

PARENTALIDAD PROFESIONAL EN EL ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL: PROPUESTA PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS ACOGIDOS EN CENTROS DE PROTECCIÓN
PROFESSIONAL PARENTING IN INSTITUTIONAL FOSTER CARE: PROPOSAL TO IMPROVE CARE OF CHILDREN FOSTERED IN CHILD PROTECTION CENTRES
PARENTALIDADE PROFISSIONAL NO ACOHIMENTO INSTITUCIONAL: PROPOSTA PARA MELHORAR A ATENÇÃO ÀS CRIANÇAS RECEBIDAS EM CENTROS DE PROTEÇÃO

Josefina SALA ROCA*
Universitat Autònoma de Barcelona*

Fecha de recepción: 23.IV.2019

Fecha de revisión: 02.V.2019

Fecha de aceptación: 30.VI.2019

PALABRAS CLAVE:

Educación parental
parentalidad profesional
acogimiento residencial
infancia tutelada
protección a la infancia

RESUMEN: Los estudios realizados entorno a los niños acogidos en centros de protección observan retrasos y problemáticas en la mayoría de áreas del desarrollo que dificultan su bienestar y transición a la vida independiente. Estos efectos adversos se han atribuido, en parte, al empobrecimiento educativo que supone el entorno residencial respecto al familiar. En este artículo proponemos la reconceptualización del rol del educador social como figura parental profesional para superar parte de las limitaciones asociadas al acogimiento institucional. A través de una revisión narrativa se revisan las aportaciones más relevantes que apoyan esta propuesta. En una primera parte se analizan las dificultades de los niños y adolescentes tutelados y el papel que el acogimiento residencial tiene en ellas. Posteriormente exploramos las funciones más significativas de la figura parental profesional, como son la protección y estimulación del desarrollo, la vinculación afectiva reparadora y la guía de procesos de resiliencia, y las contrastamos con el desarrollo que el acogimiento institucional ha desarrollado en ellas. Proponemos sustituir el concepto de distancia profesional, por el de proximidad óptima, en el que las experiencias personales del educador son recursos de enseñanza en su labor educadora.

CONTACTO CON LOS AUTORES
JOSEFINA SALA ROCA. Fina.Sala@uab.cat

<p>KEY WORDS: Parent education professional parenting residential foster care foster children child protection</p>	<p>ABSTRACT: The studies conducted about children fostered in child protection centres find delays and issues in the majority of developmental areas which hamper their wellbeing and transition to independent living. These adverse effects have been partly attributed to the impoverished upbringing common in residential settings compared to family life. In this article, we propose a reconceptualisation of the role of the social educator as a professional parental figure as a way to overcome some of the limitations associated with institutional foster care. Through a literature review, the most important contributions supporting this proposal are examined. In the first part, the difficulties faced by fostered children and adolescents are analysed, along with the role played by residential foster care in these difficulties. After that, we explore the most significant functions of the professional parental figure, such as protection and stimulation of development, reparative affective bonds and guidance in resilience processes, and we compare them with the way institutional foster care has developed them. We propose replacing the concept of professional distance with that of optimal proximity, in which the social educator's personal experiences become teaching resources in their educational undertaking.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Educação parental parentalidade profissional acolhimento residencial infância protegida proteção da infância</p>	<p>RESUMO: Os estudos realizados em torno de crianças acolhidas em centros de proteção observam atrasos e problemas na maioria das áreas de desenvolvimento, que impedem o seu bem-estar e a transição para a vida independente. Esses efeitos adversos foram atribuídos, em parte, ao empobrecimento educacional que representa o ambiente residencial relativo à família. Neste artigo propomos a nova conceitualização do papel do educador social, enquanto figura parental profissional, para superar parte das limitações associadas ao acolhimento institucional. Através de uma revisão narrativa, avaliam-se as contribuições mais relevantes que apoiam esta proposta. Numa primeira parte, são analisadas as dificuldades das crianças e dos adolescentes protegidos e o papel que o acolhimento residencial desempenha sobre eles. Mais tarde, exploramos as funções mais significativas da figura parental profissional, como a proteção e estimulação do desenvolvimento, o vínculo afetivo reparador e o guia dos processos de resiliência, e comparamos os mesmos com o desenvolvimento que o acolhimento institucional desenvolveu neles. Propomos a substituição do conceito de distância profissional, pelo de proximidade ideal, em que as experiências pessoais do educador são recursos de aprendizagem no seu trabalho educativo.</p>

1. Introducción

En España, la Administración Pública tutela 6 de cada mil niños para protegerlos de situaciones de alta vulnerabilidad, como son la negligencia o el maltrato. Según el portal del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, Infancia en Datos, el 48% de estos niños son acogidos en instituciones, mientras que el 52% son acogidos en familias. Los educadores sociales son los profesionales que asumen la educación de los niños cuya medida protectora es el acogimiento institucional. Así, los educadores se responsabilizan de acompañar al niño en sus rutinas diarias de higiene y alimentación, de su asistencia a la escuela y actividades extraescolares, de las visitas médicas, de su bienestar emocional, etc. Si bien es cierto que los educadores trabajan en equipos educativos y los niños ven a diversos educadores a lo largo del día con la rotación de turnos, un solo educador asume el rol de tutor de un niño concreto para así crear un espacio de atención más individualizado con él. Los tutores realizan los proyectos educativos individualizados de los niños que tutorizan y los respectivos informes de seguimiento. Aunque en su jornada laboral los educadores tienen a su cargo diversos niños o adolescentes, también disponen de espacios tutoriales individualizados para realizar una labor más intensa con los niños o

adolescentes de los que son tutores. Estos espacios no suelen superar una hora semanal por niño o adolescente.

Mediante una revisión narrativa de la literatura científica (Ferrari, 2015), abordaremos el estado actual de algunos debates en torno al impacto que el acogimiento familiar e institucional tienen en el desarrollo de estos niños, y propondremos algunas líneas de intervención para mejorar su atención. Para ello primero nos focalizaremos en el impacto que los dos tipos de acogimiento tienen en los niños, para pasar a analizar las posibles razones de las carencias que se observan en el desarrollo de los niños acogidos en centros residenciales. Pondremos especial atención en la labor educativa de los centros y los educadores, asumiendo que estos deben proporcionar la educación necesaria para el desarrollo físico, psicológico, social y moral que deberían haber proporcionado sus padres en el desarrollo de sus funciones.

Son muchas las investigaciones a nivel internacional que se han realizado sobre el desarrollo y evolución de estos niños. Estos estudios evidencian dificultades en áreas como la educación, la inserción laboral, los ingresos económicos, el acceso a la vivienda, la salud mental, las conductas suicidas, el abuso de sustancias y las conductas delictivas. Los datos señalan el alto nivel de vulnerabilidad de esta población, con peores

resultados que los obtenidos por niños procedentes de familias pobres (para revisión consultar, Gypen, Vanderfaellie, De Maeyer, Belenger, & Van Holen, 2017; Kääriälä, & Hiilamo, 2017; Evans, White, Turley, Slater, Morgan, Strange, & Scourfield, 2017). Resultados similares han sido observados en estudios con población española (Bernal & Melendro, 2014; Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martín, Muñoz, Rodríguez, & Pérez, 2008; Montserrat, Cases, & Bertran, 2013; Oriol-Granado, Sala-Roca, & Filella, 2014, 2015; Sainero, Del Valle, & Bravo, 2015; Sala-Roca, Jariot, Villaba, & Rodríguez, 2009).

Después de una revisión de diversos estudios, Kääriälä y Hiilamo (2017) señalan que los déficits encontrados tienen tres posibles orígenes. En primer lugar, las condiciones personales y la acumulación de experiencias adversas, previas a la entrada en el sistema de protección, podrían haber producido un deterioro de tal magnitud, que no pueda ser compensado por la medida protectora. En segundo lugar, otra causa se hallaría en que las medidas protectoras pueden tener por sí solas una incidencia negativa en el desarrollo de los niños y adolescentes. Esta posibilidad resulta altamente preocupante porque implicaría que la medida protectora podría infligir más perjuicios que beneficios. En tercer lugar, el apoyo que reciben en su transición a la vida independiente cuando llegan a la mayoría de edad sería inadecuado o insuficiente. A estos tres factores se añadiría la falta de estabilidad en los recursos, en las familias de acogida y en las escuelas, que además de limitar la continuidad del trabajo realizado por los diferentes agentes, supone la acumulación de experiencias de pérdida (Gypen et al., 2017).

Es difícil comparar el impacto diferencial del acogimiento institucional y el familiar, porque si bien es cierto que se encuentran resultados distintos –generalmente a favor del acogimiento familiar–, la severidad de las problemáticas y la edad de los niños en acogimiento familiar o institucional no es equivalente. Hay una mayor concentración de niños y adolescentes con problemas conductuales o de salud mental en acogimiento institucional. Asimismo, la media de edad de los niños que no tienen acceso al acogimiento familiar es mayor y, por lo tanto, estos han acumulado durante más tiempo adversidades en el período previo a la adopción de la medida protectora. Por otra parte, en acogimiento familiar entra una mayor proporción de niños con desarrollo cognitivo normal que en acogimiento institucional (para revisión consultar, Leloux-Opmeer, Kuiper, Swaab, & Scholte, 2016).

A pesar de las limitaciones que acabamos de señalar, la mayoría de los investigadores

consideran que el acogimiento institucional puede ser dañino, y que la opción preferente es el acogimiento familiar, o incluso algunos consideran que podría ser preferente dejar al niño con su familia biológica antes que acogerlo en un centro residencial. Uno de los argumentos que se esgrimen es que muchos de los problemas que se observan en los niños que están en acogimiento institucional desaparecen en el periodo siguiente a la adopción, lo que evidenciaría que el entorno familiar tendría un poder reparador que no presenta el institucional. Otro argumento que sustentaría esta tesis es que cuando son acogidos en centros los niños experimentan retrasos añadidos en muchos parámetros del desarrollo, existiendo además una correlación positiva entre dichos retrasos y el tiempo de permanencia en el centro. En esta misma línea se señala que los retrasos en el desarrollo de la atención y las funciones ejecutivas se observarían solo en los niños institucionalizados (Dozier, Zeanah, Wallin, & Shaffer, 2012; Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2016).

La mayoría de los países consideran el acogimiento en familia como la opción preferente (Fernández del Valle & Bravo, 2013). En España el modelo de protección es mixto, hallándose la mitad de los niños en acogimiento familiar (52%) y la otra mitad en acogimiento institucional (48%) (datos de infancia del Ministerio). Esto en parte se produce porque en España no hay suficientes familias dispuestas a acoger, y muchos de los niños que entran en el sistema de protección tienen edades entre la pubertad y la adolescencia, momentos en que los procesos de acogida son más difíciles. No obstante, es importante también tener presente que un porcentaje importante de los acogimientos familiares (26%) fracasa (López, del Valle, Montserrat, & Bravo, 2011) y que en estos casos el recurso residencial puede adaptarse mejor a las necesidades de estos niños y adolescentes. Es por ello que los centros residenciales son y serán en el futuro un recurso indispensable en la protección de los niños y adolescentes en el sistema de protección.

Los centros residenciales persiguen ofrecer un entorno educativo alternativo a la familia nuclear en el que el niño pueda sentirse seguro, recuperarse de las experiencias de negligencia y trauma, desarrollarse y, cuando sea el momento, prepararse para la vida autónoma. Para ello, los niños acogidos en centros requieren que estos les proporcionen un entorno seguro y la educación integral que deberían haber recibido en el entorno familiar del que han sido apartados. Se han realizado importantes contribuciones para mejorar la calidad de la atención residencial (Del Valle, Bravo, Martínez, & Santos, 2013), pero se

requieren mayores esfuerzos para lograr que el acogimiento residencial pueda ofrecer el apoyo y estímulo que puede aportar una familia. La hipótesis de partida de esta revisión es que el acogimiento residencial queda altamente limitado por una conceptualización excesivamente técnica del educador social y por una malinterpretación de la distancia profesional, que puede ser un buen instrumento de protección del *burnout*, pero que orienta en la dirección contraria a la vinculación afectiva reparadora que estos niños necesitan. Estos elementos estarían limitando y socavando las funciones educativas del educador social y su potencial impacto. Por ello, proponemos el concepto de Parentalidad Profesional con la finalidad de reubicar el rol del educador social como educador integral y superar algunas barreras a las que se ha enfrentado esta figura profesional en la transición del modelo asistencial al modelo socioeducativo. Con parentalidad profesional nos referiremos a la asunción de las funciones familiares por parte del pedagogo o educador social en el acogimiento en centro residencial; si bien esta figura ya existe en el acogimiento familiar profesional.

2. La educación familiar en la transición del modelo asistencialista al modelo socioeducativo en la protección a la infancia

En los años 90, después de numerosos estudios en los que se evidenciaba el impacto negativo de la institucionalización en el desarrollo, aparecieron diferentes informes señalando la necesidad de cambiar estas grandes instituciones por residencias de tamaños más familiares, con tiempos de estancia inferiores, edades de acogida superiores, equipos de profesionales especializados y programas socioeducativos que superaran el mero asistencialismo (p.ej. *The Quality of Care, Home*, 1992; *Acommodating Children*, 1992). En consecuencia, se iniciaron reformas en los sistemas de protección, con importantes divergencias entre países. Así, en algunos estados se cerraron la mayoría de las instituciones, acogiendo a los niños en familias; y en otros, como es el caso de España, se diversificaron los recursos manteniendo gran parte de las instituciones y adaptándolas a las recomendaciones (Fernández del Valle & Bravo, 2013). En estas tres décadas se han adoptado regulaciones para, progresivamente lograr centros de tamaño familiar e intervenciones más individuales y educativas. Así paulatinamente las antiguas instituciones están reorganizando sus edificios para tener tamaños inferiores, profesionalizando sus equipos, desarrollando programaciones, proyectos y evaluaciones educativas, etc.

En estos años se ha avanzado en la tecnificación de la intervención, pero las evidencias aportadas por los estudios sobre el impacto del acogimiento institucional no alejan la preocupación. Si consideramos los resultados, parece que la eficiencia de la intervención continúa estando muy por debajo de la que realizan los adultos no profesionales que asumen la educación de estos niños desde un rol parental de acogida (Dozier et al., 2012; Gypen et al., 2017). Esto ha motivado que muchos países hayan optado por limitar el acogimiento residencial a los niños con graves problemas de salud mental o discapacidad. Sin embargo, esta política también presenta importantes problemas, especialmente con los adolescentes que no siempre aceptan la imposición de una familia de acogida, que puede conducir a múltiples rupturas, fracasos y continuos cambios de familia que ahondan en el trauma (Vinnerljung, Sallnäs, & Berlin, 2017). En esta línea, en los últimos años algunos investigadores han apuntado que los centros residenciales pueden ofrecer una mayor estabilidad a los niños y adolescentes para los que el acogimiento familiar no es adecuado o deseado (Holmes, Connolly, Mortimer, & Hevesi, 2018). Es por ello que disponer de un modelo de protección con diversas opciones en cuanto a tipo de medidas y recursos, permite poner en el centro de las decisiones al niño y sus necesidades. Pero esto no elimina, sino que hace más urgente, la necesidad de explorar estrategias para lograr un impacto más positivo de los centros residenciales en el desarrollo de los niños.

Si analizamos la evolución del acogimiento institucional y familiar en las últimas décadas, observamos que las estrategias de mejora parecen haber seguido dos rutas diferentes. Mientras que en el acogimiento familiar los principales esfuerzos se han focalizado en el empoderamiento y formación en habilidades parentales, tanto para mejorar el proceso y los resultados del mismo (Balsells et al., 2015), como para prevenir el desamparo (Orte et al. 2016); en el acogimiento residencial los esfuerzos se han dirigido mayoritariamente a establecer estándares de calidad en recursos e intervenciones desde un punto de vista más técnico-educativo. No obstante, la relación con los educadores es un eje fundamental del bienestar percibido de niños y adolescentes (Llosada-Gistau, Casas, & Montserrat, 2017).

En el acogimiento residencial se asume que los centros son el hogar de los niños; no obstante, en las regulaciones y proyectos educativos no se hace referencia a la educación familiar, obviando la importancia que esta tiene para el desarrollo infantil y adolescente. Si bien es cierto que en los proyectos educativos se incluyen planes de

trabajo de las áreas comunicativas, sociales, escolares, etc., la educación familiar es más amplia, y requiere que algún adulto asuma las funciones parentales, y ello implica la vinculación afectiva y organización de los tiempos en función de las necesidades de los niños, lo cual puede ser difícil de compatibilizar con las aspiraciones y demandas laborales de los educadores. También es posible que la prudencia y el temor de profesionales y centros a que las familias de origen vivan la parentalidad profesional como un intento de usurpar su figura y menoscabar su vínculo con el niño, haya generado una cierta autocensura a la hora de asumir funciones parentales (Holmes et al., 2018). La familia de origen será siempre un referente fundamental para los niños y adolescentes (Gradañlle, Montserrat, & Ballester, 2018); pero estamos en una sociedad en la que cada día se acepta más la aloparentalidad (Holmes et al., 2018).

Los niños necesitan de una figura parental presente que atienda sus necesidades y guíe sus aprendizajes. Esta figura es asumida por los padres acogedores en la medida de acogimiento familiar, y debería ser suplida por los educadores sociales en el entorno residencial. Es lógico que el educador no sienta la motivación natural que confiere el vínculo de apego para realizar estos intensos esfuerzos; y su motivación deberá surgir de la comprensión de las necesidades de los niños y la consciencia del impacto de su intervención. Es por ello que es fundamental que el profesional comprenda la trascendencia de su intervención, no solo en el presente, sino también en la vida futura del niño y adolescente.

En países como España, con una elevadísima tasa de paro juvenil, la familia es el salvavidas de la mayoría de los jóvenes, y estos no se independizan hasta edades muy avanzadas. Pero los jóvenes que están en el sistema de protección no disponen de una familia con este potencial protector. Las ayudas para afrontar la transición a la vida independiente sin recurrir a la familia nuclear son muy escasas, y no siempre se adecúan al perfil y necesidades de los jóvenes (Comasolivas, Sala-Roca, & Arpón, 2018). Por consiguiente, la intervención más efectiva consistirá en gran medida en el desarrollo de habilidades

y recursos personales y sociales durante la infancia y adolescencia que serán necesarios para la transición a la autonomía, y para encontrar apoyos en las diferentes etapas de su vida. Esta provisión de aprendizajes y recursos no se puede realizar en un periodo de un año, que es el tiempo usualmente previsto en los planes de egreso, sino que debe realizarse desde la primera infancia. Así por ejemplo, para acceder a un trabajo se requieren unas competencias básicas de empleabilidad que empiezan a conformarse antes de la pubertad (Arnau-Sabatés, Marzo, Jariot, & Sala-Roca, 2014) y un buen nivel formativo que se asienta en los aprendizajes escolares básicos (Cassarino-Perez, Crous, Goemans, Montserrat, & Sarriera, 2018).

3. Parentalidad profesional en el acogimiento institucional

La familia es esencial en el desarrollo humano. Cubre las necesidades básicas, aporta protección, bienestar físico y emocional, y es la principal fuente de estímulos para el desarrollo de las habilidades instrumentales, comunicativas, cognitivas y socioemocionales. La familia constituye el primer espacio de socialización donde aprendemos a relacionarnos; construimos la autoestima y las emociones evaluativas, etc. Asimismo, la familia nos aporta capital cultural y social, transmitiendo conocimientos sobre el entorno y favoreciendo relaciones que necesitaremos para poder integrarnos positivamente en la sociedad.

La asunción de la guarda y educación de un niño o adolescente que ha sufrido negligencia o maltrato implica diversas responsabilidades. Es por esto por lo que en el acogimiento residencial la función parental no solo debe abordar las necesidades básicas, estimular y guiar el desarrollo y los aprendizajes, velar y abogar por el bienestar e intereses del niño; sino también aportar espacios y experiencias para la superación de la impronta que ha dejado la negligencia y el maltrato. En este contexto el educador no solo debe desarrollar las funciones de cuidado y estimulación en ausencia de los padres, sino también convertirse en un tutor de resiliencia.

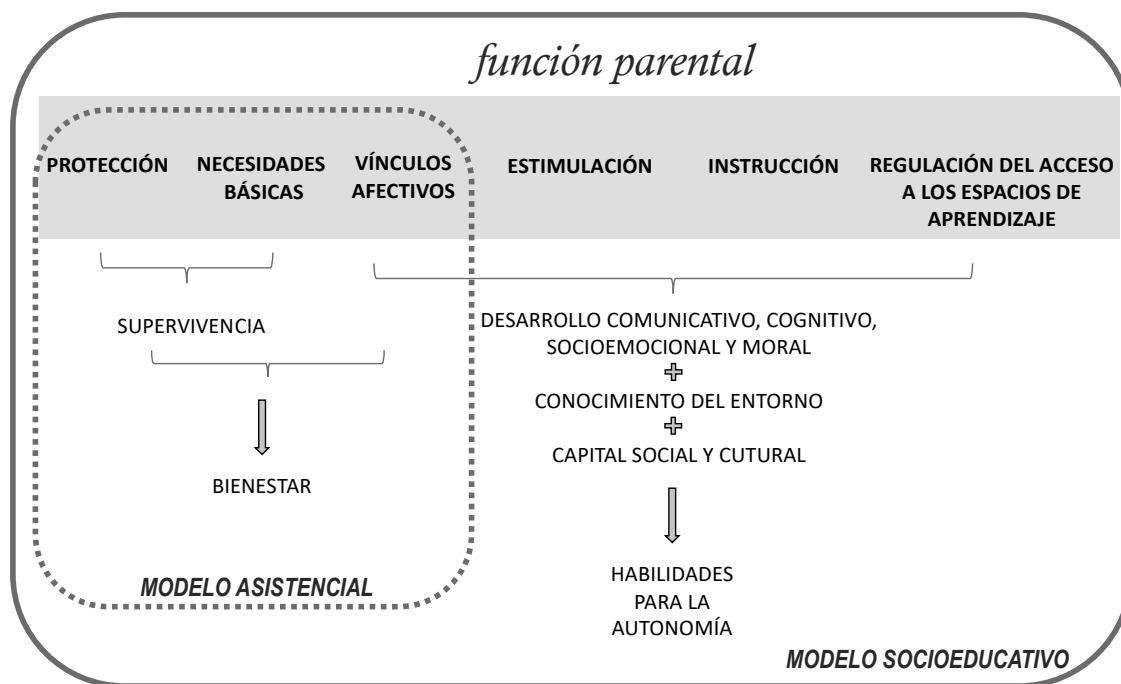


Figura 1. Parentalidad profesional y modelos de intervención.

3.1. Función protectora

Entre las diferentes funciones que comporta la parentalidad profesional, la función protectora es en la que todos los profesionales coincidirían. Ciertamente muchos niños experimentan un alivio cuando entran en el acogimiento residencial, porque les ofrece un lugar estable en el que vivir en el que el acceso a los servicios básicos y la alimentación está asegurado. La profesionalización de los cuidadores y la vigilancia de la administración ha supuesto una reducción drástica de los abusos que en épocas pasadas podían producirse en estas instituciones. En la actualidad, los principales riesgos en materia de seguridad la pueden constituir los jóvenes del mismo centro o del entorno que sean modelos de riesgo debido al consumo o actividades delictivas. En este ámbito aún queda mucho trabajo por realizar puesto que los jóvenes tutelados tienen una probabilidad 50 veces mayor que sus pares no tutelados de entrar en un centro de justicia juvenil, y casi la totalidad de estos jóvenes proceden de medidas de acogimiento institucional (Oriol-Granado et al., 2015). El contacto con modelos inadecuados es un problema al que se enfrentan también muchas familias que residen en barrios con altas tasas de delincuencia; y abordarlo supone invertir esfuerzos en el desarrollo moral, y vincular al niño o adolescente a deportes o actividades que no solo eviten que tengan un exceso de tiempo libre sin contenido, sino que también mejoren su autoestima. En este ámbito pocos jóvenes en los centros de acogida disponen de espacios de ocio compartido

con sus educadores, experiencias esenciales para su formación y desarrollo (Sala-Roca et al., 2012).

Otro problema, no menos importante, que deberán abordar los educadores sociales son los casos de rechazo, acoso moral y bullying que sufren en la escuela muchos niños acogidos en centros (Martin, Muñoz, Rodríguez, & Pérez, 2008; Vacca & Kramer-Vida, 2012). Los educadores, como cualquier otro padre o madre, deberán estar atentos para detectar posibles situaciones de acoso que puedan estar viviendo sus tutorados en los espacios externos al centro, e intervenir cuando se produzcan. Si bien estas experiencias son altamente lesivas para todos los niños, aún lo son más en niños con experiencias de trauma, sin amigos íntimos, ni una familia que aporte seguridad emocional.

3.2. Vinculación reparadora

Una de las funciones más importantes de la parentalidad profesional es la creación de una vinculación afectiva reparadora. El vínculo de apego estimula el desarrollo socioemocional e impronta la representación mental de las relaciones sociales y lo que se puede esperar de las personas del entorno.

Muchos de los niños tutelados tienen un apego inseguro (Vorria et al., 2003). Se calcula que los niños que han sufrido maltrato tienen 80 veces más de posibilidades de desarrollar un apego inseguro, ansioso, ambivalente o desorganizado (para revisión ver Sutton, 2019). En la mochila de experiencias traumáticas y maltrato, frecuentemente se suma la experiencia de verse separados de su hogar, amigos

y compañeros del colegio o del barrio, familiares y conocidos. Es usual que estos niños vivan diversos cambios de centro, con la destrucción y desarraigo del nuevo tejido social que pudieran haber consruído. Esto ahondará más en las dificultades para generar relaciones de confianza y vinculación como las que requiere una amistad.

Los vínculos ansiosos suelen conducir a dependencias afectivas y miedo al rechazo (Lecannelier, 2002); mientras que los episodios de rabia y hostilidad caracterizan a los vínculos ambivalentes (Kerr, Melley, Travea, & Pole, 2003). Cuando el comportamiento parental es muy distorsionado, con conductas de abandono, atemorizantes o sexualizadas, como ocurre con los apegos desorganizados, las expectativas de respuesta que se construyen en esta relación quedan teñidas de agresividad, sexualidad o indiferencia (Hawkins-Rodgers, 2007). No obstante, las mayores dificultades las tendrán los niños que no logran construir ningún vínculo afectivo en los primeros años de vida y presentan un trastorno reactivo del vínculo. Existe una alta prevalencia de este trastorno en los niños tutelados, y se asocia a las experiencias graves de maltrato y al ingreso en centros en los primeros años de vida (Minnis et al., 2013).

Los apegos inseguros tienen consecuencias concatenadas que amplifican su impacto a largo plazo. Así, las limitaciones que suelen comportar los apegos inseguros en el desarrollo socioemocional dificultan la creación de relaciones sociales sólidas y confiables con las que construir la red de apoyo social, fundamental para afrontar las múltiples dificultades con las que se enfrentarán en su prematura y forzada transición a la vida independiente. Los estudios coinciden en que la mayoría de los jóvenes tutelados tienen redes de apoyo pobres (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Hook & Courtney, 2011; Martin et al, 2008; Sala-Roca, Villalba, Jariot, & Arnau, 2012). En este sentido los jóvenes señalan que los centros tienen una escasa implicación en facilitar que estos puedan crear redes sociales (Sala-Roca et al., 2012).

Boris Cyrulnik (2002) señala que los estilos de vinculación inseguros pueden reconstruirse a través de vínculos afectivos reparadores. Es frecuente que los jóvenes presenten resistencias al acompañamiento educativo que les ofrece su tutor (Villalba, 2017). Estas resistencias suelen ser fruto del malestar y de la desconfianza generada por tantas experiencias de ruptura. Para vencerlas será necesario construir un vínculo afectivo reparador con los profesionales y que estos últimos se conviertan en una persona confiable y disponible. El adolescente debe sentir que su educador tiene un interés real y auténtico, y experimentar

que cuando requiere de su apoyo, este le responda en un periodo de tiempo razonable.

Algunos jóvenes experimentan vínculos con algún educador que perduran más allá del tiempo de permanencia en el centro (Sala-Roca et al., 2012). No obstante, muchos profesionales han malinterpretado el concepto de “distancia profesional”. Los jóvenes se quejan de la falta de proximidad de sus educadores, en el sentido que estos tienen acceso a su intimidad, pero que nunca hablan de sus vidas (Soldevila, Peregrino, Oriol, & Filella, 2013), desperdiciando no solo un espacio que facilitaría el vínculo, sino también un recurso educativo familiar básico. El concepto de “distancia profesional” debería cambiarse por el de “proximidad óptima”. De hecho, la empatía e implicación son los aspectos que más valoran los jóvenes de los profesionales (Montserrat & Melendro, 2017), siendo la satisfacción de la relación con el educador uno de los factores que más contribuye al bienestar de los jóvenes (Llosada-Gistau et al., 2017).

Como dice Maturana, la transformación ocurre en la convivencia y, a partir del lenguaje y la narrativa de nuestras experiencias, se expande el mundo al que tiene acceso el niño (Maturana, 2004). Los padres explican experiencias presentes y pasadas como parábolas educativas que permiten a sus hijos adquirir aprendizajes sin necesidad de haberlas experimentado. Esta es una estrategia educativa que ha conformado la evolución del género humano. Un educador que no utiliza sus experiencias vitales para ilustrar aquellos valores o aprendizajes que intenta transmitir, empobrece su potencial educativo. Ciertamente compartir toda esta experiencia sobrepasa los tiempos previstos de tutorías, por eso es necesario utilizar los tiempos que la cotidianidad ofrece, como son los desplazamientos, las comidas, los tiempos de sofá, el tiempo lúdico, etc. El uso de estos tiempos cotidianos es lo que configura el potencial educativo del entorno familiar. Es una educación mayoritariamente informal y no planificada, pero de gran impacto y trascendencia.

3.3. Estimulación del desarrollo

Muchos niños y adolescentes tutelados presentan retrasos en el desarrollo de habilidades y aprendizajes. Estas carencias tejerán una telaraña de exclusión en su vida. Así, los retrasos en el desarrollo cognitivo (Dozier et al., 2012) enlazarán con el fracaso escolar (Montserrat et al., 2013; Sala-Roca et al., 2009) dificultando sus opciones futuras de inserción laboral (Courtney & Dworsky, 2006; Sala-Roca et al., 2009) y configurando un camino a la pobreza crónica (Naccarato, Brophy, & Courtney,

2010). Esta situación se verá agravada por las menores habilidades socioemocionales de estos jóvenes (Oriol-Granado, et al., 2014; Zárate-Alva & Sala-Roca, 2019) que conducen a redes sociales pobres, sin potencial de apoyo real (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martin et al., 2008).

En algunos casos, estos retrasos del desarrollo se han originado en las situaciones de maltrato vividas antes de la tutela, o tienen una raíz genética; pero en otros, la causa podría estar en la insuficiente capacidad estimuladora del entorno residencial (Kääriälä, & Hiilamo, 2017). Ciertamente las ratios elevadas dificultarían esta labor; pero otros centros educativos, como los centros de educación infantil o la propia escuela, deben asumir ratios mayores.

Las tasas elevadas de fracaso escolar en estos niños y adolescentes (Montserrat, Casas, & Bertran, 2013) es altamente preocupante. Un porcentaje importante de niños ingresan en los centros ya acarreado historias de absentismo y de retraso escolar. El bajo autoconcepto académico que comportan los retrasos en los aprendizajes supone un desgaste emocional que fácilmente puede derivar en la desmotivación y absentismo, con el riesgo añadido que suponen las horas de calle sin supervisión.

La implicación de los padres tiene un alto impacto en los progresos escolares y especialmente cuando el niño presenta dificultades (para revisión ver Spera, 2005). Por consiguiente, la figura parental profesional debe dedicar una parte significativa de su tiempo a ayudar al niño a superar las dificultades con los aprendizajes, y a buscar fuentes de apoyo adicional. Como en cualquier familia, también el educador puede aprovechar los recursos que brindan los hermanos y la tutoría entre iguales, con beneficios bidireccionales; no solo en las habilidades académicas, sino también en las habilidades sociales, la autoestima, y el desarrollo moral que suponen para ambos. Este es un ámbito en el que se requiere un importante esfuerzo, ya que en muchos centros los espacios no son adecuados para poder concentrarse y los apoyos educativos escolares son escasos (Sala-Roca et al., 2012).

El desarrollo socioemocional es otra de las áreas en la que los padres profesionales deben poner especial atención puesto que el desarrollo socioemocional es uno de los predictores más claros de la inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados (Sala-Roca et al., 2009). Por otra parte, más de la mitad de los niños en los centros residenciales presentan problemas psicológicos (González-García, Bravo, Arruabarrena, Martín, Santos, & Del Valle, 2017), que sin una adecuada educación socioemocional pueden derivar en trastornos.

Parke et al. (2002) señalan que las estrategias que utiliza la familia para promover el desarrollo socioemocional son: el modelaje, ya que los padres constituirían un modelo de las habilidades; las instrucciones/explicaciones que los adultos dan acerca de las emociones y las estrategias de regulación; y la regulación que los cuidadores hacen del acceso a las oportunidades de aprendizaje que existen en el entorno. Desde este modelo, el educador social deberá crear espacios en el centro con climas emocionales positivos y tomar conciencia del poder que ejerce como modelo. Diversos estudios señalan que el clima emocional del hogar, las conductas parentales vinculadas a las emociones de los niños y el aprendizaje observacional afectan necesariamente en la seguridad y regulación emocional de los niños y en su ajuste social (para revisión, Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Asimismo, como figura parental profesional, el educador también deberá facilitar el acceso a las oportunidades formativas del entorno que, a parte de estimular el desarrollo socioemocional, permitirá la adquisición de una parte esencial del capital social. Las redes sociales de los niños que han sido acogidos en centros son muy limitadas, e incluso en algunos casos, inexistentes (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martin, et al., 2008; Sala-Roca, et al. 2012). Además, experimentan múltiples rupturas con su entorno y experiencias de desarraigo. A la primera separación del entorno familiar y social, se suman diversos cambios de centro y/o familia, imposibilitando el sentido de pertenencia, dificultando la construcción de una red de apoyo y limitando las interacciones sociales y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Las redes sociales en la infancia se construyen compartiendo espacios de juego. Es por esto, por lo que muchos padres los propician llevando al parque a sus hijos, haciendo salidas con otros padres que tienen hijos de la misma edad, invitando a jugar o merendar a casa a los compañeros de su clase, que a su turno les invitarán a las suyas. Este tipo de prácticas no se realizan en el acogimiento institucional. Esto conlleva que el niño quede excluido de las complicidades y relaciones sociales en sus centros escolares, y rehúyen las situaciones que pueden evidenciar que no viven en un hogar familiar, como suele suceder si algún compañero les invita y se debe pedir permiso a los educadores. Algunos centros conscientes de la necesidad de crear las oportunidades necesarias para que el niño pueda construir una red de amistades normalizada, animan a los niños a invitar a sus compañeros a hacer los deberes en el centro, a comer, etc. Sin embargo, estas prácticas son poco frecuentes (Marzo, Sala, Jariot, Arnau, 2016).

3.4. Educar para afrontar la vida cotidiana

El conocimiento del entorno, las relaciones sociales y los valores necesarios para vivir en una sociedad humana, no tienen aula. La mayoría de niños aprenden como funciona su mundo acompañando a sus padres en sus actividades. Conocen su entorno (calles, mercados, medios de transporte, etc.) observando como se desenvuelven sus padres en él. A edades tempranas imitan a sus padres en tareas de limpieza y cocina, y sus padres les dejan colaborar en estas actividades. Si bien esto puede producirse de forma natural en el acogimiento familiar, no ocurre en el acogimiento residencial en España. Los niños que ingresan a una edad temprana en los centros no suelen tener acceso a todos los espacios que cualquier niño tiene en su hogar. Los centros suelen argumentar que es más cómodo organizar las compras, cocinar o lavar sin la presencia de los niños, sin tomar conciencia de la privación de estimulación e información que ello comporta. Otras veces aluden a reglamentaciones de seguridad existentes que son contradictorias con la misión educativa asignada a los centros, pero que podrían ser sorteables con un poco de ingenio. De hecho, hay centros que se organizan para que los niños de vez en cuando participen en tareas como la compra, la limpieza, en talleres de cocina, en reparaciones domésticas, aprendan a utilizar el transporte de forma autónoma, priorizar y gestionar presupuestos, etc. Es decir, se organizan para permitir a los niños el acceso a espacios educativos familiares a los que tienen acceso los niños que están en acogimiento familiar. Pero estas experiencias son puntuales (Marzo et al., 2016).

3.5. Tutor de resiliencia

Finalmente, uno de los retos más complejos para el educador social, como también lo es para cualquier figura parental, es el de empoderar a los jóvenes y acompañarlos en la superación de sus traumas convirtiéndose en tutor de resiliencia (Ciurana, 2016; Melendro, Montserrat, Iglesias, & Cruz, 2016). Los estudios apuntan que los procesos de resiliencia y superación de situaciones altamente adversas, como las que han vivido los niños y adolescentes tutelados, deben buscarse en múltiples factores del propio niño y su entorno, y las transacciones entre ambos tipos de factores. En algunos casos, se trata de descubrir talentos o desplegar habilidades sociales, en otros de encontrar un sentido y propósito a la vida. Los catalizadores del proceso de resiliencia podrán ser diferentes en cada niño, si bien suele siempre haber un proceso de comprensión y aceptación de

la propia historia, un proceso de empoderamiento, unos facilitadores como pueden ser el humor, los talentos, la autoestima positiva, las habilidades sociales, etc.; y unas figuras de apoyo que pueden ser un educador, un profesor, un empleador, etc. (Kumpfer, 2002). El educador social podrá convertirse en un tutor de resiliencia guiando al niño o adolescente a comprender y aceptar la propia historia a través de la narrativa, y acompañándole en su proceso de duelo y superación (Cyrulnik, 2002). De hecho, muchos jóvenes tutelados señalan que su tutor fue una pieza esencial en el proceso de superación (Sala-Roca et al., 2012). Sin embargo, aun hay mucho camino por recorrer para lograr que haya un porcentaje mayor de adolescentes que logren superar sus traumas, y acceder a la vida adulta sin las trampas que las adversidades vividas han tejido en sus vidas, y que los han llevado a un centro de justicia juvenil, o a tener problemas de consumo de sustancias, o a encontrarse viviendo en la calle, etc.

4. Conclusiones

Son diversas las razones que pueden conducir a que un niño sea separado de su familia de origen porque se considera que esta constituye un entorno deficiente o incluso dañino para su desarrollo. Es una alta responsabilidad la que se encomienda a los educadores sociales que deben cuidar y educarlos en los centros residenciales. Las evidencias empíricas de las carencias que presentan los niños que viven en centros de protección suscitan muchas dudas entorno a la eficiencia de la medida de separación, e incluso se apunta en ocasiones que es lesiva (Dozier et al., 2012). Por otra parte, los estudios coinciden en que los centros de protección son entornos más empobrecidos que las familias de acogida y que no estimulan suficientemente el desarrollo de los niños (Gypen et al., 2017). Algunos centros introducen prácticas educativas que incorporan elementos de la educación familiar, sin embargo, son experiencias puntuales que no se han extendido a todos los recursos residenciales (Marzo et al., 2016).

En este manuscrito hemos propuesto ubicar la figura parental profesional en el centro del acogimiento residencial, hemos explorado funciones relevantes que deberían desarrollarse, como el establecimiento de vínculos reparadores, la estimulación del desarrollo y el apoyo y guía de los procesos de resiliencia, y las investigaciones que apuntan que aún existen algunos déficits al respecto. Este recorrido nos permite aseverar que aún se requieren cambios estructurales para ubicarnos plenamente en el modelo socioeducativo. Se han realizado avances diseñando instrumentos

y procedimientos desde el punto de vista metodológico, pero se requiere también de un cambio de posicionamiento conceptual resituando el rol del educador social en la figura parental profesional. El marco de aloparentalidad en el que se ubica el acogimiento familiar, también es posible en el acogimiento institucional. El educador social como figura parental deberá orientar su intervención al principio de “proximidad óptima”, la creación de vínculos reparadores e incorporar estrategias que habitualmente utilizan las familias, como son las apuntadas por Parke et al. (2002): modelaje, instrucción y regulación a los espacios y experiencias de aprendizaje. Las experiencias vitales del educador se convertirán en recursos significativos en este nuevo rol.

La preparación para la vida post-18 debe iniciarse el primer día en que el niño ingresa en el sistema de protección, porque las capacidades que se requerirán en ese momento se sustentan en el propio

desarrollo comunicativo, cognitivo, socioemocional y moral y el conocimiento del mundo. Esta preparación no es posible en un modelo asistencialista orientado a cubrir las necesidades básicas, ni tampoco con profesionales que adopten un posicionamiento fundamentalmente técnico. El desarrollo de las competencias necesarias para afrontar la vida de forma autónoma requiere de la educación que solo unos padres implicados pueden proporcionar. Cuando la familia biológica no puede realizar esta función de forma pertinente, la función parental debe ser asumida de forma substitutoria por una familia de acogida, o por un padre profesional en un entorno institucional o de familia profesional. No obstante, la parentalidad substitutoria, profesional o no, también puede ser negligente si no se asumen las funciones y responsabilidades que comporta, poniendo en tela de juicio el acogimiento como medida protectora frente a las negligencias de la familia de origen.

Nota

* Nota: para no hacer pesada la lectura con formas dobles, se ha utilizado la forma masculina para referirse de forma genérica a ambos sexos.

Referencias

- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M. T., Jariot, M., & Sala-Roca, J. (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.802227>
- Balsells, M. À., & Pastor, C. (coord.) (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de publicaciones. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/docs2016/CaminarenFamilia.pdf> & <http://www.caminarenfamilia.com>
- Bernal Romero, T., & Melendro Estefanía, M. (2014). Bonding in adolescents undergoing rights restoration processes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 193-206.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psichothema*, 15(1), 136-141. <http://hdl.handle.net/10651/26756>
- Cassarino-Perez, L., Crous, G., Goemans, A., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2018). From care to education and employment: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 95, 407-416. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2018.08.025>
- Ciurana, A. (2016). *El tutor de resiliència al sistema de protección a la infancia*. Tesis doctoral. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104185/1/ACS_TESI.pdf
- Comasolivas, A. C., Sala-Roca, J., & Marzo, T. E. (2018). Residential resources for the transition towards adult life for fostered youths in Catalonia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A. *Child and Family Social Work*, 11, 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Cyrlunik, B. (2002). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2013). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social issues and policy review*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01033.x>

- Evans, R., White, J., Turley, R., Slater, T., Morgan, H., Strange, H., & Scourfield, J. (2017). Comparison of suicidal ideation, suicide attempt and suicide in children and young people in care and non-care populations: Systematic review and meta-analysis of prevalence. *Children and Youth Services Review*, 82, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.09.020>
- Fernández del Valle, J., & 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/10.5093/in2013a28>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- 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.chidyouth.2016.12.011>
- Gradañlle, R., Montserrat, C., & 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.chidyouth.2018.04.020>
- Gypen, L., Vanderfaellie, 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.chidyouth.2017.02.035>
- Hawkins-Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: a residential care model of re-organizing attachment behaviour and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29, 1131-1141. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2007.04.007>
- Holmes, L., Connolly, C., Mortimer, E., & Hevesi, R. (2018). Residential group care as a last resort: Challenging the Rhetoric. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1455562>
- Hook, J. L., & Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1855-1865. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2011.05.004>
- Howe, L. (1992): *The Quality of Care*. Local Government Management Board.
- Kääriälä, A., & 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.chidyouth.2017.05.030>
- Kerr, S., Melley, A., Travea, L., & Pole, M. (2003). The relationship of emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123.
- Lecannelier, F. (2002). Apego y autorregulación en el desarrollo humano. *Revista Persona y Sociedad*, 16, 99-110.
- Kumpfer K.L. (2002) Factors and Processes Contributing to Resilience. In: Glantz M.D., Johnson J.L. (eds) *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series*. Springer, Boston, MA
- Lecannelier, F. (2002). Apego y autorregulación en el desarrollo humano. *Revista Persona y Sociedad*, 16, 99-110.
- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H., & Scholte, E. (2016). Characteristics of children in foster care, family-style group care, and residential care: A scoping review. *Journal of child and family studies*, 25(8), 2357-2371. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0418-5>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What matters in for the subjective well-being of children in care?. *Child Indicators Research*, 10(3), 735-760.
- López, M. L., del Valle, J. F., Montserrat, C., & Bravo, A. (2011). Factors affecting foster care breakdown in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 111-122. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.9
- Martin, E., Muñoz, M. C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Marzo Arpón, T., Sala Roca, J., Jariot, M., & Arnau, L. (2016). ¿Cómo desarrollan los centros residenciales de acción educativa las competencias básicas de empleabilidad en los adolescentes tutelados?. <https://ddd.uab.cat/record/170235> [Consultado el 3 junio de 2019].
- Maturana, H. R. (2004). *Transformación en la convivencia*. JC Sáez Editor.
- Melendro, M., Montserrat, C., Iglesias, A., & Cruz, L. (2016). Effective social education of exclusion: Contributions from social pedagogy. *European Journal of Social Work*, 19(6), 931-945. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082982>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Infancia en datos*. <http://www.infanciaendatos.es> [Consultado el 3 de junio de 2019]
- Minnis, H., Macmillan, S., Pritchett, R., Young, D., Wallace, B., Butcher, J., ... & Gillberg, C. (2013). Prevalence of reactive attachment disorder in a deprived population. *The British Journal of Psychiatry*, 202(5), 342-346. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.114074>

- Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación xx1*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Montserrat, C., Casas, F., & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Naccarato, T., Brophy, M., & Courtney, M. E. (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 551-559. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.009>
- Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Filella G. (2015). Juvenile delinquency in youths from residential care. *European Journal of Social Work*, 18, 211-227. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.892475>
- Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334- 340. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.009>
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., Gomila, M. A., Blesa, I., Far, M., & Garí, A. (2016). El trabajo socioeducativo con familias como herramienta en la relación de los servicios sociales con las familias. *La experiencia del Programa de Competencia Familiar*. *AZARBE, Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar*, (5), 59-67. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/264341>
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., et al. (2002). Relative contributions of families and peers to children's social development. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Childhood social development* (pp. 156-177). Malden: Blackwell.
- Quiroga, M. G., & Hamilton-Giachritsis, C. (2016). Attachment styles in children living in alternative care: a systematic review of the literature. *Child & youth care forum*, 45(4). <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9342-x>
- Sainero, A., Valle, J. F. D., & Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *anales de psicología*, 31(2), 472-480. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.182051>
- Sala-Roca, J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., & Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>
- Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X., & Filella, G. (2013). Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for a new construct: optimum professional proximity. *Child & Family Social Work*, 17(2). <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00843.x>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17(2), 125-146.
- Sutton, T. E. (2019). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>
- Vacca, J. S., & Kramer-Vida, L. (2012). Preventing the bullying of foster children in our schools. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1805-1809. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.014>
- Villalba, A. (2017). *Les Resistències dels Infants i adolescents acollits en CRAE's a l'acompanyament educatiu*. Tesis Doctoral. <https://ddd.uab.cat/record/187059>
- Vinnerljung, B., Sallnäs, M., & Berlin, M. (2017). Placement breakdowns in long-term foster care—a regional Swedish study. *Child & Family Social Work*, 22(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/cfs.12189>
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1208-1220. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00202>
- Zárate-Alva, N. & Sala-Roca, J. (2019). Socio-emotional skills of girls in care and young mothers in care. *Children and Youth Service Review*, in press. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.036>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 97-109. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JOSEFINA SALA ROCA. Fina.Sala@uab.cat

PERFIL ACADÉMICO

JOSEFINA SALA ROCA. Profesora del departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el grupo de Investigación de Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS). El grupo IARS en colaboración con FEPA, FEDAIA y DGAIA ha desarrollado diversos estudios sobre los factores que inciden en el bienestar y desarrollo positivo de los jóvenes tutelados, así como de las dificultades y apoyos a su transición a la vida independiente. Las investigaciones desarrolladas se han publicado en diversos artículos e informes.

