir en tu propia casa! En esta área encontrarás actividades sobre las diferentes formas de vivir en una casa, cómo ponerla a punto para ti, recibir visitas en ella o incluso mantener una buena relación con tus vecinos.

### SECCIONES

- H01. Mi casa
- H02. Independizarse
- H03. Comprar, alquilar o compartir casa
- H04. Buscar casa
- H05. Amueblar tu casa
- H06. Seguridad y arreglos en el hogar
- H07. Las visitas
- H08. Los vecinos



## I. CRECIMIENTO PERSONAL



Hay algunas habilidades que tenemos que utilizar en nuestra vida diaria, como gestionar nuestras emociones, comunicarnos adecuadamente o incluso resolver algún conflicto que otro. En esta área encontrarás actividades para iniciarte en estas habilidades y continuar trabajando en ellas si tienes interés.

### SECCIONES

- I01. Sintióndome bien
- I02. Mi autoconcepto, mi autoestima
- I03. Mis emociones
- I04. Comunicarme y resolver conflictos
- I05. Planificar mis metas



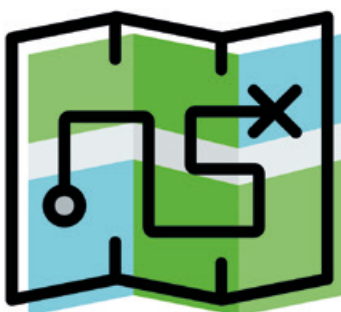
## Una plataforma online

Las actividades que propone PLANEA se encuentran en una plataforma online: [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com). En ella, podrás interactuar desde tu perfil con tu educador/a de referencia para trabajar las actividades que escojáis. Puedes acceder a ella desde cualquier dispositivo con acceso a Internet, como un ordenador, *tablet* o *smartphone*. Por tanto, no requiere ningún tipo de descarga o tener un espacio disponible en el dispositivo.



### *¿Cómo funciona?*

La plataforma tiene un uso muy intuitivo y no requiere de grandes conocimientos de informática para ser manejada con soltura. Además, cuenta con un apartado “*¿Cómo funciona?*”, en el que se detallan los pasos a seguir para utilizarla y se resuelven las preguntas más frecuentes que pueden surgir durante el uso de la plataforma. Tu educador/a te guiará para dar tus primeros pasos en ella y te ayudará a resolver tus dudas..



### *Conexión con otras herramientas*

En algunas de las actividades te pediremos que utilices un **Mapa Personalizado** en el que puedes incluir las ubicaciones de lugares importantes de tu entorno y que vayas conociendo a través de las actividades, como la Oficina de Empleo, por ejemplo. Este mapa se puede crear fácilmente con una

direccion de correo electronico en la plataforma de *Google Maps* y es totalmente independiente de la plataforma [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com)”.

## Evaluación constante

El PLANEA pretende ser una herramienta en constante actualización. Por eso, podrás puntuar cada sección de 1 a 5 estrellas en función de si te ha parecido entretenida y útil para tu futuro. Tu valoración es muy importante para que podamos revisar qué actividades necesitan mejorar y cuáles se deben mantener.



Además, encontrarás unos cuestionarios que tendrás que completar antes de empezar a hacer actividades en la plataforma y también al final. Esto os ayudará a ti y a tu educador/a a decidir por dónde comenzar a trabajar en PLANEA y nos servirá para comprobar si el programa está resultando de utilidad, por lo que es muy importante que siempre contestes con sinceridad. ¡No te preocupes! Esta información es confidencial.





NOTAS

Lined area for notes







## Más información en:



[www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com)



[info@proyectoplanea.com](mailto:info@proyectoplanea.com)



Universidad de Oviedo  
*Universidá d'Uviéu*  
University of Oviedo



**NIERU**  
ASOCIACIÓN PARA EL ESTUDIO Y PROMOCIÓN  
DEL BIENESTAR INFANTIL



Castilla-La Mancha



ÍNDICE

# **ANEXO II**

## **CONTENIDOS DEL PROGRAMA PLANEA**

---

## **ÁREA A. CUIDANDO MI SALUD**

### **A01. Vida sana**

A01.1. Reflexionar sobre los hábitos saludables

### **A02. Alimentación**

A02.1. Reflexionar sobre qué incluye una dieta sana

A02.2. Cómo organizar una dieta sana

A02.3. Cómo organizar las comidas en el día

A02.4. Las calorías

A02.5. El etiquetado de los alimentos

A02.6. Diseñar un menú saludable

A02.7. Recuerda

### **A03. Ejercicio físico**

A03.1. Reflexionar sobre su nivel de actividad física

A03.2. Reflexionar sobre los beneficios del deporte

A03.3. Conocer oferta deportiva de la localidad

A03.4. Recuerda

### **A04. Higiene personal**

A04.1. Aseo personal

A04.2. Beneficios del cuidado personal

A04.3. Recuerda

### **A05. Sustancias**

A05.1. Reflexión consumo drogas

A05.2. Reflexión consumo alcohol

A05.3. Consecuencias consumo alcohol

A05.4. Reflexión sobre el consumo de tabaco

A05.5. Gastos asociados al consumo de tabaco

A05.6. Riesgos para la salud del consumo de drogas

A05.7. Cómo evitar el consumo de drogas

A05.8. Conceptos relacionados con la adicción

A05.9. Recursos para problemas de adicción

A05.10. Recuerda

### **A06. Educación afectivo-sexual**

A06.1. Sexualidad y orientación sexual

A06.2. Con quién hablar sobre sexualidad

A06.3. Relaciones de pareja saludables

- A06.4. Conceptos de ETS e ITS
- A06.5. Prevenir el contagio de ETS
- A06.6. Métodos anticonceptivos
- A06.7. Embarazo
- A06.8. Centros de Planificación Familiar
- A06.9. Recuerda

#### **A07. Asistencia sanitaria**

- A07.1. Localizar su Centro de Salud y médico de atención primaria
- A07.2. Pedir cita y acudir al médico
- A07.3. Utilizar servicios médicos ante urgencias y cuando se encuentra desplazado/a
- A07.4. Médicos especialistas relevantes
- A07.5. Dentista
- A07.6. Óptica/ofthalmología
- A07.7. Ginecología
- A07.8. Salud Mental
- A05.9. Recuerda

#### **A08. Farmacia**

- A08.1. Tomar los medicamentos adecuadamente
- A08.2. Localizar farmacias y farmacias de guardia
- A08.3. Recuerda

#### **A09. Emergencias y primeros auxilios**

- A09.1. Accidentes domésticos más comunes
- A09.2. Cómo crear un botiquín casero
- A09.3. Actuar ante cortes, heridas o hemorragias
- A09.4. Actuar ante quemaduras
- A09.5. Actuar ante golpes, torceduras, contusiones
- A09.6. Contactar con los servicios de emergencias
- A09.7. Recuerda

## ÁREA B. FAMILIA Y RELACIONES SOCIALES

### **B01. Mi red social**

- B01.1. Reflexionar sobre las personas que forman parte de su red
- B01.2. Asociar cada persona con el tipo de apoyo que supone

### **B02. Mi familia**

- B02.1. Identificar qué personas considera dentro de su familia
- B02.2. Reflexionar sobre el concepto de familia
- B02.3. Hacer su árbol genealógico
- B02.4. Recuerda

### **B03. Convertirse en padre o madre**

- B03.1. Reflexionar sobre sus expectativas sobre ser padre/madre
- B03.2. Reflexionar sobre las implicaciones de ser padre/madre
- B03.3. Reflexionar sobre los cuidados de un bebé
- B03.4. Recuerda

### **B04. Los amigos**

- B04.1. Identificar a sus amistades en cada contexto
- B04.2. Reflexionar sobre cómo mantiene contacto con ellos
- B04.3. Reflexionar sobre cómo hacer amigos y las amistades saludables
- B04.4. Reflexionar qué empeoraría/mejoraría la relación con un amigo
- B04.5. Recuerda

## ÁREA C. MIS ESTUDIOS

### **C01. Mirando al futuro**

- C01.1. Reflexionar sobre su situación formativa
- C01.2. Reflexionar sobre la importancia de estudiar

### **C02. Tu itinerario formativo**

- C02.1. Conocer las alternativas formativas en educación pública
- C02.2. Reflexionar sobre próximos pasos formativos
- C02.3. Recuerda

### **C03. Educación Secundaria Obligatoria**

- C03.1. Título de ESO: importancia y formas de tenerlo
- C03.2. Alternativas para retomar estudios como adulto
- C03.3. Recuerda

### **C04. Bachillerato**

- C04.1. Bachillerato como alternativa: requisitos, modalidades y salidas
- C04.2. Recuerda

### **C05. Formación Profesional**

- C05.1. Formación Profesional: tipos y requisitos de acceso
- C05.2. Conocer la oferta de FP en su provincia o comunidad
- C05.3. Recuerda

### **C06. Universidad**

- C06.1. Requisitos de acceso y ventajas de estudios universitarios
- C06.2. Conocer la oferta de estudios universitarios en su alrededor
- C06.3. Hacer una visita a la universidad más cercana
- C06.4. Recuerda

### **C07. Otras formaciones**

- C07.1. Reflexionar sobre la importancia y oferta de enseñanzas de idiomas
- C07.2. Investigar sobre la oferta de enseñanzas deportivas y artísticas
- C07.3. Conocer la oferta de cursos de formación no reglada
- C07.4. Recuerda

### **C08. Becas**

- C08.1. Conocer y saber localizar convocatorias de becas interesantes
- C08.2. Investigar sobre el proceso de solicitud de una beca
- C08.3. Recuerda

## **ÁREA D. CONSEGUIR UN TRABAJO**

### **D01. Empezar a trabajar**

- D01.1. Reflexionar sobre sus expectativas laborales
- D01.2. Tipos de jornadas laborales
- D01.3. Tipos de trabajo

### **D02. Tu curriculum vitae**

- D02.1. Conocer qué es un CV y recomendaciones para crearlo
- D02.2. Identificar qué apartados incluir en un CV
- D02.3. Buscar plantillas posibles para su CV
- D02.4. Redactar su propio CV
- D02.5. Recuerda

### **D03. Cómo buscar trabajo**

- D03.1. Reflexionar sobre vías para buscar trabajo
- D03.2. Utilizar el Servicio Público de Empleo
- D03.3. Utilizar el Servicio de Garantía Juvenil
- D03.4. Utilizar los portales online de búsqueda de empleo y las ETTs
- D03.5. Métodos tradicionales de búsqueda de empleo
- D03.6. Recuerda

### **D04. Preparar una entrevista**

- D04.1. Reflexionar sobre la experiencia de tener una entrevista de trabajo
- D04.2. Cómo prepararse para una entrevista de trabajo
- D04.3. Anticipar posibles preguntas en una entrevista de trabajo
- D04.4. Ensayar una entrevista de trabajo
- D04.5. Recuerda

### **D05. Derechos y deberes en el trabajo**

- D05.1. Reflexionar sobre la importancia de tener un contrato de trabajo
- D05.2. El Salario Mínimo Interprofesional
- D05.3. Derechos y deberes como trabajador/a
- D05.4. Recuerda

## ÁREA E. MANEJANDO MI DINERO

### E01. Manejando mi dinero

E01.1. Reflexionar sobre sus conocimientos sobre el manejo del dinero

### E02. El sueldo

E02.1. Diferentes formas de cobrar el sueldo

E02.2. Nómina: qué es y relevancia de los impuestos

E02.3. Recuerda

### E03. Los ahorros

E03.1. Reflexionar sobre importancia del ahorro

E03.2. Diferentes estrategias para ahorrar

E03.3. Crear un plan de ahorro

E03.4. Recuerda

### E04. Tu cuenta bancaria

E04.1. Utilidad de tener una cuenta bancaria

E04.2. Visita a varios bancos y recogida de información

E04.3. Condiciones de las cuentas bancarias

E04.4. Tarjetas de crédito y débito

E04.5. Servicios de banca online

E04.6. Recuerda

### E05. Las facturas

E05.1. Utilidad de tener una cuenta bancaria

E05.2. Visita a varios bancos y recogida de información

E05.3. Condiciones de las cuentas bancarias

E05.4. Recuerda

### E06. Los presupuestos

E06.1. Qué es y para qué sirve un presupuesto

E06.2. Elaborar el apartado de “ingresos” de su presupuesto

E06.3. Elaborar el apartado de “gastos” de su presupuesto

E06.4. Elaborar y ajustar su presupuesto final

E06.5. Recuerda

### E07. Hacer la compra

E07.1. Formas de ahorrar haciendo la compra

E07.2. Comparar precios para hacer la compra

E07.3. Hacer la compra en tu barrio

E07.4. Recuerda



## **E08. Comprar ropa**

E08.1. Planificar un presupuesto para la ropa que necesita

E08.2. Comparar precios y tiendas

E08.3. Recuerda

## **E09. Comprar por Internet**

E09.1. Ventajas y riesgos de comprar por Internet

E09.2. Pagar con seguridad por Internet

E09.3. Identificar páginas de confianza

E09.4. Recuerda

## **E10. Derechos como consumidor**

E10.1. Conocer sus derechos como consumidor y reclamarlos

E10.2. Recuerda

## **E11. Financiar tus compras**

E11.1. Conocer cómo funcionan las compras a plazos

E11.2. Valorar el sobrecoste que supone financiar una compra

E11.3. Conocer cómo funciona una hipoteca

E11.4. Reflexionar sobre las consecuencias de no poder pagar una deuda

E11.5. Recuerda

## ÁREA F. CIUDADANÍA E IDENTIDAD

### F01. Tu localidad

- F01.1. Conocer la localidad en la que vive
- F01.2. Descubrir lugares importantes en su localidad
- F01.3. Presentación del resto de secciones del área

### F02. Actividades culturales

- F02.1. Localizar los centros sociales municipales relevantes
- F02.2. Conocer y aprender a utilizar bibliotecas y telecentros
- F02.3. Recuerda

### F03. Ciudadanía

- F03.1. Conocer el concepto de Administración y la necesidad de hacer trámites
- F03.2. Conocer los servicios de información ciudadana y juvenil de la localidad
- F03.3. Conocer los servicios de su Ayuntamiento
- F03.4. Trámites relacionados con el padrón municipal
- F03.5. Trámites necesarios para votar en unas elecciones
- F03.6. Recuerda

### F04. Documentos de identificación

- F04.1. Cómo obtener y renovar el DNI
- F04.2. Cómo obtener y renovar el pasaporte
- F04.3. Cómo obtener y renovar la tarjeta sanitaria europea
- F04.4. Cómo acreditar la identidad digitalmente
- F04.5. Recuerda

### F05. Seguridad social

- F05.1. Conocer qué es la Seguridad Social y su relación con el empleo
- F05.2. Conocer qué es la TGSS y hacer trámites básicos relacionados con el empleo
- F05.3. Conocer qué son los CAISS y cómo hacer trámites básicos a nivel de prestaciones
- F05.4. Recuerda

### F06. Impuestos

- F06.1. Reflexionar sobre los impuestos que conoce
- F06.2. Conocer qué es el IRPF y cómo hacer la declaración de la renta
- F06.3. Recuerda

### F07. Prestaciones sociales

- F07.1. Localizar y aprender a usar su centro de servicios sociales más cercano
- F07.2. Conocer qué es el Salario Social y cómo solicitarlo
- F07.3. Recuerda

## **F08. Seguridad y asuntos judiciales**

- F08.1. Conocer y saber acudir a los diferentes cuerpos de seguridad
- F08.2. Reflexionar sobre la posibilidad de recibir una citación judicial
- F08.3. Recuerda

## **F09. Necesidades específicas de jóvenes inmigrantes**

- F09.1. Reflexionar sobre su proyecto migratorio
- F09.2. Conocer trámites básicos: permisos de residencia, trabajo y nacionalidad
- F09.3. Reflexionar sobre las diferencias culturales y la adaptación
- F09.4. Reflexionar sobre sus redes de apoyo

## Área G. DESARROLLANDO MI AUTONOMÍA

### G01. Desarrollando mi autonomía

G01.1. Introducción al área

### G02. Cocinar

G02.1. Preparar ingredientes básicos para cocinar en casa

G02.2. Almacenar adecuadamente los alimentos

G02.3. Preparar los utensilios básicos para cocinar en casa

G02.4. Aprender a seguir una receta de cocina

G02.5. Cocinar un plato

G02.6. Recuerda

### G03. Limpiar

G03.1. Reflexionar sobre las necesidades de limpieza de una casa

G03.2. Reflexionar sobre la frecuencia de limpieza de las diferentes estancias

G03.3. Preparar qué productos y objetos necesita para limpiar

G03.4. Hacer un plan de limpieza

G03.5. Recuerda

### G04. Lavar la ropa

G04.1. Aprender a interpretar las instrucciones de lavado en las etiquetas de la ropa

G04.2. Conocer los diferentes programas de lavado de la lavadora

G04.3. Utilizar productos especiales para lavar distintos tipos de ropa, separar colores

G04.4. Tender/secar la ropa y plancharla

G04.5. Hacer una práctica de lavado de la ropa

G04.6. Recuerda

### G05. Reciclar

G05.1. Reflexionar sobre la importancia del reciclaje y sus beneficios

G05.2. Cómo separar la basura en diferentes contenedores

G05.3. Conocer la regla de las tres R

G05.4. Recuerda

### G06. Ocio

G06.1. Reflexionar sobre la organización del tiempo de ocio

G06.2. Plantear posibles cambios y nuevas actividades en su tiempo de ocio

G06.3. Recuerda

### G07. Usar el transporte público

G07.1. Identificar diferentes medios de transporte disponibles en su localidad

G07.2. Planificar un viaje en transporte público

G07.3. Aprender a obtener un abono de transporte

G07.4. Recuerda

### **G08. Conducir un vehículo**

G08.1. Prepararse para obtener el carnet de conducir

G08.2. Reflexionar sobre los gastos y responsabilidades que conlleva tener un vehículo

G08.3. Recuerda

### **G09. Uso seguro de Internet**

G09.1. Reflexionar sobre las ventajas de usar Internet e identificar sus riesgos

G09.2. Conocer los virus informáticos y cómo evitarlos

G09.3. Proteger su información personal en redes sociales

G09.4. Proteger la información personal y usar contraseñas seguras en Internet

G09.5. Actuar ante situaciones peligrosas en Internet

G09.6. Recuerda

## **ÁREA H. PREPARANDO MI CASA**

### **H01. Mi casa**

H01.1. Reflexionar sobre los lugares en los que ha vivido

H01.2. Reflexionar sobre lo positivo y negativo del sitio en el que vive actualmente

### **H02. Independizarse**

H02.1. Reflexionar sobre el paso de independizarse

H02.2. Identificar qué apoyo necesitaría para ello y quién podría dárselo

H02.3. Reflexionar sobre los sentimientos de soledad y cómo enfrentarlos

H02.4. Recuerda

### **H03. Comprar, alquilar o compartir una casa**

H03.1. Reflexionar sobre el tipo de casa en el que le gustaría vivir

H03.2. Conocer qué es necesario tener en cuenta para alquilar una vivienda

H03.3. Reflexionar sobre las diferencias entre alquilar y compartir piso

H03.4. La relación con el propietario de una vivienda alquilada

H03.5. La relación con los compañeros de piso

H03.6. Ventajas y desventajas de comprar, alquilar o compartir casa.

H03.7. Buscar información sobre ayudas para el alquiler

H03.8. Recuerda

### **H04. Buscar casa**

H04.1. Reflexionar sobre diferentes formas de buscar casa o piso

H04.2. Conocer el funcionamiento de las agencias inmobiliarias

H04.3. Conocer y utilizar portales online de búsqueda de vivienda

H04.4. Conocer formas de encontrar compañeros de piso

H04.5. Recuerda

### **H05. Amueblar tu casa**

H05.1. Reflexionar sobre cómo amueblar su propio hogar

H05.2. Realizar un plan con las cosas que necesitaría para amueblar su propio hogar

H05.3. Preparar y realizar una visita a una tienda de muebles

H05.4. Realizar un listado de electrodomésticos que necesitaría

H05.5. Estudiar el presupuesto final de las cosas que indicó en su plan

H05.6. Reflexionar sobre alternativas para ahorrar dinero al amueblar una casa

H05.7. Recuerda

### **H06. Seguridad y arreglos en el hogar**

H06.1. Reflexionar sobre la seguridad en el hogar, cómo almacenar productos

H06.2. Arreglos en el hogar

H06.3. Preparar una pequeña caja de herramientas básicas

H06.4. Actuar ante situaciones de emergencia en el hogar

H06.5. Conocer qué es y para qué sirve un seguro de hogar

H06.6. Recuerda

### **H07. Seguridad y arreglos en el hogar**

H07.1. Cómo recibir a las visitas en el hogar

H07.2. Responder ante una visita no deseada

H07.3. Recibir a una visita en la casa

H07.4. Recuerda

### **H08. Los vecinos**

H08.1. Reflexionar sobre la relevancia de las relaciones con los vecinos

H08.2. Identificar qué desacuerdos pueden surgir entre los vecinos

H08.3. Recuerda

## **ÁREA I. CRECIMIENTO PERSONAL**

### **I01. Sintiéndome bien**

I01.1. Introducir el área

I01.2. Reflexionar sobre qué le hace sentir bien consigo mismo/a

### **I02. Mi autoconcepto, mi autoestima**

I02.1. Reflexionar sobre su autoconcepto y autoestima

I02.2. Reflexionar sobre los efectos de la autoestima sobre la forma de actuar

I02.3. Recuerda

### **I03. Mis emociones**

I03.1. Diferenciar emociones y sentimientos

I03.2. Conocer y reconocer las emociones básicas

I03.2. Reflexionar sobre la utilidad de las emociones básicas

I03.3. Reflexionar sobre cómo gestionar sus emociones

I03.4. Recuerda

### **I04. Comunicarme y resolver conflictos**

I04.1. Reflexionar sobre la importancia y dificultades de la comunicación efectiva

I04.2. Conocer diferentes estilos de comunicación

I04.3. Aprender a identificar diferentes estilos de comunicación

I04.4. Identificar situaciones en las que puede mejorar su estilo de comunicación

I03.5. Reflexionar sobre la comunicación asertiva

I03.6. Recuerda

### **I05. Planificar mis metas**

I04.1. Reflexionar sobre sus planes de futuro

I04.2. Planificar sus objetivos de futuro

I04.3. Recuerda

# **ANEXO III**

**INSTRUCCIONES DE USO DE LA PLATAFORMA**

**PROYECTO PLANEA**

---



## 1. ¿CÓMO UTILIZAR LA PLATAFORMA PROYECTO PLANEA?

El Programa Planea se presenta para ser utilizado a través de una plataforma web en la que se pueden realizar todas las actividades relacionadas con el mismo. Esta plataforma



([www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com)) es accesible desde cualquier dispositivo conectado a Internet (PC, Smartphone o tablet) y a ella pueden acceder los diferentes agentes involucrados en el uso del programa: responsables de recursos residenciales, personal educativo de los recursos y jóvenes. Esta guía trata los aspectos básicos de funcionamiento de la plataforma, así como las cuestiones técnicas a tener en cuenta por cada uno de los usuarios para interactuar en ella.

### 1.1. ¿Quiénes pueden acceder a la plataforma PROYECTO PLANEA?

En la plataforma interactúan tres tipos de usuarios:

- Usuario **“Hogar”**: gestionado habitualmente por la persona encargada de la coordinación o dirección del recurso o de la intervención relativa a la promoción de la autonomía. Este usuario está asociado a una dirección de correo electrónico y es el encargado de gestionar la creación de usuarios para ser utilizados por miembros del equipo educativo y jóvenes así como las asociaciones entre ellos. Además, puede realizarse la activación y seguimiento de las actividades de los jóvenes del recurso en caso necesario, pero no completar las evaluaciones iniciales y finales de los jóvenes.
- Usuario **“Educador”**: correspondiente a los miembros del equipo educativo que tendrán responsabilidad directa en el trabajo de preparación y promoción de la autonomía de los jóvenes. Idealmente, cada joven debería trabajar con su educador o educadora de referencia. Este usuario, tras ser creado por el usuario “Hogar”, queda asociado al mismo. Es el encargado de realizar la evaluación y seguimiento individualizado de las actividades de uno o varios jóvenes de ese mismo recurso, activando y revisando actividades y completando los cuestionarios correspondientes. Los jóvenes podrán ser asignados a un educador u otro por el usuario “Hogar”, pero el usuario “Educador” podrá también crear perfiles de jóvenes que quedarán asociados automáticamente al hogar al que pertenezca el educador.

- Usuario **“Joven”**: correspondiente a los chicos y chicas que trabajan con el programa. Pueden visualizar y completar los cuestionarios iniciales y actividades que el educador asignado haya activado para ellos.

Además, en la plataforma intervienen los especialistas de Grupo de Investigación de la Universidad de Oviedo (GIFI), que estarán a disposición de los usuarios para dar respuesta a cualquier duda o incidencia que pueda surgir durante el uso del programa.

## 1.2. Alta de recursos en PROYECTO PLANEA

Cuando se ha gestionado la solicitud de alta de un recurso en Proyecto Planea, el primer paso será la creación del usuario “Hogar” correspondiente. Para ello, tras la creación por parte del equipo administrador de la plataforma de este usuario, recibirán en el correo electrónico seleccionado un enlace para establecer su contraseña. Tras hacer click en el enlace y seguir los pasos para establecer la contraseña, el usuario estará listo para configurar.

### 1.2.1. Configuración del usuario “Hogar”

La configuración del usuario “Hogar” se realiza en el primer acceso de éste a la plataforma tras establecer la contraseña. Para ello, debe ir a [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com) y hacer click en “Acceder”, introduciendo la dirección de correo electrónico y contraseña escogida, como se muestra en la Figura 1. En el primer acceso, aparecerá un cuestionario inicial para completar los datos básicos del recurso (Figuras 2 y 3), indicando si se trata de un recurso residencial o de otro tipo de programa y sus características (p. ej., nombre del recurso, localidad, número de plazas, etc.). Una vez completado, se hará click en “Guardar”.

Figura 1



The image shows a login form titled "Acceso" with a red background. It includes an "Email" input field containing "correodelhogar@entidad.com", a "Contraseña" input field with masked characters, and a link "He olvidado mi contraseña". At the bottom, there are two buttons: "CANCELAR" and "ACCEDER".

Figura 2

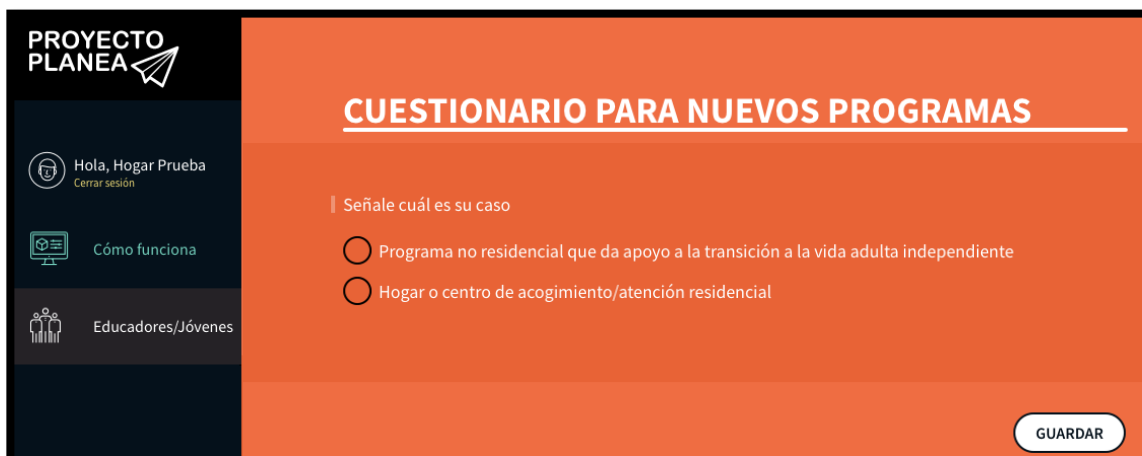
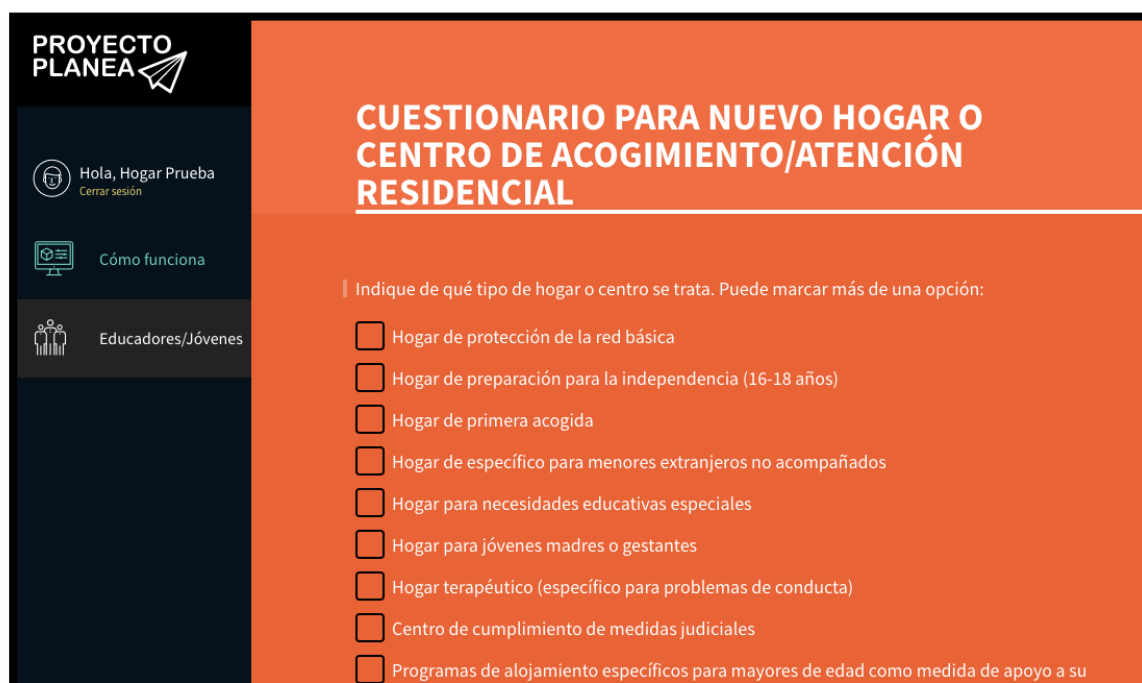


Figura 3



### 1.3. Funcionalidad del usuario “Hogar”

A continuación se detallan las acciones que puede realizar el usuario “Hogar” en Proyecto Planea desde su sesión.

#### 1.3.1. Acceder a Proyecto Planea

Desde la página principal de [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), haciendo click en “Acceder” e introduciendo el correo electrónico y la contraseña seleccionados. Una vez completado el cuestionario de datos básicos del recurso, aparecerá el menú principal del hogar, tal y como se muestra en la Figura 4.

Figura 4



A la izquierda, sobre una barra vertical negra, se encuentra el **Menú**, desde donde se puede acceder a dos apartados: **Cómo funciona** y **Educadores/Jóvenes**

En el apartado **Cómo funciona** se resuelven algunas de las principales dudas que pueden surgir a medida que se use la plataforma. Esta es una sección viva, que puede ir incorporando más preguntas y respuestas a las dudas o problemas que los usuarios vayan encontrando con mayor frecuencia. En el apartado **Educadores/Jóvenes** se puede gestionar la creación de estos usuarios y las asociaciones entre ellos. En la Figura 4 se muestra vacío, pero éste se irá completando a medida que se creen nuevos usuarios. En los apartados siguientes se detalla el procedimiento a seguir para realizarlo.

### 1.3.2. Dar de alta y cambiar contraseña de usuarios “Educador”

En primer lugar, será necesario crear un usuario “Educador”. Para ello, desde el listado **Educadores/Jóvenes**, se hará click en “Nuevo educador”. Aparecerá un menú en el que se deberán introducir los datos solicitados: nombre y contraseña (Figura 5). El usuario “Educador” creado pasará a estar disponible en el listado de educadores, tal y como muestra la Figura 6.

La dirección de correo electrónico que aparece asociada al nuevo educador ([000740educador@proyectoplanea.com](mailto:000740educador@proyectoplanea.com) en nuestro ejemplo), será la dirección que introducirá este usuario para acceder a la plataforma, junto con la contraseña establecida

en el paso anterior. El usuario “Hogar” puede modificar la contraseña de cada educador haciendo click en su perfil en este listado y en “Cambiar contraseña”.

Figura 5



Figura 6



Nombre del Educador	Email	Fecha de registro
usuario-educador	000740educador@proyectoplanea.com	2021-08-25 14:37:15

### 1.3.3 Dar de alta y cambiar contraseña a usuarios “Joven”

Es posible crear un usuario “Joven” desde el perfil del usuario hogar, aunque es recomendable que lo haga directamente el usuario “Educador” con el que va a estar trabajando, ya que de esta forma podrá completar directamente los cuestionarios iniciales directamente después. Los usuarios “Joven” se crean siempre asociados a un educador, por lo que es necesario hacer click en uno de los educadores del listado y, desde su ficha hacer click en “Añadir joven”, como se muestra en la Figura 7. Esto hará que se despliegue un menú para completar los datos básicos del joven (Figura 8) y establecerle una contraseña. Una vez

hecho esto, aparecerá el perfil del joven en el listado **Educadores/Jóvenes** del usuario “Hogar”, junto con un aviso que recuerda que está pendiente la realización de los cuestionarios iniciales por parte del joven y su educador o educadora.

La contraseña asignada podrá modificarse desde la ficha del joven, haciendo click en “Editar perfil”, como se muestra en la Figura 9. Al igual que en el caso de los usuarios “Educador”, el correo electrónico con el que el joven accederá a la plataforma es el que se genera automáticamente y aparece en el listado **Educadores/Jóvenes**.

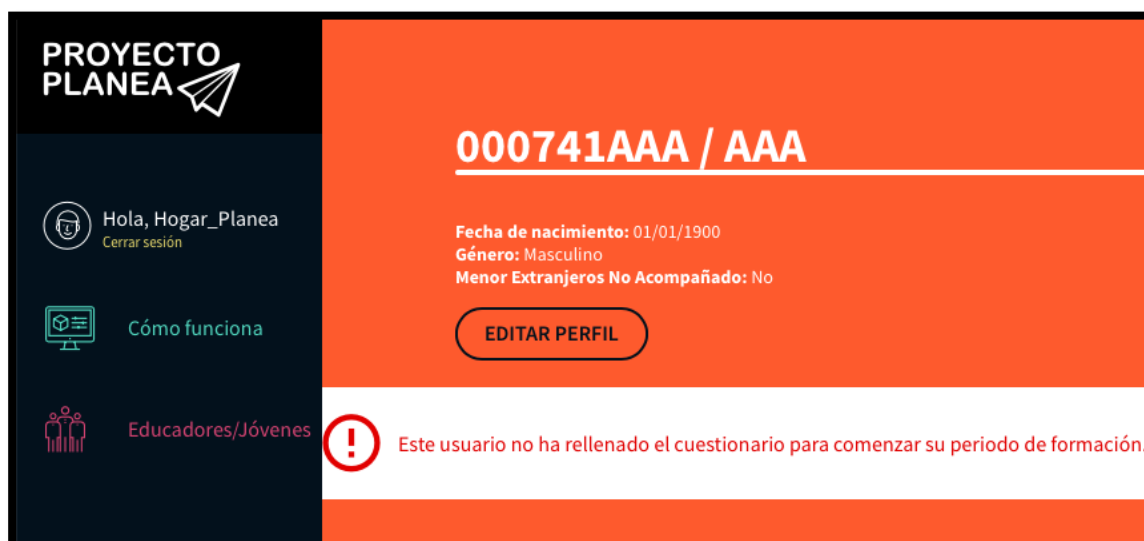
Figura 7



Figura 8



Figura 9



#### 1.3.4. Gestionar asociaciones entre usuarios joven y educador

El usuario “Hogar” puede gestionar las asociaciones entre usuarios joven y educador, asignando nuevos educadores/as que tutoricen a un determinado joven para gestionar los necesarios cambios de personal (vacaciones, bajas, etc.). Un mismo joven puede tener asignados varios educadores, pero lo recomendable es que esto se emplee para gestionar con flexibilidad los cambios necesarios, siendo un único educador el responsable del seguimiento de cada joven. Esto se realiza desde la ficha del educador al que se le quieren asignar o desasignar jóvenes. Al hacer click en su ficha, se verá el listado de todos los jóvenes asociados al hogar, apareciendo marcados únicamente aquellos tutorizados por este educador (Figura 10). Para modificar esta asignación se deben marcar o desmarcar las casillas correspondientes y hacer click en “Guardar”.

En caso de que un joven vaya a cambiar de recurso, será necesario contactar con los administradores de la plataforma ([info@proyectoplanea.com](mailto:info@proyectoplanea.com)) para asociarlo al nuevo usuario “Hogar” y “Educador” correspondiente.

Figura 10



## 1.4. Funcionalidad del usuario “Educador”

A continuación se detallan las acciones que puede realizar el usuario “Educador” en Proyecto Planea desde su sesión.

### 1.4.1. Acceder a Proyecto Planea

Desde la página principal de [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), haciendo click en “Acceder” e introduciendo el correo electrónico generado automáticamente en la creación del usuario por parte del hogar, junto con la contraseña seleccionada también por éste. En el primer acceso a la plataforma es probable que se encuentre el listado **Mis jóvenes** vacío (Figura 11), aunque también es posible que hayan sido creados y asignados por tu usuario “Hogar” y estén ya disponibles en tu listado. A la izquierda, sobre fondo negro se ve el **Menú**, desde donde se accede al apartado **Cómo funciona**. En él se resuelven algunas de las dudas principales que pueden surgir en el uso de la plataforma y que también se recogen en esta guía. Esta es una sección viva, que puede ir incorporando más preguntas y respuestas a las dudas o problemas que los usuarios vayan encontrando con mayor frecuencia.

### 1.4.2. Dar de alta y cambiar contraseña a usuarios “Joven”

Una vez se ha iniciado la sesión como “Educador”, es necesario hacer click en “Añadir joven”. Esto hará que se despliegue un menú para completar unos datos básicos sobre el chico o la chica (Figura 12) y asignarle una contraseña. Tras completarlos y hacer click en

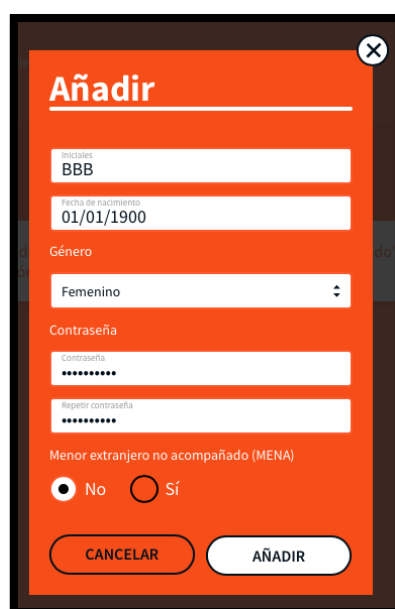


“Añadir”, el usuario “Joven” estará creado. Además de empezar a aparecer en el listado **Mis jóvenes**, se activarán automáticamente sus cuestionarios para completar, como se comenta en el apartado 1.4.3. La contraseña asignada podrá modificarse desde la ficha del joven, haciendo click en “Editar perfil”. El correo electrónico con el que el joven accederá a la plataforma es el que se genera automáticamente y aparece asociado en el listado **Mis Jóvenes**.

Figura 11



Figura 12



### 1.4.3. Completar cuestionarios iniciales

Antes de poder empezar a trabajar en Proyecto Planea, tanto el joven como su educador tienen que realizar unos cuestionarios iniciales. Mientras no estén completados, no se podrán asignar tareas a al joven y aparecerán avisos recordándolo tanto al usuario

“Hogar” como al “Educador”. Cuando se crea un usuario “Joven” desde un perfil de “Educador”, aparecen automáticamente los cuestionarios en pantalla para contestar, tal y como se muestra en la Figura 13. Para completarlos más adelante, se puede hacer click en “Ahora no” al final de esta página. En caso de completarlos, se hará click en “Guardar” al final. Mientras el joven no complete su cuestionario inicial, no podrá empezar a trabajar. Al usuario “Educador” le aparecerá un aviso al entrar al perfil del (Figura 14) hasta que lo haga.

Figura 13



Figura 14



#### 1.4.4. Asignar y revisar actividades

Una vez se han completado los cuestionarios iniciales sobre el joven, se puede comenzar asignar actividades. Esto se realizará desde la ficha del joven, disponible en el listado **Mis jóvenes** del usuario “Educador” encargado de su seguimiento. Al hacer click en él, aparecerá un listado con todas las áreas y secciones de Planea disponibles (Figura 15). Se podrán seleccionar aquellas que el joven vaya a abordar haciendo click en el recuadro a la izquierda de cada una y después haciendo click en “Guardar” al final de la página. Se pueden visualizar con antelación y revisar, una vez completadas, haciendo click en el símbolo de un ojo a su derecha. A medida que el joven vaya completando actividades, verás cómo avanzan las barras de progreso de cada actividad (Figura 16).

También se pueden desactivar en caso necesario siguiendo el mismo procedimiento. No se recomienda activar actividades que no se vayan a abordar inmediatamente. Recuerda que antes de empezar a trabajar con las actividades es recomendable tener creado el mapa personalizado que utilizará cada joven. La información sobre cómo hacerlo se encuentra en el apartado 1.6. Este mismo procedimiento puede realizarse desde el usuario “Hogar” de manera excepcional, siempre que facilite la agilidad del seguimiento ante cambios de personal y no perjudique el trabajo individualizado que se propone realizar con esta herramienta.

Figura 15

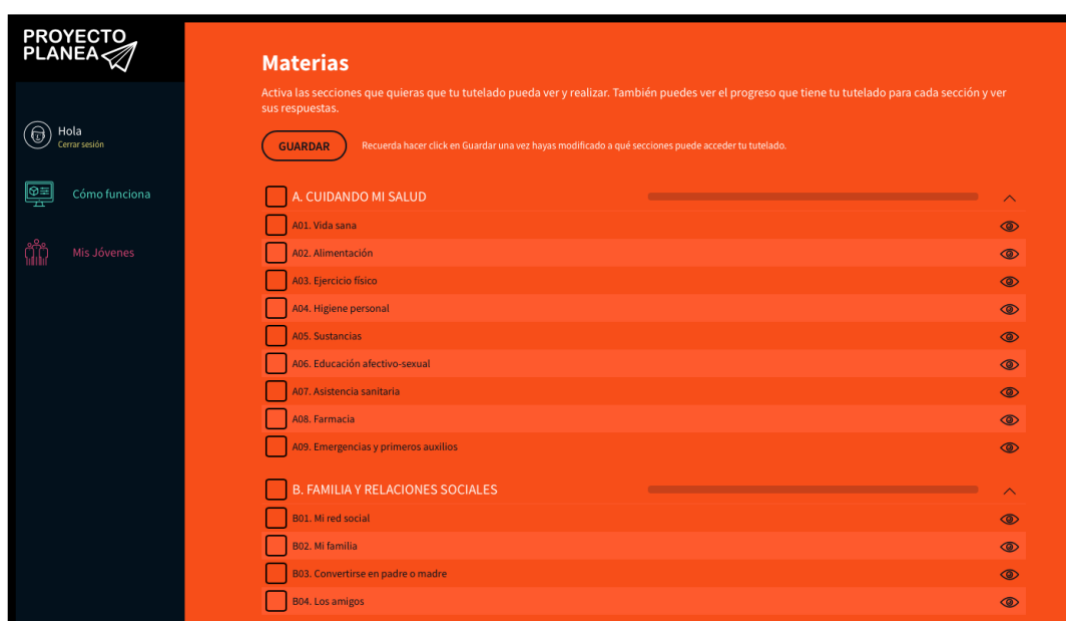
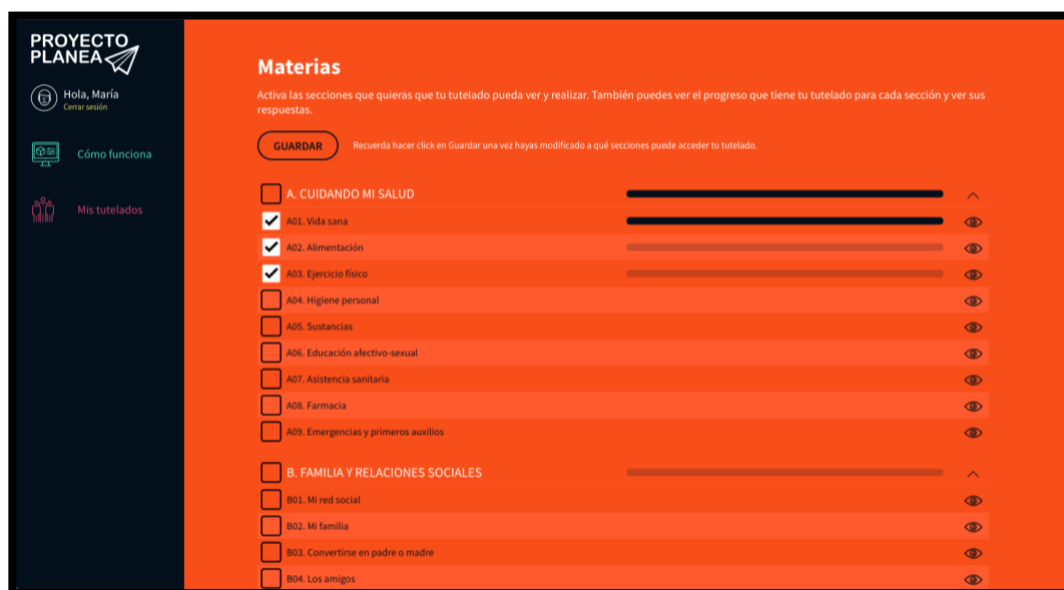


Figura 16



#### 1.4.5. Finalizar el trabajo con Planea para un joven y completar los cuestionarios finales

Una vez se considera que el chico o la chica no va a trabajar más con Planea (ni en el recurso actual ni en futuros recursos), debe finalizarse la formación. Esto supondrá el bloqueo del perfil del joven, que no podrá realizar más actividades, aunque siempre podrá acceder con su usuario y contraseña a consultar el trabajo realizado a lo largo del tiempo. Para ello, se debe hacer click en la ficha del joven del listado **Mis tutelados** y después en el botón “Editar perfil”. En la parte inferior aparecerá la opción “Finalizar formación”. Al hacer click, aparecerán a educador y joven los cuestionarios finales para ser completados la próxima vez que inicien sesión. Es importante recordar que, una vez que se realice esta acción, no se podrá deshacer.

### 1.5. Funcionalidad del usuario “Joven”

A continuación se detallan las acciones que puede realizar el usuario “Joven” en Proyecto Planea desde su sesión.

#### 1.5.1. Acceder a Proyecto Planea y realizar cuestionarios iniciales

El acceso del usuario “Joven” a la plataforma se realiza de la misma manera que para el “Educador”, introduciendo el correo electrónico que se creará automáticamente al darle de alta y la contraseña que se le haya establecido desde el menú “Acceder” de la página principal de [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com). En el primer acceso a la plataforma, le aparecerán

los cuestionarios iniciales para completar. Por ello, es importante que se haga cuando tenga disponibilidad de tiempo para realizarlos (Figura 17).

Una vez hecho esto, el apartado **Mis cuestionarios** del menú quedará desactivado y no volverá a utilizarse hasta que finalice el trabajo con Planea y tenga que completar los cuestionarios finales. Le aparecerá el apartado **Cómo funciona** para resolver cualquier duda sobre el uso de la plataforma, aunque lo más recomendable será que las dudas sean resueltas en conjunto con el educador o educadora. Esta será también una sección viva, que puede ir incorporando más preguntas y respuestas a las dudas o problemas que los usuarios vayan encontrando con mayor frecuencia. Finalmente, encontrará el listado **Mis materias**, donde visualizará las actividades que le hayan sido activadas (Figura 18).

### 1.5.2. Completar actividades

Una vez hayan sido completados los cuestionarios iniciales, el usuario “Educador” correspondiente podrá activar diferentes secciones para que puedan ser trabajadas por el joven. Este trabajo se realizará en el apartado **Mis materias**, donde aparecerán únicamente las áreas que tienen alguna sección activa. Al entrar dentro de un área, el joven podrá ver el progreso que lleva en cada una de las secciones y acceder a ellas pinchando sobre cada una (Figura 19).

Figura 17



Figura 18



Figura 19



A medida que las vaya completando, la barra de progreso aparecerá completa y con un “tick” a la derecha. Una vez dentro de una sección, podrá ir completando las actividades propuestas, pulsando “siguiente” al finalizar cada página de una sección para pasar a la siguiente. La Figura 20 muestra una de las actividades de la primera sección. Al finalizar una sección, pueden aparecer dos tipos de pantallas en función de si ha realizado todas las actividades o queda alguna pendiente. En este último caso, se anima a revisarlas para finalizar la sección (Figura 21) y poder obtener la pantalla de enhorabuena. Después de

obtener la pantalla de enhorabuena, el chico o chica podrá informar sobre qué le ha parecido la actividad, valorando la utilidad y facilidad de la misma de 1 a 5 estrellas y dejando un comentario adicional, si lo desea (Figura 22).

Figura 20



Figura 21

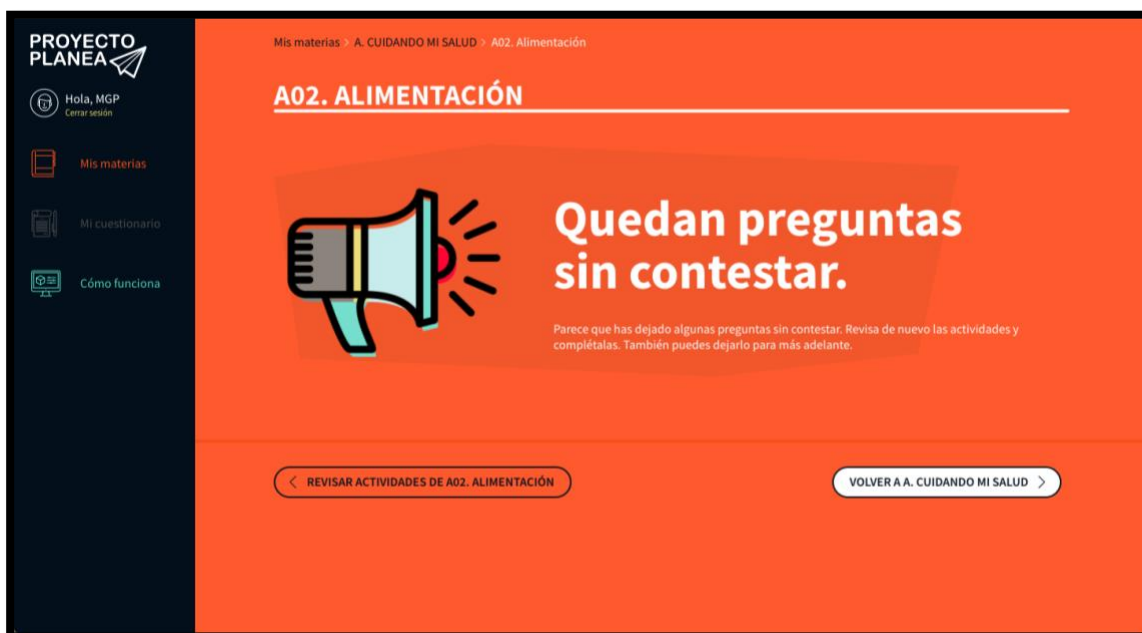
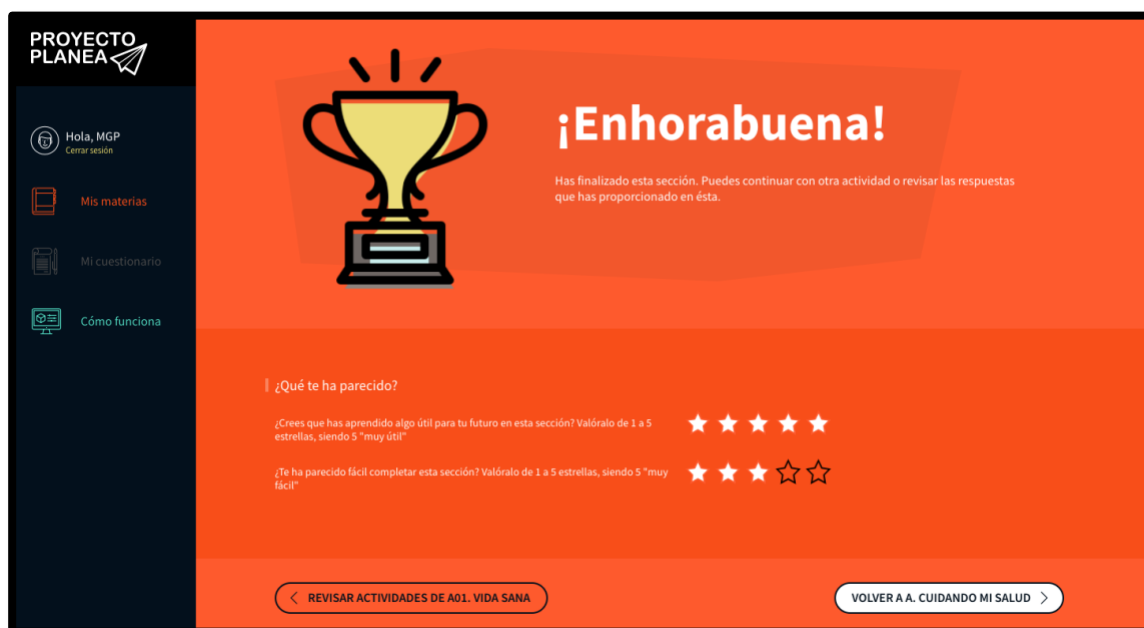


Figura 22



### 1.5.3. Cuestionarios finales y cierre del trabajo con Planea

Una vez se ha finalizado el trabajo con Planea y se haya puesto en marcha la “Finalización de la formación” para el joven desde el perfil de “Educador” correspondiente, tanto a joven como educador les aparecerán los cuestionarios finales para ser completados la siguiente vez que inicien su sesión. Una vez completados, el joven podrá seguir accediendo a revisar sus actividades pero no podrá completar actividades nuevas.

## 1.6. ¿Qué más cosas se deben tener en cuenta para utilizar la plataforma Proyecto Planea?

- **Cerrar sesión en la plataforma PROYECTO PLANEA**

Es muy importante cerrar sesión en la plataforma al terminar de usarla, especialmente si se ha accedido en un dispositivo compartido que puedan utilizar otros usuarios de la plataforma. Para hacerlo, solo hay que dirigirse a la esquina superior izquierda de la plataforma y pinchar sobre las palabras “Cerrar sesión” que se encuentran bajo el nombre de usuario.

- **Crear un “mapa personalizado”**

Antes de empezar a trabajar con las actividades alojadas en Proyecto Planea, es necesario crear un **mapa personalizado** para utilizar en ciertas actividades. Este mapa será



de utilidad para que el joven pueda guardar las localizaciones y direcciones de lugares importantes de su localidad, como por ejemplo el Centro de Salud o la Oficina de Empleo.

El mapa personalizado es independiente de la plataforma y se puede crear con cualquier plataforma de mapas que permita esto, aunque es recomendable utilizar la herramienta Google My Maps (desde la web o desde su App). Para hacerlo, basta con tener una cuenta de Gmail (lo ideal es que sea una cuenta personal del chico o chica. Si no tiene una, es un buen momento para crearla juntos).

En el siguiente enlace están disponibles las instrucciones para utilizarlo:

[https://support.google.com/mymaps/answer/3024454?hl=es&ref\\_topic=3188329](https://support.google.com/mymaps/answer/3024454?hl=es&ref_topic=3188329)

- **La privacidad en la plataforma PROYECTO PLANEA**

La privacidad es un asunto importante en [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com), sobre todo cuando se trata de menores de edad. Es por ello que nunca pediremos el email o el nombre completo del joven y únicamente se introducirán en la plataforma las iniciales de su nombre y algunos datos básicos, como son fecha de nacimiento y sexo.

Además, es importante **supervisar el tipo de información que incluyen en las actividades**, asegurando que no se incluyan datos personales o fotografías suyas.

- **Solucionar una incidencia o duda**

Si tanto profesionales como jóvenes encontráis cualquier tipo de problema, incidencia o surge alguna duda sobre el contenido o en el funcionamiento de la plataforma, no dudéis en contactar con nosotros. Podéis escribirnos a [info@proyectoplanea.com](mailto:info@proyectoplanea.com), detallando el problema y los nombres de usuario afectados, o bien llamarnos por teléfono a los números disponibles en la portada de [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com). Trataremos de resolverlo lo antes posible.

**ANEXO IV**  
**INSTRUMENTOS**  
**PILOTAJE PROGRAMA PLANEA - JÓVENES**

---

## Cuestionario de valoración sobre el Pilotaje del Programa PLANEA Jóvenes

Este cuestionario tiene como objetivo valorar tu experiencia con la utilización durante los últimos meses del Programa PLANEA. Encontrarás una serie de preguntas sobre tu opinión acerca de los diferentes aspectos del programa: las actividades, el diseño de la plataforma, etc.

Responderlas no te llevará más de unos pocos minutos y tu opinión será muy valiosa para continuar mejorando PLANEA. ¡Muchas gracias!



### 0. Datos de identificación

0.1. ¿Cuál es tu código de la plataforma Proyecto Planea?

\_\_\_\_\_

0.2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### B. Materiales de apoyo: el Cuaderno para Jóvenes

**Las siguientes preguntas están relacionadas con el Cuaderno para jóvenes que podías consultar cuando uses el Programa PLANEA.**

B.2.1. ¿Has consultado alguna vez este Cuaderno?

Nunca     Algunas veces     A menudo

¿Qué opinas sobre el Cuaderno? Marca tu respuesta a continuación considerando que 1 = “Muy en desacuerdo” y 5 = “Muy de acuerdo”.

	1	2	3	4	5
B.2.2. El cuaderno es útil para resolver dudas					
B.2.3. El cuaderno es útil para entender el funcionamiento del programa					

### C. Navegación por la plataforma Proyecto PLANEA.

Las siguientes preguntas tienen que ver con tu experiencia utilizando la plataforma [www.proyectoplanea.com](http://www.proyectoplanea.com) a la hora de hacer las actividades. Indica si estás de acuerdo o no con las siguientes frases respondiendo de 1 a 5.

<b>C.1. Sobre la plataforma</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
C.1.1. La plataforma es fácil de utilizar					
C.1.2. El diseño de la plataforma es atractivo					
C.1.3 Las ilustraciones de la plataforma son adecuadas					

### D. Actividades

Las siguientes preguntas tienen que ver con el tipo de actividades que has podido hacer en la plataforma. Indica si estás de acuerdo o no con las siguientes frases respondiendo de 1 a 5.

<b>D.1. Las actividades...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
D.1.1. Son fáciles de hacer					
D.1.2. Son entretenidas de hacer					
D.1.3. Me permiten debatir con mi educador/a					
D.1.4. Son variadas					

### D. Temas y contenidos

Las siguientes preguntas tienen que ver con los contenidos o temas que incluye el Programa PLANEA para poder ser trabajados. Indica si estás de acuerdo o no con las siguientes frases respondiendo de 1 a 5.

<b>D.2. Sobre los contenidos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
D.2.1. Los contenidos tratan temas importantes para mí					
D.2.1. Los contenidos son completos y suficientes					

## E. Cuestiones generales

**A continuación verás unas preguntas más generales que puedes contestar de manera libre.**

E.1. De las actividades que has podido realizar , ¿cuáles crees que son más importantes para tu vida futura? ¿Por qué?

E.2. ¿Crees que el Programa PLANEA podría ayudarte para su vida adulta? ¿Por qué?

E.3. ¿Cuáles crees que son los puntos fuertes de PLANEA? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

E.4. ¿Qué cosas cambiarías de PLANEA? ¿Qué se podría mejorar?

E.5. Valora el Programa PLANEA de manera general otorgando una puntuación entre 1 (mínima puntuación) y 10 (máxima puntuación)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## **Has llegado al final del cuestionario**

**Una vez más, muchas gracias por tu colaboración y tus respuestas a este cuestionario. Servirán para continuar trabajando en la mejora de PLANEA.**

¿Quieres comentar alguna otra cosa que no se haya tratado en este cuestionario? Aquí puedes hacerlo:

**ANEXO V**  
**INSTRUMENTOS**  
**PILOTAJE PROGRAMA PLANEIA – PERSONAL**

---

## Cuestionario de valoración sobre el Pilotaje del Programa PLANEA Personal educador

Este cuestionario tiene como objetivo valorar su experiencia como participante en el Pilotaje del Programa PLANEA llevado a cabo a lo largo de 2018. Encontrará una serie de preguntas sobre los diferentes aspectos del pilotaje y el programa, como por ejemplo la formación, las actividades, el diseño, etc.

Responderlas no le llevará más de unos pocos minutos y su opinión será muy valiosa para continuar mejorando PLANEA. ¡Muchas gracias!



### Datos de identificación

0.1. CÓDIGO de joven en la plataforma Proyecto Planea

\_\_\_\_\_

0.2. Fecha de nacimiento del/de la joven:

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

0.3. ¿Asistió a la formación previa para el uso del Programa PLANEA?

Sí  No

En caso afirmativo, ir a la sección A.

### A. Formación previa para el uso del programa

Valore su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la formación previa para el uso del programa, teniendo en cuenta que 1 es "Nada de acuerdo" y 5 "Muy de acuerdo".

	1	2	3	4	5
A.1. La duración de la formación fue suficiente					
A.2. Los contenidos de la formación fueron adecuados					
A.3. Pude resolver mis dudas durante la formación					

### B. Materiales de apoyo: Manual del programa

Las siguientes preguntas están relacionadas con el Manual del programa que puede consultar el personal educador.



B.1.1. ¿Has consultado el manual en alguna ocasión?

Nunca     Algunas veces     A menudo

¿Qué opinas sobre el manual? Marca tu respuesta a continuación considerando que 1 = “Muy en desacuerdo” y 5 = “Muy de acuerdo”.

	1	2	3	4	5
B.1.2. El manual es útil para resolver dudas					
B.1.3. El manual permite, por sí solo, entender cómo funciona el programa					

### Cuaderno de Jóvenes

Las siguientes preguntas están relacionadas con el Cuaderno de Jóvenes que pueden consultar éstos para familiarizarse y resolver dudas sobre el programa.

B.2.1. ¿Ha consultado el/la joven el Cuaderno en alguna ocasión?

Nunca     Algunas veces     A menudo

¿Qué opinas sobre el cuaderno? Marca tu respuesta a continuación considerando que 1 = “Muy en desacuerdo” y 5 = “Muy de acuerdo”.

	1	2	3	4	5
B.2.2. El Cuaderno es útil para que el/la joven resuelva dudas					
B.2.3. El Cuaderno es útil para explicar al/a la joven el funcionamiento del programa					

### C. Navegación por la plataforma Proyecto PLANEA

Las siguientes preguntas tienen que ver con su experiencia personal de navegación y uso de la plataforma como usuario Tutor.

<b>C.1. Sobre la plataforma</b>	1	2	3	4	5
C.1.1. Es fácil utilizar la plataforma					
C.1.2. El diseño de la plataforma es atractivo					
C.1.3. Las ilustraciones de la plataforma son adecuadas					

### D. Actividades

**Las siguientes preguntas tienen que ver con las actividades (formato, metodología) que incluye el Programa PLANEA. Responda indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

<b>D.1. Las actividades...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
D.1.1. Son fáciles de hacer					
D.1.2. Son entretenidas de hacer					
D.1.3. Abren espacio de debate con el/la joven					
D.1.4. Son variadas					
D.1.5. Encajan fácilmente en las actividades la vida cotidiana					

#### **D. Temas y contenidos**

**Las siguientes preguntas tienen que ver con los contenidos o temas que incluye el Programa PLANEA para poder ser trabajados. Responda indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.**

<b>D.2. Sobre los contenidos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
D.2.1. Los contenidos abordan temas importantes para los jóvenes					
D.2.1. Los contenidos son completos y suficientes					

#### **E. Cuestiones generales**

**A continuación se plantean una serie de preguntas generales para contestar de manera libre.**

E.1. De las actividades que ha podido realizar con el/la joven, ¿cuáles cree que son más importantes para su vida futura? ¿Por qué?

E.2. ¿Cree que el Programa PLANEA podría ayudar al/a la joven a tener más competencias para su vida adulta? ¿Por qué?

E.3. ¿Cuáles son, según su criterio, los puntos fuertes de PLANEA?

E.4. ¿Qué aspectos cambiaría de PLANEA? ¿Qué se podría mejorar?

E.5. Valore el Programa PLANEA de manera general otorgando una puntuación entre 1 (mínima puntuación) y 10 (máxima puntuación)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Ha llegado al final del cuestionario**

**Una vez más, muchas gracias por su colaboración durante todo el proceso de pilotaje y por sus respuestas a este cuestionario. Servirán para continuar trabajando en la mejora de PLANEA.**

¿Quiere comentar alguna otra cosa que no se haya tratado en este cuestionario? Aquí puede hacerlo:

# **ANEXO VI**

## **INSTRUMENTOS VALIDACIÓN ESCALAS JÓVENES EN ACOGIMIENTO**

---

## INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Antes de participar en esta investigación, es importante que leas la siguiente información:

### ¿De qué trata esta investigación?

Desde el Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo estamos realizando un estudio que nos permitirá elaborar un test de habilidades para la vida adulta. Este test tiene dos versiones, una para jóvenes y otra para educadores/as.

### ¿Por qué necesitamos tu colaboración?

Para desarrollar una versión final del test, necesitamos el mayor número posible de respuestas a una serie de tests psicológicos sencillos, tanto de jóvenes (de 14 años en adelante, sin límite) como de educadores/as.

### ¿Qué implica para ti participar en este estudio?

Solo tienes que, tras leer esta información, darnos tu consentimiento para participar y contestar a las preguntas de este formulario online, compuesto por una serie de tests y algunas preguntas sobre datos básicos (edad, género, etc.). Te llevará unos 15-20 minutos.

### Participar es voluntario

Tu participación es voluntaria. También puedes cambiar de opinión una vez hayas empezado a responder el formulario, dejándolo sin enviar.

### ¿Cómo se utilizarán tus respuestas?

- No pediremos ningún dato personal que permita relacionar tus respuestas con tu identidad.
- Toda la información que recojamos será tratada de manera confidencial y anonimizada mediante la asignación de un código a cada participante, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
- Los datos se utilizarán únicamente con fines de investigación y siempre de forma agrupada. No se obtendrán resultados individuales de tus respuestas ni se compartirán tus datos con organismos ajenos a la Universidad de Oviedo.

Si tienes cualquier duda o quieres tener más información sobre este estudio o tus respuestas, puedes ponerte en contacto con la persona responsable de esta investigación:

Laura García Alba

Correo electrónico: [garciaalblaura@uniovi.es](mailto:garciaalblaura@uniovi.es)

Teléfono/WhatsApp: 638 06 46 36

Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo

Muchas gracias por tu tiempo

## CONSENTIMIENTO

**Consentimiento (selecciona una opción):**

- Soy mayor de 13 años y acepto participar en esta investigación
- No soy mayor de 13 años o no acepto participar en esta investigación

**CÓDIGO DE JOVEN:** \_\_\_\_\_

Pregunta a tu educador/a por el código que se te ha asignado y escríbelo en la siguiente pregunta. Este código nos permite analizar tus respuestas sin relacionarlas contigo.

## INSTRUCCIONES: Primera Parte

A continuación, hay una serie de frases que describen habilidades de la vida diaria que puedes tener en menor o mayor grado. Para cada una, señala hasta qué punto sabes hacer la actividad propuesta marcando con una X una de las siguientes opciones:

**1 NADA      2 UN POCO      3 BASTANTE      4 MUCHO**

Es normal que no sepas hacer algunas de las cosas que se plantean, así que trata de responder a todas con sinceridad y de no dejar ninguna en blanco. Puedes comenzar:

Sé cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Hacer un menú semanal saludable				
2. Encontrar actividades para apuntarme en mi tiempo libre				
3. Cuidar de mi higiene personal diariamente				
4. Protegerme del contagio de enfermedades de transmisión sexual				
5. Utilizar métodos anticonceptivos para evitar un embarazo				
6. Pedir cita para ir al médico				
7. Comprar los medicamentos que me recete el médico				
8. Preparar un botiquín con medicamentos básicos para tener en mi casa				
9. Hablar con alguien de confianza cuando tengo un problema y necesito ayuda				
10. Apartarme de un amigo/a que no es bueno para mí				
11. Apuntarme a los estudios o cursos que quiero hacer				
12. Pedir una beca para mis estudios				
13. Hacer mi currículum vitae				
14. Buscar ofertas de trabajo				
15. Apuntarme en la oficina de empleo				
16. Prepararme para realizar una entrevista de trabajo				
17. Informarme sobre mis derechos como trabajador/a				

Sé cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
18. Gestionar mi dinero de forma que pueda ahorrar una parte				
19. Abrir una cuenta en un banco				
20. Usar una tarjeta de crédito				
21. Devolver algo que he comprado				
22. Comprar ropa sin gastar mucho dinero				
23. Hacer compras por Internet				
24. Hacer compras a plazos				
25. Hacer gestiones en las oficinas de mi ayuntamiento				
26. Votar en unas elecciones				
27. Conseguir o renovar el DNI o el pasaporte				
28. Solicitar ayudas económicas si lo necesito (para el alquiler, etc.)				
29. Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia				
30. Comprar los utensilios necesarios para cocinar				
31. Cocinar comidas variadas				
32. Hacer la limpieza de una casa				
33. Utilizar la lavadora				
34. Pasarla bien en mi tiempo libre				
35. Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...)				
36. Usar el transporte público por mi cuenta				
37. Proteger un ordenador de virus cuando uso Internet				
38. Buscar piso o casa para vivir				
39. Independizarme para vivir por mi cuenta				



## INSTRUCCIONES: Segunda Parte

Ahora, hay una serie de frases que describen tareas cotidianas. Para cada una, indica el grado de independencia con que las realizas actualmente, marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>SOLO/A</b>	<b>2</b>	<b>CON UN ADULTO</b>	<b>3</b>	<b>OTRO LO HACE POR MI</b>	<b>4</b>	<b>NO APLICA</b>
----------	---------------	----------	----------------------	----------	----------------------------	----------	------------------

- **(4) “No aplica”:** marca esta opción cuando no se haya dado la ocasión de que tuvieras que realizar una de las actividades, ni por ti mismo/a ni con apoyo.
- En caso de que dos opciones sean aplicables, escoge la que sea más habitual para ti.

Por favor, no dejes ninguna frase sin contestar. Puedes comenzar:

Suelo...	SOLO/A	CON UN ADULTO	OTRO/A LO HACE	NO APLICA
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Pedir cita para ir al médico				
2. Ir al médico				
3. Hacer gestiones con mi cuenta bancaria o tarjetas				
4. Ir a hacer la compra de comida				
5. Ir a comprar mi ropa				
6. Matricularme en un centro para estudiar o hacer cursos				
7. Cocinar la comida				
8. Hacer la limpieza de mi habitación o de otras partes de la casa				
9. Lavar la ropa				
10. Moverme en transporte público				

## INSTRUCCIONES: Tercera Parte

A continuación, hay una serie de frases que pueden ser aplicables a ti en mayor o menor grado. Para cada una, señala hasta qué punto estas de acuerdo o en desacuerdo rodeando el número adecuado en una escala del 1 al 10, teniendo en cuenta que:

1 = Totalmente en desacuerdo

10 = Totalmente de acuerdo

1	Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## INSTRUCCIONES: Cuarta Parte

A continuación lee cada frase con atención. Al responder, señala la opción que más se ajusta a lo que piensas y ten en cuenta que:

1 = NO ESTOY NADA DE ACUERDO

4 = ESTOY MUY DE ACUERDO

	No estoy nada de acuerdo			Estoy muy de acuerdo
	1	2	3	4
1. Mi comunidad mejora si formo parte de las actividades que se hacen en ella				
2. Cuando estoy realizando una tarea nueva para mí, pienso en lo que puedo aprender de ella				
3. Me gusta aprender cosas nuevas, aunque me resulte difícil				
4. Me organizo de forma eficaz para desarrollar una actividad				
5. Me organizo bien para aprender cosas nuevas				
6. Reflexiono sobre lo que estoy aprendiendo				
7. Me esfuerzo para hacer realidad mis planes de futuro				
8. Lo que ocurre en mi país es importante para que yo tome decisiones sobre mi				
9. Estudio las propuestas de los candidatos cuando voy a participar en una votación				
10. Defiendo mis derechos cuando tomo decisiones importantes				
11. Es importante mostrar una actitud firme ante las decisiones políticas que me afecten				
12. Pensar en los problemas que afectan a mi país es importante para mi futuro				
13. Para tomar una postura sobre un problema del país, busco información en diferentes medios				
14. Participo en la organización de actividades en mi comunidad				
15. Formo parte de asociaciones u organizaciones sociales porque benefician a todos				
16. Tengo iniciativa para llevar a cabo propuestas o ideas que puedan mejorar las condiciones de mi comunidad				
17. Cuando vulneran mis derechos hago algo para recuperarlos				
18. Utilizo los mecanismos disponibles para reclamar lo que me parece injusto				
19. Es importante manifestar las ideas que tienes, aunque la pareja se pueda molestar				

## DATOS BÁSICOS

Para terminar, te preguntaremos algunos datos básicos sobre ti.

**¿Cuál es tu fecha de nacimiento?**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Edad actual:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

- Femenino
- Masculino

**Experiencia laboral:**

- No has trabajado nunca hasta ahora
- Has trabajado pero no lo haces actualmente
- Trabajas actualmente

**¿Estudias en la actualidad?**

- Sí
- No

**En caso de haber respondido “SI” a la anterior cuestión, es decir, si estudias actualmente, responde a esta sección:**

**Indica qué nivel estudias actualmente:**

- ESO – Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Ciclo formativo Grado Medio
- Ciclo formativo Grado Superior
- Grado universitario
- Otra (especificala): \_\_\_\_\_

**En caso de haber respondido “NO” a la anterior cuestión, es decir, si NO estudias actualmente, responde a esta sección:**

**Indica cuál es tu nivel máximo de estudios completados:**

- Educación Primaria
- ESO – Educación Secundaria Obligatoria
- Bachillerato
- Ciclo formativo Grado Medio
- Ciclo formativo Grado Superior
- Grado universitario
- Otra (especificala): \_\_\_\_\_

**Has terminado. Muchas gracias por tu colaboración.**

# **ANEXO VII**

**INSTRUMENTOS VALIDACIÓN ESCALAS**

**PERSONAL EDUCATIVO**

---

## INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Antes de participar en esta investigación, es importante que lea la siguiente información:

### ¿De qué trata esta investigación?

Desde el Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo estamos realizando un estudio que nos permitirá elaborar un test de habilidades para la vida adulta, con el objetivo de que pueda ser utilizado como herramienta en los programas y servicios de preparación para la vida adulta en el ámbito del sistema de protección, así como en la investigación.

Este test tiene dos versiones:

- Jóvenes: responden valorando su nivel de manejo de una serie de habilidades
- Educadores/as: responden valorando el nivel de manejo de habilidades de cada joven, desde su perspectiva.

### ¿Por qué necesitamos su colaboración?

Para desarrollar una versión final del test, necesitamos que el mayor número posible de jóvenes en acogimiento residencial (de 14 años en adelante, sin límite) y sus educadores/as de referencia respondan a nuestro test y nos proporcionen unos datos sociodemográficos básicos.

### ¿Qué implica para Ud. participar en este estudio?

Solo tiene que, tras leer esta información, darnos su consentimiento para participar y contestar a las preguntas de este formulario online sobre cada joven participante del recurso en el que trabaja. En él, le preguntaremos por algunos datos básicos sobre el recurso/hogar en el que trabaja, datos sociodemográficos del/de la joven y finalmente pasará a completar nuestro breve test. No debería llevarle más de unos 15-20 minutos.

En este formulario se pedirá que introduzca un código de joven que deberán haber creado conforme a las instrucciones recibidas previamente.

### Participar es voluntario

Su participación es voluntaria. Además, puede cambiar de opinión una vez haya empezado a responder el formulario, dejándolo sin enviar.

### ¿Cómo se utilizarán sus respuestas?

- No pediremos ningún dato personal que permita relacionar sus respuestas o las de los/as jóvenes con su identidad.
- Toda la información que recojamos será tratada de manera confidencial y anonimizada mediante la asignación de un código a cada participante, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
- Los datos se utilizarán únicamente con fines de investigación y siempre de forma agrupada. No se obtendrán resultados individuales de las respuestas ni se compartirán tus datos con organismos ajenos a la Universidad de Oviedo.

Si tiene cualquier duda o quiere tener más información sobre este estudio o sus respuestas, puede ponerse en contacto con la persona responsable de esta investigación por correo electrónico:

Laura García Alba

Correo electrónico: [garciaalblaura@uniovi.es](mailto:garciaalblaura@uniovi.es)

Teléfono/WhatsApp: 638 06 46 36

Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo

Muchas gracias por su tiempo

## CONSENTIMIENTO

**Consentimiento (seleccione una opción):**

- Acepto participar voluntariamente en este estudio
- No acepto participar en este estudio

## DATOS BÁSICOS: SOBRE EL/LA JOVEN

A continuación, le pediremos algunos datos básicos sobre el/la joven sobre el que responde al cuestionario. Recuerde que, en primer lugar, deberá introducir el código que se le ha asignado. Aquí tiene las instrucciones, que habrán recibido previamente:

### CÓDIGO DE JOVEN: XXYYYY00

- **XX:** Comunidad Autónoma/Entidad Pública (ver listado más abajo y seleccionar)
- **YYYY:** Hogar/Centro (acordar cuatro letras representativas del nombre del Hogar para que usen todos los profesionales del recurso. Por ejemplo, las iniciales)
- **00:** dos números para indicar joven (01,02,03..., escoger en coordinación con resto de profesionales para no repetir)

Ejemplos para "Hogar Ítaca", Asturias: ASITAC01, ASITAC02, etc.

LETRAS PARA COMUNIDADES AUTÓNOMAS/ENTIDADES PÚBLICAS				
Andalucía	AN		Cataluña	CT
Aragón	AR		Comunidad Valenciana	VA
Asturias	AS		Extremadura	EX
Baleares/Consell Mallorca	ML		Galicia	GA
Baleares/Consell Menorca	ME		Madrid	MA
Canarias/Cabildo Gran Canaria	GC		Murcia	MU
Canarias/Cabildo Tenerife	TF		Navarra	NA
Canarias/Cabildo Lanzarote	LZ		País Vasco/Gipúzkoa	GI
Cantabria	CN		País Vasco/Bizkaia	BI
Castilla-La Mancha	CM		País Vasco/Álava	AL
Castilla y León	CL		La Rioja	LR

### CÓDIGO DE JOVEN:

Formato: XXYYYY00. Comunidad Autónoma/Entidad Pública, Hogar, Joven.

\_\_\_\_\_

### Fecha de nacimiento del/de la joven:

Recuerde que únicamente pueden participar jóvenes de 14 años en adelante.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Edad actual: \_\_\_\_\_

### Sexo:

- Femenino  
 Masculino



**¿Es Menor Extranjero/a No Acompañado/a?**

- Sí  
 No

**Tiempo (en meses) en este centro/recurso: \_\_\_\_\_**

*Si ha habido interrupciones o reingresos, contar meses efectivos de estancia*

**Si lo conoce, tiempo total (en meses) en acogimiento residencial: \_\_\_\_\_**

*En caso de que el/la joven haya estado en más de un centro y usted conozca el tiempo total de estancia en acogimiento residencial.*

**¿Se han trabajado o se están trabajando objetivos de preparación para la vida independiente/autonomía con el/la joven?**

- Sí  
 No

**Si ha respondido "sí" a la última cuestión, complete esta sección:**

**PREPARACIÓN PARA VIDA INDEPENDIENTE/AUTONOMÍA**

**Describa qué tipo de actividades/intervención se ha realizado o se realiza con el/la joven en relación a la preparación para la vida independiente:**

**¿Se ha utilizado o se está utilizando con el/la joven algún programa estructurado de preparación para la vida independiente? Indique cuál, en su caso:**

*Conteste SÍ o NO y en caso afirmativo, especifique cuál. (Por ejemplo, "Sí, el Programa UMBRELLA")*

## INSTRUCCIONES: Primera Parte

A continuación, hay una serie de frases que describen habilidades de la vida diaria que el/la joven sobre el que responde puede tener en menor o mayor grado. Para cada una, señale hasta qué punto considera usted que el/la joven sabe hacer la actividad propuesta marcando con una X una de las siguientes opciones:

**1 NADA      2 UN POCO      3 BASTANTE      4 MUCHO**

Por favor, responda individualmente al cuestionario y sin tener en cuenta las opiniones de otras personas. Procure no dejar ninguna sin contestar. Puede comenzar:

El/la joven sabe cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Hacer un menú semanal saludable				
2. Encontrar actividades para apuntarse en su tiempo libre				
3. Cuidar de su higiene personal diariamente				
4. Protegerse del contagio de enfermedades de transmisión sexual				
5. Utilizar métodos anticonceptivos para evitar un embarazo				
6. Pedir cita para ir al médico				
7. Comprar los medicamentos que le recete el médico				
8. Preparar un botiquín con medicamentos básicos para tener en su casa				
9. Hablar con alguien de confianza cuando tiene un problema y necesita ayuda				
10. Apartarse de un amigo/a que <u>no</u> es bueno para él/ella				
11. Apuntarse a los estudios o cursos que quiere hacer				
12. Pedir una beca para sus estudios				
13. Hacer su currículum vitae				
14. Buscar ofertas de trabajo				
15. Apuntarse en la oficina de empleo				
16. Prepararse para realizar una entrevista de trabajo				
17. Informarse sobre sus derechos como trabajador/a				
18. Gestionar su dinero de forma que pueda ahorrar una parte				

<b>El/la joven sabe cómo...</b>	<b>NADA</b>	<b>UN POCO</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. Abrir una cuenta en un banco				
20. Usar una tarjeta de crédito				
21. Devolver algo que ha comprado				
22. Comprar ropa sin gastar mucho dinero				
23. Hacer compras por Internet				
24. Hacer compras a plazos				
25. Hacer gestiones en las oficinas de su ayuntamiento				
26. Votar en unas elecciones				
27. Conseguir o renovar el DNI o el pasaporte				
28. Solicitar ayudas económicas si lo necesita (para el alquiler, etc.)				
29. Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia				
30. Comprar los utensilios necesarios para cocinar				
31. Cocinar comidas variadas				
32. Hacer la limpieza de una casa				
33. Utilizar la lavadora				
34. Pasarla bien en su tiempo libre				
35. Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...)				
36. Usar el transporte público por su cuenta				
37. Proteger un ordenador de virus cuando usa Internet				
38. Buscar piso o casa para vivir				
39. Independizarse para vivir por su cuenta				

## INSTRUCCIONES: Segunda Parte

Ahora, hay una serie de frases que describen tareas cotidianas. Para cada una, indique el grado de independencia con que el/la joven las realiza actualmente, marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>SOLO/A</b>	<b>2</b>	<b>CON UN ADULTO</b>	<b>3</b>	<b>OTRO LAS HACE POR ÉL/ELLA</b>	<b>4</b>	<b>NO APLICA</b>
----------	---------------	----------	----------------------	----------	----------------------------------	----------	------------------

- **(4) “No aplica”**: marque esta opción cuando no se haya dado la ocasión de que el/la joven tuviera que realizar una de las actividades, ni por sí mismo/a ni con apoyo.
- En caso de que dos opciones sean aplicables, escoja la que sea más habitual.

Por favor, no deje ninguna frase sin contestar. Puede comenzar:

El/la joven suele...	SOLO/A	CON UN ADULTO	OTRO/A LO HACE	NO APLICA
	1	2	3	4
1. Pedir cita para ir al médico				
2. Ir al médico				
3. Hacer gestiones con su cuenta bancaria o tarjetas				
4. Ir a hacer la compra de comida				
5. Ir a comprar su ropa				
6. Matricularse en un centro para estudiar o hacer cursos				
7. Cocinar la comida				
8. Hacer la limpieza de su habitación o de otras partes de la casa				
9. Lavar la ropa				
10. Moverse en transporte público				

## DATOS BÁSICOS: HOGAR E INFORMANTE

Para terminar, indique algunos datos básicos sobre el recurso en el que trabaja y su relación con el/la joven.

### Marque su rol respecto al joven sobre el que responde:

- Educador/a de referencia o tutor/a
- Educador/a del hogar (sin ser tutor/a)

### Nombre del centro / hogar:

\_\_\_\_\_

### Comunidad Autónoma/Entidad Pública a la que pertenece el hogar:

	Andalucía		Cataluña
	Aragón		Comunidad Valenciana
	Asturias		Extremadura
	Baleares/Consell Mallorca		Galicia
	Baleares/Consell Menorca		Madrid
	Canarias/Cabildo Gran Canaria		Murcia
	Canarias/Cabildo Tenerife		Navarra
	Canarias/Cabildo Lanzarote		País Vasco/Gipúzkoa
	Cantabria		País Vasco/Bizkaia
	Castilla-La Mancha		País Vasco/Álava
	Castilla y León		La Rioja

### Tipo de programa residencial:

*Puede marcar más de un tipo*

- Hogar de protección de la red básica
- Hogar de preparación para la independencia (16-18 años)
- Hogar de primera acogida
- Hogar para menores extranjeros no acompañados
- Hogar para necesidades educativas especiales
- Hogar para jóvenes madres o gestantes
- Hogar terapéutico (específico para problemas de conducta)
- Otro (especifique): \_\_\_\_\_

### ¿Utilizan en la actualidad algún programa estructurado de preparación para la vida independiente en el hogar? Especifique cuál, en su caso:

*Conteste SÍ o NO y en caso afirmativo, especifique cuál. (Por ejemplo, "Sí, el Programa UMBRELLA")*

**Ha terminado. Muchas gracias por su colaboración.**

# **ANEXO VIII**

**INSTRUMENTOS VALIDACIÓN ESCALAS**

**JÓVENES POBLACIÓN GENERAL**

---

## INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Antes de participar en esta investigación, es importante que leas la siguiente información:

### ¿De qué trata esta investigación?

Desde el Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo estamos realizando un estudio que nos permitirá elaborar un test sobre habilidades para la vida adulta para jóvenes a partir de 14 años.

### ¿Por qué necesitamos tu colaboración?

Para desarrollar una versión final del test, necesitamos el mayor número posible de respuestas a una serie de tests psicológicos sencillos por parte de jóvenes de 14 a 21 años.

### ¿Qué implica para ti participar en este estudio?

Solo tienes que, tras leer esta información, darnos tu consentimiento para participar y contestar a las preguntas de este formulario online, compuesto por una serie de tests y algunas preguntas sobre datos básicos (edad, género, etc.). Te llevará unos 15-20 minutos.

### Participar es voluntario

Tu participación es voluntaria. También puedes cambiar de opinión una vez hayas empezado a responder el formulario, dejándolo sin enviar.

### ¿Cómo se utilizarán tus respuestas?

- No pediremos ningún dato personal que permita relacionar tus respuestas con tu identidad.
- Toda la información que recojamos será tratada de manera confidencial y anonimizada mediante la asignación de un código a cada participante, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.
- Los datos se utilizarán únicamente con fines de investigación y siempre de forma agrupada. No se obtendrán resultados individuales de tus respuestas ni se compartirán tus datos con organismos ajenos a la Universidad de Oviedo.

Si tienes cualquier duda o quieres tener más información sobre este estudio o tus respuestas, puedes ponerte en contacto con la persona responsable de esta investigación por correo electrónico:

Laura García Alba  
[garciaalblaura@uniovi.es](mailto:garciaalblaura@uniovi.es)

Grupo de Investigación en Familia e Infancia de la Universidad de Oviedo

Muchas gracias por tu tiempo

## CONSENTIMIENTO

**Consentimiento (selecciona una opción):**

- Soy mayor de 13 años y acepto participar en esta investigación
- No soy mayor de 13 años o no acepto participar en esta investigación



## INSTRUCCIONES: Primera Parte

A continuación, hay una serie de frases que describen habilidades de la vida diaria que puedes tener en menor o mayor grado. Para cada una, señala hasta qué punto sabes hacer la actividad propuesta marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>NADA</b>	<b>2</b>	<b>UN POCO</b>	<b>3</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>4</b>	<b>MUCHO</b>
----------	-------------	----------	----------------	----------	-----------------	----------	--------------

Es normal que no sepas hacer algunas de las cosas que se plantean, así que trata de responder a todas con sinceridad y de no dejar ninguna en blanco. Puedes comenzar:

Sé cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Hacer un menú semanal saludable				
2. Encontrar actividades para apuntarme en mi tiempo libre				
3. Cuidar de mi higiene personal diariamente				
4. Protegerme del contagio de enfermedades de transmisión sexual				
5. Utilizar métodos anticonceptivos para evitar un embarazo				
6. Pedir cita para ir al médico				
7. Comprar los medicamentos que me recete el médico				
8. Preparar un botiquín con medicamentos básicos para tener en mi casa				
9. Hablar con alguien de confianza cuando tengo un problema y necesito ayuda				
10. Apartarme de un amigo/a que <u>no</u> es bueno para mí				
11. Apuntarme a los estudios o cursos que quiero hacer				
12. Pedir una beca para mis estudios				
13. Hacer mi currículum vitae				
14. Buscar ofertas de trabajo				
15. Apuntarme en la oficina de empleo				
16. Prepararme para realizar una entrevista de trabajo				
17. Informarme sobre mis derechos como trabajador/a				

Sé cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
18. Gestionar mi dinero de forma que pueda ahorrar una parte				
19. Abrir una cuenta en un banco				
20. Usar una tarjeta de crédito				
21. Devolver algo que he comprado				
22. Comprar ropa sin gastar mucho dinero				
23. Hacer compras por Internet				
24. Hacer compras a plazos				
25. Hacer gestiones en las oficinas de mi ayuntamiento				
26. Votar en unas elecciones				
27. Conseguir o renovar el DNI o el pasaporte				
28. Solicitar ayudas económicas si lo necesito (para el alquiler, etc.)				
29. Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia				
30. Comprar los utensilios necesarios para cocinar				
31. Cocinar comidas variadas				
32. Hacer la limpieza de una casa				
33. Utilizar la lavadora				
34. Pasarla bien en mi tiempo libre				
35. Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...)				
36. Usar el transporte público por mi cuenta				
37. Proteger un ordenador de virus cuando uso Internet				
38. Buscar piso o casa para vivir				
39. Independizarme para vivir por mi cuenta				

## INSTRUCCIONES: Segunda Parte

Ahora, hay una serie de frases que describen tareas cotidianas. Para cada una, indica el grado de independencia con que las realizas actualmente, marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>SOLO/A</b>	<b>2</b>	<b>CON UN ADULTO</b>	<b>3</b>	<b>OTRO LO HACE POR MI</b>	<b>4</b>	<b>NO APLICA</b>
----------	---------------	----------	----------------------	----------	----------------------------	----------	------------------

- **(4) “No aplica”:** marca esta opción cuando no se haya dado la ocasión de que tuvieras que realizar una de las actividades, ni por ti mismo/a ni con apoyo.
- En caso de que dos opciones sean aplicables, escoge la que sea más habitual para ti.

Por favor, no dejes ninguna frase sin contestar. Puedes comenzar:

Suelo...	SOLO/A	CON UN ADULTO	OTRO/A LO HACE	NO APLICA
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Pedir cita para ir al médico				
2. Ir al médico				
3. Hacer gestiones con mi cuenta bancaria o tarjetas				
4. Ir a hacer la compra de comida				
5. Ir a comprar mi ropa				
6. Matricularme en un centro para estudiar o hacer cursos				
7. Cocinar la comida				
8. Hacer la limpieza de mi habitación o de otras partes de la casa				
9. Lavar la ropa				
10. Moverme en transporte público				

## INSTRUCCIONES: Tercera Parte

A continuación, hay una serie de frases que pueden ser aplicables a ti en mayor o menor grado. Para cada una, señala hasta qué punto estas de acuerdo o en desacuerdo rodeando el número adecuado en una escala del 1 al 10, teniendo en cuenta que:

1 = Totalmente **en desacuerdo**

10 = Totalmente **de acuerdo**

1	Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## INSTRUCCIONES: Cuarta Parte

A continuación lee cada frase con atención. Al responder, señala la opción que más se ajusta a lo que piensas y ten en cuenta que:

1 = NO ESTOY NADA DE ACUERDO

4 = ESTOY MUY DE ACUERDO

	No estoy nada de acuerdo			Estoy muy de acuerdo
	1	2	3	4
1. Mi comunidad mejora si formo parte de las actividades que se hacen en ella				
2. Cuando estoy realizando una tarea nueva para mí, pienso en lo que puedo aprender de ella				
3. Me gusta aprender cosas nuevas, aunque me resulte difícil				
4. Me organizo de forma eficaz para desarrollar una actividad				
5. Me organizo bien para aprender cosas nuevas				
6. Reflexiono sobre lo que estoy aprendiendo				
7. Me esfuerzo para hacer realidad mis planes de futuro				
8. Lo que ocurre en mi país es importante para que yo tome decisiones sobre mi				
9. Estudio las propuestas de los candidatos cuando voy a participar en una votación				
10. Defiendo mis derechos cuando tomo decisiones importantes				
11. Es importante mostrar una actitud firme ante las decisiones políticas que me afecten				
12. Pensar en los problemas que afectan a mi país es importante para mi futuro				
13. Para tomar una postura sobre un problema del país, busco información en diferentes medios				
14. Participo en la organización de actividades en mi comunidad				
15. Formo parte de asociaciones u organizaciones sociales porque benefician a todos				
16. Tengo iniciativa para llevar a cabo propuestas o ideas que puedan mejorar las condiciones de mi comunidad				
17. Cuando vulneran mis derechos hago algo para recuperarlos				
18. Utilizo los mecanismos disponibles para reclamar lo que me parece injusto				
19. Es importante manifestar las ideas que tienes, aunque la pareja se pueda molestar				

## DATOS BÁSICOS

Para terminar, te preguntaremos algunos datos básicos sobre ti.

**¿Cuál es tu fecha de nacimiento?**

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Edad actual:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

- Femenino
- Masculino

**Localidad de residencia:**

\_\_\_\_\_

**Comunidad Autónoma de Residencia:**

\_\_\_\_\_

**Actualmente vives...:**

- Con tus padres
- Con compañeros/as de piso
- Solo/a
- Con tu pareja
- En una residencia universitaria o colegio mayor
- Otra (especificar): \_\_\_\_\_

**Experiencia laboral:**

- No has trabajado nunca hasta ahora
- Has trabajado pero no lo haces actualmente
- Trabajas actualmente

**¿Eres económicamente independiente en la actualidad?**

- No, dependo de mi familia/tutores
- Sí

**¿Estudias en la actualidad?**

- Sí  
 No

**En caso de haber respondido “SI” a la anterior cuestión, es decir, si estudias actualmente, responde a esta sección:**

**Indica qué nivel estudias actualmente:**

- ESO – Educación Secundaria Obligatoria  
 Bachillerato  
 Ciclo formativo Grado Medio  
 Ciclo formativo Grado Superior  
 Grado universitario  
 Otra (especificala): \_\_\_\_\_

**En caso de haber respondido “NO” a la anterior cuestión, es decir, si NO estudias actualmente, responde a esta sección:**

**Indica cuál es tu nivel máximo de estudios completados:**

- Educación Primaria  
 ESO – Educación Secundaria Obligatoria  
 Bachillerato  
 Ciclo formativo Grado Medio  
 Ciclo formativo Grado Superior  
 Grado universitario  
 Otra (especificala): \_\_\_\_\_

**Has terminado. Muchas gracias por tu colaboración.**

**ANEXO IX**  
**ESCALAS PLANEA**  
**VERSIÓN PARA JÓVENES**

---



### Escala PLANEA-JOV

A continuación, hay una serie de frases que describen habilidades de la vida diaria que puedes tener en menor o mayor grado. Para cada una, señala hasta qué punto sabes hacer la actividad propuesta marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>NADA</b>	<b>2</b>	<b>UN POCO</b>	<b>3</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>4</b>	<b>MUCHO</b>
----------	-------------	----------	----------------	----------	-----------------	----------	--------------

Es normal que no sepas hacer algunas de las cosas que se plantean, así que trata de responder a todas con sinceridad y de no dejar ninguna en blanco. Puedes comenzar:

Sé cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
1. Hacer un menú semanal saludable				
2. Encontrar actividades para apuntarme en mi tiempo libre				
3. Cuidar de mi higiene personal diariamente				
4. Protegerme del contagio de enfermedades de transmisión sexual				
5. Utilizar métodos anticonceptivos para evitar un embarazo				
6. Comprar los medicamentos que me recete el médico				
7. Preparar un botiquín con medicamentos básicos para tener en mi casa				
8. Hablar con alguien de confianza cuando tengo un problema y necesito ayuda				
9. Comprar ropa sin gastar mucho dinero				
10. Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia				
11. Comprar los utensilios necesarios para cocinar				
12. Cocinar comidas variadas				
13. Hacer la limpieza de una casa				
14. Utilizar la lavadora				
15. Pasarlo bien en mi tiempo libre				
16. Usar el transporte público por mi cuenta				
17. Pedir cita para ir al médico				
18. Pedir una beca para mis estudios				
19. Abrir una cuenta en un banco				
20. Usar una tarjeta de crédito				

Sé cómo...	NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
	1	2	3	4
21. Devolver algo que he comprado				
22. Hacer compras por Internet				
23. Hacer compras a plazos				
24. Hacer gestiones en las oficinas de mi ayuntamiento				
25. Votar en unas elecciones				
26. Conseguir o renovar el DNI o el pasaporte				
27. Solicitar ayudas económicas si lo necesito (para el alquiler, etc.)				
28. Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...)				
29. Hacer mi currículum vitae				
30. Buscar ofertas de trabajo				
31. Apuntarme en la oficina de empleo				
32. Prepararme para realizar una entrevista de trabajo				
33. Informarme sobre mis derechos como trabajador/a				
34. Gestionar mi dinero de forma que pueda ahorrar una parte				
35. Buscar piso o casa para vivir				
36. Independizarme para vivir por mi cuenta				

### Escala PLANEA-T-JOV

Ahora, hay una serie de frases que describen tareas cotidianas. Para cada una, indica el grado de independencia con que las realizas actualmente, marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>SOLO/A</b>	<b>2</b>	<b>CON UN ADULTO</b>	<b>3</b>	<b>OTRO LO HACE POR MI</b>	<b>4</b>	<b>NO APLICA</b>
----------	---------------	----------	----------------------	----------	----------------------------	----------	------------------

- **(4) “No aplica”:** marca esta opción cuando no se haya dado la ocasión de que tuvieras que realizar una de las actividades, ni por ti mismo/a ni con apoyo.
- En caso de que dos opciones sean aplicables, escoge la que sea más habitual para ti.

Por favor, no dejes ninguna frase sin contestar. Puedes comenzar:

<b>Suelo...</b>	SOLO/A	CON UN ADULTO	OTRO/A LO HACE	NO APLICA
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Pedir cita para ir al médico				
2. Hacer gestiones con mi cuenta bancaria o tarjetas				
3. Ir a comprar mi ropa				
4. Matricularme en un centro para estudiar o hacer cursos				
5. Ir a hacer la compra de comida				
6. Cocinar la comida				
7. Hacer la limpieza de mi habitación o de otras partes de la casa				
8. Lavar la ropa				

**Has terminado. Muchas gracias por tu colaboración.**

## INSTRUCCIONES DE CORRECCIÓN

### Escala PLANEA-JOV

#### Calcular totales:

- **Subescala “Autocuidado y bienestar”**: sumatorio de los ítems 1 – 16
- **Subescala “Gestiones y organización diaria”**: sumatorio de los ítems 17 – 28
- **Subescala “Trabajo e independencia”**: sumatorio de los ítems 29 – 36
- **Puntuación total “Habilidades para la vida independiente”**: sumatorio de los ítems 1 – 36

### Escala PLANEA-T-JOV

#### Transformar puntuaciones

- **Transformar las puntuaciones (1 → 3; 3 → 1).**
- **Considerar las puntuaciones 4 “no aplica” como valores perdidos.**

#### Calcular totales

- **Subescala “Gestiones diarias”**: sumatorio de ítems 1 – 4
- **Subescala “Tareas del hogar”**: sumatorio de ítems 5 – 8

**ANEXO X**  
**ESCALAS PLANEA**  
**VERSIÓN PARA PERSONAL EDUCATIVO**

---

### Escala PLANEA-EDS

A continuación, hay una serie de frases que describen habilidades de la vida diaria que el/la joven sobre el que responde puede tener en menor o mayor grado. Para cada una, señale hasta qué punto considera usted que el/la joven sabe hacer la actividad propuesta marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>NADA</b>	<b>2</b>	<b>UN POCO</b>	<b>3</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>4</b>	<b>MUCHO</b>
----------	-------------	----------	----------------	----------	-----------------	----------	--------------

Por favor, responda individualmente al cuestionario y sin tener en cuenta las opiniones de otras personas. Procure no dejar ninguna sin contestar. Puede comenzar:

<b>El/la joven sabe cómo...</b>	<b>NADA</b>	<b>UN POCO</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Hacer un menú semanal saludable				
2. Encontrar actividades para apuntarse en su tiempo libre				
3. Cuidar de su higiene personal diariamente				
4. Protegerse del contagio de enfermedades de transmisión sexual				
5. Utilizar métodos anticonceptivos para evitar un embarazo				
6. Comprar los medicamentos que le recete el médico				
7. Preparar un botiquín con medicamentos básicos para tener en su casa				
8. Hablar con alguien de confianza cuando tiene un problema y necesita ayuda				
9. Comprar ropa sin gastar mucho dinero				
10. Llamar a la policía, ambulancia o bomberos en caso de emergencia				
11. Comprar los utensilios necesarios para cocinar				
12. Cocinar comidas variadas				
13. Hacer la limpieza de una casa				
14. Utilizar la lavadora				
15. Pasarla bien en su tiempo libre				
16. Usar el transporte público por su cuenta				
17. Pedir cita para ir al médico				
18. Pedir una beca para sus estudios				
19. Abrir una cuenta en un banco				

<b>El/la joven sabe cómo...</b>	<b>NADA</b>	<b>UN POCO</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MUCHO</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20. Usar una tarjeta de crédito				
21. Devolver algo que ha comprado				
22. Hacer compras por Internet				
23. Hacer compras a plazos				
24. Hacer gestiones en las oficinas de su ayuntamiento				
25. Votar en unas elecciones				
26. Conseguir o renovar el DNI o el pasaporte				
27. Solicitar ayudas económicas si lo necesita (para el alquiler, etc.)				
28. Organizar un viaje a otra ciudad (buscar transporte, sitio para dormir...)				
29. Hacer su currículum vitae				
30. Buscar ofertas de trabajo				
31. Apuntarse en la oficina de empleo				
32. Prepararse para realizar una entrevista de trabajo				
33. Informarse sobre sus derechos como trabajador/a				
34. Gestionar su dinero de forma que pueda ahorrar una parte				
35. Buscar piso o casa para vivir				
36. Independizarse para vivir por su cuenta				

### Escala PLANEA-T-EDS

Ahora, hay una serie de frases que describen tareas cotidianas. Para cada una, indique el grado de independencia con que el/la joven las realiza actualmente, marcando con una X una de las siguientes opciones:

<b>1</b>	<b>SOLO/A</b>	<b>2</b>	<b>CON UN ADULTO</b>	<b>3</b>	<b>OTRO LAS HACE POR ÉL/ELLA</b>	<b>4</b>	<b>NO APLICA</b>
----------	---------------	----------	----------------------	----------	----------------------------------	----------	------------------

- **(4) “No aplica”**: marque esta opción cuando no se haya dado la ocasión de que el/la joven tuviera que realizar una de las actividades, ni por sí mismo/a ni con apoyo.
- En caso de que dos opciones sean aplicables, escoja la que sea más habitual.

Por favor, no deje ninguna frase sin contestar. Puede comenzar:

El/la joven suele...	SOLO/A	CON UN ADULTO	OTRO/A LO HACE	NO APLICA
	1	2	3	4
1. Pedir cita para ir al médico				
2. Hacer gestiones con su cuenta bancaria o tarjetas				
3. Ir a comprar su ropa				
4. Matricularse en un centro para estudiar o hacer cursos				
5. Ir a hacer la compra de comida				
6. Cocinar la comida				
7. Hacer la limpieza de su habitación o de otras partes de la casa				
8. Lavar la ropa				

**Ha terminado. Muchas gracias por su colaboración.**



## INSTRUCCIONES DE CORRECCIÓN

### Escala PLANEA-EDS

#### Calcular totales:

- **Subescala “Autocuidado y bienestar”**: sumatorio de los ítems 1 – 16
- **Subescala “Gestiones y organización diaria”**: sumatorio de los ítems 17 – 28
- **Subescala “Trabajo e independencia”**: sumatorio de los ítems 29 – 36
- **Puntuación total “Habilidades para la vida independiente”**: sumatorio de los ítems 1 – 36

### Escala PLANEA-T-EDS

#### Transformar puntuaciones

- **Transformar las puntuaciones (1 → 3; 3 → 1).**
- **Considerar las puntuaciones 4 “no aplica” como valores perdidos.**

#### Calcular totales

- **Subescala “Gestiones diarias”**: sumatorio de ítems 1 – 4
- **Subescala “Tareas del hogar”**: sumatorio de ítems 5 – 8