



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS
RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA.
CRITERIOS PARA SU EVALUACIÓN**

Presentada por:

Maria Pilar Morros i Vigil

Dirigida por:

Dra. M^a Teresa Pozo Llorente

Dr. José Gutiérrez Pérez

Granada, diciembre de 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria Pilar Morros i Vigil
D.L.: GR 1009-2013
ISBN: 978-84-9028-511-4

UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



Dña. M^a Teresa Pozo Llorente y D. José Gutiérrez Pérez doctores en Ciencias de la Educación y profesores titulares en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada,

En calidad de directores de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada en Psicopedagogía, Dña Pilar Morros Vigil, bajo el título: La mejora de la calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación,

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales necesarios para su lectura y defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

En Granada a, 17 de septiembre de 2012

Fdo: Profa. Dra. M^a Teresa Pozo Llorente

Fdo: Prof. Dr. José Gutiérrez Pérez

A Gaspar y Natàlia

AGRADECIMIENTOS

Somos el resultado de nuestra historia: de las aspiraciones que nuestros padres depositaron en nosotros, su ejemplo, las palabras que nos transmitieron, las experiencias que nos proporcionaron y aquellas que nos posibilitaron. Somos el resultado de aquello que aprehendimos desde que nacimos, lo que escuchamos, absorbimos de nuestros familiares, maestros, amigos, cuentos, tebeos, libros, tantos y tantos estímulos y experiencias imposibles de expresar en un pequeño texto como éste. Por todo ello es difícil dar las gracias y no olvidarse nada ni a nadie. Pero sí puedo intentar destacar algunas personas que son y han sido apoyo inestimable y referencias para mí, en especial para la elaboración de este trabajo de investigación que hoy presento.

Mi padre, aunque compartimos pocos años de vida, fue quien despertó y alimentó en mí el deseo de aprender y de orientar mi formación hacia lo social. Sin duda esta tesis es para él. Natalia, mi madre, fue siempre mi apoyo y el mayor ejemplo que he visto de trabajo y generosidad. Ella cuidó de mí y de los míos amorosamente, mientras yo iba y venía entre el trabajo y los estudios. Lamento que ella tampoco pueda disfrutar del producto final de este trabajo de investigación.

Mis amigos, mis amigas, animándome, y exigiéndome además tiempo para compartir nuestra amistad, han sido mi apoyo incondicional ante las ilusiones y los miedos que ha generado en mí un trabajo de tanta envergadura como tiene una tesis doctoral. Gracias Blanca, Berta, Argi, Sonia, Ares,... por su ayuda "logística".

Gracias a Teresa Pozo, quien me ha ofrecido no solo su "saber" y su "saber hacer" sino su apoyo y afecto personal, horas de trabajo y discusión y apoyo incansable, siempre positivo. Y a Pepe, por las directrices y apoyo en momentos clave de la investigación.

Quiero agradecer también a mis colegas de profesión y de la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia: mis compañeros del CRAE Enric Llaberia, en especial a Esther quien siempre ha sido y es un ejemplo de saber hacer profesional; y a mis compañeros de Torre Vicens, especialmente Víctor quien ha colaborado activamente en todo el proceso. A Araceli Lázaro con su "apoyo exigente". A Segundo, quien habiendo tenido la experiencia de elaborar su tesis doctoral, me ha proporcionado la ayuda precisa en el momento oportuno, y me ha ayudado a comprender y aceptar los momentos de bajón.

Gracias a todos los que habéis colaborado desinteresadamente como informantes en este trabajo de investigación. Espero que os sintáis representados y que los resultados os sean útiles.

A Jaume, mi apoyo real, incansable e incondicional. A mi sobrina Alba y a mis niños, siempre cerca, rellenando mi corazón de alegría.

Finalmente, quiero dar las gracias a Gabriel, por mostrarme el camino.

ÍNDICE

Aclaración:

Dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje, queremos aclarar que hemos optado por el género gramatical masculino para referirnos a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

LA MEJORA DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA. CRITERIOS PARA SU EVALUACIÓN.

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

CAPITULO I.

HISTORIA DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

I.1. Cuándo nace la infancia	9
I.1.1. La infancia invisible	9
I.1.2. El siglo XX y la convención de los derechos del niño: un cambio de mirada	13
I.2. Desarrollo de los sistemas de protección a la infancia	16
I.2.1. La protección a la infancia a lo largo de la historia	16
I.2.2. Paradigmas sobre la protección a la infancia	19
I.3. Estado actual de la cuestión: la infancia del siglo XXI	21
I.3.1. ¿Infancia o menores?	21
I.3.2. La sociedad y la infancia del siglo XXI	22
I.3.3. Los derechos de la infancia en el siglo XXI. La Convención hoy: al encuentro de la nueva Mirada a la infancia en España	24
I.3.4. La infancia catalana del siglo XXI en cifras	29

CAPÍTULO II.**CARACTERIZACIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES DE LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA EN CATALUÑA**

II.1. Organización y funcionamiento del Departamento de Bienestar Social y Familia	35
II.2. Marco jurídico que enmarca la atención a la infancia en Cataluña.....	46
II.3. Enfoque pedagógico que define la atención a los niños y adolescentes en Cataluña	52
II.4. Los centros residenciales de acción educativa como servicio social especializado para la protección a la infancia	55
II.5. El educador social como figura profesional de referencia de los centros residenciales	62

CAPÍTULO III.**LA CALIDAD EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ANTECEDENTES, PREGUNTAS Y RESPUESTAS**

.....	69
III.1. Orígenes y evolución del concepto de calidad en educación	70
III.2. Calidad y evaluación de los centros residenciales de acción educativa: dos conceptos paralelos	76

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO IV.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y NIVELES DE APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

IV.1. El problema objeto de estudio	89
IV.2. Cuestiones a resolver en la investigación	91
IV.3. Objetivos	92
IV.4. La investigación evaluativa	94
IV.5. Fases de la investigación	100

CAPÍTULO V.

ESTRATEGIAS Y FUENTES PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

V.1. Grupo de discusión	105
V.1.1. Definición, características y adecuación al objeto de estudio	105
V.1.2. Objetivos	108
V.1.3. Proceso metodológico y temporalización	109
Fase I: Preparación	109
Fase II: Desarrollo	113
Fase III: Conclusiva	114
V.2. Consulta Delphi	114
V.2.1. Definición, características y aportaciones al objeto de estudio	114
V.2.2. Proceso metodológico	115
Fuentes de información: selección de los participantes	118
V.2.3. Instrumentos para la recogida de información: cuestionarios Delphi	120
V.3. Cuestionario CCRP	125
V.3.1. Descripción del cuestionario	125
V.3.2. Caracterización de la muestra	130

V.4. Criterios de calidad de las estrategias de recogida de información.....	138
V.4.1. Criterios y procedimientos de calidad de los grupos de discusión y de la consulta Delphi	139
V.4.2. Criterios de calidad del cuestionario CCRP	143

CAPÍTULO VI.

PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACION

VI.1. Procedimientos de análisis de la información cualitativa obtenida a partir de los grupos de discusión	145
VI.2. Procedimientos de análisis de la información obtenida en la consulta Delphi	153
VI.2.1. Proceso de análisis de las aportaciones a la primera ronda de consulta Delphi	153
VI.2.2. Proceso de análisis de las aportaciones a la segunda ronda de consulta Delphi	156
VI.2.3. Proceso de análisis de las aportaciones a la tercera ronda de consulta Delphi	159
VI.3. Procedimientos de análisis de la información obtenida a través del cuestionario CCRP	160

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO VII.

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LOS CRAE SOBRE LA SITUACIÓN DE ESTOS CENTROS Y LA NECESIDAD DE SU EVALUACIÓN. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

	163
--	-----

CAPÍTULO VIII.

DIRECTRICES Y CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS CRAE:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES A LA CONSULTA DELPHI 173

VIII.1. Análisis de las aportaciones a la primera ronda de consulta Delphi 173

VIII.2. Análisis de las aportaciones a la segunda ronda de consulta Delphi 183

VIII.3. Análisis de las aportaciones a la tercera ronda de consulta Delphi 218

VIII.4. Acuerdos alcanzados a partir de la consulta Delphi 230

CAPÍTULO IX.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CRAE DE CATALUÑA

DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES Y GESTORES.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CCRP 237

IX.1. Análisis descriptivos 238

IX.1.1. Análisis de las respuestas por dimensiones y bloques 238

IX.1.2. Análisis en función de las variables independientes 249

IX.1.2.a. Análisis en función de la variable independiente

“Puesto de trabajo” 249

IX.1.2.b. Análisis en función de la variable independiente

“Años de experiencia” 262

IX.1.2.c. Análisis en función de la variable independiente

“Titularidad del Centro” 281

IX.2. Análisis de la varianza 295

IX.2.1. Análisis de la varianza según puesto 295

IX.2.2. Análisis de la varianza según la titularidad del centro 302

IX.2.3. Análisis de la varianza según tipología de centro 308

IX.2.4. Análisis de la varianza según participación 314

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**CAPÍTULO X.****CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN Y
PROPUESTAS DE MEJORA 325**

X.1. Respecto a los criterios para la evaluación de la calidad
y buenas prácticas de organización, gestión, programación
y actuación educativa en los CRAE 325

X.2. Sobre el diagnóstico de los CRAE de Catalunya
a partir de los criterios de calidad explorados 333

X.3. Directrices y propuestas para la evaluación de los CRAE..... 340

X.4. Propuestas para futuras investigaciones 349

REFERENCIAS E INDICES.

REFERENCIAS 353

ÍNDICE DE TABLAS 371

ÍNDICE DE GRÁFICOS 379

ÍNDICE DE DIAGRAMAS 397

GLOSARIO 399

ÍNDICE DE ANEXOS 401

INTRODUCCIÓN¹

Siempre quise ser maestra. Hasta que en segundo de Magisterio tuve la oportunidad de atravesar las puertas de un Centro de Acogida de Menores. El director, Ignasi Samper, me encargó la tarea de preparar a un niño de 8 años, que nunca había ido a la escuela, para que se incorporara a segundo de primaria. Esta oportunidad, y otras que fui encontrando posteriormente, me permitieron descubrir que lo que realmente me estimulaba eran los niños con dificultades: el reto de ayudar al otro a avanzar “a pesar de todo”.

Ésta y otras muchas circunstancias y anécdotas son las que han constituido una trayectoria profesional de 26 años en el mundo de la educación social: primero, desarrollando pequeñas colaboraciones; después, haciendo sustituciones en el Centro de Acogida y formándome mucho, hasta que dicho Centro fue cerrado con el propósito de abrir uno nuevo, “Camp de Mart”, en el que yo ya formaría parte del equipo durante 18 años. En el Centro de Acogida inicié la comprensión de lo que era un educador social e hice mis primeros aprendizajes de la mano de Enric, Esther, Teresa y Lino, el pequeño equipo educativo dirigido por Ignasi.

A estos inicios le han seguido muchos años de experiencia profesional de día, de noche, en fines de semana y en festivos; muchos sustos, miedos, certezas, riesgos y pequeñas alegrías. Mucho trabajo en equipo, formación, reflexión y trabajo colegial, que me llevaron con los años a decidir licenciarme en psicopedagogía, donde descubrí otro nivel de ayuda y asesoramiento que consiste en ayudar a los niños a través de los educadores y los padres. Empezó a interesarme la evaluación y la mejora; ese interés inicial de ayudar a los niños a avanzar “a pesar de todo” se transformó en un interés en ayudar a los educadores a avanzar, “a pesar de todo”. Después llegó la posibilidad de “saltar del nido” hacia otro Centro, Torre Vicens, y con otro encargo: formar parte del equipo directivo de un Centro Residencial que atiende a niños entre 0 y 13 años; una bella y estimulante (aunque no por ello fácil) oportunidad de desarrollar todo lo aprendido a través de la experiencia previa y la formación.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto EDU2008-03898 del Plan Nacional de I+D+I 2008 del Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado: “Educación para el ejercicio de la ciudadanía ambiental en contextos formativos: definición de estándares de calidad para la evaluación y mejora de programas educativos sobre problemáticas ambientales”.

La elaboración de una tesis doctoral representa un gran propósito académico pero también personal. Cuando sabes lo que quieres hacer debes decidir con quién, cómo y dónde. En mi caso, con la ventaja de tener 42 años y poder elegir, sin presiones ni urgencias, sino con el único objetivo de aprender y disfrutar del aprendizaje. Y en Granada encontré las propuestas que me sedujeron: un programa de Doctorado con Mención de Calidad que daba cabida a mis anhelos de buscar formas de mejorar la acción educativa que se desarrollaba en los Centros a partir de la evaluación. En él, en el Doctorado, y de la mano de Teresa Pozo, deposité mis deseos de poner en juego toda la experiencia acumulada, la formación recibida, mis inquietudes profesionales por mejorar el trabajo educativo a partir de propuestas concretas de mejora. Deposité en esta investigación mi deseo de ayudar a los educadores que están trabajando en primera línea y a aquellos que tengan interés por la profesión, a mejorar su trabajo.

Lo que uno no sabe es que un proyecto como éste, le zambulle en una poderosa corriente que le lleva a un lugar que jamás había soñado. Espero que esta corriente en la que me he zambullido deposite buenos y nutridos sedimentos que fertilicen los campos de la educación social.

El presente trabajo ha sido elaborado con el propósito de ofrecer a los educadores sociales algunos elementos o criterios de calidad que posibiliten mejorar la acción educativa en los Centros. Unos criterios de calidad que enmarquen unos ejes de reflexión que delimiten las buenas prácticas educativas; de modo que los equipos, libremente y bajo su propio criterio, puedan elegir cómo y por dónde iniciar su proceso de mejora de la calidad.

El centro de gravedad sobre el que se han construido estos criterios de calidad son los propios profesionales, de manera que las técnicas de investigación utilizadas han puesto el acento en la voz de los educadores que todos los días se disponen a ofrecer al conjunto de niños y adolescentes en situación de desamparo, un poquito de luz en el camino a partir del afecto y límite educativos. Unos educadores que trabajan por turnos de día, de noche, en fines de semana y en festivo. Y que en cada uno de esos turnos de trabajo ponen en juego su yo; porque no es posible la educación social sin el yo de cada educador (sus emociones, sus técnicas, sus saberes académicos, sus historias personales, etc.). Éste ha sido uno de los elementos principales que ha dado contenido a este trabajo de investigación. Aún así, no hemos olvidado a los profesionales que dirigen los Centros residenciales, a los gestores de entidades del Tercer Sector Social, docentes y académicos, políticos y ciudadanos.

Los profesionales consultados a lo largo de esta investigación, han regalado sus palabras e ideas para construir el contenido de este trabajo; un trabajo que está estructurado en cuatro partes.

La **primera parte** contiene los capítulos I, II y III en los que se describe el marco ideológico, conceptual, cultural y legislativo a partir del cual se ha desarrollado la mirada social hacia la infancia a lo largo de la historia. Se trata de comprender los principales condicionantes que han conducido a la sociedad actual a relacionarse con la infancia de una determinada manera.

El **capítulo I** describe la historia de la protección de la infancia indagando, a partir de estudiosos como Démause, Sánchez-Valverde o Postman, cuándo aparece el concepto de infancia, y cómo evoluciona a lo largo de la historia del hombre hasta llegar al siglo XXI. Se analiza también, cómo en este siglo, los cambios sociales y la Convención de los Derechos del Niño, ejercen un efecto en la mirada, el lenguaje y las cifras.

El **capítulo II** describe y analiza el Sistema de Protección a la Infancia de Catalunya: el actual Departamento de Bienestar Social y Familia (DBSF) y su estructura organizativa; las memorias y estudios prospectivos realizados por el DBSF y algunos informes comparativos interesantes sobre la calidad de los Servicios Sociales en España, como el informe DEC (Derechos-Economía-Cobertura)

Se describe también el marco legal y pedagógico que determina la protección a la infancia en situación de desamparo. En este sentido se destacan los principales avances que ofrece la Ley 14/2010 de Derechos y Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia y los seis grandes ámbitos sobre los que se sustenta el enfoque pedagógico de la protección a la infancia: interés superior de la persona, atención integral, transversalidad, universalización de los Servicios Públicos, planificación y evaluación de las políticas, y actuación institucional de responsabilidad pública.

Se analiza cómo los CRAE cumplen con el encargo de proteger y educar a la infancia: la definición del encargo es un elemento esencial que debe llevar a los equipos educativos a construir su propio proyecto educativo de Centro a partir de cómo interpretan y adaptan dicho encargo al entorno y población que atienden.

Finalmente, se analiza la figura del educador social de los servicios de protección a la infancia a partir de los parámetros legales, administrativos y educativos que definen las funciones y los

límites de la acción educativa que se han definido desde el mundo académico y la administración. Se reflexiona también sobre cómo estos parámetros, aunque necesarios, no son suficientes y necesitan de reflexiones como las de Meirieu (1998) o García Molina (2003).

El **capítulo III** ahonda en la calidad y la evaluación como dos conceptos sinérgicos, es decir, sin uno de los cuales el otro no es completo ni útil para las exigencias de la educación actual. Se reflexiona sobre idea de si la calidad realmente forma parte de las sociedades avanzadas o de si algún modo la calidad ha sido siempre necesaria, haciendo referencia a aportaciones como las de Berlinches (2008) o Sennett (2010).

Comprender la necesidad de hablar de calidad en el momento actual y justificarla en el ámbito de la educación social es otro de los ejes de reflexión de este capítulo, además de realizar un recorrido histórico por los distintos modelos y conceptualizaciones hasta llegar al actual Modelo de la Fundación Europea de Gestión de la Calidad.

Finalmente termina el capítulo con una reflexión sobre la necesidad de incorporar procesos de mejora de la calidad en los Centros de protección a la infancia, analizando algunos estudios ya realizados como los de Colton y Hellinckx (1993) Rygaard (2008), Bravo (1995) o Moyano (2007), y el Plan de Calidad de la DGAIA.

La **segunda parte** compuesta por los capítulos IV, V, VI, VII, describe las opciones metodológicas elegidas para llevar a cabo la investigación.

El **capítulo IV** describe el problema objeto de estudio atendiendo algunas cuestiones importantes que exigen de forma inexcusable ponerse a trabajar en la mejora de la calidad de los Centros. Se destacan algunos informes de los defensores del pueblo como el de Catalunya, Madrid o Andalucía. Por otro lado la preocupación de los profesionales y el mundo académico son algunos puntos de arranque para esta investigación.

Se describen a continuación los objetivos planteados como respuesta a las preguntas surgidas a partir de lo ya expuesto. Se expone y justifica la opción metodológica por la investigación evaluativa a partir del enfoque paradigmático orientado a la toma de decisiones y el cambio Un paradigma preocupado tanto por introducir cambios en la práctica educativa como por explicarla y comprenderla. La investigación evaluativa se ajusta a las intenciones del estudio, pues permite aportar información para tomar decisiones, y elaborar criterios a partir de juicios de valor teniendo en cuenta a los sujetos. La búsqueda de antecedentes en investigación evaluativa ha servido también para justificar la opción metodológica en esta investigación.

Algunos estudios realizados anteriormente sobre el tema son explícitamente evaluativos y otros, sin serlo, aportan información de interés para las prácticas educativas y la gestión de los Centros, como son los estudiosos de Spitz, Bolwby (1951).

Se explican a continuación las cuatro fases del estudio, que se articulan a partir de la complementación metodológica. Así, la primera fase tuvo por objeto caracterizar el estado actual de los CRAE; la segunda fase, consensuar unos criterios de calidad que orienten el funcionamiento de dichos Centros; en la tercera fase se buscó valorar cómo los criterios consensuados en la fase anterior se encuentran plasmados en el funcionamiento de los Centros; la cuarta fase ha tenido por objeto establecer unas directrices y criterios de calidad que permitan la evaluación de los CRAE.

El **capítulo V** describe el proceso seguido en cada una de las tres estrategias de recogida de información: los GD celebrados en Lleida y Barcelona, la Consulta Delphi elaborada en tres rondas con la participación con cincuenta profesionales de toda España, y el Cuestionario de Centros Residenciales para Profesionales (CCRP), contestado de forma voluntaria por los profesionales de todos los Centros de Catalunya.

En este capítulo se describen también los criterios de calidad de cada una de las estrategias de recogida de información.

El **capítulo VI** profundiza en los procedimientos de análisis de la información recogida para cada una de las estrategias utilizadas. En este estudio se han aplicado procedimientos de corte cualitativo y cuantitativo.

La **tercera parte** de este estudio, compuesta por los capítulos VII, VIII y IX recoge el análisis de la información y la discusión de los resultados.

El **capítulo VII** expone el análisis de los grupos de discusión; **el VIII**, contiene el análisis realizado en cada una de las rondas de la Consulta Delphi; en el **capítulo IX** se describen los análisis estadísticos (análisis descriptivos y análisis de la varianza) realizados a partir del cuestionario CCRP (Cuestionario sobre Centros Residenciales para Profesionales).

La **cuarta parte** de este trabajo contiene las conclusiones derivadas de la investigación extraídas a partir de los objetivos planteados al inicio del estudio. Finalmente, se presenta una serie de propuestas para la evaluación de los CRAE, junto con una reflexión sobre los aspectos

a los que esta investigación no ha llegado y que pueden ser de interés para futuras investigaciones.

Y ya para concluir, se añaden las referencias y los índices de tablas, gráficos, diagramas, glosario de términos y anexos.

Es nuestro deseo que este trabajo de investigación que aquí se presenta resulte útil y de interés principalmente para los profesionales de los CRAE e indirectamente para los niños, que son en definitiva, el alma que inspira nuestro trabajo y reflexión.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I.

HISTORIA DE LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

I.1. CUÁNDO NACE LA INFANCIA

I.1.1. La infancia invisible

Para hablar del origen de la protección a la infancia habría que explorar previamente el concepto de infancia; cuándo y cómo aparece este concepto y cuándo y por qué surge la necesidad de proteger a la infancia. El concepto de infancia o niñez ni ha existido siempre ni ha tenido la misma significación a lo largo de la historia. Su origen etimológico proviene del vocablo latín “in-fali” que significa “no habla”. Dicho término lingüístico lleva consigo una connotación que refiere a alguien que todavía no ha adquirido las capacidades y destrezas propias de las personas. Sánchez-Valverde¹ (2006) sitúa la aparición del concepto de infancia en el s. XII.

Ya en la antigua Grecia no existía la niñez como identidad social ni tan sólo había limitaciones legales ni morales para el infanticidio.

De Mause (1991) es uno de los autores que han estudiado la conceptualización de la infancia a lo largo de la historia, proponiendo distintas etapas: la de *Infanticidio*, que va desde la Antigüedad al siglo IV, en la que “los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, “envasados” en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en cerros y caminos” (p. 48). La etapa llamada de *Abandono* (siglos IV-XIII) en que los padres empiezan a aceptar al hijo como poseedor de un alma y por tanto optan por abandonarlo, entregando a los niños a amas de cría, internándolos en monasterios, conventos o cediéndolos en adopción, enviándolos a casa de otros nobles como criados o como rehenes, o manteniéndolos en el

¹ Carlos Sánchez-Valverde es educador social y ha investigado sobre la historia de la educación social en España. Es autor de *La Junta Provincial de Protección a la Infancia de Barcelona 1908-1985: aproximación y seguimiento histórico*, editado en catalán y castellano por la Secretaria de Infancia y Adolescencia (Departamento de Acción Social y Ciudadanía) en septiembre de 2009. Actualmente trabaja como educador social en un CRAE.

hogar en una situación de grave abandono afectivo. El autor afirma que “la forma de abandono más extremada y más antigua es la venta directa de los niños” (p. 59).

Postman, en su libro *La desaparición de la niñez* en 1982, recuerda que en la obra *The Greek Way*, Edith Hamilton menciona una leyenda sobre un pintor griego que sugiere que no habría nada raro en pintar a un niño: un pintor griego mostró un retrato tan natural de un niño sosteniendo un racimo de uvas que los pájaros bajaban a picotearlo. Cuando se alabó al pintor llamándolo maestro, respondió: “si lo fuera, el niño habría espantado a los pájaros”. A partir de esta leyenda, Edith Hamilton llega a la conclusión de que, para el pensamiento griego, nada imaginado podía ser más bello que lo real. Las uvas debían pintarse para que parecieran uvas y los niños para que semejaran niños. De hecho, de acuerdo con el significado que nosotros asignamos a la palabra, no tenemos pinturas de niños procedentes del mundo griego.

La ley romana *Patria Potestas* confería a los padres una autoridad incuestionable sobre su descendencia. Además de ejercer un dominio ilimitado, los progenitores se sentían con derecho a la obediencia, lealtad y el respeto absoluto e incondicional de sus hijos. El abandono de las criaturas estaba rodeado de secreto tras los muros de asilos. Durante siglos las necesidades emocionales y afectivas de los pequeños fueron tan desconocidas como ignoradas ya que se consideraban posesiones, cuyo valor se medía por su utilidad.

No fue hasta el 374 de nuestra era que fue promulgada la primera ley que prohibía el infanticidio. Esta ley, de algún modo, evidencia la idea de que los niños necesitan algún tipo de protección.

Tuchman (1978), afirma que la Edad Media se caracterizó por ser un mundo oral en donde el concepto de adulto prácticamente no existía y, por lo tanto, aún menos, el de niño. De hecho, niño, denotaba parentesco, no edad. A este respecto Ariès (1962) comenta: “La práctica de jugar con las partes pudendas de los niños estaba arraigada en una tradición muy difundida”. En el mundo medieval, la infancia era invisible.

La fase de *Ambivalencia* (siglo XIV-XVII), se caracteriza por una necesidad de moldear a los niños.

De algún modo la aparición de la imprenta proporcionó un nuevo requisito o competencia para distinguir la infancia de la adultez. Postman (p. 31) afirma que “la aparición de la imprenta creó una nueva definición de la adultez basada en la competencia para la lectura y, consecuentemente, un nuevo concepto de la niñez basado en la incompetencia para la lectura.

Así pues, la infancia terminaba a los 7 años y la adultez comenzaba inmediatamente después”.

Y añade:

A partir de la imprenta, los jóvenes tendrían que hacerse adultos, y lo harían aprendiendo a leer, ingresando en el mundo de la tipografía. Para conseguirlo, necesitaban educación. En consecuencia, la civilización europea reinventó las escuelas. Con este acto, convirtió la niñez en un requisito indispensable.

Recordemos como Rousseau en *Emilio* sostiene que “la lectura es el azote de la niñez, pues los libros nos enseñan a hablar de cosas de las que no sabemos nada”.

A partir de aquí la historia ha dado vaivenes en sus diferentes etapas y países. Pero estamos de acuerdo con Postman en que la posibilidad de la lectura ha ido abriendo el acceso a la cultura y a la educación, y con ella, al concepto de niñez.

Así, al llegar a los siglos XVI y XVII (época de *Intrusión*, según Demause) la niñez se definía por la asistencia a la escuela. Ivy Pinchbeck y Margaret Hewitt (citados en Postman, 1982) así lo expresan:

Si bien bajo el sistema tradicional la “niñez” acababa realmente a los siete años... la consecuencia de la educación formal organizada consistió en prolongar el período durante el cual los niños quedaban al margen de las demandas y responsabilidades del mundo adulto. De hecho, la niñez dejaba de ser un requisito biológico de importancia fugaz; por primera vez surgía como un período formativo de creciente significación.

Y es en esta época en que se desarrolla la diferenciación clara entre el niño y el adulto y en el que se observan e identifican las características y comportamientos específicos de los niños: su forma de hablar, su jerga, proliferan libros de pediatría, se empiezan a poner nombres distintos a los hermanos (antes se ponía el mismo nombre y se les añadía un número según el orden de nacimiento), surge la literatura infantil, se empieza a vestir a los niños de forma distinta que a los adultos, etc. Todo ello conllevó la remodelación progresiva del concepto de familia. La falta de implicación emocional que se producía en la Edad Media en la que las altas tasas de mortalidad infantil obligaba a los padres a “prepararse” para la muerte probable de sus hijos (por ello predominaba la idea de tener muchos hijos, con la esperanza de que sobrevivieran dos o tres) desaparece dejando lugar a una mirada atenta hacia el niño.

A finales del siglo XVIII llega la revolución industrial y con ella la infancia quedó hipotecada debido a la necesidad que tenían las grandes ciudades industriales de mano de obra barata. La literatura y la cinematografía son ricas en relatos e historias sobre la dureza de la infancia en esta época (Dickens, MkCourt, ...) ya sea en las propias familias, reformatorios, fábricas, minas, etc. Pero este siglo es también el de la Ilustración en el que Voltaire, Rousseau, Locke, Ghoette y otros difundieron un espíritu de cambio y de deseo por el desarrollo de la cultura.

Así el concepto de hijo como propiedad privada fue humanizándose gracias a la Ilustración; concretamente Postman alude a dos grandes influencias (p.77): Locke mediante su libro *Some Thoughts on Education*, publicado en 1693, a través de la difusión de la idea de que la mente, al nacer es una tabla rasa, y por tanto, padres y maestros eran los responsables de lo que se escribe en esa mente. Rousseau, por su parte, insistió en que el niño es importante en sí mismo, no como medio para un fin. También afirmó que es importante la vida intelectual y emocional del niño. Estas ideas influyeron enormemente en la psicología y pedagogía posteriores (Montessori, Piaget, Pestalozzi, etc.).

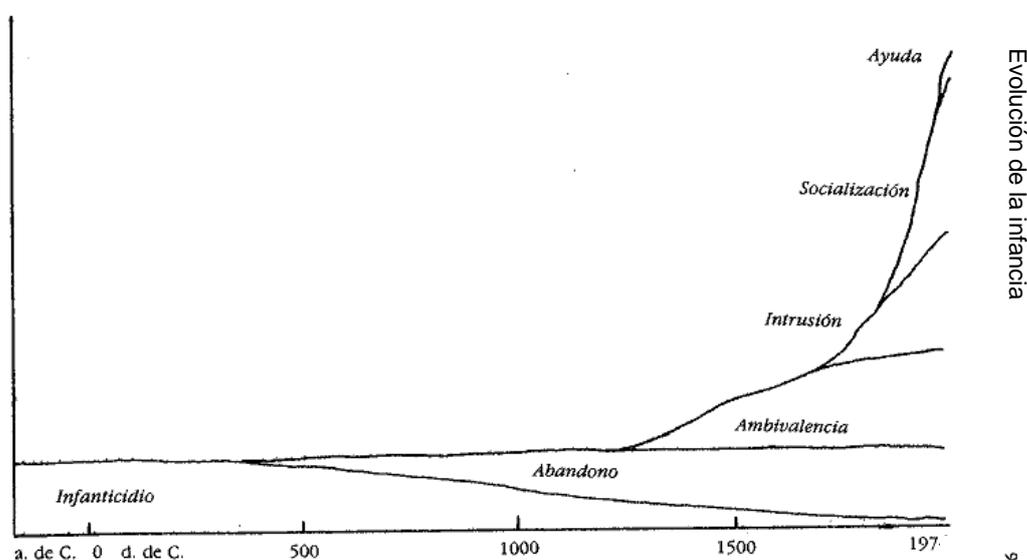


Gráfico I.1. Evolución de las formas de crianza de los niños
Fuente: de Mause, LI. (1991)

Siguiendo la clasificación de De Mause, la época de *Socialización* enmarcada entre los siglos XIX y XX, la mortalidad y la natalidad disminuyen. La Revolución Industrial y los movimientos de opinión generados en esta época tuvieron como consecuencia la promulgación en el parlamento británico de dos leyes que prohibían que los menores de diez años trabajasen en minas subterráneas (año 1830) y limitaban su jornada diaria a diez horas (año 1840).

El caso Mary Ellen en 1881 fue el primer caso en la historia documentada en que se dictó una sentencia condenatoria contra unos padres por el maltrato a sus hijos. Así, se abrió por primera

vez la posibilidad de intervenir en la vida privada familiar ante la necesidad de proteger a la infancia contra los malos tratos. Curiosamente en este caso fue la necesidad de aplicar una ley contra la crueldad con los animales para que un tribunal de Nueva York pudiera condenar a un padrastro por maltrato, ante la ausencia de legislación de protección a la infancia.

Nacen las primeras iniciativas en Europa de la protección a la infancia. En este sentido, Sánchez Valverde (p.42) nos recuerda que todo esto se da en un ambiente en el que la renovación pedagógica de la Nueva Escuela, inspirada en Rousseau y desarrollada por Claparède y los teóricos de la escuela ambientalista, pusieron los fundamentos pedagógicos de una nueva manera de abordar la educación. Jaques Donzelot (citado en Moyano, 2007) sostiene que se dan dos concepciones sobre la protección a la infancia en el siglo XIX: una como *infancia en peligro* y otra como *infancia peligrosa*, instaurándose finalmente éste último, de modo que la infancia en peligro queda conceptuada como infancia peligrosa.

Sin duda la comprensión de una determinada concepción del niño (mitos, imaginarios colectivos) y también la experiencia que los adultos tuvimos como niños, conllevan una manera concreta de concebir la infancia y las relaciones del niño con el mundo que le rodea. En este sentido, uno de los mitos que han cristalizado en nuestro imaginario es la idea del niño como un ser humano imperfecto que hasta llegada la edad adulta no consigue la perfección.

1.1.2. El siglo XX y la convención de los derechos del niño: un cambio de mirada

En esta época, a pesar del interés por el desarrollo psicológico del niño, el problema del maltrato en la sociedad occidental no se aborda hasta los años sesenta. Kempe (1962) describe por primera vez el *síndrome del niño apaleado*, consistente en la descripción de las consecuencias del maltrato físico.

Un momento crucial en la nueva mirada hacia la infancia se da en 1924, cuando la entonces Sociedad de Naciones, nacida tras la Primera Guerra Mundial, aprueba, a propuesta de Eglantyne Jebb (Fundadora de Save the Children) la “Declaración de Ginebra”, que con sólo 5 artículos recoge por primera vez los derechos de protección de los niños, la prioridad de la infancia en las situaciones de emergencia y los derechos a su desarrollo. La “Declaración de Ginebra” se produce en los albores de la puesta en marcha de los primeros sistemas de protección de la infancia y tiene una concepción muy centrada en el niño como destinatario de derechos de protección. Por primera vez se considera al niño por sí mismo, como sujeto independiente, sus derechos no están ligados directamente a de sus padres o tutores.

El 20 de noviembre de 1989 se proclama la Convención de los Derechos del Niño, un acontecimiento que supone un gran paso adelante porque por primera vez se recogen por escrito y en un único documento todos los derechos de los niños menores de edad. Dicho documento, con validez jurídica, ofrece una imagen, un concepto global de la infancia, un pleno reconocimiento del niño como verdadero sujeto de derechos. La declaración de los derechos del niño supone un cambio histórico en la concepción de la infancia, produciéndose una nueva visión e incentivando una mirada, una nueva actitud hacia los niños, siendo éstos ya no un objeto de protección y beneficencia sino protagonistas sociales y con derechos de ciudadanía. Es el tratado internacional ratificado por el mayor número de estados (192 países). España adoptó la Convención el año siguiente (1990) y Cataluña la hizo suya con la aprobación de la Resolución 194/III, de 7 de marzo de 1991, en que proclama entre otras cuestiones, el interés superior del menor y se afirma la necesidad de dar a conocer estos derechos a la ciudadanía en general.

En la sesión de aprobación de dicha Resolución se apostó por la creación de una comisión parlamentaria de carácter permanente, de legislatura, de impulso y seguimiento de las políticas para la infancia. Comisión que, desgraciadamente, no se creó. La Convención no deja de ser una declaración de intenciones que, en muchos aspectos, se adelanta a su época, y en otros, intenta afirmar y consolidar derechos fundamentales del ser humano, mostrándonos que la infancia es un colectivo con plena ciudadanía. Dibuja una imagen global de la infancia en la que no sólo deben ejercerse actuaciones dirigidas a la protección y promoción de la infancia más vulnerable, sino a toda la ella. Es el primer tratado universal que trata específicamente los derechos de la infancia, estableciendo que ésta también es portadora de derechos. Reconoce, pues, por primera vez, la titularidad de derechos civiles y políticos: el artículo 12 anuncia la capacidad del niño de formarse un juicio propio y de manifestar su opinión sobre los asuntos que le afectan. En el artículo 13 se enuncia el derecho del niño a la libertad de expresión, que incluye el derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo. Libertad también de pensamiento, conciencia y religión (art 14), así como de asociación y reunión pacífica (art 15). Todo ello bajo la prohibición de interferir en la vida privada de los niños. Los derechos de los niños no son ya derechos del adulto en el que un día se convertirá, sino derechos que tienen en cuenta, por un lado, las circunstancias específicas en las que viven los niños que pueden requerir el reconocimiento de derechos para la satisfacción de necesidades básicas ².

Además, los niños son dignos en tanto que niños y no sólo en tanto que adultos en potencia. Contiene una cláusula de difusión según la cual los Estados se comprometen a dar a conocer ampliamente sus principios por medios eficaces y apropiados (art 42), y establece mecanismos

de control con objeto de examinar los progresos realizados en su cumplimiento (art 43 y 44) creándose el Comité de los Derechos del niño, que examinará los progresos en el cumplimiento de las obligaciones de los estados miembros. Ante aquel, los estados deben presentar informes sobre las medidas que hayan adoptado hacer efectivos los derechos reconocidos en el texto de la Convención. A pesar de ello, muchos autores afirman que la defensa de los derechos a la infancia se caracteriza por tener alto consenso y baja intensidad (Casas, 2001; Alsinet, 2004).

Gracias en gran medida al Comité de los Derechos del niño, las naciones seguimos trabajando por actualizar nuestra mirada y actitudes hacia la infancia, revertiendo poco a poco en cambios organizativos y sociales, cambios en las políticas que progresivamente otorgan, o mejor dicho, dan cabida a la voz de los niños en la sociedad, posibilitando así que, de forma real participen y ejerzan la ciudadanía que hace más de 20 años se afirmó de forma tan clara. Paradójicamente, en el caso de los derechos de la infancia son los expertos y políticos quienes marcan el tempo, de modo que los educadores, padres, maestros y técnicos estamos realizando un esfuerzo por desaprender ciertas formas de relación con la infancia, debiendo inventar y aprender formas de escucha y participación reales, éticas, auténticas y comprometidas.

Se plantea entonces la necesidad de favorecer por un lado el acercamiento entre aquellos que trabajan en derechos humanos y los que trabajan en derechos de la infancia, con los profesionales que en su quehacer cotidiano trabajan por el bienestar de los niños y los adolescentes, y necesitan incorporar al trabajo la Programación en Derechos del Niño para profundizar y dar pautas de avance para definir y concretar un tratamiento holístico de los derechos del niño que facilite la consideración de los menores como sujetos activos, capaces de contribuir al bienestar general y en consecuencia a contribuir a desarrollar políticas y programas que faciliten ese ejercicio.

Alberto Soteres. Director General de Save the Children.

² El artículo 1.1 de la Convención señala: “los Estados parte adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero”. También se refiere al derecho del niño a no ser separado de sus padres (art. 9.1) o el derecho al juego (31.1).

1.2. DESARROLLO DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

1.2.1. La protección a la infancia a lo largo de la historia

Para comprender lo que sucede hoy, es imprescindible analizar lo que sucedió en el pasado, no sólo los hechos, sino los contextos, situaciones e ideologías. Si entendemos el término ideología como el conjunto de pensamientos, creencias, valores sociales y sentimientos mediante los cuales comprendemos y damos sentido al mundo, deberemos conocer dichas ideologías para comprender por qué y cómo determinados colectivos han sido y son discriminados en las distintas sociedades. “Las ideologías se conectan con nuestros corazones tanto como a nuestras cabezas y no siempre somos conscientes de ellas” (Quinn, citado en Aparici, 2010). Althusser, siguiendo a Marx, sugirió que todas las sociedades tienen una ideología dominante, compartida por la mayor parte de la sociedad y compuesta por un conjunto de creencias y valores coincidentes. Y propone la existencia de dos mecanismos para conseguir que esa fuerza inconsciente se incorpore en la sociedad: el Aparato Represivo del Estado y el Aparato Ideológico del Estado (p. 28). La protección a la infancia, como no podía ser de otra manera, se ha configurado a lo largo de la historia desde el prisma ideológico dominante en cada época histórica, a la luz de las distintas concepciones del hombre, del niño, de la pobreza, y de lo que hoy diríamos “relación de ayuda”, entre otros conceptos.

Según el estudio de realizado por Sánchez Valverde, citado anteriormente, no es hasta el gobierno de Trajano (98-117 de nuestra era) cuando se crea un primer asilo de “niños alimentarios” de hasta cuatro años.

Destaca el autor la institución “Fuge e pare d’orfens” creada por Pere IV en Valencia, cuya función era otorgar a algunos ciudadanos destacados la potestad (y los medios económicos públicos) para recoger niños de ambos sexos abandonados, huérfanos o desvalidos que se encontraran en la calle, llevándoselos a una casa común u “hospitalicio” donde se les proporcionaba comida, educación y hasta una profesión u oficio. Esta institución convivió con la función social que ya venían desarrollando los hospitales en cuanto a la recogida de los niños abandonados y huérfanos. Esta función de los hospitales llegará hasta finales del siglo XIX.

La intervención de la iglesia o de iniciativas particulares en la atención a los niños abandonados es la predominante, realizándose desde la caridad religiosa y la beneficencia. Sánchez-Valverde (p. 54) afirma que dichos recursos no constituían una respuesta a

necesidades asumidas socialmente. Habrá que esperar unos años aún para que el estado asuma la atención a la infancia.

Durante la Edad Media se produce un tímido cambio de mentalidad, iniciándose un proceso de creación de instituciones de acogida de niños, los “hospicios” (Borrell Sabater citado en Sánchez, 2006). Ésta es la época en la que se crean Inclusas (que acogían niños y niñas expósitos hasta 6 años, Casas de huérfanos (hasta los 12 años), Hospicios (en los que recogían niños a partir de 12 años), Casas de Misericordia (niños pobres, inválidos y enfermos incurables), Beaterios, Casas de Arrepentidas o de Recogidas (para niños y sus madres solteras y/o abandonadas). Es en esta época que aparece el torno, un recurso que se incorpora en las inclusas consistente en un receptáculo giratorio en donde se depositaba a los expósitos. Curiosamente en la actualidad, algunas ciudades han recuperado este elemento con el fin de facilitar la recogida de niños y niñas abandonados y disminuir la cantidad de bebés en contenedores de basuras.



El agujero del torno de los huérfanos en Barcelona (Funcionó hasta 1931)

Policlinico Casilino en Roma (Funciona en la actualidad)

Es a partir de las propuestas humanistas del Renacimiento que las instituciones irán modificando su contenido caritativo y también se planteará a los gobiernos la responsabilidad en la protección de los niños pobres y/o abandonados. Joan Lluís Vives hace una importante aportación a los gobernantes al respecto en su tratado *Sobre el socorro de los pobres* en la que proponía una forma de organización de ayuda a los pobres. Por ello se le considera el precursor de la intervención del Estado organizada y asistencial a los necesitados: “... aquellas casas (hospitales u hospicios) en las que se alimenta y se cuidan a los enfermos, en las que se sustenta a un cierto número de necesitados, se educan a los niños y las niñas, se crían a los expósitos, se encierran a los locos, y donde pasan sus vidas los ciegos... sepan los que gobiernan la ciudad que todo esto pertenece a su cuidado”.

No será hasta finales del siglo XVIII cuando el modelo social burgués comienza a ofrecer soluciones a las grandes desigualdades económicas y a la pobreza que crecía sin límite.

A finales del siglo XIX confluyen en toda Europa una serie de planteamientos basadas en la necesidad de que el estado proteja y se oriente hacia lo social. Una de estas propuestas acabará concretándose en la creación de las Juntas de Protección a la Infancia que se da en España a comienzo del siglo XX.

En 1904 se promulga la Ley de Protección a la Infancia que pretende sobretodo regular “la salud y la conservación de la vida de todos los menores de cinco años dados a la lactancia y cuidados mercenarios o sostenidos por la caridad en casas particulares o en establecimientos benéficos”. Propone también la creación de Juntas Provinciales y de un registro de sus actividades.

El periodo que va desde 1911 hasta 1931 la protección a la infancia se debate entre la beneficencia y la acción social. El 15 de agosto de 1918 se aprueba la Ley de Tribunales para Niños, creándose una jurisdicción especial para niños delincuentes, cuya función no sólo es juzgar dichos niños sino que también se les atribuye la función de proteger a la infancia. Dicha función les dota de la potestad de suspender el derecho de los progenitores a la guarda y educación.

En el breve periodo republicano se produce un nuevo intento de superación del antiguo modelo “benéfico institucional”. Así, en los años 30, el sector progresista de la burguesía española, en alianza con otros sectores sociales hará un nuevo esfuerzo de renovación y de regeneración social. Alexandre Gal-lí (citado en Sánchez-Valverde, p. 105), fue uno de sus precursores, y así entendía cómo debía evolucionar el concepto de beneficencia hacia el de asistencia social:

La asistencia social, ha permitido suplir a base de servicios organizados por el estado, con las máximas garantías de rendimiento, aquello que la beneficencia abandonada a lo sentimientos caritativos individuales realizaba de una manera anárquica, dispendiosa, incompleta y casi siempre con gravísimas deficiencias.../...

el nuevo concepto de asistencia social a la larga ha cristalizado bajo el signo de la educación: la escuela, el psicólogo educador, la asistente social formada como una educadora, han suplido el asilo y la hermana de la caridad.

La Generalitat Republicana, a partir de su estatuto de 1932 también pone en marcha iniciativas con la intención de modernizar, coordinar y unificar servicios y creando nuevos. La época franquista (1939-1975) se vio caracterizada por unas estructuras de atención a la infancia utilizadas como un instrumento al servicio de la represión, desarrolladas por instituciones religiosas con el consiguiente desmantelamiento de la red de recursos ya existentes, y sustituyéndose éstos por grandes instituciones con carácter de asilo o de cuartel.

1.2.2. Paradigmas sobre la protección a la infancia

Los mitos sobre la infancia tienen vastas raíces en la sociedad y han servido para construir estructuras políticas, sociales e ideológicas y formas de mirar a los niños gestionado su vida en lo social. Ignacio Campoy (2006) en una interesante investigación propone una visión histórica de los paradigmas que han ido configurando unas relaciones, unas determinadas formas de mirar a la infancia, de comprender y definir su existencia y la importancia social que se les otorga. En primer lugar, el autor propone la concepción Antigua, el paradigma de la Antigüedad, que concibe al niño como un ser humano imperfecto, aunque susceptible de perfección. Ésta se conseguirá al llegar a la edad adulta. La idea de que los niños son propiedad de los padres y de que éstos, poseen un rasgo instintivo que garantiza la adecuada crianza de los hijos, determina y explica los amplios poderes que tenían los padres sobre la vida y el destino de sus hijos. Esta forma de concebir a la infancia lleva implícita la “ausencia de la consideración del niño como persona con intereses propios” (p. 38), y la ausencia de derechos, lo cual conlleva unas formas de relación social, de reflexión y de toma de decisiones en las que no se considera la posibilidad de que el niño pueda pensar por sí mismo y ni que se tenga en cuenta dichos pensamientos. Un segundo paradigma se desarrolla a partir del siglo XVIII que el autor denomina Proteccionismo Tradicional (p. 39) Éste paradigma concibe al niño como “un ser indefenso, imperfecto e incapaz”. Una incapacidad que, a partir de la educación, se ira transformando en un adulto capaz y autónomo, lo cual configura una mirada hacia los niños enfocada hacia el futuro que éstos construirán y serán. Es por ello también por lo que, se concibe que acaso no todos los padres sepan ofrecer una adecuada educación a sus hijos, de modo que si se produce un trato perjudicial hacia el niño muy grave y reiterado, los poderes públicos podrían intervenir. Aun así, es el adulto quien sabe lo que mejor conviene al niño, de forma que sus intereses y opiniones están condicionados a su formación como persona mayor de edad. De este modo, se pretende formar un adulto a través de una completa sumisión a los valores de los padres. Dentro de este paradigma se concibe la necesidad de proteger al niño, a ese futuro ciudadano. Dicha protección reconoce sin duda que los niños son depositarios de derechos “el niño ha de quedar al margen de su

ejercicio”, de modo que son los adultos los que ejercitan los derechos en su nombre, entendiendo que siempre preservarán su interés superior.

El modelo liberacionista (p. 43), que se va configurando a lo largo del siglo XX y cuyo inicio se produce en las sociedades anglosajonas, procura “la construcción de estructuras que superasen la situación de dependencia injustificada” (p. 34). En esta época se inician los debates para la creación de una Convención sobre los derechos de la infancia, que se aprueban en 1989, entendiendo que no existen razones para separar la infancia de la vida adulta, siendo la única razón la “voluntad de los adultos de poder controlar a los menores y, de esta manera, explotarlos o utilizarlos de acuerdo con su propia conveniencia” (p. 44). Este modelo defiende un concepto de la infancia en la que los padres y los hijos son iguales, propugnando un nuevo modelo de relación basado en el respeto a la voluntad de los hijos por parte de los padres. De este modo, las funciones parentales tienen un límite: los derechos y libertades de los hijos. Esta concepción tiene su versión más extrema en Summerhill, escuela fundada en 1921 por Alexander Neill, bajo la convicción de que “un niño debe vivir su propia vida, no una vida que sus padres quieran que viva, no una vida decidida por un educador que supone saber lo que es mejor para el niño”. De este modo, se concede total autonomía al niño eliminando la obligatoriedad de ir a las clases, un trato igualitario entre niños y adultos, etc. Sin duda, Summerhill aportó unas propuestas educativas que, posteriormente han permitido a la pedagogía (y al propio Neill más adelante) incorporarse en algunas escuelas e instituciones educativas de forma menos radical, pero que han hecho de ellas unos espacios de aprendizaje comunitario, democrático y por tanto, participativo. Otro concepto defendido por el modelo libertario es la concepción del niño como persona capaz de reconocer su mejor interés, dirigir su propia educación y con los mismos derechos que el adulto. Aún así, reconocen ciertas situaciones en las que es necesario proteger al menor, revelándose ciertas inconsistencias del propio modelo que no terminan de resolverse. En definitiva, el modelo liberacionista, a partir del rechazo a los planteamientos proteccionistas en que se consideraba al niño como incapaz, indefenso e inocente, propone que el niño esté habilitado para llevar una vida en gran medida autónoma, aunque se encuentran jurídicamente limitados en el ejercicio de dicha autonomía.

El proteccionismo renovado (p. 49) entiende que el niño es una persona en formación, cuyas facultades van evolucionando a través de todas las edades de su vida, pasando de una inmadurez racional y falta de experiencia, a una madurez y experiencia en la adolescencia y juventud. Así pues, entendiendo que el niño tiene una serie de carencias morales e intelectuales, habrá que atender desde el mundo adulto la seguridad jurídica necesaria. De este modo los padres serán los protectores naturales de sus hijos pero sometidos al control de los poderes públicos. De acuerdo con la concepción del niño como persona en continua

evolución y desarrollo, se entiende que éste, de forma progresiva adquirirá la suficiente experiencia y madurez como para que pueda distinguir cuál es su auténtico interés, de modo que habrá que escuchar y tomar en consideración los deseos y opiniones de los niños que tengan suficiente razón, experiencia e información. Otro postulado del proteccionismo renovado es la de configurar un sistema educativo que fomente el desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño, con el objetivo de conseguir un ciudadano. Dicha educación se garantizará a través de un fuerte diseño y control del gobierno. Así por ejemplo, la Constitución Española en su artículo 27.2, afirma que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (Para saber más sobre la protección de los derechos de los niños y su subordinación a los mitos y paradigmas sobre la infancia, leer Barranco Avilés, M.C., García Ferrer J.J. (coord.). (2006): Reconocimiento y protección de los Derechos de los Niño. Madrid . Instituto Madrileño del Menor y la Familia. (versión electrónica, doc en pdf). En dicho artículo, Campoy realiza una revisión de la situación jurídica vivida por los menores hasta la aparición del modelo proteccionista de los derechos de los niños en el siglo XVII a partir de cinco criterios: 1) la concepción del niño; 2) la relación padres/hijos; 3) la determinación del mejor interés del niño; 4) la formación del niño a través de la educación; y 5) el debate en torno a los derechos de los niños. Es interesante también la propuesta del autor para elaborar un adecuado sistema de reconocimiento y protección de derechos de los niños.)

1.3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN: LA INFANCIA DEL SIGLO XXI

1.3.1. ¿Infancia o menores?

La revisión histórica que precede a este apartado ha mostrado la evolución de la mirada adulta hacia la infancia; una mirada que, sin duda, configura una concepción sobre ésta, unas actitudes, y en consecuencia unos modelos de protección u otros en función de esas miradas y concepciones. Según Sánchez-Valverde (2006), las denominaciones *infancia* y *menor* “conviven de manera sinónima e intercambiable”. Analizando cada término, puede observarse que uno de ellos es un sustantivo y el otro, un adjetivo. Y el uso de éste último, el adjetivo “menor” es coherente con la concepción del niño como persona que todavía “no es”. Como dice Casas (1998):

El núcleo figurativo de las representaciones sociales actuales sobre la infancia en nuestra cultura parece definido por el núcleo figurativo de los “aún-no”, que en el fondo resulta una idea excluyente en relación con el grupo o categoría social al que corresponden los “ya sí”: aún-no adultos; aún-no responsables;

aún-no capaces; aún-no competentes; aún-no con los mismos derechos: aún-no con suficientes conocimientos; aún-no fiables.

Así pues, el término menor tiene unas connotaciones determinadas que evocan, por un lado, la carencia, aquello que la persona todavía no tiene, y por otro, evocan también la necesidad de proteger, tutelar, monitorizar a esa persona. Tiene también una connotación jurídica, que volviendo a Sánchez-Valverde “es una clara reducción que define el todo (niño) desde una parte (su situación de minoría de edad), con el consiguiente peligro de estigmatización”. En cambio el término niño, o infancia como concepto que engloba a todos los niños, es el sustantivo que hace referencia a una persona que, además de una edad, tiene unas potencialidades, características, necesidades y, según la Convención de los Derechos del Niño, la ciudadanía de pleno derecho. El lenguaje es importante: y más, si cabe, en educación. El lenguaje define nuestros pensamientos y con ellos, construye realidades e ideologías. Las palabras, además de definir la realidad, la determinan, otorgándole unos atributos y negándole otros.

1.3.2. La sociedad y la infancia del siglo XXI

El siglo XXI ha empezado su andadura con un descenso en picado desde una montaña rusa en la que la abundancia, el despilfarro, la pereza y la sumisión a los caprichos del deseo englobaba y llenaba la vida cotidiana. Todo ello sabía y eficazmente alimentado desde la industria y los mass media.

La sociedad del siglo XXI podríamos llamarla sociedad “DES” (Morros, 2009): un mundo que, a base de ganar en lo material se ha dedicado a perder. Una sociedad desigual hasta extremos sorprendentes.

Des orientada a muchos niveles: el hombre actual y postmoderno que no sabe lo que quiere debido a la potenciación tan abrumadora del deseo, de la pulsión más infantil que se realiza desde los medios de comunicación dirigidos por el mercado.

Des informada de tanta información. Riadas de información, de tertulias, y charangas que manipulan al ciudadano y que, como dicen algunos expertos, acaban desinformando.

Des arraigada dentro de un mundo globalizado donde el colonialismo de Hollywood y otros mercados de consumo “cultural” se comen literalmente la cultura tradicional de los países.

Des humanizada, permitiendo las injusticias sociales y humanitarias mirando hacia otro lado. Zigmunt Bauman refleja de forma muy acertada en su libro *Modernidad Líquida* y también en

Vida de consumo, la farsa social, el ninguneo al que el hombre está sometido a través del consumo compulsivo provocado por el mercado, y la habituación a ver cada día muertos y desechos humanos, basura que, como no consume, no importa.

Des moralizada, faltada de valores éticos y cívicos y también desmoralizada porque tiene la sensación de que no se puede cambiar el status quo.

Des objetivada, porque parece que todo es relativo.

Des educada, en definitiva.

En este entorno social muchos niños, adolescentes y el mundo adulto soñábamos con un mundo en el que habría de todo y para casi todos. Y en este sueño se han desarrollado infancias y adolescencias como las de “los niños de la llave”⁴; niños y adolescentes tan solos y con un acceso tan fácil a lo material (que no a lo inmaterial como la escucha, la compañía, la conversación y el diálogo), que llenaban su soledad con adicciones nunca antes vistas.

Algunas voces se oían, sobretodo desde el ámbito educativo, poniendo en evidencia una grave falta de valores en los niños, jóvenes y adultos que, de seguir así, podrían comprometer nuestro crecimiento humano y social.

Las Administraciones públicas, cegadas en el espejismo de la abundancia, respondían a tales demandas contratando y diseñado más figuras profesionales para dar respuesta a las necesidades de atención que manifestaban los niños y adolescentes en las escuelas, en los institutos. Paliar la soledad, la necesidad de los niños de “estar simplemente con sus padres”, a través de veladores, psicólogos, psiquiatras, departamentos de orientación y guarderías a partir de cero años. La caída en picado hacia la crisis económica que ha dejado a más de cinco millones de españoles sin trabajo, ha supuesto un revés material y emocional para muchas familias. Dicho revés, pese al dolor que provoca, también supone una posibilidad de replantear ciertos valores olvidados o adormecidos, como la responsabilización, el esfuerzo, la capacidad de esperar o de diferir el deseo. Posibilidades y retos de enorme calado, como dice García Valiño (2010) “en una sociedad en que los valores se diluyen, no hay modelos de conducta sino formas de relación, donde las familias abdican de su función educativa; una sociedad en la que la arrogancia y la dureza de corazón son las claves del éxito”.

⁴ **Los niños de la llave**: artículo de Maria Valencia, presidenta del Movimiento de Centros de Esplai Cristianos de la Fundació Pere Tarrés. Revista L'Anàlisi. Quaderns d'Acció Social i Ciutadania. 2008.

1.3.3. Los derechos de la infancia en el siglo XXI. La Convención hoy: al encuentro de la nueva mirada a la infancia en España

El cumplimiento de los derechos de la infancia varía mucho de unos países a otros. Según el informe de Unicef la tasa de mortalidad de los niños menores de 5 años oscila entre los 6 niños por cada 1.000 nacidos y 129 en los países menos desarrollados.

En el año 2000, los dirigentes mundiales se comprometieron con la consecución de 8 objetivos para 2015. Son los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio, extraídos de la Declaración del Milenio que se concretan en:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

En España, desde que ratificó la Convención sobre los derechos del niño en 1990, se han producido notables avances en su aplicación, ya que se ha reformado gran parte de la legislación nacional y autonómica con el fin de adaptarla al tratado y se han creado instituciones para su aplicación. También se han producido cambios estructurales en los sistemas de protección a la infancia y se han ampliado los periodos de educación obligatoria y gratuita. La elaboración de planes estratégicos de infancia y adolescencia y el aumento de organismos que tienen a los niños en su centro de atención (observatorio de los derechos de la infancia, etc.), son también dos elementos importantes que representan un avance en el cumplimiento de la Convención. Cabe decir también que poco a poco la Convención se va convirtiendo en una norma de referencia a la hora de interpretar las leyes por parte de jueces y magistrados.

Después de que España presentara en 2008 los informes tercero y cuarto sobre la situación de los derechos de la infancia en España al Comité de los Derechos de la Infancia, éste, en septiembre de 2010 publicó las observaciones a dichos informes reconociendo los avances realizados, y señaló las cuestiones pendientes y recomendaciones:

- En relación a la legislación y coordinación, el Comité recomienda tomar todas las “medidas necesarias para asegurar que la legislación y regulaciones administrativas de las CCAA son conformes a los principios y provisiones de la Convención”, y seguir con el esfuerzo por coordinar la Administración Central y las Autonómicas en las políticas de promoción y protección de los derechos de los niños.
- En relación a las inversiones, el Comité recomienda proteger las inversiones destinadas a la infancia, especialmente en la situación actual de “crisis, desempleo y altos índices de riesgo de pobreza infantil”.
- Es necesario asegurar la continuidad del Plan Nacional de Infancia y mejorarlo, concretando objetivos, plazos, indicadores y procesos de participación de los niños y de la sociedad civil, así como los mecanismos de sensibilización y formación en los derechos del niño a toda la ciudadanía.
- Conviene también reforzar los mecanismos de recopilación y análisis de datos relativos a los niños, especialmente sobre los más vulnerables ya que uno de los principales obstáculos en España para abordar el problema de la violencia contra la infancia es la ausencia de datos oficiales, globales y actualizados que informen verazmente de la dimensión del problema. En este sentido, Cataluña ya dispone del Registro Unificado del Maltrato Infantil, que forma parte del programa Infancia Responde, que más adelante se explicará con detalle.
- El Comité se muestra preocupado por las barreras aún existentes para el acceso de los hijos de inmigrantes en situación irregular a los servicios de salud y educación y recomienda “continuar y evaluar el seguimiento de estos grupos” y “diseñar una estrategia para acabar con todas las formas de discriminación”.
- En relación al derecho de los niños a ser escuchados, el Comité recomienda “garantizar a los niños de cualquier edad el derecho a ser escuchados en los procesos administrativos y judiciales que les afecten”. Recomienda también “avanzar en participación infantil en todos los niveles”. Éste sería uno de los grandes retos de este siglo: aprender a escuchar, comprender y permitir participar con sinceridad y respeto.
- La consideración del interés superior del niño debe ser tomada en cuenta en la toma de decisiones por parte de los gobiernos, estableciendo medidas para asegurarlo. Para ello será necesario “formar a quienes toman decisiones sobre los niños”.

- Aunque se han producido importantes avances en la escolarización española, presenta indicadores muy preocupantes en relación al rendimiento, el abandono y el fracaso escolar y el acoso escolar. Recomienda incrementar los esfuerzos para reducir el abandono, asegurar la participación infantil en el ámbito educativo e implicar a los niños en la tarea de combatir el acoso escolar.

- En relación a la salud infantil el Comité constata la “falta de una política nacional”, así como el “rápido crecimiento de la prescripción de medicación a niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad”. Ha supuesto un avance “la creación de la especialidad de psiquiatría infantil y adolescente”. Es necesario, entre otras cosas, “desarrollar una política nacional de salud mental infantil” e investigar sobre ella.

- En cuanto a la protección de los menores, el Comité expresa su alarma ante las numerosas denuncias de personas y organizaciones así como del Defensor del Pueblo y Amnistía Internacional, debido especialmente al trato que los centros privados financiados con fondos públicos otorgan a los niños. Se da en estos centros una “enorme variedad de intervenciones y una clara falta de criterios y procedimientos, con especial mención de aquellos en los que los niños y adolescentes se ven privados de libertad”. El Comité recomienda:
 - Que el traslado a estos centros sea una medida excepcional de último recurso.
 - Desarrollar normas para definir el ámbito de trabajo y los protocolos de cuidado ofrecido a los niños, de acuerdo con la CDN y las recomendaciones internacionales al respecto.
 - Que el ingreso en estos centros sea autorizado en todos los casos por la autoridad judicial después de haber escuchado al menor y que sus condiciones de internamiento sean periódicamente revisadas por una autoridad independiente.

- Respecto al a edad del matrimonio, el Comité recomienda “elevar al menos a 16 años la edad de matrimonio y que sólo se autorice en circunstancias excepcionales”.

- En relación al abuso y explotación sexual infantil, el Comité valora positivamente el desarrollo del II Plan Nacional de Acción contra la Explotación Sexual de Niños y Adolescentes y el registro que se realiza de los datos sobre delincuentes sexuales. Aún así, recomienda mejorar la investigación, establecer un sistema centralizado de casos de abuso y explotación infantil, dar continuidad a los compromisos internacionales y evitar la revictimización de las víctimas.

- En cuanto a los menores extranjeros no acompañados, el Comité recomienda a España “tomar las medidas necesarias para prevenir las expulsiones irregulares, mejorar los centros de acogida de emergencia, informar a los menores de edad de sus derechos, formar a los profesionales y tomar medidas para garantizar el interés superior del niño y su derecho a ser escuchado”.
- El número de adopciones internacionales que se produjeron en España en 2008 fue de 3.156, uno de los niveles más altos del mundo. Para garantizar el control, evaluación y seguimiento de los procesos de adopción el Comité recomienda “realizar adopciones sólo con los países que son parte del Convenio de la Haya, distinguir los procesos de cooperación internacional de los de adopción y continuar los esfuerzos para garantizar los derechos del niño penalizando las adopciones ilegales”.
- En relación a la justicia juvenil, el Comité muestra su preocupación por los sucesivos cambios legislativos en España y recomienda “reducir las penas más duras para los niños, asegurar que se cumplen los estándares internacionales en este tema, aplicar las medidas de privación de libertad como último recurso y apoyar a las familias y a la comunidad para evitar los riesgos sociales que hacen que los niños entren en contacto con la justicia.”
- La Ley General de Medios Audiovisuales de 2010 y el Código de Autorregulación sobre Contenidos Televisivos y la Infancia son aspectos positivos para prevenir el consumo de productos inapropiados por los niños. Aun así, recomienda continuar con los esfuerzos para promover medios de comunicación de calidad, que las televisiones públicas lideren una programación responsable en los horarios de protección infantil, que las empresas adopten códigos de conducta relativos a la infancia y que el Estado forme a los niños y adultos para que naveguen de forma segura.
- La llamada “ley del cachete a tiempo” generó una notable polémica en 2007 que provocó la solicitud por parte del Comité la revisión del Código Civil. Su revisión ha sido bienvenida por el Comité, y recomienda “continuar con los esfuerzos de formación de padres y madres, aplicar las medidas aconsejadas en el estudio de Naciones Unidas Sobre Violencia contra los Niños y Niñas, y la aprobación de una ley integral sobre violencia contra los niños”.
- La pobreza infantil se menciona en varias ocasiones en las Observaciones Finales del Comité realizando dos recomendaciones:

- Intensificar los esfuerzos para proporcionar un apoyo adecuado a las familias, especialmente a las que están en situación vulnerable y a las familias numerosas, monoparentales o con padres desempleados.
- Elaborar un Plan Nacional para combatir la pobreza infantil que establezca un marco coherente que identifique las acciones prioritarias contra la exclusión de los niños, y ofrece algunas indicaciones sobre cómo debe ser dicho plan.

A la vista de las recomendaciones del Comité muchos han sido los avances realizados en nuestro país y muchos son aún los objetivos por conseguir. A destacar la labor necesaria, especialmente en el momento de crisis económica en el que España se encuentra, para garantizar el desarrollo adecuado de los niños a través de las políticas de apoyo a las familias que garanticen una renta mínima para todos y unos sistemas de apoyo que permitan la conciliación de los horarios laborales y escolares de padres e hijos.

Ello no significa que deban ofertarse únicamente más plazas de guardería y más dispositivos de atención a los niños; sino una racionalización de los horarios de niños y padres y una también racionalizada subvención a la maternidad y paternidad, con el fin de favorecer que las madres y los padres puedan estar con sus hijos durante la primera infancia sin temer por sus ingresos o su futuro laboral. En este sentido el modelo implementado en otros países como Finlandia o Noruega son modelos a valorar.

Y en cuanto a los dispositivos de protección a la infancia, que es el tema que interesa a esta investigación, debe introducirse sin más demora sistemas de seguimiento y evaluación que permitan ejercer un adecuado control sobre las agencias que tienen la guarda delegada de estos niños y niñas tutelados por la Administración.

"Una cosa es el valor del trabajo de las ONG, de las asociaciones, y otra delegar la responsabilidad del Estado en ellas", se queja el profesor de Derecho de la Universidad Carlos III, Ignacio Campoy (Diario El País febrero 2009 http://elpais.com/diario/2009/02/09/sociedad/1234134001_850215.) Y aunque él cree que la gestión privada no es la ideal, si se usa debe hacerse con un gran control, añade. Y, al parecer, en ese punto hay muchas lagunas, empezando por la normativa.

Por otro lado, la pobreza en España sitúa a los niños en "situaciones de mayor riesgo de desprotección, y a su vez, hace más complicadas las relaciones sociales del niño con sus iguales". Aun así, ser pobre en España no significa necesariamente pasar hambre ni faltar a la

escuela, ni carecer de acceso a la asistencia sanitaria, pero sí puede afectar gravemente a las relaciones familiares y sociales, estar malnutrido, tener dificultades para afrontar los gastos educativos o de medicinas. No cabe duda que la falta de trabajo, que afecta a más de 5 millones de ciudadanos y de ingresos genera situaciones de tensión, de tristeza y sentimientos de impotencia y abatimiento que pueden deteriorar las relaciones entre padres e hijos.

En Cataluña, el gobierno de la Generalitat se ha comprometido a través de la ley 14/2010 a realizar un informe cada dos años sobre el grado de cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño. Éste puede ser un buen instrumento de seguimiento y de responsabilidad como Comunidad Autónoma al compromiso que España tiene como Estado.

Finalmente, otro aspecto esencial que debe abordarse en este siglo y que va a exigir del mundo adulto en general y de la educación en particular un giro copernicano, es el desarrollo de actitudes de escucha hacia los niños y de participación real en lo social. Aprender a escuchar y permitir participar, representa ejes fundamentales de formación en valores de desarrollo y aplicación real de los derechos de los niños, ofreciéndoles las instituciones, la ciudad, y la vida como contextos de participación vivencial. Qué mejor forma de incorporar los valores de convivencia social que participar en actividades para mejorar el entorno junto con otros niños y adultos a partir del diálogo, la reflexión responsable y el trabajo conjunto. Esta concepción de la infancia involucra al niño en “la construcción de su propia vida social” (Novella, 2009). Dicha concepción entiende que el niño

“forma parte importante de las decisiones que hay que tomar en su entorno y que es competente para participar con el acompañamiento necesario de la figura adulta. En este sentido el adulto ha de volver a definir sus funciones incorporando el concepto de agente potenciador de la autogestión y autodirección de los niños”

1.3.4. La infancia catalana del siglo XXI en cifras:

Según el informe sobre el estado mundial de la Infancia de UNICEF (2005), de una población mundial de 7.000 millones de personas, 2.200 millones son menores de 15 años, el 28%. De éstos, 10,6 millones mueren anualmente antes de cumplir los 5 años; 40 millones son víctimas de abandono o maltrato, y 2,5 millones son víctimas de tráfico de seres humanos. En España, de 46.082.000 personas, 8.192.866 son niños (17,5%)⁵ de los cuales 32.000 están tutelados por la administración competente. El 31,2% de la población menor de edad de

nuestro país abandonan la escolaridad de forma prematura (más del doble de la media europea)⁶, y el 83% expresan no saber cómo pedir ayuda en caso de que sus derechos fueran vulnerados.

La sociedad catalana, al igual que el resto, ha vivido importantes cambios en los últimos años que han afectado de un modo u otro las condiciones de vida de los niños. Los cambios en el modelo familiar, la pobreza infantil, los nuevos riesgos de exclusión y los retos de la generación @, son algunas de las variables que afectan a la sociedad en general y, por tanto, a los niños. La Generalitat de Catalunya elaboró un estudio de la población infantil de los años 2006 a 2008⁷ con el fin de diseñar el Plan Director de la Infancia y la Adolescencia (PDIAC), un plan sectorial a través del cual se despliegan los planes Estratégico de Servicios Sociales en el ámbito de la infancia y la adolescencia y el de Atención Integral a la infancia y la adolescencia. Quiere ser un “nuevo modelo de diseño, desarrollo, implementación, monitorización y evaluación de las políticas públicas dirigidas a toda la infancia y adolescencia de Cataluña”.

A continuación se presentan algunas cifras sobre la infancia catalana presentes en dicho estudio. El Gráfico I.2. muestra los motivos que causan apertura de expediente de protección por maltrato, pudiendo observar como el maltrato físico y la negligencia son los principales motivos de protección por parte de la administración autonómica catalana.

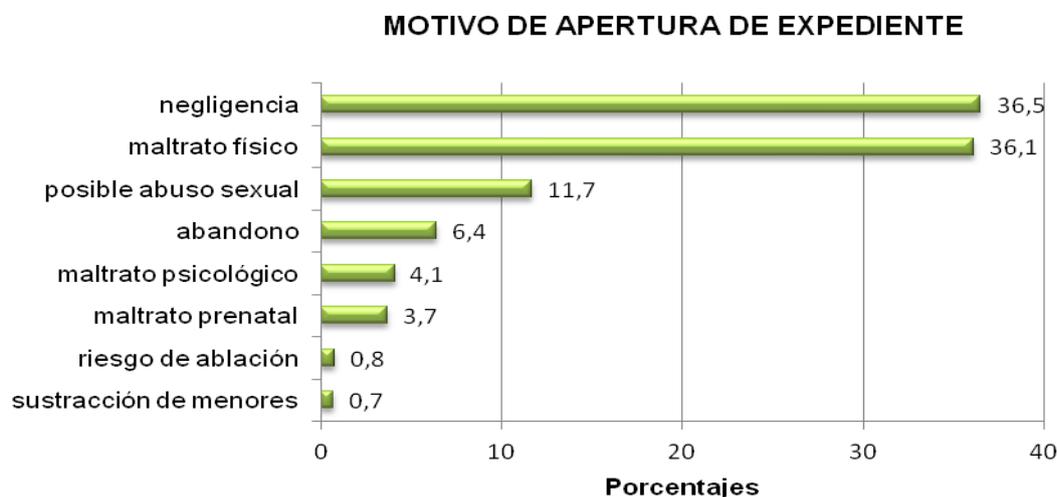


Gráfico I.2. Motivo de apertura de expediente por posibles maltratos en porcentajes
Fuente: SIA (Secretaría de Infancia y Adolescencia). Departamento de Acción Social y Ciudadanía. Secretaría de Infancia y Adolescencia (2008)

⁵ Unicef, La infancia en España 2010-2011 (de acuerdo con el Padrón Municipal de 2009) Debe de ser por esto que el Comité presta especial atención y se manifiesta insistentemente sobre este problema.

⁶ Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones: Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020, Bruselas, 2011

⁷ Estudio poblacional y de servicios a la infancia y la adolescencia de Cataluña: www.dixit.cat (Centro de Documentación de Servicios Sociales)

La denuncia o sospecha de abuso sexual representa la tercera causa seguida del abandono del niño por parte de los padres o de las personas que tienen a cargo al niño. El maltrato psicológico ocupa casi el 5% de la población tutelada, al igual que el maltrato prenatal. Finalmente, el riesgo de ablación y la sustracción de niños aparecen con menor frecuencia.

Si se analizan los datos por edades se observan diferencias por sexos. Entre los 0 y los 15 años, hay un porcentaje mayor de niñas que de niños con riesgo de haber sufrido alguna situación de maltrato notificada a la Unidad de Detección y Prevención del Maltrato Infantil (UDEPMI). En el gráfico I.3. se puede observar como entre los 5 y los 8 años, el porcentaje de niñas dobla casi al de los niños, situación que se invierte en la adolescencia.

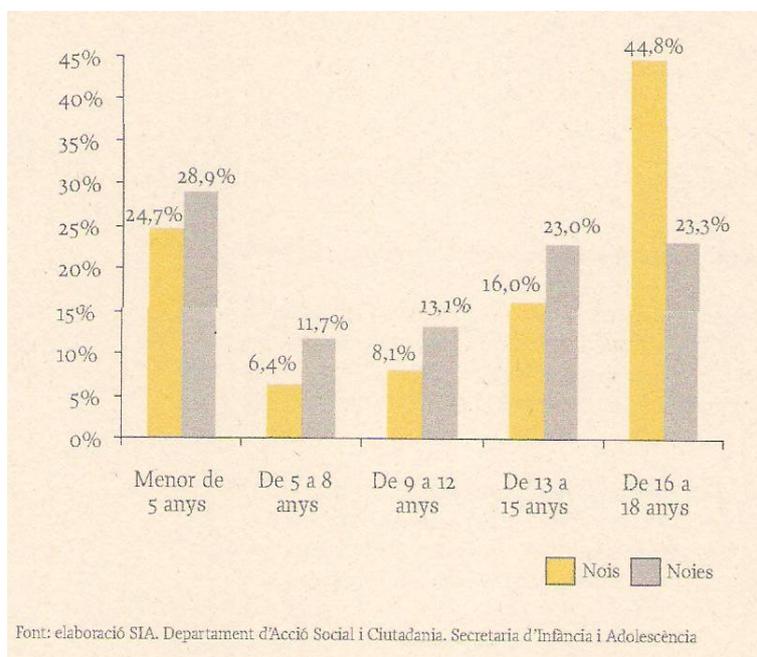


Gráfico I.3. Motivo de apertura de expediente por edades y sexos

Fuente: SIA (Secretaría de Infancia y Adolescencia). Departamento de Acción Social y Ciudadanía. Secretaría de Infancia y Adolescencia (2008)

De todos estos niños en situación de desamparo y que, por tanto, se encuentran bajo la tutela de la Administración, encuentran una serie de dispositivos educativos a su servicio con el fin de atender de forma lo más ajustada posible, sus necesidades.

NIÑOS Y ADOLESCENTES TUTELADOS

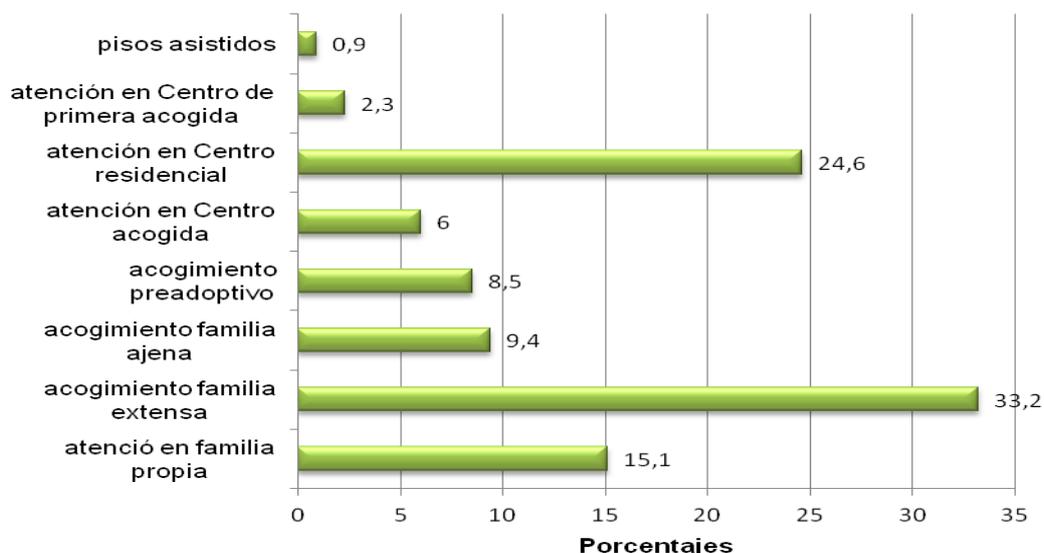


Gráfico I.4. Porcentaje de niños y adolescentes tutelados por la DGAIA en función de las medidas de protección. Cataluña 2008

Fuente: SIA (Secretaría de Infancia y Adolescencia). Departamento de Acción Social y Ciudadanía. Secretaría de Infancia y Adolescencia. Datos del Sistema de Información de la Infancia (Sini@) (2008)

Los jóvenes tutelados y extutelados de 16 a 18 años que necesitan iniciar un proceso de desinternamiento progresivo de los Centros Residenciales de Acción Educativa (a partir de ahora CRAE), Cataluña dispone de un servicio de viviendas de carácter asistencial y educativo con el fin de que lleguen a la mayoría de edad con la autonomía suficiente para la integración social. También existen pisos asistidos para jóvenes mayores de 18 años.

Sexe	Edat	P*	Joves de Catalunya (16-20)	Atesos ASJTET	Taxa de places per a joves Catalunya (16-20)	Taxa de places per a atesos ASJTET
Nois		177	534.219	301	0,3‰	588,0‰
	16-20	53	177.530		0,3‰	
	16-18	28	103.361		0,3‰	
	17-20	92	143.817		0,6‰	
	18-20	4	109.511		0,0‰	
Noies		96	311.391	138	0,3‰	695,7‰
	16-20	30	167.573		0,2‰	
	17-20	66	143.818		0,5‰	

Gráfico I.5. Porcentaje de plazas para jóvenes

Fuente: SIA (Secretaría de Infancia y Adolescencia). Departamento de Acción Social y Ciudadanía. Secretaría de Infancia y Adolescencia (2008)

En el año 2008, en Cataluña se dispone de 1.855 plazas repartidas en 98 (CRAE). De este modo, Cataluña dispone de 14,7 plazas por cada 100.000 personas de 0 a 17 años.

Otro dato interesante es el número de menores extranjeros no acompañados protegidos por la DGAIA: de los 547 casos, 90 resultaron finalmente mayores de edad. De los 457, 310 (67,8% procedían del Magreb, 147 (22,1%) provenían del África subsahariana, y los 46 (10,1%) restantes tenían otros orígenes.



Gráfico I.6. Porcentaje de menores extranjeros no acompañados según la procedencia
Fuente: SIA (Secretaría de Infancia y Adolescencia). Departamento de Acción Social y Ciudadanía. Secretaría de Infancia y Adolescencia (2008)

Muchas son las conclusiones que pueden extraerse de los datos. En Cataluña, de los 7.210.000 habitantes que posee, 7.985 son niños tutelados por la Generalitat. Así pues, la tasa de niños menores de edad con expediente administrativo de protección por parte de la DGAIA, se sitúa en 13,8 expedientes por cada mil niños. Llama la atención ver que de los 32.000 niños tutelados de España, 7.000 lo están en Cataluña. Este dato nos hace pensar, cuando menos, que existe una diferencia de criterios a la hora de tutelar. No se trata de que en Cataluña se maltrate más a los niños, sino que probablemente, los sistemas de detección calibren las situaciones de riesgo de forma más exhaustiva. Cabría reflexionar sobre estos datos comparándolos con el resto de España con el fin de discernir correctamente sobre el ejercicio de las funciones protectoras y tutelares de la Administración. De éste modo, la responsabilidad social de las familias - y sus redes sociales - sobre los hijos, el trabajo de detección y seguimiento e intervención de los todos Servicios Públicos de atención a la ciudadanía, podrán verse optimizados desde la eficacia y la eficiencia, desde las buenas prácticas, otorgando a cada uno la responsabilidad que le corresponde, evitado así sobreprotecciones por un lado, o no llegar a intervenir en aquellos casos realmente necesarios, por otro.

CAPÍTULO II.

CARACTERIZACIÓN Y ENFOQUES CONCEPTUALES DE LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN CATALUÑA

II.1. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL DEPARTAMENTO DE BIENESTAR SOCIAL Y FAMILIA

El Departamento de Bienestar Social y Familia (a partir de ahora DBSF), se ocupa de la política de servicios sociales a toda la población, ya sea nativa o inmigrante con el fin de garantizar o establecer su bienestar e inserción social. El sistema catalán de Servicios Sociales se encuentra en un momento clave de reformulación que ha sobrevenido a raíz de las dificultades y retos que plantea la inmigración, el envejecimiento progresivo de la población, los nuevos perfiles de adolescentes en riesgo, la coyuntura económica, entre otros. La administración catalana trabaja en una línea de investigación prospectiva en relación a las necesidades sociales (ver Papers d'Acció Social núm. 16, julio de 2010) a partir del análisis de las pautas de comportamiento y la previsión de cómo pueden evolucionar en un futuro. Dicha investigación ha seguido una rigurosa metodología de trabajo y se ha realizado con la participación de numerosos especialistas del ámbito de los servicios sociales (Simon Dufy (CEO, Centre for Welfare Reform), Cindy Susienka (presidenta de la National Association for the support of Long Term Care, NASL), Pat Spadafora (codirector de la Canada International Federation on Ageing, IFA), Christian Bason (Mindlab), Ursula Lehr (exministra federal de Juventud, Familia, Mujeres y Sanidad de Alemania) y los expertos de ESADE Albert Serra, Ángel Castiñeira y Daniel Arenas. Los resultados definen un panorama de futuro en el ámbito de los Servicios Sociales y las propuestas de actuación necesarias para dar una respuesta corresponsable y orientada a las personas, que se reflejan, entre otros en el Plan de Gobierno 2011-2014.

El ahogo financiero del Sistema Catalán de Servicios Sociales - que experimentó un gran crecimiento con la Ley Catalana de Servicios Sociales (2007) y la Ley Española de Atención a la Dependencia (2006)-, está obligando a modificar los Servicios sociales porque, según Jordi

Serra del Pino “como sistema, está entrando en fase de desequilibrio y, si no se remedia, se puede colapsar”. Ciertamente, en ocasiones las políticas se reorganizan y renuevan sus planteamientos y sistemas de funcionamiento a partir de la resolución imperiosa de situaciones límite. Una de las situaciones insostenibles de nuestro sistema de servicios sociales es que se ha fomentado un tipo de usuario pasivo, que ha delegado en la Administración la solución de sus problemas.

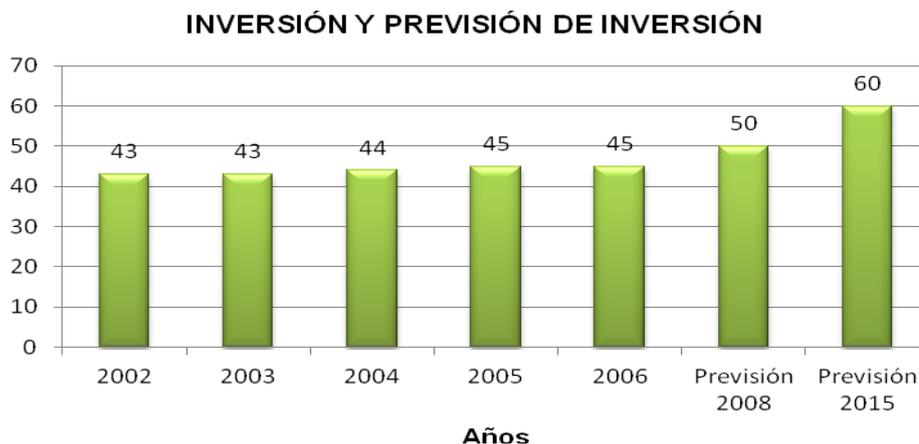


Gráfico II.1. Inversión y previsión de inversión

Fuentes: 2002-2006: Mapa de serveis socials de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania Previsió 2008-2015: Estudio económico que acompañó la entrada de la Ley de Servicios Sociales en el Parlamento de Cataluña.

El Plan de gobierno 2011-2014 del Departamento (<http://www.gencat.cat/pladegovern/cat/index.htm>) se propone reforzar el estado del bienestar para conseguir una sociedad más justa y cohesionada través de los objetivos siguientes:

- Universalizar los servicios sociales, haciéndolos accesibles a toda la ciudadanía.
- Fortalecer las políticas de apoyo a la familia y a la infancia y adolescencia, adecuándolas a las nuevas necesidades sociales.
- Avanzar hacia un nuevo contrato social entre mujeres y hombres que garantice la igualdad de oportunidades y la erradicación de la violencia machista, reconociendo y recuperando las aportaciones femeninas en la construcción de la sociedad.
- Impulsar políticas de ciudadanía que fomenten la integración de la población inmigrante en una sociedad cohesionada.
- Avanzar hacia una sociedad plenamente inclusiva potenciando el trabajo en red con otras instituciones y entidades.
- Hacer de los servicios penitenciarios y de justicia juvenil una herramienta eficaz, tanto en el medio comunitario como en los centros de internamiento, de modo que se reduzca la reincidencia y se consiga la reinserción social.

Según consta en la memoria del Departamento de BSF el presupuesto para el ejercicio 2010 expresado en millones de euros es de 2.244,73, un 7,27% del cual se destina a la DGAIA:



Gráfico II.2. Presupuesto para el ejercicio 2010
Fuente: DBSF 2010

Un interesante estudio elaborado por la Asociación Estatal de Directoras y Gerentes de Servicios sociales (El País, 27 marzo de 2012), y redactado por Gustavo A. García Herrero y José M. Ramírez Navarro, pone de manifiesto las precarias condiciones de los Servicios Sociales de las distintas CCAA y la preocupante falta de equidad de dichos servicios en función de la CCAA. La elaboración del informe de investigación se basó en más de 20 indicadores, todos ellos obtenidos de fuentes oficiales. A partir de este estudio, se detecta que Cataluña ocupa el puesto nº 5 en la clasificación en el desarrollo de su Sistema de Servicios Sociales, con una calificación de “medio-bajo” y una puntuación global de 5,90 puntos sobre 10. Tres áreas de medida, desglosadas en diversos indicadores, son las que definen el índice de desarrollo de cualquier Sistema de Protección Social:

D: Derechos de los ciudadanos regulados por ley

E: Esfuerzo económico

C: Cobertura de Servicios.

Dichas dimensiones quedan reflejadas en un triángulo que señala mejor nota cuanto más se abre el triángulo rojo hacia los vértices.

Las valoraciones que emergen a partir del estudio son un nivel de desarrollo de los Servicios Sociales débil y con tendencia a menguar; una “enorme disparidad de esfuerzos, cobertura y derechos garantizados”. Este último dato llama la atención teniendo en cuenta que disponemos de un referente básico para el diseño de las políticas sociales, económicas y culturales. Como dice Castro Cid (en Petrus, 1997), los derechos humanos deberían ser tomados como orientación de los programas de actuación social, de modo que se evitará la inequidad en el acceso y disfrute de los servicios sociales, tal y como puede verse en la imagen siguiente:

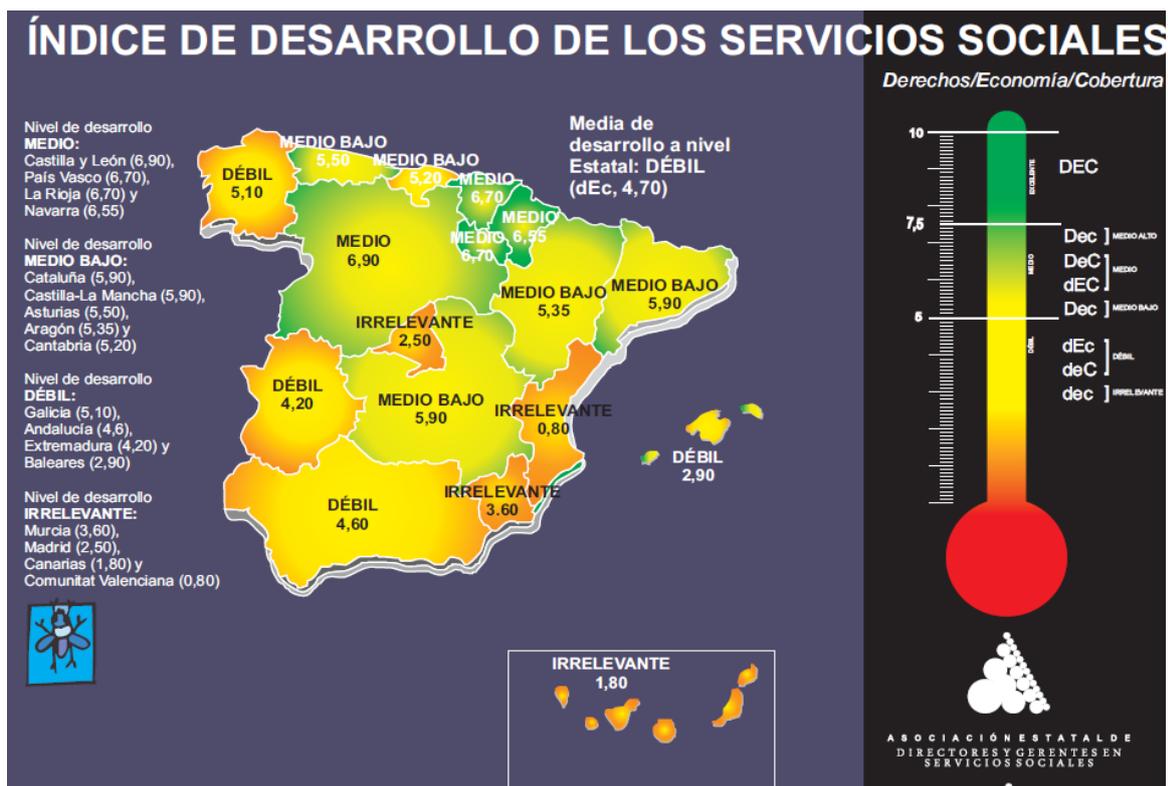


Gráfico II.3. Índice de desarrollo de los servicios sociales en España
Fuente: Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales 2012

Otra de las evidencias que pone de manifiesto el estudio del Índice DEC es que “las comunidades que alcanzan un mayor desarrollo de sus servicios sociales no son aquellas que muestran un mayor déficit en sus presupuestos”. Efectivamente, los resultados ponen de manifiesto que dicho desarrollo tiene que ver con formas de gestión y organización más eficaces y eficientes. Así, las Comunidades que trabajan en complicidad con las entidades locales, y que son capaces de mantener la coherencia y continuidad de sus políticas sociales, consiguen mayor desarrollo de sus servicios sociales.

Finalmente, la falta de datos, el retraso en proporcionarlos cuando existen, y la información contradictoria que se encuentra en las distintas fuentes de información, son también un ejemplo de la falta de cobertura de los derechos de los ciudadanos en materia de protección social.

En el caso de Cataluña, el DBSF se organiza con la siguiente estructura con el fin de dar cobertura a las necesidades de Bienestar de las personas:

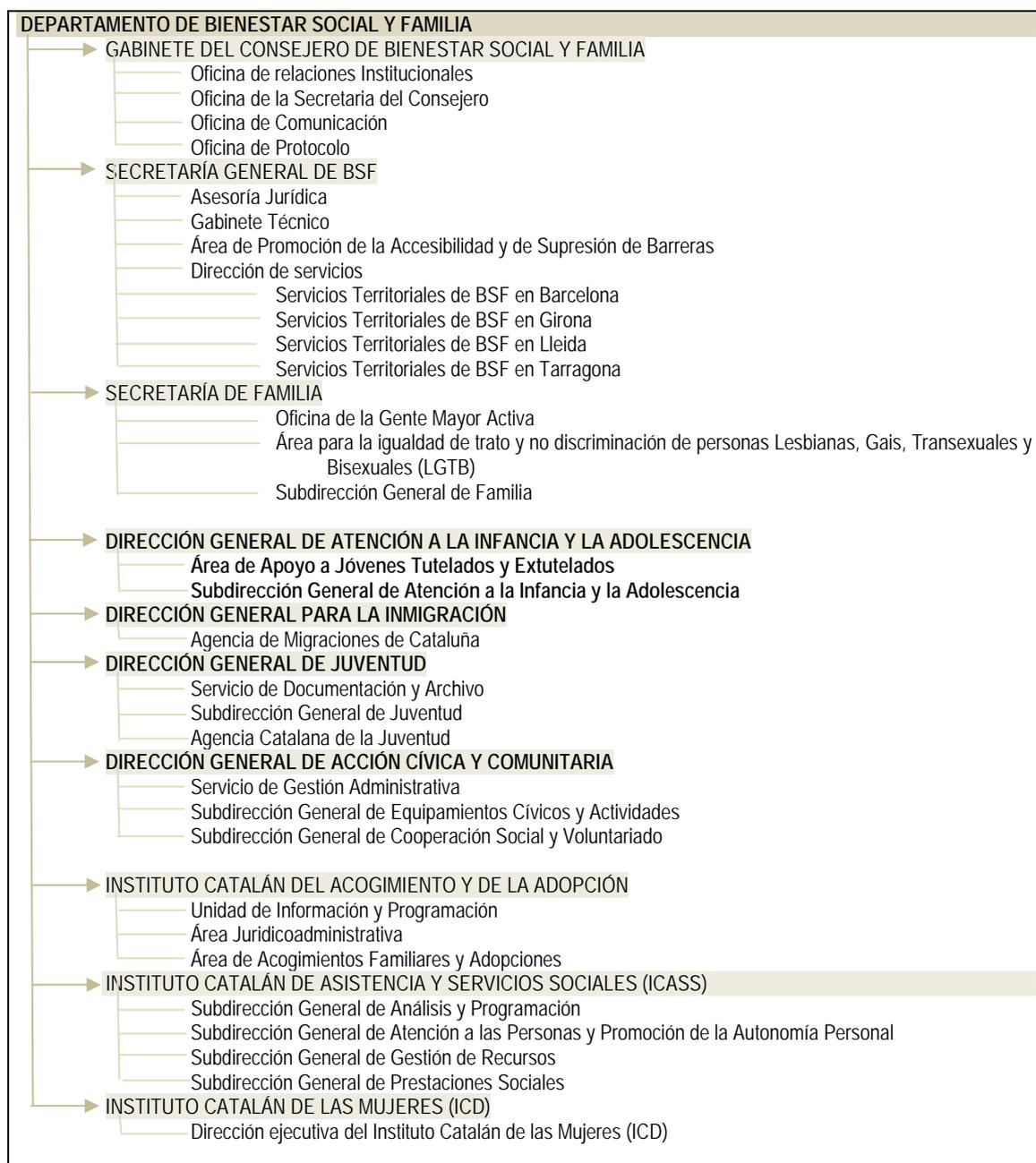


Gráfico II.4. Estructura del DBSF
Fuente: DBSF 2012

Para garantizar la protección a la infancia en riesgo de marginación, el Departamento establece la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA), con el encargo de contribuir a su desarrollo y bienestar personal, ejerciendo la protección y tutela de los niños en situación de desamparo.

Sus funciones quedan definidas de la siguiente forma:

- ✓ Planificar las políticas de infancia y adolescencia, programar los servicios y recursos en materia de protección, y elaboración de las directrices en el ámbito de competencias del desamparo.
- ✓ Promover los derechos de los niños y adolescentes de Cataluña, en especial los de participación como ciudadanos activos y de promoción de su bienestar.
- ✓ Promover y elaborar planes de colaboración y protocolos que garanticen la ordenación de las actuaciones de detección, prevención, asistencia, recuperación y reinserción de niños y adolescentes que hayan sido víctimas de maltrato y que aseguren una actuación integral de acuerdo con la ley 14/2010.
- ✓ Promover y prestar servicios públicos especializados para atender los maltratos de niños y adolescentes de acuerdo con la ley 14/2010.
- ✓ Planificar y ejecutar las competencias que se le han atribuido en materia de niños y adolescentes en situación de riesgo social.
- ✓ Proteger y tutelar a los niños y adolescentes desamparados, asumir su guarda en los supuestos establecidos por las leyes y ejecutar las medidas de atención propuestas en cada caso.
- ✓ Promover programas de orientación e integración social y laboral de los niños y adolescentes tutelados y extutelados.
- ✓ Implementar las recomendaciones del Observatorio de los Derechos de la Infancia.

Una atenta lectura de la responsabilidad atribuida a la Dirección General comparándola con las funciones que detalla posteriormente, pone en evidencia cómo en un primer momento se hace eco de la necesidad de proteger a la infancia en riesgo de marginación, para a continuación, asumir las políticas de infancia y adolescencia con carácter general. Ciertamente es que la DGAIA tiene el encargo específico de buscar el bienestar de la infancia en riesgo promoviendo políticas e iniciativas que fomenten la adecuada educación y desarrollo de los niños que, por las circunstancias personales y sociales que hayan determinado su existencia, no hayan podido acceder a los estándares de bienestar que la convención y los estudios sobre desarrollo

infantil indican. Así, la Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia, se encarga de proteger a la infancia en situación de riesgo y desamparo, sin olvidar a toda la infancia de Cataluña, pues muchos de los objetivos y actuaciones a desarrollar (derechos de participación, determinadas problemáticas juveniles, etc.) son denominadores comunes de la población infantil; les afecta a todos, aunque a distinto nivel de intensidad.

Organización y Estructura Interna de la DGAIA

La estructura de la DGAIA, así como la ampliación de su ámbito de actuación y la descentralización del modelo de gestión, se han establecido en el Decreto 243/2005, de 8 de noviembre, de modificación parcial de la estructura del Departamento de Acción Social y Ciudadanía, modificado parcialmente por el Decreto 572/2006, de 19 de diciembre, de reestructuración parcial del Departamento de Acción Social y Ciudadanía (actualmente Bienestar Social y Familia):

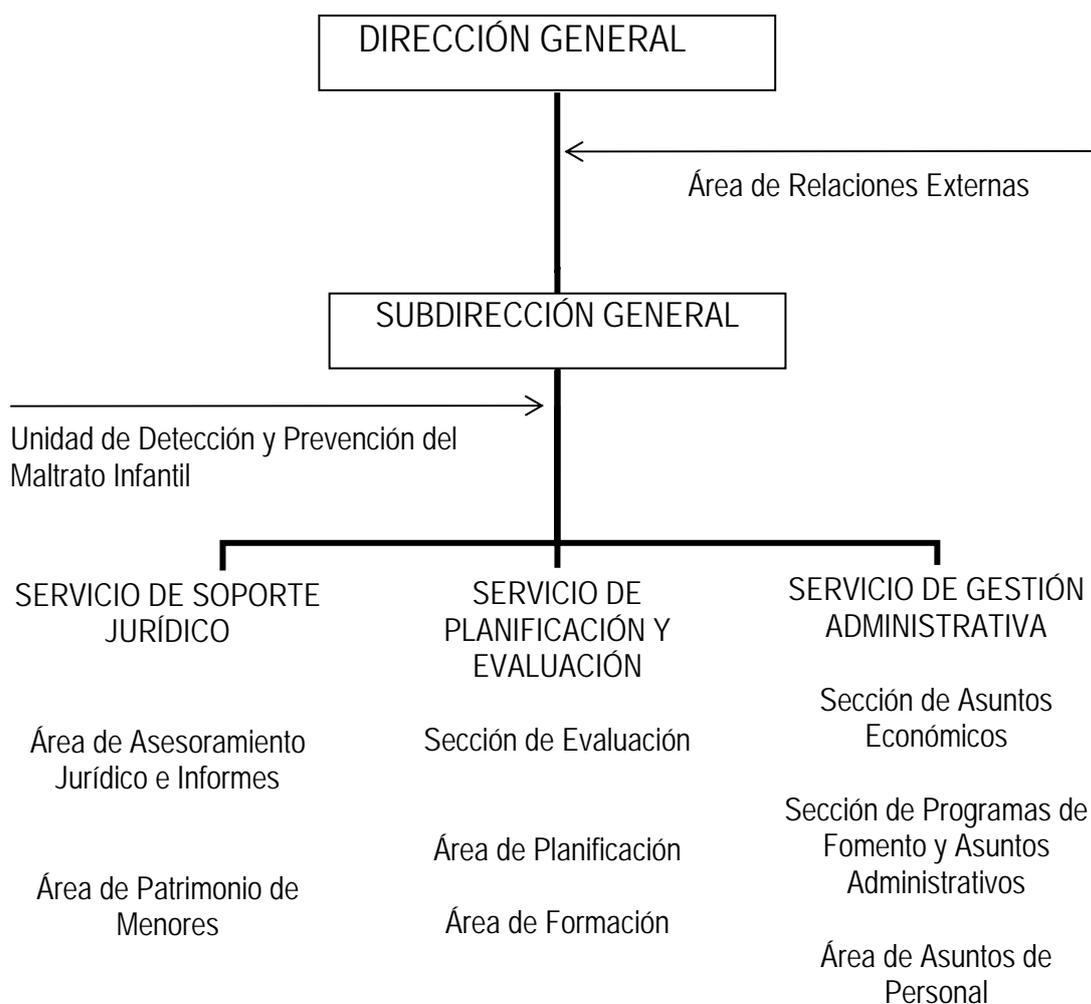


Gráfico II.5. Organigrama Departamento de Bienestar Social y Familia
Fuente: DBSF 2012

El Sistema de protección a la infancia y la adolescencia forma parte de un entramado de Servicios Sociales que actúan en dos niveles: los servicios sociales de atención primaria y los de atención especializada. Dichos servicios dependen de diversas administraciones (ayuntamientos, consejos comarcales y Generalitat de Catalunya) y forman un circuito integrado que “coordina y trama las instituciones, las políticas y los programas en materia de infancia” (Marzo,2009).

Dicho circuito tiene su inicio cuando las personas o instituciones cercanas a los niños detectan situaciones susceptibles de una intervención de los equipos especializados. En este sentido la ley obliga a todo ciudadano que tenga conocimiento de la situación de riesgo en que pueda encontrarse un niño, a informar a los servicios sociales básicos especializados o a la DGAIA lo más pronto posible (artículo 100.1 de la LDOIA). No obstante, la Ley no establece sanciones por incumplimiento de este deber de los ciudadanos. El artículo 100.3 de la Ley obliga a los profesionales, especialmente los del ámbito de la salud, servicios sociales y educación a intervenir cuando tengan conocimiento de la situación de riesgo o desamparo de un niño, considerándose la no intervención una infracción grave sancionable con una multa de 3.001 a 90.000 euros, todo ello sin perjuicio de la posible existencia de responsabilidad penal en el caso que los hechos constituyan un delito o falta.

Los agentes sociales o ciudadanos que pueden y/o deben comunicar la situación pueden ser:

Familiares o vecinos Centros de Atención Primaria Profesionales de los centros escolares Monitores de entidades infantiles y juveniles	Profesionales de centros hospitalarios Infancia Responde (900300777) Policía Local Equipos básicos de atención primaria Equipos de atención psicopedagógica
---	---

La unidad de Detección y Prevención del Maltrato Infantil de la DGAIA es la que gestiona el servicio Infància Respon (Infancia Responde) recibiendo las notificaciones de posibles maltratos infantiles y activando la intervención más adecuada en cada caso.

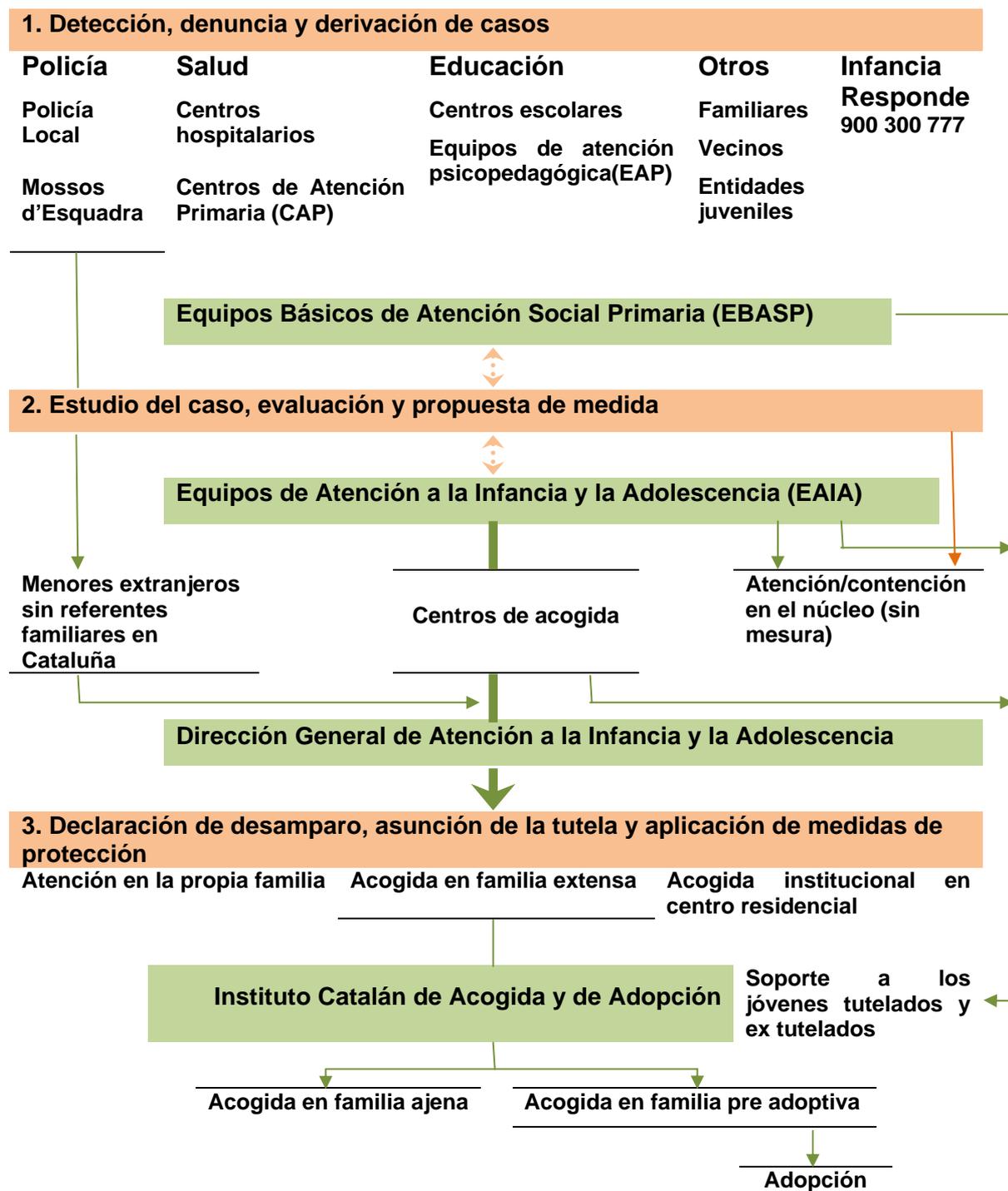


Gráfico II.6. Circuito ordinario de intervención DGAIA
Fuente: DBSF 2012

El circuito ordinario se estructura en tres niveles de intervención. Tiene diferentes vías de entrada y salida, de modo que el sujeto destinatario de la intervención puede saltarse alguno de los estadios intermedios o abandonarlo. Aun así, la mayoría de los niños que acceden al circuito de protección lo siguen ordenadamente, aunque hay situaciones que obligan a los

técnicos a tomar decisiones o vías alternativas, las cuales forman parte del circuito de situaciones de urgencia.

El circuito de urgencia se activa cuando hay que:

Atender situaciones insostenibles de riesgo grave o muy grave que pueden requerir la separación inmediata del entorno familiar.

Evaluar situaciones desconocidas por los servicios ordinarios con el fin de determinar la necesidad de un internamiento urgente en un centro.

Alojar provisionalmente en un centro y apoyar a los menores que lo necesiten.

Atender urgentemente situaciones de maltrato y/o abusos detectados por centros hospitalarios y comunicados a la DGAIA a través de la Unidad de Detección y Prevención del Maltrato Infantil (UDEPMI), con denuncia policial o de instancias judiciales, de acuerdo con los protocolos de actuación vigentes. En estos casos se activan los equipos de valoración del maltrato infantil (EVAMI), disponiendo la retención hospitalaria del niño y asumiendo las funciones tutelares con ingreso en centro de acogida mientras se diagnostica la situación.

Actuaciones protectoras contempladas por la DGAIA

MEDIDAS DE PROTECCIÓN
<p>Atención en la propia familia: la DGAIA asume la tutela mientras los padres tienen la guarda. La familia recibe apoyo.</p> <p>Se realiza un seguimiento de la evolución del caso por parte de los profesionales especializados.</p>
<p>Acogimiento familiar simple en familia extensa: se confía temporalmente la guarda del niño a algún pariente, el cual asume la responsabilidad de su cuidado y educación, mientras los padres resuelven sus graves dificultades.</p> <p>Los acogedores reciben asesoramiento por parte de los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA). Éstos, también trabajan con la familia de origen con el fin de subsanar los motivos de la separación.</p>
<p>Acogimiento familiar simple en familia ajena: se constituye con el fin de que personas o familias que no tienen ningún parentesco con el niño asuman su cuidado y educación, mientras sus progenitores resuelven sus graves dificultades personales o socioeconómicas.</p> <p>La familia de acogida recibe asesoramiento por parte de profesionales especializados.</p> <p>Los EAIA trabajan con la familia de origen con el fin de subsanar los motivos de la separación.</p>
<p>Acogimiento preadoptivo: es la medida previa a la adopción que se aplica cuando los padres biológicos del niño están imposibilitados para ejercer su potestad y se prevé que esta situación será permanente o que han renunciado a sus derechos y deberes inherentes a su condición de padres, o si lo ha determinado la autoridad judicial. Las personas acogedoras tienen la obligación de cuidarlo y educarlo.</p>
<p>Acogimiento simple en una institución: ingreso en un Centro Residencial de Acción Educativa adecuado a las necesidades del niño. Se aplicará cuando se prevé que la separación de la propia familia será transitoria y cuando no sea posible o aconsejable un acogimiento familiar simple.</p> <p>Los CRAE ofrecen atención integral al niño y diseñan un proyecto educativo individual con el fin de conseguir su desarrollo personal.</p> <p>Los EAIA y los profesionales de los CRAE trabajan para conseguir el retorno del niño con su familia de origen.</p>

OTRAS ACTUACIONES DESTINADAS A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO
<p>Apoyo a los jóvenes tutelados y extutelados: A través del Plan Interdepartamental para mayores de 18 años, el área de Apoyo a los Jóvenes Tutelados y Extutelados, ofrece apoyo a aquellos jóvenes que necesitan orientación y ayuda en su proceso de inserción sociolaboral. Pueden acogerse jóvenes atendidos en CRAE que han cumplido los 16 años con el fin de asumir la autonomía personal y se preparen para acceder al ámbito laboral. Los jóvenes sin medios propios tienen la posibilidad de residir temporalmente en pisos asistidos.</p>
<p>Programas de Prevención: Centros abiertos: establecimientos destinados a la prevención y atención de niños y adolescentes en riesgo social fuera del horario escolar. Otros programas: actividades diversas de carácter preventivo dirigidas básicamente a la primera infancia.</p>
<p>Atención a menores extranjeros sin referentes familiares: Centros de primera acogida: destinados a niños y adolescentes que acaban de llegar y necesitan un periodo de adaptación y de valoración de su itinerario migratorio, de su situación de desamparo y de la idoneidad de quedarse en nuestro país. Recursos de inserción sociolaboral: destinados a menores de edad extranjeros sin referentes familiares en situación de desamparo y con un proyecto de migración posible.</p>

II.2. MARCO JURÍDICO QUE ENMARCA LA ATENCIÓN A LA INFANCIA EN CATALUÑA

El actual Sistema de protección a la infancia es el resultado de una serie de políticas y servicios que han ido confluyendo y configurándose a lo largo de la década de los ochenta del siglo pasado. Joan Mayoral (2011), realiza un análisis histórico de la legislación catalana en materia de protección a la infancia y adolescencia hasta llegar a la ley 14/2010 de la cual él ha sido una de los principales impulsores de su redacción:

En el año 1981 se producían simultáneamente y de forma descoordinada diferentes políticas y modelos de intervención (las juntas de protección de menores y los tribunales tutelares, el Instituto Nacional de Asistencia Social, el Fondo Nacional de Asistencia Social, las Casas de Misericordia y Caridad pertenecientes a las Diputaciones Provinciales y los servicios municipales de beneficencia, etc.) La primera ley importante propiamente catalana en el campo

de la atención a la infancia fue la **Ley 11/1985, de 13 de junio, de protección de menores**. Esta ley incorporaba tanto las facultades reformadoras como protectoras y de prevención de la delincuencia, aunque dedicaba más extensión al tratamiento de la delincuencia juvenil. De sus sesenta artículos, sólo siete se referían a la protección de los niños desamparados.

El año 1987, el Ministerio de Justicia, a través de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, promovió una reforma legislativa cuyo fruto fue la **ley 21/1987 de 11 de noviembre de modificación del Código Civil Español**. Siguiendo en análisis de Mayoral, antes de la ley 21/1987 el sistema de protección a la infancia se caracterizaba por:

1. Separación entre protección (justicia) y atención (servicios sociales).
2. Unificación en el tratamiento del niño delincuente y del niño desamparado. Esta asignación, afirma Mayoral, es similar a la que se daba y se continúa dando en muchos países europeos, pero en el caso del Estado Español comportaba un tratamiento prioritario frente al desamparado, que quedaba, a veces, debido a la falta de recursos, asimilado al primero.
3. Internamiento en el centro como medida prácticamente exclusiva de protección. La suerte de los niños abandonados o que no podían convivir con sus progenitores era residir en un centro hasta la mayoría de edad.
4. Consideración de la adopción como un servicio para cónyuges sin hijos. En este sentido el preámbulo de la ley 21/1987 señalaba:

“se acusaba, sobre todo, en la legislación anterior una falta casi absoluta de control de las actuaciones que preceden a la adopción, necesario si se quiere que ésta responda a su verdadera finalidad social de protección a los menores privados de una vida familiar normal. Esta ausencia de control permitía en ocasiones el odioso tráfico de niños denunciado en los medios de comunicación, y daba lugar, otras veces, a una inadecuada selección de los adoptantes.../... se ha estimado en fin, que aquel sistema no estaba suficientemente fundado en la necesaria primacía del interés del adoptado, que debe prevalecer, sin prescindir totalmente de ellos, sobre los demás intereses en juego en el curso de la adopción, como son los de los adoptantes y los de los padres o guardadores del adoptado”.

Los cambios generados por la Ley 21/1987 son (Mayoral 2011):

- a) La separación de funciones de protección y atención a la infancia de las funciones de tratamiento de la delincuencia infantil.

El preámbulo de la ley explica el cambio: “cambiando el criterio a que respondía el anterior artículo 239, se ha estimado, atendiendo a la urgencia del caso, que la situación de desamparo debe dar origen a una tutela automática a cargo de la entidad pública a la que corresponda en el territorio la protección de menores”. Esta modificación generó una pequeña revolución en los servicios sociales y de justicia de entonces y provocó grandes

cambios organizativos, de modo que se produjo un reparto de funciones entre el Departamento de Justicia (que asumió la tutela de los menores desamparados a través de la Dirección General de Protección y Tutela de Menores) y el Departamento de Sanidad y Seguridad Social (que asumió las situaciones de guarda administrativa de aquellos menores a petición de sus progenitores o tutores, a través del Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales).

- b) La posibilidad de adopción por parte de una familia “honrada y que tenga posibilidad de mantenerlos, a discreción de las juntas municipales de beneficencia”, de aquellos niños “expósitos y abandonados que no sean reclamados por sus padres y los huérfanos de padre y madre”.
- c) La unificación del régimen jurídico de las guardas administrativas, que pasaron a ser competencia de la Generalitat de Catalunya.
- d) La necesidad de contar con el consentimiento del niño mayor de 12 años para ser acogido o adoptado.

Ley 37/1991 de 31 de diciembre, sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción. En ella se regulan todas las cuestiones relativas a la protección del menor desde que el organismo competente lo declara desamparado y le aplica una medida protectora.

Mayoral en su estudio destaca que esta ley supuso:

- La consolidación definitiva de la profesionalización de la atención a la infancia, exigiendo informes técnicos que sustentaran las medidas administrativas.
- El establecimiento de las medidas de protección, previendo el acogimiento institucional sólo cuando no sea posible o aconsejable un acogimiento en familia. En cualquier caso lo limitó a un año prorrogable.
- Prever que las instituciones de acogida fuesen totalmente abiertas e integradas al barrio o comunidad, y organizadas en unidades que permitiesen el trato individualizado, y una vida cotidiana normalizada.
- El impulso del acogimiento en familia ajena y el preadoptivo:
 - . Posibilitó que la administración potenciase de una forma más significativa los acogimientos familiares en Cataluña.
 - . Reguló la existencia de las ICIF (Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar), configurándolas como entidades sin ánimo de lucro y financiadas por la Administración, con funciones de integración de los niños en familia.
 - . Reguló la figura del acogimiento preadoptivo como paso previo para la adopción.

Ley orgánica 1/1996 de 15 de enero, de protección jurídica del menor. Esta ley obliga a considerar al menor como sujeto de derechos y deberes, generalizando el principio de interés superior del menor no sólo en la situación de adopción sino a nivel general.

Según Martín Hernández (citado en Mayoral 2011) implica unas premisas que facilitan y promueven las medidas de separación familiar:

- La representación del niño como entidad independiente de sus padres.
- La distinción entre interés del niño y el de su familia.
- La supremacía del interés del niño por encima de cualquier otro, incluso el de sus familiares.

Dichas premisas se han interpretado desde una mirada protectora y adulta, entendiendo que si se dan problemas en el núcleo familiar, habrá que retirar al niño con el fin de preservar su interés. Dicha decisión ha supuesto y supone un “castigo” para el niño que ha visto cómo él era el único miembro de la familia “apartado” del domicilio, de su habitación, sus amigos, sus maestros, etc.

Esta ley distingue también entre situaciones de riesgo, que no comportan separación del niño de su familia, y situaciones de desamparo, que sí la requieren.

Ley 14/2010, de 27 de mayo de Derechos y Oportunidades en la Infancia y la Adolescencia (LDOIA) La Ley de Derechos y Oportunidades en la Infancia y la Adolescencia quiere atender, proteger y promocionar el bienestar personal y social de los niños y adolescentes y garantizar el ejercicio de sus derechos y responsabilidades. El espíritu de la ley que se expresa en su preámbulo y el desarrollo posterior, transmite la voluntad de hacer realidad el concepto al que como país España se comprometió a contemplar en sus políticas: ver a los niños y adolescentes como sujetos de pleno derecho y hacerlo realidad. El 70% de su articulado ya se encontraba recogido en otras leyes. Ahora en la LDOIA están unificadas. El 30% restante es novedoso, como por ejemplo el procedimiento de desamparo, el proceso de acogimiento (permanente y especializado) o el compromiso socioeducativo. Tiene un carácter universal, ya que se trata de una ley para todos los niños de Cataluña y no sólo a los sujetos de atención y protección. También pone énfasis en colocar al niño y sus necesidades en el centro de las políticas públicas de Cataluña.

Protección pública ante el maltrato infantil

Otra de las novedades destacadas de la nueva Ley es el hecho de priorizar que en casos de maltrato familiar sea la persona maltratadora quien abandone el hogar, en lugar del niño o adolescente. También tiene la intención de evitar la doble victimización, es decir, que los niños tengan que declarar dos veces por un caso de abuso o de maltrato.

Nuevo modelo de protección a la infancia y adolescencia

La protección a la infancia y adolescencia tiene que garantizar a todos los niños y adolescentes un nivel básico de bienestar (art. 41). Para ello es necesario desarrollar los indicadores que permitan conocer cómo dichas necesidades están cubiertas y en qué grado. Es así como se podrá orientar la intervención hacia la prevención y apoyo a la familia y no sólo intervenir cuando hay carencias. También se podrá evaluar la necesidad de intervención pública y justificarla.

En el artículo 102 se enumeran y describen las situaciones de riesgo graduada en diferentes niveles según la naturaleza e intensidad e indicadores pertinentes en cada uno de los supuestos.

En el artículo 104 se describen las situaciones de desamparo que prevé la Ley, junto con las instrucciones para iniciar el procedimiento y criterios que orientarán la toma de decisiones. Cabe decir que dichos criterios, así como los que hacen referencia a los indicadores de riesgo se han inspirado en documentos como el de López (1995).

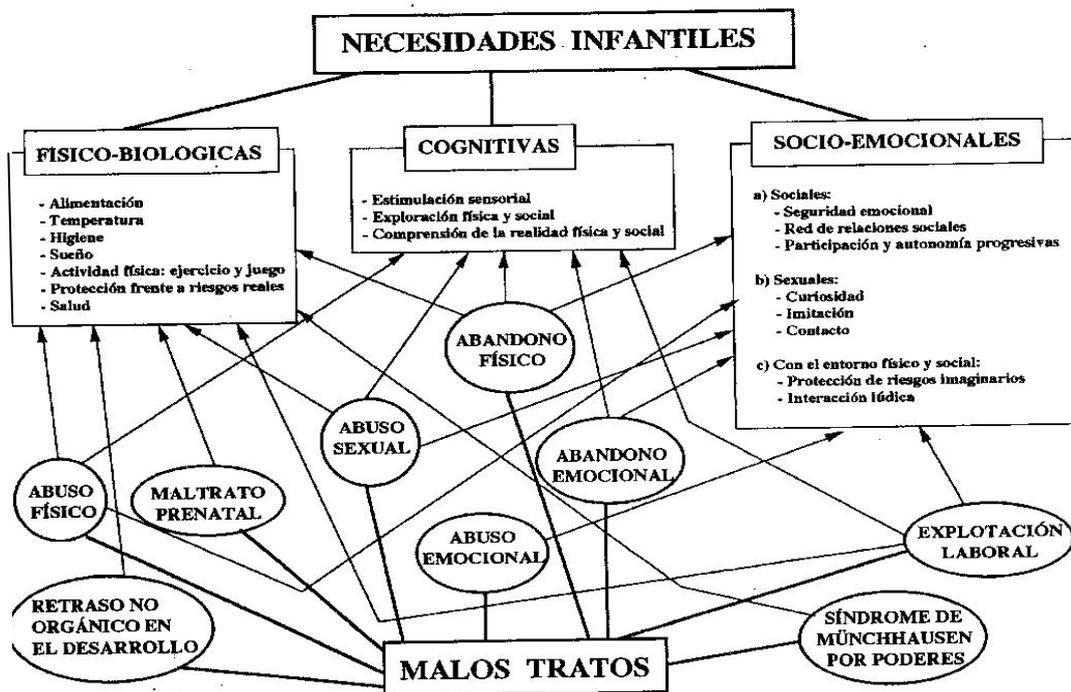


Gráfico II.7. Necesidades de la infancia y protección infantil.
Fuente: López, 1995

Limitación de los plazos para oponerse al desamparo y a las medidas de protección.

La ley establece un tiempo límite para oponerse judicialmente a las resoluciones de desamparo y a las medidas de protección. De este modo, se puede reducir el tiempo de espera de un niño de cara a la definición de una medida alternativa al internamiento en centro. Hasta la implementación de la ley, los niños pequeños debían esperar años hasta que su situación judicial quedaba resuelta, una vez finalizados los estudios e intervenciones pertinentes en el ámbito familiar y realizado la propuesta de acogimiento preadoptivo. A partir de la nueva ley, los padres disponen de dos meses para oponerse a la resolución.

Nuevas modalidades de acogimiento: especializado y permanente.

El acogimiento permanente se plantea cuando la situación de desamparo se prevé crónica debido a las dificultades del entorno familiar y cuando la adopción no se considera una opción favorable al niño.

El acogimiento familiar en unidad convivencial de acción educativa estará dirigido a niños tutelados que por sus necesidades educativas (trastornos de conducta, enfermedades crónicas, dificultades físicas o sensoriales) requieren una atención especializada.

Fomento de la participación de la infancia

Con el fin de promocionar la participación de los niños, se crea un Consejo Nacional de la Infancia. También se crea la figura del procurador de la infancia con el encargo de inspeccionar y atender las solicitudes y quejas de los niños tutelados, así como de realizar recomendaciones y propuestas.

Acompañar en este proceso y asegurar que sea una participación representativa, no manipulada y vinculante, va a exigir de los profesionales la capacitación en dinamización, promoción y gestión de los derechos políticos de la infancia.

Transversalización de las políticas de infancia y adolescencia.

La ley fomenta una revisión global del derecho y de las políticas públicas desde el prisma del interés superior de la infancia, de modo que todas ellas deben ser evaluadas desde la perspectiva de la infancia y de sus necesidades. Este planteamiento exige el diseño de políticas dirigidas a toda la infancia y no solo a la infancia en riesgo. Todo ello exige a los profesionales modificar la mirada hacia la infancia, a pensar desde otro paradigma que

considere al niño como un sujeto con derechos, pensamientos, sentimientos y habilidades (hay cosas en las que son mucho más hábiles que los adultos) merecedoras de respeto y consideración.

La ley establece un sistema de atención a la infancia que se base en criterios de trabajo en red en donde las administraciones actúen de manera integrada.

Prevención

Otra novedad de la Ley es la incorporación de la prevención en las políticas de protección. Lo define como el conjunto de actuaciones sociales anticipatorias para evitar situaciones no deseadas y para facilitar situaciones favorables. La ley dedica un artículo a la prevención de la mutilación genital femenina y determina cómo se debe actuar si se detecta un caso.

Aún así, las normas que hacen referencia a la participación y la prevención son menos concretas. Habrá que esperar a los reglamentos que desarrollará la ley, y mientras, aprender a definir nuevos indicadores que evalúen no sólo las funciones parentales sino todo el entorno del niño.

En este sentido, cabe decir que, en la elaboración de la ley, la participación de los niños se vio hecha realidad en una sesión de presentación.

II.3. ENFOQUE PEDAGÓGICO QUE DEFINE LA ATENCION A LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CATALUÑA

La atención a la infancia y la adolescencia se sustenta en seis grandes ámbitos que agrupan las directrices y recomendaciones en las actuaciones políticas y servicios destinados a la infancia y la adolescencia.

a) El interés superior de la persona, ya sea niño o adolescente menor de edad. Con la nueva concepción de la infancia y adolescencia, las nuevas normativas favorecen la participación social de los menores de edad, sobretodo, en cuanto a la capacidad de expresión y gestión de sus derechos, deberes y de la aceptación de un compromiso social según sus posibilidades.

- b) La atención integral a la infancia y la adolescencia. Des de las políticas públicas, esta atención integral hace posible que llegue a toda esta población, y sobre todo, a los más débiles a través de tres perspectivas. La poblacional que atiende a todo este sector de edad en concreto, la holística centrada en el bienestar integral tanto personal como social y la ecológica en la que se tienen en cuenta las redes familiares/sociales, las de los servicios públicos y el beedback que se establece entre éstas.
- c) La transversalidad en las políticas a la infancia y la adolescencia. Con la finalidad que estas políticas faciliten la coordinación, complementación y coherencia entre todas las administraciones, instituciones y entidades, y facilitar así, el diseño de programas transversales tales como sociosanitarios, socioeducativos i sociolaborales.
- d) La universalización de los servicios públicos. De acuerdo con la ley de servicios sociales se pretende promover la universalidad de los servicios públicos a toda aquella población menor de edad, siempre haciendo especial hincapié a los más desprotegidos. La finalidad es dotar de más autonomía a esta población a partir de sus propios recursos.
- e) La planificación y evaluación en el diseño de las políticas a la infancia. En todo programa será necesario tener en cuenta algunos criterios de cualidad que nos permitan llevar a cabo la evaluación y revisión de los objetivos planteados, de los resultados y el impacto social que ello conlleva.
- f) La actuación institucional de responsabilidad pública. Lo que conlleva es que cada departamento con competencias, servicios y actuaciones por lo que se refiere a la infancia y adolescencia, debe velar para que sus políticas públicas estén en el Plan de atención integral y se impulsen y ejecuten en coordinación con otros departamentos, dentro del marco de la cooperación interdepartamental.

Para dar cumplimiento a dichas directrices la DGAIA ha desarrollado el Plan de atención Integral a la Infancia y la Adolescencia (PDIAC). Dicho plan considera las políticas sociales en infancia y adolescencia que desarrollará el Sistema catalán de Servicios Sociales de Cataluña y las políticas públicas en infancia y adolescencia desarrolladas por el resto de departamentos de la Generalitat, de modo que lo convertirá efectivamente en un plan de políticas integrales, ya que se dirige a toda la infancia y adolescencia de Cataluña.

Es en el marco teórico del PDIAC donde encontramos las principales actuaciones y políticas a la infancia y adolescencia. Son las siguientes:

La calidad de vida de la infancia y adolescencia. Podremos hablar de calidad de vida cuando el menor esté en un ambiente protegido, con las necesidades básicas cubiertas y que le facilite el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Ante una desprotección habrá de haber unas medidas de protección, con unos recursos de atención adecuados y a su vez unas actuaciones de prevención que impulsen la calidad de vida y el bienestar infantil. Para todo ello debemos contar con los servicios y recursos profesionales y económicos adecuados.

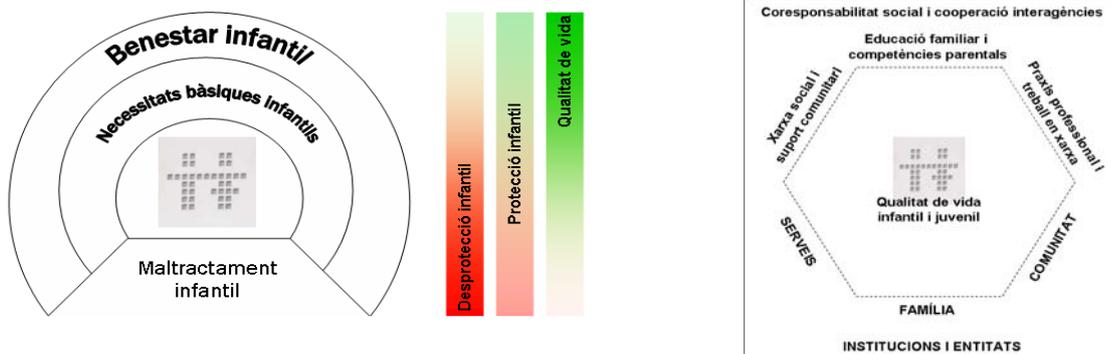


Gráfico II.8. Modelo de atención a la infancia y adolescencia
Fuente: DBSF 2012

INFANCIA - ADOLESCENCIA

- Salud y factores constitucionales
- Desarrollo individual y social
- Necesidades básicas infantiles
- Identidad y pertenencia
- Hábitos saludables

FAMILIA	Educación familiar y competencias parentales
<ul style="list-style-type: none"> • Estilos de vida y estabilidad familiar • Red de soporte sociofamiliar e integración social • Factores socioeconómicos y laborales • Historia familiar y modelos de crianza • Vivienda y recursos familiares • Relaciones y dinámica familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Salud de los padres y factores constitucionales • Comunicación • Vinculación paterno-familiar • Autoridad y estilos educativos • Conocimientos de crianza y educación • Seguridad y protección
COMUNIDAD	Red social y soporte comunitario
<ul style="list-style-type: none"> • Datos sociodemográficos • Infraestructuras del barrio • Recursos comunitarios • Factores socioeconómicos y laborales 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de soporte • Tejido social • Corresponsabilidad ciudadana • Red formal e informal
SERVICIOS	Praxis profesional y trabajo en red
<ul style="list-style-type: none"> • Salud, educación, sociales,... • Factores socioeconómicos y políticos • Infraestructuras de los servicios • Disponibilidad y accesibilidad • Ratio de profesionales-personas usuarias (Cartera de servicios) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación y promoción profesional • Reconocimiento y apoyo social • Trabajo en red y coordinación territorial • Seguridad del/de la profesional
INSTITUCIONES Y ENTIDADES	Corresponsabilidad social i cooperació interagències
<ul style="list-style-type: none"> • Administración autonómica • Administración local, comarcal y supracomarcal • Tercer sector • Otras administraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes estratégicos y de acción local • Comisiones interdepartamentales y bilaterales • Mesas territoriales • Programaciones transversales y proyectos comunitarios • Sensibilización social de los derechos de la infancia

Gráfico II.9. Modelo de atención a la infancia y la adolescencia
Fuente: DBSF 2012

II.4. LOS CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA COMO SERVICIO SOCIAL ESPECIALIZADO PARA LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Los Centros Residenciales de Acción Educativa responden a una necesidad social de cuidar y educar a unos niños que se encuentran en situación de desamparo y a menudo de maltrato. Asumir este encargo, resulta, cuando menos, complejo debido a un gran número de variables que dependen de la época en la que se circunscribe dicho encargo, como señala Tizio:

Las instituciones están inmersas en la actualidad del momento histórico y social de una comunidad. Son necesarias, pero sus formas son contingentes, de allí el aspecto cambiante, las nuevas definiciones y los modelos de funcionamiento que diseñan.

(Tizio, 2002, citado en Fryd, 2011)

En efecto, el sistema social en el que nos encontramos inmersos, es decir, una sociedad globalizada que se rige por criterios mercantilistas, donde prima el individuo y la satisfacción inmediata, no se lo pone fácil a los padres y a los niños, y por ende, a las instituciones de acogida. García Molina hace una interesante reflexión sobre el hombre actual:(2003).

“La progresiva muerte del espíritu trae asociada el decaimiento de la imaginación y del deseo de un hombre que antes que saber quiere divertirse, entretenido en pasatiempos que se agotan en un consumo inmediato y reiterado hasta la saciedad, porque se hace difícil sostener el deseo a largo plazo. Un hombre que le pide a la vida lo mismo que a la televisión: poder cambiar de canal cuando se aburre o no le gusta.

...el mundo convertido en un gran parque temático donde un hombre infantilizado genera y almacena conocimientos renunciando al trabajo que implica saber. Vuelta al tiempo de la infancia, al juego de la inocencia (Bruckner, 1996), esperando que alguien se haga cargo de todo, porque ese papel, que históricamente ha correspondido al mundo de los adultos parece desvanecerse...”

(García Molina, 2003)

La familia es otra variable fundamental a la hora de asumir el encargo institucional de la atención a la infancia. No sólo porque sin ella no se podrá realizar el trabajo educativo de forma adecuada y efectiva, sino porque en ella, en su seno, se han producido las primeras

interacciones, asociaciones, vínculos, dinámicas relacionales, etc. que han modelado de algún modo ese niño que en un momento dado va a necesitar de atención especializada.

Según Solé (1996), la familia desarrolla cuatro funciones básicas:

- ❖ Cuidado y protección para que los niños puedan desarrollarse en condiciones dignas;
- ❖ Contribuir a la socialización de los hijos, en relación con los valores socialmente construidos;
- ❖ Dar apoyo a la evolución de los hijos, controlando y ayudándoles en su proceso de escolarización, así como en otros contextos de socialización;
- ❖ Ayudarlos a ser personas emocionalmente equilibradas, capaces de recibir y dar afecto, respetuosos con los demás y la propia identidad. Es condición que las relaciones familiares estén basadas en el respeto y afecto mutuos. Las otras funciones dependerán en gran medida de cómo se desarrolle ésta.

No cabe duda que ardua es la tarea de los padres en relación al cuidado de sus hijos. La familia actual se encuentra inmersa en una estructura social que ha provocado grandes cambios en su formato y posibilidades de dar respuesta a todas esas funciones que se espera que desarrolle. En la Europa Occidental, nuestra sociedad tiende a que la familia aparezca como un sistema social diversificado, en el cual conviven tipologías distintas, que pueden ir desde un pequeño número de familias extensas a un gran número de familias nucleares, y un número ni alto ni bajo de familias monoparentales. A su vez, el número de familias reconstituidas da la impresión de que, en un futuro no muy lejano va a ser alto. A menudo, la familia extensa (abuelos, hermanos, tíos,...), no vive cerca del núcleo familiar, o no existe, o no está disponible. Incluso las relaciones vecinales han cambiado, y hoy en día no es habitual recorrer al entorno más próximo para pedir apoyo en un momento de dificultad en relación con la educación de los hijos. Esta falta de redes sociales de apoyo a la familia provoca sentimientos de soledad y angustia.

La familia occidental tiende también a tener únicamente un hijo, con lo cual, el núcleo familiar es reducido. Además, las personas tienen sus hijos en edad de trabajar, -la edad de la maternidad en la mujer también ha aumentado- y, por tanto, necesitan de unos servicios que atiendan sus necesidades. Todo ello implica que para una parte importante de la primera infancia, el proceso de individualización y socialización se realiza simultáneamente en la familia y en un contexto extrafamiliar.

En este contexto, las personas que viven al límite de la marginación social acostumbran a hacerlo en espacios donde viven otras personas que han hecho de la marginación una forma

de vida, y que se relaciona con la delincuencia, la agresividad y la violencia social. Las actividades culturales en que participan los hijos de estas familias son muy limitadas y poco valoradas, y por tanto, ven mermadas sus posibilidades de desarrollo e integración social.

Ante esta situación nos encontramos con niños víctimas de situaciones familiares deterioradas, algunas crónicas, otras en situación de crisis, con unas relaciones afectivas quebradas, reconstruidas. Chicos y chicas con un alto grado de impulsividad que no son capaces de controlar y que, expresada a través de la violencia se manifiesta en conductas crueles que parecen no tener límite. Adolescentes que se han refugiado en el consumo de tóxicos y en grupos y situaciones marginales como medio para encontrar algún espacio que pueda contenerles o que les permita un grado de evasión de la realidad. Esa realidad que parece insoportable. Jóvenes con un alto grado de agresividad, ya sea hacia el entorno o hacia sí mismos. Chicos y chicas que presentan patologías mentales graves que requieren internamientos psiquiátricos en unidades especializadas, tratamientos terapéuticos y medicación.

Todo ello, va a configurar y condicionar un tipo de necesidades educativas que hay que tener en cuenta a la hora de dar una respuesta. Los trabajadores sociales de los EAIA, los equipos multidisciplinares que atienden directamente a las familias en riesgo, realizan un trabajo de diagnóstico en el que, de alguna manera, se “valoran los daños” que está sufriendo el niño, a raíz de las competencias y de las dificultades que presentan los padres para ejercer correctamente su función educativa. Desgraciadamente, a menudo la intervención no puede realizarse en el momento adecuado, ni en el medio, lo cual, finalmente conlleva un deterioro grave en el menor y, como ya se vio en el apartado anterior, la necesidad de acudir al último recurso posible: el internamiento en un Centro Residencial de Acción Educativa.

Según Lázaro (2000, citado en Torralba, 2006),

“Del análisis de la realidad, se desprende que el perfil de los niños y adolescentes internados ha aumentado sus dificultades personales en los últimos años. Estas dificultades exigen una mayor diversificación y profesionalización de algunos centros residenciales, más allá de la oferta actual. El CRAE como acogedor de un síntoma, necesita un contacto permanente con aquellos equipos que trabajan las causas (EAIA, servicios sociales, etc.), si se quiere asegurar un trabajo de calidad coherente entre las causas/efectos y verdaderamente educativo”.

Definición y encargo que reciben los CRAE

Un Centro Residencial de Acción Educativa es un servicio de “acogimiento residencial para la guarda y educación de sus usuarios menores de edad, donde residen temporalmente bajo la medida administrativa de Acogimiento Simple en Institución” (Plan Director de la Infancia y Adolescencia de Cataluña; PDIAC).

En efecto, el CRAE, es uno de los servicios residenciales que la administración pone a disposición de la infancia y adolescencia que se encuentran bajo una medida de protección. Otro recurso residencial son los Centros de Acogida (CA), servicios residenciales de estancia limitada y transitoria cuya finalidad es realizar la observación y el diagnóstico de la situación de riesgo o desamparo, con el fin de elaborar la propuesta correspondiente. También existen los Centros Residenciales de Educación Intensiva (CREI), servicios asimismo “de estancia limitada que disponen de medidas estructurales de protección para la guarda y educación de sus usuarios (adolescentes de 12 a 18 años tutelados), y que tiene como objetivo dar respuesta educativa y asistencial adolescentes y jóvenes que presentan alteraciones conductuales que requieren unos sistemas de educación intensiva”. (Mayoral, 2011)

Esta clasificación se completa con la creación de los Centros de Primera Acogida y con otros recursos de inserción laboral especialmente para los Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). La creación del Área de Apoyo al Joven Tutelado y Ex tutelado (ASJTET) se ha incrementado la cobertura residencial para jóvenes entre 16 y 21 años.

El Proyecto Educativo Marco que rige los Centros, elaborado en 1992, señala que “los centros deben reproducir las condiciones de vida ordinaria, con unas dimensiones reducidas y abarcando franjas amplias de edad” (DGAI, 1992:11). Dicho criterio aún hoy sigue siendo más que vigente y deseable para los centros catalanes, y afortunadamente avalado por las investigaciones que se llevan a cabo sobre el acogimiento residencial y otras aportaciones de la neuropsiquiatría o la psicología como Barudy (1998), Fernández del Valle(2000), Moyano(2011), etc.

El mismo Proyecto Marco, y la **Ley 14/2010 en el artículo 132**, señalan:

“el centro debe ser un lugar donde el niño pueda sentirse acogido, seguro y querido; un recurso abierto, integrado en un barrio o comunidad y organizado en unidades pequeñas que permitan el trato afectivo y una vida cotidiana personalizada.”

E incidiendo en algunos aspectos educativos de la atención residencial, señala:

“Donde pueda desarrollar el sentido de responsabilidad necesario para su seguridad personal y autoestima, y responsabilidad ante la comunidad. Donde se potencie el desarrollo de su proceso evolutivo, que ha estado muchas veces gravemente interferido, tendiendo a su autonomía e integración sociales.

Donde reciba la educación integral y compensadora que responda a sus necesidades y carencias.”

Y resaltando algunos derechos, afirma:

“Desde donde mantenga contacto con su familia y entorno social de origen (si se considera conveniente), y con el entorno social del centro, y que, con la seguridad que el centro le proporciona, pueda ir cambiando su visión, integración e incidencia en el medio familiar y social.

Donde pueda opinar sobre su funcionamiento y participar gradualmente y de forma efectiva en la marcha general del centro”.

Los CRAE, según el Proyecto Educativo Marco, “deben cumplir tres condiciones:

1. El centro debe ser, para la mayoría de los casos, un recurso temporal limitado.
2. La atención a los menores la realiza un equipo de profesionales.
3. Los centros forman parte de una red única, pública e interconectada”.

Y deben desarrollar las siguientes funciones:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.318327c7107bbec91285ea75b0c0e1a0/?vgnextoid=f59531a45e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f59531a45e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

- Atención integral a niños y adolescentes que sean ingresados a propuesta de los equipos técnicos correspondientes y contribuir a su proceso educativo y de desarrollo personal
- Cuidado de su salud física y psíquica, velando por el desarrollo armónico de su personalidad.
- Diseño del proyecto educativo individual de los niños y adolescentes a partir de un diagnóstico o evaluación inicial.
- Coordinación con otros servicios y profesionales que intervienen el proceso de atención y protección de los niños y adolescentes.
- Promoción en los casos que sea posible del regreso del niño o adolescente con la familia de origen, o por lo contrario, el acogimiento en familia extensa o ajena.

El listado de recursos residenciales en Cataluña, tanto propios como concertados, puede consultarse en el siguiente enlace:

http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Proteccio_i_nfancia_i_adolescencia/Menors_desemparats/Centres_proteccio/Pdf/Distribucio_CRAEv2.pdf

y se clasifican como:

- Primera infancia
- Niños y adolescentes
- Jóvenes de 16 a 18 años
- Centros verticales
- Pisos asistidos
- Hogares funcionales

Estos criterios básicos, junto con otras indicaciones y la legislación actual obligan a las instituciones socioeducativas a diseñar sus propios proyectos educativos a partir de la interpretación que cada equipo hace del encargo recibido y atendiendo al tipo de población, al entorno sociocomunitario en que se encuentran, y las expectativas que como servicio social se plantean (misión y visión). Si quieren ofrecer una atención socioeducativa de calidad, deben diseñar espacios de vida organizados que ofrezcan a los niños un tiempo, unas personas y un nuevo lugar donde su vida pueda circular con afecto, paz y seguridad, y desde donde encontrar una nueva oportunidad para crecer, ser feliz y aprender a ser autónomo. Y desde el paradigma de derechos y del trabajo en red, el internamiento en centro debe ser también una oportunidad para la familia: “se concibe la residencia no como sustituto de la familia, sino como una ayuda y un complemento al rol de padres, procurando que la familia se implique en la toma de decisiones y en una responsabilización progresiva en la atención de sus hijos” (Fernández del Valle, 2007:49).

Paralelamente, el centro debe ofrecer un tiempo y un espacio para poner orden en la vida del niño, a partir de la satisfacción de las necesidades básicas y ofreciendo una dinámica cotidiana regulada por rutinas, afecto y límites. Un lugar y un tiempo donde poder pensar, elaborar el duelo de la separación. Un lugar donde poder disfrutar de nuevas relaciones personales gratificantes y donde poder hacer nuevas cosas.

Elementos que configuran la atención socioeducativa de los CRAE

Un Centro Residencial está formado por un conjunto de personas que conviven. Para unos, los residentes, es “su casa”; algunos no han vivido más realidad que ésta; otros la sienten como “lo mejor que les ha pasado” y, por tanto una plataforma de lanzamiento para conquistar la vida; otros, sencillamente sienten el Centro como un fastidio o en el mejor de los casos, un domicilio

temporal. Para otros, los educadores, el centro no es “su casa” pero hacen como si lo fuera, con el fin de transmitir a los niños una experiencia de bienestar y de aprecio por la casa y lo que en ella se hace (lo que se come, lo que se juega, lo que se discute o decide, etc.). Otros, evidencian una actitud aséptica a través del cumplimiento estricto de unos horarios y unas tareas a cambio de la remuneración correspondiente. El director, el subdirector, el administrador, la cocinera, las limpiadoras, el chófer, etc., circulan por el centro, por la casa de estos niños, realizando sus tareas bajo el paraguas de una organización institucional y más o menos afectada por unas intenciones educativas. Es por ello que las instituciones socioeducativas residenciales están investidas de una serie de peculiaridades que resultan esenciales para comprender la acción educativa que se desarrolla y la complejidad de su funcionamiento, más allá de organigramas y presupuestos. Habrá que observarlas pues, como un sistema en el que “interactúan muchísimos elementos internamente y con diversos entornos” (Santos Guerra, 2008:27). Un sistema, para Bertalanffy, es

“un conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee unidades, relaciones entre ellos, un medio en el que se encuentra y una estructura aglutinadora. La forma de funcionar en el medio tiende al equilibrio y al mantenimiento de la identidad.... /...

la entropía y las dificultades de adaptación, ya que el sistema tiende al equilibrio, pueden generar problemas agravados por el ritmo temporal que exige el cambio. El dinamismo del medio puede chocar con la tendencia estática de la organización a la supervivencia”.

(Bertalanffy, 1978, citado en Santos Guerra, 2008)

Fantova (2005) propone un modelo de gestión organizacional basado en:

- “Tres procesos básicos:
planificación-interlocución-evaluación
- Cuatro procesos vinculados a recursos:
humanos-económicos- información-recursos materiales
- Tres procesos avanzados de gestión:
gestión de las relaciones-de la estructuración-del aprendizaje”

Moyano (2007), desde una perspectiva más pedagógica y no tanto de gestión institucional, hace hincapié en la “dimensión pedagógica, en tanto que ésta supone enmarcar la labor educativa a desarrollar en un CRAE, la dimensión organizativa que dispone y ordena la institución, y la social, entendiéndola como el conjunto de vínculos que la institución como tal inscribe en lo social, lo educativo y su entorno”.

Por lo que respecta a la Administración catalana, la acción educativa de los Centros Residenciales se articula en función de cinco documentos preceptivos:

1. Proyecto Educativo de Centro
2. Reglamento de Régimen Interno
3. Programación Anual
4. Presupuesto Anual
5. Memoria Anual

Los dos primeros son elementos descriptivos y definitorios de las intenciones educativas, y la opción organizativa y metodológica por la que la institución opta para dar respuesta al encargo recibido. La Programación Anual y el Presupuesto son documentos que planifican a corto plazo la acción educativa y en el que se priorizan metas y procedimientos. La Memoria Anual es una forma de rendir cuentas sobre el trabajo realizado del año.

El DBSF dispone de un modelo para elaborar de cada uno de estos documentos en formato digital con el fin de facilitar el acceso a los profesionales.

He aquí algunas de las propuestas que intentan circunscribir y comprender la complejidad de una institución socioeducativa. Éstas y otras muchas, inciden en distintas dimensiones. La presente investigación se propone discernir cuáles son las dimensiones esenciales que facilitan las buenas prácticas y cómo deben aquellas articularse con el fin de mejorar la calidad de las instituciones socioeducativas.

II.5. EL EDUCADOR SOCIAL COMO FIGURA PROFESIONAL DE REFERENCIA DE LOS CENTROS RESIDENCIALES

A lo largo de la historia del hombre siempre ha habido “alguien” que se ocupaba de los “niños de otros”, familias o personas individuales que se hacían cargo de niños huérfanos, perdidos, pobres, fugitivos, etc. No hace tanto que, familias con mayor o menor capacidad económica “tutelaban” o ahijaban a niños huérfanos o sin padres poniéndoles a cargo del establo, como capataz de la explotación agrícola; o también, en el ámbito urbano, (especialmente a las chicas) ocupándolas como criadas o institutriz. Muchas son y han sido las casuísticas que han provocado que el tejido social, de una u otra forma, articule estrategias más o menos reprobables, para hacerse cargo de las crías ajenas. A medida que la sociedad se hace más compleja y los poderes públicos desarrollan sistemas de protección a la infancia, se perfilan también las características de los profesionales que se contratan para desarrollar las

tareas de atención y educación de los niños acogidos en las instituciones. Sus funciones se han ido transformando, partiendo del encargo de atender las necesidades básicas, transmitir las normas sociales y corregir las conductas molestas, hasta llegar a exigir titulación universitaria que capacite a dichos profesionales a hacer diagnósticos, programaciones y promover el desarrollo personal a partir de la vinculación educativa y de conocimientos de la psicología de la relación. El gran momento de la profesionalización del educador social llegó en los años 90 de la mano de aportaciones académicas como las de Sáez (1994, 1996, 1998, 2003), Sáez y García Molina (2004, 2006), Petrus (1989,1993,1997), Julià (1998), por citar algunas. Paralelamente, la creación de las Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales y posteriormente los Colegios Profesionales y la Asociación Estatal de los Colegios, han permitido desde entonces, la configuración de la figura profesional, sus funciones y ámbitos de intervención.

Actualmente, los parámetros legales, administrativos y educativos que definen las funciones y los límites de la acción educativa están definidos a partir del trabajo académico y de la regulación que realiza la Administración.

La ANECA elaboró en 2005 el Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social, en el que describe todas y cada una de las competencias profesionales que se deben desarrollar en los planes de estudio de las universidades, siguiendo los acuerdos del plan de Bolonia:

“Aunque estamos ante una titulación joven, el colectivo de profesionales que trabajan en este ámbito presenta una intensa trayectoria primero bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como educadores sociales. Resaltamos, a modo de referencia, la creación en 1972 de la primera asociación de Educación Especializada en Barcelona y la celebración del primer congreso en 1987. Con la intención de consolidar su identidad y especificar su ámbito profesional, encontramos en la actualidad asociaciones profesionales de educadores sociales en todas las Comunidades Autónomas y, tras la aprobación de la Diplomatura, la creación de Colegios Profesionales en Cataluña, Galicia, Islas Baleares, Murcia, País Vasco y Valencia.

Todos estos aspectos aportan una idea de la dimensión social de esta titulación, que responde plenamente a las demandas y necesidades de la sociedad actual.” (ANECA Vol. I: 71)

El propio Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales define la Educación Social como:

- *“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:*
- *La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- *La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.”* (ASEDES – CGCEES, 2007).

En el año 2005, un grupo de profesionales en activo de los Centros Residenciales junto con un representante del Colegio de Educadores de Cataluña y también técnicos de la DGAIA y del Gabinete de Estudios y Planificación del DBSF, se reunieron durante varias sesiones, con el fin de elaborar un documento que regulara la capacitación profesional de los educadores en los siguientes términos:

1. Definir el perfil profesional a partir de las funciones a desarrollar.
2. Proponer, a partir de dicho perfil, los requisitos mínimos de acceso y la formación específica complementaria teoricopráctica para estos profesionales.

Este documento, elaborado de forma participativa, constituyó las bases de los Documentos Profesionalizadores aprobados en el Congreso Estatal de Toledo en 2007 y publicado por ASEDES.

De todo este trabajo de recopilación y reflexión, surgió el documento que hoy en día sirve para definir la profesión y es uno de los elementos de estudio para la formación de los estudiantes universitarios.

La construcción del perfil profesional se articula a partir de la descripción de las funciones, de las actitudes y aptitudes y de las necesidades formativas requeridas.

Las funciones que, independientemente del modelo educativo o del contexto institucional en el que desarrolle su ejercicio profesional, debe guiar su tarea diaria se concretan en las siguientes:

<p>En relación al niño o adolescente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer las condiciones que garanticen la acogida del niño en un ambiente de afecto, comprensión y seguridad emocional y material. - Informar al niño del funcionamiento del centro y de sus derechos y deberes - Cubrir las necesidades básicas y atender las especialmente desatendidas. - Elaborar, ejecutar, evaluar y hacer seguimiento del PEI. - Observar de forma amplia el niño con el fin de conocerlo y comprenderlo y elaborar posteriormente su PEI. - Actuar de forma reflexiva partiendo de la observación y del PEI con el fin de conseguir el desarrollo integral del niño. - Ser el educador social de referencia o tutor disponiendo de la información necesaria sobre el niño. Atención individualizada. - Colaborar activamente en el desarrollo de las actividades regladas de aula escolar y de talleres prelaborales, en el caso de centros de educación intensiva. - Crear un ambiente normalizador, haciendo presente aspectos de la cultura, la actualidad social y las costumbres usuales de la vida familiar.
<p>En relación a la familia de referencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la observación de la relación entre el niño y su familia en diversos contextos: visitas, permisos, llamadas, etc. - Propiciar las condiciones para conseguir el consentimiento de la familia con el fin de facilitar el trabajo educativo con el niño, estableciendo una colaboración en la medida de sus posibilidades. - Dar apoyo a la familia de referencia, si procede, siguiendo el plan establecido con el EAIA con la finalidad de promover la responsabilización en el proceso educativo del niño. - Informar a la familia de referencia del proceso del niño cuando sea posible y la familia colabore. - Funciones específicas del educador de centro de acogida en relación a la familia: - Aportar al estudio diagnóstico y al equipo técnico la observación de las visitas, procurar un clima adecuado en el espacio de visitas e intervenir en caso de conflicto. - Participar con el equipo técnico en la elaboración de los planes de trabajo familiares. - Ser la voz del niño, si procede, en las comunicaciones con la familia. - Participar en el proceso de mediación con las familias, si es necesario.
<p>En relación al equipo educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir la línea educativa del centro y participar en la elaboración implementación y revisión de: el PEC, RRI, PA y otros documentos. - Informar a la dirección de cualquier circunstancia significativa que implique una mejora de la intervención, conseguir una buena gestión de la información, la mejora de la organización y de la gestión del centro. - Participar en la elaboración del PEI de cada niño, de su ejecución y evaluación. - Participar en las sesiones de análisis institucional y de supervisión. - Garantizar la buena práctica educativa a través de la evaluación continua del proceso educativo con el fin de mejorarlo, y prevenir tanto el estancamiento de situaciones personales y sociales poco aconsejables, como el surgimiento de nuevas dificultades que hagan más difícil el progreso de los niños. - Participar de forma activa en la reunión de equipo fijando y llevando a cabo los criterios unificados de actuación, los acuerdos sobre la acción educativa, sobre la evolución de los casos y sobre el funcionamiento del centro. - Potenciar un clima de convivencia y respeto entre el equipo de profesionales que haga posible la satisfacción en el trabajo y la implicación en el PEC. - Regular la relación entre los niños y el personal auxiliar del centro. - Participar en la organización y distribución de las tareas y sistemas de coordinación. - Dar apoyo a la gestión del centro con el fin de optimizar tiempo y recursos. - Recoger las propuestas de los niños , analizarlas y dar respuesta - Hacer circular la información necesaria a través de las herramientas de comunicación establecidas, para garantizar el seguimiento tanto de los niños como de la dinámica del centro. - Coordinar y supervisar los voluntarios y los estudiantes en prácticas, en caso que los hubiera.
<p>En relación al equipo interdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar activamente en el diagnóstico y la propuesta de medida en coordinación con el resto del equipo, aportando la información u observación de la vida cotidiana de los niños al equipo. - Llevar a cabo los acuerdos y criterios consensuados en la reunión del equipo interdisciplinario en relación al proceso de diagnóstico.
<p>En relación al entorno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al niño a los recursos y servicios externos del centro en base a su PEI, y participar desde la responsabilidad de la guarda y educación en: reuniones de padres en la escuela, actividades formativo-laborales, visitas médicas, estancias hospitalarias, actividades de tiempo libre, trámites, etc. - Conocer, hacer el seguimiento y coordinarse con la red de recursos educativos, sociales, culturales, de salud y de tiempo libre, especialmente del territorio donde se ubica el centro. - Integrar y hacer participar al niño y adolescente en la vida del barrio y potenciar las relaciones sociales normalizadoras en los ámbitos escolar, vecinal, de amistad, etc.
<p>Funciones de formación e investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y ejecutar el plan de incorporación de nuevos profesionales al centro - Participar en el proceso de cualificación profesional a través de la reflexión pedagógica, la formación continua y la autoevaluación individual y de equipo. - Transmitir al resto del equipo los contenidos y conocimientos adquiridos en la formación continua. - Participar e intervenir en las actividades de formación de los estudiantes en prácticas. - Elaborar y participar en proyectos de investigación y docencia en el ámbito de educación social. - Participar de forma activa en las sesiones de supervisión y de análisis institucional. - Participar y representar al centro en comisiones de carácter técnico.

Una de las preguntas que se propone responder el siguiente estudio está relacionada con las competencias que se requieren del educador social en esta época.

Salzberger-Wittenberg se refiere a cómo Winnicott resalta la necesidad que tiene el niño “de ser sostenido por su madre, tanto físicamente como emocionalmente, a fin de facilitarle el desarrollo psíquico porque esta condición le provee de un espacio de tiempo en el que puede aprender a manejar la ansiedad” Salzberger-Wittenberg(1996:83) En efecto, el niño necesita ser acogido: que haya unos adultos que le ayuden a desarrollar sus potencialidades, descubrir el funcionamiento mental de los otros, aprender una lengua, incorporarse a un grupo, sus valores y sus ritos:

“de este modo, como la pared que el albañil ha de apuntalar para que se sostenga mientras no pasa de ser un conjunto de tierra y piedras mal ensambladas, el niño ha beneficiarse del apuntalamiento del adulto. No puede construirse a sí mismo mentalmente al margen de las reclamaciones de su entorno: es ese entorno el que, en muy gran medida, le construye. (Meirieu, 1998)

Y en esta relación, el educador se pone en juego como persona, pone su ser, su vida emocional, aquello que sabe e ignora, sus miedos y las formas con que aprendió a relacionarse, y, por qué no decirlo, a amar. Al educador social, no le bastan las técnicas y conocimientos aprendidos en la universidad, pues no sólo se educa a partir de técnicas y teorías pedagógicas. Por ello, el educador social necesita formación continua que le vaya dotando de las herramientas teóricas y de las desarrolladas a partir del hecho de compartir experiencias que le permitan mejorar la tarea educativa pero también tiene que ir forjando en los profesionales la capacidad para responder a los requerimientos del usuario con cierta inmediatez. “Esta capacidad la podríamos denominar, instinto, intuición. Pero la intuición no como concepto vulgar que se basa solamente en el sentido común, sentido que, por otro lado, la mayoría presumimos tener, sino la intuición basada en dos pilares básicos: la experiencia y el saber teórico” (Lletjós, Morros 2010). Este concepto tiene mucha importancia puesto que a menudo el educador se encuentra con requerimientos inesperados del sujeto y no hay tiempo de elaborar una teoría que le diga qué tiene que responder. Eso sí, después el profesional tiene que poder razonar sobre su actuación, sobre su decisión, y en este razonamiento se encuentra el mejor de los aprendizajes, que le preparará para una nueva experiencia. Estos procesos de intervención y reflexión posterior se enmarcan en el paradigma acción-reflexión-acción. La formación es el sustrato de los dos momentos: en la acción, todo el saber teórico, la posibilidad de compartir experiencias que aporta la formación continua, forma el grueso más importante de esta capacidad de responder sin la elaboración estricta del razonamiento. En la reflexión, la formación habrá proporcionado las herramientas para entender mejor las actuaciones realizadas, perfeccionará las propias capacidades para valorar y diseñar programas, y, de este

modo, el profesional, en posteriores requerimientos podrá estar mejor preparado, será un educador más experto. Un experto que nunca tendrá el éxito garantizado, porque el sujeto destinatario de nuestra intervención tiene el poder de decidir si quiere participar del espacio de aprendizaje, de la relación. “Hay un vacío de saber previo que ningún conocimiento científico puede responder o cerrar totalmente” (García Molina, 2003)... “su tarea no se realiza directamente en el interior del sujeto, sino que más bien trata de crear las condiciones óptimas en las que el sujeto pueda adquirir lo transmitido (Herbart, 1806; Montessori, 1994; Paturet, 1995; Meirieu, 1992, citados en García Molina, 2003). En esa cuerda floja en la que se sitúa el educador social en relación con el sujeto, es donde el acto educativo se produce; donde el otro, el sujeto, aprende a tomar sus propias decisiones poniendo en juego estrategias aprendidas, recursos propios, actitudes y potencialidades que le ponen en circulación social, que le hacen sentir parte de un mundo, de un colectivo en el que, reconocido, puede actuar y transformar la realidad.

CAPÍTULO III.

LA CALIDAD EN LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA: ANTECEDENTES, PREGUNTAS Y RESPUESTAS

La calidad es un término que forma parte del lenguaje habitual de la sociedad, forma parte de nuestra vida en todos los ámbitos. Su definición dependerá siempre “de la concepción que se posea de lo que debe ser la sociedad, la propia vida, el marco referencial del sistema educativo de un determinado momento histórico...” (Casanova, 2004:65).

Utilizando el sentido común, podría decirse que algo tiene calidad o es de calidad cuando está bien hecho, cuando el objeto o servicio se adecúa al uso para el que está ideado. Sennet (2010) se refiere a esta idea utilizando un antiguo término: la artesanía. La define como “un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más”.

Ya en el antiguo Egipto, en determinados trabajos de construcción, se distingue dos tipos de operarios: los que realizaban las tareas y los que se dedicaban a medir y comprobar los primeros, es decir lo que hoy llamaríamos, inspección de calidad. Podría decirse que la calidad, “desde las primeras civilizaciones está en estrecha relación con el arte y la artesanía y se concibe como el trabajo bien hecho” (Berlinches, 2008:2). Desde este punto de vista, ya no se trataría de “un concepto que forma parte del paradigma social de las sociedades avanzadas” (Municio, 2003), sino de algo que forma parte del deseo del ser humano. Algo que quizá los actuales modelos de calidad intentan recuperar: regresar de nuevo a la práctica profesional desde el compromiso -“el artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (Sennet, 2010:32)- puesto que es desde éste que las personas sienten una recompensa emocional por el trabajo bien hecho y ello permite a las organizaciones resolver las dificultades y crecer. Sin duda las imposiciones y la competencia provocan la desmoralización de los trabajadores y en consecuencia, la insatisfacción de los usuarios. Las organizaciones se han sofisticado pero el deseo humano de mejorar las cosas sigue intacto.

La crisis del modelo burocrático ha puesto en jaque a las instituciones y a los sistemas políticos que las sustentan; el modelo burocrático se desarrolló en una sociedad cuyos cambios se producían a “ritmo lento”, y donde las organizaciones se articulaban jerárquicamente. En el

siglo XXI se produce un cambio de paradigma, está emergiendo una nueva época histórica que ya está afrontando grandes retos y nuevos desafíos que conllevan nuevas formas de entender las organizaciones. Ya en 1984, (¡hace 18 años!) Osborne y Gabler afirmaban:

Vivimos en una asombrosa época de cambios. Vivimos en un mercado global que ejerce una enorme presión competitiva sobre nuestras instituciones económicas. Vivimos en una sociedad de la información a la cual la gente accede casi tan rápidamente como sus líderes. Vivimos en una economía basada en el crecimiento, en la cual los trabajadores con formación manejan los mandos y exigen autonomía. Vivimos en una época de mercados en los que los consumidores se han acostumbrado a la gran calidad y amplitud de las opciones posibles.

Son tiempos de crisis: crisis del modelo burocrático, crisis económica, crisis del estado del bienestar, de valores... todo ello está poniendo a las sociedades y por ende, a las organizaciones en lo que Bauman llama “fase líquida”. Es decir una situación de provisionalidad e incertidumbre en la que “cada paso nuevo ha de ser una respuesta a una disposición diferente de los elementos en juego” (Bauman, 2007:11). Así, en una sociedad líquida, en la que todo es volátil y cambiante, sería interesante pensar en ofrecer, desde la educación social, criterios, valores, formas de trabajar y relacionar-se que tengan en cuenta las necesidades de las personas. Acaso ésta sea una misión del educador social del siglo XXI: desenmascarar el miedo y construir de nuevo lazos interpersonales sólidos, no líquidos que, “en un mundo donde prácticamente ya no queda nadie que crea que cambiar la vida de los otros tenga relevancia alguna para su vida”, permitan “hacer lo contrario de aquello a lo que nos hemos acostumbrado (Furlong, 2009, citado en Bauman 2011): invertir el modelo de organización del pensamiento, antes centrado en el “individuo”, sustituyéndolo por otro que gire en torno a la práctica ética y estética que favorezca la relación y el contexto” (Bauman 2011: 155). Debemos aprender a ser mejores, a hacer las cosas juntos y mejor.

III.1. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

El término “calidad” en el ámbito de la atención a la infancia es de muy reciente uso. Para entender el proceso histórico y de maduración de la profesión que nos ha llevado a hablar de calidad, hay que remitir-se inevitablemente al concepto de calidad surgido en el mundo empresarial. Dicho concepto se ha ido incorporando poco a poco en todas las disciplinas y organizaciones sociales. Básicamente, las etapas fundamentales del sistema conocido hoy como de gestión de la calidad, ha pasado por 4 etapas:

- La inspección, nacida como consecuencia de la división del trabajo en la que unas personas realizan las operaciones básicas y otras supervisan la ejecución. El criterio básico de la inspección como fundamento de la calidad es separar los productos buenos de los defectuosos después de haberlos fabricado.
 - Control del proceso: en esta etapa se da una gran importancia a la uniformidad de los procesos de fabricación, aplicando un control estadístico del proceso con técnicas de muestreo estadístico.
 - Gestión integral de la calidad : Feigenbaum (citado en Berlinches, 2008), introdujo en los años sesenta el concepto de calidad integral, de forma que ésta se refiere no sólo al producto sino a todas las actividades de la empresa, las cuales deben tener bien definidas sus responsabilidades.
 - Calidad total: Según Ishikawa (citado en op.cit: 4), es la filosofía, cultura, estrategia o estilo de gerencia de una empresa según la cual todas las personas en la misma estudian, practican, participan y fomentan la mejora continua de la calidad.
- Desde esta concepción, la calidad se refiere a todas las actividades, es una responsabilidad individual de todas las personas, pone énfasis en la prevención, promueve la participación y entiende que todos en la empresa son proveedores y clientes de otros.



Gráfico III.1. Evolución del concepto de calidad
Fuente: Berlinches, 2008

Otras definiciones de calidad a destacar, provenientes del mundo empresarial, serían las de Juran (en Berlinches, 2008) define la calidad como “idoneidad o aptitud para el uso”, y esta idoneidad vendrá definida por las características del producto. La trilogía de Juran sobre la gestión de la calidad se basa en tres aspectos: planificación de la calidad, control de la calidad y mejora de la calidad.

Deming (1989) por su parte, concibe la calidad como “un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo costo y adecuado a las necesidades del mercado”. Entre las diferentes aportaciones de este autor cabe destacar dos: los catorce puntos de Deming y la divulgación del ciclo PDCA de Shewart. Con sus catorce puntos para la gestión, Deming pretende mostrar la importancia del papel de las personas, y en especial de la dirección en la competitividad de las organizaciones.

PUNTOS DE DEMING	
1	Crear constancia en el propósito de mejorar el producto y el servicio
2	Adaptar la organización a la nueva economía en que vivimos
3	Evitar la inspección masiva de productos
4	Comprar por calidad, no por precio y estrechar lazos con los proveedores
5	Mejorar continuamente en todos los ámbitos de la organización
6	Formar y entrenar a los trabajadores para mejorar el desempeño del trabajo
7	Adoptar e implantar el liderazgo
8	Eliminar el miedo, para que las personas trabajen seguras y den lo mejor de sí mismas
9	Romper las barreras entre departamentos
10	Eliminar eslóganes y consignas para los operarios, sustituyéndolos por acciones de mejora
11	Eliminar estándares de trabajo, incentivos y trabajo a destajo, pues son incompatibles con la mejora continua
12	Eliminar las barreras que privan a la gente de estar orgullosa de su trabajo
13	Estimular a la gente para su mejora personal
14	Poner a trabajar a todos para realizar esta transformación aplicando el método PDCA

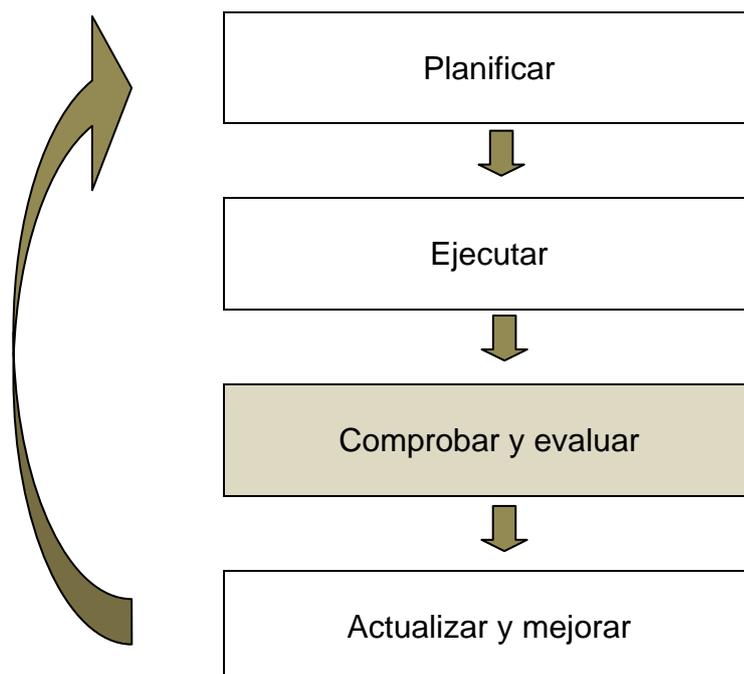


Gráfico III.2. Ciclo de Deming

Fuente: Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación. Alonso

Finalmente la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad integrando las aportaciones de los expertos presenta el modelo EFQM que ofrece una visión global e integradora de la organización desde la perspectiva de la calidad total. Es el compendio de las mejores prácticas en el ámbito de la gestión de las organizaciones. Dichas prácticas, llamadas Principios de la calidad Total son las siguientes:

- Orientación hacia los resultados
- Orientación al cliente
- Liderazgo y constancia en los objetivos
- Gestión por procesos y hechos
- Desarrollo e implicación de las personas
- Aprendizaje, innovación y mejora continuos
- Desarrollo de alianzas
- Responsabilidad social

El modelo se compone de nueve criterios, agrupados en dos grandes dimensiones: los agentes facilitadores y los resultados; los primeros son los ejes o puntos de apoyo sobre los cuales la organización debe incidir para conseguir los resultados; los segundos, reflejan lo que ha alcanzado la organización como consecuencia de la gestión que ha realizado sobre los agentes:



Gráfico III.3. Esquema del modelo EFQM
Fuente: GENTO PALACIOS, S. Instituciones educativas para la calidad total

Con el fin de comprender cómo ha llegado el concepto de calidad en las instituciones socioeducativas, habrá que acudir a las fuentes académicas sobre calidad en el ámbito escolar, dado que podría decirse que la historia de la calidad en la educación social “casi empieza hoy”, lo cual no significa que haya existido una falta de preocupación por la calidad sino que no se han producido un itinerario de investigación sobre calidad y evaluación socioeducativa.

Desde el s. XVIII al XX la calidad se encuentra centrada en los productos y sus características, y la determinan los empresarios y políticos. A partir de los años 60 del siglo XX se produce un notable desarrollo socioeconómico que se consolida en los años 90, pasando entonces la calidad a ser determinada por el cliente. Acontece una nueva revolución científica, social, cultural y tecnológica, “de la misma forma que en el siglo XVI comenzó la revolución con las aportaciones de Copérnico, Galileo, Newton, Guttemberg y tantos otros. La diferencia esencial es que ahora es más rápida y tiene mayor capacidad de transformarse” (Municio, 2003:8).

Autores como Mateo (2000) o Murillo (2005) realizan un exhaustivo estudio histórico de la calidad en la escuela, a partir del concepto de “eficacia escolar”. Murillo distingue cuatro etapas (p. 40):

Etapa 1: El informe Coleman y sus reanálisis (1966-1979). James S. Coleman se considera el autor que realizó “el estudio sobre Ciencias Sociales más importante del s. XX y que cambió la investigación y nuestra forma de ver la educación” (pp.43). Coleman estudió ingeniería química pero tras finalizar quiso orientar su ejercicio profesional en temas relacionados con la sociología, así que se graduó en la universidad de Columbia. El estudio realizado por Coleman en 1966 midió el rendimiento académico en diversas asignaturas, obtuvo información sobre diversas características de los alumnos y también recogió datos de las características del profesorado y las instalaciones, del currículum, y también de grupos y clases. La conclusión a la que llegó con su equipo era que “las escuelas ejercen escasa influencia sobre los alumnos, por lo que no se puede sostener que su rendimiento sea independiente de su estatus y contexto social” (Coleman et al, 1966:325, en Murillo, 2005:44). Estas conclusiones generaron un intenso debate y reacciones. A raíz de ellos, surgieron numerosas investigaciones (Jenks y col., 1972; Mayeske, 1972; Smith, 1972). Estos y otros estudios no hacían más que confirmar las afirmaciones de Coleman, lo cual causó un gran impacto en la comunidad científica y en la política educativa.

Etapa 2: se inicia en los años 70 caracterizada por “la realización de estudios con escuelas prototípicas, con el estudio de casos como enfoque metodológico” (pp: 41). Destaca el estudio de Weber (citado en Murillo, 2005), considerado como el inicio del movimiento de las escuelas eficaces (Murillo, 2004,2005^a, 2005b, 2006^a, 2006b, Sarramona, 2004). Aparecen también las primeras listas de factores y el “Modelo de 5-factores” (Edmonds, 1979, citado en Murillo, 2005), que tuvo una gran repercusión en todo el mundo. Dicho modelo postula que las escuelas eficaces:

1. Poseen un liderazgo fuerte

2. Hay un clima de altas expectativas en el rendimiento de los alumnos
3. La atmósfera es ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva
4. El objetivo prioritario del centro es la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades del mismo
5. Existe una evaluación constante y regular del progreso de los alumnos

Etapa 3: El año 1979 supuso un momento crucial para la investigación escolar pues surgieron dos importantes investigaciones: por un lado, la investigación de los estadounidenses Brookover et al. (Citado en Murillo, 2005), llamada School social systems and student achievement, y el trabajo británico de Rutter y sus colaboradores (citado en Murillo, 2005), Fifteen thousands hours. En ellos, además de trabajar con grandes muestras, se empieza a tener en cuenta lo que acontece en la escuela, entrando “en las aulas para observar lo que ocurría” (pp.41) a partir del trabajo con técnicas cualitativas.

Etapa 4: Murillo propone ubicar una cuarta etapa que “quizá aún no haya finalizado” (pp.42), caracterizada por diseños de investigación más sofisticados y técnicas complejas de recogida de datos y la generalización de los modelos multinivel en las investigaciones. Se abren nuevas líneas de investigación y se estudian conjuntamente la eficacia docente y la eficacia escolar, entre otras cosas. El trabajo de Creemers (1994, citado en Murillo, 2005) es el máximo representante de esta fusión. Cabe señalar también la consideración del contexto en los diseños de investigación y estableciéndose el modelo CIPP: contexto-entrada-proceso-producto (Sheerens, 1992 citado en Murillo, 2005). Sheerens (citado en Mateo, 2000), parte de la idea de que “la eficacia aplicada a los fenómenos educativos, se refiere al grado en el cual los medios o procesos dan como resultado el logro de los objetivos”. Este recorrido realizado por el mundo de la escuela sobre la mejora de la calidad ha ido extendiéndose, no de forma paralela, pero sí progresiva, en el ámbito de los servicios sociales. En este sentido se observan progresivos acercamientos a este nuevo paradigma a través de planes estratégicos nacionales (Plan estratégico nacional de infancia y adolescencia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), Planes Directores de algunas comunidades autónomas, manuales de buenas prácticas (MEC), etc. Mencionar también el Pla de Qualitat de la Generalitat de Catalunya que en 2008 ya hace referencia en su marco teórico al Modelo de Calidad Total desde el modelo EFQM de Excelencia (European Foundation for Quality Management) que va a orientar su desarrollo e implementación en los servicios que hacen referencia a la Atención de la Infancia y Adolescencia. Dicho modelo fue creado por la fundación Europea de Gestión de la Calidad con la misión de potenciar el uso de procedimientos de gestión de la calidad en el sector privado europeo.”Este modelo plantea la necesidad del trabajo cooperativo, la unificación de estrategias en un marco común, la fijación de metas hacia las que concurre toda la actuación

del profesorado, el fin primordial de lograr la satisfacción del cliente (alumno, familia, sociedad; lo que implicaría el gusto por el aprendizaje, la alta autoestima del estudiante, la funcionalidad de los propósitos alcanzada para la sociedad actual, etc.) y la noción de eficacia situada al final de la definición, exigiendo que todo lo anterior se consiga con un costo razonable” (Casanovas,2004).

III.2. CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LOS CENTROS RESIDENCIALES DE ACCIÓN EDUCATIVA: DOS CONCEPTOS PARALELOS

Sin duda, los equipos de profesionales que trabajan realizando atención directa a las personas se encuentran permanentemente en contacto con las necesidades del sujeto, y son el primer receptáculo de sus demandas. En el caso de los CRAE, el educador es el profesional responsable del cuidado y educación de los niños, lo cual supone hacerse cargo de sus necesidades e ilusiones, y también de sus tristezas y dificultades. Y hacerse cargo de ello comporta un conjunto de actuaciones, coordinaciones y trabajo en red en un trabajo que tienen un alto grado de interdependencia. El educador social no puede posicionarse al margen de las necesidades del sujeto al que educa. Precisamente, su satisfacción profesional surge a partir de acompañar al sujeto en su proceso de mejor personal así, pues, la mejora de la calidad de sus intervenciones educativas, la mejora de la coordinación entre profesionales, aumentar la responsabilización de cada profesional en las tareas que le correspondan, facilita el trabajo y produce satisfacciones en relación a los progresos del sujeto, cuando menos, en las condiciones que pueden posibilitar el cambio. Teniendo en cuenta, pues, la naturaleza del trabajo socioeducativo, el educador tiene la necesidad imperiosa de adaptarse a las distintas realidades (tanto de los sujetos como del entorno), y de buscar las relaciones interprofesionales óptimas que permitan dar respuesta a las necesidades educativas del sujeto destinatario. La mejora de la calidad es un anhelo permanente del educador social que trabaja directamente con los niños. Hay que reconocer que al mismo tiempo, existe una carencia histórica y es la dificultad para investigar y escribir, una carencia que, por suerte, está cambiando. Ésta y otras cosas han cambiado y provocado una reflexión orientada hacia la preocupación por la calidad:

- La aparición de numerosas entidades privadas que establecen conciertos con la administración pública con el fin de proporcionar determinados servicios sociales.
- La sobresaturación de los CRAE, a pesar del aumento y especialización de los servicios. Dicha saturación, no obstante, está reduciéndose en los últimos meses, a

consecuencia de la orientación de las políticas públicas hacia el acogimiento familiar y la atención en la propia familia.

- Emergencia de nuevos perfiles de niños y jóvenes que requieren un reciclaje de los profesionales, especialización de servicios y la consecuente sensación de que dichos servicios van a remolque de la realidad.
- La crisis económica del país, que, entre otras muchas cosas, exige la optimización de recursos.

La evaluación de los CRAE: Una necesidad con poca tradición histórica

El concepto de calidad no puede concretarse en la realidad si no dispone de estrategias y herramientas para medirla, es decir, para evaluar: “hablar de evaluación de Centros implica hablar de calidad puesto que ha sido el criterio que mayoritariamente se ha utilizado para valorar las instituciones educativas” (Pozo, 2009).

En 1952 la Comisión de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas (ONU, 1957) solicitó que se hiciera un estudio de las “necesidades de los niños sin hogar, huérfanos o separados de sus familias por otras razones, que necesitan el cuidado de hogares de adopción, instituciones y otras organizaciones de asistencia colectiva”. A partir de este encargo se hicieron varios estudios, uno de los cuales se dedicó exclusivamente a los “niños desvalidos y abandonados a quienes debe darse asistencia continua fuera de sus hogares, ya sea por periodos breves o prolongados”. Este estudio se basó principalmente en la información suministrada por los gobiernos en respuesta a un cuestionario enviado en 1951 por la Secretaria de las Naciones Unidas e informes de los gobiernos relativos a los servicios de bienestar infantil y familiar y en la información recibida de los asesores y de los expertos en la materia de las Naciones Unidas en distintos países. Dicho estudio no se proponía evaluar las instituciones, pero sí se analizaron las tendencias y los problemas comunes con la esperanza de que “en el próximo decenio la investigación científica y la experimentación conduzcan a realizaciones de gran alcance en este aspecto de la asistencia infantil. Las tendencias y problemas principales que se observan inciden especialmente en la necesidad de conocer y dar respuesta estable a las necesidades de los niños. Insisten en la importancia de conocer la historia de los niños con el fin de ajustar la intervención, para lo cual es necesaria una formación específica. Ya se habla en esta época de la importancia de no tener a los niños en las instituciones más tiempo del necesario y de estudiar cuidadosa y periódicamente todos los casos, a fin de que los niños puedan integrarse en la comunidad tan pronto como puedan hacerlo. Se afirma en que “la asistencia institucional será más efectiva cuando se considere como un solo proceso en el que

cada fase está íntimamente vinculada a otra”, lo cual conlleva, entre otras cosas, “prever alguna medida de asistencia postinstitucional”. Ya se insiste en esta época en la necesidad de “colocar a los niños en unidades o pabellones más pequeños”, en donde puedan recibir estímulos, tener espacios de privacidad y tengan contacto con otros niños externos a la institución. Se reconoce la necesidad de reglamentar las instituciones que trabajan con la infancia y que “se hagan cumplir mediante inspección y vigilancia regulares realizadas por personal cualificado”. Se propone que se estudien las necesidades de los niños, se evalúen las prácticas que se siguen en las instituciones, y se fijen ciertas normas mínimas y se establezcan cursos de formación.

Se recomienda que “a nivel internacional se alienten las becas para intercambio de experiencias e investigaciones entre países”. Los británicos Bullock, Little y Milham (1993) establecen dos grandes etapas en las que observan los efectos y las condiciones de los centros de su país. Dichos estudios apuntan a algunos aspectos, que por su vigencia resultan muy interesantes:

En una primera etapa, hasta 1975, destacan la diferencia entre Centros cuyo eje de funcionamiento son las necesidades de la institución y los que procuran organizarse a partir de las necesidades de los niños. Se observa como en éstas últimas, la atención a los niños y el ambiente de trabajo son mejores. Observan también una gran diferencia entre el trabajo de atención directa a los niños y la documentación del centro (programaciones). Finalmente exponen algunos peligros sobre los que hay que prestar atención en los Centros, como son poca atención al desarrollo emocional del niño, la poca importancia al entorno familiar y la baja estabilidad de la presencia del educador.

En una segunda etapa, a partir de 1975, época en que se realizan numerosos estudios sobre las residencias, los autores concluyen que la población atendida en las residencias aumenta de edad y que se dan muchas más entradas y salidas de niños debido al papel de recurso de emergencia que adoptan. Por otro lado se observa la falta de habilidades sociales y dificultades de integración de los niños y la falta de líneas de trabajo en torno al retorno de los niños en su hogar o la preparación para la emancipación de los adolescentes y el seguimiento de los jóvenes una vez han salido de la residencia.

Colton y Hellinckx realizan en 1993 un estudio comparado de la atención a la infancia en la Unión Europea en el que se analiza la atención residencial y el acogimiento familiar en los entonces doce Estados miembros de la UE. Realizan una descripción sistemática de las modalidades de atención residencial y acogimiento familiar en cada país miembro de la UE, así

como una mención de la investigación realizada en cada país sobre el tema. Con el fin de dar uniformidad a este estudio comparativo, los autores siguen un patrón basado en los siguientes campos:

- índole y cantidad de medidas en aplicación
- número de niños atendidos
- antecedentes históricos y marco legal y administrativo de los diferentes servicios
- modos de financiación
- ideas y teorías que marcan las directrices
- innovaciones y tendencias recientes
- asuntos controvertidos y problemas más importantes
- estado de la investigación sobre la atención residencial y el acogimiento familiar.

La idiosincrasia de cada país, la disponibilidad de los datos, así como las circunstancias históricas, políticas, económicas y culturales de los países estudiados dificultan la tarea de obtener conclusiones a partir de la comparación entre los estados miembros “ni en cuanto al porcentaje del gasto público dedicado a la protección del niño, ni en cuanto al coste anual de los servicios correspondientes”.

Aun así, los autores señalan unas tendencias comunes en materia de atención residencial:

- Un descenso del número de Centros residenciales y de niños internados, junto con el aumento del número de niños acogidos en familia. Dicho descenso es debido a que han cambiado los perfiles y necesidades de los niños (por ejemplo, descenso del número de huérfanos), a la crítica a las instituciones de acogida que desde los años 50 se han ido produciendo a partir de los estudios de Bowlby (1951) y otros en que se señalan los efectos adversos que dichos centros “entrañan para el desarrollo psicosocial de la infancia”.

Como ya se analizó en la primera parte de este estudio, la implantación de la Ley 14/2010 conlleva a intención de priorizar el acogimiento en familia frente al residencial. A día de hoy no se dispone de datos que puedan corroborar el descenso de niños acogidos en Centros, pero sí parece tomar impulso la tendencia a favorecer el acogimiento en familia extensa o ajena y empieza a notarse un ligero descenso de la sobreocupación. Así, parece que Catalunya podría estar alineándose hacia las políticas del resto de Europa.

Los autores concluyen que en toda la UE “los CRAE se han convertido rápidamente en soluciones últimas”, de modo que antes del internamiento se buscan alternativas y opciones comunitarias, reservando la atención residencial para situaciones en que han fallado dichas opciones o cuando su éxito se considera poco probable. También se dispone de forma cada

vez más creciente para niños más difíciles o con graves problemas de conducta. Todo ello conlleva la disminución de la acogida de niños de corta edad en los CRAE, incrementándose la especialización de estas instituciones para adolescentes.

En países como el Reino Unido o Países Bajos, se han cerrado muchos CRAE; en otros como Bélgica, Alemania, Irlanda e Italia, se han convertido en servicios de asistencia comunitaria.

- La tendencia a organizar los CRAE en dimensiones reducidas que permiten el trato personalizado, aunque se hace realidad de forma desigual en determinados países.
- La necesidad de implicar a toda la familia en el proceso, deriva de la importancia que se concede al vínculo familiar, de modo que se prioriza la ayuda temporal al sistema familiar con el fin de que el niño pueda regresar a él lo más pronto posible.
- En todos los países de la UE se ha producido una “diversificación” mayor en la prestación de la asistencia, implantándose nuevas modalidades de atención residencial como la “comuna” creada en Alemania. En ellas se albergan jóvenes de forma voluntaria mientras siguen cursos de Formación Profesional, bajo una mínima supervisión de los adultos.
- La profesionalización de los encargados de la atención residencial se ha visto incrementada en la mayoría de los países de la UE a través del aumento del número de profesionales y de su formación. Aun así, los autores señalan que en Grecia, Portugal y España el número de personal cualificado y la calidad de su formación son inferiores al resto de los países industrializados. En el caso de España, Casas como experto encargado de realizar la recogida y exposición de los datos, indica que el proceso de profesionalización se ha visto entorpecido por la “ausencia de normas concretas sobre la enseñanza y formación del personal dedicado a la asistencia” (pp: 276).

Otra de las propuestas en relación a la profesionalización es la necesidad de una mayor formación, supervisión y remuneración que reciben los trabajadores de los centros, llamando la atención la desigualdad que se produce en los diferentes países de la UE.

- Otro aspecto a destacar de este estudio es el relativo a la investigación sobre atención residencial y acogimiento residencial. En este caso interesa analizar las aportaciones referentes al primero de los supuestos. Así, el estudio concluye que la investigación en este campo es muy limitada, especialmente en los países del sur de Europa, siendo el Reino Unido el país donde más se ha consolidado la investigación. También en Países Bajos y Alemania se

han llevado a cabo trabajos de investigación recurriendo al empleo frecuente de métodos cualitativos y que versan sobre las características de los niños y sus familias o sobre la atención y tratamiento en las instituciones. Para concluir, los autores suscriben las aportaciones de Parker (1988, citado en Colton y Hellinckx 1993), que resumen el estado en que se halla la investigación sobre acogimiento residencial:

- No hay ningún estudio nacional a gran escala.
- Se han hecho pocas investigaciones para estudiar las diferentes modalidades de la atención residencial.
- No se ha hecho ninguna investigación comparativa para estudiar y evaluar conjuntamente la atención residencial y sus principales alternativas.

Desde la publicación de esta obra no se ha dejado de reflexionar sobre la infancia y las formas de protegerla. Rygaard (2008) por su parte, aunque el fruto de su trabajo no deriva directamente de evaluaciones sistemáticas de residencias u orfanatos, tiene en cuenta el contexto de intervención y sus propuestas van encaminadas a organizar la vida cotidiana en las instituciones (o en las familias adoptivas) propiciando entornos terapéuticos que ayuden al niño a reparar el daño emocional que padecieron.

Más recientes son otras investigaciones realizadas en nuestro país sobre la calidad, el impacto y el estado de los Centros residenciales de entre las que destaca la investigación Bravo Arteaga (1999) sobre el acogimiento residencial. En ella realiza un estudio sobre la evolución de la atención residencial hasta la actualidad, analizando y también describiendo cómo es y cómo debe ser la atención a la infancia según sus necesidades. También aborda la necesidad de evaluar los programas residenciales ofreciendo herramientas para la programación y la evaluación. La autora hace referencia a una investigación dirigida por Skinner (1992) en Escocia, que se propuso evaluar los recursos residenciales y que tuvo “gran repercusión en el ámbito del trabajo residencial en la Unión Europea” (Bravo 1999:57) donde tras un estudio descriptivo expone una serie de recomendaciones que han inspirado importantes reformas. Siguiendo la revisión de Fernández del Valle, 1997 (en Bravo, 1999), entre las conclusiones de este informe destacan:

- “Aún existen edificios y construcciones inapropiadas para la nueva concepción de las residencias, de grandes dimensiones y aisladas de la comunidad. El proceso de cambio hacia pequeñas viviendas o pisos está desarrollándose lentamente.
- Es necesario revisar el proceso de toma de decisiones, por ser un elemento fundamental en el cumplimiento de los objetivos de intervención con cada niño.
- Se deben esclarecer los programas, objetivos y funciones de cada tipo

de recurso residencial.

- La población atendida está cambiando: cada vez son más los adolescentes que presentan serios problemas emocionales y de conducta.
- Existe una fuerte carencia de estudios de evaluación de residencias, especialmente centrados en los resultados”.

Otro estudio interesante es del de Torralba (2003) en el que el autor realiza un profundo análisis de la acción estigmatizadora de los servicios residenciales y las variables que influyen en la prolongación del internamiento de los niños en dichos dispositivos, que a veces pueden derivar en institucionalizaciones crónicas.

Moyano (2007) realiza un análisis y reflexión sobre el tratamiento y enfoque de las infancias y adolescencias acogidas en Centros residenciales desde la perspectiva de los proyectos educativos individuales y de Centro. Aunque el objeto de su investigación no es la evaluación de los Centros Residenciales, sí lo es la mejora en lo que respecta a la programación y a la acción educativa. Cabe destacar la reflexión y las interesantes aportaciones que realizan en torno a los criterios pedagógicos, las intenciones educativas y cómo éstas se reflejan en los documentos y actitudes de los equipos educativos que trabajan en la atención a la infancia. Es el suyo un discurso renovador que desempolva conceptos y principios a menudo anclados en el pasado y que era necesario replantear y redefinir.

La Fundación Plataforma Educativa realiza en 2010 un estudio cuyo objeto es identificar los factores de éxito de los niños y jóvenes acogidos en Centros gestionados por dicha fundación, a partir de tres elementos:

- las valoraciones de los niños que residieron años atrás en un Centro Residencial,
- de los relatos de una muestra de educadores y también
- a partir del análisis de los factores históricos y contextuales relevantes

Los resultados de este estudio revelan las condiciones de ingreso y salida de los niños por un lado, y por otro las opiniones y vivencias de estos niños y sus educadores.

En cuanto a las vivencias, los niños valoran la importancia de la figura del tutor como alguien en quien se puede confiar. Prefieren que los turnos de trabajo de los educadores sean fijos para así poder contar de forma más estable con su apoyo. Los educadores, consideran como más gratificantes del trabajo en la institución la manera de ser del joven, su capacidad para vincularse, etc.

En cuanto a los factores de éxito destacan el factor estabilidad, el apoyo y atención recibida incluso más allá de la mayoría de edad, la calidad de la atención y la implicación de los educadores, haber recibido una atención personalizada y también disfrutar de unas redes de apoyo positivas. La percepción de una identidad normal, erradicando la estigmatización social.

Además de estas conclusiones el estudio realiza unas propuestas de mejora orientadas a mantener la estabilidad y el trato personalizado en las instituciones.

El modelo de calidad de los Servicios Sociales de Cataluña

La nueva ley de Servicios Sociales catalana, 12/2007 de 11 de octubre, conforma a éstos como la clave del estado del bienestar en Cataluña, junto con la Seguridad Social, el Sistema de Salud, las políticas de ocupación y vivienda, y otras actuaciones públicas. Concretamente, en el Título VIII “de la calidad de los servicios sociales”, se establece la calidad de los servicios sociales como principio rector del sistema de servicios sociales y como derecho de las personas usuarias. Concretamente, los artículos 84,85, y 86 hablan respectivamente del establecimiento de criterios de calidad, el Plan de Calidad y la Deontología profesional.

Por otro lado, la Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, cita también en su título II la necesidad de fomentar la calidad del sistema de la dependencia (art 34).

Este despliegue normativo se acompaña de planes y proyectos que van concretando en los servicios de atención a las personas, las estrategias de promoción de la cultura de la calidad. En este contexto, la DGAIA desarrolló el Plan de Calidad (a partir de ahora PdQ) 2008-2010 (que posteriormente se prorrogó un año), con la asistencia técnica y el asesoramiento en materia de calidad del Instituto Universitario Avedis Donabedian de la Universitat Autònoma de Barcelona, con la intención de:

- Situar a la ciudadanía como centro del eje, ya que es la receptora final de los servicios. Habrá que atender, pues, a sus necesidades, propuestas y quejas.
- Hacer una buena gestión del cambio, “teniendo en cuenta que en cada momento de cambio las organizaciones han de definir compromisos, y si no se hace con cuidado, respeto y negociación los efectos podrían ser negativos y se podrían acumular problemas” (Feaps Baleares, 2004).
- Disponer de un liderazgo implicado y comprometido en el proceso de mejora de la calidad de la organización y de sus servicios.

- Crear una unidad de calidad de los servicios que disponga de los recursos suficientes para impulsar proyectos de calidad.
- Comprometer de forma unitaria a todos los sectores y unidades que integran la administración. “Se trata de conseguir que todas las personas de la organización directamente relacionadas con los problemas que impiden otra de calidad a los servicios sepan, ellas mismas, analizar con rigor y método las dificultades, y que puedan buscar alternativas e implementarlas” (López Gadea, 1995).
- Establecer un sistema de recogida de información sobre lo usuarios que permita obtener la opinión de la ciudadanía en relación al servicio recibido, así como otras demandas.

Dichos objetivos se basan en las dimensiones de la calidad procedentes del modelo PATH, en el marco del proyecto europeo de la Organización Mundial de la Salud (PdQ, 2010 y 2012):



Gráfico III.4. Dimensiones de la calidad
Fuente: Plan de Calidad DGAIA 2012-2014

DIMENSIONES DE LA CALIDAD
EFFECTIVIDAD DE LOS SERVICIOS
Medida en que una determinada intervención se presta de manera correcta según el estado actual del conocimiento con el propósito de conseguir el resultado deseado, de acuerdo con los objetivos planteados. Incluye la evaluación de la práctica.
EFICIENCIA DE LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS
Medida del beneficio conseguido en relación con los costos implicados en una intervención, considerando los necesarios, los que no lo son tanto y los superfluos.
NECESIDADES DE LOS PROFESIONALES
En el sistema de protección a la infancia, los profesionales son clave para garantizar una atención correcta a los niños y a sus familias. Para mejorar su satisfacción e implicación hay que considerar sus necesidades, pero también facilitar la intervención con instrumentos, motivación y reconocimiento.
RESPONSABILIDAD SOCIAL
Consecuencia del encargo que la sociedad ha depositado en la DGAIA como organización que debe velar por la protección de la infancia en riesgo. Este concepto implica: respetar los derechos de las personas, garantizar la ética de la organización, aplicar la normativa, velar por la transparencia la equidad de la atención y tratar a la ciudadanía como cliente.
ATENCIÓN CENTRADA EN LA PERSONA
Responder a las necesidades del niño y de sus familiares, satisfacer las expectativas del ciudadano para mejorar su bienestar, diseñar servicios para mejorar la atención, participar en las decisiones y respetar los sistemas de valores y creencias. Hay que tener en cuenta la particularidad de que las personas atendidas por la DGAIA a menudo están atendidas en contra de su voluntad, ya que las medidas de protección tomada pueden implicar separaciones familiares.
SEGURIDAD, DISMINUCIÓN DE RIESGOS
Grado en que la organización conoce, prevé y se prepara para evitar y/o minimizar riesgos innecesarios para la persona atendida derivados de la intervención y del entorno, garantizando de esta manera, la seguridad estructural y de la atención.

Tabla III.1. Dimensiones de la calidad según el PdQ. DGAIA 2012-2014
Fuente: Plan de Calidad DGAIA 2012-2014

El PdQ de la DGAIA pretende establecer un compromiso con la calidad a partir de políticas vinculadas a la mejora continua: “el PdQ es el instrumento básico para asegurar el desarrollo y la aplicación de los criterios de calidad en una organización y fomentar la formación continua, la innovación y la mejora continua de las actividades y las prestaciones sociales, la estabilidad de los profesionales, así como promover la máxima participación de todos los implicados en la detección de problemas, las oportunidades de mejora y la búsqueda de soluciones”. (Art. 85 de la Ley de Servicios Sociales).

SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO IV.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y NIVELES DE APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.

IV.1. EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO

La acción educativa en los Centros Residenciales en Cataluña responde a la necesidad social de atender y educar a unos niños que se encuentran en situación de desamparo y a menudo de maltrato. Esta necesidad social, y al amparo de las leyes, se transforma en un encargo institucional que queda reflejado en el Proyecto Educativo Marco que debe regir y regular el trabajo que se realiza en estos centros. “Los Centros Residenciales de Acción Educativa son los destinados a suplir durante un tiempo el hogar familiar de los niños, que por circunstancias diversas no pueden estar en su domicilio, mientras esperan una familia de acogida” (Proyecto Educativo Marco, 1995:11)

El Síndic de Greuges (Defensor del pueblo en Cataluña) nos lo recuerda al interpretar el artículo 3.1 de la Convención de los Derechos del Niño, haciendo una mención especial a los niños que no viven con sus padres y que se encuentran bajo la tutela de la Administración. Éste, en su informe de 2011 -en el que se hace eco de las quejas y propuestas de profesionales, familias y niños- plantea una serie de reflexiones sobre la situación de la atención a la infancia en Cataluña.

En relación a los Centros Residenciales, indica las siguientes deficiencias relacionadas con:

- el circuito que sigue un caso desde que se detecta una situación de riesgo hasta que se realiza la propuesta de internamiento;
- las largas estancias de los niños en los centros a la espera de una familia de acogida o adoptiva, o el retorno al propio domicilio;
- la necesidad de una formación adecuada por parte de los profesionales para saber “escuchar” a los niños, especialmente en el ámbito judicial y administrativo;
- el retraso en la adjudicación del centro adecuado, debido a la falta de recursos, lo que “imposibilita un abordaje específico y apropiado para el niño”.

- las ratios inadecuadas en los centros que dificultan o impiden tareas cotidianas como llevar al niño al médico, hospitalizaciones, tareas que, a veces, deben cubrir personas voluntarias;
- la falta de una norma jurídica que regule detalladamente los derechos de los niños en Centros y que reglamente también los aspectos del funcionamiento de los mismos que pueden comportar una limitación de éstos derechos.
- la inexistencia de unas dimensiones adecuadas en los centros para atender a los niños. No podemos perder de vista que todavía existen centros con más de 40 plazas; hay 36 centros residenciales que tienen entre 25 y 30 plazas y algunos de 35, con la sobreocupación que padecen, llegan casi a 40. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los centros residenciales de Cataluña son edificios antiguos, casas de campo alejadas de los núcleos de población, espacios que no estuvieron diseñados para la finalidad que se les ha dado y que dificultan la acción educativa.

En relación a la acción educativa, el Síndic afirma que, aunque el número de plazas no es una garantía de calidad, no debe infravalorarse la importancia de las dimensiones del centro, ya que “un número reducido de plazas facilita la atención individualizada de los niños y el trabajo del equipo educativo, y posibilita que la vida del niño sea lo más parecido a la cualquier niño que vive con su familia” (Síndic: Informe al Parlamento 2012:130).

En este informe se insiste en que la Administración debe reconocer que la revisión de la atención a la infancia es un derecho reconocido en la Convención (art 25) y que por tanto, debe adoptar mecanismos para revisar la situación de cada niño, facilitando los recursos necesarios posibilitando la supervisión estrecha de los informes y propuestas desde la Administración, y garantizando la participación del niño en los informes entendiendo que éste no es sólo objeto de protección sino sujeto de la revisión.

Por otro lado, Múgica (2009), Defensor del Pueblo de la Comunidad de Madrid, (de 2000 a 2010), a raíz del informe sobre el estado de los centros de menores, reclama la supervisión por parte de la Administración pública de aquellos niños de los que ella misma es tutora pero cuya tutela ha delegado en empresas privadas: “La gestión puede ser privada, pero con control. La Administración no puede externalizar la gestión y desentenderse (...) Qué debe hacerse en los Centros, cómo y cuáles deben ser los mecanismos de control obligatorios. Ahora mismo nadie sabe a qué atenerse”. (El País 19 febrero de 2009):

http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998007_850215.html)

Chamizo (2009), el actual Defensor del Pueblo Andaluz en funciones, afirma en la misma línea que los casos fallidos de inserción de los niños atendidos en Centros son “una realidad

frecuente”. Utrera (2009), juez de familia de Málaga, recalca que cada niño que no consigue normalizar su vida después de estar en un Centro “es un fracaso absoluto del sistema. Si yo he tenido la tutela, yo soy el culpable”.
(http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998005_850215.html)

La preocupación de las administraciones, los profesionales y el mundo académico por la infancia y la mejora de los dispositivos de atención residencial (CRAE) no tiene discusión a la luz de esta información. Dicha preocupación es el punto de arranque de este estudio, orienta sus objetivos y genera preguntas e inquietudes.

Son varios los propósitos de este estudio: por un lado, ofrecer a los profesionales de los CRAE unas directrices que les permitan la mejora de su práctica socioeducativa. Y por otro, definir unos criterios relativos a la calidad del trabajo que desarrollan con el fin de identificar buenas prácticas que orienten su práctica profesional, así como avanzar en el diseño de un modelo de evaluación para dichos Centros.

Atender a estos propósitos implica explorar las vivencias, experiencias, percepciones, preocupaciones y contradicciones de los profesionales que trabajan con la infancia tutelada. Profundizar en la opinión de los educadores y expertos respecto a las condiciones que deben reunir los CRAE (finalidades, programas, competencias profesionales, criterios de actuación, etc.) para garantizar un trabajo de calidad, y diagnosticar el estado de los CRAE en relación a esos requerimientos y criterios, son acciones necesarias para responder a los propósitos anteriormente explicados. Todo ello desde la perspectiva de la mejora de la calidad de la acción socioeducativa desarrollada en estos centros.

IV.2. CUESTIONES A RESOLVER EN LA INVESTIGACIÓN.

Son muchas las cuestiones a las que hemos pretendido responder a lo largo de este estudio y que han sido utilizadas como referentes para el desarrollo del mismo:

- ¿Qué percepción y qué opinión tienen los profesionales sobre la situación actual de los CRAE?
- ¿Qué necesidades de mejora detectan en su quehacer profesional?
- ¿Qué propuestas de mejora surgen desde el colectivo profesional?
- ¿Qué estructuras organizativas serían las más adecuadas para dar una respuesta específica y experta a esos niños y adolescentes que sufren el abandono, el maltrato, la

falta de identidad y una imposibilidad patente y latente de crear un proyecto de vida personal?

- ¿De qué recursos disponen los CRAE para ejercer el encargo recibido? ¿Son estos recursos los más adecuados?
- ¿Qué objetivos dan sentido a su función educativa?
- ¿Cuál es el nivel de sistematización técnica del trabajo que se realiza?, ¿Se trabaja por programas?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales?

La respuesta a estas cuestiones puede ofrecer al colectivo de profesionales de los CRAE un conjunto de herramientas que les ayuden a analizar su propia práctica y a establecer procesos de mejora.

IV.3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es aportar unas directrices que orienten el diseño de un modelo de evaluación para los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE).

Objetivos específicos:

1. Definir, de manera consensuada, unos criterios e indicadores de calidad que orienten la organización, gestión, programación e intervención educativa en los Centros Residenciales de Acción Educativa.
2. Diagnosticar la situación de los CRAE de Cataluña en relación a los criterios establecidos.
3. Caracterizar buenas prácticas de organización, gestión, programación y actuación educativa en los CRAE en Cataluña.
4. Aportar unas directrices para la evaluación de la calidad de los CRAE.

La Tabla IV.1 muestra cómo a partir de las preguntas iniciales se ha planteado esta investigación:

PREGUNTAS	¿Qué percepción y qué opinión tienen los profesionales sobre la situación actual de los CRAE?					
	¿Qué necesidades de mejora detectan en su quehacer profesional?				 	
	¿Qué propuestas de mejora surgen desde el colectivo profesional?				  	
	¿Cuál es la utilidad de los CRAE, su misión y visión?				  	
	¿Qué estructuras organizativas serían las más adecuadas para dar una respuesta específica y experta a esos niños y adolescentes que sufren el abandono, el maltrato, la falta de identidad y una imposibilidad patente y latente de crear un proyecto de vida personal?					
	¿De qué recursos disponen los CRAE para ejercer el encargo recibido?					
	¿Son dichos recursos pertinentes?					
	¿Qué objetivos dan sentido a su función educativa?					
	¿Cuál es el nivel de sistematización técnica del trabajo que se realiza su trabajo?, ¿Se trabaja por programas?				 	
	¿Cuál es el grado de satisfacción de los profesionales? ¿Y de los usuarios?					
OBJETIVOS	Definir, de manera consensuada, los criterios e indicadores de calidad que deben orientar la organización, gestión, programación e intervención educativa de los CRAE	Diagnosticar la situación de los CRAE de Cataluña en relación a los indicadores establecidos	Caracterizar buenas prácticas de organización, gestión, programación y actuación educativa en los CRAE en Cataluña	Aportar unas directrices que permitan diseñar un protocolo para la evaluación de los CRAE		
	TÉCNICAS	Grupos de discusión	Cuestionario Delphi	Cuestionario a Profesionales de los CRAE de Cataluña.(CPCRC)	Análisis del contenido de los cuestionarios	
		Análisis documental				

Tabla IV.1. Muestra cómo a partir de las preguntas iniciales se ha planteado esta investigación

IV.4. LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

El estudio propuesto se desarrolla desde las premisas de la Investigación Evaluativa y desde el enfoque paradigmático orientado a la toma de decisiones y el cambio. Un paradigma en educación preocupado tanto por introducir cambios en la práctica educativa como por explicarla y comprenderla (Rheume, 1982; Grundy, 1981; Longsheet, 1982; Carr y Kemmis, 1988; Gagnon y Morin, 1984; Tripp, 1984; Arnal *et al*, 1992; Latorre *et al*, 1995; Latorre, 2003, entre otros).

La Investigación Evaluativa es, en este estudio, una línea transversal que le confiere al mismo un carácter aplicado. La Investigación Evaluativa es compleja y amplia; es una tipología de investigación aplicada y orientada al cambio, a la valoración y a la toma de decisiones en el ámbito de la educación.

Actualmente, la Investigación Evaluativa constituye uno de los campos más desarrollados dentro de las Ciencias Sociales (Escudero, 1996; Sandín, 2003, Martínez Olmo, 2004). Como señala Sandín (2003) esto se debe en buena parte al valor que la nueva ordenación legal y conceptual del sistema educativo le atribuye a la evaluación como instrumento y sistema externo e interno de autorregulación, control y mejora del sistema educativo convirtiéndose los centros en el elemento principal de análisis. Durante toda la década de los noventa las aportaciones y producción evaluativa fue muy diversa: empiezan a consolidarse líneas de trabajo en los primeros programas de doctorado. También toman protagonismo en los contextos de estudio e intercambio de experiencias de Investigación Educativa las reflexiones sobre la fundamentación teórico-conceptual y metodológica de la investigación evaluativa a través de las aportaciones y trabajos de Bartolomé, Cabrera, Colás y Rebollo, De Miguel, Escudero, Hernández Pina, Mateo, Pérez Juste, Sanz, Rodríguez Espinar y Tejedor, entre otros muchos.

Sandín (2003), tras una minuciosa revisión de los enfoques teóricos y metodológicos con los que se abordan los estudios evaluativos, señala que, si bien es verdad que los modelos evaluativos cualitativos, de corte colaborativo y democrático están irrumpiendo con fuerza en el terreno evaluativo, con lo que ello supone a nivel metodológico, los estudios evaluativos son muy diversos, en lo que a temáticas, enfoques y diseños se refiere. Difícilmente se pueden definir dicotómicamente como cualitativos o cuantitativos, aunque existe una amplia producción creciente del uso de métodos cualitativos para la evaluación de programas de intervención social y educativa, así como en la evaluación institucional, de profesorado y alumnado

(Bartolomé y Cabrera, 2000). Esto lleva a Sandín a señalar (en palabras de Bolívar, 1998:164) que: "lo que define a una investigación evaluativa no es primariamente el método o técnicas utilizadas en la recogida y análisis de datos, sino los presupuestos teóricos con los que se opera sobre la naturaleza del objeto investigado, el proceso de construcción del conocimiento y la orientación o fines de la evaluación en relación a la práctica educativa."

La Investigación Evaluativa supone la aplicación de los principios y procedimientos de la investigación en Ciencias Sociales, a la búsqueda de evidencias respecto a un objeto (De Miguel 2004), a la valoración de una situación concreta y a la toma de decisiones alternativas (Arnal *et al*, 1992). Esto hace que se caracterice no sólo por la proyección práctica inherente a toda investigación aplicada sino, esencialmente por ser un proceso presidido por juicios de valor (Scriven 1994, 2010).

Una revisión de la caracterización que los autores anteriores hacen de la Investigación Evaluativa nos lleva a las siguientes características:

1. La presencia de los juicios de valor.
2. La investigación de carácter experimental y en concreto sus diseños, no tienen mucha presencia en estos estudios tanto por la complejidad de su objeto de conocimiento como por los contextos en los que se desarrolla, lo que imposibilita la formulación de hipótesis precisas como el control de las variables intervinientes; lo que constituye, según Pérez Juste (2006:502) "dificultades prácticamente insalvables".
3. La recogida de información está condicionada por la viabilidad del proceso y posibilidades de los sujetos intervinientes.
4. Es un proceso en el que la replicación es prácticamente imposible.
5. Su propósito es aportar información que permita tomar decisiones sobre un contexto concreto
6. El tema, el núcleo de interés y el informe evaluativo, entre otros aspectos, están condicionados por exigencias externas.
7. El uso, la utilidad y la utilización son los criterios en los que la Investigación Evaluativa basa su credibilidad (Vedung, 1997).

Abordar este estudio desde las premisas de la investigación evaluativa no constituye una práctica de investigación novedosa. Son muchas las investigaciones evaluativas realizadas sobre el tema objeto de estudio.

Una revisión de la producción en investigación relacionada con este tema nos lleva a establecer dos grandes bloques; el primer bloque lo integran estudios que, sin ser realizados

desde una perspectiva evaluativa, aportan información de interés para la mejora de las prácticas educativas, de la gestión administrativa, de la formación de los profesionales, etc. Estos estudios (Spitz y Bowlby 1951; Skinner, 1992; Whittaker y Pfeiffer, 1994; Rygaard, 2008; entre otros) centran su interés en explicar los efectos nocivos de las instituciones residenciales en el desarrollo de los niños. A este primer bloque pertenecen también otros estudios internacionales realizados desde la inspección y que han servido de base para establecer pautas políticas, administrativas y de gestión (Arana y Carasco, 1980; Ortiz, 1982; Rubio y Larrosa, 1985; Utting, 1991; Welsh Office, 1992 y Skinner, 1992;).

Por otro lado, destacamos un segundo bloque, compuesto por estudios más recientes (Bravo, Casas, Fernández del Valle) realizados con una explícita intención evaluativa y cuyas aportaciones están ligadas a la identificación de buenas prácticas, indicadores de calidad, evaluación de centros, evaluación de programas y mejora.

No obstante, y como señala Fernández del Valle (2007:198), aunque estamos asistiendo a un florecimiento de publicaciones y estudios sobre diversos temas y ámbitos relacionados con la profesionalización de la Educación Social, “la evaluación de la calidad de los programas de acogimiento residencial es un tema pendiente”. Como señalaron Colton y Hellinckx, (1993), cada vez son más necesarios los estudios de evaluación de efectos o resultados. Por un lado, porque la ciudadanía requiere comprobar que los recursos públicos se invierten en servicios buenos y eficaces, por otro, porque es necesario deshacer o verificar el mito de que los Centros residenciales son nocivos, y finalmente, porque no cabe en una sociedad moderna disponer de servicios públicos que no se ocupen de la mejora de la calidad de su servicio.

En efecto, las investigaciones que se han realizado a lo largo de la historia sobre los efectos de las instituciones residenciales revelan los efectos nocivos en el desarrollo de los niños. Spitz y Bowlby en los años 40 y 50, más recientemente Skinner (1992) o Whittaker y Pfeiffer (1994) y más recientemente Rygaard (2008), cuyo proyecto *Orfanato Global*, evidencian cómo las instituciones residenciales provocan privación y desórdenes de vinculación. De los primeros estudios de Bowlby (1951) o Spitz (1945) no podían deducirse propuestas de mejora, puesto que su objetivo era analizar los efectos que las residencias provocaban en los niños, sin tener en cuenta las variables de contexto.

El Reino Unido es un ejemplo de la transición e importantes cambios en relación a los centros residenciales, especialmente en los años 90 en que, a raíz del descubrimiento de numerosos abusos sobre los niños acogidos en residencias, se sucedieron estudios sobre las condiciones en que se atendía a la infancia. Uno de ellos es el conocido Informe Wagner (1988) que

propone, en relación a los centros residenciales, una estrategia nacional para establecer las finalidades y el papel que deben desarrollar dichas instituciones. Más tarde (1992), el mismo autor publica el informe *Choosing with care*, en el que insiste en la importancia de la selección del personal que está al cuidado de los niños en las residencias de protección a la infancia, proponiendo una serie de criterios de selección.

En 1991 se publica el informe Pindown a raíz de una investigación sobre las prácticas en hogares infantiles, instituciones que acumulaban denuncias por sus castigos humillantes. A raíz de esta comprometida situación, entre 1991 i 1993, se realizaron en el Reino Unido tres importantes informes de inspección residencial:

✓ *Children in the Public Care* (Utting, 1991): Sir William Utting señala que la atención residencial representa un espacio positivo y valioso para tomar decisiones y cubrir y reforzar las necesidades de los niños. Recomienda, en este informe, cuatro caminos básicos que habría que seguir:

1. Las autoridades locales deberían diseñar un abanico de planes de atención a la infancia, planteando las estrategias adecuada para las actuaciones ya sean voluntarias, privadas o de las autoridades locales. Dichos planes deben ser monitorizados por el departamento de salud.
2. La dirección del servicio beneficiaría al usuario de un modo más completo si aplicase técnicas de gestión en términos de seguridad con calidad, mas precisión en la definición de roles y funciones, así como sistemas de información que sirvan sobretodo para realizar seguimiento y control. Además, las políticas de dirección de personal deberían animar a las personas a implicarse en la atención residencial.
3. Deberían incrementarse urgentemente las inversiones en cursos de cualificación y formación, de modo que se aumente la proporción de profesionales cualificados para la atención residencial.
4. Las autoridades deberían inspeccionar regularmente las residencias con sistemas de registro y control.
5. Sir William reconoce que algunas autoridades locales están más alejadas de este camino que otras. En algunos servicios, se da cooperación entre agencias y su centro de atención son las necesidades de los niños, particularmente en lo relativo a la salud, educación convivencia, trabajo o atención personal.

Además, señala los criterios concretos para la ampliación de la legislación sobre protección infantil, y aporta 36 recomendaciones para la práctica profesional.

✓ Another Kind of Home (Skinner, 1992).

Agnus Skinner elaboró un informe que iba en la línea del informe Utting, y que se ha convertido en una referencia sobre trabajo residencial en la Unión Europea. Skinner se propuso conocer directamente a los niños y jóvenes y observar las condiciones de vida en que se encontraban en las residencias, rechazando la información de segunda mano. Realiza, pues un trabajo descriptivo de la situación de las residencias y un análisis teórico de sus funciones. Enumera también una larga lista de puntos clave, de los que cabe señalar:

- La atención residencial debe considerarse una opción positiva.
- El coste de la atención residencial ha aumentado aunque la aplicación de este recurso ha disminuido.
- Debe darse preferencia al acogimiento en familia para los niños menores de doce años.
- Los niños y sus padres deben estar involucrados en el desarrollo del niño. Deben potenciarse los vínculos familiares.
- Hay ocho principios fundamentales de cuidado infantil:
 1. Individualidad y desarrollo
 2. Derechos y responsabilidades del niño y sus familias
 3. Cooperación con las familias
 4. Colaboración centrada en el niño
 5. Sentimiento de seguridad y protección
 6. Buen nivel de cuidados básicos
 7. Necesidades educativas
 8. Necesidades de salud
- Todos los niños deben tener un lugar donde puedan guardar de forma segura sus pertenencias privadas.
- Los edificios y recursos físicos deben ser mejorados, así como la formación, la remuneración y condiciones de los trabajadores. Éstos deben recibir supervisión y deben mantener la responsabilidad que se les ha delegado.
- Debe haber un adecuado control de calidad de las residencias, identificando y desarrollando criterios que signifiquen buenas prácticas residenciales. La calidad sólo puede desarrollarse a partir de un compromiso a todos los niveles.

✓ Accommodating Children (Welsh Office, 1992):

Este estudio fue elaborado por el servicio de inspección de los servicios sociales de Escocia.

El informe concluye con una serie de recomendaciones:

- Es necesario y urgente mejorar las condiciones arquitectónicas de las residencias.
- Debe hacerse una evaluación de las necesidades de cada niño que permitan proporcionar recursos adecuados a dichas necesidades.

- Se recomienda identificar y desarrollar criterios de buenas prácticas de atención residencial.
- Mejorar la selección y la formación de los trabajadores.
- Evaluar los programas residenciales a través de sistemas de control y de registro.

Otros estudios de este primer bloque serían el de Howe (1992) titulado *The quality of care*, en el que se abordan los problemas del personal que trabajaba en las residencias para niños. Por su parte, el estudio de Warner (1992) *Choosing with care*, se centró en desarrollar las condiciones en que se debe seleccionar el personal con el fin de evitar que trabajen personas que puedan causar daño a los niños. Finalmente, señalar también algunos de los muchos estudios realizados sobre las prácticas profesionales en las residencias infantiles causantes de abusos hacia los niños: *The Castle Hill report* (1992), *The Review of Malcon Thompson's Employment* (1992) y *The Leicestershire Inquiry* (1993)

En el segundo bloque de estudios sobre el acogimiento residencial, ya con una intención más evaluativa pocos son los estudios realizados en España. Panchón inició un trabajo sobre los centros de protección en su tesis doctoral (1993) realizando un análisis sobre su organización, y que continuó con una serie de publicaciones (Panchón, Del Valle, Vizcarro, Antón y Martín, 1999). Casas, por su parte, ha realizado numerosas aportaciones sobre la calidad de vida de los niños, sobre el modelo de acogimiento residencial, etc., que han provocado la reflexión y el debate conducentes a un cambio de modelo en este ámbito (Casas, 1985, 1988,1993).

Destacan especialmente los trabajos de Fernández del Valle y colaboradores (GIFI) sobre la evaluación del acogimiento residencial, habiendo realizado numerosas aportaciones en este ámbito; el Grupo de Investigación En Familia e Infancia (GIFI) de la Universidad de Oviedo, ha realizado propuestas únicas e interesantes como son la elaboración del Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial (SERAR) y el ARQUA, (todavía no publicado) dos propuestas para la evaluación de calidad para los Centros Residenciales. El SERAR es un instrumento cuyo objetivo es facilitar la intervención individual de los educadores de los Centros Residenciales a través de herramientas de evaluación, programación, valoración e información. Se compone de un registro acumulativo destinado a la recogida permanente y actualizada de la información de los niños y sus contextos (escolar, familiar, residencial, etc.) y su evolución; además contiene un instrumento de evaluación y programación que permite evaluar la situación de partida de cada niño a su llegada y el diseño del Proyecto Educativo Individual. Finalmente ofrece un guión para la elaboración de los informes de seguimiento. ARQUA, es un instrumento específico para la evaluación. Señalar que GIFI está realizando investigaciones sobre el ajuste psicosocial de la población acogida en hogares (Bravo y Del Valle, 2001,2003), y el estudio de la satisfacción de los niños atendidos en CRAE (Del Valle y Martínez, 2005), entre otros.

Por su parte, De Herrán y otros (2008) abordan la evaluación de los servicios que se prestan desde las instituciones de acogimiento residencial para la infancia. El objetivo de este estudio es valorar la situación en la que se encuentra actualmente el grupo de jóvenes que estuvo en residencias de protección de la Comunidad de Madrid en régimen de guarda o tutela, entre los años 1994/98, y que salió de las mismas con 16 años o más, así como la opinión que tanto ellos como sus familiares tienen actualmente sobre esta experiencia.

IV.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Metodológicamente esta investigación se estructura en **4 fases** o niveles de acercamiento al problema objeto de estudio, a través de las cuales se abordan de manera individualizada cada uno de los objetivos de la misma, se definen unas estrategias específicas para la recogida de información y se establecen unos procedimientos para su análisis.

Esta investigación se articula desde la complementación metodológica, de modo que cada fase de la investigación sienta las bases para el inicio de la siguiente. Esta subordinación de un método al siguiente (mixet methodology), representado por Johnstone (2004) y Johnson & Onwuegbuzie (2004:22), en la denominada metodología mixta, asegura la validez de los resultados atendiendo a la progresión secuencial de estrategias de recogida de datos que van de lo cualitativo a lo cuantitativo.

Contar con distintas imágenes del objeto de este estudio, compensar las limitaciones de un método con las fortalezas de otros y reforzar la validez de los resultados, han sido las razones que nos han llevado a considerar este enfoque multimétodo, (Bericat, 1998, Brewer, 2005).

La complementación metodológica se ha llevado a cabo mediante un proceso de triangulación secuencial de fuentes y técnicas de recogida de información (Gutiérrez y otros, 2006): Grupo de Discusión (GD), Método Delphi (MD) y Cuestionario (C), por un lado y Profesionales directamente relacionados con los CRAE, Académicos, y Profesionales No Relacionados. El siguiente gráfico representa la triangulación de fuentes y técnicas.



Gráfico IV.1: Fuentes y técnicas de información
Fuente: Gutiérrez y otros, 2006

En la siguiente tabla se muestra la distribución de las fuentes de información a lo largo del uso de las técnicas utilizadas en este estudio.

	GRUPOS DE DISCUSIÓN	MÉTODO DELPHI	CUESTIONARIO CCRP
PROFESIONALES RELACIONADOS	✓	✓	✓
PROFESIONALES NO RELACIONADOS	x	✓	x
TEÓRICOS	x	✓	x

Tabla IV.2. Distribución de las fuentes de información a lo largo del uso de las técnicas utilizadas en este estudio

A continuación se exponen los descriptores metodológicos de estas fases:

FASE I:

Objetivo: Caracterizar el estado actual de los CRAE en cuanto al marco normativo que los sostiene, las prácticas educativas que albergan, la percepción de los profesionales que trabajan en ellos, los debates que en torno a los CRAE se han generado y las aportaciones más significativas realizadas desde el contexto objeto de este estudio.

Alcance: Nacional y autonómico

Enfoque metodológico: estudio descriptivo-exploratorio

Técnicas y estrategias de acercamiento y recogida de información:

1- Análisis documental

Análisis de contenido de documentación de carácter normativo, disciplinar y científica relacionada con el objeto de estudio

2- Grupos de discusión

Identificar argumentos, opiniones y reflexiones de profesionales implicados de forma directa o indirecta en los Centros Residenciales, en relación a la situación actual y necesidades de estos centros

Criterios para la selección de las fuentes de información:

Criterios para la selección de las fuentes documentales

- Publicaciones de carácter científico significativas y relevantes para el objeto de estudio
- Fuentes normativas que han provocado cambios o impactos significativos en el modelo de atención a la infancia y en la organización de los servicios sociales
- Publicaciones, investigaciones, artículos, noticias de interés para la investigación

Criterios para la selección de los participantes en el Grupo de Discusión:

- Experiencia y trayectoria profesional
- Distribución geográfica
- Disponibilidad y motivación

FASE II

Objetivo: Definición consensuada de los criterios e indicadores de calidad que deben orientar el funcionamiento de los Centros Residenciales de Acción Educativa.

Alcance: Nacional

Enfoque metodológico: estudio consultivo

Técnicas e instrumentos de recogida de información:

- Cuestionario Delphi I
- Cuestionario Delphi II
- Cuestionario Delphi III

Fuentes de información y criterios para su selección:

- Expertos/a en atención a la infancia desde una perspectiva política, técnica, teórica y práctica.
- Experiencia, motivación y preocupación por el tema. Disponibilidad para participar en un proceso de consulta.

FASE III:

Objetivo: describir y valorar, a partir de los criterios e indicadores definidos en la fase anterior, la calidad de los Centros Residenciales de Cataluña.

Alcance: autonómico

Enfoque metodológico: estudio descriptivo y evaluativo

Técnicas e instrumentos de recogida de información: Cuestionario a Profesionales de los Centros Residenciales de Cataluña. (CPCRC)

Fuentes de información y Criterios para su selección:

- 371 profesionales (personal educativo y directivo) de los CRAE de Cataluña
- Se ha considerado la participación de toda la población; sin embargo, la voluntad de los sujetos en acceder al cuestionario por su propia iniciativa para cumplimentarlo ha sido el criterio que finalmente nos ha permitido acceder a la opinión de 371 profesionales. Esto nos sitúa en un muestreo no probabilístico, sino por accesibilidad.

FASE IV:

Objetivo: Establecer, a partir de la información recogida en las fases anteriores, unas directrices y criterios que permitan la evaluación de los CRAE.

Carácter: evaluativo- conclusivo.

Enfoque Metodológico: Síntesis integradora, triangulación y metaanálisis de la información recogida en las otras fases.

Fuentes de Información: Fase I, II y III del estudio

Propuesta Final: Criterios para la Evaluación de la Calidad de los CRAE

La Tabla IV.3. representa las fases del estudio:

	FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
OBJETIVO	Recopilar información sobre el estado de los CRAE	Definición consensuada de criterios e indicadores de calidad de los CRAE	Describir y valorar la calidad de los CRAE	Aportar directrices para la evaluación de los CRAE
ALCANCE	Autonómico	Estatal	Autonómico	Autonómico
ENFOQUE METODOLÓGICO	Estudio descriptivo-exploratorio	Consultivo	Descriptivo-evaluativo	Evaluativo- conclusivo
TÉCNICAS/ ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Análisis documental Grupos de Discusión en Lleida y Barcelona	Cuestionarios Delphi I, Delphi II, Delphi III	Cuestionario CPCRC	
CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LAS FUENTES DE INFORMACIÓN	Publicaciones, investigaciones previas. GD: Educadores sociales, técnicos y políticos con más de 3 años de experiencia. Disponibilidad y motivación.	Expertos en atención a la infancia. Experiencia, motivación y disponibilidad.	Personal educativo y directivo de los CRAE de Cataluña. Muestreo por accesibilidad	

Tabla IV.3. Representación de las fases del estudio

CAPÍTULO V.

ESTRATEGIAS Y FUENTES PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

V.1. GRUPO DE DISCUSIÓN

V.1.1. Definición, características y adecuación al objeto de estudio

La naturaleza comunicativa y social de la práctica profesional desarrollada en los Centros objeto de este estudio, nos ha llevado a usar una estrategia de recogida de información de carácter comunicativo. Una estrategia capaz de recoger el discurso y la diversidad argumentativa de los protagonistas de la acción educativa. Una técnica cualitativa cuya intención es “promover la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones” (Massot, et al, 2004). Una técnica lo suficientemente flexible para dar entrada a la improvisación, y favorecer la aparición de temas, ideas y aportaciones no previstas por el grupo investigador.

Krueger (1991:24 citado en Suárez, 2005:22) define el Grupo de Discusión como una “conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”. Para este autor, el GD permite recoger información en profundidad sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un colectivo social determinado.

El Grupo de Discusión, refleja la experiencia tal cual la perciben, construyen y analizan las personas implicadas, dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar. Como señala Gruning (1990, citado en Gil Flores et al, 1994), la generación de una discusión libre es la característica que mejor define a esta técnica.

Se trata de una técnica cualitativa que tiene la entrevista grupal como instrumento para la recogida de información. A lo largo de esta entrevista la investigadora, en interacción con los participantes, ha podido acceder a los diferentes puntos de vista y a los distintos argumentos

que están detrás de los debates que giran en torno a la tarea educativa en los Centros de menores. De esta manera, como señala Ruiz Olabuénaga (1999), la investigadora ha podido crear la realidad a partir de los significados e interpretaciones de los participantes.

Su carácter abierto y flexible permite al moderador adaptarse al proceso de reflexión y debate que se origine en el grupo sin por ello alejarse de los objetivos de trabajo.

Como señalan Pozo y Rodríguez (2008: 23), el GD “es una vía para conocer, es una herramienta para el conocimiento y no una finalidad en sí mismo”.

Como técnica grupal apreciamos su superioridad frente a otras técnicas individuales en base una serie de factores (Landeta, 1999; Massot, et al, 2004):

1. El grupo en interacción desarrolla más recursos, ya que en él se acumulan los conocimientos, habilidades, experiencias e información de cada uno de los miembros expertos. Todo ello, puesto en común con una técnica adecuada, posibilita la creación de un discurso reflexivo y constructivo que produzca unos resultados de mayor calidad. A esto hay que añadir la consecuencia estadística de la eliminación del error aleatorio por la agregación de juicios individuales.
2. Las motivaciones sociales (aquellas que solamente afloran en presencia de otros individuos) pueden contribuir a la mejora de la aportación individual, en una búsqueda por satisfacerlas en el seno del grupo donde se han desatado.
3. En el grupo se producen una serie de fenómenos de influencia social que mejoran la calidad del trabajo de aquel. En general los individuos tienen mayor facilidad para influenciar el comportamiento de los demás en aquellos temas que dominan, así como para dejarse influenciar sobre las áreas que desconocen. Este intercambio positivo de influencias en grupos de conocimientos heterogéneos contribuye generalmente al mayor rendimiento de la actividad grupal.
4. Otra razón que contribuye a la superioridad del juicio grupal sobre el individual es la posibilidad de integrar en el grupo elementos directamente implicados en los problemas que se tratan de resolver.

Gil Flores (1992) explica como el Grupo de Discusión ha pasado de ser una técnica utilizada en los estudios de mercado a aplicarse “en múltiples ámbitos de la conducta y experiencia

humanas y de la Investigación Educativa. La evaluación de programas, la valoración de necesidades, la exploración de valores o la valoración de la eficacia educativa, son algunos de estos ámbitos. En éstos y otros ámbitos que aún quedan por desarrollar, la técnica de Grupo de Discusión puede utilizarse de forma aislada o precediendo o sucediendo a otros procedimientos de investigación. El mismo autor cita a Wells (1974) para afirmar que su “uso en las primeras fases de un estudio para recoger datos exploratorios ha hecho de los grupos de discusión un adecuado mecanismo para generar hipótesis cuando aún se sabe poco sobre el problema investigado” (pp: 209).

Es frecuente la construcción de cuestionarios a partir de los resultados de los grupos de discusión, permitiendo formular sus ítems en el propio lenguaje y vocabulario usado por los sujetos a quien va dirigido, incluyendo ideas presentes en los destinatarios que podrían haber quedado, de otro modo, excluidas en la elaboración y desarrollando categorías de respuesta significativas para cuestiones de respuesta múltiples (Goldman y McDonald, 1987; Morgan, 1988, citados en Gil Flores, 1992:57).

El hecho de utilizar una técnica comunicativa en la que el diálogo es el protagonista de la actividad, nos sitúa en un contexto de discurso social, lo cual resulta verdaderamente afín a la profesión e intereses de los participantes. Como afirma Suárez (2005:33), “el habla se articula en el orden social y desde la subjetividad e intersubjetividad. En el GD se exige una reflexión (individual y colectiva) en la medida que se exponen y analizan los puntos de vista de las personas que participan en la reunión.”

A partir de la reflexión individual y grupal en un feed-back continuo que irá de la subjetividad a la intersubjetividad, se generará (del mismo modo que en las reuniones de los equipos educativos o interprofesionales) un discurso, ya sea consensuado o dispar, que va a dar como “resultado un material común en torno al tópico que se explora, que contiene los significados sociales que el propio grupo elabora” (Suárez 2005:33).

V.1.2. Objetivos

Los objetivos de los dos Grupos de Discusión desarrollados en el contexto de esta investigación han sido los siguientes:

- Conocer los diferentes argumentos que explican la situación actual de los Centros.
- Conocer diferentes realidades y percepciones de los protagonistas en torno a las necesidades de evaluación: por qué se considera necesaria, qué beneficios puede aportar la evaluación, qué miedos o riesgos comporta.
- Conocer sobre qué aspectos entienden que debería centrarse la evaluación.
- Conocer el grado de satisfacción de los diferentes colectivos implicados (profesionales, técnicos, políticos, familias, usuarios,...) en relación a su trabajo.
- Comprender la situación (dificultades, gratificaciones, dilemas, retos, hándicaps), que vive el colectivo de personas implicadas en los CRAE (profesionales, políticos, técnicos, menores, familiares, ...)
- Promover propuestas de mejora para los CRAE.

Desde una perspectiva metodológica, el objetivo del GD ha sido identificar los argumentos principales, en torno a la atención a la infancia en los CRAE, a tener en cuenta en el diseño del primer cuestionario utilizado en la consulta Delphi de la segunda fase de este estudio.

La gran diversidad de argumentos en torno a este tema y la distribución geográfica de los participantes, nos llevó a diseñar dos grupos de discusión ubicados en Lleida y Barcelona. Se decidió desarrollar uno de ellos en Lleida por ser una ciudad pequeña pero que ostenta la capitalidad de una provincia extensa y con una considerable dispersión de la población, y por tanto, reúne diversidad de recursos para toda la provincia. El hecho de que en Barcelona se concentren el mayor número de profesionales del sector, fue un factor decisivo a la hora de decidir desarrollar el segundo GD en esta ciudad.

V.1.3. Proceso metodológico y temporalización

Sin perder de vista los objetivos de la investigación y con la intención de generar un proceso discursivo lo suficientemente amplio y flexible para permitir la espontaneidad, se diseñó modelo de GD estructurado en base al análisis de las cuestiones utilizadas en otros estudios (Rodríguez y otros, 1996, Callejo 2001, Castro 2001, Suárez, 2005), la normativa existente y la experiencia profesional como gestora y educadora de la autora de este trabajo.

En el desarrollo de estos grupos de discusión y siguiendo la lógica planteada por Pozo y Rodríguez (2008) identificamos tres fases: de preparación, de desarrollo y fase conclusiva - analítica. A través de ellas se han ido realizando distintas tareas, tal y como puede observarse en la tabla siguiente:

FASES	TAREAS
FASE DE PREPARACIÓN	Definición del propósito, búsqueda y selección de los participantes Diseño del protocolo de entrevista Previsión de lugares, tiempos y recursos
FASE DE DESARROLLO	Etapa inicial: presentación Etapa intermedia: desarrollo del debate Etapa final: resumen y cierre del debate
FASE CONCLUSIVA/ ANALÍTICA	Análisis de la información Conclusiones y propuestas para incorporar en la consulta Delphi.

Tabla V.1. Fases y tareas de los Grupos de Discusión

A continuación se describen detalladamente cada una de estas fases:

FASE I: PREPARACIÓN

Han sido tres las tareas realizadas dentro de esta fase: la búsqueda y selección de los participantes, la previsión de lugares, tiempos y recursos y el diseño del protocolo de la entrevista.

La selección de los participantes se realizó teniendo en cuenta que la diversidad tenía que ser la característica principal del grupo; diversidad respecto a:

- Encargos y responsabilidades en el ámbito de los CRAE. Así, se convocaron educadores sociales en activo tanto de Centros públicos como concertados (de los cuales uno

pertenecía al ámbito de la Justicia Juvenil), directores de Centro, técnicos de Infancia y políticos.

- Años de experiencia: de este modo, se convocaron educadores con diferentes años de ejercicio profesional, buscando que en el debate se pusieran en juego perspectivas de larga experiencia con otras representadas por educadores con pocos años de experiencia o con contratos temporales.

La capacidad comunicativa y motivación han sido otras de las características del grupo que llevó al equipo de investigación a reunir profesionales con una motivación e inquietud por expresar sus opiniones y reflexiones en torno al tema objeto de estudio.

Perfil de los participantes:

Educadores sociales: educadores o auxiliares de educador que desarrollan su práctica profesional en Centros Residenciales públicos o concertados tanto de la Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia, como de la Dirección General de Justicia Juvenil. Con una experiencia mínima de 3 años en el ejercicio de la profesión.

Directores o subdirectores de CRAE: educadores sociales con responsabilidad en la gestión de los Centros.

Técnicos: profesionales de los Equipos de Atención a la Infancia y la Adolescencia que trabajan en coordinación con los CRAE con el fin de realizar el seguimiento y acompañamiento a familias en situación de riesgo social con hijos; técnicos de los Equipos Funcionales de Infancia que se encargan del seguimiento de los Centros y de los EAIA; profesionales de los Servicios Sociales.

Jefes de los Servicios de Atención a la Infancia de las Delegaciones Territoriales, y/o sus técnicos adjuntos.

Políticos: responsables políticos de las Delegaciones Territoriales del Departamento de Acción Social y Ciudadanía (actualmente Bienestar Social y Familia) y/o sus técnicos adjuntos.

Perfil de los participantes	Composición de los Grupos	Toma de contacto
Educadores sociales en activo en Atención a la Infancia o Justicia Juvenil	Lleida (10): 2 políticos, 2 técnicos de infancia, 4 educadores, 2 directores de CRAE	Toma de contacto con los participantes explicando los motivos de la convocatoria, ubicando la experiencia en el contexto de una investigación, presentando la línea argumental a tratar y delimitando el tiempo
Técnicos y políticos en Atención a la Infancia o Justicia Juvenil	Barcelona (5): 2 educadores de CRAE, 2 técnicas de Servicios Sociales, 1 director de CRAE	Envío por correo electrónico de la propuesta de convocatoria. (Anexos 1 y 2 (CD))

Tabla V.2. Tareas fase de preparación de los Grupos de Discusión

Los objetivos del estudio, la revisión de las aportaciones realizadas desde el ámbito teórico y normativo y la trayectoria profesional de la investigadora han sido los referentes para el diseño del protocolo de la entrevista que ha guiado los grupos de discusión desarrollados.

Las cuestiones que integran este protocolo se estructuran en torno a tres grandes ámbitos: pedagógico, normativo y organizativo.

El ámbito pedagógico abarca cuestiones relativas a las formas educativas, situaciones y procesos de ayuda que se dan en los Centros residenciales.

El ámbito normativo incorpora cuestiones relativas a cómo el marco normativo de la institución, incluso el de la administración, puede condicionar o determinar el buen funcionamiento de los CRAE.

El ámbito organizativo recoge aquellos aspectos del funcionamiento de los Centros, de la distribución de responsabilidades, de los circuitos de funcionamiento y jerarquías, que condicionan la calidad de dichas instituciones.

Junto a estos ámbitos se han establecido cuatro dimensiones transversales desde las que se ha definido el carácter e intencionalidad de cada una de las preguntas del protocolo. De esta manera se ha asegurado que las distintas aportaciones avanzaran desde la pura descripción hasta la realización de propuestas de mejora, pasando por argumentos ligados a la percepción y satisfacción de los participantes con las distintas temáticas tratadas. Así pues, bajo la dimensión denominada DESCRIPCIÓN, se han agrupado todas las cuestiones centradas en la descripción realizada por los participantes de la situación de los Centros Residenciales de Cataluña, respecto a la atención a los niños como a la situación de los profesionales. Cómo los participantes perciben esta situación es el objetivo de otro grupo de preguntas agrupadas bajo la dimensión PERCEPCIÓN. A través de las preguntas agrupadas bajo la dimensión SATISFACCIÓN se ha pretendido acceder a los distintos argumentos con los que los participantes justifican su grado de satisfacción con la situación de los CRAE. Finalmente, y para cada una de los ámbitos temáticos sobre las que gira la entrevista en estos grupos de discusión (pedagógica, normativa y organizativa), se han incorporado cuestiones cuyo interés ha sido motivar a los participantes para la elaboración conjunta de unas propuestas capaces de mejorar la situación descrita (PROPUESTAS DE MEJORA).

En la siguiente tabla se muestra la relación entre los ámbitos y las dimensiones descritas:

Ámbitos temáticos	Dimensiones transversales	
Pedagógico	Descripción	Percepción
Normativo		
Organizativo	Satisfacción	Propuestas mejora

Tabla V.3. Ámbitos y dimensiones para los GD
Fuente: Pozo, Rodríguez y Gutiérrez (2008)

Las preguntas para el debate se definieron atendiendo a estas dimensiones transversales, facilitando de este modo el desarrollo natural de la conversación y al mismo tiempo orientando el pensamiento y la reflexión hacia los temas objeto de estudio.

En la tabla siguiente se muestran, a modo de ejemplo, algunas de las preguntas diseñadas para el debate en función de estas dimensiones transversales:

Dimensiones GD	Preguntas para el debate
Descripción	Desde tu experiencia y conocimiento de los Centros, ¿cuál crees que es la situación en la que éstos se encuentran?
Percepción	¿Cómo percibes estas dificultades y puntos fuertes desde el lugar que ocupas en relación al Centro?
Satisfacción	¿Qué factores favorecen el buen funcionamiento de un CRAE? ¿Qué factores lo dificultan?
Propuestas de mejora	¿Crees necesario que los CRAE incorporen una “cultura de la calidad” en su funcionamiento? ¿En qué aspectos deberíamos fijarnos prioritariamente? ¿Cómo crees que podrían mejorarse las dificultades que has visto? ¿Qué propuestas de mejora se te ocurren?

Tabla V.4. Distribución de las preguntas para los GD

Respecto a la previsión de lugares, tiempos y recursos, y como anteriormente se explica, el GD de Lleida se desarrolló en los Servicios Territoriales del Departamento de Acción Social y Ciudadanía (actualmente Bienestar Social y Familia) previa autorización. El de Barcelona se desarrolló en la sede del Colegio Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya (CEESC).

Otra de las tareas realizadas en esta fase ha sido la previsión de los recursos necesarios para el registro de la información: grabadora de audio, vídeo y notas de campo.

Estos grupos de discusión se desarrollaron el primer semestre de 2008. El cronograma siguiente permite visualizar los tiempos en que se desarrollaron los GD de Lleida y Barcelona.

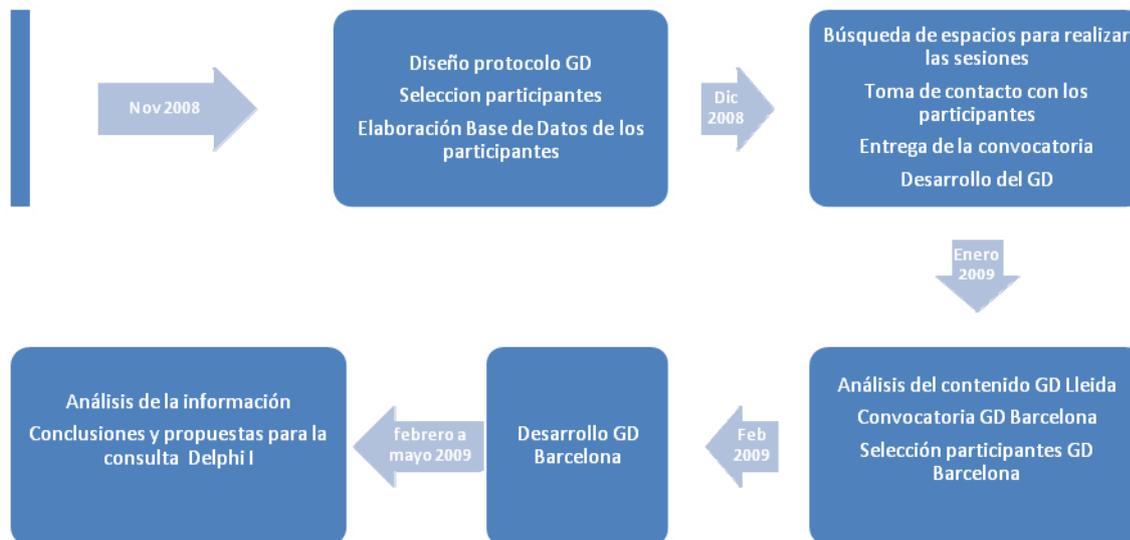


Gráfico V.1. Cronograma GD

FASE II: DESARROLLO

El propósito de esta fase ha sido conseguir que los argumentos fluyeran en el grupo de manera motivada, ordenada y fiel al propósito de la investigación.

Tras la presentación de los componentes del grupo, de recordar el propósito del mismo y establecer unas pautas mínimas para el buen desarrollo de la discusión, comenzó el debate a partir de una cuestión abierta y general y lo suficientemente motivadora de la participación. Cabe decir que se trata de un colectivo profesional participativo y con inquietud y deseo de comunicarse.

Con el fin de contar con la totalidad de las aportaciones para su análisis, y de facilitar la tarea de la investigadora-moderadora, se procedió a grabar en audio y video.

Asegurar la participación de todos los miembros del grupo, mantener un ritmo de debate adecuado, redireccionar el debate hacia el propósito de la investigación, sintetizar las distintas aportaciones y avanzar en el debate hacia propuestas de mejora, han sido las acciones que han caracterizado las tareas realizadas por el equipo coordinador de estos grupos.

El debate concluyó con la síntesis de las aportaciones más significativas para el propósito de la investigación, con la identificación de los argumentos enfrentados, y a caracterización de las posibilidades de mejora propuestas.

FASE III: CONCLUSIVA

La transcripción de la información registrada, su análisis e interpretación han sido las tres tareas realizadas en esta fase conclusiva. En el capítulo VIII se explican detalladamente el proceso seguido para el análisis de la información obtenida a través de los dos grupos de discusión.

Los grupos de Discusión no se dieron por finalizados hasta la elaboración de un informe final que fue enviado a los distintos participantes y que sirvió al equipo de investigación para validar el proceso.

V.2. CONSULTA DELPHI

V.2.1. Definición, características y aportaciones al objeto de estudio

Se trata de un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo orientándose hacia el logro de un consenso (Dalkey y Helmer, 1963; Linstone y Murray, 1975, Landeta, 1999; Brummer, 2005; Pérez Juste, 2006).

Se caracteriza, según Dalkey (1951:42, citado en Landeta, 1999) por ser un proceso iterativo (es decir, reiterativo: los participantes emiten su opinión en más de una ocasión), anónimo y basado en un feed-bak controlado (el Delphi mantiene y promueve la interacción, a veces expresamente). Se trata de “un proceso dinámico de retroalimentación y toma de decisiones cambiante” (Gil-Gómez, y Pascual-Ezama, 2012). Se caracteriza también por ser una técnica que asegura la representatividad de todas las opiniones individuales en el resultado final de grupo mediante el análisis estadístico de las opiniones individuales.

Características del método Delphi (en Landeta, 1999:44)

1	Proceso iterativo
2	Anonimato de los participantes
3	Feedback controlado
4	Respuesta estadística de grupo

Tabla V.5. Características del método Delphi

En este estudio, el punto de partida para la puesta en marcha de esta consulta a través del método Delphi ha sido la existencia de un problema de investigación para cuya solución se necesita de la opinión de un grupo de expertos cuyos conocimientos sobre el tema, características y experiencia se estimaron como apropiados.

La estrategia Delphi nos ha permitido conocer la opinión de un grupo numeroso y heterogéneo de participantes distante geográficamente. Con el fin de evitar la influencia y condicionamiento de unos participantes sobre otros, gestionando las opiniones mayoritarias y minoritarias en la construcción de la opinión de grupo, se ha garantizado el anonimato de los participantes.

El uso del Delphi en esta fase del estudio nos ha ofrecido la posibilidad de alcanzar un consenso a partir de diferentes opiniones provenientes de distintas prácticas y disciplinas expresadas a través de “experiencias y juicios subjetivos de un grupo de expertos”, (Scapolo & Miles, 2006; Turoff, Hiltz, Yao, Li, Wang & Cho, 2006; Pozo y Gutierrez, 2007; Pozo *et al*, 2012).

En este trabajo, el método Delphi nos ha permitido abordar uno de los objetivos principales del mismo: definir de forma consensuada unos criterios relacionados con la calidad de los Centros Residenciales de Acción Educativa.

V.2.2. Proceso metodológico

El proceso de consulta seguido ha sido *iterativo*: los participantes han emitido su opinión en tres ocasiones o rondas a través de tres cuestionarios diferentes y que de manera sucesiva fueron recibiendo por correo electrónico. Ha sido un proceso donde la retroalimentación sistemática nos ha permitido avanzar en la búsqueda del consenso, identificar las opiniones discrepantes y justificar las razones de dicha discrepancia. Los análisis realizados sobre las informaciones aportadas han sido la estrategia que nos ha permitido garantizar la representatividad de todas las opiniones individuales en la opinión grupal.

Un aspecto básico en este proceso de consulta ha sido el establecimiento de los criterios para considerar la finalización de la misma. Siguiendo las indicaciones de autores como Landeta (1999), Ortega *et al* (2008) o Pozo *et al* (2012). Estos criterios se establecieron previamente a la puesta en marcha de la consulta considerando como tales el *consenso* (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones individuales en un intervalo entre el 50% y el 95%, dependiendo del aspecto), y la *estabilidad* (entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los participantes entre las rondas sucesivas independientemente del grado de

convergencia). En el desarrollo la consulta se alcanzó el consenso establecido, en la mayoría de cuestiones, en la tercera ronda por lo que también se consiguió una estabilidad aceptable en las opiniones y por consiguiente, se consideró finalizada la consulta. Las tablas siguientes muestran los niveles de consenso y convergencia establecidos, previamente al análisis, para cada bloque o ámbito sometido a discusión.

PRIMERA RONDA DE CONSULTA DELPHI	
Ámbito	Porcentaje de convergencia (consenso)
ORGANIZATIVO PEDAGÓGICO	70% (implicados en la gestión)
	60% (Elementos que definen el éxito/ elementos que inciden en el fracaso)
	70% (Aspectos que deben regir la vida de los niños)
NORMATIVO/ INSTITUCIONAL	60% .(Encargo que recibe un CRAE/Competencias del educador)

Tabla V.6. Niveles de consenso para la primera ronda de consulta Delphi

SEGUNDA RONDA DE CONSULTA DELPHI	
Ámbito	Porcentaje de convergencia (consenso) establecido sobre cada aspecto tratado en la consulta
ORGANIZATIVO	70% Trabajo con familias
	80% Trabajo con protocolos
	90% Tipos de protocolo
	80% Trabajo por programas
PEDAGÓGICO	70% Vínculo educativo
	70% Supervisión
INSTITUCIONAL	70% Evaluación
	70% Supervisión
RESULTADOS E IMPACTO	85% Resultados observables en el niño
HUMANO	70% Equipo educativo
	70% Liderazgo directivo
	60% Competencias del educador

Tabla V.7. Niveles de consenso para la segunda ronda de consulta Delphi

TERCERA RONDA DE CONSULTA DELPHI	
Ámbito	Porcentaje de convergencia (consenso)
ORGANIZATIVO	70% (trabajo con familias)
	65% (trabajo con protocolos)
	65% (trabajo por programas)
	70% (evaluación de las competencias profesionales)
	70% (supervisión)
HUMANO	70% (competencias del educador)
	55% (formación)
	65% (cohesión del equipo)
	65% (comunicación fluida)
	65% (compromiso con los intereses del niño)
INSTITUCIONAL	55 % (evaluación institucional)
	70% (selección de personal)
	60% (puntos débiles de los Centros)

Tabla V.8. Niveles de consenso para la tercera ronda de consulta Delphi

El grado de convergencia establecido, y mostrado en las tablas anteriores, para cada dimensión fue decidido por el grupo responsable de esta investigación, a partir tanto del grado de debate existente en torno a la temática tratada, de las expectativas puestas en la consulta, como de las respuestas dadas en las distintas rondas de consulta.

El análisis de las respuestas de las tres rondas de consulta nos permitió identificar acuerdos, divergencias y otra información de interés para la elaboración del cuestionario (cuestionario CCRP) utilizado en la tercera fase de este estudio.

En la última fase de esta consulta se elaboró un informe final que fue remitido a todos los participantes con un doble propósito; el primero, cerrar esta consulta informando a los participantes sobre los argumentos y las conclusiones y el segundo, desde una perspectiva metodológica, validar el proceso y dar fuerza a las conclusiones alcanzadas.

Asimismo, atendiendo a que el proceso de investigación se articula como una sucesión de fases subordinadas, las conclusiones extraídas del informe final han sido determinantes, junto con los resultados del cuestionario CCRP, para la elaboración de los criterios de calidad para los Centros Residenciales, objeto de esta investigación.

El gráfico siguiente ilustra el proceso seguido en esta consulta Delphi:

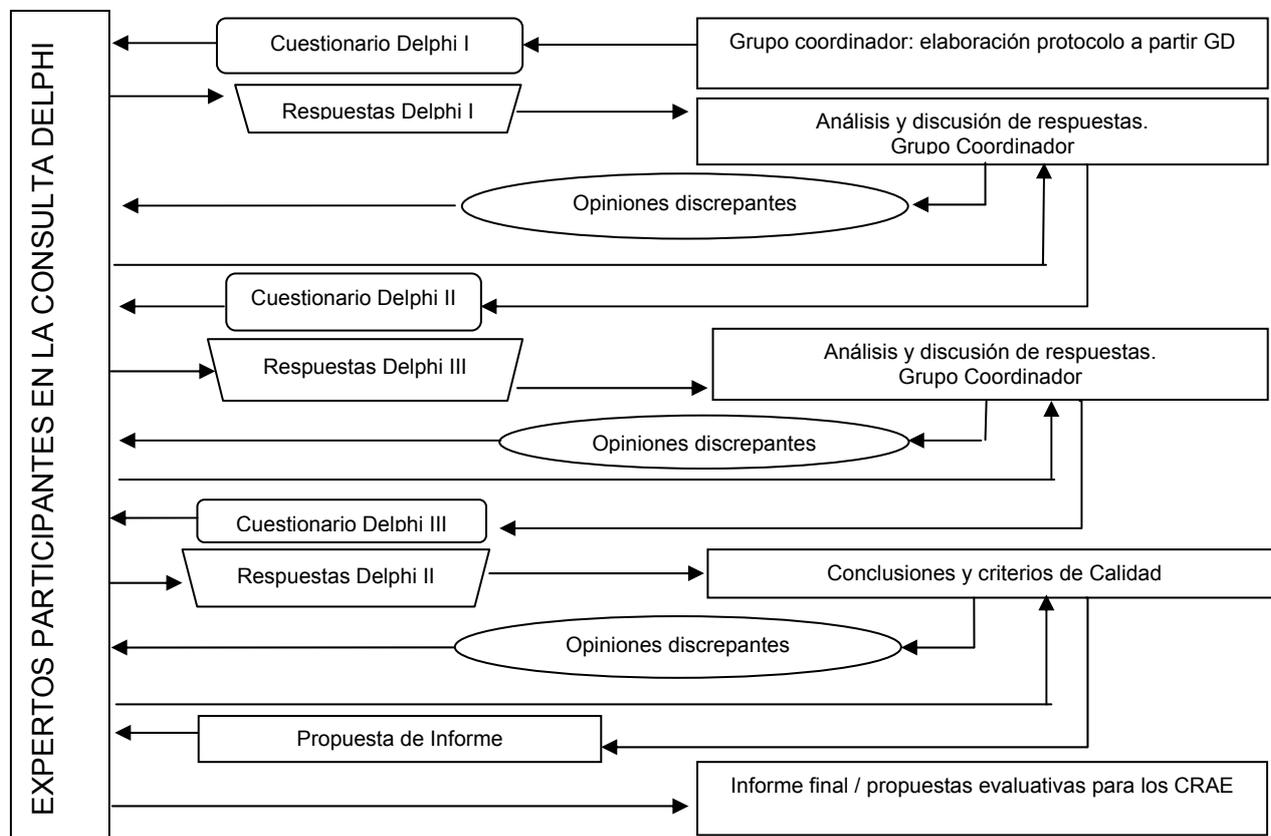


Gráfico V.2. Etapas de la consulta Delphi; Fuente: Pozo y otros (2007)

Fuentes de información: selección de los participantes

La representatividad profesional y geográfica han sido los criterios básicos para la selección de los participantes en esta consulta (ver Anexo 6 (CD)) y que a continuación pasamos a describir:

a) Heterogeneidad profesional ponderada, en relación al tema objeto de estudio, de modo que el número de participantes de cada perfil disminuye conforme aumenta la distancia con la experiencia directa en los CRAE. La heterogeneidad se tuvo en cuenta también en relación a los años de experiencia. De este modo, el grupo de participantes de la consulta Delphi quedó constituido en 5 perfiles: Educadores, Educadores expertos, teóricos, políticos y finalmente, facilitadores.

1. Educadores: Con el fin de asegurar el conocimiento de la realidad de los Centros, han participado profesionales con formación universitaria (diplomados en Educación Social o habilitados), con más de 3 años de experiencia profesional y que trabajan directamente en CRAE ejerciendo tareas de atención directa y también aquellos que asumen otras responsabilidades como la dirección de un Centro, la formación universitaria de educadores, o la investigación.

2. Educadores expertos: profesionales dedicados de forma indirecta en la Atención a la Infancia (trabajadores sociales, pedagogos, supervisores de equipos educativos, técnicos de equipos externos a los Centros, etc). Su desempeño profesional se encuentra relacionado con los CRAE debido a la tarea que realizan como supervisores de equipos educativos, al trabajo coordinado para realizar el seguimiento de las familias, o ejerciendo funciones técnicas de relacionadas con los CRAE en los Servicios Territoriales.

3. Teóricos: profesores universitarios, analistas de servicios sociales, sociólogos, psicólogos, etc. sin experiencia directa en los CRAE, pero que su ejercicio profesional docente o investigador se encuentra relacionado con los servicios sociales, preferiblemente, de atención a la infancia.

4. Facilitadores: Personas que, aun no teniendo relación directa con los Centros pueden aportar, por sus conocimientos o su forma de ejercer, ideas y propuestas de interés en relación al tema objeto de esta consulta.

5. Políticos: miembros, preferentemente del gobierno autonómico en el que se inscribe el estudio cuyo encargo se encuentra relacionado con la atención a la Infancia.

b) Representatividad geográfica: por tratarse de una consulta de carácter nacional, se consideró necesaria la participación en la misma de profesionales representantes de las distintas Comunidades Autónomas del Estado.

El trabajo en red con el Consejo de Educadores Sociales, además de facilitar la tarea de captación de participantes de todo el territorio español, permitió la elaboración de un instrumento complementario de información consistente en una ficha personal en la que constan los datos personales y de contacto, la experiencia, formación académica y lugar de trabajo. Esta documentación complementaria nos permitió la elaboración de una base de datos con todos los participantes en este proceso de consulta.

El Gráfico VI.3, muestra la distribución de los participantes por perfiles: como puede verse, el colectivo más numeroso ha sido el de educadores sociales (23), por ser éste el que ostenta más interés por su condición de protagonista de la acción educativa. Le siguen los teóricos, 13 miembros del mundo académico con experiencia investigadora sobre el tema objeto de estudio. 11 fueron los educadores expertos o técnicos que trabajan en los servicios de infancia, seguidos de los políticos –o altos cargos- (3) y los facilitadores (3).

El número total de participantes fue de 53 en la primera ronda de consulta, 41 en la segunda y 45 en la tercera.

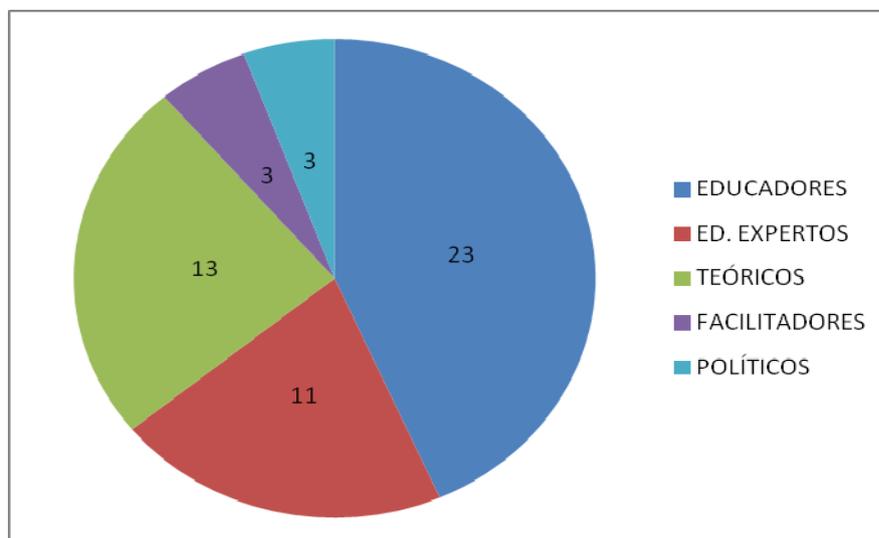


Gráfico V.3. Distribución de participantes por perfiles

Tal y como puede observarse en la Tabla VI.3., Cataluña es la comunidad más representada en todos los perfiles especialmente en los colectivos minoritarios. Le siguen Andalucía, Galicia, Madrid, Canarias y Castilla la Mancha. Aun siendo un objetivo perseguido

con vehemencia conseguir la participación de todas las CCAA, ha sido muy difícil, y finalmente no están representadas algunas comunidades como Aragón, Baleares o Ceuta y Melilla.

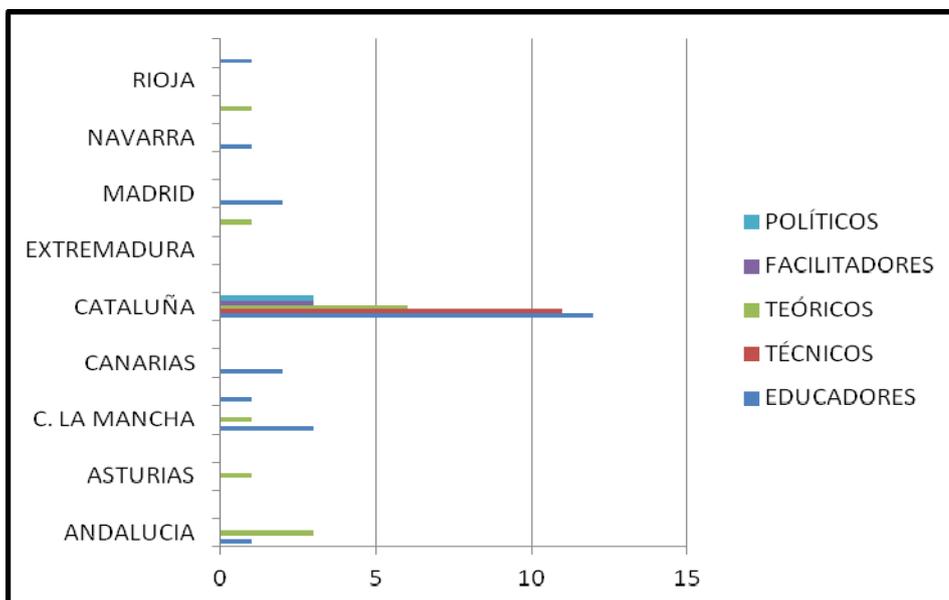


Gráfico V.4. Distribución de participantes por CCAA

V.2.3. Instrumentos para la recogida de información: cuestionarios Delphi

El cuestionario ha sido el instrumento utilizado para la recogida de información en este proceso de consulta.

En el presente estudio han sido tres los cuestionarios utilizados y en su diseño se han seguido las pautas establecidas para diseñar este tipo de instrumentos y garantizar la coherencia y pertinencia de las distintas preguntas. En la construcción de estos cuestionarios se han tenido en cuenta los “interrogantes” que, según Warwick y Lininger, (1975) en Alaminos (2006), debe hacerse el investigador sobre las preguntas y su estructura.

- “¿Son las palabras utilizadas en la pregunta, simples, directas y familiares a todos los entrevistados?”
- ¿Son las preguntas tan claras y específicas como es posible?
- ¿Intentan los ítems cubrir más de un punto dentro de una misma pregunta?
- ¿Son alguna de las preguntas tendenciosas o con dobles sentidos? ¿Emplean palabras cargadas emocionalmente o que amenacen la autoestima?
- ¿Es la pregunta aplicable a los entrevistados a los que se le preguntará?
- ¿Contestarán los entrevistados la pregunta de un modo sesgado, tal como decir “sí”, independientemente de su contenido, o darán respuestas que son socialmente aceptables más que los propios puntos de vista de los entrevistados?
- ¿Pueden acortarse las preguntas sin que haya pérdida de significado?
- ¿Se leen bien las preguntas?”

Asimismo, se han tenido presentes otras premisas planteadas por Alaminos (2006:86) en relación al diseño de los cuestionarios, relacionadas con la necesidad de que cada pregunta plantee un solo tema, que éstas sean claras y simples y que su estructura y formato estén planificados.

El cuestionario utilizado en la primera ronda de esta consulta Delphi (Ver Anexo 2), fue elaborado a partir del análisis de las aportaciones realizadas por los sujetos que participaron en los Grupos de Discusión de Lleida y Barcelona.

A partir del análisis de las numerosas aportaciones realizadas en los Grupos de Discusión y de su procesamiento y categorización, procedimos a formular las cuestiones que debían formar parte del cuestionario a utilizar en la primera ronda de consulta Delphi.

A partir de las numerosas aportaciones sobre la necesidad de mejora, el grupo coordinador de esta consulta vio la necesidad de incidir en definir, en primer lugar, el éxito socioeducativo, con el fin de explorar los elementos que constituyen el éxito educativo, en opinión de los participantes.

Las insatisfacciones manifestadas por los participantes junto con las numerosas aportaciones sobre aspectos que no funcionan en los CRAE, en los equipos y en las políticas, el grupo coordinador se planteó la necesidad de abordar e incorporar en la consulta Delphi esta línea de reflexión con alguna pregunta que permitiera a los participantes realizar aportaciones sobre los elementos y puntos clave que informan del éxito y del fracaso en la acción socioeducativa de los CRAE.

A partir de las aportaciones sobre la autonomía de los Centros, la organización de la vida de los niños, sus derechos y opiniones, se abrió una línea de reflexión orientada a pensar en los aspectos que deben regir la vida de los niños en los CRAE.

Los argumentos aportados en los GD relacionados con la organización del trabajo de los educadores, sus proyectos, la necesidad de actualizar su documentación y redefinir las finalidades educativas, etc., constituyeron otra línea de reflexión en esta consulta Delphi cuestionando, de alguna forma, quiénes son los implicados en la gestión de los Centros, cuál es el encargo social que reciben los Centros y cómo éste se interpreta y se hace realidad.

Muchos fueron los acuerdos sobre el vínculo educativo, y la función del educador. En consecuencia, había también que abordar las competencias que la práctica exige al educador social de los CRAE.

Así pues, aunque se mantuvieron los ámbitos temáticos y de análisis trabajados en estos Grupos de Discusión desarrollados, se incorporaron algunas preguntas que hacían referencia a aspectos que no surgieron en ellos pero que eran de interés para la investigación (ver Tabla V.9.) (Elaborar una definición consensuada de éxito en la acción socioeducativa, reflexionar sobre cuáles deben ser los implicados en la gestión del un Centro, entre otras). Asimismo, interesaba profundizar en algunos aspectos que se abordaron de forma superficial en los Grupos de Discusión. Dichos aspectos se convirtieron en preguntas abiertas con el fin de estimular de forma amplia la reflexión y respuesta de los participantes.

Ámbito temático	Aspectos a explorar	Tipo de pregunta
ORGANIZATIVO	Aspectos del funcionamiento de los Centros, de la distribución de responsabilidades, de los circuitos de funcionamiento y jerarquías, que condicionan la calidad de dichas instituciones	<i>Ej.: Identifica los puntos clave que en un Centro facilitan la consecución del éxito</i>
PEDAGÓGICO	Formas educativas, situaciones y procesos que se dan en los Centros en la relación de ayuda que se establece con los niños.	<i>Ej.: ¿Qué aspectos deben regir la vida de los niños y niñas de un Centro residencial?</i>
INSTITUCIONAL (NORMATIVO)	Aspectos estructurales de los CRAE que condicionan la calidad de la acción educativa. Cómo el marco normativo de la institución, incluso el de la administración, puede condicionar o determinar el buen funcionamiento de los CRAE.	<i>Ej.: ¿Cuál es el encargo social que recibe un Centro?</i>

Tabla V. 9. Ámbitos temáticos y tipo de pregunta Delphi I

En los tres cuestionarios, las preguntas se agrupan en torno a los mismos ámbitos temáticos sobre los que se construyeron las preguntas de los GD. No obstante, del análisis de contenido de éstos, emergieron nuevos aspectos que nos llevaron a considerar un nuevo ámbito temático en el primer cuestionario Delphi: el institucional. Éste abarca lo que hasta el momento era la dimensión normativa, además de todas las aportaciones que hacen referencia a aspectos estructurales de los CRAE que condicionan la calidad de la acción educativa.

El análisis del contenido de las respuestas dadas al primer cuestionario permitió identificar una serie de argumentos que constituyeron la base para la elaboración del cuestionario a utilizar en la segunda ronda de consulta (ver anexo 3). En este segundo cuestionario, con preguntas de tipo escalar y semiabiertas, se le solicitaba a los participantes que indicaran su grado de

acuerdo con distintas afirmaciones, dándoles la posibilidad de incorporar otros aspectos no contemplados en los ítems escalares a través de algunas cuestiones más abiertas.

Del análisis de las respuestas al primer cuestionario surgieron una serie de aportaciones que hacían referencia al desempeño del educador social, al liderazgo directivo y a los resultados e impacto de la intervención educativa de los Centros. Estas aportaciones nos llevaron a añadir dos nuevos ámbitos temáticos: el Humano relativo a todo lo que tiene que ver con el trabajo en equipo y las competencias del educador, y el denominado Resultados e Impacto que abarca todas las opiniones relativas a todo aquello sobre lo que los Centros deben rendir cuentas.

En esta segunda ronda de consulta, las preguntas relativas a los ámbitos organizativo, pedagógico e institucional se centraron en los aspectos específicos aportados en la primera ronda de consulta. En la tabla siguiente mostramos los aspectos tratados dentro de cada ámbito y un ejemplo de las preguntas realizadas en cada caso.

Ámbito temático	Aspectos a explorar	Tipo de pregunta
ORGANIZATIVO: (preguntas 1 a 6)	Trabajo con familias Trabajo con protocolos, programas y familias	<i>Ej.: ¿De qué manera se puede trabajar en los Centros para mejorar la relación del niño con su familia? Describe tres estrategias de trabajo que desencadenen “buenas prácticas”.</i> <i>Ej.: ¿Qué condiciones debe cumplir un protocolo que facilite la acción educativa, los procesos?</i>
HUMANO: (preguntas 7 a 10)	Equipo educativo Liderazgo directivo Competencias del educador	<i>Ej.: Describe las cinco características que consideras más importante de un buen director</i>
PEDAGÓGICO (preguntas 11 a 12)	Vínculo educativo Supervisión	<i>Ej.: ¿Qué características debe tener la supervisión de los equipos socioeducativos para que pueda ser considerada un elemento de higiene laboral y de crecimiento profesional? Quincenal-Mensual-Otras</i>
RESULTADOS E IMPACTO (pregunta 15)	Resultados observables en el niño	<i>Ej.: ¿En qué grado consideras que los siguientes aspectos de la autonomía personal deben estar presentes en el trabajo educativo con los menores?</i>
INSTITUCIONAL (preguntas 13 a 14)	Evaluación Supervisión	<i>Ej.: ¿Sobre qué aspectos de su funcionamiento crees que deben rendir cuentas los Centros?</i>

Tabla V.10. Ámbitos temáticos y tipo de pregunta Delphi II

Los ámbitos temáticos que se plantearon inicialmente en este estudio se han ido transformando y ampliando a medida que la investigación avanzaba. Cada uno de ellos está constituido por una serie de cuestiones que interesan en esta investigación y que son las que dan cuerpo y entidad a cada ámbito. Dichas cuestiones posteriormente fueron utilizadas como categorías de análisis de la información, proporcionando un “andamio” para la propuesta de criterios de calidad del presente estudio.

El análisis de las respuestas dadas al cuestionario utilizado en la segunda ronda de consulta ha sido la base de la elaboración del utilizado en la tercera ronda de consulta (Ver Anexo 4). Este cuestionario consta de una batería de preguntas cerradas, con formato de escala de estimación y diferencial semántico, a través de las cuales se ha obtenido información sobre el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes en relación a unas premisas sobre las que no se alcanzó el consenso estimado inicialmente, profundizando en algunas afirmaciones objeto de discrepancias. Después de consultar con los participantes cuya opinión distaba de la mayoría, elaboramos la última ronda de preguntas con el fin de alcanzar el consenso estimado sobre el funcionamiento por protocolos, algunos aspectos del trabajo de los Centros con las familias, aspectos de la evaluación y selección de personal, de la institución, necesidades formativas y supervisión.

En la tabla siguiente se muestran los aspectos tratados dentro de cada ámbito temático y un ejemplo de las preguntas propuestas:

Ámbito temático	Aspectos a explorar	Tipo de pregunta														
ORGANIZATIVO (preguntas 1 a 9)	Trabajo por programas Trabajo con protocolos Trabajo con las familias Evaluación competencias profesionales Formación Supervisión	<p><i>Ej.: Indica tu posición respecto a estos dos argumentos extremos:</i></p> <table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>No deben existir programas educativos , ya que el Centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia</i></td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> <td style="text-align: center;"><i>Los programas educativos son una muestra del trabajo intencional y especializado del educador social en los Centros</i></td> </tr> </table>	<i>No deben existir programas educativos , ya que el Centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia</i>	1 2 3 4 5	<i>Los programas educativos son una muestra del trabajo intencional y especializado del educador social en los Centros</i>											
<i>No deben existir programas educativos , ya que el Centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia</i>	1 2 3 4 5	<i>Los programas educativos son una muestra del trabajo intencional y especializado del educador social en los Centros</i>														
HUMANO (pregunta 10)	Selección del personal educativo	<p><i>Ej.: Selecciona, dentro de cada bloque, tres estrategias que, a tu entender, mejor reflejan las buenas prácticas de un equipo educativo:</i></p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">En relación a la comunicación fluida:</td> </tr> <tr> <td><i>Transparencia en la gestión del Centro y difusión de la información</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Traspaso de información por escrito</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Traspaso de información verbal</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Provocar el análisis conjunto de casos y situaciones</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Potenciar espacios de encuentro para la supervisión</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Diseñar Instrumentos de comunicación operativos (diario, libreta de tutorías...)</i></td> <td></td> </tr> </table>	En relación a la comunicación fluida:		<i>Transparencia en la gestión del Centro y difusión de la información</i>		<i>Traspaso de información por escrito</i>		<i>Traspaso de información verbal</i>		<i>Provocar el análisis conjunto de casos y situaciones</i>		<i>Potenciar espacios de encuentro para la supervisión</i>		<i>Diseñar Instrumentos de comunicación operativos (diario, libreta de tutorías...)</i>	
En relación a la comunicación fluida:																
<i>Transparencia en la gestión del Centro y difusión de la información</i>																
<i>Traspaso de información por escrito</i>																
<i>Traspaso de información verbal</i>																
<i>Provocar el análisis conjunto de casos y situaciones</i>																
<i>Potenciar espacios de encuentro para la supervisión</i>																
<i>Diseñar Instrumentos de comunicación operativos (diario, libreta de tutorías...)</i>																

INSTITUCIONAL (preguntas 11 a 13)	Evaluación institucional	<i>Ej.: Expresa tu grado de acuerdo:</i>					
		<i>La incorporación de procesos de evaluación normativa mejoraría el funcionamiento de los Centros.</i>	1	2	3	4	5
		<i>La institución debe someterse a procesos de evaluación de forma obligatoria y sistemática.</i>					
		<i>En cualquier institución financiada con fondos públicos debe hacerse una rendición de cuentas periódica sobre su funcionamiento</i>					
		<i>La incorporación de estándares de evaluación (ISO, EFQM, etc.) mejoraría el funcionamiento de los Centros.</i>					
		<i>Los resultados de la evaluación deben tener consecuencias a nivel de incentivos profesionales (promoción, publicación, reconocimiento de buenas prácticas...)</i>					

Tabla V.11. Ámbitos temáticos y tipo de pregunta Delphi III

V.3. CUESTIONARIO CCRP

(Cuestionario sobre Centros Residenciales para Profesionales)

V.3.1. Descripción del cuestionario

El propósito del cuestionario CCRP ha sido explorar el estado de los Centros a partir de las opiniones de los profesionales que trabajan en ellos, tomando como referente los criterios de calidad y las buenas prácticas identificadas en la fase anterior de este estudio. Este cuestionario se ha diseñado a partir de las aportaciones y del consenso alcanzado en el proceso de Consulta Delphi desarrollado en la fase anterior, así como de las sugerencias realizadas por el grupo de expertos que revisaron la calidad técnica del instrumento (en versión borrador).

El cuestionario CCRP (ver Anexo 6) de aplicación on line, está estructurado en tres bloques, y en su construcción se han tenido en cuenta las indicaciones de autores como Del Rincón y otros (1995); Bisquerra (2004); García Ferrando (2005: 191) y Alaminos y otros (2006).

Contiene 138 ítems con respuestas en abanico, en formato de escala tipo Likert que abarcan valores numéricos del 1 al 5, de modo que la puntuación 1 significa totalmente en desacuerdo, y la 5 (totalmente de acuerdo). La escala incorpora la opción no sabe/ no contesta.

El instrumento CCRP incorpora tanto variables independientes como dependientes. Se entiende por variable independiente (VI), aquella que “en el proceso de investigación es manipulada o seleccionada para conocer su relación con la variable dependiente. Son *la supuesta causa*, la

situación antecedente de una modificación en una relación de causa-efecto.” (Bisquerra, 2005:138).

El mismo autor define la variable dependiente (VD) como aquella que “responde al fenómeno que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente” (Bisquerra, 2005:138).

Los niveles de las variables se han definido de forma mixta: algunos fueron definidos de forma deductiva, durante el proceso de construcción del cuestionario, y otros se han definido de forma inductiva, es decir, durante el proceso de codificación de la información recogida con el propio instrumento (puesto de trabajo, formación académica, etc.)

A continuación se describen los bloques generales en los que se estructura el cuestionario y las variables que lo integran:

Bloque 1. Datos generales, aspectos formativos y laborales

Este primer apartado incluye un conjunto de variables independientes de carácter atributivo como son el sexo, la edad o el puesto de trabajo. Contiene diez preguntas, ocho de elección múltiple y dos de abiertas.

Las variables han sido:

1.- PUESTO que se ocupa en la institución. Dicha variable ha sido definida en tres categorías:

- 1) miembro del equipo directivo; 2) educador/a; 3) otros

2.- La variable SEXO contiene dos categorías:

- 1) hombre; 2) mujer

3.- La variable EDAD se ha definido en 5 intervalos:

- 1) menos de 35; 2) de 35 a 39; 3) de 40 a 44; 4) de 45 a 49; 5) más de 50

4.- La variable AÑOS DE EXPERIENCIA se ha definido en 5 intervalos:

- 1) menos de 5; 2) de 5 a 9; 3) de 10 a 19; 4) de 20 a 29; 5) más de 30

5.- Los niveles de la variable FORMACIÓN ACADÉMICA MÁS ALTA han sido definidos en 7 niveles:

- 1) Formación básica; 2) FP/Bachillerato; 3) diplomatura universitaria
- 4) Licenciatura; 5) Experto/máster universitario; 6) Doctorado
- 7) Otros/formación complementaria

6.- DATOS DEL CENTRO hacen referencia a dos cuestiones:

La TITULARIDAD, definida con 3 intervalos:

- 1) Público; 2) concertado, gestión delegada; 3) otros

El TIPO DE CENTRO, definido en 5 niveles:

- 1) Centro Residencial de Acción Educativa
- 2) Centro Residencial de Educación Intensiva
- 3) Unidad Convivencial; 4) Centro de Acogida; 5) Otro

7.- PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO EDUCATIVO (PEC) pretende recopilar información sobre el nivel de participación del encuestado en la elaboración del proyecto educativo. Se articula en 3 niveles de variable:

- 1) He participado en la redacción del PEC
- 2) No he participado pero conozco el contenido del PEC
- 3) No he participado y no conozco el contenido del PEC

Bloque 2. Descripción del funcionamiento institucional y de la práctica profesional

En este bloque de preguntas del cuestionario CPCRC se pretende caracterizar las prácticas educativas de los Centros a partir de la exploración de 5 grandes grupos de ítems, surgidos de las áreas temáticas de las fases anteriores de este estudio:

- Marco Pedagógico
- Acción Educativa
- Educador
- Gestión y formación
- Recursos

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)	1	2	3	4	5	N/ C
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales						
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro						

Tabla V.12. Ejemplo cuestionario CCRP

El primer grupo de ítems, el MARCO PEDAGÓGICO DEL CENTRO, pretende recopilar información sobre cómo se articula en los Centros la documentación pedagógica, su contenido y

utilidad. Consta de 38 ítems a valorar desde una escala de Likert de 1 a 5 junto con la opción NS/NC. Los ámbitos valorados son los siguientes:

- a) Proyecto Educativo de Centro
- b) Reglamento de régimen interior
- c) Presupuesto
- d) Memoria anual
- e) Programación anual
- f) Programas
- g) Protocolos de actuación
- h) Evaluación

El segundo apartado, relativo a la ACCIÓN EDUCATIVA, abarca cuestiones relativas a un conjunto de decisiones sobre los modos de actuación de los profesionales en la vida diaria que fueron emergiendo del análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios de la fase anterior (participación de los niños, tutoría, estrategias educativas, etc.). Consta de 17 ítems a valorar en una escala de Likert de 1 a 5 junto con la opción NS/NC.

El apartado referido al EDUCADOR, contiene 14 ítems a valorar en una escala de Likert de 1 a 5 junto con la opción NS/NC que pretenden explorar las actitudes y capacidades de este profesional en la práctica diaria.

Respecto a la FORMACIÓN Y GESTIÓN DEL PERSONAL, se plantean 48 ítems distribuidos en 2 ámbitos temáticos: funcionamiento del equipo directivo y dinámicas de trabajo. Los ítems se valoran con una escala de Likert de 1 a 5 junto con la opción NS/NC.

El último apartado de este bloque se refiere a los RECURSOS de que dispone el Centro, tanto estructurales, materiales didácticos, económicos, etc. Consta de 7 ítems a valorar en una escala de Likert de 1 a 5 junto con la opción NS/NC.

Bloque 3. Satisfacción de los profesionales

El tercer bloque profundiza en el grado de satisfacción de los profesionales con su trabajo dentro del Centro, abordando aspectos de la situación laboral, el clima de trabajo o la percepción del trabajo bien hecho. Este bloque de preguntas contiene, al igual que el anterior, diez ítems en formato de escala de Likert ponderados del 1 al 5.

Bloques temáticos	Temas	Tipo de pregunta
BLOQUE 1: Datos generales	Puesto de trabajo Datos personales Experiencia Formación Tipología de Centro Grado de participación en el Proyecto de Centro	8 ítems en formato de pregunta cerrada de elección múltiple 2 ítems en formato de pregunta abierta
BLOQUE2: Funcionamiento institucional	Marco Pedagógico Acción Educativa Educador Gestión y formación Recursos	127 ítems tipo Likert
BLOQUE 3: Satisfacción	Satisfacción personal Clima y gratificación profesional Percepción de la valoración externa	10 ítems tipo Likert

Tabla V.13. Temas y tipo de preguntas del cuestionario CPCRC

V.3.2. Caracterización de la muestra

Los sujetos invitados a cumplimentar el cuestionario ha sido los 1.833 profesionales de 103 Centros de Cataluña siendo la tasa final de respuesta ha sido de un 20% (371 sujetos) alcanzándose así la recomendación que autores como Bisquerra (2004) realizan en relación al tamaño muestral.

Perfil informante según puesto profesional:

Los profesionales integrantes de la muestra se distribuyen en tres categorías: Miembros de Equipos Directivos de Centros (N=100, 27%), Educadores/a (N=255, 68,7%) y una categoría complementaria denominada Otros (N=16, 4,3%), en la que se incluyen auxiliar de educador, integrador social, psicólogo... Hemos recogido información de una amplia representación de miembros de equipos directivos de Centros, si bien la muestra está integrada mayoritariamente por educadores y educadoras dado que representan el sector profesional que ejerce su trabajo en los Centros elegidos.

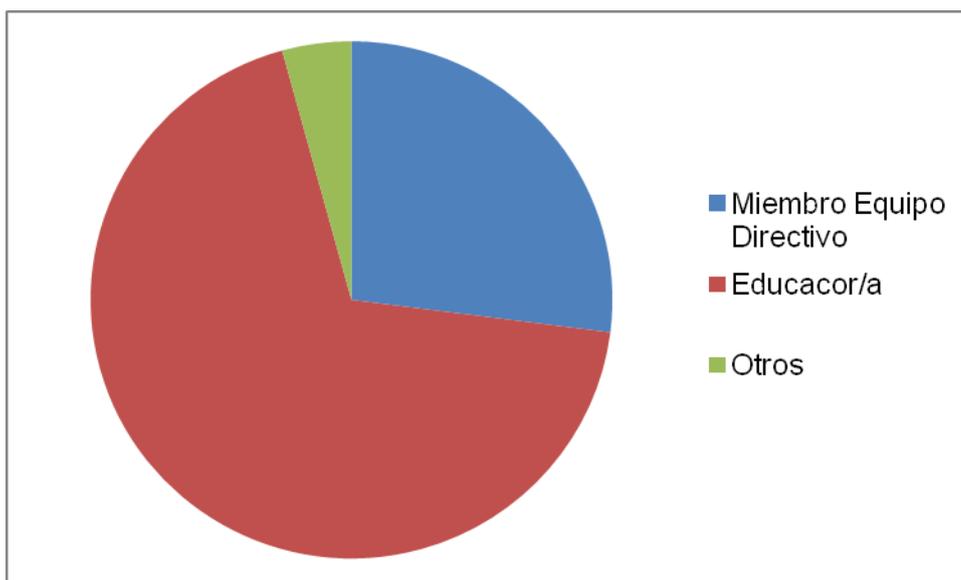


Gráfico V.5. Perfil informante según puesto

Perfil Profesional	Muestra	Porcentaje
Miembro Equipo Directivo	100	27,0
Educador/a	255	68,7
Otros	16	4,3
Total	371	100,0

Tabla V.15. Perfiles "puesto" en porcentajes

Perfil informante según sexo:

Los profesionales integrantes de la muestra se distribuyen según el sexo en una proporción mayoritaria de mujeres. Así del total de 371 participantes, 234 son mujeres representando el 63,1% de la muestra. El resto, el 36,9% la componen hombres.

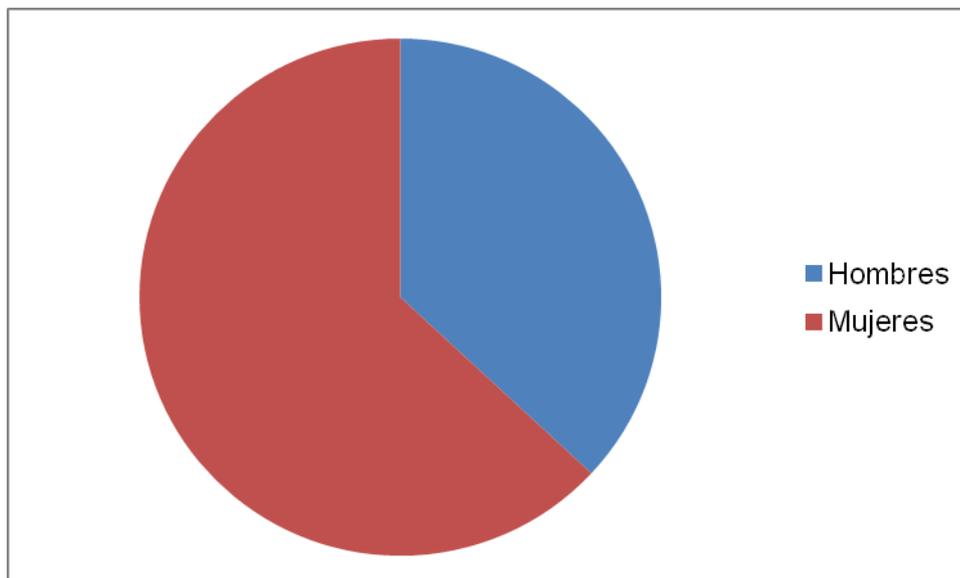


Gráfico V.6. Perfil informante según sexo

Variable Sexo	Muestra	Porcentaje
HOMBRES	137	36,9
MUJERES	234	63,1
Total	371	100,0

Tabla V.16. Variable "sexo" en porcentajes

Perfil informante según edad de los profesionales:

Los profesionales integrantes de la muestra se distribuyen según 5 intervalos de edad, con una representación mayoritaria de profesionales menores de 34 años (N=201, 54,2%), seguido de un grupo de población cuya edad está comprendida entre los 35 y los 39 años (N=58, 15,6 %). El tercer intervalo de edad en que se ha distribuido la muestra se encuentra comprendido entre los 40 y los 44 años, representando el 12,4% (N=46). El cuarto intervalo representa los participantes cuya edad se encuentra entre 45 y 49 años (N=37, 10%). Finalmente 29 participantes tienen más de 50 años, representando un 7,8% del total de la muestra.

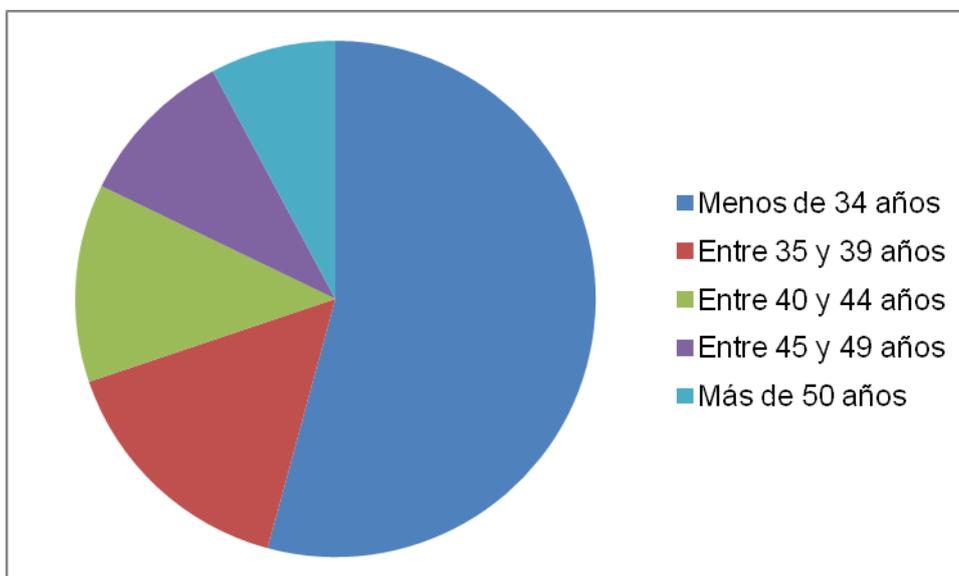


Gráfico V.7. Perfil informante según edad

Intervalos Edad	Muestra	Porcentaje
Menos de 34 años	201	54,2
Entre 35 y 39 años	58	15,6
Entre 40 y 44 años	46	12,4
Entre 45 y 49	37	10,0
Más de 50 años	29	7,8
Total	371	100,0

Tabla V.17. Intervalos de edad en porcentajes

Perfil informante según años de experiencia:

Los profesionales integrantes de la muestra se distribuyen en 5 grupos, según años de experiencia en el puesto de trabajo: el primer grupo lo componen profesionales con una experiencia inferior a 5 años (N=132) constituyendo el 35,6% de la muestra, seguido de un segundo grupo formado por miembros con una experiencia que oscila entre 5 y 9 años (N=86, 23,2%). El tercer grupo formado por 101 miembros tiene entre 10 y 19 años de experiencia profesional y representa el 27,2% de la muestra. El cuarto grupo está formado por profesionales cuya experiencia oscila entre 20 y 29 años. Este grupo representa el 11,6% de la muestra (N=43). Finalmente 9 miembros de la muestra tienen más de 30 años de experiencia profesional. Este grupo representa el 2,4% del total.

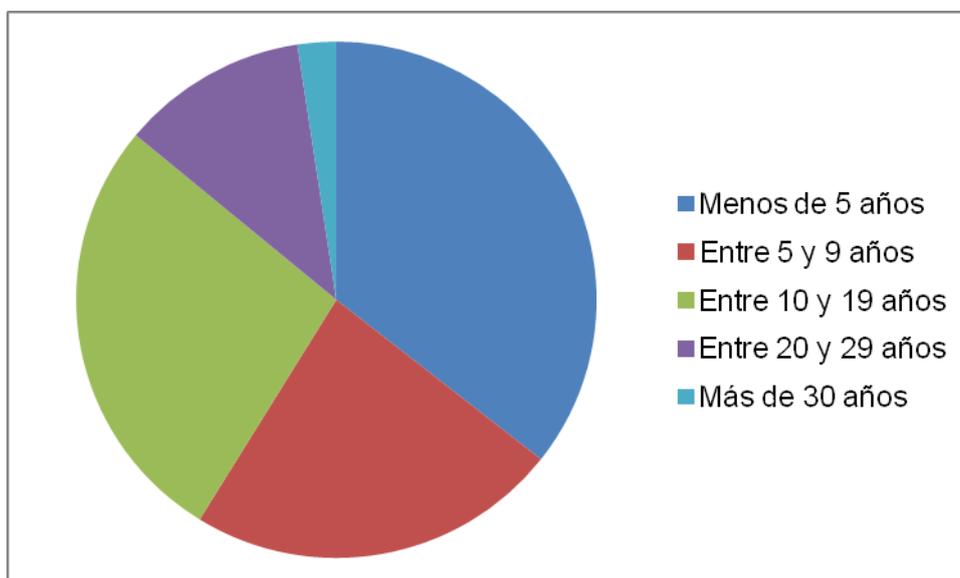


Gráfico V.8. Perfil informante según "experiencia"

Intervalos Experiencia	Muestra	Porcentaje
Menos 5 años	132	35,6
Entre 5 y 9 años	86	23,2
Entre 10 y 19 años	101	27,2
Entre 20 y 29 años	43	11,6
Más de 30 años	9	2,4
Total	371	100,0

Tabla V.18. Variable "experiencia" en porcentajes

Perfil informante según formación académica:

Los profesionales integrantes de la muestra se distribuyen en cinco categorías: Diplomados (N= 190, 51,2 %); Licenciados (N=109, 29,4%); Experto/máster (N=45, 12,1%); Formación Profesional o Bachillerato (N=18, 4,9%); Profesionales que no disponiendo de titulación sí disponen de alguna formación complementaria (N= 18, 4,9%) y finalmente profesionales con estudios de Doctorado (N=7, 1,9%).

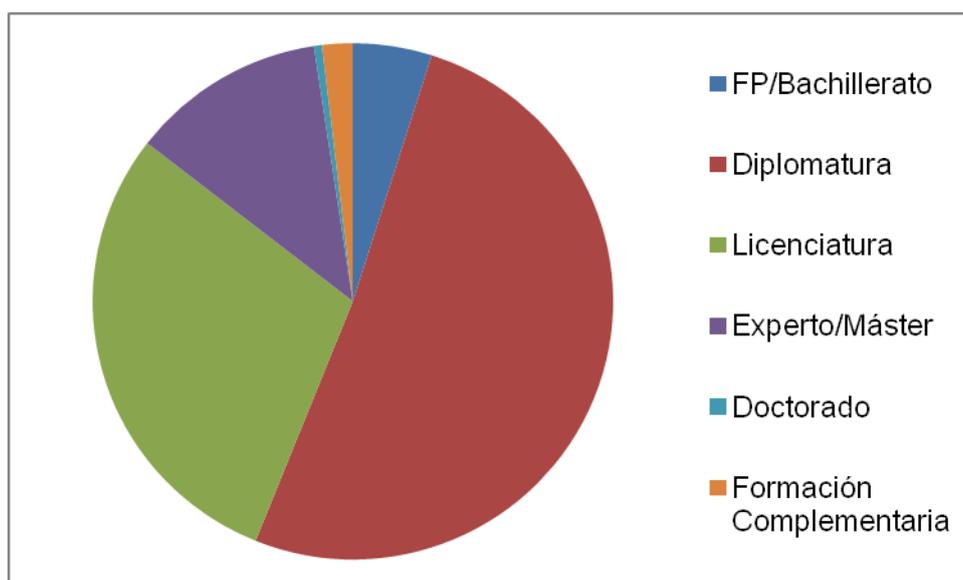


Gráfico V.9. Perfil del informante según "formación académica"

Formación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	18	4,9	4,9	4,9
3,00	190	51,2	51,2	56,1
4,00	109	29,4	29,4	85,4
5,00	45	12,1	12,1	97,6
6,00	2	,5	,5	98,1
7,00	7	1,9	1,9	100,0
Total	371	100,0	100,0	

Tabla V.19. Variable "formación académica" en porcentajes

Perfil informante según grado implicación en el diseño del proyecto educativo:

Los profesionales integrantes de la muestra se distribuyen en tres categorías dentro de las cuales se distinguen dos grandes grupos tal y como muestra el gráfico VI.11.: Un primer grupo compuesto por profesionales que no han participado en la elaboración del PEC aunque conocen su contenido; este grupo representa el 48,8% de la muestra. El segundo grupo está formado por los profesionales que han participado en la elaboración del PEC (46,6%). El tercer grupo, minoritario, no conoce el PEC y no ha participado en su redacción.

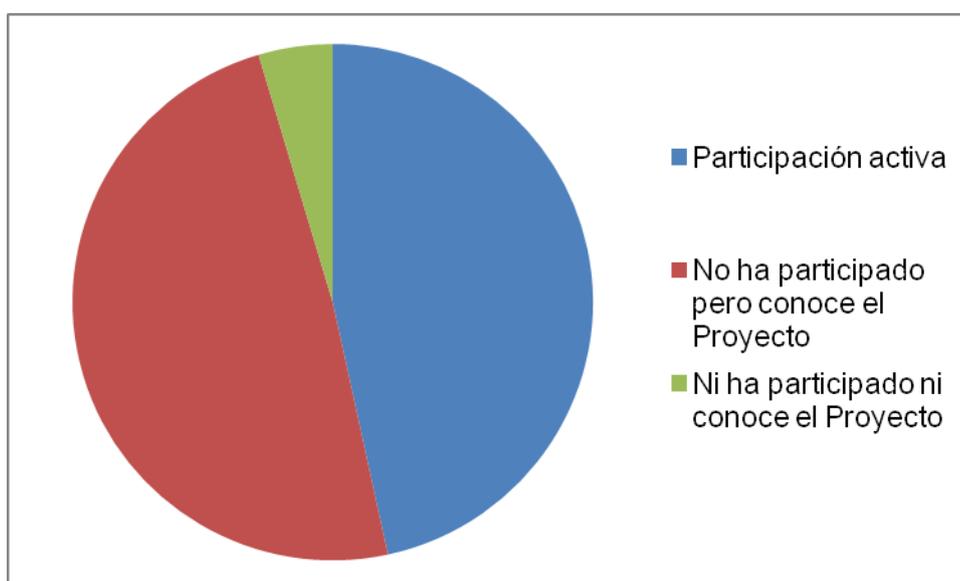


Gráfico V.10. Perfil del informante según "participación en el PEC"

Implicación en el diseño del PEC	Frecuencia	Porcentaje
Participación Activa	173	46,6
No ha participado pero conoce el Proyecto	181	48,8
Ni ha participado ni conoce el Proyecto	17	4,6
Total	371	100,0

Tabla V.20. Variable "implicación en el diseño del PEC" en porcentaje

Perfil del informante según titularidad del Centro:

Los Centros Residenciales que se encuentran representados en la muestra se distribuyen dos grandes grupos: 268 educadores que trabajan en Centros concertados o de gestión delegada (72,2%), 83 en Centros públicos (22,4%). Finalmente, un 5,4% de los informantes pertenecen a un Centro de distinta titularidad, agrupada en la variable “otros” (5,4%).

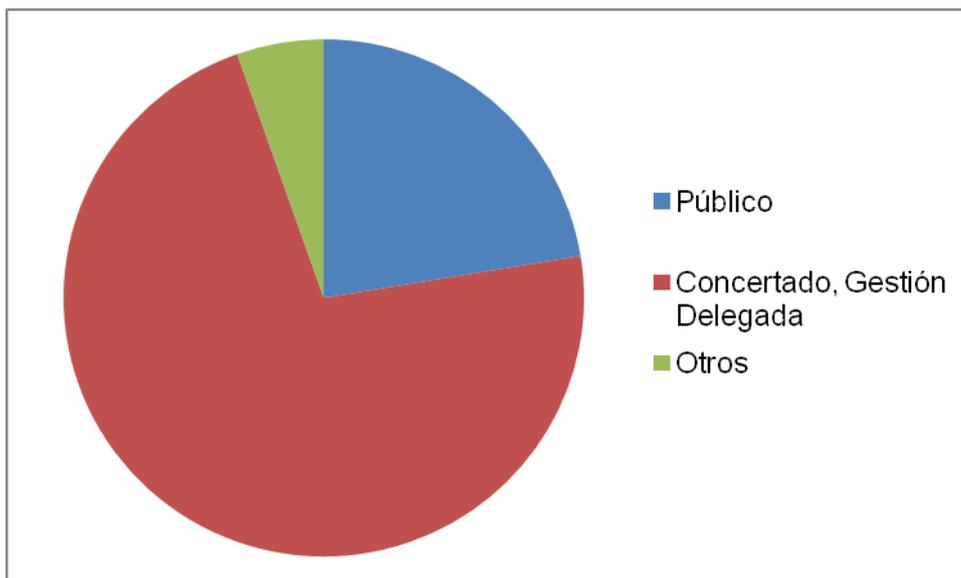


Gráfico V.11. Perfil del informante según “titularidad”

Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Público	83	22,4
Concertado, Gestión Delegada	268	72,2
Otros	20	5,4
Total	371	100,0

Tabla V.21. Variable “titularidad” en porcentajes

Perfil según tipología de Centro:

Los Centros representados en esta muestra a partir de los profesionales que han participado en el cuestionario, se distribuyen en cuatro tipologías básicas y una quinta formada por tipologías de Centro minoritarias (1,9%) agrupadas en la tipología “otros” (Cases d’Infants, Residència de joves tutelats y extutelats, etc.), tal y como muestra el gráfico VI.12. Así el 71,4% de los informantes pertenecen a un CRAE (N= 265), el 19,4 en un Centro de acogida (N= 72), un 3% a un Centro Residencial Educación Intensiva (N=11), y finalmente profesionales pertenecientes a una Unidad Convivencial (0,8%).

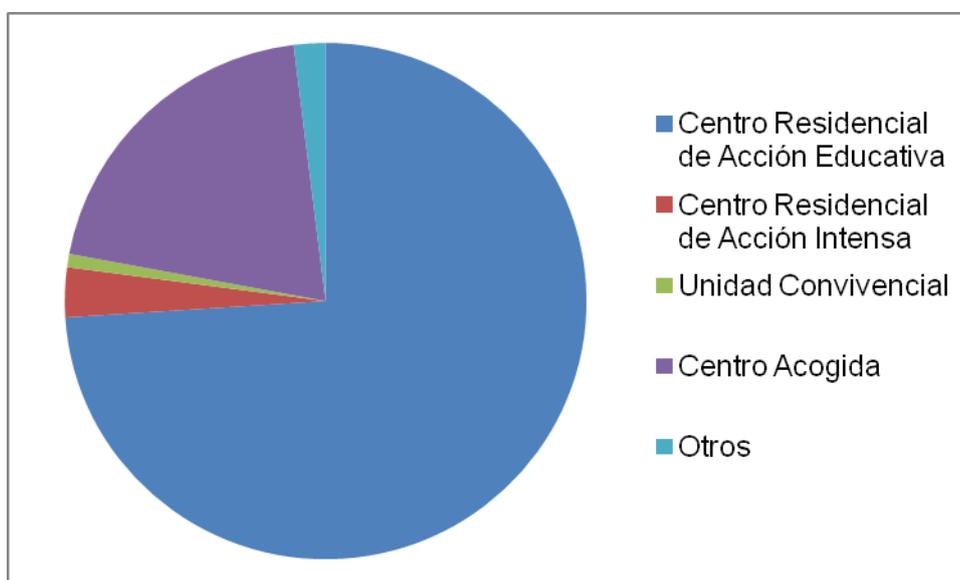


Gráfico V.12. Perfil del informante según “tipología de Centro”

Tipo Centro	Muestra	Porcentaje
Centro Residencial de Acción Educativa	265	71,4
Centro Residencial de Acción Intensiva	11	3,0
Unidad Convivencial	3	,8
Centro Acogida	72	19,4
Otros	20	1,9
Total	371	100,0

Tabla V.22. Distribución de la muestra según tipología de Centros expresada en porcentajes

V.4. CRITERIOS DE CALIDAD DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La calidad en este estudio se asocia a la credibilidad en el trabajo desarrollado. Se ha pretendido garantizar que el curso seguido en esta investigación haya sido el correcto, en cada una de sus fases, que se hayan seleccionado los casos más relevantes sin obviar aquellos que pudieran representar evidencias negativas en relación a nuestros intereses, que la recogida de datos haya sido metodológicamente adecuada y que se hayan seguido los procedimientos de análisis de datos sin forzar los resultados.

Sin lugar a dudas la triangulación constituye en este estudio un elemento clave, es uno de los requisitos básicos de credibilidad de los hallazgos obtenidos. Como técnica de contraste nos ha permitido complementar y poner de manifiesto la convergencia de la información aportada por distintas fuentes y por diferentes técnicas.

Los procesos de triangulación que hemos llevado a cabo pretenden ofrecer pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que aquí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez.

La calidad de una investigación tiene que ver también con el grado de aplicabilidad, de utilidad práctica de los resultados. En este sentido, el planteamiento eminentemente participativo del estudio y el hecho de que los participantes sean miembros significativos del mundo profesional y académico, representa una prueba del interés por las aplicaciones para la práctica profesional que puede reportar este estudio. Por otra parte, el planteamiento metodológico mantiene una estricta coherencia con los objetivos del estudio, lo cual conlleva la elaboración de un conjunto de propuestas de buenas prácticas y para la evaluación.

Lincoln (1995, citado en Sandín, 2003) propone también una serie de criterios emergentes en la época posmoderna que vale la pena considerar:

- Estándares para juzgar la calidad, establecidos en la comunidad investigadora.
- Perspectiva epistemológica: no es posible representar una única verdad.
- La comunidad como árbitro de calidad.
- Voz: quien, habla, a quién, desde qué propósitos.
- Subjetividad crítica: el investigador forma parte del contexto, de la cultura que intenta conocer.
- Reciprocidad: la indisoluble relación entre el investigador y las personas participantes.
- “*Sacredness*”, una profunda preocupación por la dignidad humana.
- Compartir privilegios, los beneficios que aporta la realización del estudio.

V.4.1. Criterios y procedimientos de calidad de los grupos de discusión y de la consulta Delphi.

El rigor científico de las técnicas cualitativas de recogida de información se basa en “unos procedimientos que aseguren que la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta” (Bisquerra, 2004).

Para garantizar la credibilidad y solidez de los resultados alcanzados en los grupos de discusión y en la consulta Delphi, así como la calidad de los procesos desarrollados, se han seguido las propuestas de autores como Guba y Lincoln (1985), Goetz y Lecompte (1988), Del Rincón et al (1995), Sandín, (2003), Tójar, 2006 o Miles y Huberman (2007); para quienes, las estrategias para garantizar la calidad de la investigación cualitativa deben sustentarse sobre criterios tales como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad, (Guba y Lincoln, 1985). Criterios a partir de los cuales se han desarrollado propuestas similares “al presentar un patrón alternativo a los criterios de rigor convencionales” (Sandín, 2003: 191), que mostramos en la tabla siguiente:

Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa			
Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/generalización	Transferibilidad	“Fittingness”
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	“Auditability”
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Tabla V.23. Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa (Sandín, 2003:191)

Han sido varios los procedimientos puestos en marcha para garantizar el cumplimiento de los criterios de bondad, anteriormente expuestos, en este estudio:

- **Valor de verdad: Credibilidad / autenticidad**

El valor de verdad hace referencia al isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad (Del Rincón, et al, 1995); a la credibilidad y confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Como señalan Miles y Huberman (2007:503) los resultados del estudio deben tener sentido, si son “ser creíbles a los ojos de las personas que hemos estudiado o de los lectores”.

Entre las estrategias desarrolladas para asegurar esta credibilidad en los resultados alcanzados, destacan:

1. La observación persistente, la permanente presencia de la investigadora en el campo ha otorgado de mayor garantía y verosimilitud a la información recogida, a la vez que nos ha permitido profundizar en aquellos aspectos más característicos de la situación objeto de estudio
2. El comentario de pares. Las observaciones e interpretaciones realizadas han sido sometidas al juicio crítico de otros investigadores y colegas.
3. Comprobaciones con los participantes. El contraste sistemático de la información con los agentes y audiencias colaboradoras, ha tenido especial interés tanto en los grupos de discusión como en la consulta Delphi desarrollada. El envío a los participantes de los Grupos de Discusión y de la consulta Delphi, de un borrador del informe final para su validación, ha sido una forma de garantizar la credibilidad y autenticidad de los resultados alcanzados.
4. La triangulación de la información recogida procedente de distintas fuentes y a través de diferentes técnicas, nos ha permitido confirmar datos en interpretaciones. Los procesos de triangulación implementados en este estudio pretenden mostrar garantías de que los resultados obtenidos reúnen unos “requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez” (Gutiérrez Pérez, 1999; Rodríguez, Gutiérrez y Pozo, 2006).

En este sentido, nuestro análisis fue triangulado por miembros del equipo de investigación, además de algunos expertos externos, quienes revisaron el desarrollo de las distintas fases de nuestro trabajo y aportaron algunas valoraciones e indicaciones para las siguientes decisiones a tomar:

- Acuerdo con el procedimiento de categorización a partir del texto y del parafraseo.
- Acuerdo con las denominaciones y estructuración de las categorías de análisis.
- Indicaciones para profundizar en las sucesivas rondas.

- **Aplicabilidad/ Transferibilidad/ “fittingness”**

Con el fin de garantizar la capacidad de transferibilidad del estudio, es decir la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos y realidades de características similares, se ha realizado una descripción exhaustiva del contexto de intervención (los CRAE) a partir de la información recogida mediante distintas técnicas y procedente de diferentes fuentes.

- **Consistencia/ Dependencia/“auditability”**

Como señalan Miles y Huberman (2007: 503), “... la cuestión que subyace es saber si los procesos del estudio son coherentes y suficientemente estables en el tiempo, entre los investigadores, entre los diferentes métodos”

La explicación detallada de las decisiones metodológicas realizadas para la recogida y análisis de la información, posibilitando con ello, la revisión de los procesos de decisión seguidos, la permanente revisión, por otros investigadores del proceso de investigación seguido y la triangulación de métodos han sido algunas de los procedimientos desarrollados para garantizar la dependencia y consistencia de los resultados alcanzados.

Las constantes comprobaciones sobre cada una de las categorías y subcategorías definidas para el análisis mantener la coherencia interpretativa durante todo el proceso, cuestionando constantemente la ubicación, clasificación y reclasificación de las categorías emergentes, han sido otras estrategias que nos han permitido garantizar la consistencia de la información recogida.

- **Neutralidad/ confirmabilidad**

Se trata de “encontrar la máxima neutralidad y ausencia de sesgo introducido por el investigador.” En resumen, las conclusiones “deben depender de los sujetos y condiciones de la investigación más que del investigador” (Guba y Lincoln, 1981 en Miles y Huberman, 2007).

La verificación de los textos transcritos por parte de los participantes en los grupos de discusión, el constante feedback con los participantes en el caso de la consulta Delphi, el seguimiento de ambos procesos por parte de otros investigadores y el intercambio de información con otros profesionales de la Educación Social en jornadas y cursos (I Congreso Catalán de Educadores Sociales, 2009, Seminario de coordinación y dirección de servicios socioeducativos, 2009) han sido algunas de las estrategias implementadas para garantizar que los resultados de la investigación no están manipulados ni sesgados.

Han sido tres los cuestionarios utilizados en la consulta Delphi desarrollada en la segunda fase de este estudio. Anteriormente se han explicado los procedimientos a través de los cuales se ha garantizado la calidad del proceso seguido y por lo tanto de los resultados alcanzados. A continuación, se explica cómo se ha asegurado la calidad de los tres cuestionarios utilizados en esta consulta.

Como criterios de la calidad de los cuestionarios Delphi se han seguido los parámetros clásicos de validez y fiabilidad. Respecto a la validez se han considerado la validez de

contenido: ésta informa sobre la muestra de elementos, su suficiencia y representatividad del universo del rasgo o característica que se pretende medir.

La validez del contenido de los tres cuestionarios se ha garantizado a través de distintas estrategias:

La validez del primer cuestionario utilizado en esta consulta se ha basado en:

- El análisis del contenido de las aportaciones y resultados de los grupos de discusión desarrollados.
- La consulta a un grupo de expertos (teóricos y profesionales) en el tema objeto de estudio.
- El análisis de los informes periódicos publicados desde distintas instancias
- El análisis de otros estudios relativos al tema que nos ocupa.

La validez del contenido del segundo y tercer cuestionario se ha basado en el análisis de las aportaciones realizadas al primer cuestionario (en el caso del segundo) y al segundo (en el caso del tercer cuestionario).

Un cuestionario es fiable si los datos que se obtienen con él carecen de errores de medida, es decir, son consistentes (Muñiz, 2000). Teniendo en cuenta que se ha realizado una sola administración de cada cuestionario (el utilizado en la segunda y tercera ronda de consulta), se ha contemplado la fiabilidad como consistencia interna. Para ello se ha utilizado el coeficiente α de Cronbach.

Por las características de estos cuestionarios, este cálculo se ha realizado por bloques.

Así pues, en el caso del segundo cuestionario se ha calculado este coeficiente de manera general (para todos los ítems escalares y bloques) y por bloques: bloque 4. (17 ítems), 13 (15 ítems) y 15 (10 ítems). Los resultados obtenidos para estos bloques del cuestionario son aceptables:

BLOQUES	Valor de α de Cronbach
Bloque 4	,67
Bloque 13	,66
Bloque 15	,85
Valor Global	,87

Tabla V.24 Coeficiente de Cronbach, Delphi II

En el tercer cuestionario, igual que en el anterior, este coeficiente se ha calculado para todo el cuestionario (ítems escalares) y por bloques: "Trabajo con familias" (4 ítems),

“Evaluación de las competencias profesionales” (9 ítems), “Formación” (5 ítems), “Selección personal” (6 ítems) y “Evaluación institucional” (8 ítems). Como podemos ver en la tabla siguiente los valores alcanzados son aceptables.

BLOQUES	Valor de α de Cronbach
Trabajo con familias	,85
Evaluación de las competencias profesionales	,61
Selección personal	,71
Evaluación institucional	,85
Valor Global	,91

Tabla V.25 Coeficiente de Cronbach, Delphi III

V.4.2. Criterios de calidad del cuestionario CCRP

Respecto a la validez del Cuestionario CCRP, hemos considerado la validez de contenido y de constructo. La validez del contenido del cuestionario CCRP se ha basado en:

- los resultados alcanzados en la Consulta Delphi desarrollada en la segunda fase del estudio
- la consulta a un grupo de expertos en el tema objeto de estudio y en el diseño de instrumentos.

Para la validez de constructo del Cuestionario CCRP se han realizado seis análisis factoriales. Así pues se ha realizado el análisis factorial a los 39 ítems del bloque 1 (“Marco Pedagógico del Centro”), a los 18 ítems del bloque 2 (“Acción Educativa”), a los 15 ítems del bloque 3 (“Educador”), a los 49 ítems del bloque 4 (“Gestión y formación del personal”), a los 7 ítems del bloque 5 (“Recursos”) y los 10 ítems del bloque 6 (“Satisfacción”).

Con carácter exploratorio y con el propósito de analizar la validez de constructo del Cuestionario CCRP se ha realizado un análisis factorial con todas las variables incluidas en el instrumento. El resultado de este análisis factorial permite constatar la existencia de un factor general que explica el 44% de la varianza y en el que saturan los 138 ítems del cuestionario con unas correlaciones aceptables en ese factor general y comunalidades por encima del 0,52. Dicho factor general representa la prueba más evidente de que todos los ítems del cuestionario evalúan un constructo común al que hemos denominado “Calidad de los Centros Residenciales” (Anexo 18 (CD)). La exploración de las diferentes subdimensiones del constructo para el total de las variables y por bloques de ítems según permite clarificar la dependencia de esta calidad de un conjunto de subdimensiones o factores específicos, cada uno de los cuales representa diferentes aspectos de esa calidad relacionados con la organización, la estructura institucional, el grado de participación en el diseño del proyecto

educativo, el modelo de funcionamiento, la disponibilidad de recursos, las instalaciones y dependencias del Centro, formación de los educadores, la disponibilidad de protocolos de selección de personal, la visibilidad del trabajo del Centro en la sociedad, los niveles de trabajo en equipo, la responsabilidad del tutor, el grado de participación de los niños en el propio proyecto educativo (PEI), la participación de las familias, el grado de satisfacción laboral, la disponibilidad de recursos. Siendo un primer análisis exploratorio el que se ha abordado, somos conscientes de que un instrumento de esta naturaleza requiere una mayor investigación complementaria que indague en profundidad, con muestras más amplias de profesionales, y que permitan arrojar más luz sobre la representatividad de cada una de estas subdimensiones en el conjunto del constructo multidimensional que encierra la calidad de un centro residencial.

En relación a la fiabilidad, se ha calculado el coeficiente α de Cronbach, para todo el cuestionario y para cada uno de los bloques y apartados que lo conforman. Los valores alcanzados, como se muestra a continuación, son aceptables.

BLOQUES	Valor de α de Cronbach
Marco Pedagógico del Centro	
- Proyecto educativo del Centro (10 ítems)	,90
- Reglamento Régimen interior (7 ítems)	,79
- Presupuesto (2 ítems)	,71
- Memoria y programación anual (4 ítems)	,79
- Protocolos (4 ítems)	,82
- Evaluación (11 ítems)	,94
Acción Educativa (18 ítems)	,91
Educador (15 ítems)	,94
Gestión y formación del personal	
- Equipo Directivo (33 ítems)	,98
- Dinámicas de trabajo (16 ítems)	,81
Recursos (7 ítems)	,83
Satisfacción (10 ítems)	,85
Valor Global (138 ítems)	,98

Tabla V.26 Coeficiente de Cronbach, Cuestionario CCRP

CAPÍTULO VI.

PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

VI.1. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN CUALITATIVA OBTENIDA A PARTIR DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para el análisis de la información registrada a través de los grupos de discusión desarrollados, hemos seguido el proceso general de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles y Huberman (2007, 2ª ed.) así como las indicaciones que sobre este análisis han dado autores como Gil *et al* (1994); Rodríguez Gómez *et al* (1997) Gutiérrez *et al* (2002) Sandín (2003), Massot, *et al* (2004); McMillian y Schumacher (2005) o Tójar (2006). El análisis realizado ha seguido una sistemática y estructura, por lo que se ubica dentro de la tipología de análisis que Firestone y Dawson (1982) denominan enfoques de procedimiento (en Gil *et al*, 1994). El carácter del análisis desarrollado ha sido descriptivo en un primer momento, e interpretativo posteriormente. Así pues, en una primera fase se han generado informes narrativos en los que se presenta toda la información recogida de acuerdo con los principales temas debatidos. En estos informes se incluyen citas textuales con las que ejemplificamos las ideas más relevantes. El análisis realizado no se ha limitado a describir lo que los participantes expresaron. El conocimiento, por parte de la investigadora y coordinadora de estos grupos, del tema sometido a discusión así como de las características de los participantes en los mismos ha permitido entrar en un análisis interpretativo de los discursos de los participantes, valorando los distintos argumentos expuestos y asociándolos entre sí con el propósito de identificar las ideas más relevantes cara al desarrollo del estudio. Cabe recordar que las preguntas utilizadas en la primera ronda de la consulta Delphi puesta en marcha en este estudio surgen de los debates mantenidos en estos grupos.

En la sistemática seguida para el análisis se identifican las tres operaciones fundamentales propuestas por Miles y Huberman (2007, 2ª ed.)

- ✓ Reducción de datos
- ✓ Disposición y transformación de datos.
- ✓ Obtención y verificación de conclusiones

El Gráfico VI.1. muestra el ciclo de análisis propuesto por los autores y seguido en este estudio:

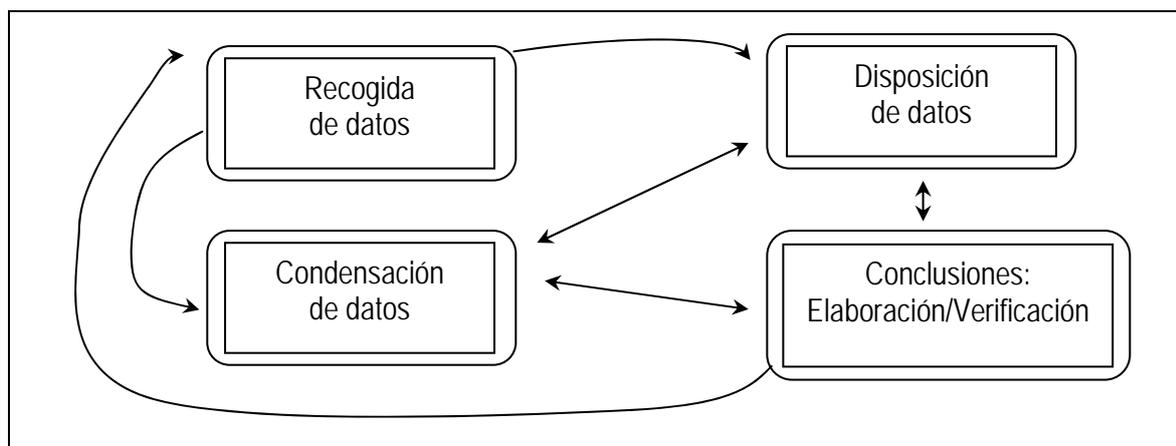


Gráfico VI.1. Componentes del análisis de datos: modelo interactivo
Fuente: Miles y Huberman (2007)

Una vez transcrito el desarrollo de los grupos de discusión, según las indicaciones de Gil *et al*, (1994:9), la primera tarea realizada ha sido la “lectura de los discursos completos para tener una impresión adecuada del conjunto”, esta lectura nos permitió identificar la información irrelevante (Frey y Fontana, 1991) así como los intervalos donde se concentraban los debates más interesantes y surgían las ideas más relevantes para el estudio.

El uso que se ha hecho del programa informático Nudist. Vivo ha sido muy básico, facilitándonos el almacenamiento, la búsqueda y la recuperación de informaciones específicas. Dicho programa, al igual que el resto de soportes informáticos de análisis cualitativo permiten un tratamiento ágil de la información textual procedente, en este estudio, de la transcripción de los datos obtenidos en los Grupos de Discusión y la Técnica Delphi.

La segmentación, categorización y codificación, procesos básicos de la reducción de datos, se han realizado en paralelo. El criterio usado para la división del discurso en unidades de contenido ha sido el temático; de esta forma los textos han quedado reducidos en función de los ámbitos y las dimensiones transversales de referencia en la elaboración del protocolo de los grupos de discusión; estos ámbitos han sido las tres macrocategorías de análisis utilizadas, a su vez, como base del sistema de categorías elaborado a partir de un proceso deductivo e inductivo. El cruce de estos ámbitos y dimensiones ha dado lugar a cuatro categorías de análisis dentro de cada macrocategoría.

En la siguiente tabla mostramos estas macrocategorías de análisis, sus categorías correspondientes y la definición de sus límites:

ÁMBITOS TEMÁTICOS /DIMENSIONES TRANSVERSALES
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS (código)
<p>Ámbito Pedagógico (AP): esta macrocategoría abarca cuestiones relativas a las formas educativas, situaciones y procesos de ayuda que se dan en los centros residenciales.</p> <p>Estas cuestiones se han abordado desde una perspectiva meramente descriptiva (DESCRIPCIÓN), con argumentos subjetivos (PERCEPCIÓN), mostrando el grado de satisfacción que la situación genera entre los participantes (SATISFACCIÓN) y analizando las ACCIONES que MEJORARÍAN la situación. La interacción de estas cuatro dimensiones transversales con el ámbito pedagógico han dado lugar a las categorías y códigos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Descripción del Ámbito Pedagógico (DAP)</i> - <i>Percepción del Ámbito Pedagógico (PAP)</i> - <i>Satisfacción con el Ámbito Pedagógico (SAP)</i> - <i>Mejora del Ámbito Pedagógico (MAP)</i>
<p>Ámbito Normativo (AN): esta macrocategoría incorpora cuestiones relativas a cómo el marco normativo de la institución, incluso el de la administración, puede condicionar o determinar el buen funcionamiento de los CRAE. La interacción de estas cuatro dimensiones transversales con el ámbito normativo han dado lugar a las categorías y códigos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Descripción del Ámbito Normativo (DAN)</i> - <i>Percepción del Ámbito Normativo (PAN)</i> - <i>Satisfacción con el Ámbito Normativo (SAN)</i> - <i>Mejora del Ámbito Normativo (MAN)</i>
<p>Ámbito Organizativo (AO): esta macrocategoría recoge aquellos aspectos del funcionamiento de los centros, de la distribución de responsabilidades, de los circuitos de funcionamiento y jerarquías, que condicionan la calidad de dichas instituciones. La interacción de estas cuatro dimensiones transversales con el ámbito organizativo han dado lugar a las categorías y códigos siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Descripción del Ámbito Organizativo (DAO)</i> - <i>Percepción del Ámbito Organizativo (PAO)</i> - <i>Satisfacción con el Ámbito Organizativo (SAO)</i> - <i>Mejora del Ámbito Organizativo (MAO)</i>

Tabla VI.1. Ámbitos temáticos / dimensiones transversales / categorías de análisis

Como se explicó anteriormente, las cuestiones de investigación, la revisión de los avances teóricos sobre el tema objeto de estudio y la experiencia profesional de la investigadora han sido los referentes utilizados en el establecimiento deductivo de las macrocategorías y categorías de análisis empleadas. Sin embargo, a lo largo del proceso de análisis (durante la codificación) fueron emergiendo otros aspectos de interés que tras su valoración fueron incorporados en el sistema de categorías como subcategorías y unidades de análisis.

En la elaboración del sistema de categorías empleado se han tenido en cuenta las orientaciones de Anguera (1994) y Espín (2002); así pues se han definido operativamente cada una de las categorías que integran el sistema y se han considerado sus tres características básicas: exhaustividad, único principio clasificatorio y exclusión mutua. Ha sido esta última la más difícil de cumplir, ya que en algunas ocasiones, una misma unidad de contenido pertenece a dos categorías a la vez.

La construcción del sistema de categorías utilizado para el análisis de la información no ha sido un proceso carente de obstáculos. La constante revisión y consolidación de las subcategorías y sus unidades de análisis, definidas desde lo que Strauss (1987) denomina “codificación abierta” ha paralizado el proceso de análisis en más de una ocasión provocando la “vuelta a empezar” hasta conseguir que todas las aportaciones relevantes quedaran recogidas en el sistema de categorías y que todas las subcategorías y unidades de análisis fueran relevantes para esta fase del estudio: identificar argumentos, opiniones y debates de profesionales implicados de forma directa o indirecta en los Centros Residenciales, en referencia a la situación actual y necesidades de estos centros. Realmente, el proceso de codificación inductiva seguido ha permitido elaborar un sistema de categorías que, como señalan Rodríguez Gómez, et al (1996:211) “puede ser considerado un producto del análisis”.

La revisión final del sistema de categorías por un grupo de investigadores, previamente informados y documentados sobre la investigación en curso y el propósito de los grupos de discusión, aseguró el carácter objetivo e inteligible que como señala Anguera (1994) debe caracterizar a cualquier sistema de categorías.

Siguiendo la recomendación de López Aranguren (1996), se muestra un esquema en el que quedan recogidas las macrocategorías, categorías, subcategorías y unidades que integran el sistema de categorías utilizado en el análisis de la información textual derivada de los grupos de discusión.

MACRO CATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE ANÁLISIS
ÁMBITO PEDAGÓGICO	Descripción ámbito pedagógico (DAP)	Relación educativa	Acoger/limitar
			Educador/asistir
	Percepción ámbito pedagógico (PAP)	Finalidades educativas	El lugar de lo educativo
			Cumplir con la finalidad
			Dar la palabra al niño
		Puntos fuertes	Función protectora
			Normalización
			La ilusión
	Satisfacción ámbito pedagógico (SAP)	Tutoría	El currículum
			El trabajo en red de los SS.SS. Supervisión
	Propuestas de mejora (MAP)	Indicadores de calidad: resultados	Programas
			Función del educador
			Criterios de asignación
			Despertar
			Ofrecer un vínculo
Limitar			
Satisfacción: cómo está el niño			
ÁMBITO NORMATIVO	Descripción ámbito normativo (DAN)	Tiempo de estancia	
		Trato institucional	
		Finalidad del recurso	
		Adecuación de los recursos	
	Percepción ámbito normativo (PAN)	Gestión del personal	Encargo institucional
			Tipología de Centros
			Cómo se responde al encargo
		Políticas	Mapa de recursos
			Recursos humanos: reciclaje, sustituciones, permisos
			Equipo humano
Satisfacción ámbito normativo (SAN)	Línea pedagógica de la Administración	Ciclos profesionales	
Propuestas de mejora (MAN)	Adecuación de los recursos	Mapa de recursos	
ÁMBITO ORGANIZATIVO	Descripción ámbito organizativo (DAO)	Acción educativa	Campañas de información
			Organización de la vida de los niños
	Percepción ámbito organizativo (PAO)	Equipo humano	Difusión del trabajo del educador social
			Autonomía de los Centros
			Recursos de prevención
	Satisfacción ámbito organizativo (SAO)	Acción educativa	Políticas de apoyo a las familias
			Fracaso de la acción educativa con algunos niños
Propuestas de mejora (MAO)	Equipo humano	Impacto del internamiento/relación de ayuda	
		Renovación de los equipos	
			Implicación de los equipos

Tabla VI.2. Sistema de categorías

El esquema de categorización y codificación utilizado en el primer grupo (el desarrollado en Lleida) fue aplicado al segundo (desarrollado en Barcelona).

La segunda de las operaciones realizada en el proceso de análisis seguido ha sido la denominada por Miles y Huberman (2007, 2ª ed.) *Disposición y transformación de datos*. El propósito de esta fase ha sido ordenar la información recogida y presentarla en alguna forma más accesible. En este sentido la información ha estado disponible en tres formatos diferentes, cada uno de ellos con un propósito distinto:

☑ Texto base: se ha denominado así al texto original codificado. De esta manera se ha podido acceder a los distintos fragmentos codificados cada vez que ha sido necesario.

☑ Parfraseo: siguiendo las indicaciones de Suárez *et al* (2008) y Pozo *et al* (2012) y con el propósito de respetar el lenguaje y las expresiones de los participantes, en el proceso de análisis se elaboraron unas tablas en las que, junto a los fragmentos de texto seleccionados, se colocaron expresiones que representaban un tema (macrocategoría o categoría), de modo que permitiera agrupar las aportaciones similares y aclaraban un tema (parfraseo), facilitando, de este modo la agrupación de las aportaciones similares y la identificación de subcategorías y unidades de análisis.

El análisis textual y el parfraseo ha permitido avanzar en el análisis del contenido, documentando las distintas subcategorías y unidades de análisis, tener una visión global de las mismas y recuperar el texto original de los participantes siempre que ha sido necesario.

Ámbito Normativo		
TEXTO	PARAFRASEO Descripción	Subcategorías- unidades de análisis
Id: 153. fíjate en este niño al que hemos sacado de su casa porque lo maltrataban y está aquí y continúan maltratándolo los compañeros con los que vive” “¡qué lastima que este niño tan pequeño! Por qué tarda tanto en marchar a una familia si hace tiempo que no vienen a verle y esta conviviendo con otro que le maltrata”	Se dan situaciones de maltrato entre compañeros. Tiempo de estancia en el centro.	Trato institucional Tiempo de estancia en el centro
Ámbito Organizativo Percepción		
Id: 145 “La urgencia no nos deja, muchas veces, pensar”.	El educador no tiene tiempo para reflexionar sobre su trabajo	Horarios, distribución del tiempo
Ámbito Pedagógico Satisfacción		
Id: 2 “El centro ofrece orden, y después vínculo: un vínculo sano.”	Ofrece al niño un vínculo sano	La relación educativa: vínculo sano

Tabla VI.3. Análisis textual Grupos de Discusión

☑ Matrices textuales. A través de estas tablas de doble entrada, una por cada macrocategoría, (denominadas matrices textuales por Miles y Humberban, 2007) y de la incorporación en las celdas de intersección de las mismas de una información textual, se han podido realizar diferentes análisis comparando el tratamiento que una determinada categoría ha tenido a lo largo del debate por parte de los distintos participantes así como la convergencia y la dispersión de sus argumentos. A modo de ejemplo se muestra parte de la matriz textual elaborada para el análisis de las aportaciones de los participantes al GD de Barcelona en lo relativo al trabajo en equipo desarrollado en los Centros:

ÁMBITO ORGANIZATIVO				
EQUIPO HUMANO (EH)				
Trabajo en equipo (TE)				
	DAO	PAO	SAO	MAO
Id107		"Cómo encontramos la vía para hablar de otras cosas que no sean lo que tenemos de conflicto."	"Porque finalmente trabajamos por y con el conflicto."	"La institución hemos de pensarla como elemento contenedor y qué equipo educativo debe haber dentro para que trabaje"
Id 158		"Creo que también se diluye mucho la responsabilidad."		
Id 107		.	"Qué es lo que hace que no tengamos en cuenta estos elementos del encargo, es decir, qué podemos hacer a nivel educativo nosotros"	
Id: 157		"Escucha, es que yo tengo 16 años y me va bien ducharme por la mañana. Y la normativa dice que no. Y dice el chaval: ¿por qué? nos está conteniendo a nosotros, nuestra propia angustia"		
Id: 158		"O entras en la dinámica de la queja, de quejarte constantemente de esto... esto no es trabajo... o te identificas mucho con la administración y sin saberlo comienzas a trabajar por el control social, para poder volver a reproducir"		

Tabla VI.4. Matrices textuales Grupos de Discusión

Finalmente, y con el propósito de avanzar en el diseño del primer cuestionario de la consulta Delphi y validar su contenido, se elaboró una tabla en la que, a partir de los fragmentos textuales referentes a las distintas subcategorías, se definían posibles preguntas sobre las que basar la primera ronda de la consulta Delphi.

ÁMBITO PEDAGÓGICO		
SUBCATEGORÍAS	Fragmento textual	Preguntas para consulta Delphi I (propuestas)
Medida de la calidad	<p>Id 108: “partimos de un engaño y por tanto, ya no hay calidad. Partimos del engaño de que un centro es un recurso temporal y la hipótesis que trasladamos a los chicos es increíble”</p> <p>Id 157: “que pasa muchas veces que los chicos saben funcionar muy bien dentro de los centros pero salen a la calle y no se manejan muy bien, y si lo hacen, es hacia la delincuencia y otros ejemplos que han adoptado, no?”</p>	Define qué dimensiones nos informaran sobre el trabajo educativo de calidad.
La relación educativa/vínculo	<p>Id 158: “el tema no es tanto la cantidad sino la calidad de lo que estamos haciendo, de la oferta que estamos haciendo, no?”</p> <p>Id:200: “por mucho fracaso que tenga el chaval no dejamos de intentarlo”</p> <p>Id 107: “finalmente tiene que poder hablar el chico, y ha de poder pedir él cuestiones para que nosotros nos enganchemos a estas cuestiones. Trabajar con la palabra del chico, con su particularidad, es lo más complejo de la institución”</p>	¿Cómo es el vínculo educativo que prima la acción educativa sobre la asistencial?

Tabla VI.5. Dimensiones para Delphi

La obtención de conclusiones y su verificación constituye la última de las operaciones propuestas por Miles y Huberman (2007) para el análisis de datos textuales. Como indican Gil y otros (1994), la obtención de conclusiones ha estado presente a lo largo de todo el proceso analítico; la lectura inicial de todas las aportaciones ofreció una perspectiva general de los debates mantenidos así como unas conclusiones preliminares que han ido cogiendo fuerza a lo largo del proceso de análisis.

Para asegurar la calidad y verificar los resultados se solicitó la ratificación de las conclusiones, por parte de un representante de cada subgrupo de perfiles participantes en los dos grupos de discusión desarrollados. Para ello se les remitió un resumen del informe narrativo final en el que se resaltan los temas tratados, los debates mantenidos y las acciones de mejora propuestas. El grado de acuerdo mostrado por estos participantes respecto al contenido del informe final ha sido el indicador de la validez y fiabilidad de los resultados y del procedimiento seguido. No obstante, la validez del contenido de las categorías de análisis, la exhaustividad del proceso de construcción del sistema de categorías, la contrastación de éstas por parte de otros investigadores y la constante preocupación por no manipular el discurso de los participantes para convertirlo en un discurso académicamente correcto, han sido otras de las estrategias puestas en marcha para asegurar la calidad de los resultados, su verificación.

VI.2. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LA CONSULTA DELPHI

VI.2.1. Proceso de análisis de las aportaciones a la primera ronda de consulta Delphi

El proceso seguido para el análisis de la información obtenida en el primer cuestionario Delphi ha seguido la lógica del análisis cualitativo implementado sobre la información obtenida a través de los Grupos de Discusión, anteriormente explicado. No obstante, la naturaleza de la información recogida ha hecho que los análisis realizados no hayan sido tan exhaustivos como los efectuados sobre la información de los Grupos de Discusión.

El propósito de la primera ronda de consulta ha sido tanto la búsqueda del consenso y la estabilidad entre las opiniones de los participantes, como el poder acceder a la mayor variabilidad posible de opiniones sobre los aspectos tratados.

Este análisis cualitativo se ha desarrollado en torno a unas categorías y subcategorías previamente establecidas en unos casos y emergentes en otros, sobre las que se segmentó y organizó la información.

Los ámbitos temáticos establecidos para el diseño del primer cuestionario utilizado en esta consulta, han sido los que han servido de base para el análisis de la información aportada. Así pues, el ámbito Organizativo, el Pedagógico y el Normativo han sido, en este caso, las categorías de análisis, definidas deductivamente, utilizadas para el análisis exploratorio de estas aportaciones.

La primera tarea realizada en este proceso fue la lectura de los textos completos procedentes de las aportaciones de los informantes en el cuestionario con el fin de tener una idea global de las informaciones. Posteriormente se fueron agrupando los textos por preguntas, tal como muestra la tabla siguiente:

Elementos que pueden incidir en el fracaso educativo	Falta de información y coordinación entre los equipos y el equipo técnico responsable de la toma de decisiones Desconocimiento del plan de intervención previsto (plan de caso) por parte del equipo educativo Falta de sistematización de intervenciones individualizadas Inexistencia de recursos necesarios Falta de estabilidad en los equipos educativos Clima de desgaste entre los profesionales que dificulta el proceso de vinculación
Elementos que nos informan del éxito educativo	Consecución de los objetivos del CRAE -Consecución de los objetivos individuales de cada menor -Ambiente adecuado y facilitador del desarrollo -Trabajo conjunto EAIA CRAE -Estancia mínima en el Centro de niños pequeños: rapidez con que se dota de un recurso alternativo -Grado de adaptación escolar -Grado de éxito escolar -Número de situaciones de indisciplina -Necesidad de medicación psiquiátrica -Grado de retorno de menores desinternados -Promoción en la escolaridad secundaria, el paso al bachillerato -Grado de asistencia a recursos
Cuál es el encargo social que recibe un CRAE	Ofrecer a los niños y niñas en situación de desamparo un entorno que supla temporalmente la falta de un entorno familiar

Tabla VI.6. Análisis cuestionario Delphi I

A partir de un primer análisis de cada pregunta se fue clasificando el texto en función de las categorías establecidas (Ámbito Organizativo, Pedagógico y Normativo). Durante el análisis de la información se identificaron algunas aportaciones que llevaron al grupo investigador a considerar la incorporación, dentro de la categoría denominada “Ámbito Normativo”, otros aspectos de interés y relacionados no solo con directrices y normas, sino también con las instituciones. Este hecho condujo a renombrar esta categoría como Normativo-Institucional. Como ya se explicó en el capítulo anterior, ésta ha sido un nuevo ámbito temático contemplado en el diseño del cuestionario utilizado para la segunda ronda de consulta.

Durante el proceso de análisis surgieron aspectos que, tras ponderar su interés para el estudio y su peso relativo en el conjunto de los participantes, se incorporaron como subcategorías o unidades de análisis:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Subcategorías emergentes 1ª ronda
Ámbito ORGANIZATIVO	Implicados en la gestión
Ámbito PEDAGÓGICO	Elementos que definen el éxito Elementos que definen el fracaso
Ámbito NORMATIVO/INSTITUCIONAL	Encargo que recibe un CRAE Competencias del educador

Tabla VI.7. Ámbitos y dimensiones emergentes Delphi I

En este proceso de análisis una herramienta de gran utilidad, sobre todo en la fase relativa a la reducción de la información, ha sido el parafraseo. Como se explicó anteriormente, no solo ha permitido mantener el lenguaje utilizado por los informantes, sino también tener una visión global de sus aportaciones, facilitando así la segmentación, categorización y codificación de la información. La tabla siguiente refleja este procedimiento sobre las respuestas dadas a una de las preguntas:

¿Qué es el éxito en la acción socioeducativa que se desarrolla en los CRAE?			
	Texto	Parafraseo	Subcategorías
Id25	- "Existencia de una idea común y flexible que moviliza el deseo y organiza el quehacer cotidiano del equipo educativo. - Es generar un ambiente educativo enriquecedor que favorece el desarrollo personal y social de los chicos".	- proyecto común que movilice y organice - ambiente educativo enriquecedor que favorezca el desarrollo personal y social	- Organización de la planificación: Proyecto Educativo común - Relación educativa: clima, vínculo educativo
Id26	- "Conseguir una adecuada Integración social".	- conseguir una adecuada integración social	- Resultados en el niño: integración social
Id31	- "Convertirse en personas con valores claros y positivos que les permitan desarrollarse en la vida diaria y tomar decisiones. -Adquirir habilidades para la vida y competencias personales y sociales".	- personas con valores - desarrollarse en la vida diaria y tomar decisiones - adquirir habilidades para la vida y competencias	- Resultados en el niño - Valores - Capacidad de tomar decisiones - Habilidades sociales y competencias

Tabla VI.8. Análisis cuestionario Delphi I: Parafraseo

A continuación del análisis y categorización efectuado a partir del parafraseo, se realizó una tabla de recuento de las aportaciones de los informantes. Dicho recuento permitió detectar y reflexionar sobre las aportaciones más frecuentes y al mismo tiempo consultar a aquellos informantes cuyas aportaciones fueron minoritarias con el fin de aclarar posiciones y valorar la necesidad de indagar en el siguiente cuestionario sobre dichas aportaciones minoritarias.

Esta estrategia permitió analizar la dispersión o convergencia de las distintas aportaciones.

La tabla siguiente muestra un fragmento del proceso de recuento en el que pueden observarse las categorías y el número identificativo de cada participante que ha realizado la aportación.

CATEGORÍA: Ámbito Pedagógico	subcategoría	1 Educador	2 Experto	3 Teórico	4 Facilitador	5 Político
existencia de programación	PEC, RRI, memoria y anual elaborada con la participación de todos los profesionales	2,4,24,31,40,48 57,88,94, 102,116,121,163, 176,179,180,188,189	19,54,92,101,132, 162, 168	14,25,26,34, 59,103,131		140

Tabla VI.9. Aportaciones según el número de identidad del participante y su perfil

CATEGORÍA: Ámbito Pedagógico	subcategoría	1 Educador	2 Experto	3 Teórico	4 Facilitador	5 Político	subtotal	total	%
existencia de programación	PEC, RRI, memoria y anual elaborada con la de todos los profesionales	18	7	7	0	1	33	33	62%

Tabla VI.10. Recuento de las aportaciones y cálculo del porcentaje

Después de revisar minuciosamente los textos, las subcategorías que emergen de ellos y comprobar la exactitud de los recuentos, se identificaron los aspectos sobre los que seguir insistiendo en la segunda ronda de consulta Delphi.

VI.2.2. Proceso de análisis de las aportaciones a la segunda ronda de consulta Delphi

El análisis de contenido de las respuestas dadas por nuestros informantes en la primera ronda de consulta, permitió construir un segundo cuestionario para ser utilizado en la segunda ronda de consulta. Este cuestionario, con preguntas abiertas y escalares, se centra en los aspectos más divergentes tratados en la primera ronda y en otros de gran interés y que al haber sido aportados por un solo participante no pudieron ser debatidos por el grupo completo.

Sobre la información de carácter cualitativo se implementó el mismo procedimiento de análisis que el realizado sobre la información recogida a través del primer cuestionario, completándose el sistema de categorías construido para el análisis de las aportaciones al primer cuestionario con dos nuevas categorías (Resultados e Impacto, y Ámbito Humano) y otras nuevas subcategorías que emergieron durante el análisis, tal y como muestra la tabla siguiente:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Subcategorías emergentes 1ª ronda	Subcategorías emergentes 2ª ronda
Ámbito ORGANIZATIVO	Implicados en la gestión	Trabajo con familias Trabajo con protocolos Tipos de protocolo Trabajo por programas
Ámbito PEDAGÓGICO	Elementos que definen el éxito Elementos que definen el fracaso	Vínculo educativo supervisión
Ámbito NORMATIVO/ INSTITUCIONAL	Encargo que recibe un CRAE Competencias del educador	Evaluación supervisión
Ámbito RESULTADOS E IMPACTO		Resultados observables en el niño
Ámbito HUMANO		Equipo educativo Liderazgo directivo Competencias del educador

Tabla VI.11. Ámbitos y dimensiones emergentes Delphi I

Igual que en los análisis de la información recogida en la ronda anterior, el parafraseo y la tabla de frecuencias han sido estrategias muy útiles para identificar subcategorías y unidades de análisis con el fin de agruparlas, clasificarlas y realizar todas las revisiones necesarias antes de dar el análisis por concluido.

En la tabla siguiente se ejemplifica este procedimiento sobre las respuestas dadas a una de las preguntas:

R2P1 (Ronda 2, Pregunta 1): ¿De qué manera se puede trabajar en los Centros para mejorar la relación del niño con su familia? Describe tres estrategias que desencadenen “buenas prácticas”.						
id	nombre	perfil	texto	parafraseo	categorías	subcategorías
101		2	“Entrevistas donde se les pueda transmitir estrategias de intervención para mejorar las habilidades parentales”.	Entrevistas para mejorar habilidades parentales	Sesiones de trabajo	Entrevistas/coordinación/contacto continuado
			“Invitarlos a participar en algunos aspectos de la vida cotidiana de su hijo: tutorías en la escuela, al médico”...	Participar en aspectos de la vida del niño	Fomentar la participación de las familias	Participar en aspectos de la vida del niño: tutorías escuela
			“Contacto muy directo: cada vez que el niño sale de fin de semana que la familia llame el lunes y pueda hablar con el tutor y explicar cómo ha ido y poder resolver dudas de problemas que hayan podido surgir.”	Coordinación y contacto continuado	Sesiones de trabajo	Entrevistas/coordinación/contacto continuado
id	nombre	perfil	texto	parafraseo	categorías	subcategorías
26		3	“Permitiendo visitas de las familias al Centro”.	Visitas/encuentros en el Centro	Fomentar la participación de las familias	Visitas/encuentros en el centro/creación de contextos
			“Permitiendo visitas del menor a la familia”.	Visitas del niño a casa		Visitas del niño a casa
			“Potenciando encuentros menor-familia- educadores para tratar temas de interés”	Encuentros menor-familia-educadores para tratar temas de interés	Sesiones de trabajo	Entrevistas/coordinación/contacto continuado

Tabla VI.12. Procedimiento de análisis Delphi II

Los análisis realizados sobre la información aportada a través de las preguntas escalares han sido las medidas de tendencia central (medias y medianas) y los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, coeficiente de variación y recorrido intercuartílico).

Posteriormente se procedió a reducir la información obtenida por categorías y a su recuento que quedó reflejado en las tablas de recuento y gráficos ilustrativos

A continuación se muestra un ejemplo de tabla de recuento, utilizando para ello una de las preguntas (“¿Qué condiciones debe cumplir un protocolo?”). En ella, el número que aparece debajo del perfil indica el número de personas que han contestado a la pregunta en cuestión. Dentro de cada casilla se encuentra indicado en número de personas que han elegido la opción que se muestra en la columna junto con el porcentaje que representa la cifra.

¿Qué condiciones debe cumplir un protocolo?							
CARACTERÍSTICAS PROTOCOLO	PERFILES						
	Educador (16)	Experto (7)	Teórico (12)	Facilitador (2)	Político (2)	Total (39)	%
Operativo/Que distribuya responsabilidades	3 (6,2%)	3 (42,8%)	4 (33,3%)	0	1 (50%)	11	28,2%
Concreto/simple	1 (6,2%)	2 (28,5%)	2 (16,6%)	1 (50%)	1 (50%)	7	17,9%
Centrado en objetivos	0	0%	2 (16,6%)	0	0	2	5,12%
Fácil de comprender/ claro/fácil de aplicar	6 (37,5%)	1 (14,2%)	5 (41,6%)	1 (50%)	1 (50%)	14	35,8%
Respetar los derechos/ garantizar una actuación coherente y fundamentada en los derechos	0	2 (28,5%)	1 (8,3%)	0	0	3	7,69%

Tabla VI.13. Recuento y porcentajes totales y por perfiles

VI.2.3. Proceso de análisis de las aportaciones a la tercera ronda de consulta Delphi

La falta de consenso y de convergencia entre las opiniones de los participantes en la segunda ronda de consulta y la necesidad de clarificar algunas aportaciones condujo al grupo investigador al diseño de un tercer cuestionario y a poner en marcha una tercera ronda de consulta.

Los análisis realizados fueron los mismos que los efectuados sobre las preguntas escalares del segundo cuestionario, alcanzándose, en este caso, las estimaciones realizadas sobre el grado de convergencia y consenso a alcanzar en cada uno de los aspectos considerados. Para estos análisis se ha hecho uso del programa SPSS, versión 15.0

VI.3. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO CCRP

Los análisis realizados sobre la información recogida a través del cuestionario CCRP han sido eminentemente cuantitativos. Se han realizado análisis estadísticos descriptivos, inferenciales y multivariantes. Cabe destacar el uso, para estos análisis, del programa informático de análisis de datos SPSS v.20.0

TERCERA PARTE:

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO VII.

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LOS CRAE SOBRE LA SITUACIÓN DE ESTOS CENTROS Y LA NECESIDAD DE SU EVALUACIÓN. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

El análisis de la información aportada a través de los grupos de discusión desarrollados ha proporcionado numerosos elementos de reflexión que han servido para la elaboración de las cuestiones a plantear en la siguiente fase de la investigación: la consulta Delphi.

Las formas educativas y situaciones descritas en el desarrollo de los grupos de discusión, los argumentos a través de los cuales los participantes explican estas situaciones, su satisfacción con las mismas y propuestas de mejora, han sido ricas y variadas.

En general se describe una situación de los Centros saturada debido a la sobreocupación de éstos. Los argumentos dados por los participantes al explicar esta situación se centran en su preocupación por la situación de los niños y la dificultad de dar respuesta adecuada a sus necesidades, y un paradójico nivel de insatisfacción de los profesionales debido, entre otras cosas, a una deficiente regulación laboral. Se realizaron algunas propuestas de mejora que también fueron recogidas para estudiar su concreción en la segunda fase de la investigación.

A continuación se presentan los análisis de las aportaciones realizadas en los Grupos de Discusión desarrollados siguiendo los ámbitos temáticos y las dimensiones transversales establecidas para el diseño del protocolo y el sistema de categorías para el análisis.

En relación al ámbito normativo y en cuanto a la satisfacción, la mayoría de los participantes argumentan que se dan situaciones de maltrato entre los niños, lo cual les lleva a concluir que, a veces, sin pretenderlo, la institución provoca situaciones de maltrato, ya que los niños observan comportamientos violentos entre iguales que quizá no habían visto antes. Algunos participantes hablan pues de maltrato institucional:

“... fijate en este niño al que hemos sacado de su casa porque lo maltrataban y está aquí y continúan maltratándolo los compañeros con los que vive.” (Id. 153)

“... está aprendiendo un modelo negativo para él: esto es maltrato institucional.” (Id.157)

Se hace alusión a la falta de recursos especializados ante el internamiento de niños con patologías (enfermedades mentales graves, trastornos de la conducta, etc.) y/o necesidades que no pueden ser asumidas por cualquier Centro, lo que desemboca en una realidad de Centros sobreocupados con variedad de necesidades y patologías, imposibles de abordar en Centros abiertos:

“Nos faltan recursos para repartir un poco a los menores, para ubicarlos donde les corresponde, y no juntarlos a todos.” (Id. 153)

“el sistema, sí, se queda pequeño. No sé si los Centros en cuanto a plazas, pero faltan otros tipos de plaza” (id.157)

“Nosotros tenemos siempre, siempre, siempre el Centro lleno, con listas de espera y no hay manera de que se estabilice la cosa”.../... “nos colgaron ese “sanbenito” y mira, vamos arrastrando con él.” (Id.200)

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la imposibilidad de desinternar a los niños en un tiempo razonable, tal y como indica la ley 14/2010 y el Proyecto Educativo Marco (1995):

“Qué lástima este niño tan pequeño! Por qué tarda tanto en marchar a una familia si hace tiempo que no viene a verle y está conviviendo con otro que le maltrata.” (Id 153)

Se reflexiona sobre la necesidad de elaborar unos criterios a la hora de ingresar a niños en los CRAE:

“... esto no quiere decir que no se esté dando calidad en los CRAE, lo que pasa es que deberíamos analizar paralelamente qué niños han de estar en los CRAE y cuáles no.” (Id. 145)

“Y la otra, es la tipología de Centros, ¿no? Pensar en las necesidades reales para que no haya “sanbenitos”, o sí, en todo caso, que todo el mundo sepa a que juega. En todo caso que cada uno sepa que tiene un encargo, y que otros tenemos otro encargo.” (Id. 107)

Este último aspecto enlaza con la reflexión sobre la función social de los Centros: cuál es el encargo institucional que se transmite a las instituciones residenciales:

“... seguramente el encargo no es la contención, si no, estaría muy mal formulado el encargo. El aspecto educativo a veces es lo que nos falta en los CRAE por lo que respecta a las plazas.” (Id. 107)

La falta de un carácter preventivo de las políticas sociales que, fundamentalmente se ocupen del apoyo a las familias, es otro de los grandes temas sobre los que ha habido numerosas aportaciones coincidentes en los GD:

“... pero en general lo que yo me creo es que vamos apagado fuegos y continuamos apagando fuegos... entonces lo que veo es que continuamos sin recursos de prevención adecuados para que no lleguen las cosas a este extremo...”/.../...”Hemos de invertir en prevención” (Id.145)

Se percibe, a nivel del ámbito normativo, en los GD una dificultad de la Administración a la hora de ser sensible a las necesidades de las personas tanto de los usuarios (la observación de los derechos de los niños como usuarios) y de los trabajadores:

“Es que no deberíamos quitar los niños pequeños a las madres.” (Id.2)

“Pero... ¿dónde queda la particularidad de éstos sujetos y como los tendemos, no?” (Id.107)

“... yo supongo que dentro de unos años habrá una especie de ley de calidad.../... cuando en el futuro, cuando se miren más los derechos de los usuarios, pues entonces, supongo que habrá que diferenciar (tipologías de niños en los Centros) un poco más”. (id 150)

“No hay consciencia por parte de la administración de que realmente es el material humano y punto. Y que el material humano tiene que tener un diseño... de los años de trabajo y de unos años que ha de transmitir su experiencia.” (Id. 2)

“... y yo creo que una de las pocas cosas que no se tratan seriamente es el personal, el equipo humano.” (Id.153)

Entre las propuestas de mejora relacionadas con este ámbito destaca la realizada desde el GD realizado en Lleida centrada en la importancia de dar información a la sociedad sobre el trabajo de los educadores sociales, una propuesta que tuvo muy buena aceptación.

“... otros profesionales no saben dónde viven estos niños.” (Id.16)

Se propone también desarrollar la innovación y creatividad para dar soluciones. Hay que innovar:

“... yo es que me gustaría... yo pienso que tenemos que poner un poco de inventiva. Ni inventiva porque, en otras comunidades estas experiencias que están haciendo no son tan caras, no hay que hacer grandes historias, no hace falta crear CRAES.” (Id.145)

La innovación debe permitir la incorporación de nuevos recursos socioeducativos, especialmente recursos intermedios de apoyo a las familias antes de ingresar en Centros.

“Yo pienso que faltan recursos intermedios.” (Id.145)

“... sería muy importante dar apoyo en el medio.” (Id.153)

“Para mi (un elemento de calidad) el trabajo desde Servicios Sociales, desde el territorio, porque que un chico termine en un Centro de menores, a mi me parece que es la medida última, por decirlo así.../...trabajar más desde el territorio e intentar paliar o solucionar una serie de causas estructurales. (Id 157)

“Insertar más en la red social y en la red tecnológica para que busque (el chaval) los recursos propios.” (Id.157)

Otra propuesta va en la línea de generar recursos y sistemas de prevención, invertir más en prevención con la creación de medidas de apoyo real a las familias.

“... prevención, familias de urgencia, familias de acogida, dar información...” (Id.153)

En relación al ámbito pedagógico, los participantes argumentan la importancia de asegurar la calidad de la tarea educativa realizada. A lo largo de la discusión surgen diferentes propuestas de mejora o criterios que podrían informarnos de la calidad de la acción socioeducativa:

Algunos participantes afirman que la evaluación de programas, actuaciones, o la reflexión sobre la práctica educativa, se realiza a lo largo de la vida cotidiana, en el día a día, revisando actuaciones, protocolos y estrategias:

“En la vida cotidiana se hacen... que cada día estamos diciendo: esto se ha de revisar... tenemos que hacer un nuevo sistema para esto... quiero decir: además es que estamos continuamente adaptándonos y cambiando continuamente muchas maneras de trabajar.” (Id.2)

“¿Quién tiene la responsabilidad en esto?: Quizá el chaval se sabe toda la normativa del Centro pero no sabe leer ni escribir, ¿no? O no ha tenido, no se ha podido acercar a algo de lo cultural, no ha podido hacer el vínculo con otra cosa... Creo que también se diluye mucho la responsabilidad.” (Id.158)

“Que pasa muchas veces que los chicos saben funcionar muy bien dentro de los Centros pero salen a la calle y no se manejan muy bien, y si lo hacen, es hacia la delincuencia y otros ejemplos que han adoptado, ¿no?” (Id.157)

“Uno de los indicadores de calidad es cómo nos dejamos inspeccionar por el encargo, por alguien que inspeccione de verdad. Yo creo que éste será un elemento clave.” (Id.107)

Una de las propuestas del ámbito pedagógico, hace referencia a la relación educativa como un indicador de calidad del trabajo educativo: lo que el educador transmite a los niños a partir de sus actitudes y su discurso: el orden, el vínculo:

“Y aquí estamos trabajando lo que trabajan las familias en su casa....pero si podemos establecer un buen vínculo... y esto a nosotros nos da la medida de nuestro trabajo.” (Id.2)

“Yo te puedo comentar que hay chicos que hacen un recurso formativo y acaban dejándolo. Comienzan otra vez a hacer una búsqueda laboral; cogen otro sitio y duran tres semanas; otros comienzan un curso formativo y lo dejan también. Y claro, yo me preocupo, porque los dieciocho años están allá a la vuelta de la esquina, sabes lo que quiero decir?” (Id.157)

“Los elementos fuertes de los Centros de menores, pues, yo diría que acercarlos a su realidad. Porque yo lo que no pretendo nunca es mentir a los chicos. (Busco) acercarlos a su realidad: tú provienes de esta familia. .../... intento no vender humo, ¿sabes qué quiero decir? Esta es tu realidad y esta es tu familia. Porque, cantos de sirena, no. Esta es tu realidad, chato. Jugamos con niños que están dentro de una institución. A veces no les damos tiempo para que piensen.” (Id.157)

En ambos GD se habla de la contención emocional, la afectividad y la vida cotidiana como uno de los vehículos para la acción educativa:

“... el trabajo prioritario es la contención emocional, sino sería Camboya cada día. Y no es Camboya.” (Id.155)

“El trabajo educativo tiene una dimensión emocional que acompaña al menor toda su vida.” (Id.2)

“No digamos que educó porque digo “basta”, porque yo estoy cansado. No organicemos el Centro para que todo nos vaya mejor, si no en base a las necesidades de los chicos. Y entonces sí que podremos encontrar espacios para que surja el sujeto, si no, todo es institución.” (Id.159)

“Para mí, la contención por sí misma no es educativa. Es un elemento que ayuda posibilitar la educación.” (Id.107)

“Muchas veces sólo hablamos de los niños si se están saltando una norma, cuando deberíamos estar hablando del proyecto. Es decir, cómo encontramos la vía para hablar de otras cosas que no sea lo que tenemos de conflicto.”(Id.107)

“Para mí (un Centro) tiene que suponer un paréntesis y una oportunidad. Un Centro debería ser una oportunidad para poder hacer otras cosas.” (Id.158)

“Qué puede dar un Centro? Un tiempo. Que no sean tiempos cerrados, que sea un tiempo abierto.” (Id.159)

“Finalmente tiene que poder (el educador) hablar con el chico y ha de poder pedir él (el chico) cuestiones para que nosotros (los educadores) nos enganchemos a estas cuestiones. Trabajar con la palabra del chico, trabajar con su particularidad es lo más complejo de la institución. Lo más cómodo es organizarlo todo para que finalmente lo tenga todo. Y no se trata de esto porque tiene que poder emerger la palabra del chico.” (Id.107)

“Yo tengo la teoría de que a más palabras menos agresividad. Un niño que era muy actuador y eso le provocaba en lo social muchos hándicaps. Pero a partir de que la gente y los que le rodeábamos, le hablábamos y le decíamos que estaba preocupado; cuando él pudo decir que estaba preocupado, entonces podía llorar.” (Id.159)

Otra propuesta de mejora aportada es que se disponga de unos horarios, una estructura, una programación que garantice la estabilidad de la vida cotidiana. Debe haber una organización de la vida de los niños que atienda a sus necesidades.

“Dentro de un Centro haya una programación, un horario, una estructura porque venga quien venga, se continúe haciendo lo mismo.” (Id.147)

“El CRAE ofrece una estructura, una organización al niño, pone un poco de orden en su vida.” (Id.2)

Confrontar las diferentes formas de trabajar y saber cómo se sienten los profesionales pueden ser estrategias de evaluación:

“Tenemos que hablar con los profesionales, cómo están los profesionales... te diría: ¿cómo están a nivel emocional? Es decir, ¿cómo te sientes tú como educador con este trabajo que estás haciendo, con este proyecto?” (Id.2)

“Lo que pasa es que de un Centro a otro somos unos desconocidos. Yo no conozco como trabaja el Centro X. A veces una coordinación entre nosotros sería interesante. Una cierta línea conjunta sería interesante.” (Id.154)

“Lo que pienso que, un valor que deberíamos tener todos muy presente es la experiencia del otro.” (Id.151)

Y siguiendo esta línea de reflexión se expresa la importancia de los proyectos educativos, es decir, qué nivel de actualización se da del Proyecto de Centro, etc. Éstos, según los participantes, son indicadores de la actualización y evolución de los equipos educativos:

“... cuando hablas de RRI, de Proyecto Educativo, de la Memoria Anual, que hay que hacer, unas programaciones, en este aspecto no se ha evolucionado nada. Hay que actualizarlos y a los Centros hay que movilizarlos, tanto propios como colaboradores”. (Id.147)

“Me da la impresión de que quien ha hecho la renovación pedagógica son los propios maestros agrupados en movimientos de renovación pedagógica. La renovación vino de los maestros y le dijo a la administración: hay que ir por aquí. No ha sido al revés; la administración ha ido a remolque de los movimientos de renovación pedagógica y no ha sido al revés.

La administración tiene muchos fuegos que apagar y seguramente la renovación de la línea pedagógica de los Centros, de los fuegos que tiene que apagar debe de ser el único fuego que no le quema en las manos. Y vosotros como profesionales tenéis que plantear esto a la administración. No lo sé, ¿no?” (Id.16)

A nivel organizativo, la percepción de los participantes del GD de Lleida es que esta actualización y renovación pedagógica tiene que estar en relación con la universidad, con el fin de que la formación académica y la praxis se aproximen. Las propuestas de mejora en este ámbito se orientan hacia ir a la universidad y transmitir, explicar cómo vemos el trabajo del educador. Se afirma que una parte del trabajo del educador es “culturizar” a los educadores noveles:

“... quizá también tenemos que incidir en la fábrica (universidad.)” (Id.144)

“Crear esta cultura en estos chicos (educadores) que nos llegan. Y esto es importantísimo. En la universidad no pueden dar esta cultura. En la universidad no tienen esta cultura. Primero porque no la tienen, porque tienen otro trabajo que hacer: dar unas bases mínimas teóricas. Pero la cultura la tenéis vosotros, que sois los que habéis creado esta cultura. Yo creo que una parte de vuestro trabajo es culturizar a los educadores noveles. Transmisión.” (Id.16)

“Bueno quizá nos tendríamos que pasar por la universidad y explicar cómo vemos el trabajo del educador.” (Id.2)

Asimismo, los objetivos educativos deben ser tenidos en cuenta para evaluar la práctica educativa. En cuanto a la evaluación de la intervención, los participantes muestran dudas sobre cómo encontrar formas de evaluarla:

“... no sé si habría herramientas para medir a quien está trabajando con el chaval.”(Id.153)

“... el resultado de nuestro trabajo se ve al cabo de muchos años.” (Id.153)

“si podemos establecer un buen vínculo... y esto a nosotros nos da la medida de nuestro trabajo.” (Id.2)

“... creo que deberíamos poder evaluar esto (el efecto en el niño del trabajo emocional)” (Id.145)

“El vínculo esta directamente relacionado con el equipo humano.” (id88)

Una propuesta hecha en el GD de Lleida se basa en escuchar a los niños con el fin de evaluar la acción educativa, hablar con los profesionales para saber cómo están, crear líneas conjuntas de trabajo:

“Tenemos que hablar con los profesionales. Cómo están a nivel emocional nos dará la indicación de cómo va ese Centro. Lo mismo con los menores.”(Id.2)

En cuanto al ámbito organizativo, y sobre la satisfacción, los argumentos se centran, en el GD de Lleida, en quejas e insatisfacciones en la gestión de los recursos humanos ya que, trabajar para la administración pública tiene una serie de ventajas de las que a veces, el profesional se aprovecha:

“... ver que hay educadores que buscan cualquier excusa en los límites que permite la administración para marcharse.” (Id.155)

En el mismo ámbito organizativo, la percepción de los educadores del GD de Lleida, es que, dentro de los CRAE, para dar un buen servicio socioeducativo, lo más importante es el equipo humano. En este sentido los participantes se lamentan de que la Administración no cuida a los equipos educativos.

A nivel pedagógico, se percibe la importancia de mantener la implicación de los equipos y la ilusión del educador; ésta fue una cuestión que se plantearon los participantes, insistiendo éstos en lo que llamaron una situación de “queme”:

“Los educadores están quemados. Han perdido la ilusión.” (Id.155)

“... la administración tendría que trabajar ciertos ciclos profesionales, es decir: yo que ya llevo 15 años, yo considero que en el Centro no puedo dar más. Pero fuera sí que puedo dar algo, no sé qué, pero que a mi me dejen la oportunidad de demostrarlo...” (Id.2)

“... y el material humano tiene que tener un diseño, de los años de trabajo y de unos años que ha de transmitir su experiencia. Y esto no se lo ha planteado seriamente”.../... y no se ha querido escuchar nunca y nunca se ha querido entender la parte profesional, que no es la laboral, sino que es la profesional.” (Id.2)

“... y al final la administración es tan fría que ese profesional a base de bajas o a base de no sé qué, va pasando los años...” (Id.155)

En este ámbito y en relación a las propuestas de mejora, los participantes sienten una incapacidad para encontrar formas de implicación de los equipos:

“No sé de qué depende la implicación. No sabría como motivar a los equipos para que se impliquen. Ojalá lo pudiéramos.” (Id.2)

“... yo cuando era sustituto, o recuerdo que venía (a trabajar) antes, metía horas, metía... iba un día antes y preguntaba. Ahora el sustituto llega allí a trabajar a las 10 de la noche y te llega a las 10 y cinco.” (Id.155)

Se aportaron algunas ideas en relación a las capacidades que debe tener el educador, la formación inicial, reciclaje y formación inicial, así como la necesidad de que participe en procesos de reciclaje y formación continua.

“En la universidad no pueden dar esta cultura.../... primero porque no la tienen, porque tienen otro trabajo que hacer: dar unas bases mínimas teóricas. Pero la cultura la tenéis que dar vosotros, que sois los que habéis creado esta cultura”. (id16)

“La universidad da un discurso que dice: tú haces los tres cursos y ya heres profesional Educadro social Un médico... tu acabas la licenciatura de médico y no puedes hacer casi nada; en educación... digamos, aquí a los tres años ya puedes ejercer. (id150)

“El educador debe saber “leer entre líneas”, interpretar qué nos está diciendo el niño.” (id16)

Se insistió en la importancia de incorporar personal más joven en los equipos.

“Los educadores de plantilla no mantienen la ilusión en los equipos.” (Id.147)

“debemos tener presente la experiencia del otro”

En el ámbito normativo, se percibe una gestión del personal que lleva a afirmar a los participantes que lo que debe ser el punto fuerte de los equipos, el educador, acaba siendo el punto débil a causa del desgaste que provoca la profesión y las condiciones laborales:

“No hay consciencia por parte de la Administración de que realmente es el material humano y punto. Y que el material humano tiene que tener un diseño... de los años de trabajo y de unos años que ha de transmitir su experiencia.”(id2)

“... lo que es el punto fuerte, acaba siendo el punto débil.” (Id.153)

“Los recursos humanos debería ser lo más bueno, porque es el educador. El educador ya es bueno.”(153)

En el ámbito normativo se percibe que los Centros deben de tener un grado de autonomía que les permita tomar decisiones y disponer de una organización que dé respuesta a la tipología de población que atienden y al entorno.

“... la gestión propia de los Centros; la autonomía de los Centros” (Id.151)

Esta organización también se piensa para los niños; los CRAE se encuentran con la dificultad de tener que compaginar la necesidad de orden y estructura de un niño con los horarios y derechos laborales de los educadores.

“... cómo organizar la vida de los niños de forma que dé respuesta a sus necesidades y no a las de la institución.” (Id.159))

“Para que un bebé establezca vínculo es muy complicado... pasan muchísimas personas. Esto es un tema laboral.” (Id.147)

Una cuestión que fue objeto de reflexión en los dos grupos desarrollados, fue la urgencia que caracteriza la tarea que se desarrolla en estos Centros. Hay una tendencia en nuestro colectivo, a querer dar respuesta siempre a todo y se percibe que no hay tiempo para pensar: recuerdan la típica expresión, muy popular entre los educadores, que habla de educador “apagafuegos”

“... hay tantos factores, tantos, que para ser un poco ordenado no sabría ni por donde empezar.../... lo que vamos haciendo es... amos apagando fuegos, y continuamos apagando fuegos...” (id145)

“hay una parte de esta urgencia que atrapa a los educadores y que como no se ponga un poco de tiempo de espera para poder pensar, no?” (Id 158)

“... la urgencia no nos deja, muchas veces, pensar” (Id.145)

Algunas de las propuestas que surgen en Lleida a raíz de las aportaciones en este ámbito son la incorporación de otros profesionales en los equipos:

“Sí que se ha planteado la Dirección General de incorporar otros profesionales de otras disciplinas a los equipos educativos, siempre pensando en mantener la ratio necesaria de educador.” (Id.144)

La necesidad de compartir experiencias:

“Crear seminarios de formación en que los educadores puedan compartir experiencias.” (Id.88)

“Lo que pasa es que de un Centro a otro somos unos desconocidos. Yo no conozco como trabaja la gente de otro Centro. A veces, también una coordinación entre nosotros sería interesante”. (154)

Ofrecer formación inicial a los educadores noveles que se incorporan en los CRAE:

“Establecer alguna forma de formación inicial.” (Id.88)

“mi experiencia la tengo que poner al servicio de aquellos que empiezan, que tienen la ilusión que yo he perdido” (id16)

Y utilizar el sentido común:

“Tener sentido común es lo que hay que hacer.” (Id.107)

CAPÍTULO VIII.

DIRECTRICES Y CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS CRAE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES A LA CONSULTA DELPHI

VIII.1. ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES A LA PRIMERA RONDA DE CONSULTA DELPHI

Como se explicó anteriormente, el propósito de la primera ronda de consulta ha sido tanto la búsqueda del consenso y la estabilidad entre las opiniones de los participantes, como el poder acceder a la mayor variabilidad posible de opiniones sobre los distintos aspectos tratados y relacionados con los criterios de calidad del trabajo socioeducativo desarrollado en los CRAE. Así pues, los análisis efectuados han permitido conocer estas opiniones y su diversidad sin entrar en el análisis de las mismas según el perfil de los participantes.

Qué es el éxito en la acción socioeducativa que se desarrolla en los CRAE, cuáles son las dimensiones de éste, sus puntos clave, los elementos que pueden incidir en el fracaso educativo en un Centro Residencial, cuál es la misión de estos centros, qué aspectos deben regir la vida de los niños, cuáles son las competencias del educador/a, y quiénes deben ser los implicados en la gestión de estos centros han sido las cuestiones debatidas y sobre las que los participantes desarrollaron sus argumentaciones.

Por otro lado, estos análisis globales han permitido identificar los argumentos consensuados, enfrentados y minoritarios; estos últimos de especial importancia ya que al ser considerados en las rondas siguientes han sido motivo de debates muy interesantes.

Sobre la primera de estas cuestiones, qué es el éxito en la acción socioeducativa que se desarrolla en los CRAE, las aportaciones giran en torno a dos grandes ejes. Por un lado las que asocian el éxito a los resultados (en el niño y el equipo) y, por otro, a las capacidades del equipo educativo.

En relación a los resultados observables en el niño, las respuestas se concentran en expresar que el éxito educativo se evidencia cuando podemos observar:

- Desarrollo de la autonomía e integración
- Desarrollo de las capacidades emocionales y habilidades sociales
- Mejora del éxito escolar / laboral
- Mejora de la Autoestima
- Manejo de la ansiedad
- Comprender su trayectoria vital
- Actitud crítica
- Enculturación, incorporación de los elementos culturales
- Mejora de la relación con la familia
- Capacidad para tomar decisiones de manera autónoma

En menor grado los participantes valoran el éxito observando en el niño a través de aspectos como la adquisición de valores prosociales y la responsabilización sobre la propia salud.

“Hay que valorarlo a partir de los resultados obtenidos con sus usuarios: desarrollo máximo de las habilidades personales, que se sientan capaces de afrontar las situaciones que la vida les plantea, que se sientan capaces de tomar sus decisiones y asumir las consecuencias, comprender la realidad familiar, entender sus sentimientos y emociones, manejo del malestar, saber pedir ayuda, capacidad de vincularse, capacidad de relacionarse.” (Id.2)

“... darle la oportunidad de seguir con garantías procesos de socialización, subjetivación y enculturación.” (Id.24)

“... convertirse en personas con valores claros y positivos que les permitan desarrollarse en la vida diaria y tomar decisiones. Adquirir habilidades para la vida y competencias personales y sociales.” (Id.31)

En relación a los resultados en el equipo, la mayoría de las aportaciones se centran en señalar la estabilidad de la plantilla y la satisfacción profesional del educador como los aspectos, relacionados con el equipo, más influyentes en el éxito de la acción desarrollada en los Centros Residenciales.

Alcanzar logros profesionales, responder a los objetivos del plan de caso, la eficiencia (entendida como la incorporación por parte del niño de los recursos normalizados en el menor tiempo posible) y convertirse en prescindible, son algunas de estas aportaciones.

“Cuando una relación educativa es buena sentimos que nos llena y nos hace felices, y cuando hay carencias importantes no nos sentimos así.” (Id.71)

Los participantes plantean con un alto grado de consenso, aunque expresado de distintas formas, la consecución de los objetivos del plan de caso:

“Dar respuesta a las necesidades de los niños que se recogen en el plan de caso.” (Id.170).

“Conseguir los objetivos planteados por el encargo: una buena educación integral. Un buen trabajo de retorno a su familia o a una alternativa en el mínimo tiempo posible.” (Id.19)

“... es generar un ambiente educativo enriquecedor que favorezca el desarrollo personal y social de los chicos.” (Id.25)

“Crear un clima acogedor grato e inclusivo.” (Id.59)

“Que el menor salga cuanto antes del Centro y que lo haga en las mejores condiciones posibles. Que su experiencia en el Centro sea lo más corta y reparadora posible.” (Id.165)

“Que los jóvenes se incorporen a los recursos normalizados en el menor tiempo posible desarrollando su sociabilidad, en un entorno de protección, confianza y seguridad que atienda a sus necesidades personales y sociales individualmente.” (Id.88)

“Llegar a ser un educador prescindible.” (Id.89)

El análisis de las respuestas dadas a esta primera pregunta nos lleva a incorporar en el segundo cuestionario un nuevo aspecto a debatir relacionado con los aspectos prioritarios de la autonomía personal que deben abordarse y que nos informan del éxito educativo.

Respecto a las dimensiones del éxito educativo en los Centros Residenciales, segunda cuestión planteada, todos los participantes (excepto dos) insisten de nuevo en los resultados en el niño como una dimensión esencial:

“La dimensión emocional, es decir, (la mejora en) el nivel de aceptación de la propia situación vital del que le ha tocado vivir, de la relación con su propio contexto.” (Id.68)

“... grado de satisfacción que expresen los menores hacia su convivencia en el Centro, las relaciones con sus educadores/as, la imagen que trasladen hacia el exterior a través de sus familiares, amigos, etc.” (Id.59)

En menor medida, aunque también con un alto grado de consenso, se realizan aportaciones alrededor de la eficacia institucional (consecución de los objetivos del plan de caso) y los resultados en el equipo (pocas bajas laborales):

“.../...organización funcional que esté al servicio del sujeto y promedio de tiempo de institucionalización. Es importante también tener en cuenta las diferentes fórmulas que la institución trabaja para la salida” (Id.54)

A nivel organizativo, se produce un alto grado de consenso en aportaciones alrededor del equipo humano (implicación, trabajo en equipo, el clima de convivencia entre educadores y entre educadores y niños) y también en referencia a disponer de una buena estructura organizativa que dé coherencia a la atención educativa (Proyectos educativos, evaluación,

diseño de la atención personalizada). En este sentido se insiste en el Proyecto Educativo de Centro como elemento importante que aporta calidad a la atención educativa:

“Hacer evaluaciones precisas de estos aspectos en el momento de la acogida e ir evaluando su progreso”. (Id.72)

“El clima que se respira en el Centro, la confianza entre educadores y chicos; integración y resolución de los conflictos desde una estructura sólida y pensada”. (Id.25)

Un participante hace una referencia a aspectos de la estructura física del Centro y su ubicación:

“... características físico-arquitectónicas del Centro, y emplazamiento en referencia a la comunidad.” (Id.57)

Tras el análisis de las respuestas dadas a esta segunda pregunta se decide incorporar en el segundo cuestionario nuevos aspectos a debatir:

- Respecto al clima (como dimensión clave del éxito): qué estrategias organizativas podrían favorecer las buenas relaciones entre los miembros del equipo educativo y cuál es el papel del director (liderazgo directivo) como responsable del equipo humano.
- Respecto a la evaluación: sobre qué aspectos debe basarse la evaluación de un Centro o rendir cuentas.
- Respecto a la supervisión: cuáles son las características que realmente la definen como un buen elemento de salud e higiene en el trabajo.

En relación a la tercera cuestión, los puntos clave del éxito, destacan la necesidad de objetivos claros con una buena planificación, la sinergia del equipo educativo y su estabilidad, como las aportaciones con mayor grado de consenso. Se insiste mucho en este último concepto.

De nuevo, la planificación educativa adquiere un gran protagonismo entre las aportaciones de los participantes destacando los siguientes aspectos de la misma:

- Una buena definición del por qué y qué de la organización: PEC
- Una buena definición del como/quien educamos: RRI
- Una buena planificación anual
- Una buena evaluación anual o memoria
- Un programa de coordinación interinstitucional
- Un programa de supervisión

Cabe destacar la exhaustiva aportación de algunos participantes:

“Objetivos claros (qué queremos conseguir) en relación con el encargo institucional.

Buena sinergia del equipo educativo: que parte de un deseo de crear realmente equipo en el que cada uno aporta lo mejor de sí mismo y a la vez sentirse complementario con el resto de compañeros para conseguir los objetivos del encargo institucional.

El buen funcionamiento del Centro se consigue con el esfuerzo del día a día y con una proyección hacia el futuro.

Un buen proyecto de gestión del Centro, que incluya diversos instrumentos de organización y gestión y de temporalización que permitan conseguir los objetivos y conformen un estilo de gestión del Centro: RRI, PEC, PROGRAMACIÓN ANUAL, PRESUPUESTO ANUAL, MEMORIA DE GESTION. Que estos documentos definan y aporten unos caracteres de identidad, una forma de hacer. Estos documentos deben estar vivos y han de plasmar convencimientos reales y auténticos de los profesionales que los han escrito. Una buena organización se caracteriza por un conjunto de factores como: orden, coordinación vertical y horizontal, sinergia grupal, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación...

Ser una organización que aprende: el aprendizaje organizativo es una medio para adquirir recursos para “saber hacer”, una condición indispensable para hacer frente a los nuevos retos con garantías de éxito.

Disponer de buenos profesionales es esencial para la sostenibilidad de una organización y de un proyecto educativo.

Hay que favorecer la formación de los educadores con un funcionamiento que comporte una evolución continua y que se involucren plenamente en la gestión del Centro.

Un buen clima institucional: confianza mutua y autoridad institucional que el equipo transmite a los usuarios. Educadores que crean vínculos sanos con los niños.

Triangulación en la toma de decisiones y en la acción educativa.

Supervisión”. (Id.2)

“El grado de consolidación del proyecto educativo. El grado de adhesión del equipo al proyecto de Centro. Grado de motivación de los profesionales. Formación del equipo”. (Id.92)

“Una buena definición del por qué y qué de la organización: PEC.

Una buena definición del como/quien educamos: RRI.

Una buena planificación anual.

Una buena evaluación anual o memoria.

Un programa de coordinación interinstitucional.

Un programa de supervisión.

Un programa de formación permanente de los educadores.” (Id.19)

Otros aspectos relacionados con el éxito, señalados por los participantes en esta consulta Delphi, tienen que ver con la formación del personal y su implicación en el contexto profesional:

“El grado de consolidación del proyecto educativo. El grado de adhesión del equipo al proyecto de Centro. Grado de motivación de los profesionales. Formación del equipo. Dotación de recursos” (Id.92), con la realización la supervisión “La estructuración del equipo educativo, supervisión y reflexión” (Id.68), una ratio adecuada “una ratio adecuada” (Id.163), la rentabilización de los recursos del medio, la evaluación “existencia de mecanismo de control o evaluación de los procesos educativos” (Id.140), el trabajo coordinado de los distintos profesionales “correcta coordinación con otros equipos” (Id.24) y la adaptación de los horarios y servicios a las necesidades de los niños “turnos de trabajo que permitan el desarrollo de las funciones del educador, que no favorezcan la desvinculación” (Id.24)

Cuando las claves del éxito se asocian al equipo humano, los participantes señalan su solidez, formación, motivación y compromiso con los intereses del niño:

“... estabilidad del equipo, ilusión por el trabajo educativo, buena formación del equipo.” (Id.101)

“Buenos profesionales, equipo cohesionado” (Id.102)

Otros aspectos sobre los que existe un cierto grado de convergencia tiene que ver con que los equipos tengan una proyección hacia el futuro y ser organizaciones que aprenden:

“... ejecución, seguimiento y evaluación...Ser una organización que aprende. El buen funcionamiento del Centro se consigue con el esfuerzo del día a día y con una proyección hacia el futuro.” (Id.2)

En este sentido aparece el concepto de supervisión como espacio de reflexión sobre la práctica y de aprendizaje:

“La supervisión entendida como reflexión de la práctica educativa y análisis de casos.” (Id.54)

Junto a ello se destaca también la importancia del vínculo educativo como condición indispensable para la relación de ayuda:

La escucha activa de los menores, la localización de la particularidad de cada niño, el respeto de la diferencia, la disposición a inventar modos de encuentro con ellos.” (Id.55)

“La relación que el equipo establece con el niño: desarrollo de la función limitadora y acogedora: (la acogida del niño en el Centro, la derivación y diagnóstico del niño, la tutorización, la protagonización de su propio proceso educativo y la percepción de ser escuchado, las expectativas, la congruencia del educador, la coherencia del equipo). La organización del tiempo de vida cotidiana y la forma de cumplimiento de las normas en relación a los compañeros, equipo, etc.”. (Id.68)

Las políticas sociales y de apoyo a las instituciones socioeducativas aparecen también como un elemento clave. Este aspecto estuvo muy presente en uno de los grupos de discusión. Los participantes reflexionaban sobre la importancia de que el profesional disponga de unas condiciones adecuadas para trabajar (no sobreocupar los Centros, no mezclar problemáticas personales graves con el resto de los niños) y un diseño de la vida profesional de los educadores sociales:

“... falta de inversión en políticas preventivas de base, falta de inversión en recursos humanos.” (Id.94)

“... falta de apoyo institucional. Soledad del servicio.” (Id.102)

Se produce una sola aportación que hace referencia al trabajo con las familias, como elemento clave del éxito, con el fin de explorar y propiciar el retorno del niño a su hogar. De cara al segundo cuestionario habrá que plantear esta cuestión para ver hasta qué punto el trabajo interdisciplinar, la planificación educativa y el encargo, confluyen en el trabajo con las familias:

“La intervención con la familia y el entorno social de referencia (educativo, sanitario, laboral, servicios sociales, recursos comunitarios culturales, de tiempo libre, etc.) buscando el retorno familiar siempre que sea posible desde un modelo de ayuda y competencia familiar.” (Id.189)

Tras el análisis de las respuestas dadas a esta tercera pregunta se decide incorporar en el segundo cuestionario nuevos aspectos a debatir:

- El trabajo con familias: qué competencias parentales deberían trabajarse desde los Centros, y de qué manera se puede configurar el trabajo en red del que hablan los participantes.
- La planificación educativa: hasta qué punto son necesarios los programas y los protocolos y dan sentido y rigor a la acción educativa, y qué características deben tener.
- Profundizar en criterios que nos informen de buenas prácticas a la hora de crear vínculos educativos sanos con los niños.

La cuarta cuestión, referida a los elementos que pueden incidir en el fracaso educativo en un Centro Residencial, las respuestas se orientan mayoritariamente a los déficits en la planificación y en la gestión de los recursos humanos:

“Educadores/as que no tienen confianza en el trabajo educativo que podrían realizar, y que a menudo responsabilizan a los propios sujetos de “no querer ser educados.” (Id.14)

“... que no sea continuo ni real el posible trabajo multiprofesional necesario para una atención y educación de calidad i que el trabajo con las familias posibilite el retorno.” (Id.19)

“Falta de deseo de educar. Visiones derrotistas sobre las posibilidades de los sujetos de la educación .Falta de criterio teórico, metodológico y organizativo. Ambiente de desconfianza entre el equipo. Dejación de funciones.”(Id.25)

Los déficits en la planificación más referidos han sido:

- No tener los objetivos claros en el Proyecto Educativo de Centro
- Revisiones burocráticas del plan de caso
- No existir un trabajo en red continuo y real

Los aspectos más señalados relacionados con la Gestión de los recursos humanos han sido:

- Plantillas poco profesionalizadas
- Educadores no implicados
- Ratios insuficientes
- Salarios inadecuados
- Turnos de trabajo que no favorecen el vínculo educativo

Destaca, entre los consultados, una preocupación generalizada sobre la alta carga de burocracia existente en la tarea directiva de estos Centros así como por la presión, derivada de la urgencia, con la que tienen que tomar sus decisiones. La falta de implicación de los educadores y la gran influencia de las políticas sociales en el buen funcionamiento de los Centros (masificación, adecuación de los recursos,...) constituyen, para los participantes, otros motivos de preocupación.

El encargo que reciben los CRAE, fue el objeto de la quinta cuestión. En este caso ha habido un alto grado de consenso entre los participantes, predominando aportaciones relacionadas con la atención a las necesidades de los niños, pero haciendo énfasis en distintos matices y aspectos como el papel transitorio del encargo:

“Guardar y cuidar a los niños hasta que se resuelva su situación familiar o se encuentre una familia de acogida.”
(Id.71)

“Atender las necesidades básicas, educativas, de desarrollo y derivadas de la experiencia de desamparo de los niños que no pueden convivir temporal o permanentemente con sus padres o tutores legales. Siempre entendiendo que se trata de una función transitoria que ha de facilitar que estos niños vuelvan con su propia familia o una nueva familia.” (Id.72)

Algunos participantes hacen reflexiones interesantes sobre la doble lectura que podemos hacer del encargo social que reciben las instituciones, ya que implícitamente puede haber una necesidad tácita de “encerrar” a estos niños con el fin de “no verlos” o no “sufrir en la calle los problemas de inadaptación que pudieran provocar.

“... implícitamente: inclusión. -explícitamente: apartar de lo público a las personas que distorsionan y molestan.”
(Id.75)

“Debido a las situaciones que se viven en muchos Centros, a veces se tiene la sensación de que hay otro encargo oculto, sobretudo con adolescentes, a saber la prevención de conductas antisociales en el medio.” (Id.68)

Dos participantes insisten en el peso que tiene todavía el aspecto meramente asistencial:

*“Doble encargo: institucional: cuidar a los niños desamparados; -educativo: educar al sujeto, inclusión social.”
(Id.67)*

“Siempre ha habido una parte asistencial.” (Id.48)

Respecto a los aspectos que deben regir la vida de los niños expuestos en la quinta cuestión, destacan dos tipos de respuestas: la organización y planificación pedagógica, y la relación educativa entre el educador y el educando.

Se hace hincapié, y con un alto grado de consenso, en aspectos que tienen que ver con la dignidad de los niños (cumplir con sus derechos, normalización, individualización, participación, articulación social), y también con la cobertura de sus necesidades individuales, ofreciendo un ambiente estructurado y estructurador. Un punto importante en el que insisten los participantes es el principio de normalización: los Centros deben ofrecer un estilo de vida semejante a una familia.

“... exactamente igual que la desarrollada en una familia estructurada. Con toda la vigilancia, cuidados y estima, pero con exigencia, obligaciones y horarios que cumplir. I a su vez, castigos en el caso de conductas incorrectas que haya que corregir”. (Id.66).

“Los mismos que cualquier otro niño partiendo de su interés superior y en base a los derechos universales de los niños.” (Id.89)

Para los participantes en esta consulta, las competencias del educador de un Centro residencial deben ser las siguientes:

- Habilidades comunicativas
- Saber generar vínculos afectivos sanos
- Estabilidad emocional
- Saber desempeñar un buen papel como modelo
- Resolución de problemas y gestión de situaciones complejas
- Sentido de responsabilidad y del deber
- Empatía
- Capacidad de aprender, formarse, gestionar la información e investigar

Tras el análisis de las respuestas dadas a esta pregunta se decide incorporar en el segundo cuestionario un nuevo aspecto a debatir, relacionado con las estrategias organizativas que deberían de ponerse en los Centros con el fin de estimular y conseguir las competencias que se indican.

Las aportaciones en relación a la séptima pregunta, a quiénes deben ser los implicados en la gestión de los Centros, son muy diversas. Parece que hay consenso en que el equipo educativo y la dirección deben estar implicados pero no en cuanto a qué otros estamentos deben participar. Así, a estos dos órganos de gestión se añaden en algunos casos los niños, las familias y también otro tipo de personal de apoyo al Centro y órganos externos. Las aportaciones más abundantes, aunque no cuentan con una mayoría representativa se inclinan hacia dos posturas, podríamos decir que antagónicas: 7 de los 39 participantes (17,9%) opinan que debe ser toda la Administración competente (equipo directivo, educativa, técnico, PAS, familias, Dirección General de Atención a la Infancia i la Adolescencia, equipos externos, administración local y red de servicios). En la misma proporción se inclinan en que la gestión debe repercutir exclusivamente en el equipo directivo y educativo.

El Gráfico VIII.1., muestra las opciones aportadas con más acuerdo por los participantes:

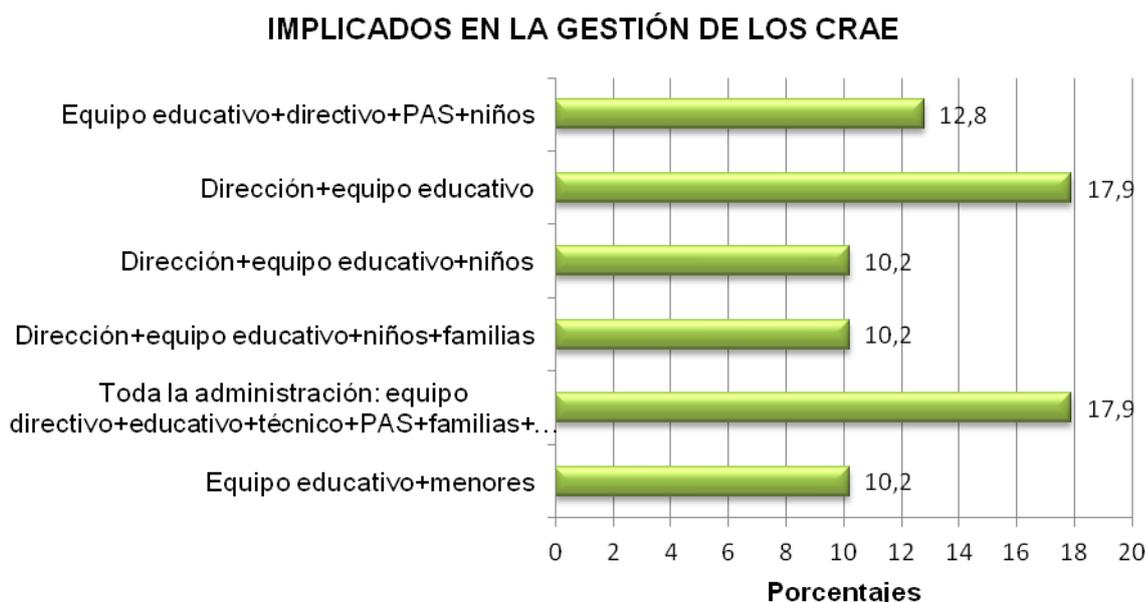


Gráfico VIII.1. Implicados en la gestión de los CRAE

Aunque, como se explicó anteriormente, no es el propósito de este análisis diferenciar las respuestas según el perfil de los participantes, en esta cuestión parece de interés hacerlo. Si se observan las respuestas en función del perfil de los participantes (Gráfico VIII.1.), la opción primera antes comentada (toda la Administración) es la elegida por todos los facilitadores (excepto uno, que manifiesta no saber), junto con educadores.

Los teóricos se inclinan más por que sean los educadores y los profesionales de apoyo quienes tengan el deber de estar implicados en la gestión, aunque sus opiniones son dispares y no se puede hablar de consenso en esta cuestión.

En cuanto a los políticos, todos ellos se inclinan por que sean los miembros que viven y trabajan en el Centro quienes deban estar implicados en su gestión.

En el Gráfico VIII.2. pueden verse las aportaciones en función del perfil de los participantes.

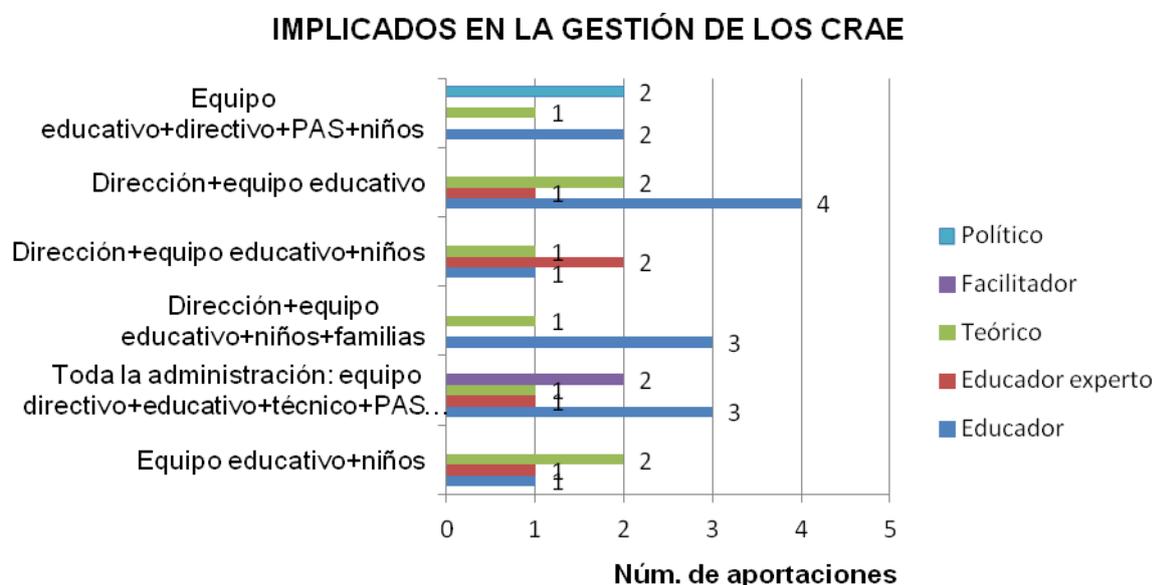


Gráfico VIII.2. Implicados en la gestión de los CRAE por perfiles

VIII.2. ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES A LA SEGUNDA RONDA DE CONSULTA DELPHI

Como ya se ha explicado anteriormente, el cuestionario utilizado en esta segunda ronda de consulta ha sido construido a partir del análisis de contenido de las respuestas dadas por nuestros informantes al primer cuestionario. Este segundo cuestionario, con preguntas abiertas y escalares, incorpora los aspectos más divergentes tratados en la primera ronda y otros aspectos no debatidos pero de gran interés para este estudio.

Sobre estrategias para trabajar la relación de los niños con sus familias

El análisis de las respuestas dadas a esta cuestión de carácter abierto nos permite destacar dos estrategias con un alto nivel de consenso aunque con algunos matices que las complementan, como se muestra en la Tabla VIII.1.: Fomentar la participación de las familias (72%) y realizar sesiones de trabajo individuales con ellas (97%). Muy lejos de ellas han sido propuestas otras estrategias por parte de los participantes, algunas de las cuales han sido aportaciones de una sola persona, como la que hace referencia a estabilizar al niño.

En relación al fomento de la participación de las familias, se agruparon todas las aportaciones que, de un modo u otro sugerían la misma estrategia. Así, aportaciones como “participar en aspectos de la vida del niño”, “visitas/encuentros en el Centro”, “participación en actividades del Centro”, fueron aglutinadas en la estrategia principal.

Del mismo modo se procedió en la estrategia relativa a realizar sesiones de trabajo con las familias. En este caso, las aportaciones relativas a “escuela de padres”, “la realización de entrevistas”, “contacto continuo con las familias”, “generar un entorno colaborativo”, “generar vínculo con la residencia”, “complementar las acciones definidas en el plan de mejora”, “dotar de herramientas comunicativas a padres e hijos”, fueron incorporadas a la estrategia “sesiones de trabajo”.

Otra estrategia planteada por los participantes aunque con menor intensidad hace referencia al análisis y seguimiento de las familias cuyos hijos están ingresados en el Centro. Los participantes proponen la realización de un “análisis” de las características de la familia, la “aceptación” por parte de los profesionales de estas características, o el seguimiento de las salidas que los niños hacen a sus hogares. Un análisis posterior de esta última estrategia por parte del equipo investigador, sugiere la posibilidad de incorporarla en la estrategia anterior, teniendo en cuenta que las sesiones de trabajo van a requerir el conocimiento y aceptación de la familia, así como un seguimiento de su evolución.

Estrategias	Porcentaje-Total
Fomentar la participación: - Participar en aspectos de la vida del niño: tutorías escolares, etc. - Visitas, encuentros en el Centro; creación de contextos - Participación en actividades del Centro	72%
Sesiones de trabajo: - Sesiones de trabajo individuales - Sesiones de trabajo grupales/ escuela de adres - Entrevistas / coordinación / contacto continuado / generar vínculo con la residencia / entorno colaborativo - Complementar las acciones definidas en el plan de mejora elaborado con el EAIA	97%
Análisis y seguimiento: - Análisis de la familia - Aceptación de la familia - Valorar los programas junto con los padres - Seguimiento de las salidas familiares	6%
Estabilizar al menor	1%
Asignar un tutor interlocutor	1%
Enseñar estrategias sistémicas de intervención	1%

Tabla VIII.1. Muestra la distribución de las estrategias propuestas por los participantes

Sobre las competencias parentales a desarrollar desde los Centros

El trabajo con familias y las competencias parentales fueron dos aspectos con poca presencia en la primera ronda de consulta; sin embargo, su importancia en el trabajo realizado en estos

Centros es mucha. Es por ello por lo que en este segundo cuestionario se ha considerado su incorporación.

En el análisis de las aportaciones a esta pregunta abierta destacan cinco competencias (ver Gráfico VIII.3) que es necesario trabajar desde los Centros Residenciales:

- Aplicar pautas educativas
- sentido de la responsabilidad
- los conocimientos sobre el desarrollo infantil
- la afectividad
- habilidades comunicativas

En el Gráfico VIII.3., se muestra la distribución de competencias en función del perfil de los participantes: existe un alto consenso entre los educadores, los teóricos de la pedagogía social y los facilitadores, en cuanto al aprendizaje de pautas educativas. El Gráfico VIII.4. muestra el recuento las competencias parentales aportadas por la totalidad de los participantes.

Destaca la aportación de un participante (55), perteneciente al perfil de educadores-expertos que considera que no es tarea de los Centros, trabajar las competencias parentales.

Al solicitar al participante que ofreciese argumentos para comprender su postura, afirma que el trabajo con las familias deben hacerlo los profesionales que tienen encargado esta tarea. Aun así, está de acuerdo en que entre los Centros y los equipos que realizan el seguimiento de las familias debe haber un trabajo coordinado.

COMPETENCIAS PARENTALES

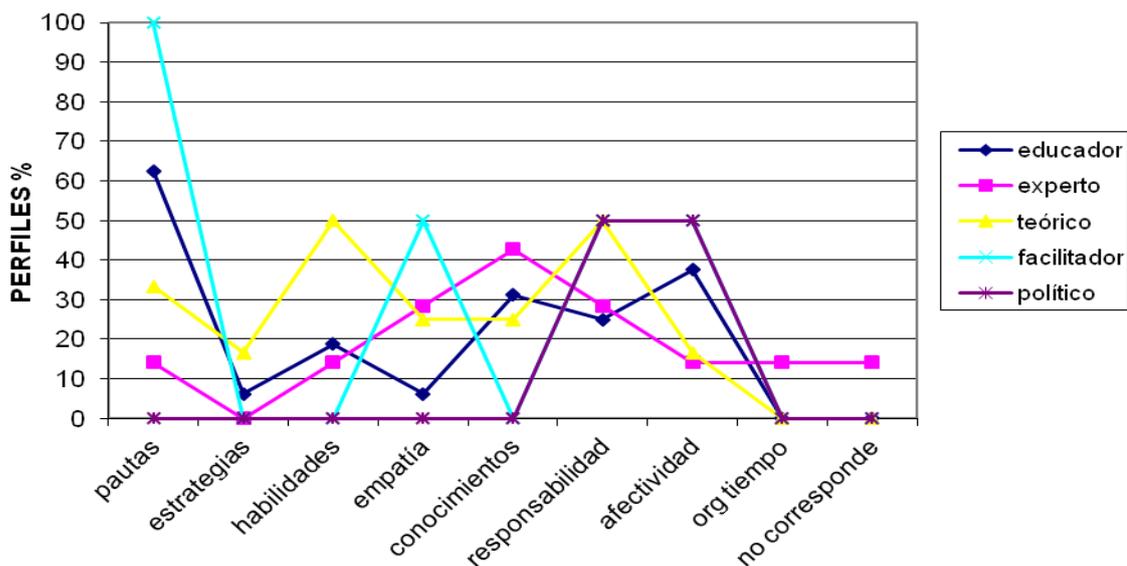


Gráfico VIII.3. Competencias en función del perfil



Gráfico VIII.4. Competencias parentales

El análisis de las respuestas dadas a esta pregunta nos lleva a considerar la incorporación en la tercera ronda de consulta de los siguientes aspectos:

- quién debe trabajar las competencias parentales y de qué modo
- cuáles serían las competencias parentales que se pueden trabajar en los Centros en relación al plan de caso

Sobre las condiciones que debe reunir un protocolo

Las aportaciones a esta pregunta han sido diversas y con poco acuerdo. El análisis de las mismas revela que los protocolos deben ser:

- Realistas
- Evaluables
- Reflexionados
- Estructurados
- Flexibles
- Consensuados
- Comprensibles
- Simples
- Operativos

Como puede verse en los gráficos VIII.5 y VIII.6, la flexibilidad es la característica con más acuerdo entre los participantes (46%) seguidos de la necesidad de que disponga de unos criterios de evaluación (39%). También se incide en la necesidad de que sea fácil de comprender (35,8%), operativo y consensuado (23%), es decir, que esté creado con la participación de los agentes.

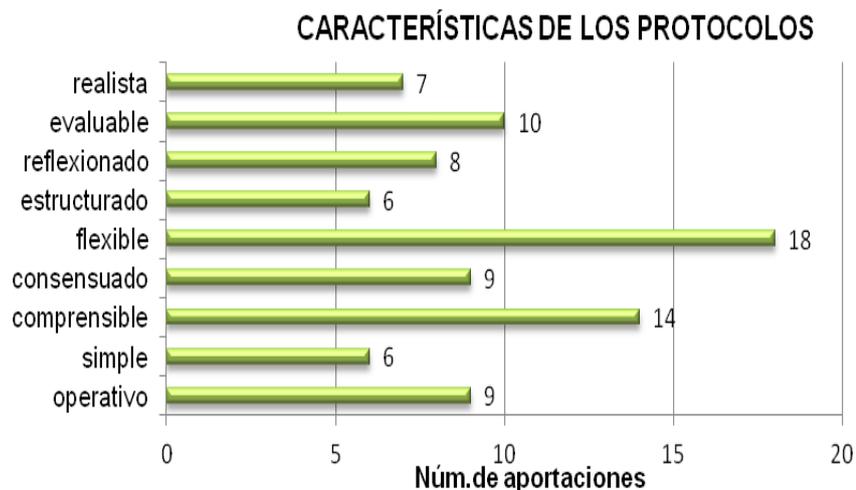


Gráfico VIII.5. Características de los protocolos

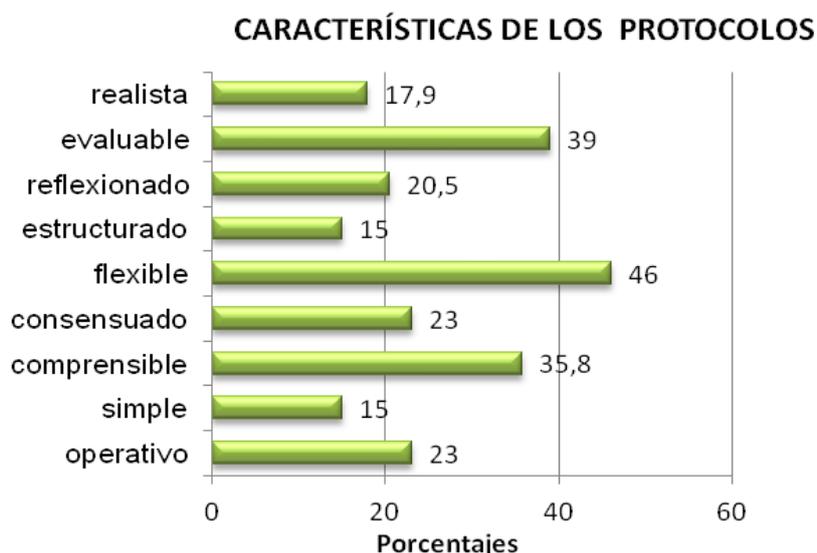


Gráfico VIII.6. Características de los protocolos en porcentaje

El análisis de estas aportaciones según el perfil de los participantes, muestra poca uniformidad en las mismas (ver Gráfico VIII.7). Destaca la poca importancia que se le da a la estructuración del protocolo a favor de la flexibilidad por parte de los “educadores expertos” y “educadores” fundamentalmente.

Resulta de interés esta idea, ya que podría concebirse como opuesta a la esencia de los protocolos, y además correlaciona con dos participantes el Id.14 (teórico) y el 2 (educador) que expresan no estar de acuerdo con que haya protocolos. Consultados ambos, el primero de ellos argumenta que “un buen trabajo de planificación basado en el Proyecto Educativo de Centro, hace innecesaria la elaboración de protocolos”. El Id.2 aporta argumentos en la misma línea afirmando que “se corre el riesgo de que el educador deje de tomar decisiones limitándose a lo que marca el protocolo”.

Destacan también los “facilitadores” para quienes los protocolos deben ser evaluables, simples y fruto del análisis de la realidad, desmarcándose así del resto participantes.

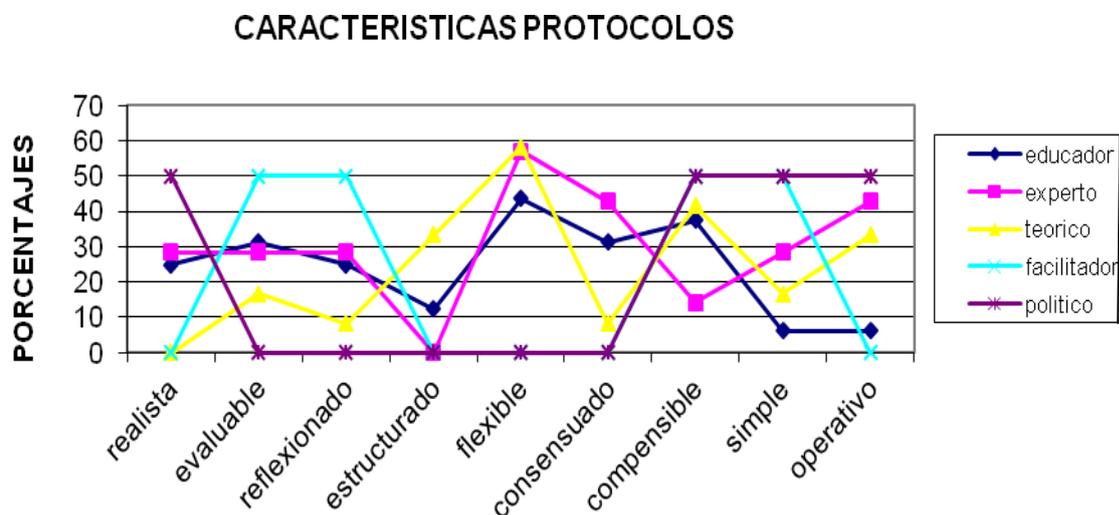


Gráfico VIII.7. Características de los protocolos en porcentaje y perfiles

Los valores alcanzados por la puntuación media, la desviación típica y la varianza, mostrados en la tabla siguiente (Tabla VIII.2.), relativos a la opinión de los participantes sobre los protocolos, nos informan estadísticamente sobre la homogeneidad, dispersión y consenso entre las opiniones de los participantes en relación a distintos aspectos de los mismos. Así pues, el 85% de los consultados se muestra totalmente en desacuerdo ($M=1,13$ y $DT=0,34$), con la idea de que los protocolos deben ser elaborados por la autoridad correspondiente sin la participación del equipo educativo.

Destaca, aunque con una varianza mayor (0,939), que el 90% de los participantes está totalmente y bastante en desacuerdo ($M=1,46$), con que los protocolos de actuación deben ser cerrados y no permitir margen de improvisación.

El 85% de los consultados se muestra bastante de acuerdo ($M=4,33$ y $V=0,99$), con que los protocolos deben ser una guía para la acción que defina la secuencia de actuaciones a realizar, pero que permita que el educador tome decisiones con un margen de flexibilidad.

Otra cuestión sobre la que se puede considerar homogeneidad en las respuestas es la relativa a si trabajar con protocolos conlleva un ahorro de tiempo y esfuerzos para guiar y resolver situaciones. El 82% se muestra de acuerdo con esta afirmación ($M=3,47$), aunque el valor de la desviación típica es mayor que el de los demás ($DT=0,94$).

A destacar una cuestión (Trabajar con protocolos anula la flexibilidad y la espontaneidad educativa), sobre la que no podemos hablar de homogeneidad ($M=2,39$ y $V=1,00$), ni de consenso (62,5%).

Protocolos	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 80%)
Trabajar con protocolos anula la flexibilidad y la espontaneidad educativa.	2,39	1,00	1,00	62,5%
Los protocolos de actuación deben ser cerrados y no permitir margen de improvisación.	1,46	0,97	0,94	90%
Un protocolo es una guía para la acción y como tal debe definir la secuencia de actuaciones pero permitiendo que el educador tome decisiones con un margen de flexibilidad.	4,33	1,00	0,99	85%
Los protocolos deben estar elaborados por la autoridad correspondiente sin la participación del equipo educativo.	1,13	0,34	0,12	85%
Trabajar con protocolos conlleva un ahorro de tiempo y esfuerzos para guiar y resolver situaciones.	3,47	0,94	0,89	82%

Tabla VIII.2. Opinión de los participantes sobre los protocolos

Protocolos (en porcentaje)	1	2	3	4	5
Trabajar con protocolos anula la flexibilidad y la espontaneidad educativa.	12,5%	50%	20%	7,5%	5%
Los protocolos de actuación deben ser cerrados y no permitir margen de improvisación.	70%	20%	2,5%	0%	5%
Un protocolo es una guía para la acción y como tal debe definir la secuencia de actuaciones pero permitiendo que el educador tome decisiones con un margen de flexibilidad.	2,5%	5%	7,5%	27,5%	57,5%
Los protocolos deben estar elaborados por la autoridad correspondiente sin la participación del equipo educativo.	85%	12,5%	0%	0%	0%
Trabajar con protocolos conlleva un ahorro de tiempo y esfuerzos para guiar y resolver situaciones.	5%	2,5%	37,5%	35%	10%

Tabla VIII.3. Recuento respuestas protocolos

Como nos muestra el diagrama siguiente los sujetos cuyas opiniones que quedan fuera de las opiniones medias del grupo pertenecen al perfil de educador y teórico. Este resultado concuerda con las informaciones obtenidas en la pregunta anterior en que ambos participantes expresaron sus reticencias a trabajar con protocolos.

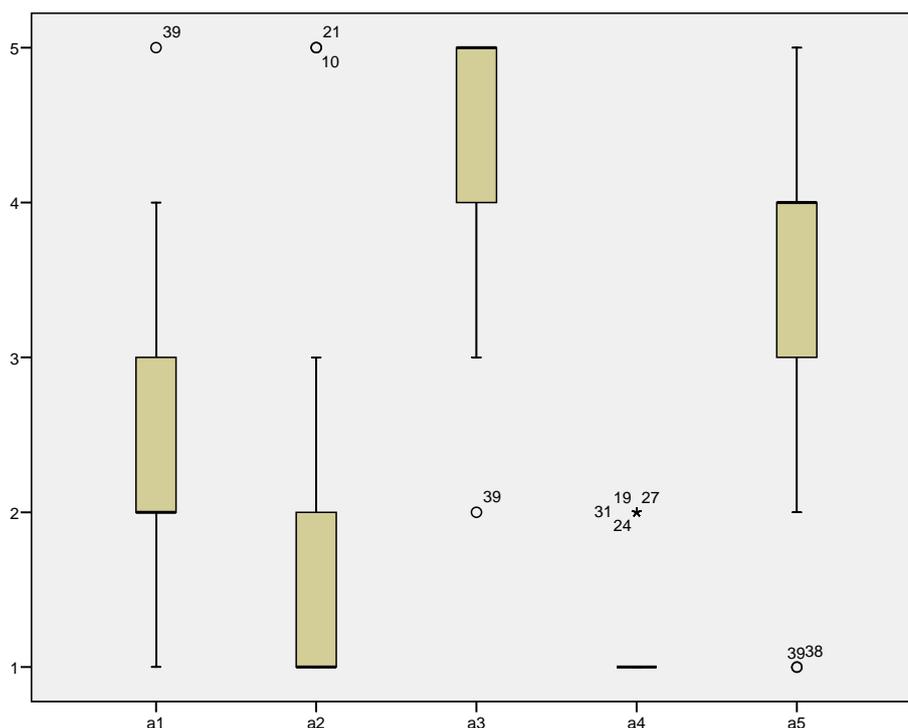


Diagrama VIII.1. Distribución de las respuestas en relación a los protocolos

Al preguntar a los participantes sobre qué protocolos pueden favorecer el buen funcionamiento de un Centro, obtenemos un alto grado de consenso (93,5%) en que deben existir protocolos de ingreso ($M=4,31$ y $DT=0,98$) y de traspaso de información interdisciplinar con un porcentaje de consenso del 90%, la media de 3,97 y una desviación típica de 1,09.

Protocolos	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 90%)
Acogida de profesionales noveles	4,08	1,04	1,07	87,5 %
De desinternamiento	4,03	1,22	1,50	82,5 %
De ingreso	4,31	0,98	0,96	93,5 %
De actuación en caso de huida	4,15	0,99	0,98	87,5 %
De traspaso de información interdisciplinar	3,97	1,09	1,18	90% %
De buenas prácticas	3,46	1,14	1,31	82,55%

Tabla VIII.4. Recuento respuestas protocolos

Protocolos (en porcentaje)	1	2	3	4	5
El funcionamiento de un CRAE se ve favorecido si existe un protocolo de acogida de profesionales noveles	2,5%	7,5%	10%	37,5%	40%
De desinternamiento	5%	10%	10%	25%	47,5%
De ingreso	2,5%	2,5%	12,5%	25,5%	55,5%
De actuación en caso de huida	0%	10%	10%	32,5%	45%
De traspaso de información interdisciplinar	5%	2,5%	20%	32,5%	37,5%
De buenas prácticas	7,5%	7,5%	35%	27,5%	20%

Tabla VIII.5. Recuento respuestas protocolos

Como muestra el diagrama siguiente, los sujetos cuyas opiniones que quedan fuera de las opiniones medias del grupo pertenecen al perfil de educador y teórico. El sujeto número 38

está totalmente en desacuerdo en la aplicación de ciertos protocolos planteados en la pregunta. Dicha información concuerda con la reticencia expresada cuando se solicitó que argumentara su postura.

Por su parte, los sujetos 9, 18 y 13, todos ellos pertenecientes al perfil educador, manifiestan su desacuerdo con que el funcionamiento de un CRAE se vea favorecido si existe un protocolo de acogida de profesionales noveles.

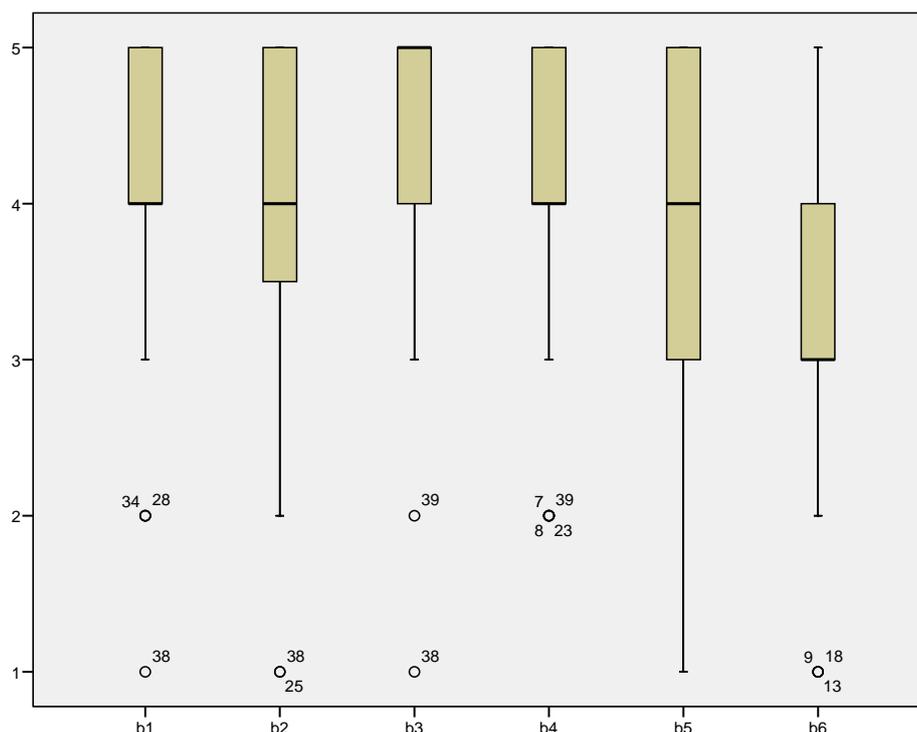


Diagrama VIII.2. Distribución de las respuestas en relación a los tipos de protocolo

Trabajo por programas

El trabajo por programas tuvo una escasa aparición en la primera ronda de consulta. Con el fin de esclarecer la necesidad de trabajar con programas en los Centros sometimos a debate dicha consideración en esta segunda ronda.

Tal y como muestra la Tabla VIII.6., para el 97,5% de los participantes, es necesario trabajar con programas (los resultados presentan $M=4,05$ y $DT=0,87$). Existe acuerdo ($M=1,82$, $DT=0,89$ y un porcentaje de convergencia del 85%), también en negar que es imposible trabajar con programas debido al alto grado de improvisación que existe en el trabajo socioeducativo desarrollado en estos Centros.

Programas	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 80%)
En una institución educativa es imprescindible trabajar con programas que sistematicen objetivos y actuaciones.	4,05	0,93	0,87	97,5%
El trabajo con personas exige un alto grado de improvisación lo cual imposibilita trabajar con programas.	1,82	0,89	0,78	85%
Los programas educativos son uno de los pilares sobre los que se asienta el buen trabajo educativo en los Centros.	3,93	0,94	0,89	92,5%

Tabla VIII.6. Estadísticos y porcentaje de consenso en relación al trabajo por programas

Programas (en porcentaje)	1	2	3	4	5
En una institución educativa es imprescindible trabajar con programas que sistematicen objetivos y actuaciones.	2,5%	0%	25%	35%	37,5%
El trabajo con personas exige un alto grado de improvisación lo cual imposibilita trabajar con programas.	37,5%	47,5%	7,5%	2,5%	2,5%
Los programas educativos son uno de los pilares sobre los que se asienta el buen trabajo educativo en los Centros.	2,5%	5%	17,5%	47,5%	27,5%

Tabla VIII.7. Porcentaje alcanzado en cada nivel de respuesta

En el diagrama de cajas puede observarse cómo tan sólo tres sujetos consultados discrepan del grupo, pertenecientes al perfil de educadores expertos y el perteneciente al perfil educador. Preguntados al respecto, argumentan el peligro de dejar de tomar decisiones, improvisar e innovar.

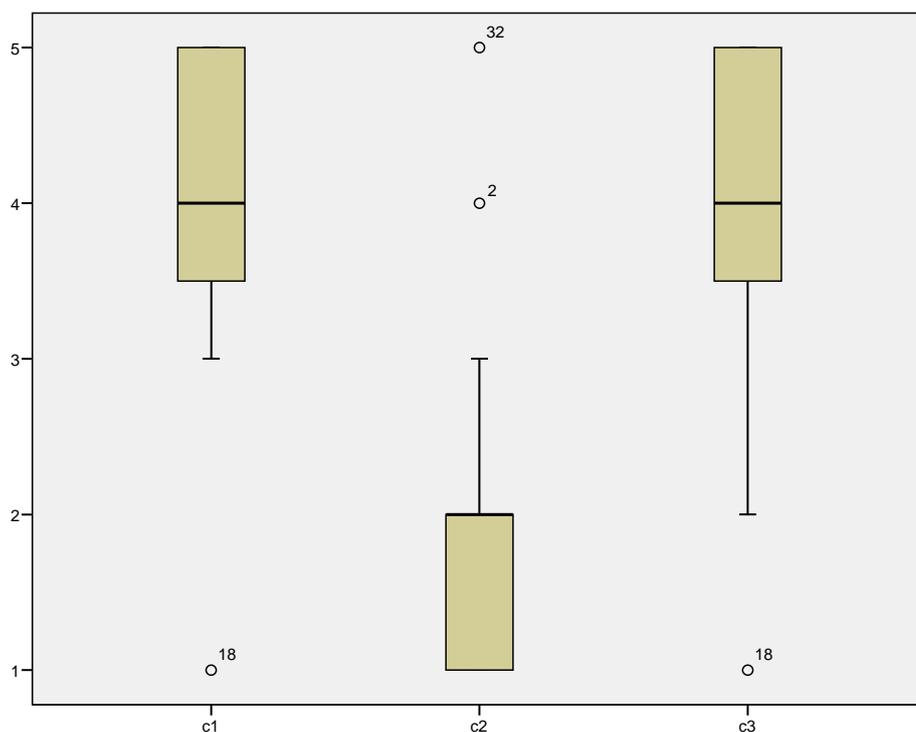


Diagrama VIII.3. Distribución de las respuestas en relación al trabajo por programas

Trabajo con familias

En esta segunda ronda de consulta se quiso clarificar el posicionamiento de los participantes sobre el trabajo con las familias desde los CRAE. De este modo se completó la consulta iniciada en las preguntas 1 y 2 el cuestionario.

El análisis de las respuestas indican que los participantes están de acuerdo en que un buen trabajo educativo es el que se ocupa no sólo del desarrollo del niño sino también de las competencias parentales con un porcentaje de consenso del 95% (M= 4, y DT= 1,20). También se observa acuerdo en negar que el Centro sólo debe ocuparse de los niños con un porcentaje de consenso del 75 %, (M=2,05 y DT=1,03. Así pues, hay aspectos de la relación del niño con su familia que debe trabajarse en el Centro. En las tablas siguientes se muestran los valores alcanzados respecto a las cuestiones planteadas.

El sujeto núm. 32 que pertenece al perfil de educadores expertos, se desmarca del grupo. Dicho participante ya se manifestó en estos términos cuando se abordó de forma de pregunta abierta esta cuestión. Consecuentemente, dicho participante está de acuerdo con la afirmación de la pregunta siguiente en la que se expresa la necesidad de que en el Centro se trabaje únicamente con los niños. A esta opinión se añaden dos participantes: el nº 17 y 37 pertenecientes al perfil de educador. Preguntados sobre esta cuestión afirmaron que “ésa debe ser su tarea principal, aunque creen que el Centro debe ocuparse de todos aquellos ámbitos que afectan al niño, realizando todas las coordinaciones necesarias” (nº37).

Trabajo con Familias	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 70%)
Un buen trabajo socioeducativo es el que se ocupa no solo del desarrollo del niño, sino también de las competencias parentales.	4,00	1,20	1,44	95%
El Centro educativo debe ocuparse solamente de la parte educativa relativa al niño.	2,05	1,03	1,05	75%
La calidad de la relación del niño con su familia compete únicamente al EAIA o Equipo especializado correspondiente.	2,00	0,78	0,62	85%

Tabla VIII.8. Estadísticos y porcentaje de consenso en relación a los tipos de programa

Trabajo con Familias (en porcentaje)	1	2	3	4	5
Un buen trabajo socioeducativo es el que se ocupa no solo del desarrollo del niño, sino también de las competencias parentales.	5%	10%	10%	30%	45%
El Centro educativo debe ocuparse solamente de la parte educativa relativa al niño.	32,5%	42,5%	7,5%	15%	0%
La calidad de la relación del niño con su familia compete únicamente al EAIA o Equipo especializado correspondiente.	25%	55%	15%	5%	0%

Tabla VIII.9. Porcentaje alcanzado en cada nivel de respuesta

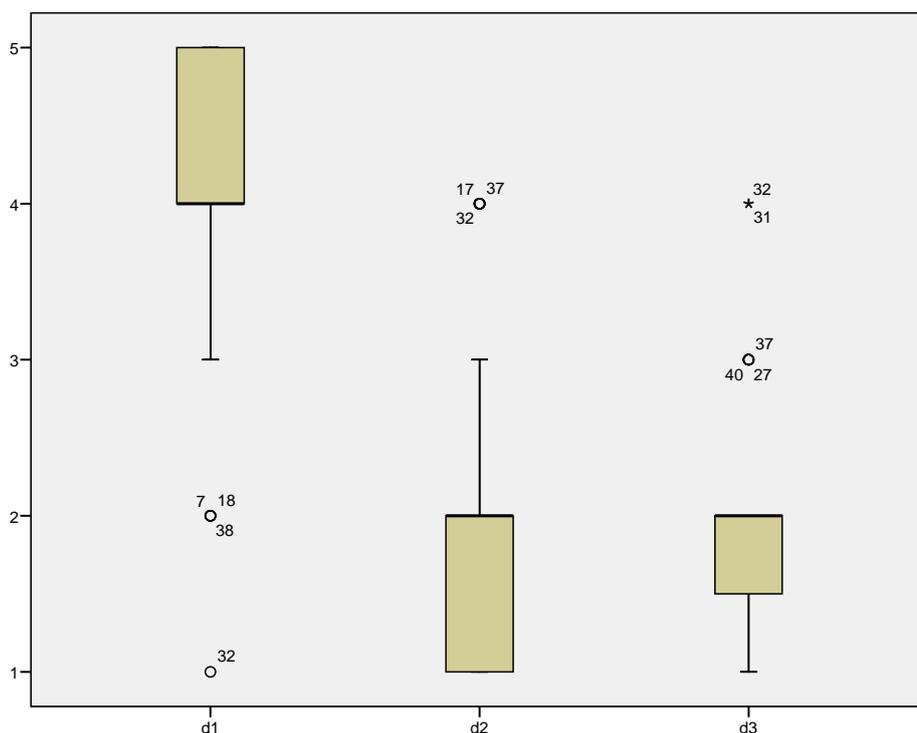


Diagrama VIII.4. Distribución de las respuestas en relación al trabajo con las familias

El análisis de las respuestas dadas a esta pregunta conduce a considerar la incorporación en la tercera ronda de consulta de los siguientes aspectos:

- Buscar el consenso en las características de los protocolos y dilucidar qué características deben reunir para que por un lado, no constriña la iniciativa del educador y sí le ofrezca unas pautas mínimas que orienten la toma de decisiones.
- Buscar qué aspectos de la relación del niño con su familia se pueden trabajar desde el Centro y de qué manera debe hacerse.

Qué supone para las personas participar en los programas del Centro

Las respuestas dadas por los participantes a la cuestión relativa a lo que supone para los niños participar en los programas del Centro han sido muy variadas, tal y como se muestra en el Gráfico VIII.8. No obstante, destaca el alto grado de acuerdo de dos aportaciones por encima de las demás: el protagonismo que le ofrece al niño la posibilidad de participar (48,7%) y la mejora personal que puede suponer (53,6%). Hay que tener en cuenta que cada participante puede haber aportado más de una opción, con lo cual la suma de los porcentajes es mayor que 100.

En el gráfico siguiente se indican todas las aportaciones junto con el porcentaje de elección por parte de los expertos participantes.

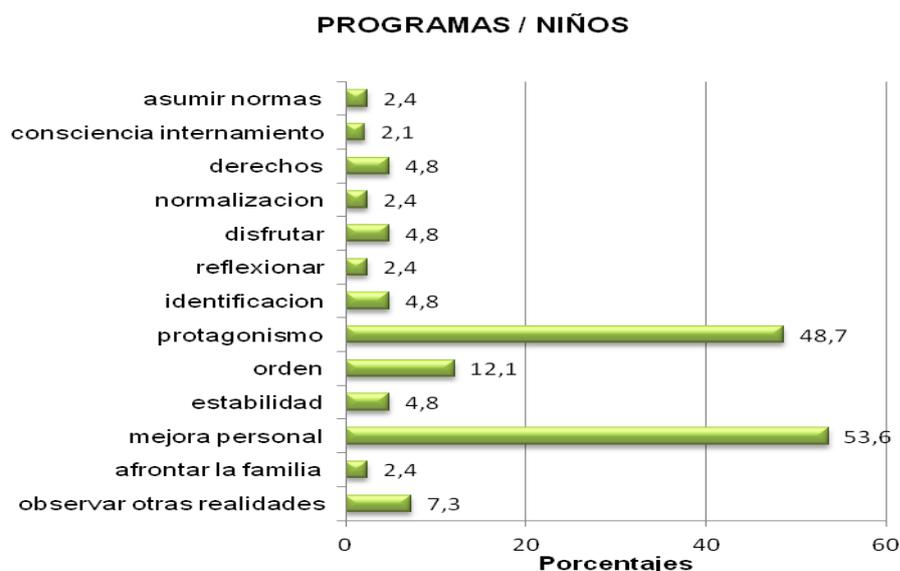


Gráfico VIII.8. Qué supone para los niños participar en programas en porcentaje

Según las aportaciones de los participantes, participar en los programas educativos diseñados en el Centro puede suponer para los niños obtener respuesta a sus necesidades de cara a la mejora de sus actitudes y aptitudes individuales. Por otro lado, puede llevar al niño a sentir una mayor implicación y a sentirse protagonista en aquellas cosas que le afectan.

Relacionando estas dos aportaciones con el encargo institucional y los objetivos de trabajo de los Centros Residenciales que los propios participantes aportaron en el primer cuestionario, podemos concluir que se detecta una necesidad de organizar el trabajo educativo alrededor de algún tipo de programas.

En relación a lo que supone para el educador participar en los programas educativos del Centro, se observan dos aportaciones que predominan claramente sobre las demás. En primer lugar, trabajar por programas obliga al educador a sentarse a reflexionar y planificar (a estructurar su trabajo y a poner en juego métodos, técnicas y estrategias que le van a recordar sus objetivos de trabajo), para el 50% de los participantes en la consulta.

En segundo lugar hay un consenso considerable (36,5%) en la implicación que puede conllevar el trabajo con programas, además de lo que va a suponer cumplir con el encargo recibido a nivel institucional y la profesionalización de su trabajo (29,2%), que a menudo queda totalmente absorbido por la atención directa.

Como se observa en el Gráfico VIII.9. un segundo nivel de consenso (19,5%) se centra en la idea de la mejora de la cohesión del equipo a partir del trabajo con programas. En esta idea

insisten los “educadores” y los “educadores expertos”, no haciendo alusión a ello el resto de participantes. Resulta significativo destacar el hecho de que precisamente sea el colectivo que trabaja directamente con los niños el que le dé importancia a esta idea, argumento que da consistencia a la necesidad de trabajar por programas y tenerlo en cuenta como un criterio de calidad.

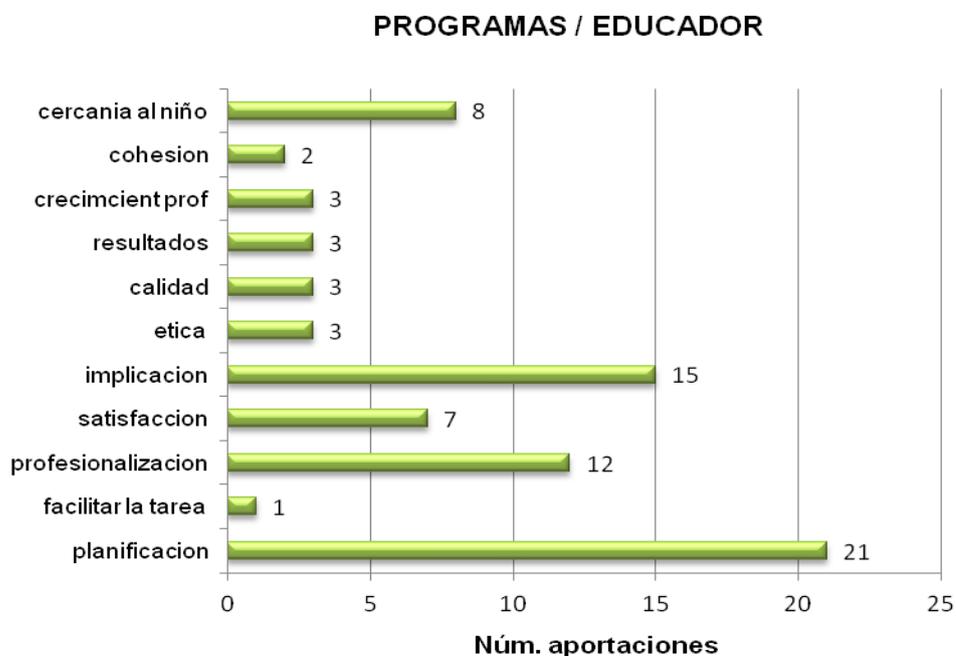


Gráfico VIII.9. Qué supone para el educador participar en programas en número de aportaciones

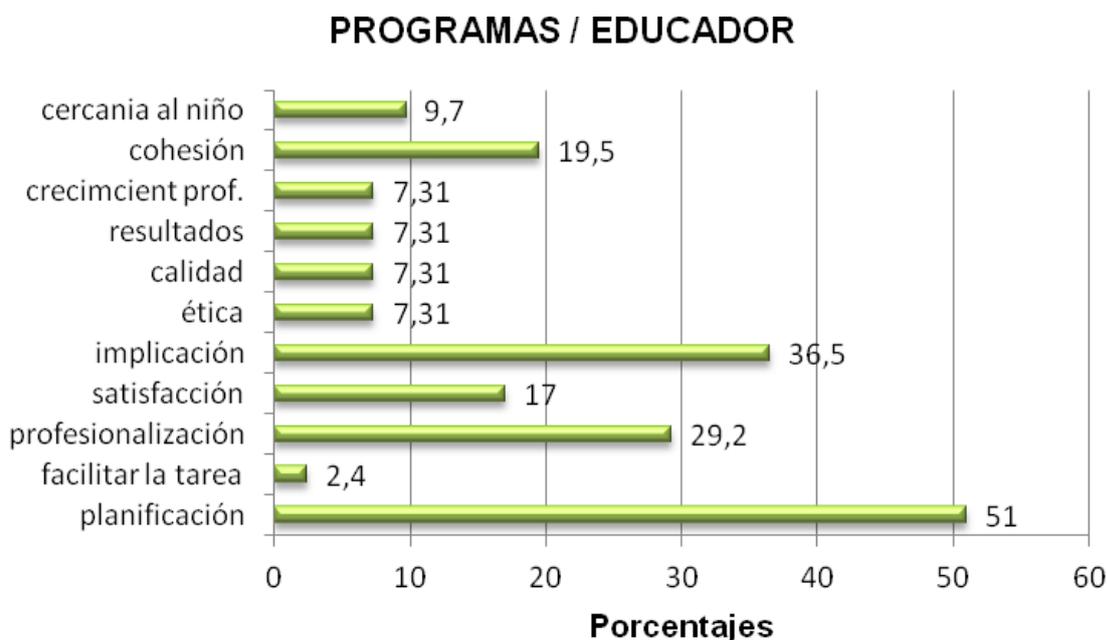


Gráfico VIII.10. Qué supone para el educador participar en programas en porcentaje

En relación a lo que supone para la propia institución participar en los programas educativos del Centro las opiniones de los consultados se han agrupado fundamentalmente alrededor de tres aportaciones básicas: la implicación que exige a la organización facilitar los medios, mejorar la gestión (48,7%) y conseguir crecimiento institucional según expresan literalmente los participantes. El segundo criterio iría orientado a la idea de medir la eficacia y la eficiencia (34%).

Además y muy relacionado con las aportaciones, señalan que trabajar con programas puede ayudar a cumplir con el encargo educativo (26,8%). Igualmente puede ser útil para fidelizar al equipo (26,8%), sintiéndose éste que pertenece a un proyecto común. El Gráfico VIII.11. muestra la opinión de los participantes en porcentaje.

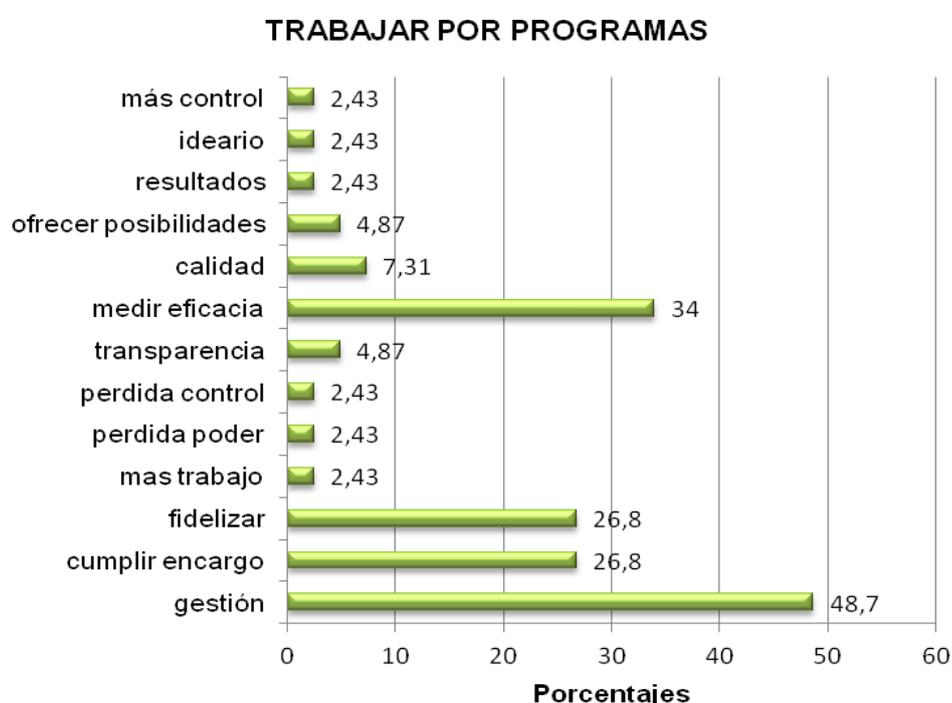


Gráfico VIII.11. Qué supone para la institución trabajar por programas

Rol de la Administración

Sobre el papel que debe jugar la Administración en el trabajo por programas de los Centros, el análisis de las respuestas de los participantes a esta pregunta nos lleva a identificar tres funciones básicas de la Administración en lo relativo al trabajo por programas que se realiza en los Centros. Una consistente en evaluar (68,2%), hacer seguimiento y control; facilitar los recursos y apoyos necesarios (43,9%) y establecer pautas y bases comunes (31,7%) para el diseño de los programas de los Centros, de manera que se garantice el cumplimiento del encargo. El gráfico siguiente muestra la distribución de las aportaciones de los participantes en porcentaje.

PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN

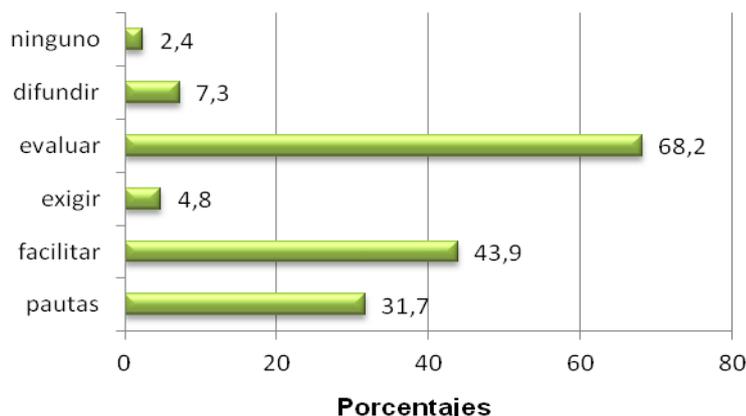


Gráfico VIII.12. Rol de la administración en el trabajo por programas

Estrategias para desarrollar las capacidades del equipo educativo

En la primera ronda de consulta Delphi los participantes aportaron una serie de condiciones necesarias para conseguir el éxito en la acción socioeducativa, que tienen que ver con las capacidades que el equipo educativo debe desarrollar. En esta segunda ronda se preguntó a los participantes por dichas capacidades: la comunicación fluida entre los miembros, la sinergia, la cohesión del equipo, el compromiso con los intereses del niño, la flexibilidad y adaptabilidad a las nuevas circunstancias y perfiles de usuario, la triangulación y finalmente, la implicación.

En relación a la comunicación fluida (ver Gráfico VIII.13.) existe un alto nivel de acuerdo en las estrategias relacionadas con el traspaso de información, poniendo énfasis en las reuniones de equipo (33%), y en otras estrategias como la comunicación oral, escrita, vertical y horizontal, (48%), y con “crear instrumentos de comunicación operativos, como el diario, fichas, etc.” (27,2%). Un 9% de los participantes apunta la necesidad de que exista solapamiento entre turnos con el fin de que pueda haber comunicación entre un turno y el siguiente.

ESTRATEGIAS COMUNICACIÓN FLUIDA

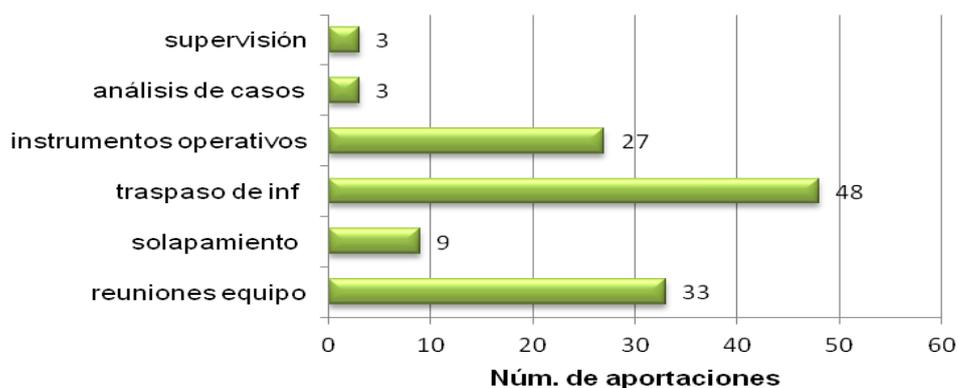


Gráfico VIII.13. Estrategias comunicación fluida

La sinergia, entendida como cooperación creativa, es otra de las capacidades que, según los participantes, es necesaria para el éxito. En este sentido existe un alto grado de consenso en dos estrategias que podemos ver en el Gráfico VIII.15. Una que denominan “trabajo conjunto” y que, en palabras de los mismos participantes sería: “elaboración cooperativa del PEI, diálogo, buscar consenso máximo en los acuerdos, reuniones, comisiones de trabajo, triangulación, participación en actividades externas, producción escrita”. La segunda se basa en el liderazgo directivo que engloba aspectos como “valoración del saber profesional, saber incorporar diversidad de propuestas, gestión de tareas, incrementar niveles de responsabilidad compartida”.

Se propone también la elaboración de un proyecto común, la supervisión (1 miembro). Observamos que la supervisión es una constante en todas las cuestiones sobre las que les preguntamos.

Para uno de los participantes, una buena gestión de los recursos humanos constituye una estrategia que facilitaría la sinergia en los equipos educativos.

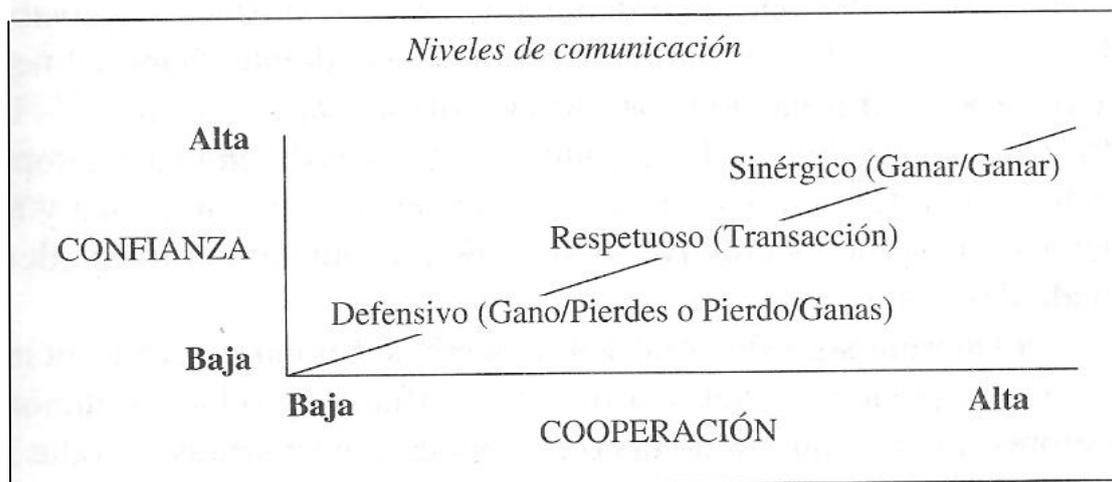


Gráfico VIII.14. Niveles de comunicación
Fuente: Covey, Stephen R. (2010)

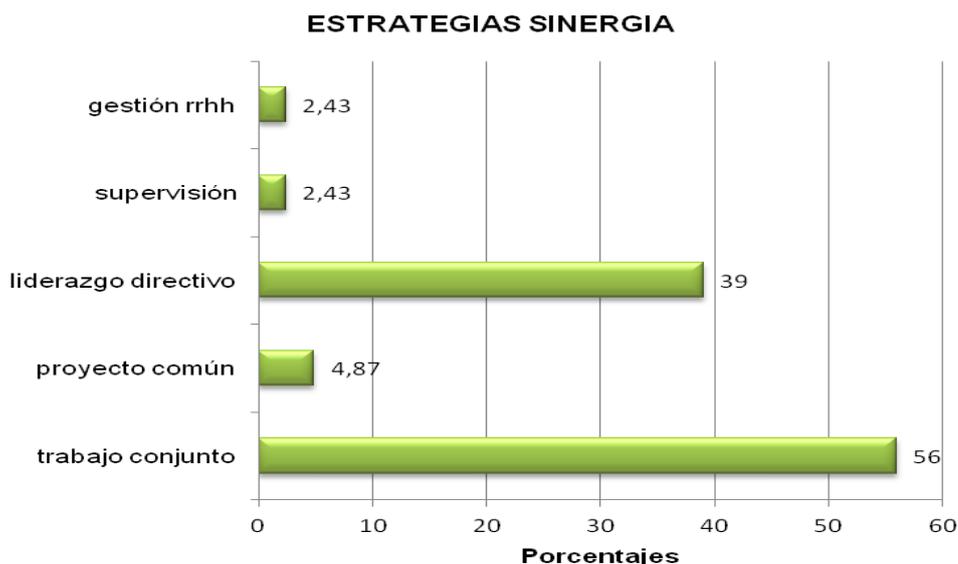


Gráfico VIII.15. Estrategias sinergia

En relación a las estrategias para fomentar la cohesión del equipo, las respuestas se concentran en cuatro ejes, tal como muestra el Gráfico VIII.16.:

- el trabajo colaborativo (65,8%)
- compartir experiencias (9,75%)
- discusión e intercambio (21,95)
- liderazgo directivo (2,43%)

En la estrategia de trabajo colaborativo se engloban, en primer lugar, las reuniones de equipo, la coordinación con otros profesionales, la definición conjunta del modelo de trabajo y metas comunes, la toma de decisiones participativa, la elaboración de documentos, apoyo mutuo, e intercambio de turnos.

En segundo lugar señalan la discusión e intercambio, apareciendo dos propuestas: la supervisión y la reflexión y evaluación conjuntas.

En tercer lugar, las experiencias compartidas se concretan en experiencias de tipo lúdico, formativo y reuniones informales.

Finalmente, se considera también que el liderazgo directivo es un elemento a tener en cuenta de cara a favorecer la cohesión del equipo.

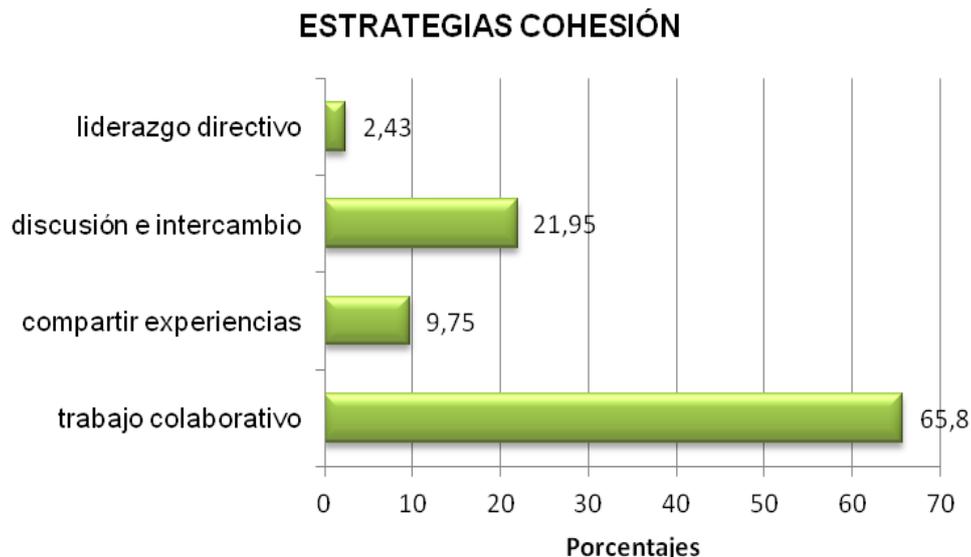


Gráfico VIII.16. Estrategias cohesión

En relación al compromiso con los intereses del niño, se ha producido una gran dispersión de respuestas, que se han agrupado en 4 estrategias, tal y como puede verse en el Gráfico VIII.17.:

La primera de ellas se refiere a la “función educativa” (24,3%) y en ella se agrupan:

- asignar un tutor o cotutor: individualización
- buena acogida al niño
- trabajo con la familia
- asumir responsabilidades sobre el niño
- escuchar al niño
- estar con el niño

En segundo y tercer lugar, un 14% de los participantes propone la formación como estrategia para fomentar la cohesión y con el mismo porcentaje señalan, según palabras de los propios participantes, “establecer significados colectivos” en la que se agrupan:

- que el equipo defina qué es responsabilización
- definición del protagonista del proceso educativo
- supervisión
- definición de los intereses del niño
- trabajo en equipo

El 12,1 % de los participantes propone una serie de estrategias relacionadas con el trabajo de los casos en la que se han agrupado las propuestas siguientes:

- reuniones semanales sobre casos
- análisis de nuestras intervenciones y su impacto
- reuniones informales
- análisis de las necesidades de los niños

Con un porcentaje menor se proponen estrategias como la necesidad de elaborar protocolos, la programación, la participación del niño, crear espacios de desconexión y tiempo libre y la vocación.

ESTRATEGIAS COMPROMISO CON LOS INTERESES DEL NIÑO

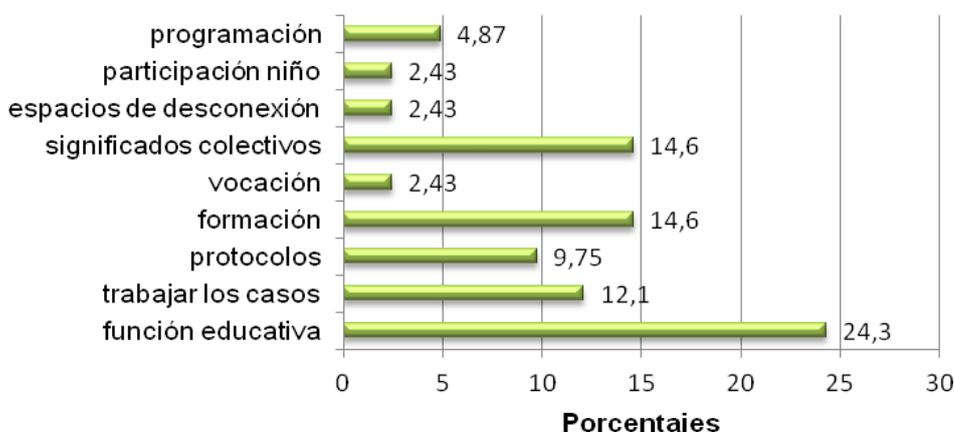


Gráfico VIII.17. Estrategias compromiso con los intereses del niño

El análisis de las respuestas dadas a esta pregunta nos lleva a considerar la incorporación en la tercera ronda de consulta la siguiente cuestión:

- Consensuar las estrategias que han aparecido en el segundo cuestionario para mejorar la comunicación la cohesión del equipo y el compromiso

Pocos fueron los participantes (22 sujetos) que respondieron la cuestión relativa a las estrategias para fomentar la flexibilidad en el equipo educativo. El análisis de sus respuestas (ver Gráfico VIII.18.) permite identificar dos estrategias principales: fomentar la seguridad técnica (40,9%) y trabajo y construcción de un discurso conjunto (22,7%), según palabras de los propios participantes. Otras aportaciones minoritarias (una sola persona) hacen referencia a obtener información sobre otros modelos educativos (4,5%), cambios de turnos de trabajo (4,5%), revisión individualizada de casos (4,5%), trabajar por objetivos (4,5%), controlar resultados (4,5%), promover cambios (4,5%).

ESTRATEGIAS FLEXIBILIDAD

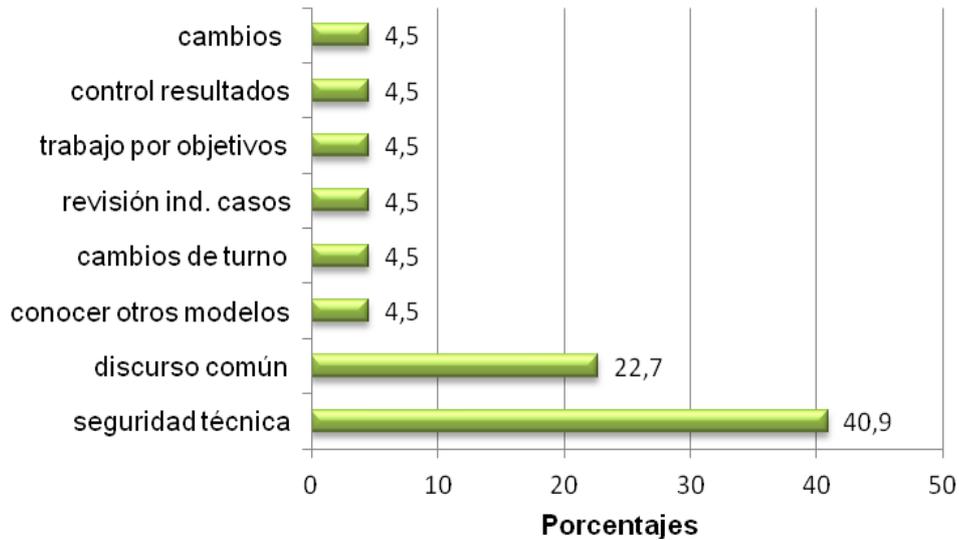


Gráfico VIII.18. Estrategias flexibilidad

En relación a cómo adquirir y aprovechar la experiencia en los equipos educativos, los participantes proponen mayoritariamente en dos estrategias: la formación en todas sus modalidades (22%) y también la puesta en marcha de estrategias que vinculen a la institución (22,8%) en forma de posibilidades de promoción, por ejemplo. La incorporación en los equipos de profesionales con diferentes grados de experiencia es una estrategia propuesta por un 20% de los participantes. En menor porcentaje se proponen estrategias como la producción escrita (11,4%), la evaluación (5,71%), los intercambios con otros profesionales (5,71%) y la supervisión (2,85%). El Gráfico VIII.19. muestra la distribución de las aportaciones en porcentajes.

ESTRATEGIAS EXPERIENCIA



Gráfico VIII.19. Estrategias experiencia

En relación a la triangulación, los participantes proponen mayoritariamente dos estrategias: el trabajo en red que consistiría en la realización de reuniones multidisciplinares, reuniones entre el tutor el niño y la dirección del Centro, reuniones entre la dirección los responsables de los programas que se estén llevando a cabo en la institución. Estas aportaciones suponen el 86,3 % de la totalidad (ver Gráfico VIII.20.) La segunda estrategia propuesta, en este caso por dos participantes (9%) es la supervisión. Como ya se dijo anteriormente, la supervisión es un elemento que surge de forma transversal en las aportaciones de los participantes y que, en el caso de la triangulación, puede ser realmente un recurso que permite observar otras perspectivas.



Gráfico VIII.20. Estrategias triangulación

En relación a la implicación/ motivación del equipo, en los grupos de discusión se reflexionó debatiendo sobre la importancia de mantener viva la ilusión de los profesionales y manifestando no saber muy bien cómo conseguirlo, esgrimiendo (principalmente en el GD de Barcelona) la importancia de tener claro en encargo recibido y el proyecto educativo. En esta segunda ronda de consulta Delphi, los participantes aportan algunas estrategias que, a su entender, podrían favorecer la implicación de los educadores. El Gráfico VIII.21. muestra la distribución de las aportaciones.

De los 26 participantes que respondieron a esta pregunta, 18 opinan que el liderazgo directivo es fundamental para conseguir y mantener la motivación y la implicación del equipo educativo. Señalan, además, estrategias concretas como son:

- fomentar la participación
- refuerzo positivo, valorando el trabajo bien hecho
- escuchar
- ambiente de trabajo óptimo

En un segundo nivel se señalan propuestas relacionadas con el proyecto de Centro, es decir su elaboración conjunta y la construcción de un discurso común (7,69%), así como la realización de actividades lúdicas. Por otro lado, un 11,5% de los participantes proponen la evaluación, y un participante propone la formación (3,8%).



Gráfico VIII.21. Estrategias para desarrollar la implicación del equipo educativo

Equipo Directivo

En esta segunda ronda de consulta Delphi se incorporó un bloque de preguntas relacionadas con el liderazgo directivo. En el primero de estos bloques se solicitó a los participantes que describieran las cinco características más importantes de un buen director. El análisis de las respuestas nos permite distinguir un primer grupo de características que han sido aportadas de forma mayoritaria: El Gráfico VIII.22. muestra todas las características aparecidas y las que han sido expresadas con más frecuencia.

En primer lugar los participantes opinan mayoritariamente (77,5%) que el director debe disponer de habilidades comunicativas que le permitan ser claro a la hora de indicar pautas, mostrarse asertivo y saber gestionar los conflictos. Además, debe ser un buen gestor de recursos (59%), resolutivo y proactivo. Un buen director debe ser también capaz de delegar y trabajar en equipo (52,5%), debe ser un buen líder que genere deseo de educar y transmitir la misión y la visión del proyecto de Centro (40%), coherente (40%), comprometido (37,5) y debe ser un profesional formado y con experiencia (35%).

En un segundo nivel se sitúan aportaciones como:

- implicación, iniciativa (17,5%)
- preocupación por sus trabajadores (15%)

- flexibilidad (7,5)
- disponibilidad (7,5)
- sentido del humor (5%)
- capacidad de evaluación (5%)
- culto (2,5%)



Gráfico VIII.22. Características del director

En un intento de avanzar en los aspectos del liderazgo directivo que favorecen el éxito en la acción socioeducativa, un 25% de los participantes han señalado el liderazgo cultural en primer lugar. Le siguen el liderazgo carismático y el gerencial/profesional. Un poco más distanciado, se sitúa el liderazgo afectivo que ha sido elegido en primer lugar por un 10% de los participantes y finalmente el participativo. El gráfico siguiente refleja la distribución de las aportaciones.



Gráfico VIII.23. Aspectos del liderazgo

Formación

Sobre las estrategias para conseguir un buen equipo educativo, en la primera ronda de consulta se preguntó a los participantes cuáles son las dimensiones que nos informan del éxito en la acción socioeducativa. Sus respuestas aludían al equipo educativo y a algunas características de éste. Esta segunda ronda de consulta profundiza en las estrategias que podrían favorecer el desarrollo de dichas competencias en relación a tres temas: la formación de los educadores, es decir cómo la formación puede ser utilizada como una estrategia para desarrollar una buena praxis educativa. A continuación se pregunta a los participantes cómo debe ser la selección de personal y en tercer lugar, cómo debe ser la evaluación para conseguir un buen trabajo educativo.

En relación a la formación, los participantes proponen algunas ideas interesantes, unas de forma mayoritaria y otras no, pero todas susceptibles de tener en cuenta de cara a la próxima ronda de consulta Delphi. Así, en primer lugar se propone la formación específica a medida (78,9%) seguida de la supervisión (26,3%). En tercer lugar, la creación de seminarios de autoformación o iniciativas de Investigación Acción (18,4%). Otras aportaciones minoritarias van en la línea de la realización de jornadas y encuentros para educadores (15,7%), el traspaso de la formación recibida a los compañeros, la elaboración de protocolos (7,8%), y la producción escrita (2,6%).

La siguiente gráfica nos muestra todas las propuestas en porcentaje:



Gráfico VIII.24. Estrategias formativas

Evaluación

En relación a cómo desde la evaluación se facilita el crecimiento del equipo educativo, tal y como muestra el gráfico siguiente, 24 de los 30 educadores (un 80%), proponen realizar autoevaluaciones orientadas a la mejora que surjan de un trabajo previo a partir del cual se hayan consensuado indicadores, que éstos se evalúen y que el resultado conduzca a la aplicación de medidas correctivas o planes de mejora.

En un segundo nivel se expresan las diferentes modalidades de evaluación, como la externa (13,3%), la evaluación hecha desde la dirección a través de entrevistas personales (20,4%), la evaluación hecha por el equipo (3,3%), individual, de procesos, de resultados o el desarrollo de un sistema integral de evaluación institucional (6,6%).

En un tercer nivel se situarían otras propuestas como la creación de espacios de reflexión sobre la intervención educativa o supervisión (16,6%), encuestas de satisfacción, etc.



Gráfico VIII.25. Estrategias de evaluación

Selección de personal

En relación a la selección de personal, los participantes señalan diferentes propuestas. En primer lugar, se propone la elaboración de un protocolo de selección que contenga las competencias mínimas (titulación, el conocimiento de los “documentos profesionalizadores”, capacidades personales, experiencia y vocación) ha sido propuesta por 24 de los 30 participantes que han contestado esta pregunta (80%).

En segundo lugar, 14 de los participantes (46,6%) han propuesto una entrevista personal estructurada.

Con menos consenso se han propuesto herramientas como establecer un periodo de prueba (30%), un mentor que acoja y oriente al profesional novel (20%), la participación del equipo en la selección de personal, evaluar al personal (6,6%), o establecer un periodo de prácticas previo (16,6%).

Un participante (3,3%) señaló la necesidad de conocer al profesional antes de contratarlo. Otro, indicaba la importancia de conocer la movilidad funcional y geográfica del candidato.



Gráfico VIII.26. Estrategias de selección de personal

El análisis de las respuestas dadas a esta pregunta conduce a considerar la incorporación para su debate en la tercera ronda de consulta, una cuestión relacionada con las diferentes estrategias que ponen en marcha los centros para la selección e incorporación de nuevos educadores en los equipos educativos.

El vínculo educativo

Sobre cómo se favorece el vínculo, a través de las aportaciones en el primer cuestionario Delphi, se recogieron un listado de afirmaciones que definían el vínculo educativo. Estas afirmaciones fueron incorporadas en la segunda ronda de consulta, destacando que las cinco opciones más señaladas se refieren a la creación del vínculo a través de la tensión entre acoger y limitar (92,5%), conociendo bien al niño (82,5%) y escuchándole (80%). Existe acuerdo en rechazar (87,5%) que el vínculo se crea a través del amor y del trato amigable (90%), pero sí, aplicando una “buena distancia (70%): aquella que permite estar próximo pero sin generar una relación de dependencia” como expresa el participante Id.162.

Cómo se favorece el vínculo	SI
Equilibrio entre acoger y limitar	92,5%
Conociendo al niño	82,5%
Escucha activa	80%
Buena distancia	70%
Satisfacción de las necesidades afectivas	57,5%

Tabla VIII.10. Cómo se favorece el vínculo en porcentajes.

La supervisión del equipo educativo ha sido un elemento que ha aparecido frecuentemente en todas las aportaciones de los participantes. Con el propósito de especificar la periodicidad, tipos y criterios sobre su obligatoriedad, la supervisión ha sido incorporada en esta segunda ronda de consulta.

En relación a la periodicidad, no existe un elevado consenso sobre una modalidad concreta, aunque la periodicidad mensual es la valorada como más adecuada con un 55% de acuerdo. Le sigue la modalidad quincenal con un 25% y finalmente, la semanal con un 12,5 y otras opciones que no quedaron especificadas. La tabla siguiente muestra los porcentajes:

En porcentaje	Mensual	Quincenal	Semanal
PERIODICIDAD	55%	25%	12,5%

Tabla VIII.11. Periodicidad de la supervisión

En relación al tipo de supervisión existe acuerdo (72,5%) en una supervisión tanto psicológica como pedagógica. En segundo lugar, se señala la pedagógica, la socioeducativa y finalmente, la psicológica.

En porcentaje	Psicológica	Pedagógica	Mixta	Socioeducativa
TIPO	2,5%	17,5%	72,5%	5%

Tabla VIII.12. Tipo de supervisión

Los participantes señalan que la supervisión debe ser obligatoria en un 57,5% de los casos. En un segundo nivel se señala la posibilidad de realizar pactos sobre la asistencia (30%). La opción voluntaria es la menos valorada (7,5%).

En porcentaje	Obligatoria	Voluntaria	Con pactos
OBLIGATORIEDAD	57,5%	7,5%	30%

Tabla VIII.13. Obligatoriedad de la supervisión

Entre las características de la supervisión, destaca que el 100% de los participantes está de acuerdo en que la supervisión es un tiempo que el equipo educativo dedica periódicamente a reflexionar sobre la práctica educativa, dándose una media de 4,62 y una desviación de 0,590. También existe acuerdo (92,5%) en que se trata de una práctica indiscutible que deben realizar todos los equipos y que por, tanto, debe ser obligatoria (M=4,13 y DT=1,07).

La supervisión del equipo educativo	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 70%)
Es un tiempo que el equipo dedica periódicamente a reflexionar sobre la práctica educativa.	4,62	0,59	0,35	100%
Es un espacio exclusivo para los educadores en donde no entra ni el director.	1,79	1,02	1,04	82%
Es un espacio de formación como cualquier otro.	2,03	1,06	1,13	75%
Como medida de seguridad frente al desgaste profesional, es un elemento imprescindible.	3,87	1,07	1,14	90%
Es una práctica indiscutible que deben ejercer todos los equipos educativos. Debe ser obligatoria.	4,13	1,07	1,14	92,5%

Tabla VIII.14. Características de la supervisión

Otra cuestión sobre la que podemos considerar homogeneidad en las respuestas, con un porcentaje de convergencia del 90%, es la relativa considerar que la supervisión es una medida de seguridad frente al desgaste profesional, lo cual hace de la supervisión un elemento imprescindible. En este caso la media es de 3,87 y la desviación de 1,07.

Existe también acuerdo entre los participantes, aunque en un porcentaje algo más bajo (75%) en rechazar la idea de la supervisión como espacio de formación y como espacio en que no tiene cabida la dirección del Centro (M=2,03 y DT=1,07).

La supervisión del equipo educativo (en porcentaje)	1	2	3	4	5
Es un tiempo que el equipo dedica periódicamente a reflexionar sobre la práctica educativa.	0%	0%	5%	27,5%	65%
Es un espacio exclusivo para los educadores en donde no entra ni el director.	45%	37%	2,5%	7,5%	2,5%
Es un espacio de formación como cualquier otro.	35%	40%	10%	10%	2,5%
Como medida de seguridad frente al desgaste profesional, es un elemento imprescindible.	2,5%	7,5%	22,5%	30%	32,5%
Es una práctica indiscutible que deben ejercer todos los equipos educativos. Debe ser obligatoria.	2,5%	5%	17,5%	22,5%	47,5%

Tabla VIII.15. Porcentajes de acuerdo respecto a la supervisión

Como nos muestra el diagrama siguiente los sujetos cuyas opiniones que quedan fuera de las opiniones medias, relativas a la supervisión como espacio exclusivo para los educadores, pertenecen al perfil de educador (14 y 40), educador experto (30) y teórico (8). En relación a si la supervisión es un espacio de formación como cualquier otro, un sujeto (24) perteneciente al

perfil de educador, se desmarca de las opiniones medias expresándose totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Asimismo los sujetos 22y 26 (teóricos), 25 (educador), y 29 (político).

Asimismo los participantes (7 y 9) que no están del todo de acuerdo con las opiniones mayoritarias en relación a la obligatoriedad de la supervisión.

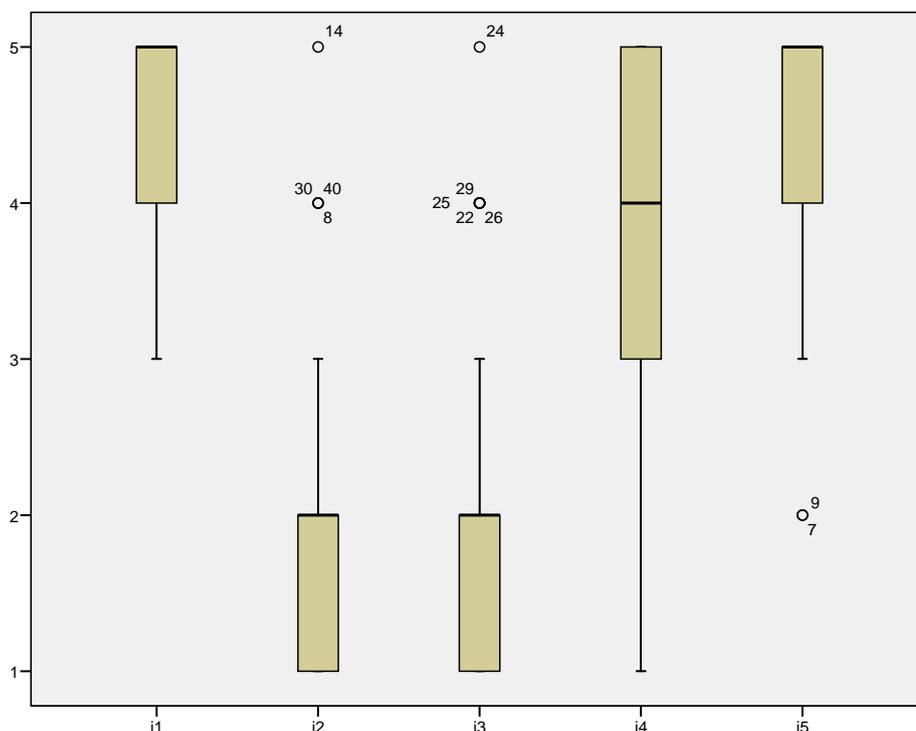


Diagrama VIII.5. Distribución de las respuestas en relación a la supervisión

Sobre la evaluación, los valores alcanzados por la puntuación media, la desviación típica y la varianza mostrados en la tabla siguiente (Tabla VIII.16.), relativos a la opinión de los participantes sobre la evaluación institucional, nos informan estadísticamente sobre la homogeneidad, dispersión y consenso entre las opiniones de los participantes en relación a las distintas afirmaciones planteadas.

Así pues, el 100% de los consultados se muestra totalmente de acuerdo en que los Centros deben evaluar su funcionamiento a nivel interno con el fin de sistematizar sus procesos de mejora (M=4,73 y DT=0,51).

En relación a la cuestión de si los Centros ya hacen planes de mejora sobre la marcha, ya que la realidad les obliga, los participantes están mayoritariamente en desacuerdo con un porcentaje de convergencia del 72,5% (M=2,03 y DT=1,06). Como puede verse en el diagrama de cajas no hay ningún sujeto cuya opinión salga de las opiniones medias del grupo.

Sobre la evaluación	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 70%)
El Centro educativo debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno con el fin de sistematizar procesos de mejora.	4,73	0,51	0,26	100%
Los Centros, por sus características específicas de atención directa a las personas, deben adaptarse de forma continua a las nuevas necesidades. No necesitan hacer planes de mejora, ya que la realidad les obliga.	2,03	1,06	1,13	72,5%
El Centro debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno cuando las circunstancias lo permitan. No es un aspecto prioritario.	1,53	0,75	0,56	97,5%
La autoevaluación del Centro debe competir únicamente al Centro	2,53	1,24	1,54	65%
El Centro debe elaborar sus planes de mejora con la ayuda y supervisión de la agencia responsable (administración pública, empresa...)	3,68	1,04	1,09	85%
La evaluación interna o evaluación institucional debe dar como resultado unos planes de mejora que deben ser comunicados a la Administración.	4,03	0,83	0,69	95%
Los planes de mejora son fruto de un trabajo de autoevaluación. El equipo educativo, junto con la dirección deberá priorizar aquellos objetivos que considera importantes.	4,33	0,76	0,58	100%
Los planes de mejora deben ser comunicados a todas las personas que se relacionan con el Centro, en aquello que les afecte.	4,03	1,11	1,24	90%
El Centro debe rendir cuentas de su evaluación interna	3,98	1,12	1,26	92,5%
La evaluación interna debe ser complementaria a la evaluación externa.	4,00	1,11	1,23	87,5%

Tabla VIII.16. Estadísticos y porcentaje de acuerdo en relación a la evaluación

El 97,5% de los participantes están bastante en desacuerdo con la idea de que no es prioritaria la evaluación de su funcionamiento, dándose una media de 1,53 y una desviación de 0,751. En este caso, un sujeto (nº33) perteneciente al perfil de educador experto se desmarca del grupo mostrándose totalmente de acuerdo con la afirmación. Al solicitarle su opinión argumentó que, aun siendo una tarea importante, no resulta una prioridad, atendiendo a la gran carga de trabajo soportada por los Centros (ver Diagrama VIII.6.).

Destaca la dispersión de la respuestas y falta de consenso en lo relativo a si la autoevaluación del Centro debe competir únicamente al Centro; el porcentaje es del 65%, con una media de 2,53 y una desviación típica más alta (1,24).

Existe, en cambio, un alto grado de consenso en señalar que la evaluación de los Centros debe ser fruto de una autoevaluación interna (100%, $M=4,33$ y $DT=0,76$); ésta debe dar como resultado unos planes de mejora (95%, $M=4,03$ y $DT=0,83$). En esta cuestión las opiniones de dos sujetos difieren del grupo (32 y 13), ambos pertenecientes al perfil de educador experto. Se alcanza acuerdo en que deben ser supervisados por la Administración (85%, $M=3,68$ y $DT=1,04$), rindiendo cuentas de dicha evaluación (92,5%, $M=3,98$ y $DT=1,12$). Dichos planes

de mejora también deben ser comunicados a las personas que se relacionan con el Centro en aquello que les afecte (90% de consenso y $M=4,03$ y $DT=1,11$) aunque los sujetos 32 (educador experto) y 20 (teórico) están totalmente en desacuerdo, tal y como refleja el Diagrama VIII.6. Asimismo un 87,5% de los participantes están de acuerdo con la idea de que la evaluación interna debe ser complementaria a la evaluación externa, dando los resultados una media de 4 y una desviación de 1,11. En este sentido, de nuevo el sujeto 32 y 18 difieren de las opiniones mayoritarias, argumentando que la evaluación debe ser interna.

La evaluación (en porcentaje)	1	2	3	4	5
El Centro educativo debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno con el fin de sistematizar procesos de mejora.	0%	0%	2,5%	22,5%	75%
Los Centros de menores, por sus características específicas de atención directa a las personas, deben adaptarse de forma continua a las nuevas necesidades. No necesitan hacer planes de mejora, ya que la realidad les obliga.	35%	37,5%	17,5%	2,5%	5%
El Centro educativo debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno cuando las circunstancias lo permitan. No es un aspecto prioritario.	55%	42,5%	0%	0%	2,5%
La autoevaluación del Centro educativo debe competir únicamente al Centro.	17,5%	47,5%	10%	15%	10%
El Centro debe elaborar sus planes de mejora con la ayuda y supervisión de la agencia responsable.	5%	5%	25%	40%	20%
La evaluación interna o evaluación institucional debe dar como resultado unos planes de mejora que deben ser comunicados a la Administración.	0%	5%	15%	45%	27,5%
Los planes de mejora son fruto de un trabajo de autoevaluación. El equipo educativo, junto con la dirección deberá priorizar aquellos objetivos que considera más importantes.	0%	0%	17,5%	32,5%	50%
Los planes de mejora deben ser comunicados a todas las personas que se relacionan con el Centro, en aquello que les afecta.	5%	2,5%	20%	27,5%	42,5%
El Centro debe rendir cuentas de su evaluación interna.	7,5%	0%	17,5%	37,5%	37,5%
La evaluación interna o autoevaluación debe ser complementaria a la evaluación externa.	2,5%	10%	15%	30%	42,5%

Tabla VIII.17. Porcentajes de acuerdo respecto a la evaluación

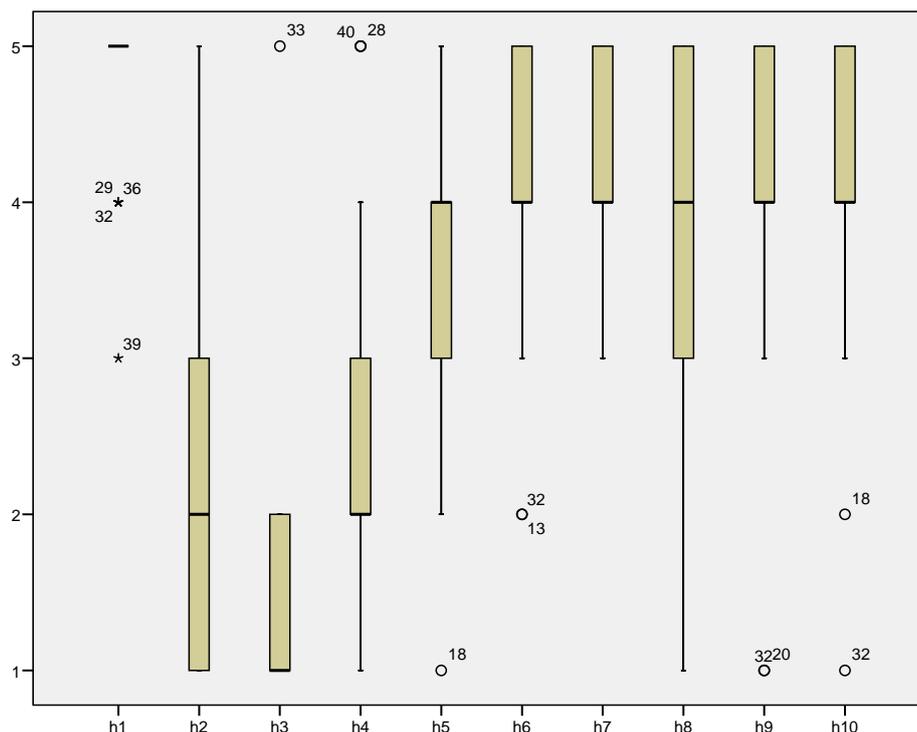


Diagrama VIII.6. Distribución de las respuestas en relación a la evaluación

Aspectos del funcionamiento sobre los que deben rendir cuentas los CRAE.

Esta pregunta abierta solicita a los participantes que expresen sobre qué aspectos de su funcionamiento deben rendir cuentas los CRAE. Las aportaciones sobre esta cuestión se agrupan en cuatro aspectos, dos de los cuales tienen alto nivel de consenso (ver Gráfico VIII.27.):

PROCEDIMIENTOS: 16 participantes de los 38 (el 42,1%) que respondieron esta pregunta, la mayoría educadores, educadores expertos y teóricos, señalan que hay que rendir cuentas sobre los procedimientos pedagógicos que se llevan a cabo en los Centros: procedimientos de atención a los niños, su nivel de bienestar, el trabajo con las escuelas y con las familias (estos dos últimos, propuestos por un político).

LOGROS: 15 de los consultados (39,4%) de todos los perfiles (excepto el político), señalan que debe rendirse cuentas sobre el cumplimiento de los objetivos del Proyecto educativo Individual. Asimismo, opinan que deben rendir cuentas de forma fiable sobre los resultados y elaborar la memoria anual.

En un segundo nivel se aportan argumentos relacionados con la **GESTIÓN** (7 participantes, un 18,4%), habiendo de rendir cuentas sobre la utilización eficiente de los recursos y demostrando transparencia en los procedimientos, objetivos y resultados.

La satisfacción de los profesionales y los niños y los proyectos de mejora también han sido argumentos, aunque minoritarios (5,7%).

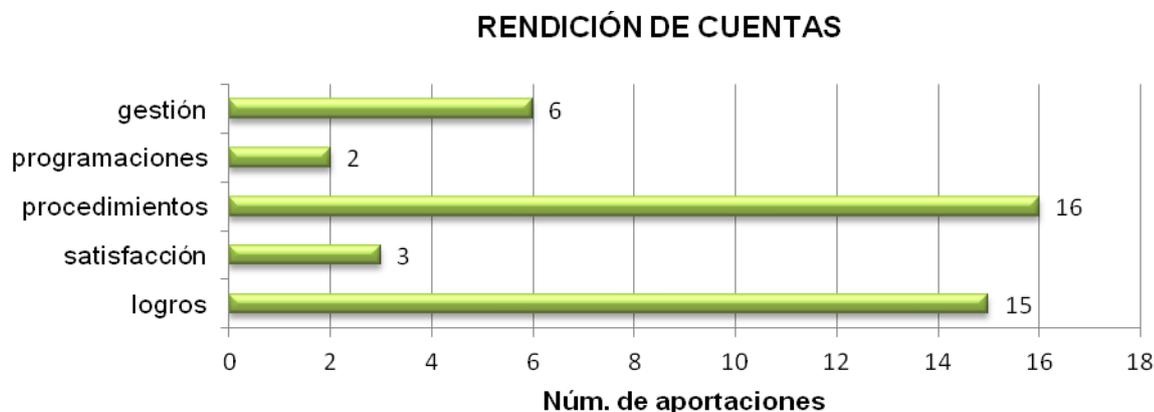


Gráfico VIII.27. Rendición de cuentas

Sobre los resultados en el niño. Las respuestas dadas a esta pregunta de tipo escalar han sido muy homogéneas tal y como señalan la media aritmética, la desviación típica y varianza mostradas en la tabla siguiente. Los participantes están de acuerdo en que los resultados de la acción educativa en los niños deben observarse en aspectos como el desarrollo de la autonomía y la capacidad de integración. Concretamente, el desarrollo de las habilidades sociales (conocer las normas del contexto y moverse fácilmente en él), obtiene un 100% de consenso, con una $M=4,50$ y una $DT=0,72$, así como la capacidad de tomar decisiones ($M=4,72$ y $DT=0,51$) y asumir el protagonismo de la propia vida. Se entiende que el éxito está relacionado con la capacidad de cambiar el propio destino y asumir responsabilidades. Como ya se argumentaba en el primer cuestionario:

“Hay que valorarlo a partir de los resultados obtenidos con sus usuarios: desarrollo máximo de las habilidades personales/que se sientan capaces de afrontar las situaciones que la vida les plantea/que se sientan capaces de tomar sus decisiones y asumir las consecuencias/ comprender la realidad familiar, entender sus sentimientos y emociones, manejo del malestar, saber pedir ayuda, capacidad de vincularse, capacidad de relacionarse” (Id.2)

La actitud crítica y la enculturación, son cuestiones sobre las que podemos considerar homogeneidad en las respuestas, ya que han obtenido un porcentaje de consenso del 95% y con una media y desviación típica similares. Por su parte, la capacidad de afrontar la vida ($M=4,03$ y $DT=0,90$) y comprender su trayectoria vital ($M=4,13$ y $DT=0,86$), y la capacidad de crear vínculos ($M=4,36$ y $DT=0,99$), son argumentos sobre los que existe también

homogeneidad y consenso, alcanzando un porcentaje del 92,5% como elementos que deben observarse en el niño a partir de la acción educativa en los Centros.

Destaca con una varianza mayor (1,25), que el 90% de los participantes está totalmente y bastante de acuerdo (M=3,93) con que el manejo de la ansiedad es un aspecto importante a trabajar en el CRAE. Otra cuestión sobre la que podemos considerar homogeneidad en las respuestas (con un 85% de consenso, M=4,00 y DT=1,21), es la relativa a la necesidad de conseguir resultados en el desarrollo de la autoestima en los niños acogidos en CRAE.

Resultados en el niño	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 85%)
Desarrollo de capacidades: autonomía e integración	4,38	0,94	0,87	95%
Habilidades sociales: conocer las normas del contexto y moverse fácilmente en él	4,50	0,72	0,51	100%
Capacidad de crear vínculos afectivos con los demás	4,36	0,99	0,97	92,5%
Autoestima	4,00	1,21	1,47	85%
Manejo de la ansiedad	3,93	1,12	1,25	90%
Afrontar la vida	4,03	0,90	0,82	92,5%
Comprender su trayectoria vital	4,13	0,86	0,75	92,5%
Actitud crítica	4,10	0,79	0,62	95%
Enculturación: interés y apropiación de los saberes culturales	4,03	0,93	0,87	95%
Toma de decisiones: protagonismo sobre su vida. Cambiar el propio destino, asumir responsabilidades	4,72	0,51	0,26	100%

Tabla VIII.18. Estadísticos y porcentaje de consenso sobre resultados en el niño

El diagrama siguiente nos muestra que los sujetos cuyas opiniones que quedan fuera de las opiniones medias, pertenecen al perfil de educador y educador experto. (9, 38, 18 y 31). Dos de ellos destacan por su total desacuerdo con el desarrollo de capacidades y el desarrollo del vínculo educativo como resultados a observar en los niños acogidos en Centros, argumentando la necesidad de observar otro tipo de resultados como la gestión institucional o la resolución de casos (desinternamientos, acogimientos familiares, etc.)

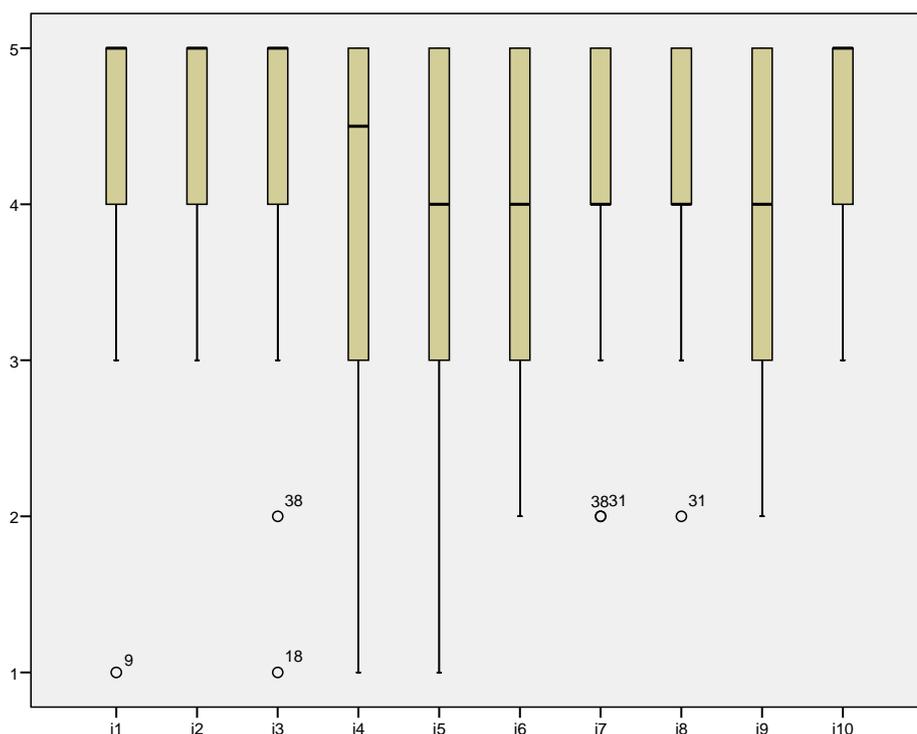


Diagrama VIII.7. Distribución de las respuestas sobre resultados en el niño

VIII.3. ANÁLISIS DE LAS APORTACIONES A LA TERCERA RONDA DE CONSULTA DELPHI

Los aspectos tratados a lo largo de este proceso de consulta y sobre los que no se ha alcanzado el grado de consenso estimado en las dos primeras rondas de consulta, han sido tratados en una tercera. Como en las dos rondas anteriores, en esta tercera se ha utilizado un cuestionario que ha sido elaborado a partir del análisis de las respuestas al cuestionario utilizado en la segunda ronda.

Los análisis realizados sobre las aportaciones de los participantes en esta tercera ronda de consulta se han basado especialmente en la búsqueda de consenso (entendido como el grado de convergencia de las estimaciones en los intervalos establecidos para cada apartado, anteriormente señalados, y la estabilidad, entendida como la no variabilidad significativa de las opiniones de los participantes. Por otro lado, recordamos que el interés de los análisis realizados sobre las respuestas dadas en esta tercera ronda se centra en identificar criterios e indicadores de calidad de la gestión, organización y tarea educativa de los CRAE.

La dispersión de las respuestas dadas por los participantes a los distintos bloques de ítems ha sido el criterio para establecer el grado de convergencia a partir del cual podría considerarse

alcanzado el consenso. La suma de los porcentajes relativos a los valores 1: Totalmente en desacuerdo; y 2: En desacuerdo, por un lado y de los valores 3: De acuerdo, 4: Bastante de acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo, por otro, nos ha permitido establecer el porcentaje de convergencia y, por lo tanto, de consenso.

Las medidas de tendencia central y otros descriptivos básicos (medias, frecuencias, porcentajes), así como los índices de dispersión y variabilidad (desviación típica, varianza y recorrido intercuartílico) han sido los análisis realizados y sobre los que hemos realizado las discusiones e interpretaciones que a continuación presentamos.

Al tratarse de la última ronda de consulta, no se han identificado a los participantes cuyas opiniones discrepaban significativamente de las de los demás.

A continuación se muestran los aspectos tratados en esta tercera ronda y la convergencia estimada en las opiniones de los participantes como indicador del consenso a alcanzar:

ÁMBITO	ASPECTOS TRATADOS	PORCENTAJE DE CONVERGENCIA (CONSENSO ESTABLECIDO)
ORGANIZATIVO	Trabajo por programas	65%
	Trabajo con protocolos	65%
	Trabajo con las familias	70%
	Evaluación de las competencias profesionales	70%
	Supervisión	70%
HUMANO	Formación	55%
	Comunicación fluida	65%
	Cohesión del equipo	65%
	Compromiso con los intereses del niño	65%
	Selección de personal	70%
INSTITUCIONAL	Evaluación institucional	55%
	Puntos débiles de los Centros	55%

Tabla VIII.19. Niveles de consenso para la tercera ronda de consulta Delphi

Trabajo por programas

Del análisis realizado respecto a la primera cuestión, el efecto en el educador del trabajo con programas, destaca la inexistencia de acuerdo entre los participantes en relación a la conveniencia de trabajar con programas. No se da un rechazo frontal a los programas, aceptando algunas de las ventajas que pueden comportar como, el hecho de que desarrollan en el educador estrategias metodológicas, de planificación y evaluación, con un 52,3% de consenso (ver Tabla VIII.20.).

No se cree que los programas faciliten una mejor comprensión del encargo que recibe el educador (65,9%) ni que, por tanto, se cumplan mejor las finalidades educativas (61,4%). También existe acuerdo en rechazar que los programas mejoren la implicación del profesional y su disfrute con el trabajo.

Consenso esperado: 65%	SI	NO
Desarrollar en el educador estrategias metodológicas, de planificación y evaluación.	52,3	40,9
La mejor comprensión por parte del educador del encargo que recibe.	27,3	65,9
El educador cumple con las finalidades educativas, los objetivos.	31,8	61,4
La mejora de la implicación del educador, su autoconcepto y disfrute con el trabajo.	13,6	79,5

Tabla VIII.20. Efectos en el educador del trabajo por programas

El 87,2% de los consultados están de acuerdo en que no deben existir programas educativos, ya que el Centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia. La media de las respuestas es de 4,26 y la desviación de 0,68.

Consenso esperado: 65%	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 65%)
No deben existir programas educativos, ya que el Centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia.	4,26	0,68	0,46	87,2%

Tabla VIII.21. Porcentaje de consenso sobre la existencia de programas educativos

Respecto a los efectos del trabajo con programas en el niño, destaca el poco acuerdo existente al considerar que el trabajo con programas facilite la implicación y el protagonismo del niño en aquello que le afecta mostrándose un 56,8% de los consultados en desacuerdo con la idea y un 38,6 de acuerdo en que los programas proporcionan mayor implicación y protagonismo en el niño. Tampoco se valora que con ellos obtenga respuesta a sus necesidades con un 54,5% de acuerdo. Aunque los participantes se inclinan a rechazar las dos afirmaciones, la diferencia de posturas no es determinante.

A raíz de esta consulta se evidencia que no queda claro que el trabajo por programas suponga los beneficios planteados.

Consenso esperado: 65%	SI	NO
Que el niño obtenga respuesta a sus necesidades.	38,6%	54,5%
Mayor implicación/protagonismo del niño en aquello que le afecta.	36,4%	56,8%

Tabla VIII.22. Efectos en el niño del trabajo por programas

En relación a los efectos para la institución, existe acuerdo (81,8%) en negar que los programas supongan más control sobre el trabajo del educador por parte de la institución, ni

que aquellos provoquen una sobrecarga de trabajo en el educador (86,4%). Se da un 65,6% de acuerdo en que los programas exigen más implicación de la institución, ya que debe facilitar medios y mejorar la gestión.

Consenso esperado: 65%	SI	NO
Más control del trabajo del educador por parte de la institución.	11,4%	81,8%
Mayor implicación de la institución, facilitando medios, mejorando la gestión.	65,9%	27,3%
Provocar una sobrecarga de trabajo en el educador.	6,8%	86,4%

Tabla VIII.23. Efectos para la institución del trabajo por programas

Trabajo con protocolos

Los valores alcanzados por la puntuación media, la desviación típica y la varianza, mostrados en la tabla siguiente VIII.24., relativos a la opinión de los participantes sobre los protocolos, nos informan estadísticamente sobre la homogeneidad, dispersión y consenso entre sus opiniones en relación a los aspectos que se les plantea en esta tercera ronda de consulta. Así pues, existe acuerdo al 100% (M=4,63 y DT=0,62), en que deben estar contruidos con la participación de los actores (educadores, equipo directivo y personal auxiliar y de servicios). El 97,6%, están de acuerdo (M=4,12 y DT=0,93) en que la revisión y seguimiento de los protocolos debe realizarse desde una perspectiva mixta (interna y externa). El 87,7% opinan que debe hacerse desde una perspectiva interna, y el 72,5% desde una perspectiva externa. En estas dos últimas opciones la desviación típica es mayor (1,22 y 1,21).

El 95,1% están de acuerdo en que los protocolos deben ser estructurados (ordenados por secuencias y distribuir responsabilidades) y permitir tomar decisiones concretas, evitando intervenciones estandarizadas.

En un segundo nivel de consenso, ya por debajo del 95% los participantes están de acuerdo en que los niños mayores deben estar informados del protocolo.

Finalmente un 53% está de acuerdo en que el protocolo es un instrumento al servicio de la gestión burocrática. Es significativo este último dato puesto que, aunque hay un alto nivel de acuerdo en las bondades de los protocolos, “pesa” también la percepción de que puede ser un elemento excesivamente burocrático. Esta opinión está muy cercana a la del 68,4% de los participantes para quienes no deberían existir los protocolos ya que el proyecto educativo es un documento que describe por qué y cómo deben hacerse las cosas. Éste es un argumento aportado por algunos educadores que discrepaban en la anterior ronda de consulta y que nos llevó a plantearlo de nuevo con el fin de dilucidar la postura de los participantes.

El protocolo	1	2	3	4	5
Es un instrumento al servicio de la gestión burocrática del Centro.	19,5	26,8	19,5	24,4	9,8
Debe estar construido con la participación de los actores (educadores, equipo directivo, PAS..)	0	0	6,8	20,5	65,9
Da cabida a los imprevistos.	4,9	17,1	34,1	26,8	17,1
Debe estar estructurado: ordenado por secuencias y distribuir responsabilidades.		4,9	12,2	31,7	51,2
Los niños mayores deben estar informados del protocolo.	7,7	2,6	12,8	41,0	35,9
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva interna.	9,8	2,4	22,0	34,1	31,7
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva externa.	7,5	20,0	35,0	17,5	20,0
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva mixta.	0	2,4	29,3	22,0	46,3
Debe permitir tomar decisiones concretas evitando intervenciones estandarizadas.	0	5	10	42,5	42,5

Tabla VIII.24. Porcentajes de acuerdo en relación a características protocolos

Consenso esperado: 65%	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 65%)
Es un instrumento al servicio de la gestión burocrática del Centro.	2,78	1,29	1,68	53,7%
Debe estar construido con la participación de los actores (educadores, equipo directivo, PAS..)	4,63	0,62	0,39	100%
Da cabida a los imprevistos.	3,34	1,11	1,23	78%
Debe estar estructurado: ordenado por secuencias y distribuir responsabilidades.	4,29	0,87	0,76	95,1%
Los niños mayores deben estar informados del protocolo.	3,95	1,15	1,31	89,7%
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva interna.	3,76	1,22	1,49	87,8%
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva externa.	3,23	1,21	1,46	72,5%
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva mixta.	4,12	0,93	0,86	97,6%
Debe permitir tomar decisiones concretas evitando intervenciones estandarizadas	4,23	0,83	0,69	95%
No deberían existir los protocolos: el proyecto educativo es un documento que describe por qué y cómo deben hacerse las cosas.	3,74	1,08	1,17	68,4%

Tabla VIII.25. Estadísticos y porcentaje de consenso sobre características protocolos

Trabajo con las familias

En relación a aquellas habilidades y competencias que deben trabajar conjuntamente los Centros y los equipos externos correspondientes, destaca el consenso existente en todas las opciones planteadas en la consulta.

Como indica el valor de la media (4,34), la desviación típica (0,83) y el porcentaje mostrados en la Tabla siguiente, para el 100% de los participantes es necesario trabajar aquellas habilidades y competencias cuya carencia dificulta la comprensión de las necesidades evolutivas del niño, la convivencia en casa durante las salidas (98,1%, M=4,22 y DT=0,94), y las visitas en el Centro (95,1%), con una media y desviación similares (4,32 y 0,91). Otra de las competencias

que obtienen un alto consenso son las que hacen referencia a habilidades básicas de crianza (cómo dar un biberón, horarios de sueño, juegos adecuados, etc.). A destacar la cuestión en la que para el 92,1% de los participantes el trabajo de las competencias parentales debe hacerse de forma colaborativa entre los servicios de trabajo con familias y los servicios que trabajan con los hijos de aquellas (M=4,50 y DT=0,95).

Consenso esperado 70%	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 70%)
Que atañen a la relación padres-hijos cuando se producen las visitas en el Centro.	4,32	0,91	0,82	95,1%
Cuya carencia dificulta la convivencia en casa durante las salidas (normas, hábitos, horarios, respeto...).	4,22	0,94	0,88	98,1%
Cuya carencia dificulta la comprensión de las necesidades evolutivas del niño.	4,34	0,83	0,68	100%
Básicas de crianza (cómo dar un biberón, menús, horarios de sueño, juegos adecuados, etc.).	3,95	0,95	0,90	97,5%
El trabajo de las competencias parentales debe hacerse de forma colaborativa entre los servicios de trabajo con familias y los servicios que trabajan con los niños de aquellas.	4,50	0,65	0,42	92,1%

Tabla IX.26. Estadísticos y porcentaje de convergencia sobre trabajo con familias

Evaluación de las competencias profesionales

El análisis de las informaciones recogidas sobre esta cuestión ha obtenido un elevado grado de consenso entre los participantes, resaltando la necesidad de la evaluación de las competencias profesionales con un nivel de convergencia cercano al 100%.

Existe acuerdo en que la evaluación del desempeño profesional debe hacerse desde una perspectiva interna y externa y con el propósito de su mejora. Con un nivel similar de consenso (97,6%) y como muestran los valores de la media (1,54) y la desviación típica (0,71) los participantes se muestran en desacuerdo con la idea relativa a que nadie deba evaluar el desempeño profesional al abrigo de argumentos como que un educador debe disfrutar de la confianza en su capacidad y criterio por el mero hecho de estar contratado. Por el contrario, el 90% se muestra de acuerdo, con una media de 3.93 con que las competencias profesionales deben ser evaluadas periódicamente.

En un segundo nivel de consenso (74,3%) existe acuerdo en que el educador social debe someterse a la evaluación de sus capacidades psicológicas, pedagógicas y técnicas, entre otras (M=3,28 y DT=1,10).

Evaluación competencias profesionales	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 70%)
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas periódicamente.	3,93	1,03	1,07	90,2%
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas con el propósito de aumentar el control sobre su trabajo.	2,54	1,21	1,46	61%
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas con el propósito de su mejora.	4,41	0,77	0,60	97,6%
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva externa.	2,95	1,08	1,16	71,7%
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva interna.	3,40	1,08	1,17	87,5%
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva mixta (interna y externa).	4,10	0,83	0,69	100%
Es el educador quien debe evaluar su desempeño profesional.	3,07	1,15	1,32	68,3%
El educador contratado en una institución educativa debe disfrutar de la confianza en su capacidad y criterio técnicos. Nadie tiene por qué evaluar su desempeño	1,54	0,71	0,51	97,6%
El educador social debe someterse a la evaluación de sus capacidades psicológicas, pedagógicas, técnicas...	3,28	1,10	1,21	74,3%

Tabla VIII.27. Estadísticos y porcentaje de convergencia sobre trabajo con familias

Formación

En relación a la mejora de las competencias del educador y de su formación, existe un débil acuerdo en que la mejor herramienta sería la supervisión. En segundo lugar, con un nivel de acuerdo del 54,5% se señala la formación específica en aquellas necesidades y problemáticas emergentes que el equipo deba afrontar.

Otras opciones como los seminarios de autoformación (65,9%), incentivar la producción escrita (68,2%) no se consideran aspectos de la formación que pueden mejorar las competencias del educador.

Supervisión

Porcentaje esperado 55%	SI	NO
Supervisión del equipo educativo con el fin de hacer reflexión sobre la práctica.	68,2%	25,0%
Formación específica en aquellas necesidades y problemáticas emergentes que el equipo debe afrontar.	54,5%	38,6%
Seminarios de autoformación (IAP, encuentros con otros equipos, etc.).	27,3%	65,9%
Organizar sesiones de traspaso de información sobre aquellos cursos a los que han asistido algunos miembros del equipo educativo o directivo.	9,1%	84,1%
U5Incentivar la producción escrita de los miembros del equipo.	25,0%	68,2%

Tabla VIII.28. Porcentajes de convergencia sobre supervisión

En cuanto a la cuestión específica sobre la supervisión se da acuerdo muy ajustado en las opciones planteadas a los participantes. De los 38 participantes, 19 están en desacuerdo con la

idea que la supervisión es un espacio sólo para educadores, lo cual finalmente arroja un porcentaje de acuerdo del 50%.

Estrategias que reflejan buenas prácticas de un equipo educativo

▪ **Comunicación fluida**

Son tres las estrategias que, según los participantes en la consulta, reflejan las buenas prácticas de un equipo educativo: la transparencia en la gestión del Centro y la difusión de la información (77,3%), provocar el análisis conjunto de casos y situaciones (77,3%) y potenciar espacios de encuentro para la supervisión (61,4%).

Existen opiniones encontradas en relación a los instrumentos de comunicación típicos de los Centros como son el diario y la libreta de tutorías dándose un 47,7% de acuerdo en que dichos instrumentos facilitan la comunicación y un 45,5% de acuerdo en que no lo hacen.

Existe acuerdo en un 90% de los consultados en que el traspaso de información verbal o por escrito no son estrategias que reflejen buenas prácticas.

Consenso esperado 65%	SI	NO
Transparencia en la gestión del Centro y difusión de la información.	77,3%	15,9%
Traspaso de información por escrito.	2,3%	90,9%
Traspaso de información verbal.	6,8%	86,4%
Provocar el análisis conjunto de casos y situaciones.	77,3%	15,9%
Potenciar espacios de encuentro para la supervisión.	61,4%	31,8%
Diseñar Instrumentos de comunicación operativos (diario, libreta de tutorías...)	47,7%	45,5%

Tabla VIII.29. Porcentajes de convergencia comunicación fluida

▪ **Cohesión del equipo**

En relación a las estrategias que pueden favorecer la cohesión del equipo, sólo una de ellas se considera válida para conseguir dicha cohesión. Así, el 77,3% de los consultados está de acuerdo en que la elaboración cooperativa del Proyecto Educativo, el Reglamento de Régimen Interno o los Proyectos Educativos Individuales, es una estrategia que favorece la cohesión del equipo.

No existe acuerdo en que el resto de estrategias planteadas (favorecer espacios de encuentro informal, consensuar todos los acuerdos, tutorización de educadores nuevos, trabajo por comisiones, triangulación, realización de actividades externas o encuentros informales), favorezcan la cohesión del equipo educativo porcentajes similares en cada una de las opciones opuestas tal y como refleja la Tabla VIII.30.:

Consenso esperado 65%	SI	NO
Elaboración cooperativa del Proyecto educativo, reglamento, Proyectos Educativos individuales...	77,3%	15,9%
Consensuar todos los acuerdos (El consenso debe estar en la base de las decisiones tomadas).	27,3%	63,6%
Acogida tutorización a nuevos educadores.	38,6%	54,5%
Crear comisiones de trabajo ,trabajo conjunto, producción escrita, etc.	31,8%	61,4%
Triangulación/ contraste de la información y decisiones.	31,8%	61,4%
Participar en actividades externas (encuentros con otros Centros, participación en jornadas, grupos de trabajo...)	45,5%	47,7%
Favorecer espacios de encuentro informal entre el personal	22,7%	70,5%

Tabla VIII.30. Porcentajes de convergencia cohesión

▪ Compromiso

Las estrategias que pueden facilitar que el profesional se implique con los intereses del niño han obtenido un alto grado de consenso entre los participantes. El 84,1% de los participantes considera que asignar un tutor que garantice el trato individualizado es una estrategia que refleja buenas prácticas. Destaca también la importancia de los planes de acogida inicial para los niños que ingresan en el Centro con un grado de acuerdo del 84,1%. Asimismo, trabajar los casos analizando las intervenciones y su impacto, obtiene un 81,8% de acuerdo.

Existe también acuerdo en rechazar (84,1%) que las salidas de los niños al domicilio de los educadores suponga una buena práctica que favorezca el compromiso del educador con los intereses del niño.

Consenso esperado 65%	SI	NO
Asignar un tutor que garantice el trato individualizado.	84,1%	6,8%
Implementar un plan de acogida inicial para los niños que ingresan en el Centro.	84,1%	6,8%
Trabajar los casos analizando las intervenciones y su impacto.	81,8%	9,1%
Fomentar salidas de los niños al domicilio de los educadores, especialmente en periodos vacacionales.	9,1%	84,1%

Tabla VIII.31. Porcentajes de convergencia compromiso

• Selección del personal educativo

De las herramientas propuestas por los participantes en la segunda ronda de consulta, se ha conseguido consenso en las que están orientadas por un lado, a elaborar un protocolo de selección en el que consten los criterios exigidos en cada Centro y que contengan una entrevista personal estructurada. Dichos resultados presentan un 90% de consenso, con una media de 4,03 y una desviación típica de 1,05.

La media de 3,88 junto con la desviación de 0,99 y un consenso del 92% refleja que los participantes están de acuerdo en que debe hacerse una entrevista al final del periodo con el

fin de evaluar los resultados. Se considera también, con un 85% de consenso, una media de 3,78 y la desviación de 1,18, que un periodo de prueba o de prácticas son estrategias válidas en el diseño de la selección de personal.

En un segundo nivel de consenso (63,4%) existe un débil acuerdo, que no llega al porcentaje de convergencia planteado, sobre la participación del equipo en la selección de personal (M=3,05 y DT=1,16).

La selección e incorporación de los profesionales noveles a los Centros debe hacerse a través de:	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 70%)
Protocolo de selección: entrevista personal estructurada.	4,03	1,05	1,10	90%
Periodo de prueba.	3,95	1,06	1,13	90%
Protocolo de competencias mínimas: titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia...	3,93	0,92	0,84	95%
Participación del equipo en la selección del personal.	3,05	1,16	1,35	63,4%
Periodo de práctica para aclarar dudas y valorar la idoneidad.	3,78	1,08	1,18	85,4%
Entrevista con la dirección al final del periodo con el fin de evaluar los resultados.	3,88	0,99	0,98	92,5%

Tabla VIII.32. Estadísticos y porcentaje de convergencia selección personal

Evaluación institucional

Los valores alcanzados por la puntuación media, la desviación típica y la varianza mostrados en la Tabla VIII.33. relativos a la opinión de los participantes sobre la evaluación institucional, arrojan los siguientes grados de acuerdo:

Existe acuerdo superior al 90% entre los participantes en que los Centros deben someterse a procesos de evaluación de forma obligatoria y sistemática (M=3,95 y DT=0,89). Asimismo, se produce un acuerdo del 100% con una media de 4,41 y una desviación de 0,77 en la idea de que en cualquier institución financiada con fondos públicos debe hacerse una rendición de cuentas periódica sobre su funcionamiento. En relación a la propuesta de que los resultados de la evaluación deben tener consecuencias a nivel de incentivos profesionales, ya sea a través de la promoción, publicación de los resultados o reconocimiento de las buenas prácticas, ha obtenido un grado de acuerdo del 90%, (M=3,80 y DT=1,09).

En un segundo nivel, y con un consenso del 72,5%, una media de 3,23 y una desviación de 1,17, los participantes creen que la incorporación de modelos y estándares de evaluación como la ISO o EFQM, mejorarían el funcionamiento de los Centros.

La incorporación de procesos de evaluación normativa mejoraría el funcionamiento de los Centros.	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 55%)
La institución debe someterse a procesos de evaluación de forma obligatoria y sistemática.	3,95	0,89	0,80	97,5%
En cualquier institución financiada con fondos públicos debe hacerse una rendición de cuentas periódica sobre su funcionamiento.	4,41	0,77	0,60	100%
La incorporación de estándares de evaluación (ISO, EFQM, etc.) mejoraría el funcionamiento de los Centros.	3,23	1,17	1,36	72,5%
Los resultados de la evaluación deben tener consecuencias a nivel de incentivos profesionales (promoción, publicación, reconocimiento de buenas prácticas...).	3,80	1,09	1,19	90%

Tabla VIII.33. Estadísticos y porcentaje de convergencia evaluación institucional

Evaluación institucional	1	2	3	4	5
La institución debe someterse a procesos de evaluación de forma obligatoria y sistemática.		2,4	34,1	29,3	34,1
En cualquier institución financiada con fondos públicos debe hacerse una rendición de cuentas periódica sobre su funcionamiento.			17,1	24,4	58,5
La incorporación de estándares de evaluación (ISO, EFQM, etc.) mejoraría el funcionamiento de los Centros.	5,0	22,5	37,5	15,0	20,0
Los resultados de la evaluación deben tener consecuencias a nivel de incentivos profesionales (promoción, publicación, reconocimiento de buenas prácticas...).	5,0	5,0	25,0	35,0	30,0

Tabla VIII.34. Porcentajes de acuerdo evaluación institucional

En cuanto a las dimensiones que debe observar la evaluación de los CRAE, destaca con un porcentaje de acuerdo del 100%, ($M=4,18$ y $DT=0,84$), en que deben evaluarse periódicamente los resultados en función de los objetivos planteados. También se da un alto grado de acuerdo (97,5%) en que debe realizarse una evaluación continua de los procesos, tanto organizativos como los que atañen a las estrategias de intervención socioeducativa. Los Centros deben crear un sistema integral de evaluación institucional priorizando aquellos aspectos que necesita mejorar y con una temporalización realista y positiva.

Con un 77,3% de consenso, ($M=3,46$ y $DT=1,00$) se señala que la evaluación debe hacerse desde una perspectiva externa. En esta pregunta, al porcentaje más elevado de valoraciones se sitúa en una posición neutra. Ver Tabla VIII.35.:

La evaluación del Centro o evaluación institucional debe hacerse atendiendo a las siguientes dimensiones:	Media	Desv. típica	Varianza	Porcentaje de convergencia (Consenso 55%)
La evaluación del Centro o evaluación institucional debe realizarse desde una perspectiva externa.	3,46	1,00	1,01	77,3%
Deben evaluarse periódicamente los resultados obtenidos en función de los objetivos que el Centro se ha planteado.	4,18	0,84	0,71	100%
Debe realizarse una evaluación continua de los procesos tanto organizativos como los que atañen a las estrategias de intervención socioeducativa.	4,28	0,85	0,72	97,5%
Los Centros deben crear un sistema integral de evaluación institucional priorizando aquellos aspectos que necesita mejorar y con una temporalización realista y positiva .	4,25	0,87	0,76	97,5%

Tabla VIII.35. Estadísticos y porcentaje de consenso dimensiones evaluación

La evaluación del Centro o evaluación institucional debe hacerse atendiendo a las siguientes dimensiones:	1	2	3	4	5
La evaluación del Centro o evaluación institucional debe realizarse desde una perspectiva externa.		17,1	39,0	24,4	19,5
Deben evaluarse periódicamente los resultados obtenidos en función de los objetivos que el Centro se ha planteado.			27,5	27,5	45,0
Debe realizarse una evaluación continua de los procesos tanto organizativos como los que atañen a las estrategias de intervención socioeducativa.		2,5	17,5	30,0	50,0
Los Centros deben crear un sistema integral de evaluación institucional priorizando aquellos aspectos que necesita mejorar y con una temporalización realista y positiva .		2,5	20,5	27,5	50,0

Tabla VIII.36. Porcentajes calculados dimensiones evaluación

Puntos débiles de los Centros

El análisis de las respuestas a la cuestión sobre los puntos débiles de los Centros revela datos muy interesantes. De todos los puntos débiles surgidos en las rondas anteriores se dan bajos niveles de acuerdo a la hora de valorar cuáles son los puntos débiles de los Centros. Así, a la hora de valorar el clima de desgaste profesional, se da un nivel de consenso del 38,6%. Otro punto débil valorado es la falta de estabilidad de los equipos educativos, que obtiene un nivel de consenso del 36,4%.

En relación a aspectos como la rigidez institucional que antepone la normativa a las necesidades del niño, los participantes están de acuerdo en un 43,2%.

Existe un alto consenso (75%) a la hora de rechazar la inadecuada formación académica de los educadores como punto débil de los Centros, la falta de madurez de aquellos (68,2%), así como la falta de liderazgo directivo (72,7%) y la falta de actualización de los proyectos educativos (81,8%). Otros factores con alto consenso a la hora de indicar el desacuerdo de los participantes son la actitud de los educadores noveles (88,6%), la poca relación de los niños

con el entorno social y la no idoneidad del Centro en relación a las necesidades del niño ambas con un porcentaje de consenso del 81,8%.

A destacar también el bajo acuerdo que existe entre los consultados en relación a la falta de coordinación (43%) entre profesionales como punto débil de los Centros.

Consenso esperado 55%	SI	NO
El clima de desgaste profesional, que dificulta el proceso de vinculación y la implicación en el proyecto del Centro.	38,6	54,5%
Falta de estabilidad de los equipos educativos.	36,4	56,8%
La inadecuada formación académica de los educadores.	18,2	75,0%
Falta de liderazgo del equipo directivo.	20,5	72,7%
Falta de madurez y equilibrio emocional; poca profesionalidad.	25,0	68,2%
La falta de actualización de los proyectos educativos de Centro.	11,4	81,8%
La institucionalización de la institución: anteponer la normativa las necesidades del niño.	43,2	50,0%
La falta de coordinación entre los profesionales que intervienen en los casos.	34,1	59,1%
La falta de incorporación de procesos evaluativos y de mejora.	27,3	65,9%
La actitud de los educadores noveles: falta de implicación con el proyecto del Centro.	2,3	88,6%
La no idoneidad del Centro en relación a las necesidades del niño.	11,4	81,8%
Poca relación de los niños con el entorno social.	11,4	81,8%

Tabla VIII.37. Porcentaje de convergencia puntos débiles

VIII.4. CONVERGENCIAS ALCANZADAS A LO LARGO DE LA CONSULTA DELPHI

A partir de la celebración de cada ronda de consulta se han ido alcanzando distintos niveles de acuerdo que conducentes a dos tipos de decisión: por un lado, los altos niveles de consenso podían ser descartados de cara a la siguiente ronda, y por otro, destacar las aportaciones con bajo nivel de consenso o con opiniones dispares a la ronda siguiente para clarificar cuestiones y buscar el consenso.

Dado que a lo largo del capítulo se han expuesto los acuerdos alcanzados en cada una de las rondas de consulta, se presenta en las tablas siguientes, la síntesis de los consensos alcanzados en cada ronda:

PRIMERA RONDA: ACUERDOS ÁMBITO ORGANIZATIVO	Consenso
Disponer de una buena estructura organizativa Formación del personal Existencia de mecanismos de evaluación El equipo humano implicado y comprometido con los intereses del niño Vínculo educativo sano Una buena planificación educativa: <ul style="list-style-type: none"> a) Una buena definición del por qué y qué de la organización: PEC b) Una buena definición del como/quien educamos: RRI c) Una buena planificación anual d) Una buena evaluación anual o memoria e) Un programa de coordinación interinstitucional f) Un programa de supervisión 	70%
PRIMERA RONDA: ACUERDOS AMBITO PEDAGÓGICO	Consenso
Resultados observables en el niño: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la autonomía e integración - Desarrollo de las capacidades emocionales y habilidades sociales - Mejora del éxito escolar / laboral - Mejora de la Autoestima - Manejo de la ansiedad - Comprender su trayectoria vital - Actitud crítica - Enculturación, incorporación de los elementos culturales - Mejora de la relación con la familia - Capacidad para tomar decisiones de manera autónoma Resultados en el equipo: <ul style="list-style-type: none"> - Estabilidad de la plantilla - Satisfacción profesional Alcanzar los objetivos del Plan de Caso	60%
PRIMERA RONDA: ACUERDOS ÁMBITO NORMATIVO/INSTITUCIONAL	Consenso
Competencias del educador: <ul style="list-style-type: none"> a) Habilidades comunicativas b) Saber generar vínculos afectivos sanos c) Estabilidad emocional d) Saber desempeñar un buen papel como modelo e) Resolución de problemas y gestión de situaciones complejas f) Sentido de responsabilidad y del deber g) Empatía h) Capacidad de aprender, formarse, gestionar la información e investigar 	60%

Tabla VIII.38. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia Delphi I

SEGUNDA RONDA: ACUERDOS ÁMBITO ORGANIZATIVO	
Estrategias para desarrollar competencias parentales	Consenso
Fomentar la participación: - Participar en aspectos de la vida del niño: tutorías escolares, etc. - Visitas, encuentros en el Centro; creación de contextos - Participación en actividades del Centro	72%
Sesiones de trabajo: - Sesiones de trabajo individuales - Sesiones de trabajo grupales/ escuela de adres - Entrevistas / coordinación / contacto continuado / generar vínculo con la residencia / entorno colaborativo - Complementar las acciones definidas en el plan de mejora elaborado con el EAIA	97%
Protocolos	Consenso
Trabajar con protocolos anula la flexibilidad y la espontaneidad educativa.	62,5%
Los protocolos de actuación deben ser cerrados y no permitir margen de improvisación.	90%
Un protocolo es una guía para la acción y como tal debe definir la secuencia de actuaciones pero permitiendo que el educador tome decisiones con un margen de flexibilidad.	85%
Los protocolos deben estar elaborados por la autoridad correspondiente sin la participación del equipo educativo.	85%
Trabajar con protocolos conlleva un ahorro de tiempo y esfuerzos para guiar y resolver situaciones.	82%
Tipos de Protocolo	Consenso
Acogida de profesionales noveles	87,5 %
De desinternamiento	82,5 %
De ingreso	93,5 %
De actuación en caso de huida	87,5 %
De traspaso de información interdisciplinar	90% %
De buenas prácticas	82,55%
Programas	Consenso
En una institución educativa es imprescindible trabajar con programas que sistematicen objetivos y actuaciones.	97,5%
El trabajo con personas exige un alto grado de improvisación lo cual imposibilita trabajar con programas.	85%
Los programas educativos son uno de los pilares sobre los que se asienta el buen trabajo educativo en los Centros.	92,5%
Trabajo con Familias	Consenso
Un buen trabajo socioeducativo es el que se ocupa no solo del desarrollo del niño, sino también de las competencias parentales	95%
El Centro educativo debe ocuparse solamente de la parte educativa relativa al niño.	75%
La calidad de la relación del niño con su familia compete únicamente al EAIA o Equipo especializado correspondiente	85%

Tabla VIII.39. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Organizativo) Delphi II

SEGUNDA RONDA: ACUERDOS ÁMBITO HUMANO	
Estrategias para desarrollar la comunicación fluida en el equipo	Consenso
Traspaso de información	48%
Estrategias para desarrollar la sinergia en el equipo	Consenso
Trabajo conjunto	56%
Liderazgo directivo	39%
Estrategias para desarrollar la cohesión en el equipo	Consenso
Trabajo colaborativo	65,8%
Discusión e intercambio	21,95%
Estrategias para desarrollar el compromiso	Consenso
Estrategias relacionadas con la función educativa (tutoría, acogida, escuchar)	24,3%
Estrategias para desarrollar la flexibilidad en el equipo	Consenso
Fomentar la seguridad técnica	40,9%
Construcción de un discurso conjunto	22,7%
Estrategias para desarrollar la implicación del equipo	Consenso
Liderazgo directivo	69,2%
Características de un buen director	Consenso
Habilidades comunicativas	77,5%
Resolutivo	59%
Capacidad de delegar	52,5%
Liderazgo	40%
Coherencia	40%
Formación del equipo	Consenso
Formación específica	78,9%
Supervisión	26,3%
Evaluación	Consenso
Autoevaluaciones	80%
Selección de personal	Consenso
Protocolo de selección que contenga las competencias mínimas a exigir	80%
Entrevista personal estructurada	46,6%
Periodo de prueba	30%
Mentor	20%
Práctica previa	16,6%

Tabla VIII.40. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Humano) Delphi II

SEGUNDA RONDA: ACUERDOS AMBITO PEDAGÓGICO	
Vínculo educativo	Consenso
Equilibrio entre acoger y limitar	92,5%
Conociendo al niño	82,5%
Escucha activa	80%
Buena distancia	70%
Satisfacción necesidades afectivas	57,5%
Supervisión	Consenso
Mensual	55%
Mixta	72,5%
Obligatoria	57,5%
Resultados en el niño	Consenso
Desarrollo de capacidades: autonomía e integración	95%
Habilidades sociales: conocer las normas del contexto y moverse fácilmente en él	100%
Capacidad de crear vínculos afectivos con los demás	92,5%
Autoestima	85%
Manejo de la ansiedad	90%
Afrontar la vida	92,5%
Comprender su trayectoria vital	92,5%
Actitud crítica	95%
Enculturación: interés y apropiación de los saberes culturales	95%
Toma de decisiones: protagonismo sobre su vida. Cambiar el propio destino, asumir responsabilidades	100%

Tabla VIII.41. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Pedagógico) Delphi II

SEGUNDA RONDA: ACUERDOS AMBITO INSTITUCIONAL	
Evaluación	Consenso
El Centro educativo debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno con el fin de sistematizar procesos de mejora.	100%
Los Centros, por sus características específicas de atención directa a las personas, deben adaptarse de forma continua a las nuevas necesidades. No necesitan hacer planes de mejora, ya que la realidad les obliga.	72,5%
El Centro debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno cuando las circunstancias lo permitan. No es un aspecto prioritario.	97,5%
La autoevaluación del Centro debe competir únicamente al Centro	65%
El Centro debe elaborar sus planes de mejora con la ayuda y supervisión de la agencia responsable (administración pública, empresa...)	85%
La evaluación interna o evaluación institucional debe dar como resultado unos planes de mejora que deben ser comunicados a la Administración.	95%
Los planes de mejora son fruto de un trabajo de autoevaluación. El equipo educativo, junto con la dirección deberá priorizar aquellos objetivos que considera importantes.	100%
Los planes de mejora deben ser comunicados a todas las personas que se relacionan con el Centro, en aquello que les afecte.	90%
El Centro debe rendir cuentas de su evaluación interna	92,5%
La evaluación interna debe ser complementaria a la evaluación externa.	87,5%
Rendición de cuentas	
Procedimientos	42,1%
Logros	39,4%
Gestión	18,4%

Tabla VIII.42. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Institucional) Delphi II

TERCERA RONDA: ACUERDOS AMBITO ORGANIZATIVO	
Trabajo por programas	Consenso
Desarrollar en el educador estrategias metodológicas, de planificación y evaluación.	52,3%
La mejor comprensión por parte del educador del encargo que recibe.	27,3%
El educador cumple con las finalidades educativas, los objetivos.	31,8%
La mejora de la implicación del educador, su autoconcepto y disfrute con el trabajo.	13,6%
No deben existir programas educativos, ya que el Centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia.	87,2%
Más control del trabajo del educador por parte de la institución.	11,4%
Mayor implicación de la institución, facilitando medios, mejorando la gestión.	65,9%
Provocar una sobrecarga de trabajo en el educador.	6,8%
Trabajo con protocolos	Consenso
Es un instrumento al servicio de la gestión burocrática del Centro.	53,7%
Debe estar construido con la participación de los actores (educadores, equipo directivo, PAS..)	100%
Da cabida a los imprevistos.	78%
Debe estar estructurado: ordenado por secuencias y distribuir responsabilidades.	95,1%
Los niños mayores deben estar informados del protocolo.	89,7%
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva interna.	87,8%
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva externa.	72,5%
Su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva mixta.	97,6%
Debe permitir tomar decisiones concretas evitando intervenciones estandarizadas	95%
No deberían existir los protocolos: el proyecto educativo es un documento que describe por qué y cómo deben hacerse las cosas.	68,4%
Trabajo con las familias	Consenso
Que atañen a la relación padres-hijos cuando se producen las visitas en el Centro.	95,1%
Cuya carencia dificulta la convivencia en casa durante las salidas (normas, hábitos, horarios, respeto...).	98,1%
Cuya carencia dificulta la comprensión de las necesidades evolutivas del niño.	100%
Básicas de crianza (cómo dar un biberón, menús, horarios de sueño, juegos adecuados, etc.).	97,5%
El trabajo de las competencias parentales debe hacerse de forma colaborativa entre los servicios de trabajo con familias y los servicios que trabajan con los niños de aquellas.	92,1%
Evaluación competencias profesionales	Consenso
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas periódicamente.	90,2%
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas con el propósito de aumentar el control sobre su trabajo.	61%
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas con el propósito de su mejora.	97,6%
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva externa.	71,7%
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva interna.	87,5%
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva mixta (interna y externa).	100%
Es el educador quien debe evaluar su desempeño profesional.	68,3%
El educador contratado en una institución educativa debe disfrutar de la confianza en su capacidad y criterio técnicos. Nadie tiene por qué evaluar su desempeño	97,6%
El educador social debe someterse a la evaluación de sus capacidades psicológicas, pedagógicas, técnicas...	74,3%
Supervisión	Consenso
Supervisión del equipo educativo con el fin de hacer reflexión sobre la práctica.	68,2%
Formación específica en aquellas necesidades y problemáticas emergentes que el equipo debe afrontar.	54,5%
Seminarios de autoformación (IAP, encuentros con otros equipos, etc.).	27,3%
Organizar sesiones de traspaso de información sobre aquellos cursos a los que han asistido algunos miembros del equipo educativo o directivo.	9,1%
U5Incentivar la producción escrita de los miembros del equipo.	25,0%

Tabla VIII.43. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Organizativo) Delphi III

TERCERA RONDA: ACUERDOS ÁMBITO HUMANO	
Comunicación fluida	
	Consenso
Transparencia en la gestión del Centro y difusión de la información.	77,3%
Traspaso de información por escrito.	2,3%
Traspaso de información verbal.	6,8%
Provocar el análisis conjunto de casos y situaciones.	77,3%
Potenciar espacios de encuentro para la supervisión.	61,4%
Diseñar Instrumentos de comunicación operativos (diario, libreta de tutorías...)	47,7%
Cohesión	
	Consenso
Elaboración cooperativa del Proyecto educativo, reglamento, Proyectos Educativos individuales...	77,3%
Consensuar todos los acuerdos (El consenso debe estar en la base de las decisiones tomadas).	27,3%
Acogida tutorización a nuevos educadores.	38,6%
Crear comisiones de trabajo ,trabajo conjunto, producción escrita, etc.	31,8%
Triangulación/ contraste de la información y decisiones.	31,8%
Participar en actividades externas (encuentros con otros Centros, participación en jornadas, grupos de trabajo...)	45,5%
Favorecer espacios de encuentro informal entre el personal	22,7%
Compromiso	
	Consenso
Asignar un tutor que garantice el trato individualizado.	84,1%
Implementar un plan de acogida inicial para los niños que ingresan en el Centro.	84,1%
Trabajar los casos analizando las intervenciones y su impacto.	81,8%
Fomentar salidas de los niños al domicilio de los educadores, especialmente en periodos vacacionales.	9,1%

Tabla VIII.44. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Humano) Delphi III

TERCERA RONDA: ACUERDOS AMBITO INSTITUCIONAL	
Selección de personal	
	Consenso
Protocolo de selección: entrevista personal estructurada.	90%
Periodo de prueba.	90%
Protocolo de competencias mínimas: titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia...	95%
Participación del equipo en la selección del personal.	63,4%
Periodo de práctica para aclarar dudas y valorar la idoneidad.	85,4%
Entrevista con la dirección al final del periodo con el fin de evaluar los resultados.	92,5%
Evaluación institucional	
	Consenso
La institución debe someterse a procesos de evaluación de forma obligatoria y sistemática.	97,5%
En cualquier institución financiada con fondos públicos debe hacerse una rendición de cuentas periódica sobre su funcionamiento.	100%
La incorporación de estándares de evaluación (ISO, EFQM, etc.) mejoraría el funcionamiento de los Centros.	72,5%
Los resultados de la evaluación deben tener consecuencias a nivel de incentivos profesionales (promoción, publicación, reconocimiento de buenas prácticas...).	90%

Tabla VIII.45. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Institucional) Delphi III

CAPITULO IX.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CRAE DE CATALUÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES Y GESTORES. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CCRP

El cuestionario CCRP tiene por objeto diagnosticar la realidad de los Centros Residenciales a partir de los criterios de calidad surgidos a raíz del debate de los grupos de discusión y de la consulta Delphi realizados previamente. Para ello, el análisis se centró en diversos bloques, cada uno de los cuales atiende aspectos diferentes de la calidad de un CRAE (organización, estructura, funcionamiento, profesionalidad, formación, recursos e instalaciones, trabajo en equipo, satisfacción laboral,...). A partir de una escala tipo Likert de cinco rangos que van desde el valor 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo), se ha preguntado sobre diferentes cuestiones relativas a los bloques descritos anteriormente. Al carácter multidimensional que integra el constructo “calidad de un CRAE”, se une la manera diferente en que se percibe esa calidad según se mire desde la perspectiva de los profesionales que trabajan habitualmente como educadores en el Centro, condicionados por su edad, años de experiencia, formación académica, género, o incluso desde la visión diferente de la esa realidad que otorga el estar involucrado como gestor con responsabilidad en el Equipo de Dirección. En este sentido, se presenta a continuación, en primer lugar, un análisis global de toda la muestra de profesionales a cada una de las dimensiones del cuestionario, y en segundo lugar una análisis cruzado de las diferentes variables independientes más relevantes.

IX.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

IX.1.1. Análisis de las respuestas por dimensiones y bloques:

1. Marco Educativo del Centro:

1.1. Proyecto Educativo de Centro (PEC):

Respecto a los Proyectos Educativos de los Centros y según nos muestran las puntuaciones medias alcanzadas, destacamos que para los profesionales encuestados estos proyectos definen y establecen claramente los objetivos educativos (M=4,15), definen los principios generales de organización y funcionamiento del Centro (M=4,15), definen y distribuyen funciones y responsabilidades (M=4,07) y justifican y argumentan la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas etc. (M=4,05). La homogeneidad de estos valores viene justificada por su baja varianza (V=0,82; V=0,85; V=0,90 y V=0,90, respectivamente).

También destacan con puntuaciones medias muy cercanas al 4 (“muy de acuerdo”) otras afirmaciones relativas a que en los Proyectos Educativos se establecen claramente los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro (M=3,9) y que estos proyectos definen los contenidos, aquello que los niños deben aprender en el Centro (M=3,78). Los valores de la varianza (V=1,02 y V=1,03, respectivamente), muestran cierto grado de dispersión en las respuestas.

A pesar de que los profesionales encuestados se muestran de acuerdo (M=3,35) con la afirmación relativa al grado de participación en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y con que éste define el enfoque con el que se aborda el trabajo con las familias (M=3,35), los valores de la varianza nos informan de la poca homogeneidad de las respuestas (V=1,4 y V=1,5, respectivamente). La Tabla IX.1. muestra la distribución de los datos expresados en media y varianza:

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	Media	Varianza
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	3,35	1,43
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro	3,89	1,04
Define y distribuye funciones y responsabilidades	4,07	0,90
Define y establece claramente los objetivos educativos	4,15	0,83
Define los contenidos (aquello que los niños deben aprender en el Centro)	3,78	1,02
Recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional.	3,66	1,28
Define cuál es el enfoque – metodología a seguir y modelo- del trabajo con las familias de los niños	3,35	1,48
Define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro	4,15	0,85
Justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas...	4,05	0,91
Incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales.	3,63	1,18

Tabla IX.1. Distribución de los datos expresados en media y varianza

1.2. Reglamento de Régimen Interior (RRI):

Los datos obtenidos revelan que en prácticamente todos los Centros existe un RRI (M=4,43; V=1) y que éste reglamenta y rige (M=3,82) de forma clara (M=3,78), la vida de todas las personas del Centro. En menor medida los profesionales participan de la elaboración del RRI (M=3,38; V=1,5) y el resto de personas que configuran el Centro (M=2,86; V=1,52).

1.3. Presupuesto

En relación al presupuesto encontramos promedios bajos. Con una media de 2,22 y una elevada varianza 1,72, los profesionales encuestados consideran que el presupuesto no es conocido por el equipo educativo. Asimismo éste tampoco participa de las decisiones a tomar en relación al presupuesto (M=2,00; V=1,37).

1.4. Memoria Anual

Los Centros elaboran anualmente una memoria (M=4,49; V=0,92) aunque no en todos se elabora con la participación de todos los profesionales (M=3,36), mostrándose en este caso una varianza de 1,95, lo cual muestra una elevada dispersión de las respuestas.

1.5. Programación Anual

Los Centros Residenciales elaboran su programación anual (M=4,29) y la realizan con la participación de todos los profesionales (M=3,59). En relación a esta cuestión se da una gran dispersión de las respuestas sobre la elaboración de la programación anual (V=1,31) y sobre la participación de todos los profesionales (V=1,93).

1.6. Programas

En relación a si en los Centros existen programas específicos en función de las necesidades de los niños, se alcanza una puntuación media (M=3,68), aunque se da poca homogeneidad en las respuestas (V=1,73).

1.7. Protocolos de actuación

En relación a los protocolos las puntuaciones medias obtenidas se sitúan entre 3,48 y 3,74. Así, la elaboración de los protocolos con la participación de los profesionales implicados obtiene una puntuación media de 3,78 aunque la varianza es de 1,31; los encuestados muestran acuerdo con que los protocolos están estructurados y secuenciados (M=3,66; V=1,25), que éstos son lo suficientemente flexibles para evitar decisiones estandarizadas (M=3,48; V=1,15) y permiten tomar decisiones autónomamente (M=3,48; V=1,35).

En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones obtenidas en esta cuestión:

PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN	Media	Varianza
Los protocolos están elaborados con la participación de los profesionales implicados	3,74	1,31
Los protocolos están estructurados por secuencias y distribuyen claramente responsabilidades	3,66	1,26
Los protocolos nos permiten tomar decisiones autónomamente.	3,48	1,35
Los protocolos son lo suficientemente flexibles para evitar decisiones estandarizadas.	3,48	1,15

Tabla IX.2. Medias y varianzas en relación al proyecto educativo de Centro

1.8. Evaluación

De los datos obtenidos se desprende la detección de dos realidades, tal y como puede observarse en la gradación de colores de la Tabla IX.3.: la primera, con altas puntuaciones medias y alta disparidad de respuestas: la evaluación de las necesidades de los niños (M=4,08; V=1,06), la evaluación de la consecución de los objetivos (M=3,97;V=1,31), la existencia de planes de mejora M=3,60; V=1,48), la evaluación a través de la reflexión sobre la práctica (M=3,67;V=1,45), la existencia de un profesional que coordina la evaluación (M= 3,51;V=1,69) y finalmente, la afirmación de que el Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas (M= 3,51; V=2,10).

El segundo grupo está formado por prácticas evaluativas con unas bajas puntuaciones medias, como son la planificación de la evaluación (M=3,36; V=1,62), la evaluación de la documentación pedagógica (M=3,47; V=1,63), la evaluación de las competencias profesionales y el desempeño profesional (M=3,27; V=1,72), la existencia de instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito (M=3,13; V=1,46) y la realización de sesiones de evaluación de manera periódica (M=3,27; V=1,69).

En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones obtenidas en esta cuestión:

EVALUACIÓN	Media	Varianza
Se evalúan las necesidades de los niños	4,08	1,06
Se evalúa la consecución de los objetivos	3,97	1,31
Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica	3,67	1,45
Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro	3,60	1,48
La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro.	3,51	1,69
El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas	3,51	2,10
Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica (PEC, RRI, PEI...)	3,47	1,63
Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional	3,27	1,72
Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.	3,27	1,68
Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.	3,13	1,46

Tabla IX.3. Medias y varianzas en relación a la evaluación

2. Acción Educativa:

Tal y como reflejan las medias y varianzas expresadas en la Tabla IX.4., el análisis de de las respuestas dadas por los encuestados revela por un lado, altas puntuaciones medias y mucha homogeneidad en las respuestas, y por otro una serie de cuestiones que obtienen alto promedio y alta varianza y finalmente, una cuestión que obtiene un promedio algo más bajo con una alta varianza.

El primer grupo de cuestiones agrupa afirmaciones relativas a que en los Centros cada niño tiene asignado un tutor (M=4,83; V=0,30). Dicho tutor es una figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño (M=4,31; V=1,00). Destaca también que en los Centros, los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas de los niños (M=4,47; V=0,68). Dichos objetivos se orientan a la adquisición de competencias sociales (M=4,29; V=0,75). En esta misma línea destaca que los niños que lo necesitan asisten a recursos especializados (M=4,43; V=0,91), se aplican estrategias educativas diversificadas (M=4,13; V=0,86) y se proporcionan situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad (M=4,13; V=0,99).

La tabla siguiente muestra las puntuaciones medias y la varianza en relación a la acción educativa:

ACCIÓN EDUCATIVA	Media	Varianza
Cada niño tiene asignado un tutor	4,83	0,30
Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas	4,47	0,68
Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc.	4,43	0,91
Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales.	4,29	0,75
El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño	4,31	1,00
Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas	4,13	0,86
La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad.	4,13	0,99
El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge, sintetiza y transmite la información)	4,23	1,11
Los niños participan en actividades del barrio y del entorno	4,14	1,14
Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones.	4,01	1,20
Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño.	4,09	1,09
Existe un plan de acogida para los niños nuevos.	4,09	1,43
El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas, dispone de un tiempo para el trabajo individual...	3,95	1,45
El Centro procura un entorno colaborativo con las familias	3,93	1,38
La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño	3,85	1,32
Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías	3,66	1,39
El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente.	3,58	1,74
Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades.	3,26	1,71

Tabla IX.4. Medias y varianzas en relación a la acción educativa de los CRAE

El segundo grupo incluye aspectos relativos a la función del tutor como figura que hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares ($M=4,23$; $V=1,11$), a la participación de los niños en la vida del barrio ($M=4,14$; $V=0,14$), y también en las asambleas de Centro ($M=4,01$; $V=1,20$). Se incluyen en este grupo el hecho de que en los Centros se respeta la estabilidad de las tutorías ($M=4,09$; $V=0,09$) y que éste tutor se hace cargo de todas las coordinaciones que hacen referencia a la vida del niño ($M=3,95$; $V=1,45$), se elaboran planes de acogida para los niños nuevos ($M=4,09$; $V=1,43$), se procura un entorno colaborativo con las familias ($M=3,93$; $V=1,38$) y se fomenta su participación ($M=3,58$; $V=1,74$), se tienen en cuenta las características del niño a la hora de asignar tutorías ($M=3,85$; $V=1,32$) además de otros criterios consensuados ($M=3,66$; $V=1,39$).

Finalmente en el tercer grupo se encuentra el aspecto relativo a la participación del niño en su proyecto educativo individual ($M=3,26$; $V=1,71$).

3. El educador

En la Tabla IX.5. se presentan las puntuaciones medias asignadas por los participantes en la encuesta sobre cada uno de los aspectos que analizan la figura del educador de CRAE. El primer aspecto destacable acerca de los datos obtenidos hace referencia al alto grado de incidencia obtenido por 13 de las 15 actitudes del educador sobre las que se pregunta a los encuestados, así como la homogeneidad de los valores que conforman cada una de las distribuciones dados por los bajos valores de la varianza obtenidos en cada uno de los aspectos analizados. Aunque las medias aritméticas resultantes oscilen entre valores de 4,42 y 3,94, lo que quiere decir que los encuestados están muy de acuerdo o totalmente de acuerdo en 13 de los 15 aspectos planteados, algunos de estos aspectos se perciben con más intensidad que otros. Así, con una media superior a 4,40 los educadores de los Centros se muestran comprometidos con el bienestar de cada niño, y manifiestan una actitud de empatía hacia ellos, se comportan como un modelo educativo y expresan hacia ellos expectativas positivas de logro.

Con una media entre 3,94 y 4,36 los encuestados están de acuerdo o bastante de acuerdo en que el educador sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño, se muestra asertivo en la comunicación, conoce con profundidad a los niños, resuelve situaciones de crisis con serenidad, es coherente con la normativa, despierta el deseo de aprender en el niño, sabe planificar y evaluar y sabe trabajar en equipo.

Por debajo de estos valores medios y con una varianza más alta se sitúan aspectos relativos a la realización de cursos de formación por parte de los educadores ($M=3,77$; $V=1,16$), la

participación de los educadores en iniciativas de renovación pedagógica e innovación (M=3,39; V=1,37).

La tabla siguiente muestra las medias y varianzas en relación a las competencias del educador:

EL EDUCADOR	Media	Varianza
Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño.	4,42	0,57
Muestra empatía en la relación con el niño.	4,42	0,53
Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar.	4,31	0,53
Es asertivo en la comunicación.	4,17	0,55
Conoce con profundidad a los niños del Centro	4,05	0,80
Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa.	3,94	0,69
Es coherente con la normativa	4,15	0,72
Se comporta como modelo educativo	4,29	0,59
Expresa a los niños expectativas de logro positivas.	4,36	0,54
Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad.	4,07	0,62
Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social	4,10	0,69
Sabe planificar, reflexionar y evaluar	4,06	0,70
Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros.	4,22	0,73
Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación	3,77	1,16
Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación	3,39	1,37

Tabla IX.5. Medias y varianzas en relación a las competencias del educador de CRAE.

4. Gestión y Formación del Personal

4.1. Equipo Directivo

En relación a la valoración del liderazgo directivo que hacen los educadores y equipos directivos de los CRAE, podemos distinguir tres grupos de aportaciones en función de la puntuación media obtenida.

Como ilustra la Tabla IX.6. en un primer grupo se sitúan los ítems que han obtenido una puntuación media superior a 4 (entre 4,07 y 4,19) y una varianza alrededor de 1. Así, los encuestados están bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el director trata con cortesía y delicadeza a las personas, conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos, supervisa el plan de caso y los proyectos educativos, está comprometido con el proyecto educativo, apoya e impulsa el trabajo en equipo, dispone de formación teórica adecuada y de experiencia.

En un segundo grupo se sitúa el grueso de las respuestas con una media que oscila entre 3,54 y 3,93 y una varianza alrededor de 1. Así, los datos muestran que los encuestados están de acuerdo o bastante de acuerdo en que la mayor preocupación del director es la consecución de una educación de elevada calidad; en que su director informa adecuadamente a todas las personas del Centro, sabe motivar, muestra aprecio y reconocimiento a las personas por los

logros que consiguen impulsando su autoconfianza, clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores, realiza seguimiento de todas las iniciativas y evalúa, planifica y distribuye el gasto, optimiza los recursos humanos y materiales. El director del Centro mantiene también un buen equilibrio entre delegación y control, busca y gestiona los recursos externos necesarios, fomenta la creatividad. El director goza del reconocimiento del equipo educativo, garantiza la participación de los niños en el Centro, promueve el debate de temas pedagógicos, potencia un clima positivo, resuelve asertivamente los problemas, fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica, actualiza su formación, comparte la visión de los profesionales.

Finalmente y con una media que oscila entre 3,20 y 3,30 se afirma que el director promociona investigaciones sobre temas socioeducativos, de debates pedagógicos, y de la participación de las familias en la vida del Centro han obtenido las puntuaciones más bajas y con varianzas algo más altas que oscilan entre 1,43 y 1,56.

La siguiente tabla muestra las puntuaciones obtenidas en este ámbito:

EQUIPO DIRECTIVO	Media	Varianza
Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo.	4,19	0,96
Dispone de experiencia	4,18	0,96
Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos.	4,15	1,06
Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos	4,11	0,97
Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas	4,07	1,11
Apoya e impulsa el trabajo en equipo	4,05	1,11
Dispone de formación teórica adecuada	4,01	0,98
Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro	3,98	1,02
Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa	3,97	1,19
Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro	3,95	0,97
Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa.	3,93	1,04
Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen.	3,93	1,15
Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro	3,89	1,18
Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo.	3,89	1,20
Potencia un clima positivo en el equipo	3,89	1,25
Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.)	3,88	1,07
Comparte la visión de los profesionales del Centro.	3,86	1,03
Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución	3,85	1,04
Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro	3,85	1,08
Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas	3,85	1,00
Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias	3,84	1,19
Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad	3,84	1,22
Impulsa la autoconfianza de los educadores	3,81	1,22
Revisa periódicamente los resultados .	3,78	1,04
Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores	3,76	1,18

Actualiza su formación de forma continua	3,74	1,08
Resuelve asertivamente los problemas y conflictos	3,73	1,17
Mantiene un equilibrio entre delegación y control.	3,73	1,27
Sabe motivar a sus colaboradores	3,64	1,21
Gestiona ayudas externas	3,63	1,15
Promueve el debate sobre temas pedagógicos	3,55	1,37
Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos.	3,30	1,43
Potencia la participación de los padres en la vida del Centro	3,20	1,56

Tabla IX.6. Medias y varianzas en relación al liderazgo directivo

4.2. Dinámicas de trabajo

El resultado de los análisis de la segunda parte de este bloque de 16 preguntas o ítems (ver Tabla IX.7.), ponen de relieve unas altas puntuaciones medias y homogeneidad, ($M=4,76$; $V=0,48$) en la cuestión sobre las reuniones del equipo educativo. Todos los encuestados están de bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo en que en su Centro se realizan reuniones semanales. Asimismo en los equipos existen profesionales con distintos grados de experiencia ($M=4,46$; $V=0,68$). También se dan altas puntuaciones medias y baja varianza en cuestiones como la valoración de la utilidad de los instrumentos de comunicación que se usan en los Centros ($M=4,46$; $V=0,66$). No se da tanta homogeneidad en las respuestas en la cuestión relativa al apoyo que se da entre compañeros en el trabajo diario ($M=4,13$; $V=1,00$).

Destacar que los encuestados están de acuerdo o bastante de acuerdo en que en su equipo las decisiones se toman por consenso ($M=3,95$; $V=1,00$). En cambio, por debajo de estos valores medios y con una varianza más alta se encuentran una serie de cuestiones relativas al acuerdo que expresan los encuestados en relación que los protocolos de selección de personal incluyen la exigencia de competencias mínimas ($M=3,73$; $V=1,38$), los educadores noveles realizan un periodo de prueba ($M=3,68$; $V=1,72$), se realizan revisiones de casos de forma individualizada con la dirección ($M=3,52$; $V=1,72$), se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles ($M=3,51$; $V=1,69$).

Ya por debajo de 3,5 se sitúan un bloque de cuestiones cuyo promedio oscila entre 2,51 y 3,45. Así, existe un débil acuerdo entre los participantes al afirmar que el protocolo de selección contiene una entrevista personal ($M=3,45$; $V=1,36$). En relación a los protocolos de selección de personal se diseñan éstos teniendo en cuenta las funciones y los perfiles profesionales ($M=3,39$; $V=1,29$) y que al final de cada periodo de trabajo se realice una entrevista para evaluarlo ($M=3,16$; $V=1,84$). Otras cuestiones que han obtenido puntuaciones medias similares es la relativa a que en los Centros se organizan actividades fuera del horario laboral ($M=3,19$; $V=1,83$); la participación de los equipos en iniciativas que promuevan la reflexión ($M=3,01$;

V=1,84). Finalmente, con una puntuación media muy baja y alta dispersión de opiniones (M=2,51; V=1,61) los educadores realizan intercambios con otras instituciones.

La tabla siguiente muestra la distribución de las puntuaciones en este ámbito:

DINÁMICAS DE TRABAJO	Media	Varianza
Se realizan reuniones de equipo semanales	4,76	0,48
En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia.	4,50	0,68
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro(diario, actas, paneles, etc) son útiles	4,46	0,66
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias	4,35	0,88
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario	4,13	1,00
Las decisiones se toman por consenso	3,95	1,00
El protocolo de selección exige unas competencias mínimas : titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc.	3,73	1,38
Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro	3,68	1,72
Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor	3,52	1,72
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles	3,51	1,69
El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada	3,45	1,36
Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional.	3,39	1,29
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral	3,19	1,83
Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados.	3,16	1,84
El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones.	3,01	1,84
Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones	2,51	1,61

Tabla IX.7. Medias y varianzas en relación a dinámicas de trabajo en los CRAE

5. Recursos

5.1. Recursos disponibles en los CRAE

El resultado de los análisis de este tercer grupo de cuestiones refleja que una sola de ellas ha obtenido unas puntuaciones medias por encima de 4 y con una varianza baja. Se trata de la cuestión relativa al modo en que se realizan los traslados de los niños. Así los encuestados están bastante y totalmente de acuerdo en que dichos traslados se realizan protegiendo su integridad física (M=4,46; V=0,66).

En segundo lugar, aparecen un grupo de cuestiones con una media que oscila entre 3,94 y 3,69 y cuya varianza también es alta, oscilando entre 1,47 y 1,21. Dichas cuestiones tienen relación con la adaptación del mobiliario del Centro a la edad y características de los niños. Así los encuestados están de acuerdo o bastante de acuerdo (M=3,89; V=1,22). Igualmente en los Centros se dispone de los recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades materiales de los, existen zonas de recreo y materiales didácticos adecuados.

En tercer lugar existe poco acuerdo y una varianza alta en la cuestión relativa a la dotación de ordenadores para los niños en los Centros (M=2,68; V=2,08).

La siguiente tabla muestra las puntuaciones medias y la varianza en relación a los recursos disponibles en los Centros:

RECURSOS	Media	Varianza
En el traslado de los niños se protege la integridad física y protección ante el riesgo real.	4,46	0,66
Las instalaciones del edificio son seguras y adecuadas	3,94	1,32
El mobiliario del Centro está adaptado a la edad, características y necesidades	3,89	1,22
Se dispone de los recursos económicos suficientes para garantizar la cobertura de las necesidades materiales de los niños (vestuario, material escolar, etc)	3,83	1,48
Las zonas de recreo son adecuadas, seguras y están adaptadas a las características de los niños.	3,79	1,47
Existen materiales didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los niños	3,69	1,21
Se dispone de suficientes ordenadores para todos los niños del Centro.	2,68	2,08

Tabla IX.8. Medias y varianzas en relación a recursos disponibles en los CRAE

6. Satisfacción de los profesionales

El último grupo de cuestiones planteadas a los encuestados hace relación al grado de satisfacción que expresan como profesionales de un CRAE. El análisis de los datos obtenidos muestra un alto grado de satisfacción de los profesionales tal y como indican las altas puntuaciones medias además de un notable grado de homogeneidad de las respuestas en la mayoría de las cuestiones.

Así, los encuestados afirman (ver Tabla IX.9.) haber aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma ($M=4,42$; $V=0,49$), se sienten cada vez más seguros ($M=4,34$; $V=0,58$) y satisfechos del clima que se respira en el equipo ($M=4,08$; $V=0,86$), del trabajo que como equipo realizan ($M=4,07$; $V=0,91$), así como con su situación laboral ($M=4,00$; $V=0,81$). Asimismo, los encuestados están bastante o totalmente de acuerdo en que los niños dan pruebas de que se sienten ayudados ($M=4,06$; $V=0,77$).

Con unas puntuaciones medias más bajas y también con una varianza superior a 1, se sitúan las cuestiones relativas a la satisfacción con la estabilidad del equipo ($M=3,87$; $V=1,13$), lo cual representa que los encuestados están de acuerdo o bastante de acuerdo con dicha cuestión. Asimismo expresan el mismo nivel de acuerdo con la idea de que la actividad del Centro es conocida por el entorno y por el barrio aunque estas no se da tanta homogeneidad ($V=1,11$ y $V=1,42$ respectivamente).

A destacar la cuestión relativa a afirmar que las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo ($M=3,62$; $V=0,94$).

SATISFACCIÓN	Media	Varianza
He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma	4,42	0,49
Me siento cada vez más seguro en la acción educativa	4,34	0,58
El clima de trabajo en mi Centro es agradable.	4,08	0,86
Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo	4,07	0,91
Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados	4,06	0,77
Me siento satisfecho con mi situación laboral	4,00	0,81
Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo	3,87	1,13
La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno.	3,64	1,11
Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo.	3,62	0,94
La actividad de mi Centro es conocida en la barrio	3,57	1,42

Tabla IX.9. Medias y varianzas en relación a la satisfacción de los profesionales de los CRAE

En la siguiente tabla mostramos las medias y varianzas alcanzadas en cada uno de los bloques del Cuestionario CCRP.

BLOQUES del Cuestionario CCRP	N	Media	Varianza
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	371	3,81	0,59
REGLAMENTO REGIMEN INTERNO	371	3,43	0,58
PRESUPUESTO	371	2,11	1,19
MEMORIA ANUAL	371	3,75	0,81
PROGRAMACIÓN ANUAL Y PROGRAMAS	371	3,93	0,94
PROTOCOLOS	371	3,59	0,82
EVALUACIÓN	371	3,53	0,96
ACCIÓN EDUCATIVA	371	4,08	0,42
EDUCADOR	371	4,12	0,38
EQUIPO DIRECTIVO	371	3,85	0,68
DINAMICAS DE TRABAJO	371	3,71	0,50
RECURSOS	371	3,75	0,73
SATISFACCION	371	3,97	0,38

Tabla IX.10. Medias y varianzas por bloques del Cuestionario CCRP

Destacar que, según la medias expuestas, los profesionales encuestados se muestran de acuerdo con las afirmaciones expresadas en los ítems de estos bloques, salvo en lo relativo al presupuesto, donde podemos observar un descenso en la puntuación media y una alta dispersión de las respuestas ($M=2,11$; $V=1,2$). Destaca una alta valoración de la acción educativa ($M=4,08$) y de las competencias del educador ($M=4,12$), así como la satisfacción de los profesionales en relación a su trabajo ($M=3,97$).

Respecto a los procesos evaluativos desarrollados en los Centros se da una puntuación media alta ($M=3,53$) y una gran dispersión de las respuestas ($V=0,96$).

IX.1.2 Análisis en función de las variables independientes

A continuación se muestra un análisis de las opiniones de los encuestados en función de algunas variables independientes consideradas más relevantes: puesto de trabajo, años de experiencia y titularidad del Centro.

IX.1.2.a. Análisis en función de la variable independiente “Puesto de trabajo”

El análisis de las respuestas en función del puesto de trabajo, revelan cómo las medias más bajas son las correspondientes a los educadores que han cumplimentado el cuestionario, tal y como puede verse en la tabla siguiente y en los gráficos. Esto es así en todos los bloques de preguntas excepto en la relativa a la valoración de las competencias de los educadores/as de los Centros, en los que esta tendencia se invierte, alcanzando las puntuaciones más altas los educadores. Se observa, pues, que los educadores se autoevalúan muy positivamente, tal y como puede verse en la tabla y en los gráficos siguientes:

PUESTO DE TRABAJO (N=371)	Miembro E. Directivo (N=100)		Educador/a (N=255)		Otros(N=16)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	3,97	0,58	3,65	0,83	4,13	0,61
REGLAMENTO REGIMEN INTERNO	3,56	0,67	3,37	0,79	3,59	0,76
PRESUPUESTO	2,37	1,13	1,97	1,05	2,62	1,07
MEMORIA ANUAL Y PA	4,20	0,77	3,81	1,03	4,03	0,72
PROTOCOLOS	3,74	0,72	3,51	0,98	3,81	0,50
EVALUACIÓN	3,67	0,81	3,43	1,03	4,28	0,40
ACCIÓN EDUCATIVA	4,20	0,47	4,01	0,70	4,23	0,56
EDUCADOR	3,91	0,67	4,20	0,57	3,92	0,72
EQUIPO DIRECTIVO	4,08	0,48	3,76	0,92	3,88	0,61
DINAMICAS DE TRABAJO	3,93	0,49	3,61	0,76	3,74	0,51
RECURSOS	3,85	0,74	3,70	0,90	4,03	0,62
SATISFACCION	4,08	0,54	3,92	0,64	4,04	0,52

Tabla IX.11. Distribución de medias y desviaciones típicas en función de la variable “Puesto”

El gráfico siguiente muestra las puntuaciones medias obtenidas en relación a las competencias del educador en función de los tres grupos estudiados 1: equipo directivo; 2: educador; 3: otros (equipo técnico, psicólogo, personal de apoyo)).

Así, los educadores obtienen unas puntuaciones medias de 4,20. En cambio, el equipo directivo y el grupo “otros” sensiblemente por debajo (M=3,91) y (M=3,92) respectivamente:

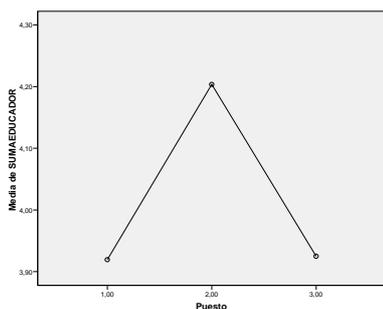


Gráfico IX.1. Medias competencias Educador en función de "puesto"

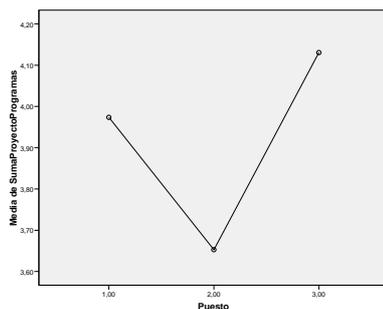


Gráfico IX.2. Medias PEC y programas en función de "puesto"

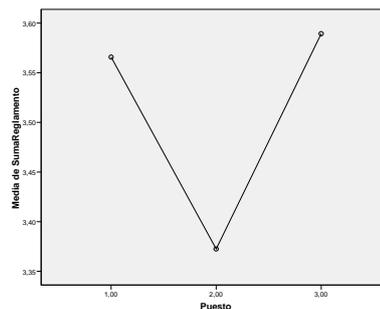


Gráfico IX.3. Medias RRI en función de "puesto"

Además de las bajas puntuaciones medias que aparecen, en general, del grupo "educadores", destaca la alta valoración que realizan los equipos directivos (M=4,20) sobre la Programación y Memoria Anual en contraposición a la de los educadores (M=3,81) y el grupo "otros" (M=4,03)

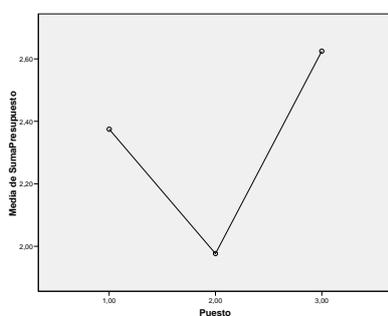


Gráfico IX.4. Media de PC según "puesto"

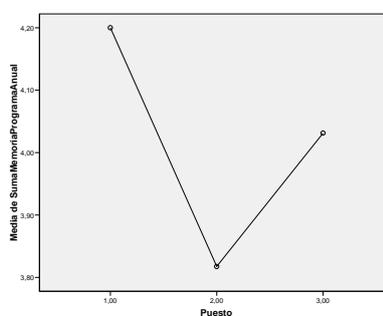


Gráfico IX.5. Media MA y PA según "puesto"

Destacar también los resultados del análisis en relación a la Evaluación. En este caso, son los profesionales pertenecientes al grupo "otros" quienes valoran más positivamente la evaluación realizada en el Centro (M=4,28), a diferencia de los educadores (M=3,43) y los equipos directivos (3,67)

En la tabla siguiente se puede observar cómo las aportaciones de los profesionales no presentan homogeneidad entre los tres grupos analizados en relación a la cuestión del Proyecto educativo, del presupuesto, memoria y programación anual, evaluación, educador, equipo directivo y dinámicas de trabajo, dándose un índice de significatividad de 0,00. Existe acuerdo, en cambio, en función del puesto ocupado en el Centro, cuando se pregunta por la existencia y las características del RRI, dándose en este caso una significatividad de 0,07; lo mismo sucede en relación a los protocolos (sig.=0,06), los recursos disponibles (sig.=0,13) y la satisfacción de los profesionales (sig.=0,09).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma ProyectoProgramas	Inter-grupos	9,70	2	4,85	8,26	0,00
	Intra-grupos	216,00	368	0,59		
	Total	225,70	370			
Suma Reglamento	Inter-grupos	3,08	2	1,54	2,67	0,07
	Intra-grupos	212,74	368	0,58		
	Total	215,83	370			
Suma Presupuesto	Inter-grupos	15,81	2	7,91	6,83	0,00
	Intra-grupos	425,80	368	1,16		
	Total	441,61	370			
Suma Memoria Programa Anual	Inter-grupos	10,67	2	5,34	5,80	0,00
	Intra-grupos	338,88	368	0,92		
	Total	349,55	370			
Suma Memoria Protocolos	Inter-grupos	4,49	2	2,25	2,76	0,06
	Intra-grupos	297,61	368	0,81		
	Total	302,10	370			
Suma Evaluación	Inter-grupos	13,50	2	6,75	7,28	0,00
	Intra-grupos	341,07	368	0,93		
	Total	354,57	370			
Suma Marco Pedagógico	Inter-grupos	8,26	2	4,13	9,67	0,00
	Intra-grupos	157,21	368	0,43		
	Total	165,47	370			
Suma Acción Educativa	Inter-grupos	3,02	2	1,51	3,66	0,03
	Intra-grupos	151,95	368	0,41		
	Total	154,97	370			
Suma Educador	Inter-grupos	6,41	2	3,21	8,73	0,00
	Intra-grupos	135,06	368	0,37		
	Total	141,47	370			
Suma Gestión Formación Equipo Directivo	Inter-grupos	7,57	2	3,78	5,72	0,00
	Intra-grupos	243,58	368	0,66		
	Total	251,15	370			
Suma Gestión Formación Dinámicas Trabajo	Inter-grupos	7,31	2	3,66	7,63	0,00
	Intra-grupos	176,20	368	0,48		
	Total	183,51	370			
Suma Gestión Formación	Inter-grupos	7,44	2	3,72	7,45	0,00
	Intra-grupos	183,72	368	0,50		
	Total	191,16	370			
Suma Recursos	Inter-grupos	3,00	2	1,50	2,06	0,13
	Intra-grupos	267,58	368	0,73		
	Total	270,57	370			
Suma Satisfacción	Inter-grupos	1,81	2	0,91	2,42	0,09
	Intra-grupos	138,00	368	0,38		
	Total	139,81	370			
SUMA TOTAL	Inter-grupos	1,61	2	0,80	2,89	0,06
	Intra-grupos	102,37	368	0,28		
	Total	103,98	370			

Tabla IX.12. Estadísticos en función de "Puesto de trabajo".

Análisis de las medias "puesto de trabajo" por perfiles

El análisis de las medias en función de la variable puesto relativas al bloque de cuestiones sobre el Proyecto Educativo de Centro ponen de relieve cómo son miembros del equipo directivo y el grupo "otros" quienes tienen mejor concepto de la documentación que constituye el Marco Pedagógico del Centro (PEC, RRI, MA, Presupuesto).

CAPITULO IX: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CRAE DE CATALUÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES Y GESTORES. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CCRP

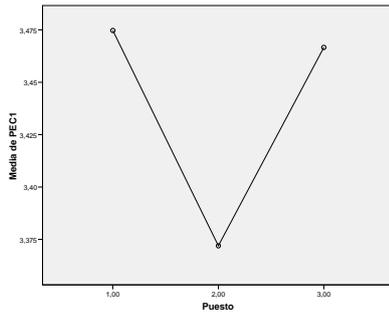


Gráfico IX.6. El PEC ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según "puesto"

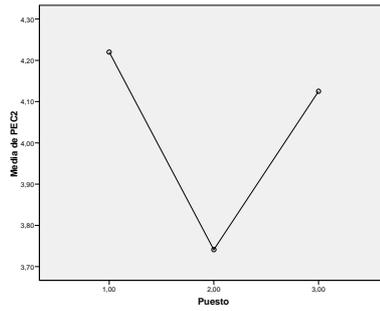


Gráfico IX.7. El PEC establece los canales de coordinación según "puesto"

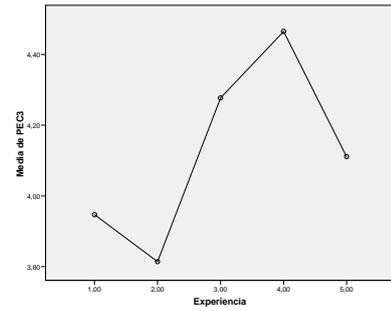


Gráfico IX.8. El PEC define y distribuye responsabilidades según "puesto"

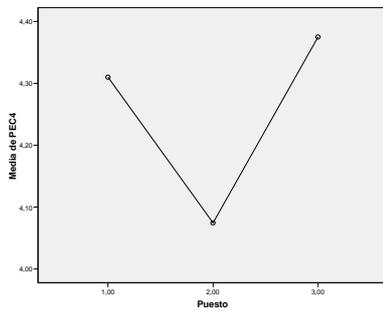


Gráfico IX.9. El PEC define los objetivos educativos según "puesto"

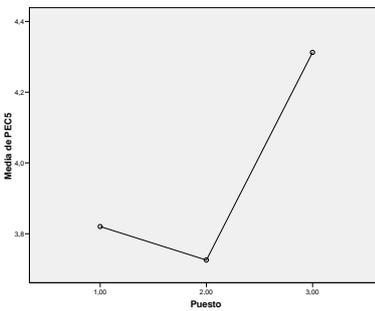


Gráfico IX.10. El PEC define los contenidos según "puesto"

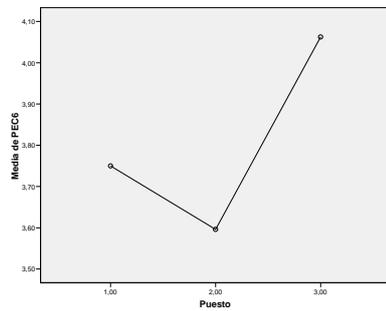


Gráfico IX.11. El PEC recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión y el encargo, según "puesto"

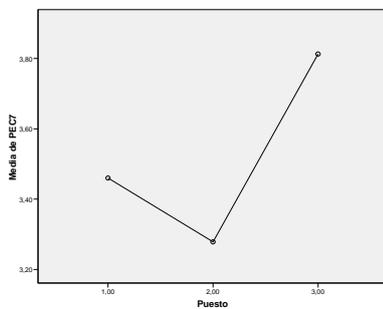


Gráfico IX.12. El PEC define cuál es el enfoque del trabajo con las familias según "puesto"

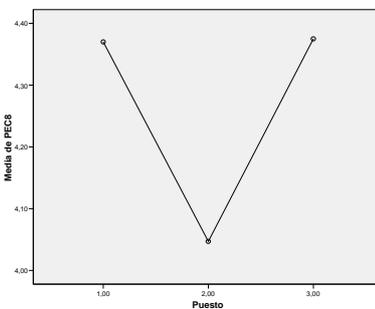


Gráfico IX.13. El PEC define los principios generales de mi Centro, según "puesto"

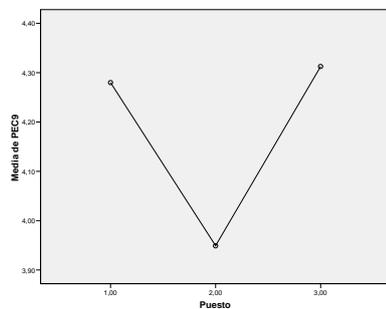


Gráfico IX.14. El PEC justifica y argumenta la atención de los niños según "puesto"

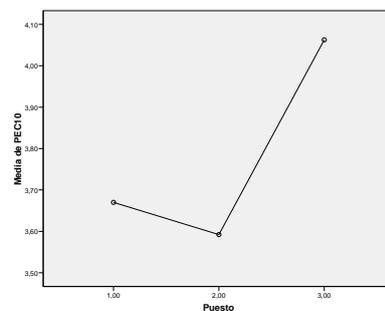


Gráfico IX.15. El PEC incluye principios de los programas educativos según "puesto"

Respecto a la cuestión relativa a si el PEC define los contenidos a trabajar en los Centros, son los “otros” quienes presentan las puntuaciones medias más altas ($M=4,31$), siendo los directivos ($M=3,82$) y educadores ($M=3,72$) quienes presentan puntuaciones algo inferiores, mostrando un acuerdo más bajo. Lo mismo sucede con las dos cuestiones (el PEC recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional, el PEC define cuál es el enfoque del trabajo con familias), donde las valoraciones de los participantes del grupo “otros” son superiores a las del equipo directivo y educativo, manteniéndose las del este último siempre por debajo.

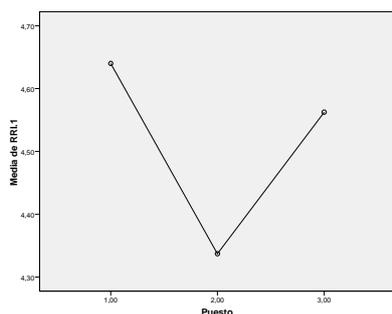


Gráfico IX.16. El RRI ha sido elaborado con la participación de los educadores, según “puesto”

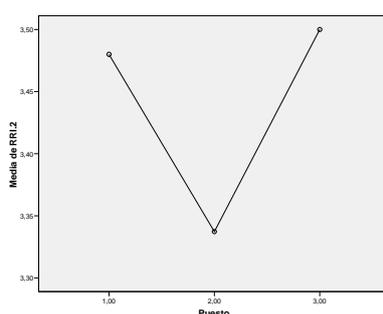


Gráfico IX.17. El RRI establece los canales de coordinación de los distintos órganos, según “puesto”

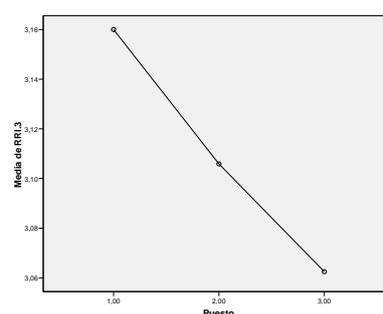


Gráfico IX.18. Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “puesto”

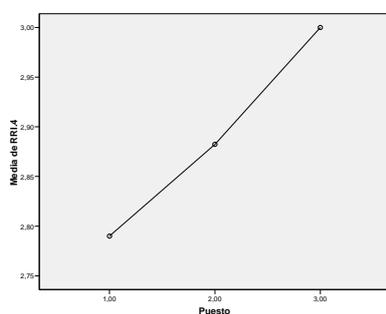


Gráfico IX.19. El RRI ha sido elaborado con la participación de todos los miembros, según “puesto”

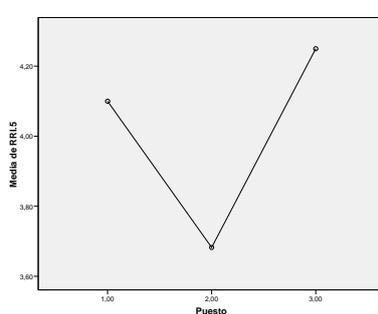


Gráfico IX.20. Reglamenta y rige la vida de todos, según “puesto”

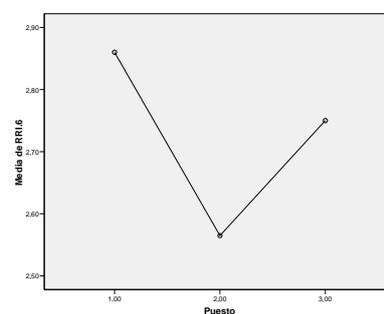


Gráfico IX.21. Contiene pocas normas, según “puesto”

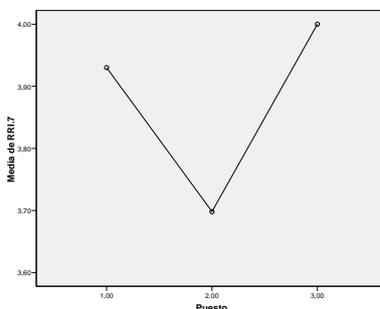


Gráfico IX.22. Las normas están claras, según “puesto”

En relación al RRI, destacar de cómo en la mayoría de las cuestiones son los educadores quienes puntúan más bajo las cuestiones planteadas. En este caso, sobre la primera cuestión “Existe un RRI”, aunque todas las medias se sitúan por encima de 4, son los directores quienes presentan la puntuación media más alta (M=4,64) seguido de los “otros” (M=4,56) y de los educadores (M=4,34).

Sobre la cuestión de la participación de todos los profesionales en la elaboración del Reglamento, son los “otros” quienes presentan la puntuación más baja (M=3,06) en esta ocasión. En cambio los miembros de los equipos directivos son quienes dan una puntuación media más alta sobre esta cuestión (M=3,16).

Cuando se pregunta por la participación de todos los miembros del centro en la elaboración del reglamento, las puntuaciones medias bajan moviéndose entre 2,79 y 3 y se invierte el posicionamiento de los profesionales: en este caso, los equipos directivos dan una puntuación de 2,79 los educadores (M=2,88) y la puntuación media máxima es la de los “otros” (M=3).

En relación a la evaluación destacar que está mucho más valorada por el personal perteneciente al grupo “otros” (M=4,28) que por el equipo directivo (M=3,67) y educativo (M=3,43). Así, puede observarse que en la cuestión “se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica” es el educador quien la valora de forma más baja (M=3,5) frente al equipo directivo (M=4,01) y el grupo “otros” (M=4,12).

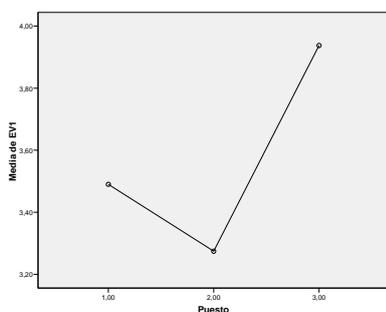


Gráfico IX.23. Se planifica la evaluación con indicadores consensuados, según “puesto”

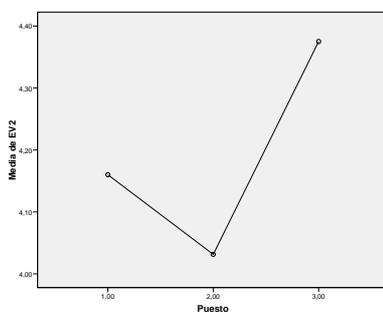


Gráfico IX.24. Se evalúan las necesidades de los niños, según “puesto”

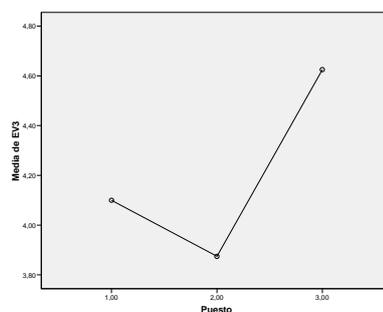


Gráfico IX.25. Se evalúa la consecución de los objetivos, según “puesto”

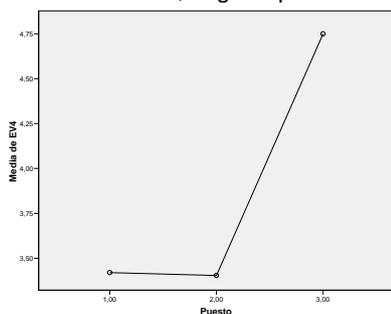


Gráfico IX.26. Se evalúa la documentación pedagógica, según “puesto”

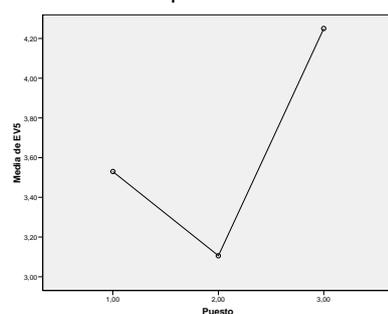


Gráfico IX.27. Se evalúan las competencias y el desempeño profesional, según “puesto”

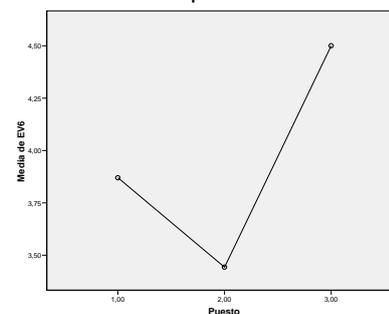


Gráfico IX.28. Los resultados de la evaluación revierten en mejoras, según “puesto”

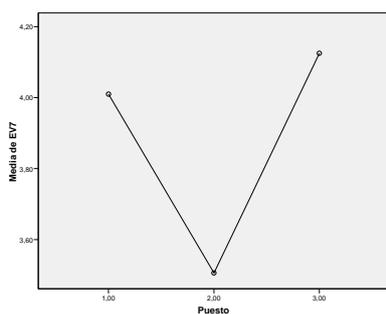


Gráfico IX.29. Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica, según "puesto"

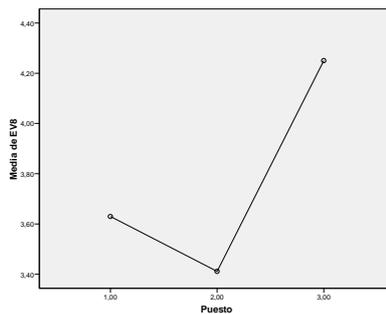


Gráfico IX.30. El Centro se somete a evaluaciones externas, según "puesto"

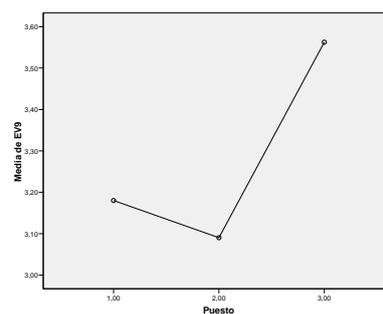


Gráfico IX.31. Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración, según "puesto"

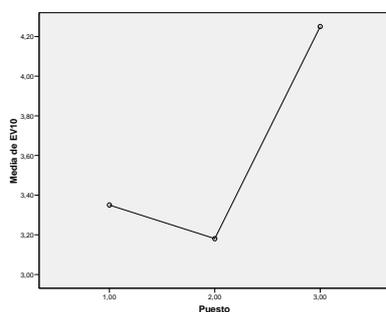


Gráfico IX.32. Se realiza evaluación periódica, según "puesto"

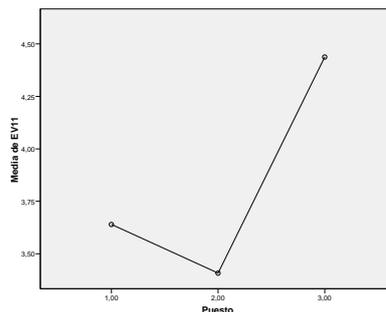


Gráfico IX.33. La recogida de datos de las evaluaciones está coordinada por un profesional del Centro, según "puesto"

Destacar también la cuestión en que se pregunta a los profesionales si el Centro realiza evaluaciones externas en que, el grupo "otros" presenta una puntuación media ($M=4,25$), muy superior a la del equipo directivo ($M=3,63$) y del educativo ($M=3,41$). La misma discrepancia se observa cuando se pregunta si se realizan evaluaciones de manera periódica.

La acción educativa (participación de los niños, de las familias, función del tutor, etc.) desarrollada en los Centros es valorada muy positivamente por parte de los tres grupos, habiendo obtenido unas puntuaciones medias superiores a 4. Aun así, sigue siendo el educador quien realiza puntuaciones más bajas ($M=4,01$).

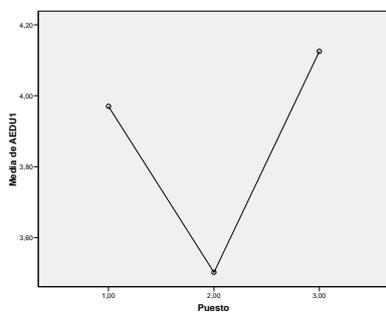


Gráfico IX.34. Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías, según "puesto"

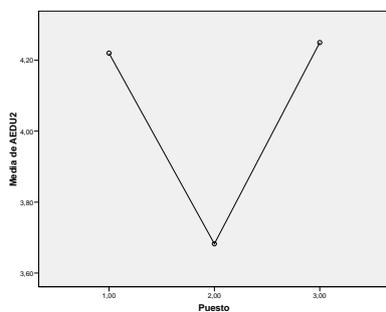


Gráfico IX.35. La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño, según "puesto"

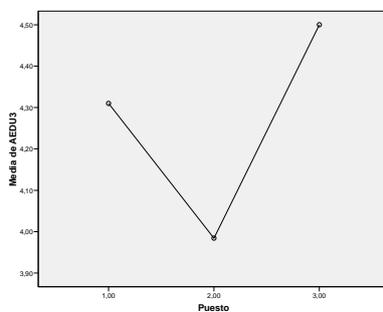


Gráfico IX.36. Se respeta la estabilidad de las tutorías, según "puesto"

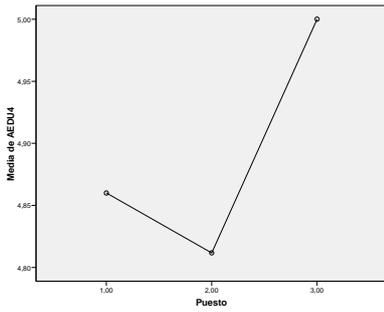


Gráfico IX.37. Cada niño tiene asignado un tutor, según "puesto"

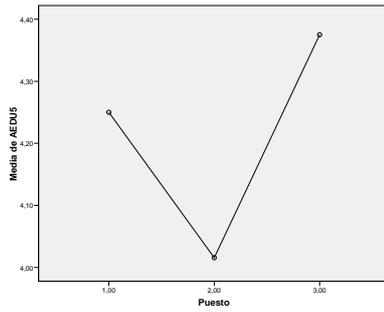


Gráfico IX.38. Existe un plan de acogida para los niños nuevos, según "puesto"

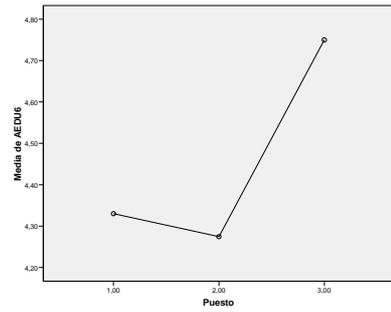


Gráfico IX.39. El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño, según "puesto"

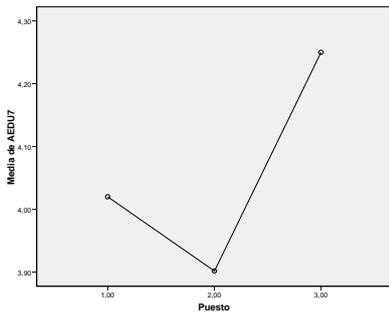


Gráfico IX.40. El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño según "puesto"

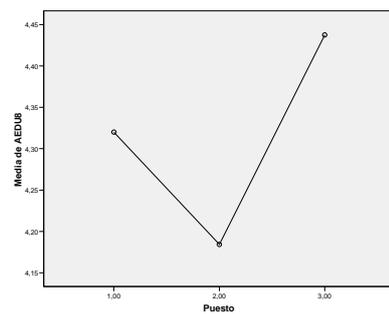


Gráfico IX.41. El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares, según "puesto"

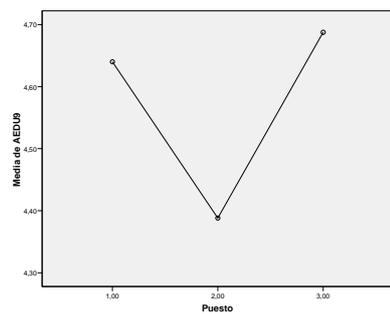


Gráfico IX.42. Los objetivos se elaboran de forma individualizada según "puesto"

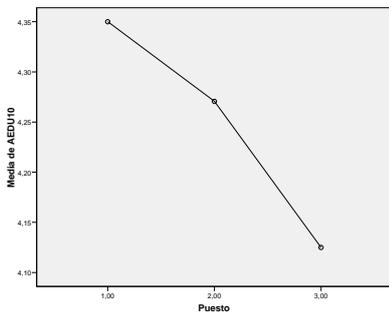


Gráfico IX.43. Los objetivos se orientan a la adquisición de competencias sociales, según "puesto"

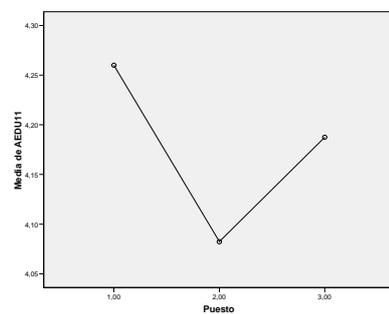


Gráfico IX.44. Las estrategias educativas son diversificadas, según "puesto"

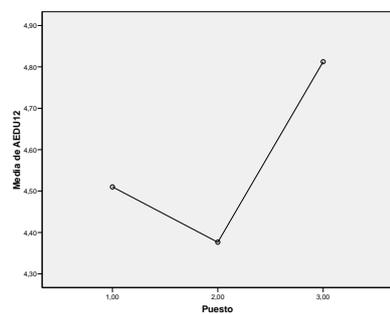


Gráfico IX.45. Los niños que lo necesitan asisten a recursos, según "puesto"

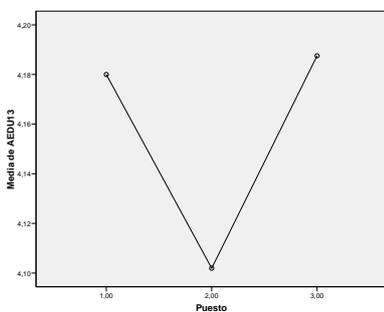


Gráfico IX.46. La vida del Centro proporciona situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, según "puesto"

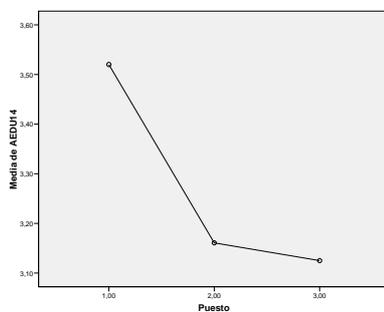


Gráfico IX.47. Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, según "puesto"

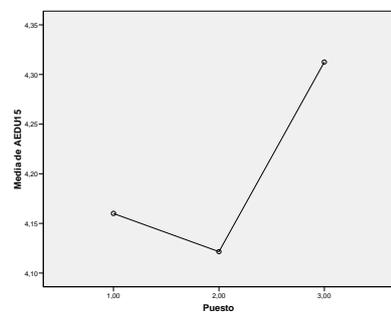


Gráfico IX.48. Los niños participan en actividades del barrio y del entorno, según "puesto"

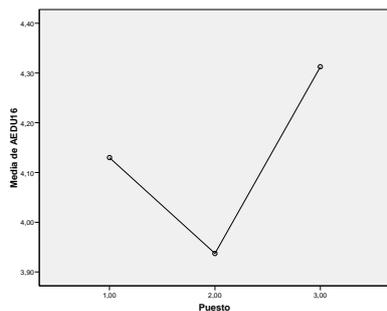


Gráfico IX.49. Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones, según "puesto"

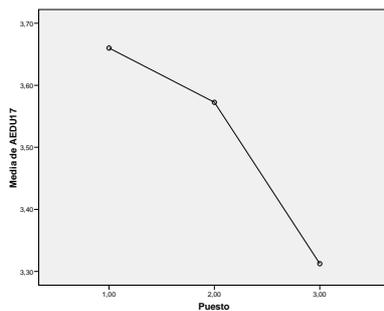


Gráfico IX.50. El Centro fomenta la participación de las familias, según "puesto"

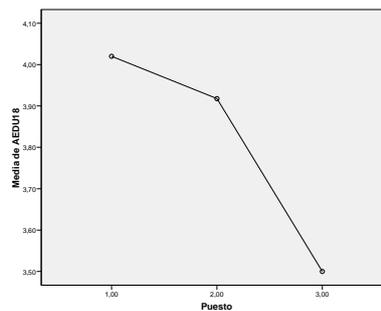


Gráfico IX.51. El Centro procura un entorno colaborativo con las familias según "puesto"

Las cuestiones relativas a la participación de los niños y las familias en la vida del Centro presentan discrepancias interesantes. En este caso, son los miembros del grupo "otros" quienes no opinan lo mismo sobre esta cuestión frente a los equipos directivo y educativo que presentan puntuaciones medias similares

Así, destaca la cuestión sobre la participación de los niños en la elaboración de su proyecto educativo en que, el equipo directivo es quien afirma que así es ($M=3,52$), frente a los educadores y el grupo "otros" que no están tan de acuerdo con esta afirmación.

En relación a las dinámicas de trabajo, en que se valoran reuniones, algunos procedimientos, etc., son de nuevo los educadores quienes realizan unas valoraciones más bajas ($M=3,61$) frente a las del equipo directivo ($M=3,93$) y el grupo "otros" ($M=3,74$).

En relación a las cuestiones planteadas sobre la gestión del equipo directivo, cabe señalar que las puntuaciones medias obtenidas son superiores a 3, lo cual indica que existe una opinión positiva sobre la dirección del Centro. Como ya se explicó en el análisis por "puesto" es el mismo equipo directivo quien, generalmente se autoevalúa más positivamente, excepto en la cuestión relativa a la gestión de las ayudas externas. Así, los miembros de los equipos directivos encuestados valoran menos esta cuestión ($M=3,47$) que los educadores ($M=3,68$) y los "otros" ($M=3,68$). Igualmente sucede con la cuestión relativa a cómo el equipo directivo fomenta la elaboración e implementación de la documentación pedagógica del Centro. En este caso, es el grupo "otros" quien valora esta cuestión con una puntuación media superior ($M=4,27$), frente al equipo directivo ($M=3,90$) y el educativo ($M=3,83$).

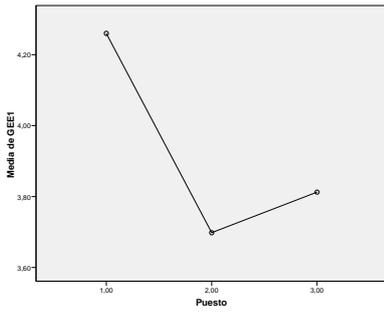


Gráfico IX.52. Informa adecuadamente a todas las personas "puesto"

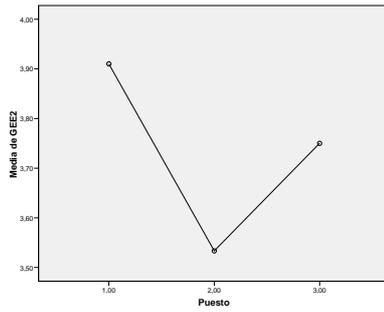


Gráfico IX.53. Sabe motivar a sus colaboradores según "puesto"

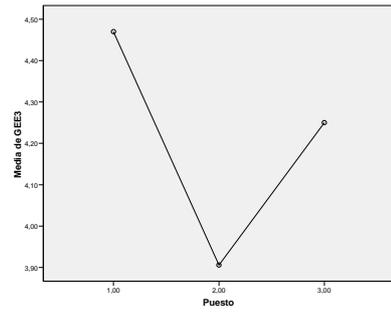


Gráfico IX.54. Trata con cortesía y delicadeza a todos según "puesto"

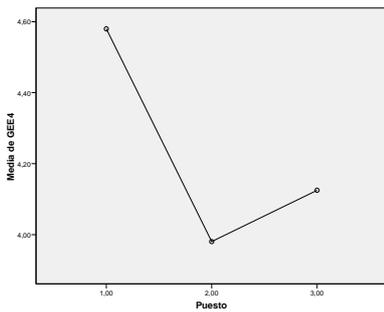


Gráfico IX.55. Conoce bien a todos los niños y es accesible, según "puesto"

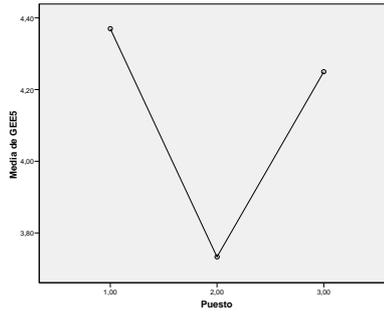


Gráfico IX.56. Muestra aprecio y reconocimiento a las personas "puesto"

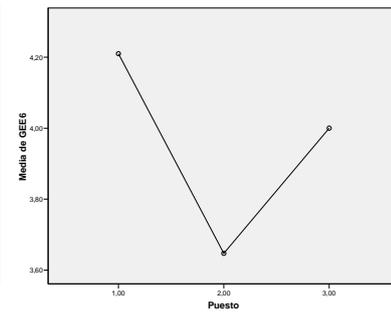


Gráfico IX.57. Impulsa la autoconfianza, según "puesto"

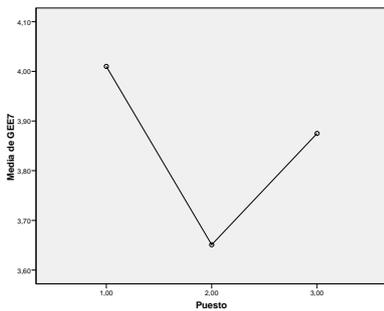


Gráfico IX.58. Clarifica las funciones, según "puesto"

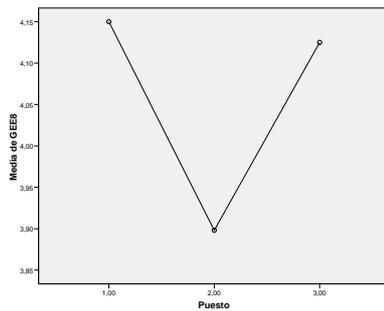


Gráfico IX.59. Realiza seguimiento, según "puesto"

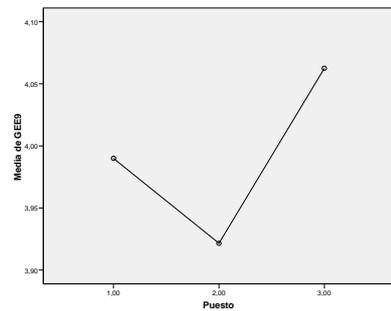


Gráfico IX.60. Realiza previsión del gasto, según "puesto"

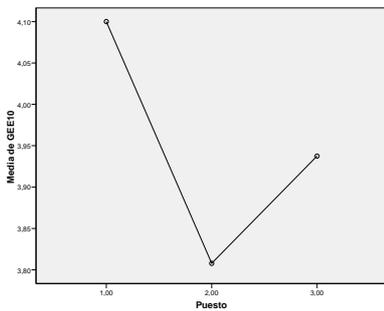


Gráfico IX.61. Realiza una distribución y justificación económica según "puesto"

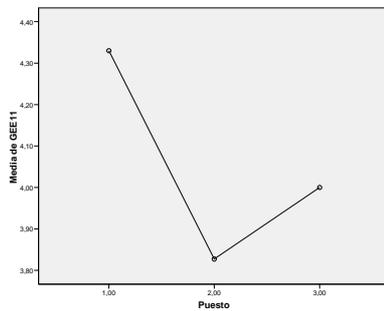


Gráfico IX.62. Optimiza los recursos humanos del Centro, según "puesto"

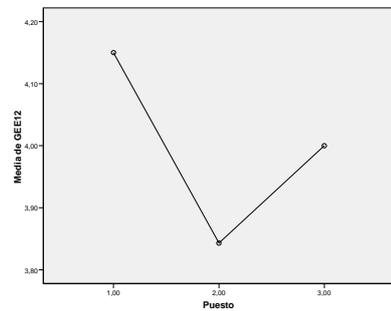


Gráfico IX.63. Optimiza los recursos materiales, según "puesto"

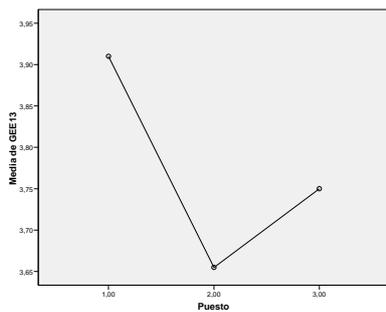


Gráfico IX.64. Mantiene un equilibrio entre delegación y control, según "puesto"

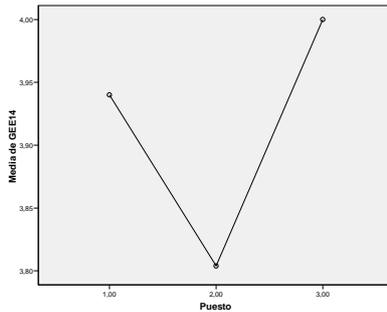


Gráfico IX.65. Busca los recursos externos necesarios, según "puesto"

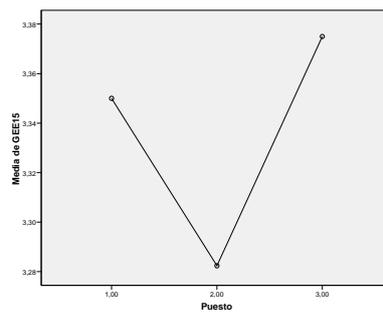


Gráfico IX.66. Apoya y promueve la realización de investigaciones, según "puesto"

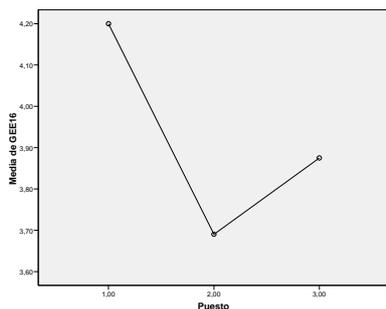


Gráfico IX.67. Facilita la creatividad, según "puesto"

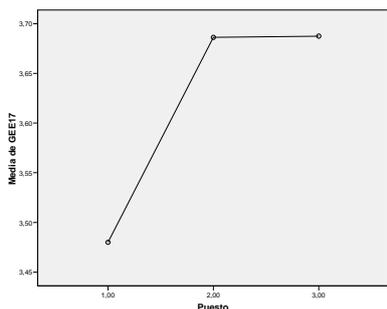


Gráfico IX.68. Gestiona ayudas externas, según "puesto"

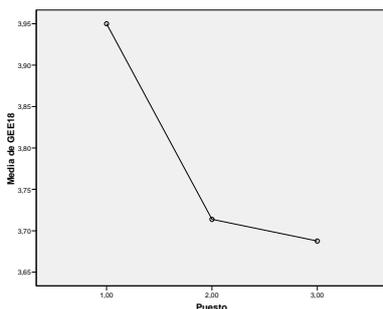


Gráfico IX.69. Revisa periódicamente los resultados, según "puesto"

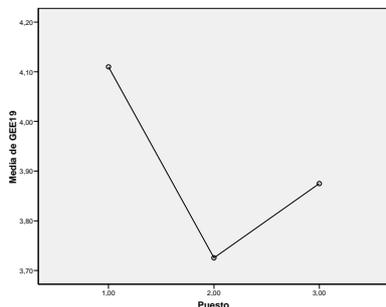


Gráfico IX.70. Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad, según "puesto"

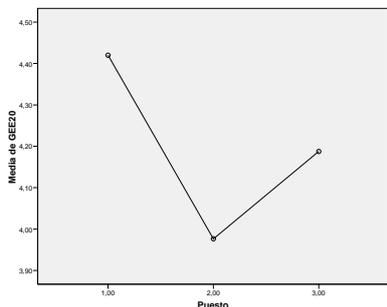


Gráfico IX.71. Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos, según "puesto"

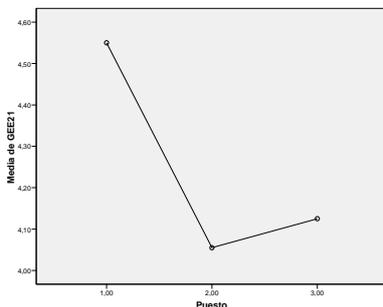


Gráfico IX.72. Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo, según "puesto"

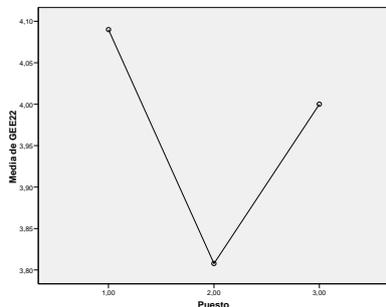


Gráfico IX.73. Goza de reconocimiento por parte del equipo según "puesto"

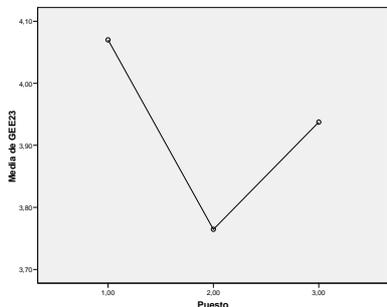


Gráfico IX.74. Garantiza la participación creciente de los niños según "puesto"

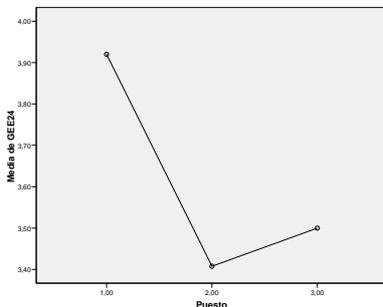


Gráfico IX.75. Promueve el debate, según "puesto"

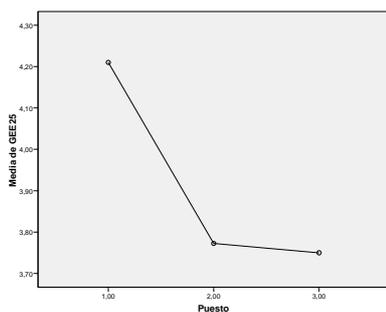


Gráfico IX.76. Potencia un clima positivo, según "puesto"

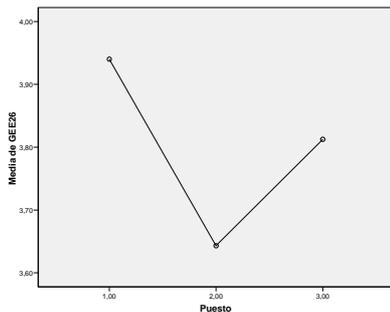


Gráfico IX.77. Resuelve asertivamente los conflictos, según "puesto"

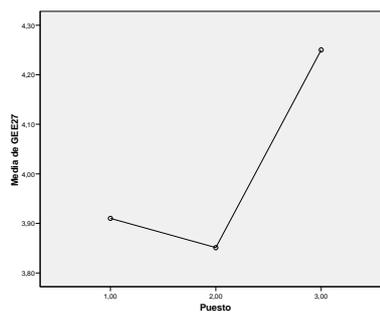


Gráfico IX.78. Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica, según "puesto"

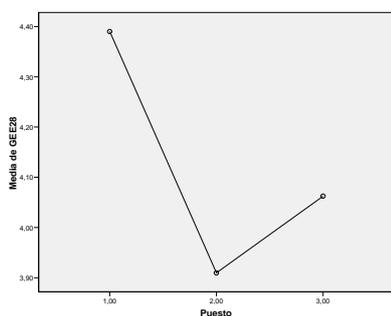


Gráfico IX.79. Apoya e impulsa el trabajo en equipo, según "puesto"

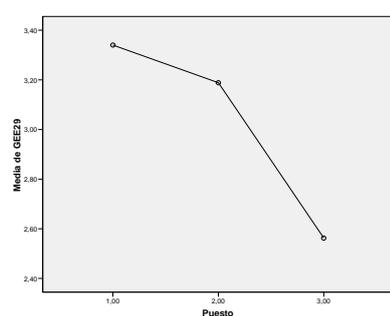


Gráfico IX.80. Potencia la participación de los padres, según "puesto"

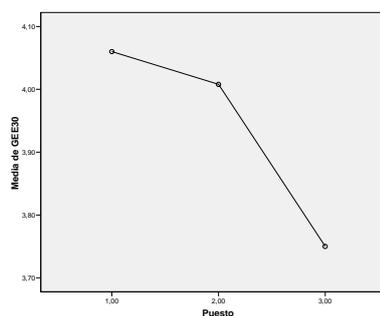


Gráfico IX.81. Dispone de formación teórica adecuada, según "puesto"

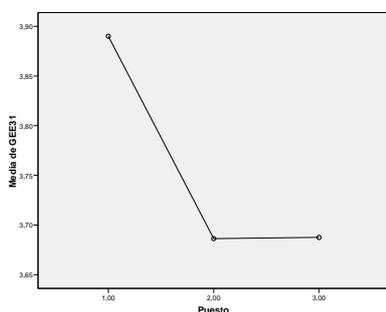


Gráfico IX.82. Actualiza su formación de forma continua, según "puesto"

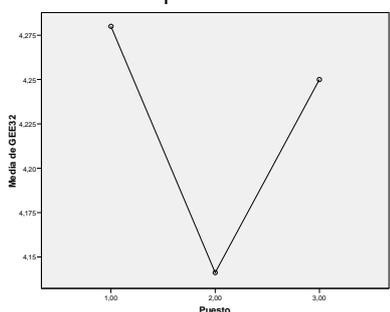


Gráfico IX.83. Dispone de experiencia, según "puesto"

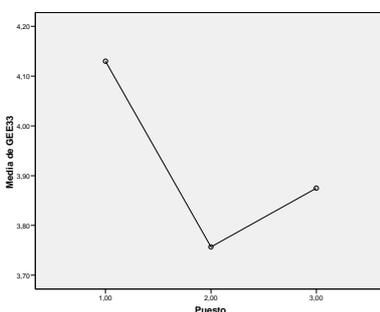


Gráfico IX.84. Comparte la visión de los profesionales, según "puesto"

De nuevo es el educador quien valora de forma más baja la gestión directiva, presentando, en general puntuaciones medias inferiores, excepto en la cuestión relativa a la revisión periódica que el equipo directivo realiza de los resultados. En este caso, los educadores valoran al equipo directivo con una puntuación media de 3,72 frente al 3,68 del grupo "otros" y 3,95 del equipo directivo. Lo mismo sucede en la cuestión relativa a si el equipo directivo potencia un clima positivo; en este caso los educadores valoran de forma ligeramente superior ($M=3,78$) al equipo directivo que los "otros" ($M=3,66$). En este caso el equipo directivo se valora con una puntuación media de 4,20. Siguen el mismo patrón de puntuaciones las cuestiones relativas a si el director potencia la participación de los padres en el Centro y también si el director dispone de formación teórica adecuada. En el primer caso, la puntuaciones medias del educador son superiores ($M=3,20$) a la del grupo "otros" ($M=2,58$) puntuación que se sitúa en la franja "bastante en desacuerdo". En este caso el equipo directivo se valora con una puntuación media

de 3,36. En el segundo caso (el equipo directivo dispone de formación teórica adecuada) las puntuaciones medias oscilan entre 4,05 (equipo directivo) y 3,75 (“otros”).

Destacar finalmente la satisfacción expresada por los profesionales en que, con unas puntuaciones medias altas, se observa que es de nuevo el educador quien expresa menor satisfacción ($M=3,92$) sobre el trabajo en el Centro. El equipo directivo es quien muestra más satisfacción ($M=4,08$) y el grupo “otros” presenta una puntuación media de 4,04.

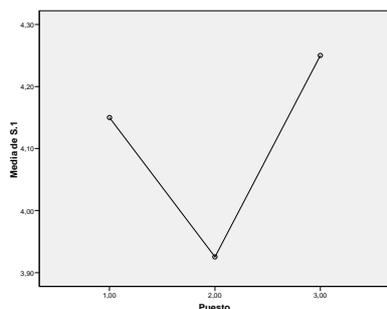


Gráfico IX.85. Me siento satisfecho con mi situación laboral, según “puesto”

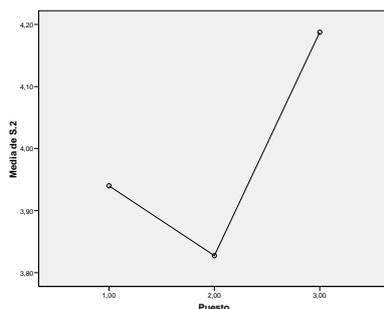


Gráfico IX.86. Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo, según “puesto”

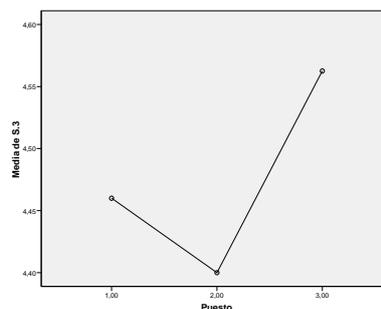


Gráfico IX.87. He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma, según “puesto”

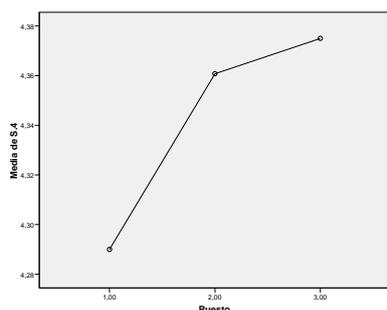


Gráfico IX.88. Me siento cada vez más seguro en la acción educativa, según “puesto”

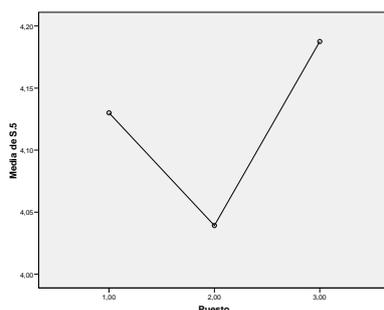


Gráfico IX.89. Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo, según “puesto”

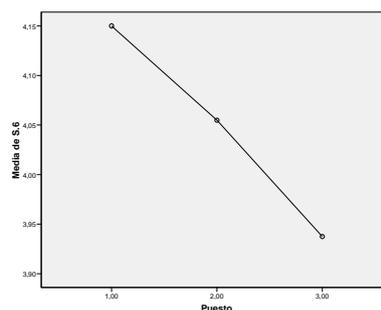


Gráfico IX.90. El clima de trabajo en mi Centro es agradable, según “puesto”

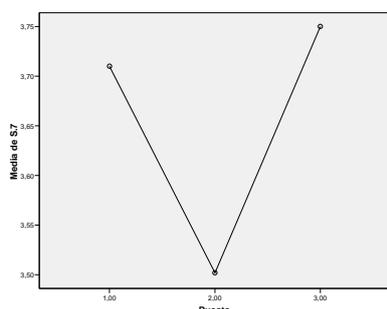


Gráfico IX.91. La actividad de mi Centro es conocida en el barrio, según “puesto”

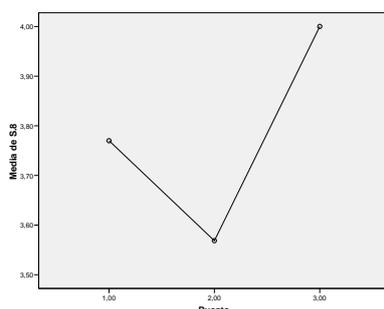


Gráfico IX.92. La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno, según “puesto”

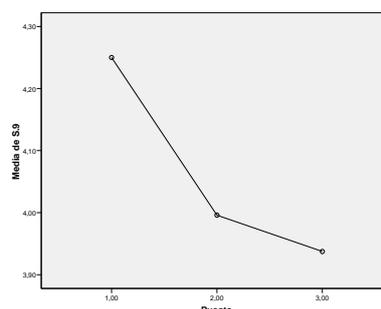


Gráfico IX.93. Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados, según “puesto”

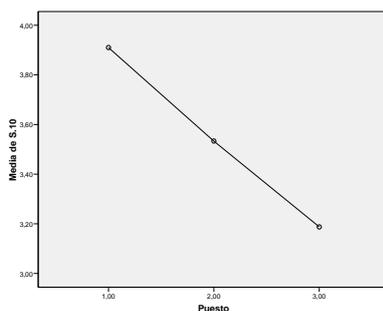


Gráfico IX.94. Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo, según "puesto"

Podemos concluir pues, que la valoración que realizan los educadores sobre su participación y la calidad de las actuaciones realizadas en los Centros es más baja que la realizada por los miembros del equipo directivo y el personal o equipos de apoyo ("otros").

Asimismo, se observa una autovaloración más alta de las propias competencias, tanto del educador, como del equipo directivo, lo cual indica un cierto grado de subjetividad en las valoraciones. Dicha subjetividad es inevitable en los equipos humanos y conduce de nuevo a la necesidad de elaborar instrumentos de evaluación que permitan objetivar al máximo las valoraciones.

IX.1.2.b. Análisis en función de la variable independiente "Años de experiencia"

AÑOS DE EXPERIENCIA (N=371)	Menos de 5 años (N=132)		De 5 a 9 años (N=86)		De 10 a 19 años (N=101)		De 20 a 29 años (N=43)		Más de 30 años (N=9)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	3,66	0,80	3,64	0,78	3,87	0,66	4,01	0,84	4,01	1,01
REGLAMENTO REGIMEN INTERNO	3,41	0,70	3,34	0,84	3,50	0,64	3,53	0,94	3,43	1,14
PRESUPUESTO	2,10	1,19	2,11	1,02	2,18	1,10	1,99	0,93	1,94	1,01
MEMORIA ANUAL Y PROGRAMAS	3,84	0,95	4,03	0,87	3,93	1,03	4,04	1,07	3,83	1,05
PROTOCOLOS	3,55	0,94	3,41	0,94	3,68	0,80	3,79	0,92	3,92	0,79
EVALUACIÓN	3,67	0,95	3,39	1,03	3,64	0,87	3,19	1,07	3,30	1,12
ACCIÓN EDUCATIVA	4,07	0,70	4,02	0,68	4,18	0,51	4,03	0,63	3,78	0,76
EDUCADOR	4,18	0,60	4,15	0,55	4,14	0,61	3,83	0,70	3,85	0,61
EQUIPO DIRECTIVO	3,83	0,92	3,75	0,81	3,97	0,67	3,96	0,67	3,60	0,96
DINAMICAS DE TRABAJO	3,74	0,74	3,61	0,70	3,80	0,60	3,61	0,75	3,28	0,76
RECURSOS	3,66	0,92	3,73	0,83	3,84	0,83	3,86	0,74	3,90	0,87
SATISFACCION	4,00	0,63	3,85	0,63	4,07	0,58	3,86	0,57	3,88	0,61

Tabla IX.13. Distribución de medias y desviaciones típicas en función de la variable "años de experiencia"

En relación al Proyecto Educativo de Centro y al trabajo por programas, se observa que todos los grupos expresan una valoración positiva que aumenta con la experiencia de los equipos, dándose una puntuación media 4,01 en las franjas de edad de 20 a 29 años y de más de 30 años, respectivamente.

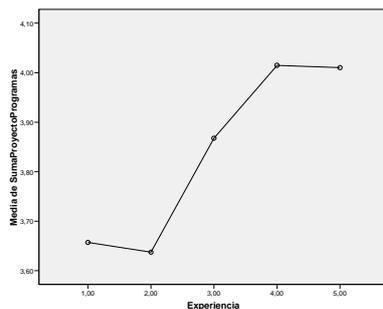


Gráfico IX.95. Medias de PEC y programas en función de "años de experiencia"

Lo contrario sucede con la opinión de los encuestados respecto del presupuesto. Aunque las medias oscilan en un margen de diferencia muy pequeño, son los profesionales con más experiencia los que valoran más negativamente el modo en que se trabaja con el presupuesto de Centro (M=1,94).

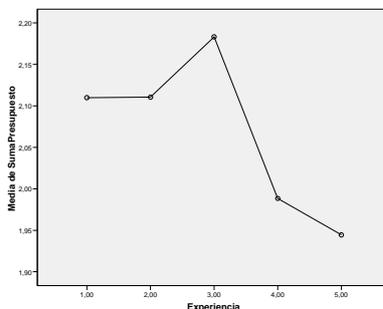


Gráfico IX.96. Medias de Presupuesto en función de "años de experiencia"

En relación a la acción educativa desarrollada en los Centros, aparecen unas puntuaciones medias que descienden a partir de que los profesionales acumulan más de 10 años de experiencia. En esta franja, se da la puntuación media más alta (M=4,18) y empieza a descender la opinión sobre la acción educativa del Centro hasta llegar a (M=3,74) en el grupo de más de 30 años de experiencia.

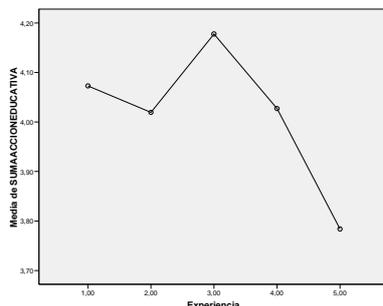


Gráfico IX.97. Medias Acción Educativa en función de "años de experiencia"

En cuanto a las competencias del educador, se sucede una variabilidad de percepciones en función de la experiencia. Así, la valoración más alta (M=4,18) de los conocimientos y competencias del educador se da en aquellos profesionales más jóvenes en la profesión (menos de 5 años de experiencia). En la franja de experiencia que abarca de 5 a 9 años, dicha valoración desciende ligeramente (M=4,15) y una centésima menos en la franja siguiente (de

10 a 19 años), para descender notablemente en la franja de experiencia que va de 20 a 29 años (M=3,83). Finalmente, los profesionales de más de 30 años de experiencia valoran un poco mejor las competencias del educador alcanzando una puntuación media de 3,85.

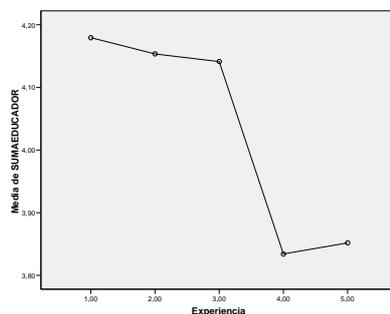


Gráfico IX.98. Medias Educador en función de "años de experiencia"

La valoración del equipo directivo por parte de los profesionales alcanza las puntuaciones medias más altas en la franja de 10 a 19 años de experiencia (M=3,97) descendiendo a (M=3,60) en la etapa de más de 30 años, siendo ésta la valoración más baja, tal y como puede verse en el gráfico:

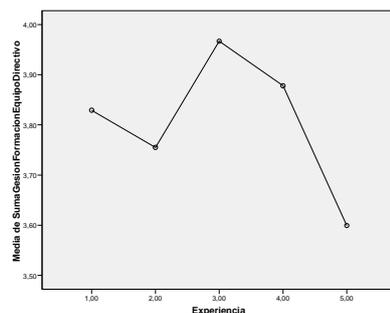


Gráfico IX.99. Medias de Equipo Directivo en función de "años de experiencia"

Respecto a los recursos disponibles en los Centros, se da una valoración progresiva ascendente a medida que la experiencia profesional también asciende. Así en la primera franja (menos de 5 años) se da una puntuación (M=3,66), que va ascendiendo hasta llegar a (M=3,90) en la franja de más de 30 años de experiencia.

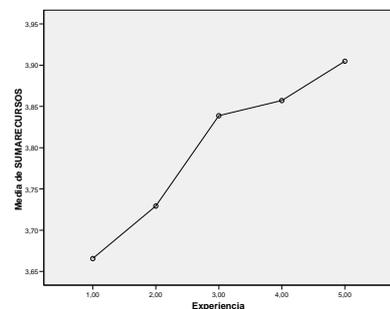


Gráfico IX.100. Medias de Recursos en función de "años de experiencia"

La satisfacción de los profesionales de los Centros sufre vaivenes a lo largo de la experiencia laboral, según se puede observar en el análisis de las respuestas, aunque mantiene puntuaciones medias superiores a 3,85. Así, los profesionales que llevan menos de 5 años

expresan una satisfacción que obtiene una puntuación media de 4. Es en la segunda franja (de 5 a 9 años de experiencia) cuando se da la puntuación media más baja (M=3,85). Puede afirmarse que los profesionales con una experiencia entre 10 y 19 años son los que más satisfechos se sienten (M=4,07), para descender posteriormente (20 a 29 años) a 3,86 y 3,88 en los profesionales de más de 30 años de experiencia. El gráfico siguiente muestra las puntuaciones medias obtenidas en relación a la satisfacción:

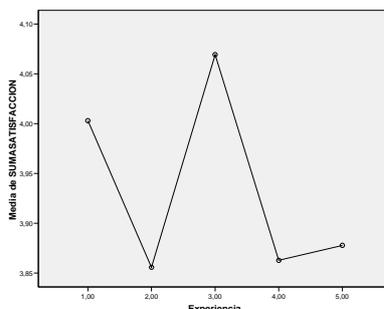


Gráfico IX.101. Medias de Satisfacción en función de “años de experiencia”

Como puede verse en la tabla, los años de experiencia no marcan diferencias significativas en todos los bloques de análisis excepto en lo que hace referencia al Proyecto Educativo de Centro (sig.=0,02), la Evaluación (sig.=0,02) y las competencias del educador (sig.=0,01). Así, existe acuerdo entre los diferentes grupos de participantes en función de la experiencia en relación al RRI (sig.=0,58), y al Presupuesto de Centro (sig.=0,89). La Programación Anual (sig.=0,60), el trabajo con protocolos (sig.=0,10) y la Gestión del Equipo directivo (sig.=0,39) son también cuestiones sobre las que el análisis detecta homogeneidad en las respuestas en función de los años de experiencia. Igualmente se dan diferencias pocas de opinión entre los participantes en función de los años de experiencia en las cuestiones relativas a los Recursos disponibles en los Centros (sig.=0,50) y la Satisfacción expresada en el cuestionario (sig.=0,11)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma ProyectoProgramas	Inter-grupos	7,22	4	1,80	3,02	0,02
	Intra-grupos	218,48	366	0,60		
	Total	225,70	370			
Suma Reglamento	Inter-grupos	1,71	4	0,43	0,73	0,57
	Intra-grupos	214,11	366	0,59		
	Total	215,83	370			
Suma Presupuesto	Inter-grupos	1,42	4	0,36	0,30	0,88
	Intra-grupos	440,19	366	1,20		
	Total	441,61	370			
Suma Memoria Programa Anual	Inter-grupos	2,60	4	0,65	0,68	0,60
	Intra-grupos	440,19	366	1,20		
	Total	349,55	370			
Suma Memoria Protocolos	Inter-grupos	6,31	4	1,58	1,95	0,10
	Intra-grupos	295,79	366	0,81		
	Total	302,10	370			
Suma Evaluación	Inter-grupos	10,79	4	2,70	2,87	0,02
	Intra-grupos	343,78	366	0,94		
	Total	354,56	370			
Suma Marco Pedagógico	Inter-grupos	1,11	4	0,28	0,62	0,65
	Intra-grupos	164,36	366	0,45		
	Total	165,47	370			
Suma Acción Educativa	Inter-grupos	2,19	4	0,55	1,31	0,27
	Intra-grupos	152,78	366	0,42		
	Total	154,97	370			
Suma Educador	Inter-grupos	4,76	4	1,19	3,19	0,01
	Intra-grupos	136,71	366	0,37		
	Total	141,47	370			
Suma Gestión Formación Equipo Directivo	Inter-grupos	2,81	4	0,70	1,04	0,39
	Intra-grupos	248,33	366	0,68		
	Total	251,15	370			
Suma Gestión Formación Dinámicas Trabajo	Inter-grupos	4,00	4	1,00	2,04	0,09
	Intra-grupos	179,51	366	0,49		
	Total	183,51	370			
Suma Gestión Formación	Inter-grupos	3,06	4	0,76	1,49	0,21
	Intra-grupos	188,10	366	0,51		
	Total	191,16	370			
Suma Recursos	Inter-grupos	2,47	4	0,62	0,84	0,50
	Intra-grupos	268,10	366	0,73		
	Total	270,57	370			
Suma Satisfacción	Inter-grupos	2,83	4	0,71	1,89	0,11
	Intra-grupos	136,98	366	0,37		
	Total	139,81	370			
SUMA TOTAL	Inter-grupos	1,24	4	0,31	1,10	0,36
	Intra-grupos	102,74	366	0,28		
	Total	103,98	370			

Tabla IX.14. Estadísticos en función de “Años de experiencia”

Análisis de las medias “años de experiencia” por perfiles

El análisis de las medias sobre cada una de las cuestiones planteadas en relación al Proyecto Educativo de Centro, revelan que son los profesionales más veteranos los que expresan que en su Centro se elabora el PEC de forma participativa (M=4,20), frente a los profesionales cuya experiencia es de 5 a 10 años que valoran que en su Centro de trabajo, aunque se participa, la puntuación media se sitúa en la franja de valoración “de acuerdo” (M=3,10). Un gráfico similar aparece sobre la cuestión relativa a si el PEC recoge la reflexión hecha por el equipo sobre la misión del Centro. En este caso, a partir de los 5 años de experiencia

(momento en que se alcanza la puntuación media mínima ($M=3,51$) frente a la franja de “menos de 5 años” cuya media es de 3,60) aumenta la consideración de que el PEC se recoge la misión del Centro, hasta llegar a una media de 4 en la franja de más de 30 años de experiencia. Lo mismo sucede con la cuestión relativa a si el PEC justifica y argumenta la atención de los niños en cuanto a rutinas y horarios: los profesionales más jóvenes (menos de 5 años) consideran que así es ($M=4$) por encima de la opinión de los profesionales pertenecientes a la franja de 5 a 9 años ($M=3,84$). A partir de esta franja de experiencia, la valoración de esta cuestión aumenta hasta llegar a unas puntuaciones medias de 4,70 (más de 30 años de experiencia).

Destaca la media de las respuestas en relación a la cuestión “El PEC define cual es el enfoque (metodología ya seguir y modelo) del trabajo con las familias de los niños). En este caso, las puntuaciones medias de los profesionales con más experiencia difieren notablemente del resto ($M=2,90$) que presentan puntuaciones medias superiores a 3,30.

En relación a los contenidos, son de nuevo los profesionales con más años de experiencia (“de 20 a 29 años” y “más de 30 años”) quienes consideran que en el PEC quedan definidos los contenidos educativos ($M=4$); en cambio los profesionales pertenecientes a la franja de experiencia de 5 a 9 años, presentan las puntuaciones medias más bajas ($M=3,7$), unas puntuaciones muy similares a los profesionales con experiencia inferior a 5 años ($M=3,75$) y los que tienen de 10 a 19 años de experiencia ($M=3,80$).

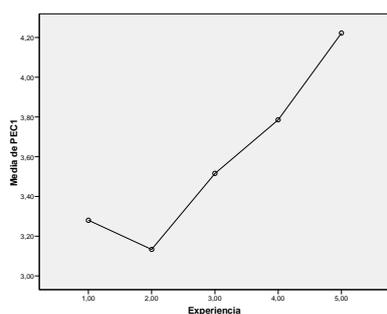


Gráfico IX.102. El PEC ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “años de experiencia”

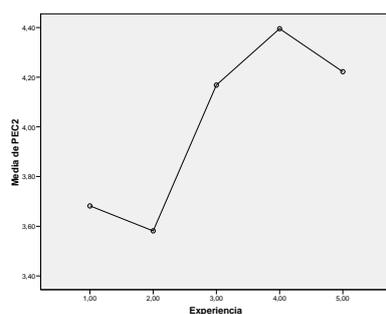


Gráfico IX.103. El PEC establece los canales de coordinación según “años de experiencia”

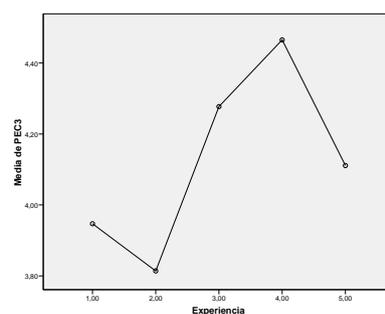


Gráfico IX.104. El PEC distribuye responsabilidades según, “años de experiencia”

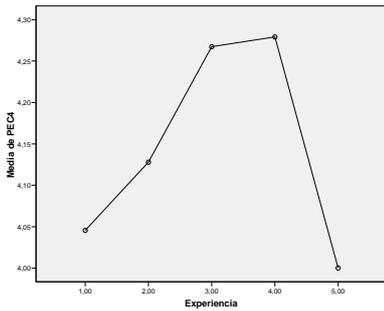


Gráfico IX.105. El PEC establece claramente los objetivos, según “años de experiencia”

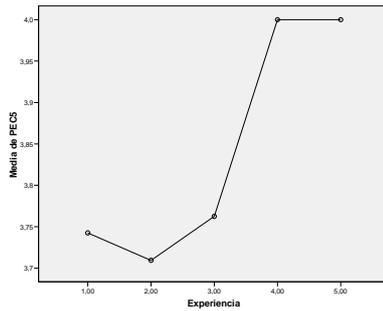


Gráfico IX.106. El PEC define los contenidos según “años de experiencia”

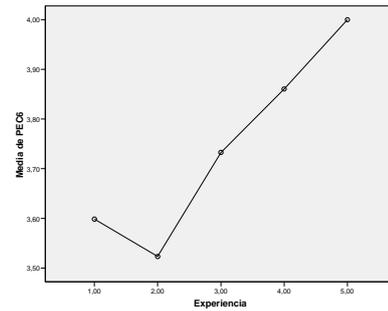


Gráfico IX.107. El PEC recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional, según “años de experiencia”

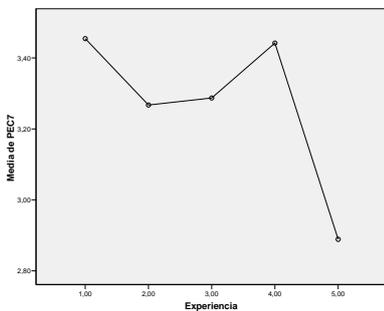


Gráfico IX.108. El PEC define cuál es el enfoque del trabajo con las familias, según “años de experiencia”

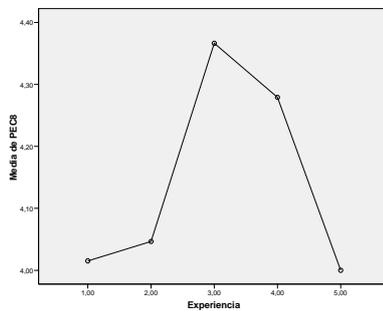


Gráfico IX.109. El PEC define los principios generales de organización según “años de experiencia”

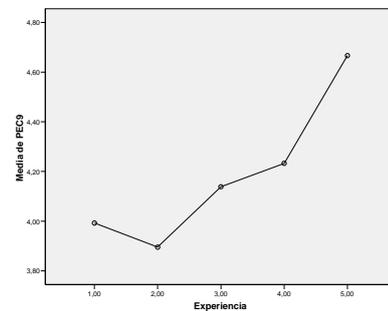


Gráfico IX.110. El PEC justifica y argumenta la atención de los niños según “años de experiencia”

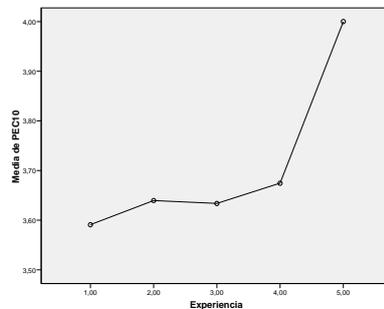


Gráfico IX.111. El PEC incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales, según “años de experiencia”

En relación a los procesos evaluativos que se dan en los CRAE, cabe decir que el análisis de las respuestas dan en todos los ítems puntuaciones medias superiores a 3, lo cual indica, que en todos los Centros se llevan a cabo procesos de evaluación. Respecto a la elaboración de indicadores para la evaluación los profesionales con menos experiencia presentan una puntuación media de 3,45, descendiendo dicha puntuación media en la franja de edad siguiente (M=3,20), para aumentar de nuevo en la franja de 10 a 19 años (M=45); en la siguiente franja de edad (de 20 a 29 años) desciende la opinión de los profesionales a un valor mínimo (M=3,05) siendo los profesionales con una experiencia más de 30 años quienes presentan la puntuación media más alta (M=3,55). La Gráfica IX.119. refleja como las

puntuaciones representan una doble v. Este tipo de gráfico se repite de forma parecida en las cuestiones relativas a la evaluación de las competencias profesionales, y a la existencia en los Centros de una figura que coordina la evaluación.

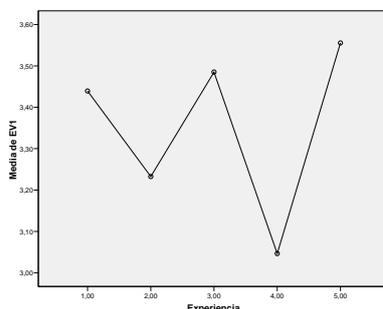


Gráfico IX.112. Se planifica la evaluación con indicadores consensuados, según “años de experiencia”

En relación a si se evalúan las necesidades de los niños y a si se evalúa la consecución de los objetivos, el patrón de respuesta es similar dándose unas puntuaciones medias casi idénticas. En estos casos los profesionales más veteranos puntúan más bajo (M=3,65 y 3,30 en cada cuestión).

Sobre la cuestión relativa a si se realizan evaluaciones periódicas, los profesionales con más experiencia (de 20 a 29 años y más de 30) son los que consideran que no se llevan a cabo presentando puntuaciones medias de 2,86 y 2,85 respectivamente. El resto presentan unas puntuaciones medias superiores a 3, siendo los profesionales con una experiencia menor a 5 años quienes entienden que en su Centro sí se realizan evaluaciones periódicas con la puntuación media más alta (M=3,43).

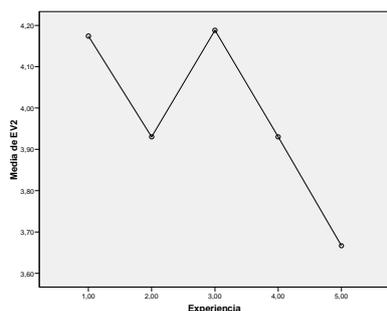


Gráfico IX.113. Se evalúan las necesidades de los niños, según “años de experiencia”

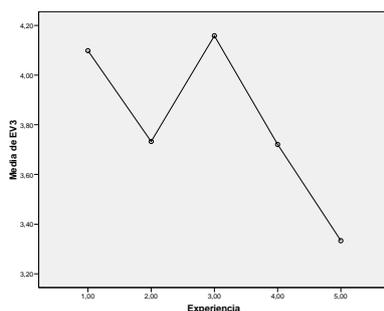


Gráfico IX.114. Se evalúa la consecución de los objetivos, según “años de experiencia”

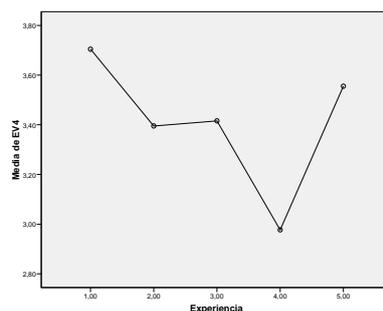


Gráfico IX.115. Se evalúa la documentación pedagógica, según “años de experiencia”

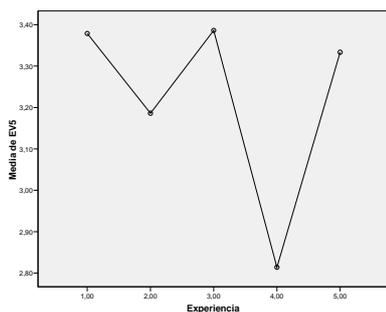


Gráfico IX.116. Se evalúan las competencias y el desempeño profesional, según “años de experiencia”

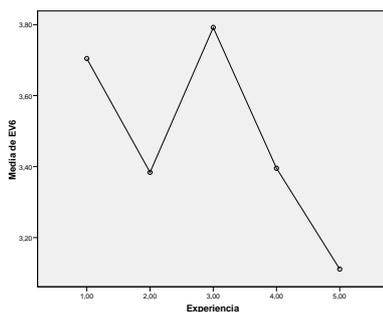


Gráfico IX.117. Los resultados de la evaluación revierten en mejoras, según “años de experiencia”

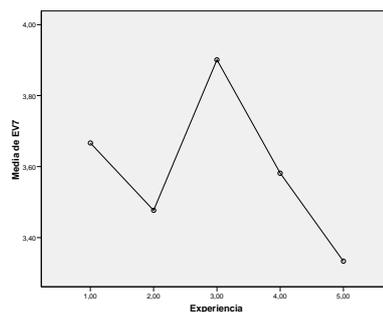


Gráfico IX.118. Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica, según “años de experiencia”

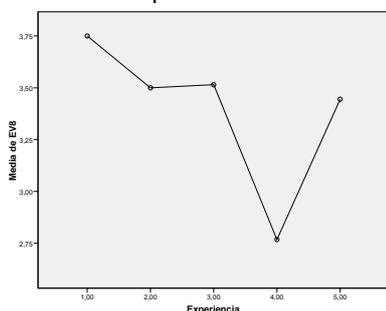


Gráfico IX.119. El Centro se somete a evaluaciones externas, según “años de experiencia”

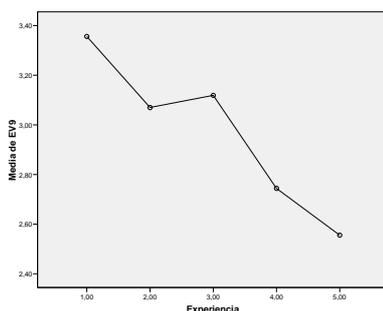


Gráfico IX.120. Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración, según “años de experiencia”

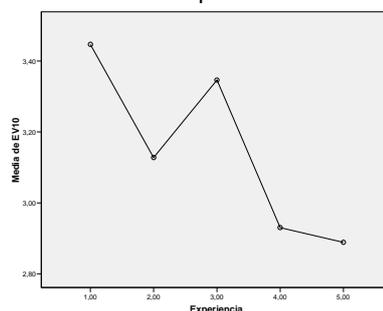


Gráfico IX.121. Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica, según “años de experiencia”

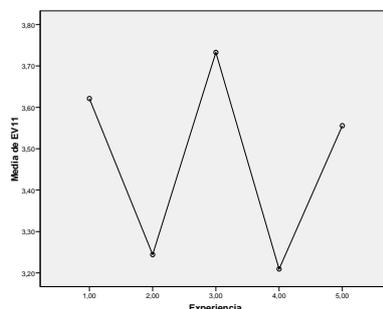


Gráfico IX.122. La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro, según “años de experiencia”

En relación a la acción educativa desarrollada en los Centros, cabe destacar que en algunas cuestiones no son los profesionales con más experiencia quienes puntúan más bajo, rompiendo así la tónica general de las respuestas. Así, cuando se pregunta si el educador es la figura de referencia que aglutina toda la información del niño, la valoración aumenta correlativamente con la experiencia apareciendo unas puntuaciones medias de 4,12 en la franja de menos de 5 años hasta llegar a 4,57 en la franja de más de 30 años.

Sobre la cuestión relativa a la participación de los niños en la elaboración de su proyecto educativo se produce también una superioridad de las puntuaciones medias de los profesionales de más de 30 años de experiencia junto con los que tienen de 5 a 9 años de

experiencia ($M=3,34$), siendo los profesionales cuya experiencia oscila entre 20 y 29 años quienes valoran ($M=3,12$) menos esta cuestión.

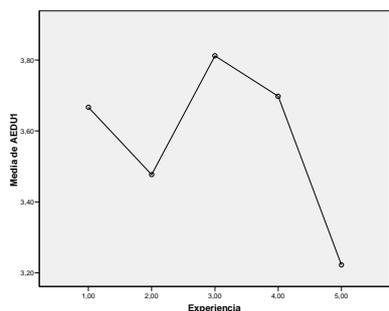


Gráfico IX.123. Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías, según "años de experiencia"

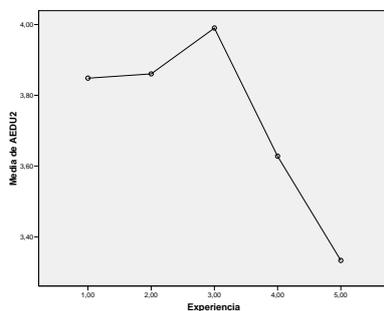


Gráfico IX.124. La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño, según "años de experiencia"

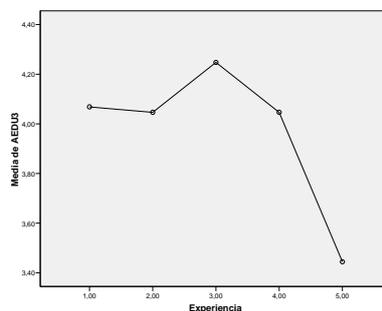


Gráfico IX.125. Se respeta la estabilidad de las tutorías, según "años de experiencia"

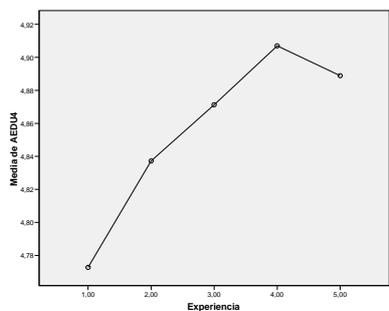


Gráfico IX.126. Cada niño tiene asignado un tutor, según "años de experiencia"

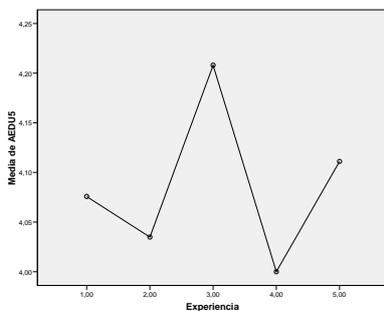


Gráfico IX.127. Existe un plan de acogida para los niños nuevos, según "años de experiencia"

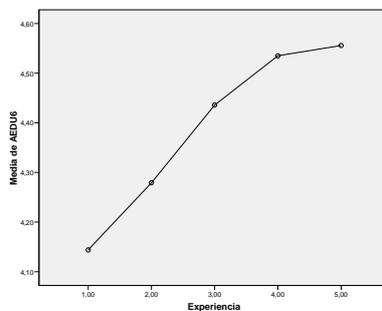


Gráfico IX.128. El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño, según "años de experiencia"

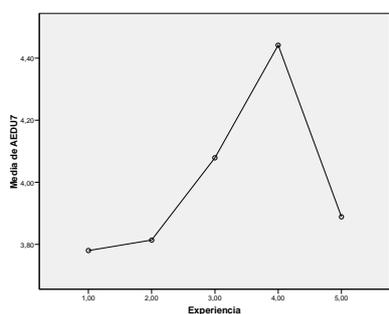


Gráfico IX.129. El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño, según "años de experiencia"

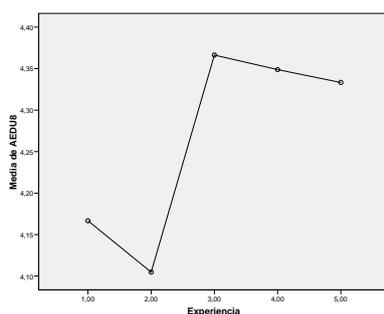


Gráfico IX.130. El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares, según "años de experiencia"

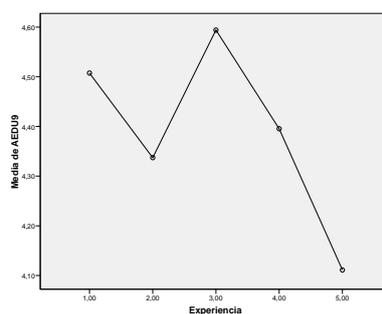


Gráfico IX.131. Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada, según "años de experiencia"

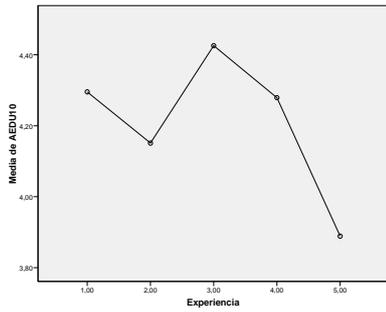


Gráfico IX.132. Los objetivos se orientan a la adquisición de competencias sociales, según "años de experiencia"

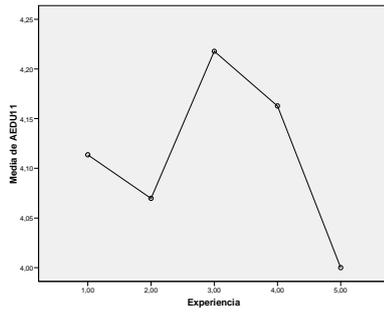


Gráfico IX.133. Las estrategias educativas, según "años de experiencia"

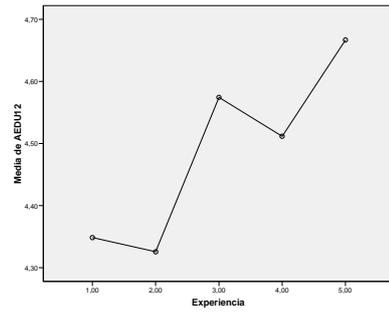


Gráfico IX.134. Los niños que lo necesitan asisten a recursos según "años de experiencia"

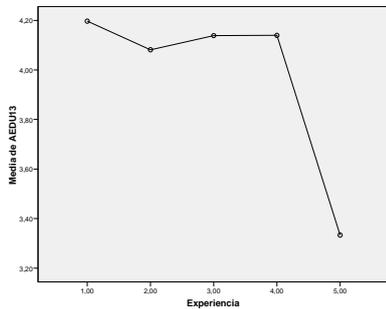


Gráfico IX.135. La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, según "años de experiencia"

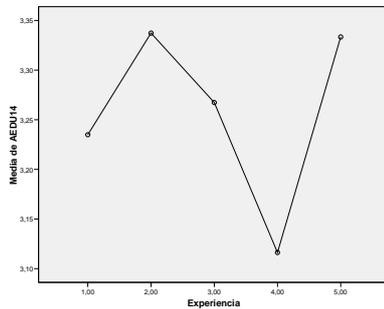


Gráfico IX.136. Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, según "años de experiencia"

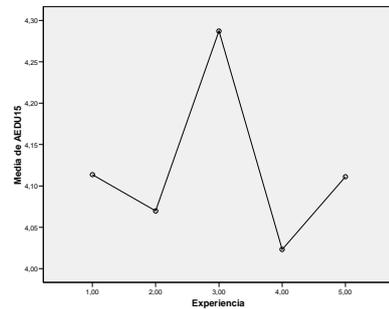


Gráfico IX.137. Los niños participan en actividades del barrio según "años de experiencia"

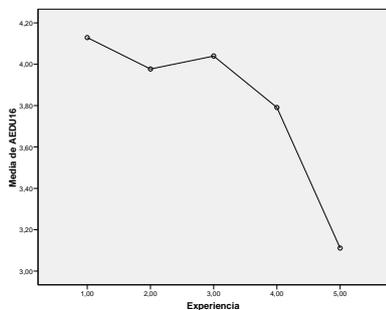


Gráfico IX.138. Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones, según "años de experiencia"

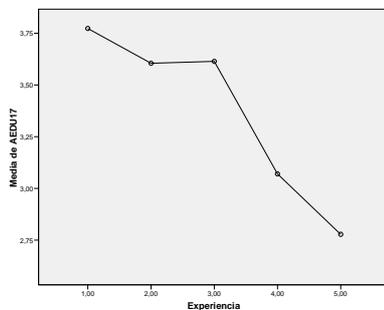


Gráfico IX.139. El Centro fomenta la participación de las familias según "años de experiencia"

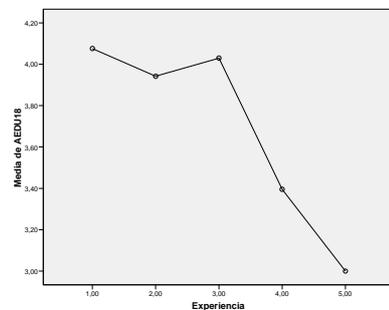


Gráfico IX.140. El Centro procura un entorno colaborativo con las familias según "años de experiencia"

La valoración de las competencias del educador en función de los años de experiencia de los profesionales muestra que, en general son los profesionales cuya experiencia está en la franja de 10 a 19 años quienes valoran de forma más alta su desempeño profesional en las cuestiones relativas a la capacidad de crear vínculo con el niño, a que el educador conoce en profundidad a los niños del Centro, a los conocimientos que acumula sobre las características de la infancia,

En cambio a la hora de valorar la propia asertividad, el compromiso con el niño, la empatía hacia éste, su actuación como modelo de conducta, la expresión de expectativas de logro positivas hacia el niño, la resolución serena de conflictos, la capacidad de trabajar en equipo, y la formación continua, son los profesionales con menos de 5 años de experiencia quienes valoran más positivamente, tal y como puede verse en los gráficos siguientes:

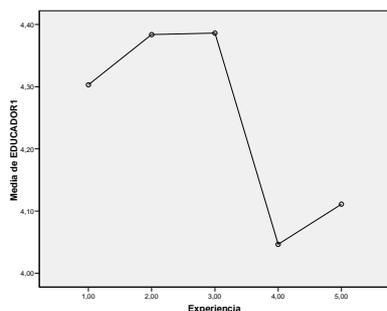


Gráfico IX.141. Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar, según "años de experiencia"

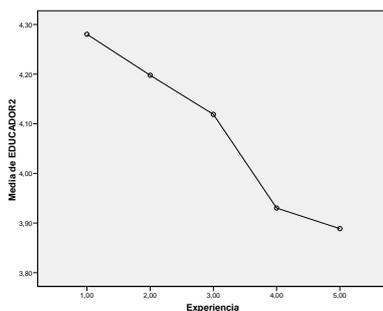


Gráfico IX.142. Es asertivo en la comunicación, según "años de experiencia"

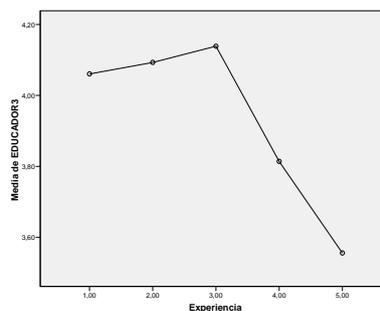


Gráfico IX.143. Conoce con profundidad a los niños del Centro, según "años de experiencia"

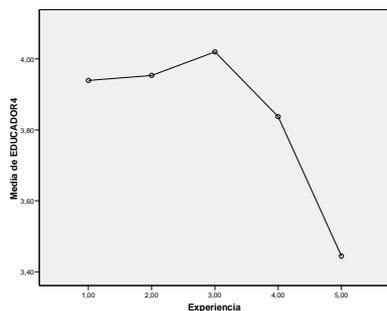


Gráfico IX.144. Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa, según "años de experiencia"

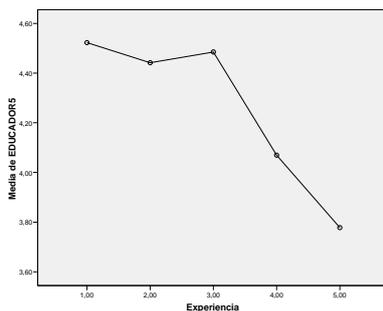


Gráfico IX.145. Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño, según "años de experiencia"

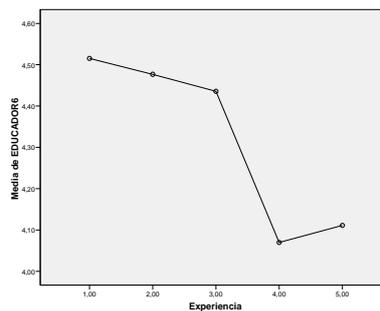


Gráfico IX.146. Muestra empatía en la relación con el niño, según "años de experiencia"

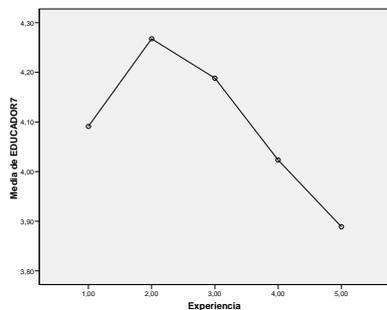


Gráfico IX.147. Es coherente con la normativa, según "años de experiencia"

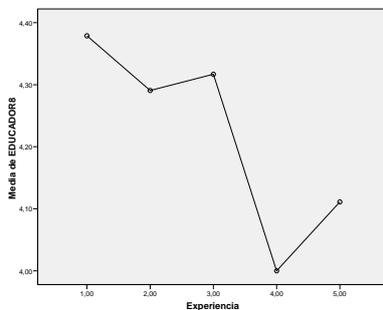


Gráfico IX.148. Se comporta como modelo educativo, según "años de experiencia"

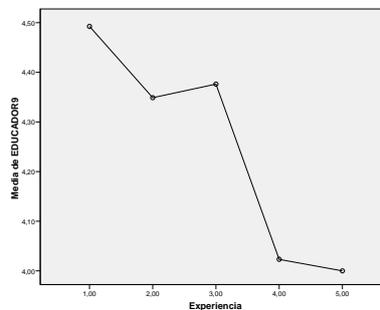


Gráfico IX.149. Expresa a los niños expectativas de logro positivas, según "años de experiencia"

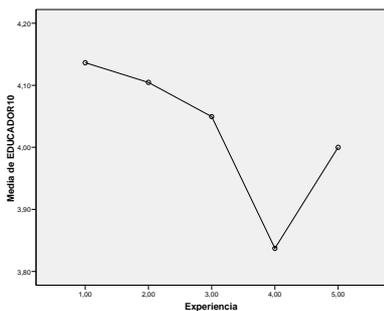


Gráfico IX.150. Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad, según "años de experiencia"

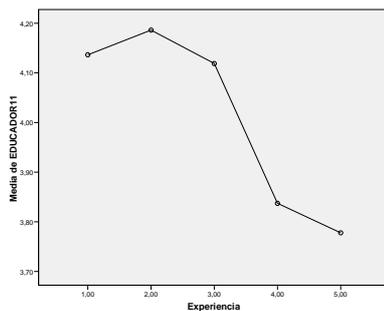


Gráfico IX.151. Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social, según "años de experiencia"

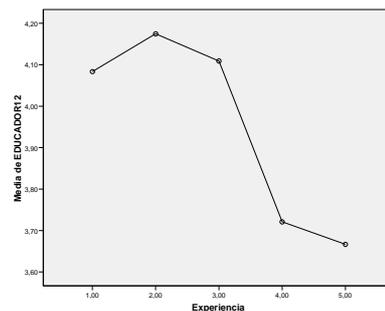


Gráfico IX.152. Sabe planificar, reflexionar y evaluar, según "años de experiencia"

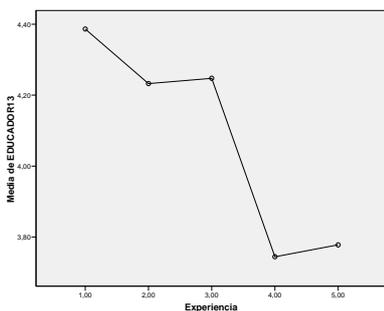


Gráfico IX.153. Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros, según "años de experiencia"

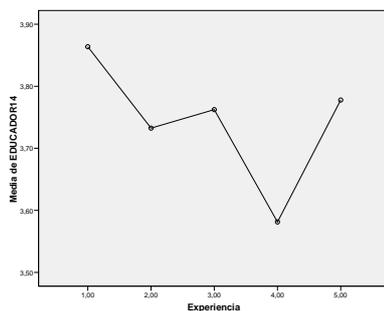


Gráfico IX.154. Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación, según "años de experiencia"

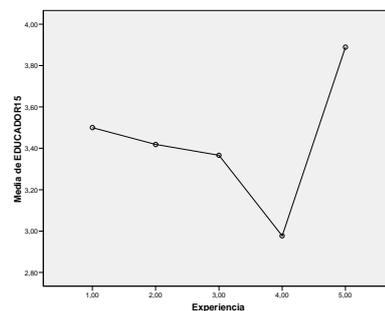


Gráfico IX.155. Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación, según "años de experiencia"

La valoración del equipo directivo desciende, en general a partir de la franja de experiencia correspondiente "10 a 19 años", momento en que obtiene la máxima puntuación media. Así, tal y como puede observarse en los gráficos siguientes, la puntuación media desciende en cuestiones como la capacidad de motivar, la formación adecuada, la actualización de su formación, el conocimiento de los niños que tiene el equipo directivo, el seguimiento, la distribución económica de la actividad del Centro, la optimización de los recursos humanos y materiales, la búsqueda de recursos externos necesarios, el apoyo a la investigación educativa, la apertura a la creatividad y nuevas experiencias, la revisión periódica de los resultados, el seguimiento y supervisión de casos, el compromiso con el proyecto pedagógico del Centro, el fomento de la participación de los niños, y de un clima positivo en el equipo, la resolución asertiva de conflictos, el apoyo al trabajo en equipo, el fomento de la participación de los padres.

En cambio la valoración del equipo directivo es máxima por parte de los educadores más veteranos en la cuestión relativa a la previsión y planificación del gasto del Centro (M=4).

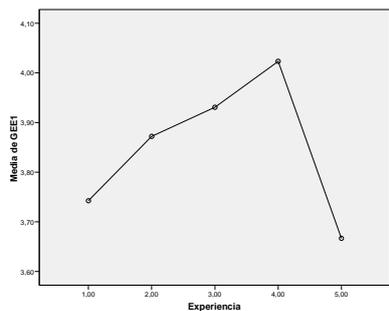


Gráfico IX.156. Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución, según "años de experiencia"

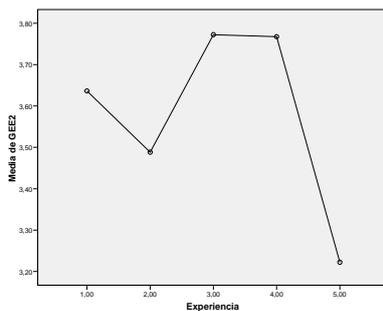


Gráfico IX.157. Sabe motivar a sus colaboradores, según "años de experiencia"

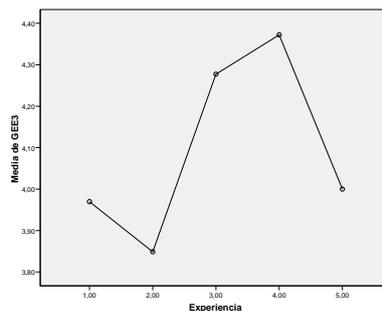


Gráfico IX.158. Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas, según "años de experiencia"

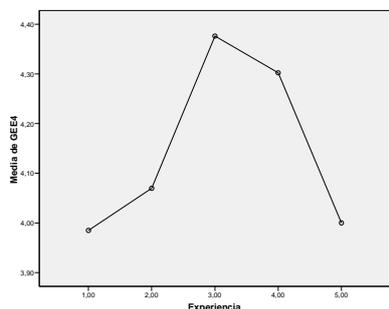


Gráfico IX.159. Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos, según "años de experiencia"

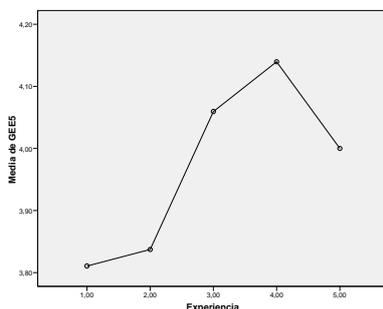


Gráfico IX.160. Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen, según "años de experiencia"

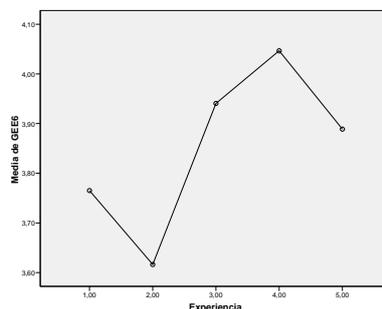


Gráfico IX.161. Impulsa la autoconfianza de los educadores, según "años de experiencia"

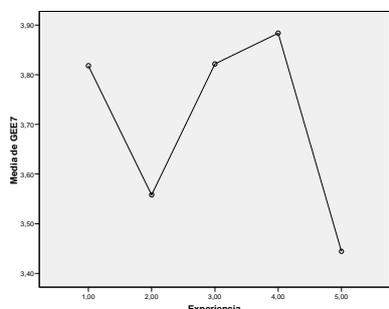


Gráfico IX.162. Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores, según "años de experiencia"

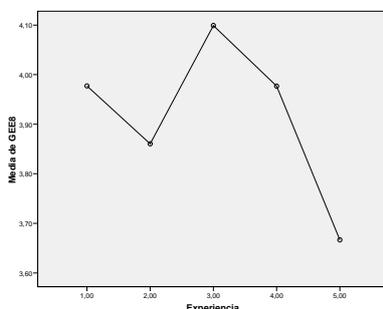


Gráfico IX.163. Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos del Centro, según "años de experiencia"

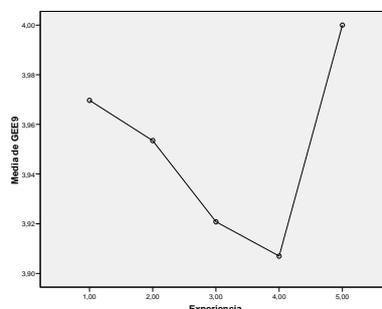


Gráfico IX.164. Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro, según "años de experiencia"

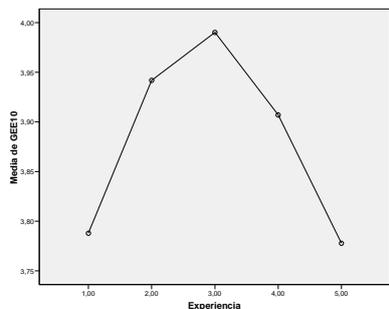


Gráfico IX.165. Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro, según "años de experiencia"

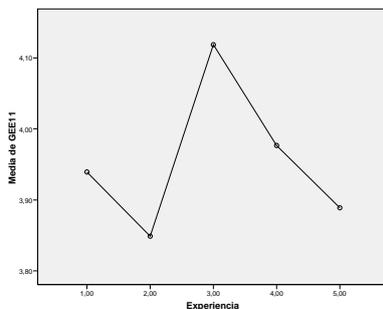


Gráfico IX.166. Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa, según "años de experiencia"

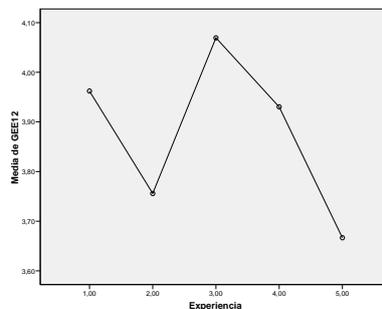


Gráfico IX.167. Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa, según "años de experiencia"

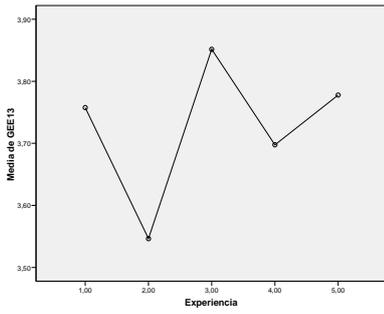


Gráfico IX.168. Mantiene un equilibrio entre delegación y control, según "años de experiencia"

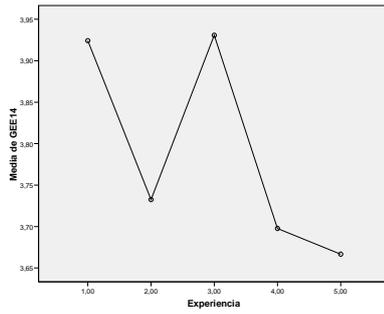


Gráfico IX.169. Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas, según "años de experiencia"

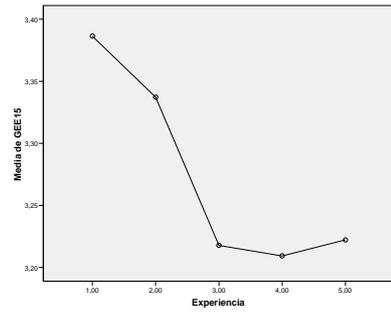


Gráfico IX.170. Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos, según "años de experiencia"

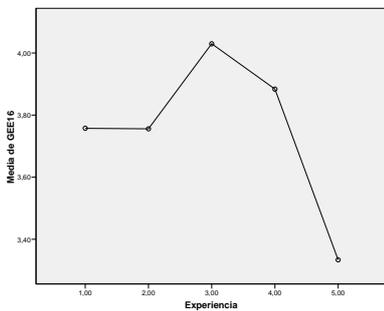


Gráfico IX.171. Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias, según "años de experiencia"

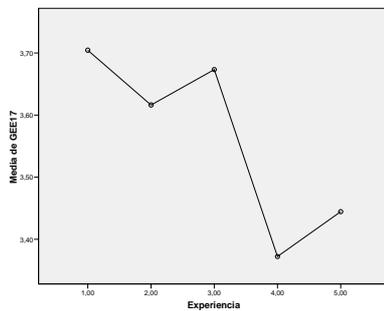


Gráfico IX.172. Gestiona ayudas externas, según "años de experiencia"

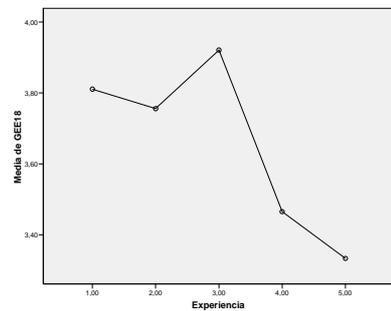


Gráfico IX.173. Revisa periódicamente los resultados, según "años de experiencia"

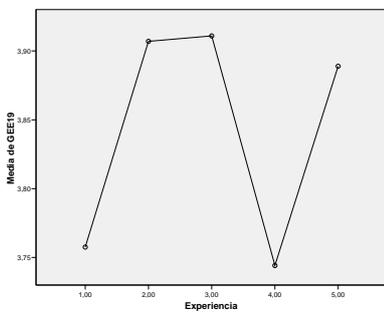


Gráfico IX.174. Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad, según "años de experiencia"

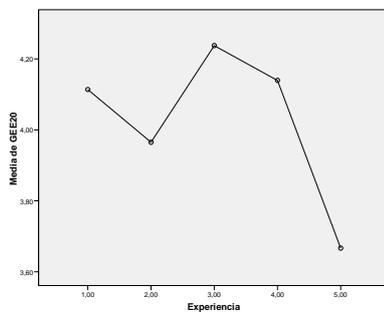


Gráfico IX.175. Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos, según "años de experiencia"

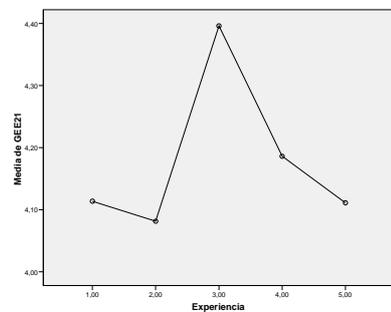


Gráfico IX.176. Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo, según "años de experiencia"

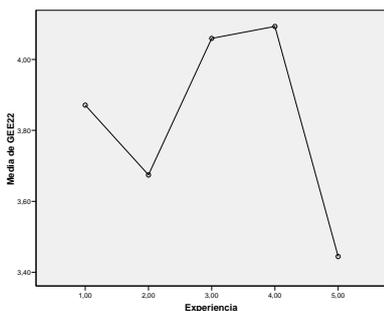


Gráfico IX.177. Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo, según "años de experiencia"

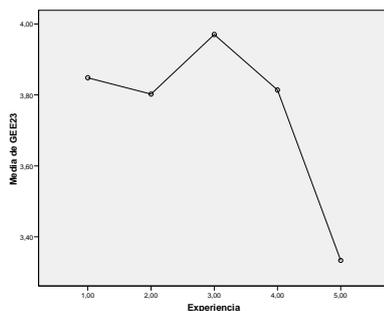


Gráfico IX.178. Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro, según "años de experiencia"

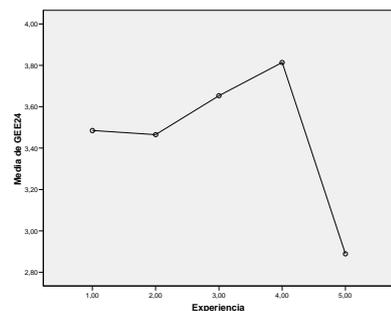


Gráfico IX.179. Promueve el debate sobre temas pedagógicos, según "años de experiencia"

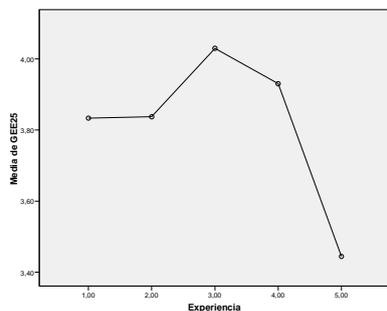


Gráfico IX.180. Potencia un clima positivo en el equipo, según "años de experiencia"

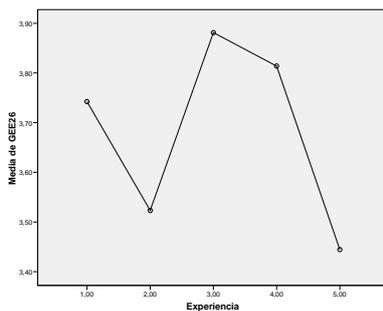


Gráfico IX.181. Resuelve asertivamente los problemas y conflictos, según "años de experiencia"

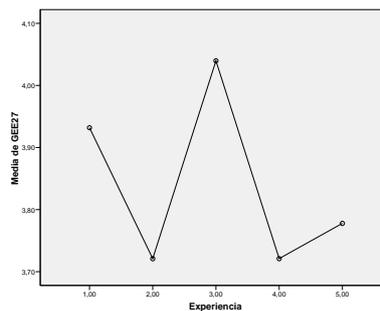


Gráfico IX.182. Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.), según "años de experiencia"

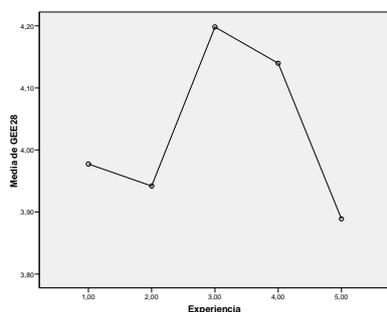


Gráfico IX.183. Apoya e impulsa el trabajo en equipo, según "años de experiencia"

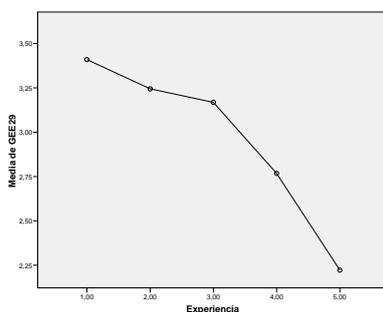


Gráfico IX.184. Potencia la participación de los padres en la vida del Centro, según "años de experiencia"

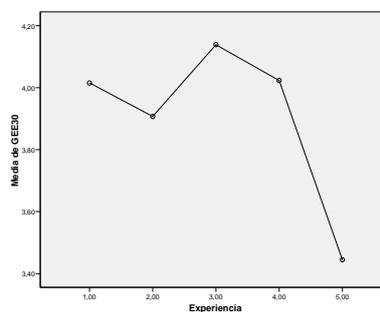


Gráfico IX.185. Dispone de formación teórica adecuada, según "años de experiencia"

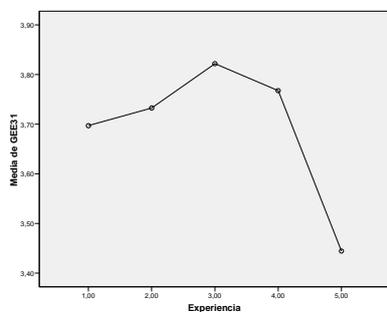


Gráfico IX.186. Actualiza su formación de forma continua, según "años de experiencia"

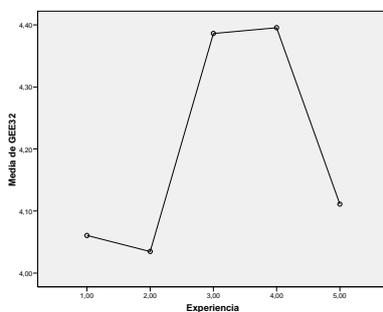


Gráfico IX.187. Dispone de experiencia, según "años de experiencia"

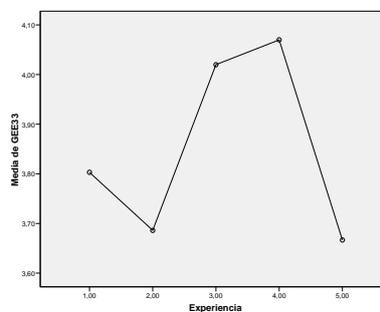


Gráfico IX.188. Comparte la visión de los profesionales del Centro, según "años de experiencia"

La valoración de las dinámicas de trabajo existentes en los Centros desciende con la experiencia, especialmente a partir de los 10 a 19 años. Respecto al apoyo percibido por parte de los compañeros, y a la existencia de un protocolo de selección de personal, las puntuaciones medias de los profesionales con más experiencia se sitúa por debajo de 3 (M=2) en la primera cuestión y en 2,90 en la segunda. Lo mismo sucede con la cuestión relativa a la existencia de una entrevista personal en el protocolo de selección (M=2,90), la existencia de un periodo de prueba para los educadores noveles, (M=2,55), y la realización de una entrevista de valoración al final del periodo de trabajo (M=2,70).

CAPITULO IX: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CRAE DE CATALUÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESIONALES Y GESTORES. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO CCRP

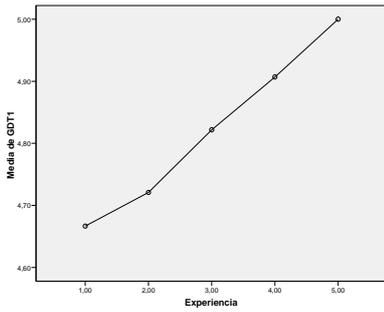


Gráfico IX.189. Se realizan reuniones de equipo semanales, según "años de experiencia"

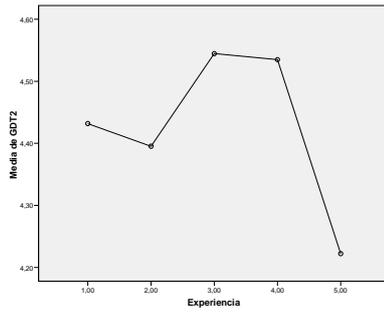


Gráfico IX.190. Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro son útiles, según "años de experiencia"

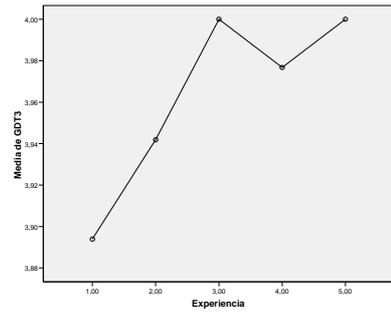


Gráfico IX.191. Las decisiones se toman por consenso, según "años de experiencia"

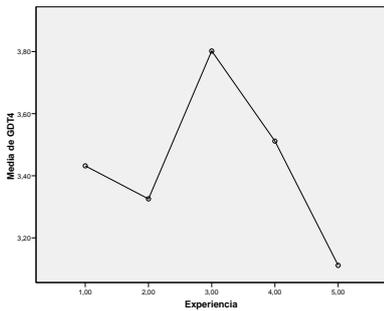


Gráfico IX.192. Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles, según "años de experiencia"

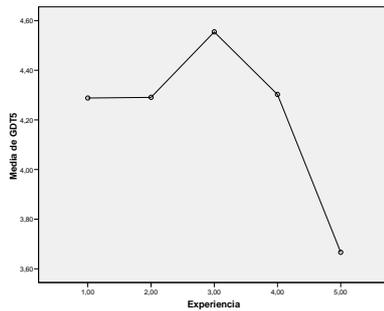


Gráfico IX.193. Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias, según "años de experiencia"

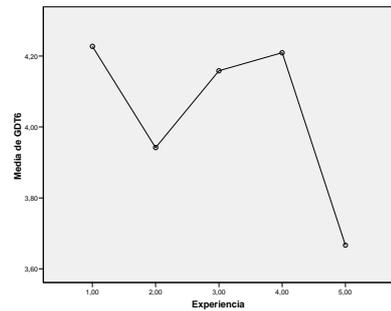


Gráfico IX.194. Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario, según "años de experiencia"

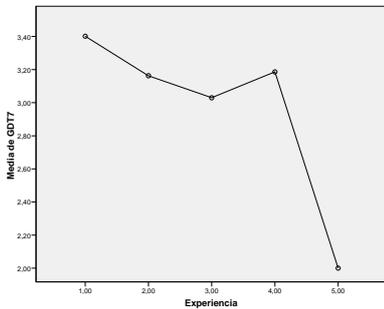


Gráfico IX.195. Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral, según "años de experiencia"

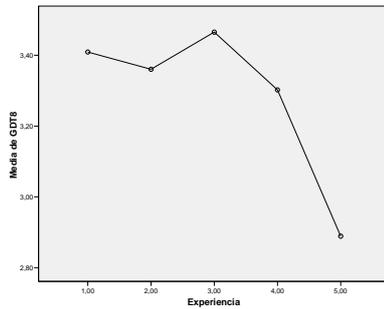


Gráfico IX.196. Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional, según "años de experiencia"

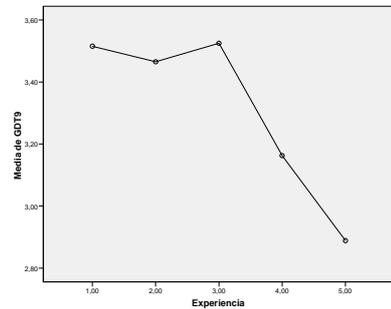


Gráfico IX.197. El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada, según "años de experiencia"

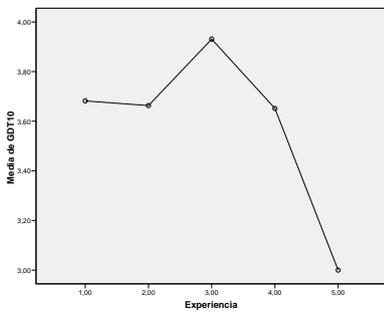


Gráfico IX.198. El protocolo de selección exige unas competencias mínimas: titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc., según "años de experiencia"

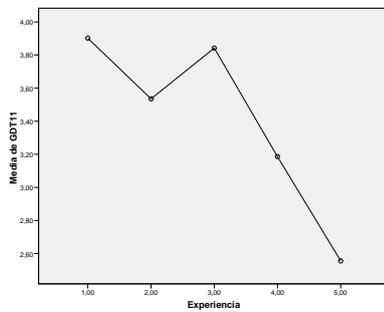


Gráfico IX.199. Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro, según "años de experiencia"

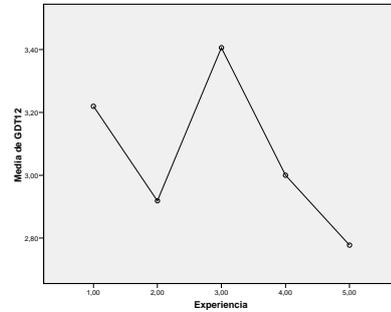


Gráfico IX.200. Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados, según "años de experiencia"

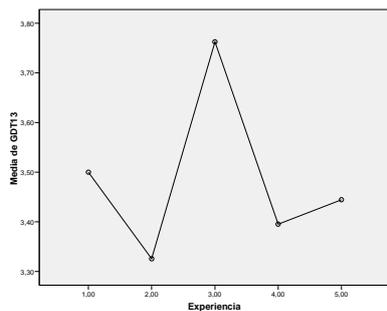


Gráfico IX.201. Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor, según “años de experiencia”

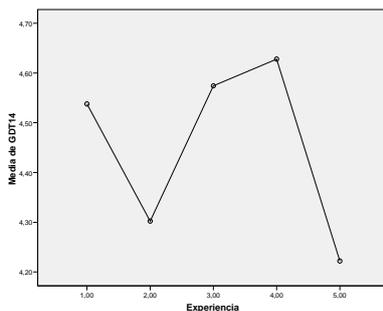


Gráfico IX.202. En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia, según “años de experiencia”

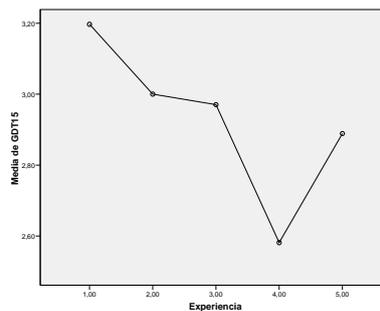


Gráfico IX.203. El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones, según “años de experiencia”

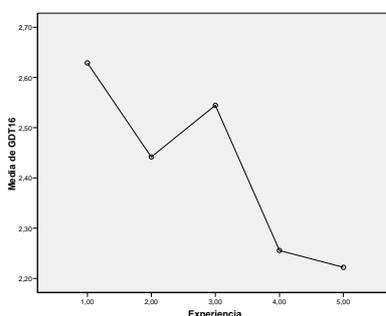


Gráfico IX.204. Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones, según “años de experiencia”

La satisfacción percibida por los profesionales también desciende, en general, con la experiencia a partir de la franja de 10 a 19 años, momento en que se obtienen las puntuaciones medias más altas para empezar a descender. Así, la satisfacción con la estabilidad del equipo obtiene su puntuación media máxima en el periodo de “menos de 5 años” (M=4) y “10 a 19 años”, alcanzando su puntuación mínima en la franja de (5 a 9 años y 20 a 29 años (M=3,82)). En la franja de más de 30 años, asciende ligeramente hasta una puntuación media de 3,85.

La percepción del clima positivo en el Centro, obtiene su puntuación media más alta (M=4,30) en la franja inferior a 5 años para, después de algunas oscilaciones llegar al valor mínimo de (M=3,65) en la franja de “más de 30 años”. La percepción de cómo se valora el Centro desde fuera y cómo los niños dan muestras de que se sienten ayudados también desciende con la experiencia, aunque con valores superiores a (M=3)

Destacar que la percepción sobre el consenso en los equipos, aumenta con la experiencia, aunque la puntuación media desciende ligeramente de 4 (de 10 a 19 años de experiencia) a 3,98 en la franja de 20 a 29 años. La percepción de seguridad en la acción educativa, obtienen su valor medio máximo en la media de edad de “más de 30 años”

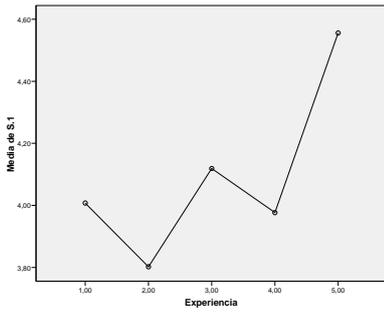


Gráfico IX.205. Me siento satisfecho con mi situación laboral, según "años de experiencia"

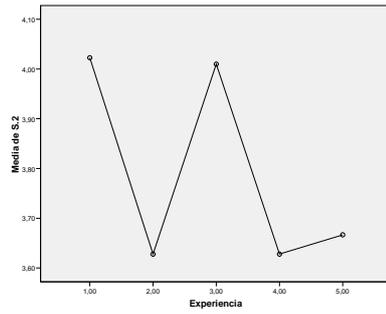


Gráfico IX.206. Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo, según "años de experiencia"

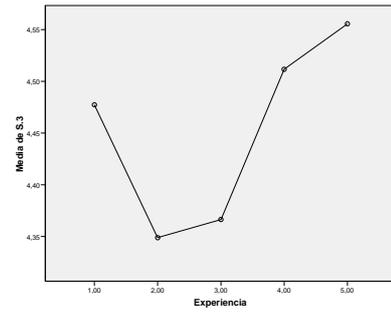


Gráfico IX.207. He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma, según "años de experiencia"

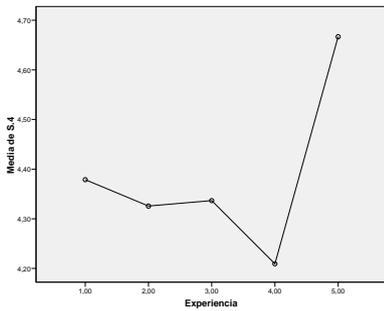


Gráfico IX.208. Me siento cada vez más seguro en la acción educativa, según "años de experiencia"

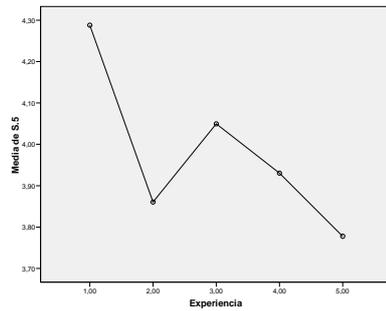


Gráfico IX.209. Me siento satisfecho del trabajo que realizamos, según "años de experiencia"

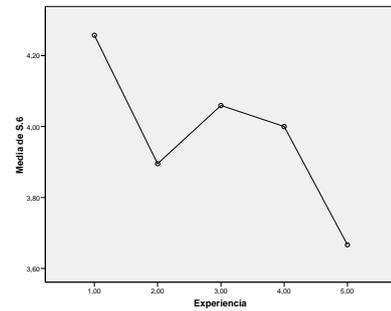


Gráfico IX.210. El clima de trabajo en mi Centro es agradable, según "años de experiencia"

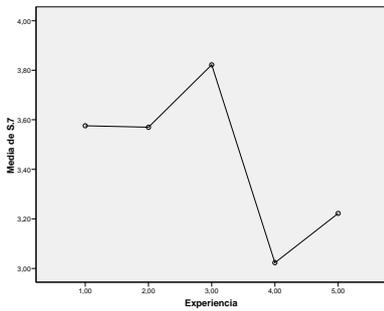


Gráfico IX.211. La actividad de mi Centro es conocida en el barrio, según "años de experiencia"

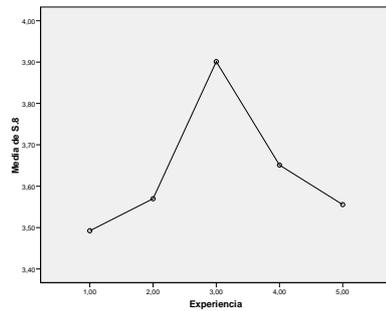


Gráfico IX.212. La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno, según "años de experiencia"

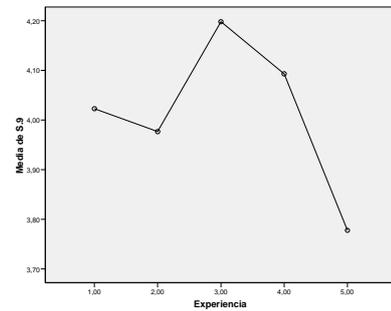


Gráfico IX.213. Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados, según "años de experiencia"

IX.1.2.c. Análisis en función de la variable independiente “Titularidad del Centro”

TITULARIDAD DEL CENTRO (N=371)	Centro Público (N=83)		Concertado / Gestión delegada (N=268)		Otros (N=20)	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	3,69	0,87	3,79	0,75	3,64	0,74
REGLAMENTO REGIMEN INTERNO	3,30	0,87	3,46	0,71	3,59	0,88
PRESUPUESTO	1,74	0,83	2,21	1,15	2,32	0,91
MEMORIA ANUAL Y PROGRAMAS	3,65	1,20	4,00	0,88	4,12	0,88
PROTOCOLOS	3,75	0,94	3,53	0,90	3,71	0,65
EVALUACIÓN	3,16	1,03	3,62	0,93	3,79	1,06
ACCIÓN EDUCATIVA	3,94	0,62	4,11	0,64	4,14	0,73
EDUCADOR	4,07	0,59	4,13	0,63	4,12	0,55
EQUIPO DIRECTIVO	3,69	0,93	3,90	0,78	3,78	0,88
DINAMICAS DE TRABAJO	3,42	0,73	3,77	0,68	3,97	0,59
RECURSOS	3,66	0,91	3,78	0,84	3,78	0,86
SATISFACCION	3,80	0,60	4,01	0,61	3,96	0,57

Tabla IX.15. Distribución de medias y desviaciones típicas en función de la variable “titularidad del Centro”

El análisis de las medias y varianzas en relación a la variable independiente “titularidad del Centro” muestran que son los profesionales de los Centros públicos quienes presentan unas puntuaciones medias más bajas que el resto de grupos estudiados.

Así, tal y como muestra el gráfico siguiente, son los profesionales de los Centros concertados los que valoran el PEC y los programas de forma más positiva (el Centro dispone de PEC, ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, distribuye responsabilidades, etc.) (M=3,79), siendo los Centros de otras modalidades “otros” los que valoran menos dichos programas (M= 3,64), tal y como muestra la gráfica siguiente:

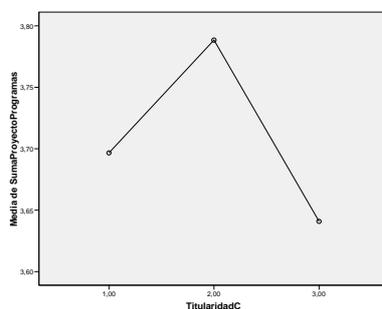


Gráfico IX.214. Media de PEC y Programas en función de “titularidad”

No sucede lo mismo con el reglamento de régimen interno (RRI). En este caso, quienes disponen del documento y valoran mejor su utilidad son los profesionales de la categoría “otros” (M=3,59), seguidos de los Centros concertados (M=3,46), para finalizar de nuevo con los Centros públicos que presentan una puntuación media más baja (M=3,39). Puede verse

también el gráfico que representa las puntuaciones medias en relación al Presupuesto, en que, aunque con niveles más bajos, (las medias oscilan entre 1,74 y 2,32) siguen una pauta similar:

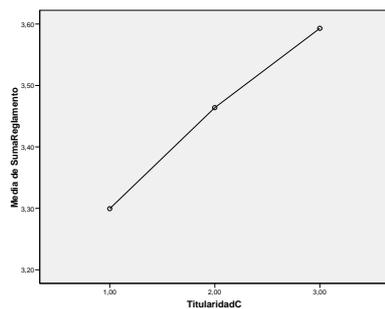


Gráfico IX.215. Media RRI según "titularidad"

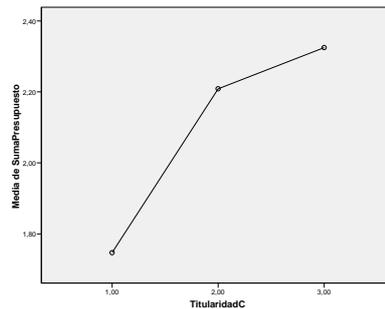


Gráfico IX.216. Media de PC según "titularidad"

En relación a la evaluación realizada en los Centros, las puntuaciones medias aparecidas siguen el mismo patrón. En este caso, la valoración que los profesionales de los Centros financiados con fondos públicos presenta una media de 3,16 frente a 3,62 de los concertados y 3,79 del grupo "otros".

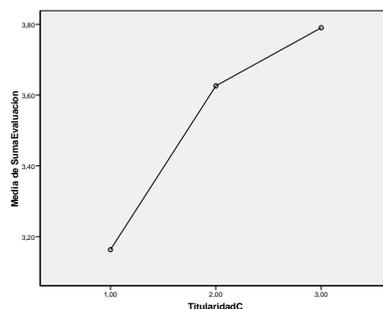


Gráfico IX.217. Media de Evaluación según "titularidad"

La valoración que los profesionales realizan de las competencias del educador en todos los casos supera el 4 de media, dándose la máxima puntuación en los Centros concertados (M=4,13) seguida de los del grupo "otros" (M=4,12). Finalmente, los profesionales de los Centros públicos valoran la competencia del educador con una media de 4,07.

La gestión del equipo directivo también es mejor valorada en los Centros concertados, dándose una puntuación media de 3,90, frente a 3,70 y 3,80 obtenida en los Centros públicos y privados ("otros") respectivamente. En los gráficos siguientes se muestran las puntuaciones en relación a las competencias del educador y a la gestión del equipo directivo:

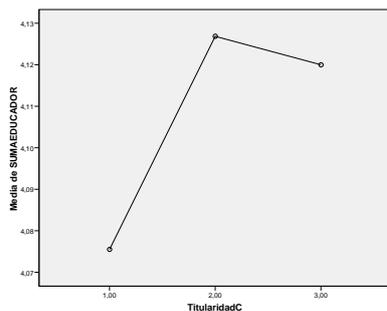


Gráfico IX.218. Media de Competencias educador según "titularidad"

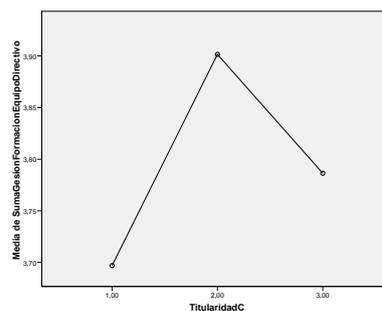


Gráfico IX.219. Media de Equipo Directivo según "titularidad"

En relación a las dinámicas de trabajo que se desarrollan en los Centros, los resultados de los análisis muestran que son los educadores de los Centros privados ("otros") quienes las valoran más positivamente, presentando una puntuación media de 3,97 dándose la puntuación media más baja en los Centros públicos (M=3,42) tal y como puede verse en la gráfica siguiente:

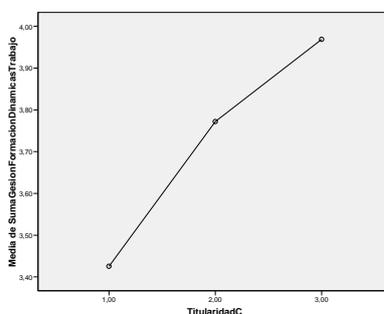


Gráfico IX.220. Media de Dinámicas de Trabajo según "titularidad"

La gráfica siguiente muestra las puntuaciones medias alcanzadas en relación a la satisfacción de los profesionales en función de la titularidad del Centro. Puede verse cómo las puntuaciones medias generales son superiores a 3,80 dándose la mayor puntuación en los Centros concertados (M=4,00) y la menor en los públicos (M=3,80).

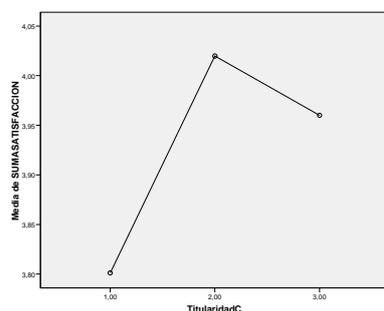


Gráfico IX.221. Media de Satisfacción según "titularidad"

Como puede verse en la tabla siguiente el análisis de la varianza ANOVA realizado, indican que existen diferencias significativas en algunas de las opiniones de los profesionales en función de la titularidad del Centro al que pertenecen. Así, los profesionales encuestados tienen opiniones significativamente distintas en relación al presupuesto (sig.=0,02) a la Memoria y

Programación anual (sig.=0,01), a la evaluación que se realiza en su Centro (sig.=0,00) a las dinámicas de trabajo (sig.=0,00) y a la satisfacción que sienten en relación al clima de trabajo (sig.=0,02)

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Suma ProyectoProgramas	Inter-grupos	0,83	2	0,42	0,68	0,51
	Intra-grupos	224,87	368	0,61		
	Total	225,70	370			
Suma Reglamento	Inter-grupos	2,24	2	1,12	1,93	0,15
	Intra-grupos	213,58	368	0,58		
	Total	215,83	370			
Suma Presupuesto	Inter-grupos	14,49	2	7,24	6,24	0,00
	Intra-grupos	427,12	368	1,16		
	Total	441,61	370			
Suma Memoria Programa Anual	Inter-grupos	8,45	2	4,23	4,56	0,01
	Intra-grupos	341,10	368	0,93		
	Total	349,55	370			
Suma Memoria Protocolos	Inter-grupos	3,45	2	1,72	2,12	0,12
	Intra-grupos	298,66	368	0,81		
	Total	302,10	370			
Suma Evaluación	Inter-grupos	15,01	2	7,50	8,13	0,00
	Intra-grupos	339,56	368	0,92		
	Total	354,56	370			
Suma Marco Pedagógico	Inter-grupos	3,41	2	1,70	3,87	0,02
	Intra-grupos	162,06	368	0,44		
	Total	165,47	370			
Suma Acción Educativa	Inter-grupos	1,90	2	0,95	2,29	0,10
	Intra-grupos	153,07	368	0,42		
	Total	154,97	370			
Suma Educador	Inter-grupos	0,17	2	0,08	0,22	0,80
	Intra-grupos	141,30	368	0,38		
	Total	141,47	370			
Suma Gestión Formación Equipo Directivo	Inter-grupos	2,74	2	1,37	2,03	0,13
	Intra-grupos	248,41	368	0,68		
	Total	251,15	370			
Suma Gestión Formación Dinámicas Trabajo	Inter-grupos	9,08	2	4,54	9,58	0,00
	Intra-grupos	174,43	368	0,47		
	Total	183,51	370			
Suma Gestión Formación	Inter-grupos	5,03	2	2,51	4,97	0,01
	Intra-grupos	186,13	368	0,51		
	Total	191,16	370			
Suma Recursos	Inter-grupos	0,99	2	0,50	0,68	0,51
	Intra-grupos	269,58	368	0,73		
	Total	270,57	370			
Suma Satisfacción	Inter-grupos	3,03	2	1,51	4,07	0,02
	Intra-grupos	136,78	368	0,37		
	Total	139,81	370			
SUMA TOTAL	Inter-grupos	2,03	2	1,01	3,66	0,03
	Intra-grupos	101,95	368	0,28		
	Total	103,98	370			

Tabla IX.16. Estadísticos en función de "Titularidad".

Análisis de las medias "titularidad" por perfiles

El análisis de las medias de cada uno de los ítems del cuestionario en función la pertenencia a un Centro de titularidad pública, concertada o privada, indica lo siguiente.

En relación al PEC, son los Centros profesionales de los Centros públicos quienes afirman con una puntuación media más alta (M=3,75) que el PEC se ha elaborado con la participación de

todos los profesionales, define los contenidos (M=3,82), establece canales de coordinación (M=3,95), recoge la reflexión del equipo sobre la misión del Centro (M=3,67) En cambio ,son los profesionales de los Centros concertados quienes afirman con una puntuación media más alta que el resto que el PEC distribuye funciones y responsabilidades.(M=4,10), define los objetivos educativos (M=4,18),define los principios generales del Centro (M=4,20), justifica la atención de los niños en cuanto a horarios, rutinas, etc. (M=4,9), e incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales (M=3,68).

Son los profesionales de los Centros concertados y el grupo “otros” afirman con una puntuación similar que su PEC define la metodología de trabajo con las familias (M=3,45) a diferencia de los Centros públicos (M=3,05) que presentan una puntuación media inferior.

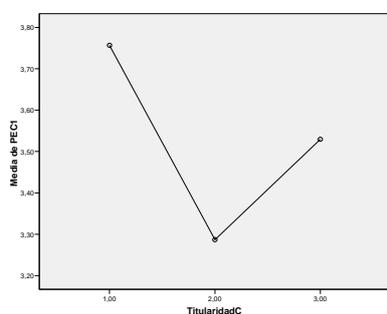


Gráfico IX.222. El PEC ha sido elaborado de forma participativa, según “titularidad”

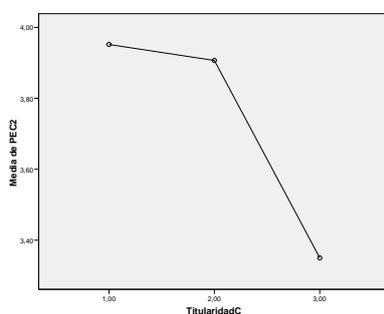


Gráfico IX.223. El PEC establece canales de coordinación, según “titularidad”

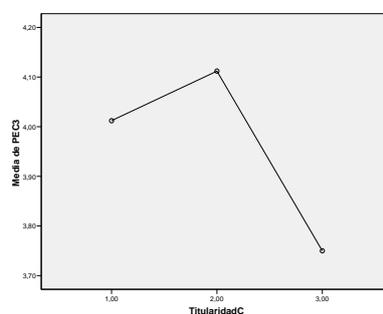


Gráfico IX.224. El PEC define responsabilidades según “titularidad”

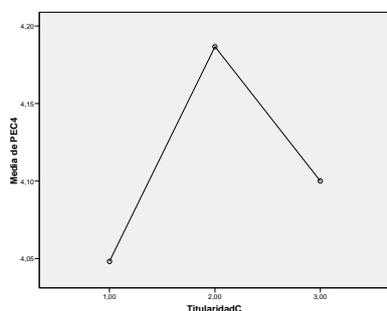


Gráfico IX.225. El PEC define los objetivos educativos según “titularidad”

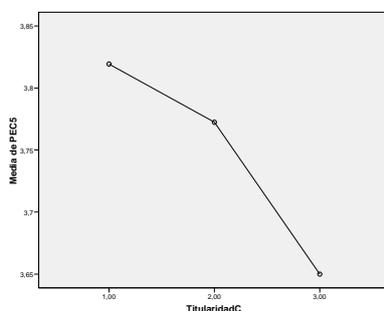


Gráfico IX.226. El PEC define los contenidos según “titularidad”

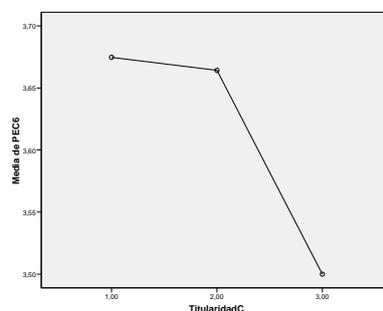


Gráfico IX.227. El PEC recoge la reflexión sobre encargo, según “titularidad”

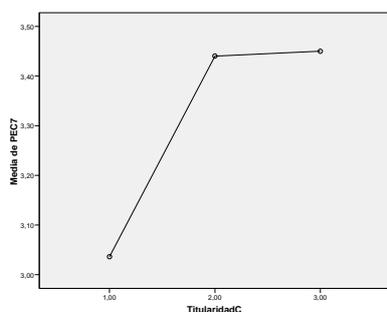


Gráfico IX.228. El PEC define cuál es el enfoque trabajo con las familias, según “titularidad”

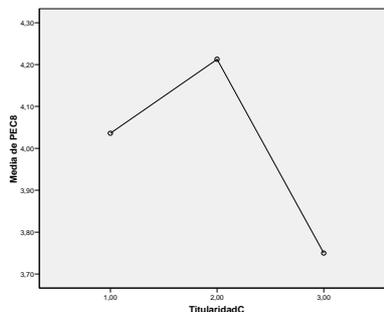


Gráfico IX.229. El PEC define los principios generales, según “titularidad”

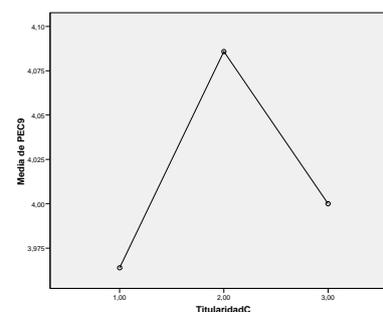


Gráfico IX.230. El PEC justifica la atención de los niños, según “titularidad”

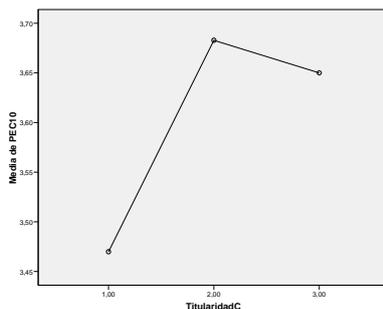


Gráfico IX.231. El PEC incluye algunos principios según "titularidad"

En relación al RRI son los profesionales de los Centros pertenecientes al perfil "otros" quienes afirman con una puntuación media más alta que el resto que el RRI ha sido elaborado con la participación de todos los educadores, de todos los profesionales, y de todos los miembros del Centro; que el reglamento rige la vida de todas las personas del Centro, que las normas son claras y que contiene pocas normas, aunque esta cuestión obtiene una puntuación media de 2,85, lo cual indica que las opiniones se sitúan en la franja "bastante en desacuerdo". Destacar que las puntuaciones medias más bajas pertenecen a los profesionales de los Centros públicos, excepto en la cuestión relativa a la participación de todos los miembros del Centro en la elaboración del RRI, aunque la puntuación media se sitúa en 2,88.

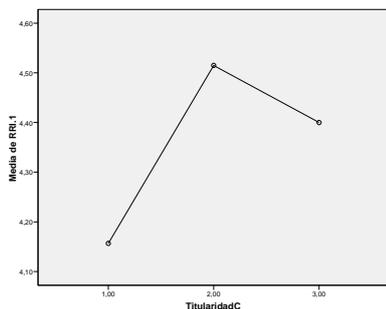


Gráfico IX.232. Existe un RRI, según "titularidad"

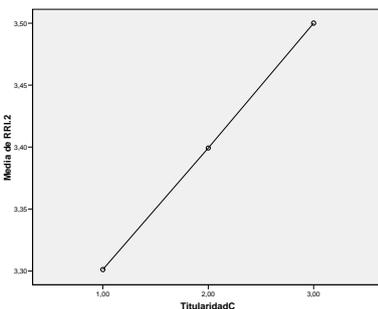


Gráfico IX.233. El RRI establece canales de coordinación, según "titularidad"

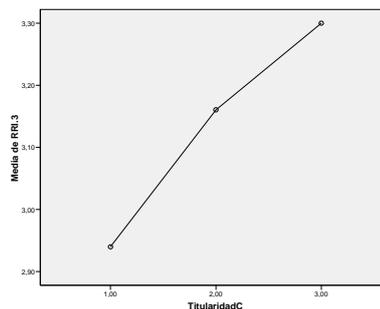


Gráfico IX.234. Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según "titularidad"

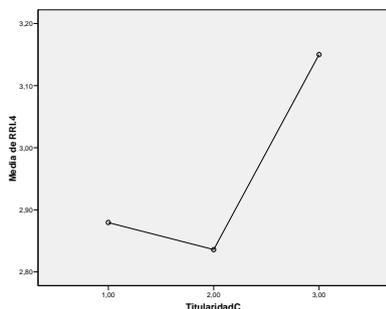


Gráfico IX.235. El RRI ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro, según "titularidad"

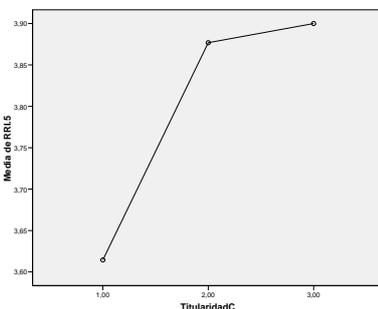


Gráfico IX.236. Reglamenta y rige la vida de todos, según "titularidad"

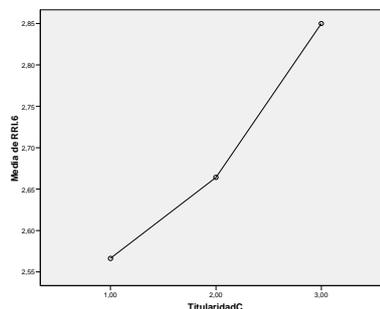


Gráfico IX.237. Contiene pocas normas, según "titularidad"

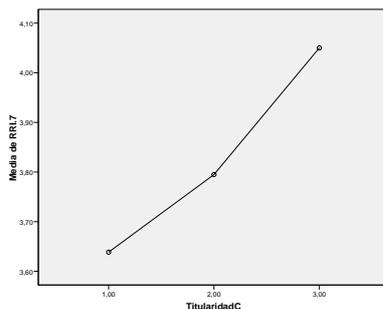


Gráfico IX.238. Las normas están claras, según "titularidad"

Respecto al Presupuesto de Centro, Memoria Anual, Programación Anual y Programas, son los profesionales de los Centros públicos los que presentan puntuaciones más bajas en general, siendo los Centros concertados o los "otros" los que afirman con puntuaciones medias más altas, disponer de dichos documentos y realizarlos de forma participativa.

En el caso del Presupuesto de Centro, todas las puntuaciones medias se sitúan entre 1,6 y 2,6 siendo los Centros "otros" quienes obtienen puntuaciones medias más altas.

La redacción de la MA obtiene puntuaciones medias más altas por parte de los profesionales de los Centros concertados (M=4,60) Aun así, es en los "otros" en donde se realiza de forma participativa (M=4). Lo mismo sucede con la Programación Anual.

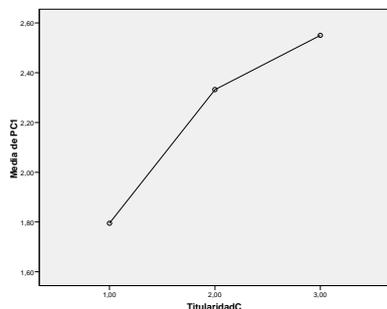


Gráfico IX.239. El PA es conocido por todos los educadores, según "titularidad"

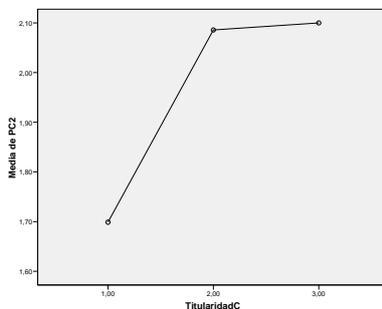


Gráfico IX.240. El equipo participa de las decisiones del PC, según "titularidad"

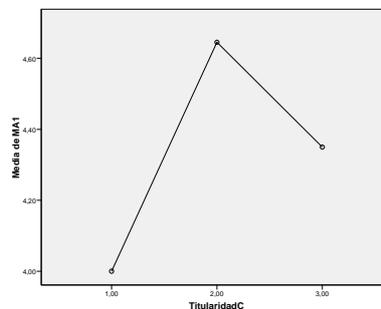


Gráfico IX.241. El Centro elabora la MA, según "titularidad"

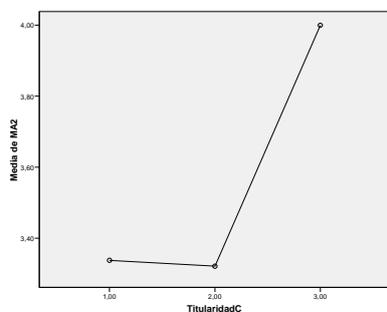


Gráfico IX.242. La MI se elabora de forma participativa, según "titularidad"

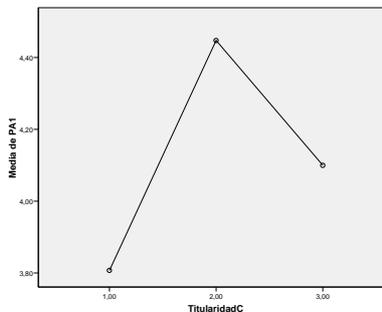


Gráfico IX.243. El Centro elabora una PA, según "titularidad"

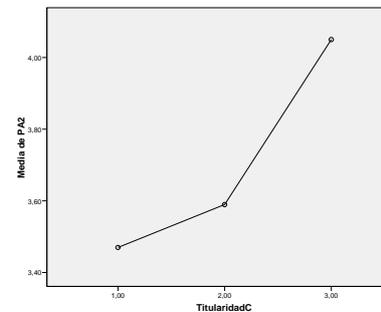


Gráfico IX.244. La Pase elabora de forma participativa, según "titularidad"

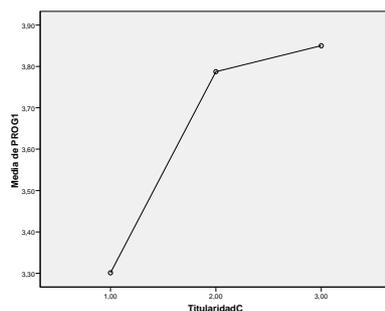


Gráfico IX.245. Existen programas específicos, según "titularidad"

En relación a los protocolos son los profesionales de los Centros públicos quienes afirman con una puntuaciones medias más altas disponer de protocolos elaborados con la participación de los profesionales (M=3,98), estructurados (M=3,80), que permiten la toma de decisiones autónoma (M=3,58), y flexibles (M=3,67). En este caso, son los profesionales de los Centros concertados quienes obtienen las puntuaciones medias más bajas en todas las cuestiones.

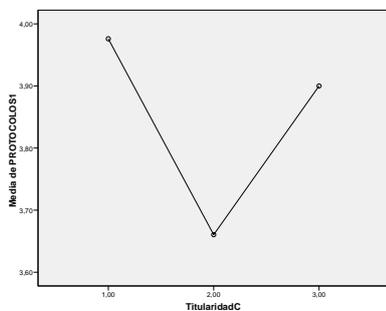


Gráfico IX.246. Los protocolos están elaborados de forma participativa según "titularidad"

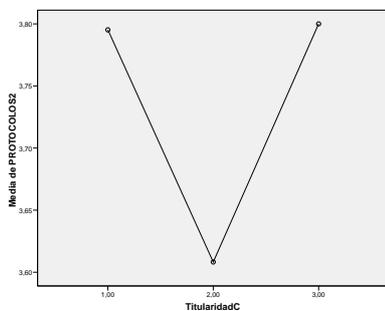


Gráfico IX.247. Los protocolos están estructurados, según "titularidad"

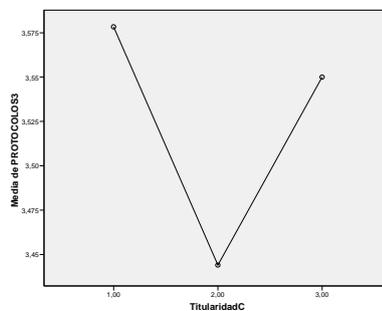


Gráfico IX.248. Los protocolos permiten tomar decisiones, según "titularidad"

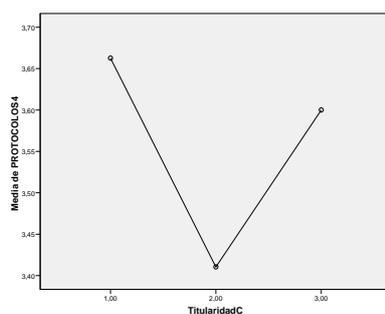


Gráfico IX.249. Los protocolos son suficientemente flexibles, según "titularidad"

La evaluación es un aspecto que los profesionales de los Centros públicos puntúan de modo inferior que los concertados y los "otros", siendo generalmente estos últimos quienes presentan las puntuaciones medias más altas.

La cuestión relativa a la evaluación de las necesidades de los niños obtiene unas puntuaciones medias altas en todos los perfiles estudiados, oscilando entre 3,90 en los Centros públicos, 4,10 en los concertados y 4,55 en los "otros".

La evaluación de las competencias y el desempeño profesional obtiene puntuaciones medias por debajo de 3 en los Centros públicos (M=2,80), y en los concertados y otros es de 3,40.

Tres son las cuestiones en las que los profesionales de los Centros concertados presentan puntuaciones más altas. Son las cuestiones relativas cómo las evaluaciones revierten en mejoras (M=3,75), a la evaluación de la relación educativa (M=3,70) y la realización de evaluaciones externas (M=3,70).

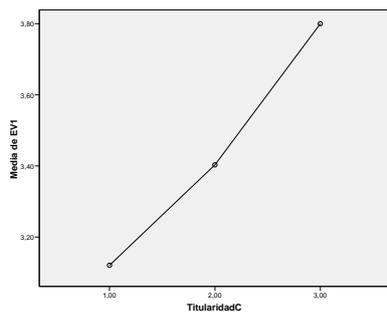


Gráfico IX.250. Se planifica la evaluación, según "titularidad"

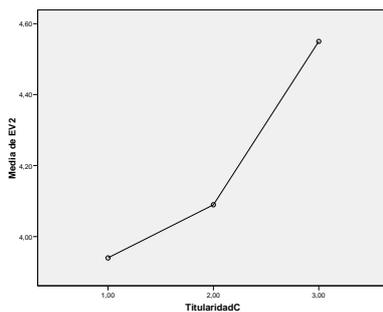


Gráfico IX.251. Se evalúan necesidades, según "titularidad"

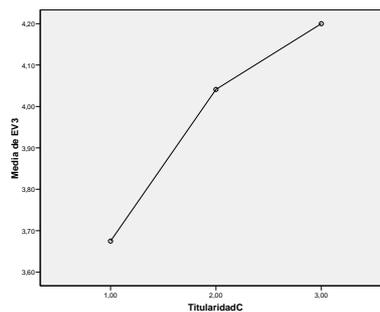


Gráfico IX.252. Se evalúan objetivos, según "titularidad"

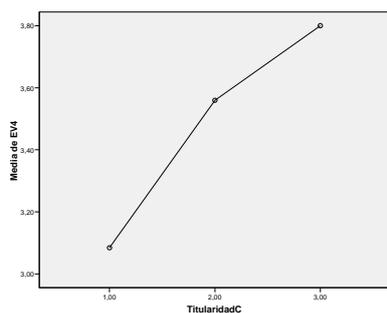


Gráfico IX.253. Se evalúa la documentación pedagógica, según "titularidad"

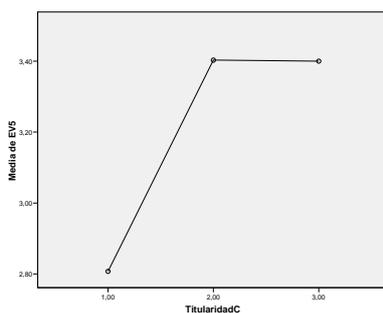


Gráfico IX.254. Se evalúan las competencias y el desempeño, según "titularidad"

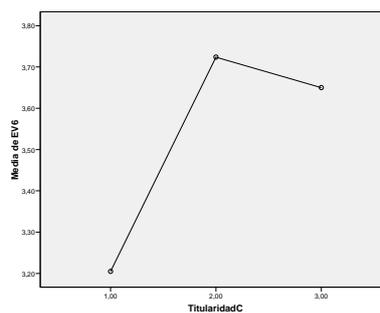


Gráfico IX.255. Los resultados de la evaluación revierten en mejoras, según "titularidad"

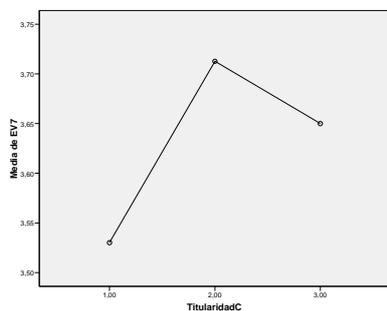


Gráfico IX.256. Se evalúa la relación educativa, según "titularidad"

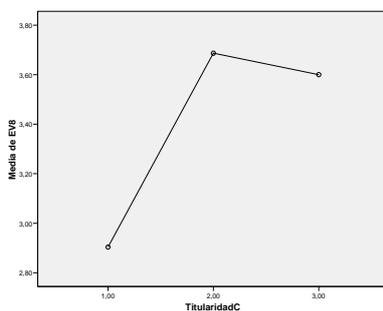


Gráfico IX.257. El Centro se somete a evaluaciones externas, según "titularidad"

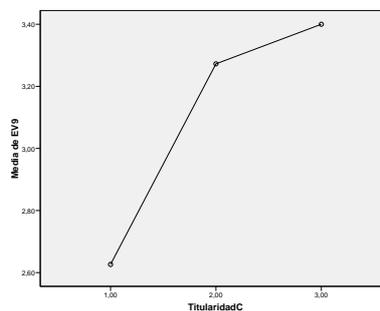


Gráfico IX.258. Existen instrumentos de evaluación adecuados, según "titularidad"

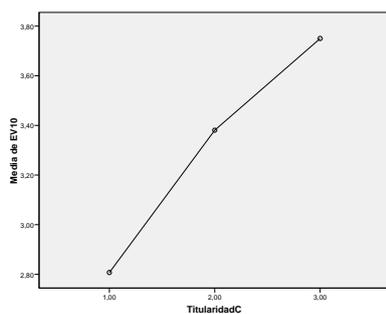


Gráfico IX.259. Se realizan evaluaciones periódicas, según "titularidad"

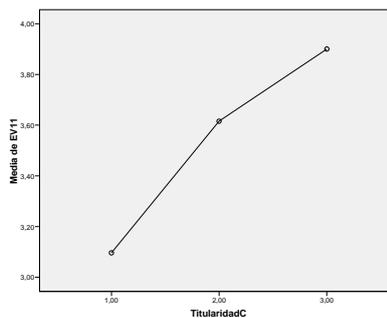


Gráfico IX.260. Existe un coordinador de la evaluación según "titularidad"

Dos son las cuestiones en las que los profesionales de los Centros públicos valoran con puntuaciones medias más altas la Acción educativa: la existencia de un tutor para cada niño (M=4,88), la acción del tutor como elemento que realiza todas las gestiones concernientes al niño (M=4,50), el tutor como elemento de referencia para el niño (M=4,57). En el resto de cuestiones son los Centros concertados (se respeta la estabilidad de las tutorías, existe un plan de acogida para los niños nuevos, los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y se orientan a la adquisición de competencias sociales, las estrategias educativas son diversificadas, los niños que lo necesitan acuden a servicios externos, la vida del Centro proporciona situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, los niños participan en la elaboración de su PEI, participan en actividades del barrio, el Centro fomenta la participación de las familias o los "otros" (la asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño, el tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares, los niños participan en el Centro a través de asambleas y tomando decisiones, el Centro proporciona un entorno colaborativo con las familias).

Destacar que la cuestión relativa a la participación de las familias en el Centro, los profesionales de los Centros públicos dan una puntuación media de 2,95 a diferencia de los concertados (M=3,78) y los "otros" (M=3,77).

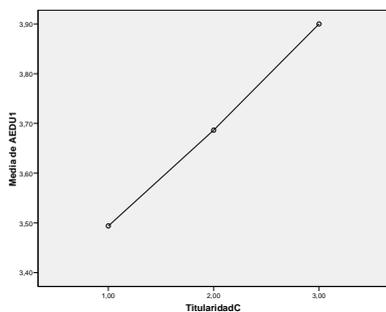


Gráfico IX.261. Existen criterios para distribuir las tutorías, según "titularidad"

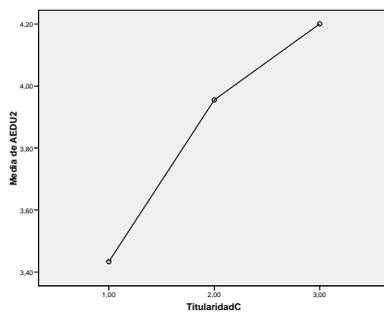


Gráfico IX.262. La asignación de tutorías tiene en cuenta al niño, según "titularidad"

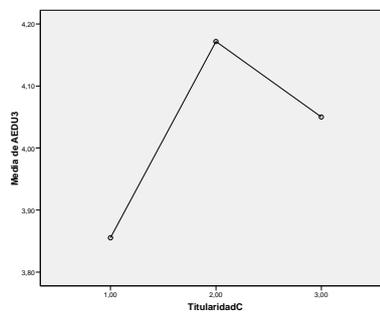


Gráfico IX.263. Se respeta la estabilidad de las tutorías, según "titularidad"

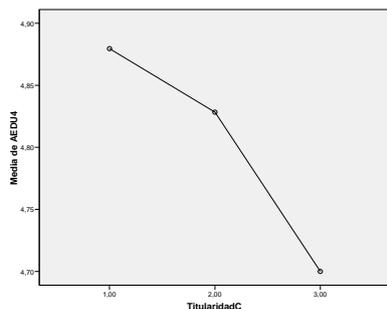


Gráfico IX.264. Cada niño tiene un tutor, según "titularidad"

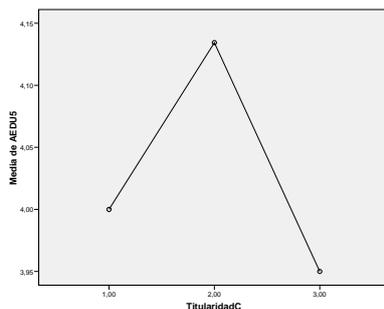


Gráfico IX.265. Existe un plan de acogida para niños nuevos, según "titularidad"

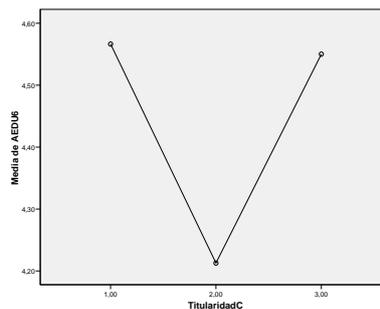


Gráfico IX.266. El tutor aglutina toda la información del niño, según "titularidad"

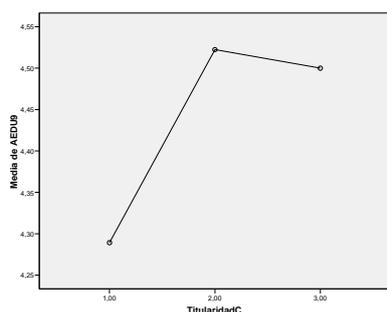


Gráfico IX.267. Los objetivos son individualizados, según "titularidad"

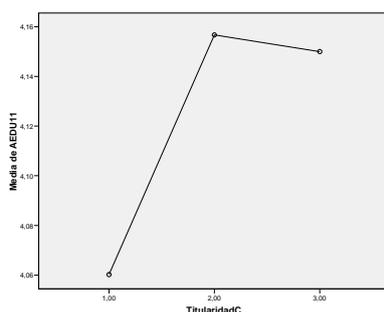


Gráfico IX.268. Las estrategias educativas son diversificadas, según "titularidad"

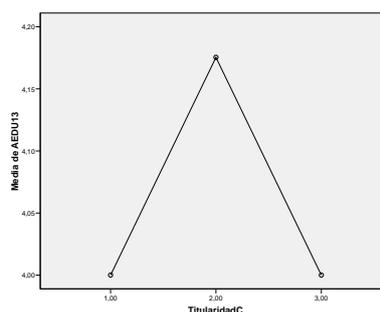


Gráfico IX.269. La vida del Centro proporciona situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, según "titularidad"

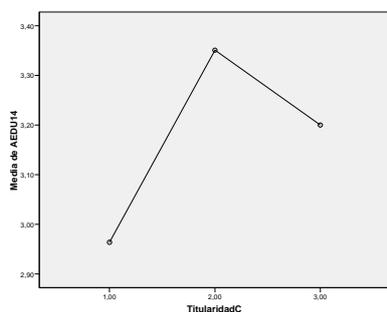


Gráfico IX.270. Los niños participan en la elaboración de su PEI, según "titularidad"

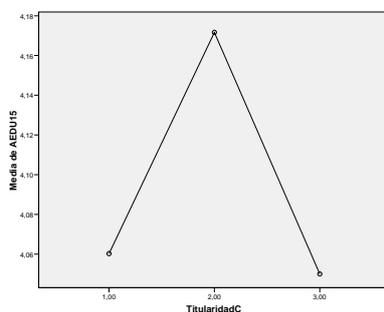


Gráfico IX.271. Los niños participan en actividades del barrio, según "titularidad"

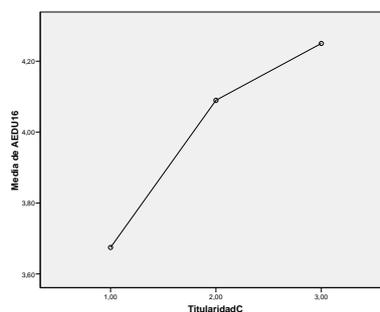


Gráfico IX.272. Los niños participan tomando decisiones, según "titularidad"

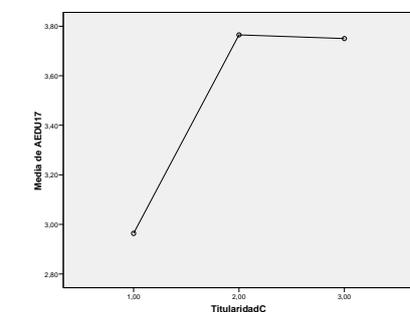


Gráfico IX.273. El Centro fomenta la participación de las familias según "titularidad"

La gestión del Equipo Directivo obtiene por lo general puntuaciones medias inferiores por parte de los profesionales de los Centros públicos excepto en la gestión económica del Centro, (la gestión de las ayudas externas, el reconocimiento que recibe el equipo directivo por parte del

equipo educativo, promueve el debate sobre temas pedagógicos, dispone de formación y experiencia adecuada y la actualiza). En el resto de cuestiones es mayoritariamente los profesionales de los Centros concertados quienes valoran con puntuaciones superiores a su equipo directivo.

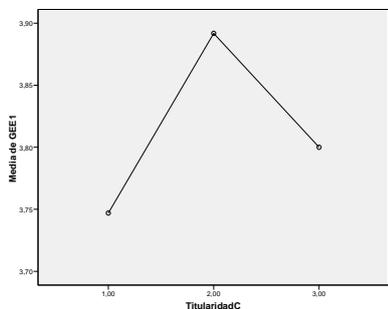


Gráfico IX.274. Informa a todas las personas "titularidad"

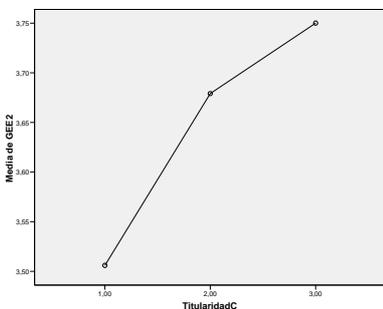


Gráfico IX.275. Sabe motivar según "titularidad"

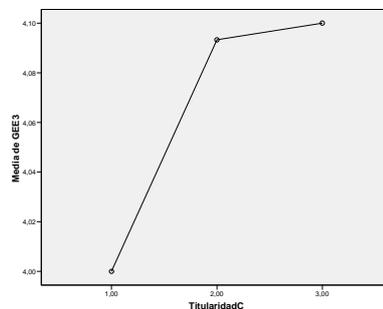


Gráfico IX.276. Trata con cortesía según "titularidad"

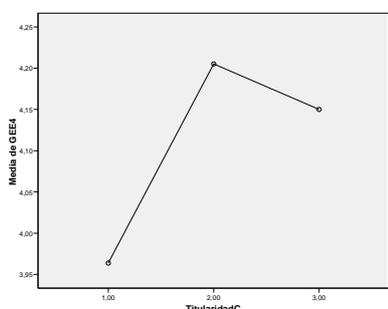


Gráfico IX.277. Conoce a todos los niños y es accesible, según "titularidad"

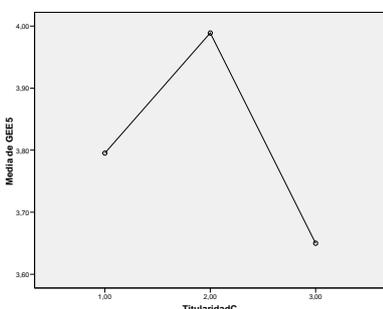


Gráfico IX.278. Muestra reconocimiento por logros que consiguen, según "titularidad"

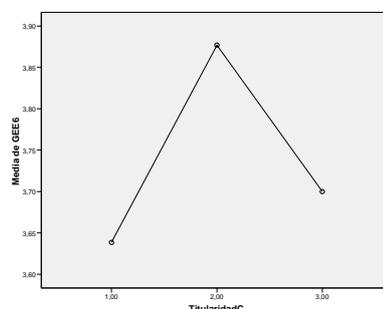


Gráfico IX.279. Impulsa la autoconfianza, según "titularidad"

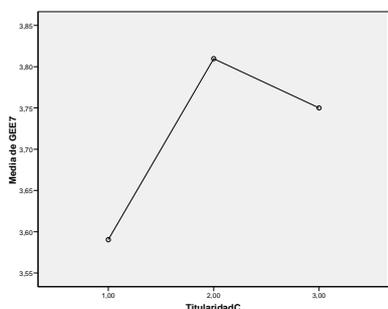


Gráfico IX.280. Clarifica las funciones, según "titularidad"

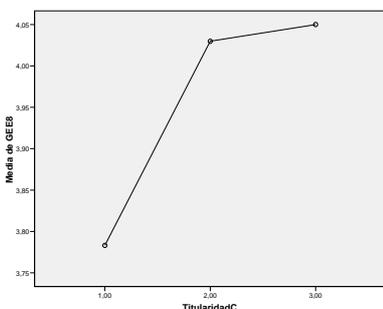


Gráfico IX.281. Realiza seguimiento según "titularidad"

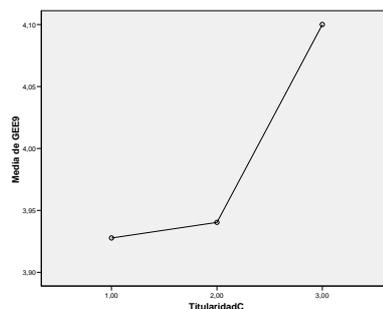


Gráfico IX.282. Realiza una previsión del gasto, según "titularidad"

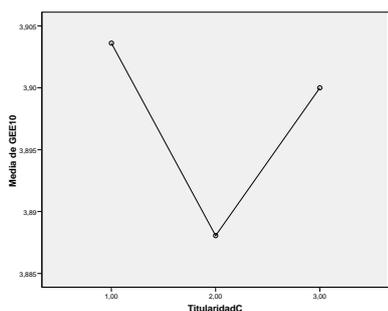


Gráfico IX.283. Realiza una distribución económica, según "titularidad"

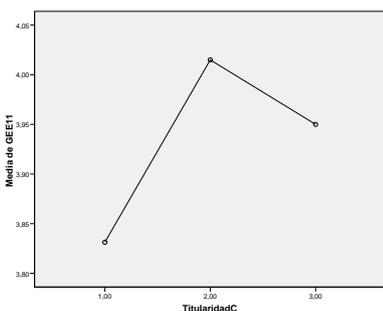


Gráfico IX.284. Optimiza los recursos humanos, según "titularidad"

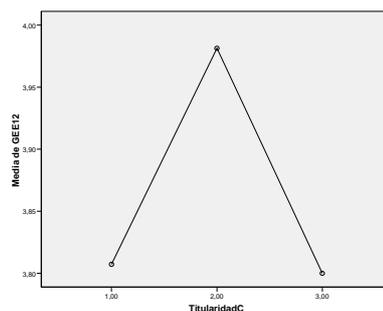


Gráfico IX.285. Optimiza los recursos materiales, según "titularidad"

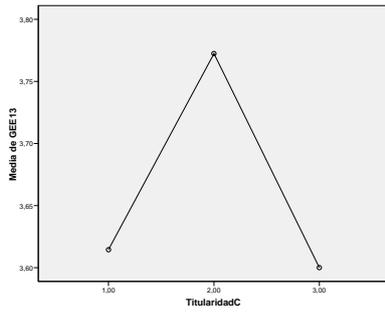


Gráfico IX.286. Mantiene un equilibrio entre delegación y control, según "titularidad"

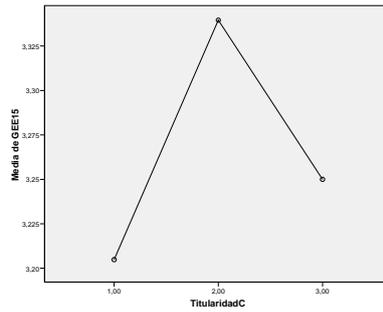


Gráfico IX.287. Apoya la realización de investigaciones, según "titularidad"

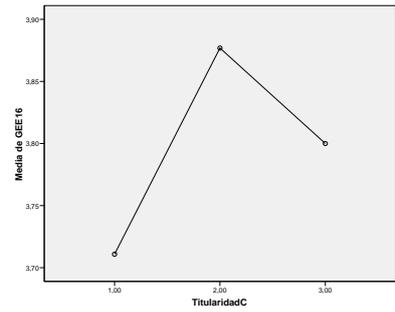


Gráfico IX.288. Está abierto a probar estrategias, según "titularidad"

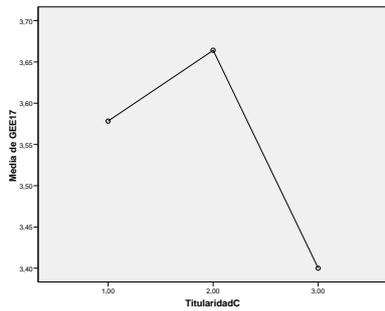


Gráfico IX.289. Gestiona ayudas externas, según "titularidad"

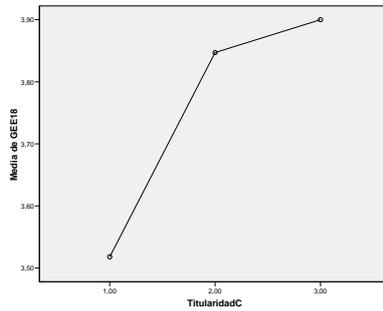


Gráfico IX.290. Revisa periódicamente los resultados, según "titularidad"

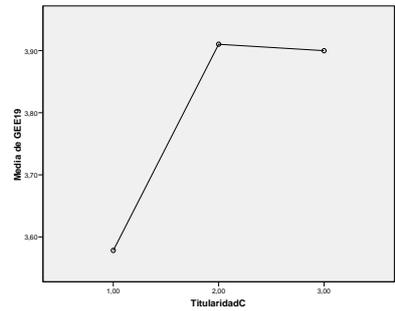


Gráfico IX.291. Su mayor preocupación es la consecución de la calidad, según "titularidad"

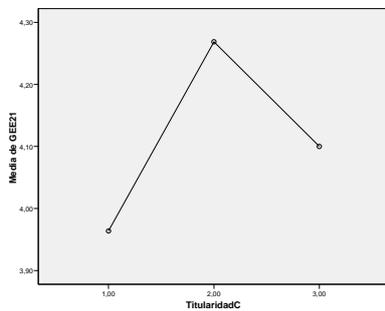


Gráfico IX.292. Está comprometido según "titularidad"

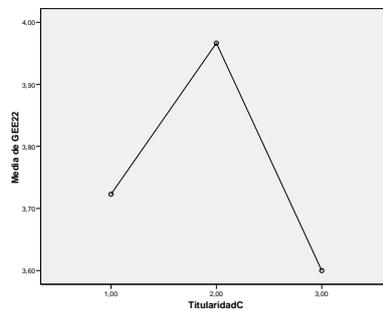


Gráfico IX.293. Goza de reconocimiento por parte del equipo, según "titularidad"

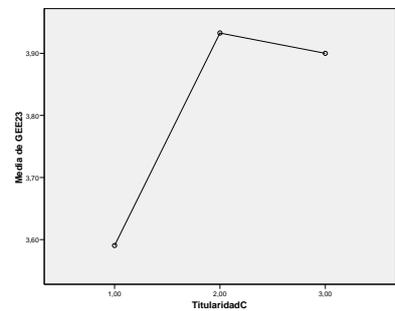


Gráfico IX.294. Garantiza la participación de los niños, según "titularidad"

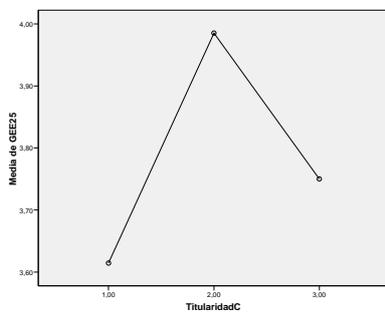


Gráfico IX.295. Potencia un clima positivo, según "titularidad"

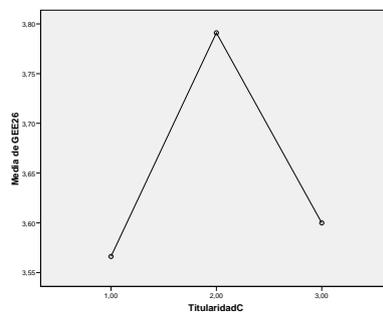


Gráfico IX.296. Resuelve asertivamente los problemas, según "titularidad"

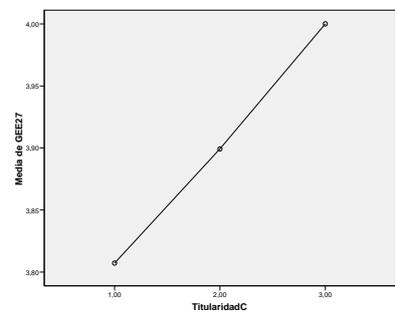


Gráfico IX.297. Fomenta la elaboración de la documentación pedagógica, según "titularidad"

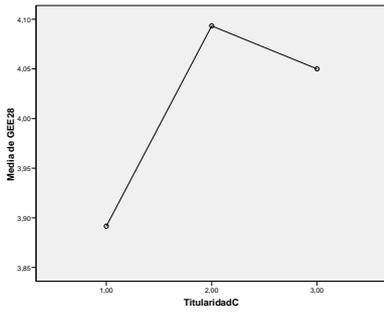


Gráfico IX.298. Impulsa el trabajo en equipo, según "titularidad"

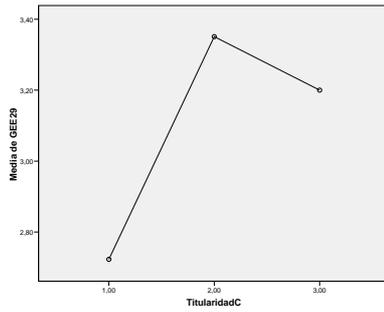


Gráfico IX.299. Potencia la participación de los padres, según "titularidad"

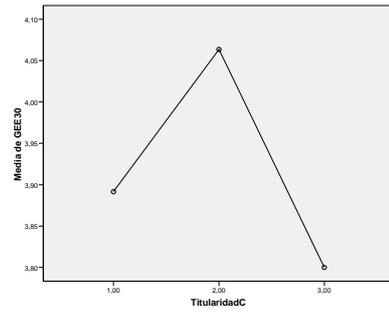


Gráfico IX.300. Dispone de formación adecuada, según "titularidad"

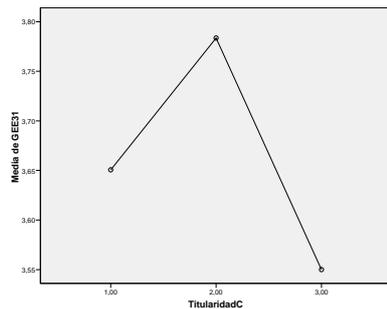


Gráfico IX.301. Actualiza su formación, según "titularidad"

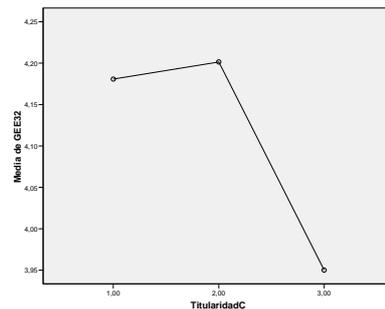


Gráfico IX.302. Dispone de experiencia, según "titularidad"

En relación a la satisfacción los profesionales de todos los Centros expresan un grado de satisfacción alto. Son de nuevo los de los Centros públicos quienes valoran su satisfacción con puntuaciones medias más bajas excepto en la seguridad que sienten en su praxis profesional (M=4,34). El resto de cuestiones obtienen puntuaciones más altas los profesionales de los Centros concertados excepto en la capacidad que sienten de abordar con calma los conflictos que obtiene una puntuación mas alta en los profesionales de los Centros agrupados en el perfil "otros" (M=4,45), y la satisfacción por la estabilidad de su equipo (M=4,20).

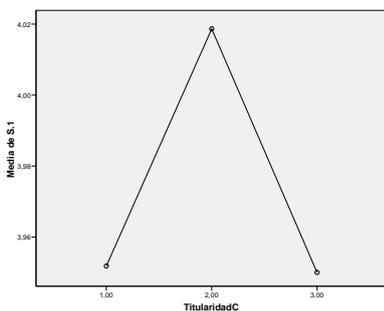


Gráfico IX.303. Me siento satisfecho con mi situación laboral, según "titularidad del Centro"

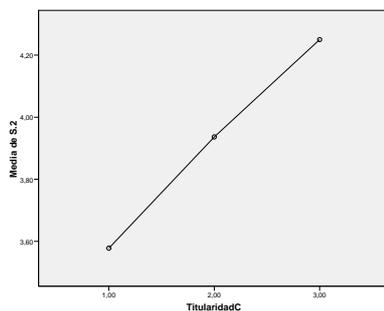


Gráfico IX.304. Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo, según "titularidad del Centro"

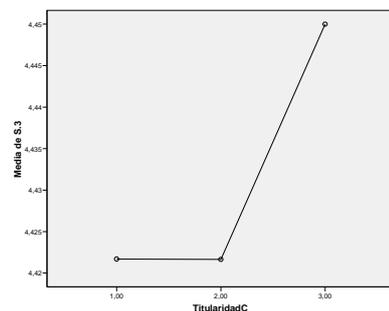


Gráfico IX.305. He aprendido a abordar el conflicto con más calma, según "titularidad"

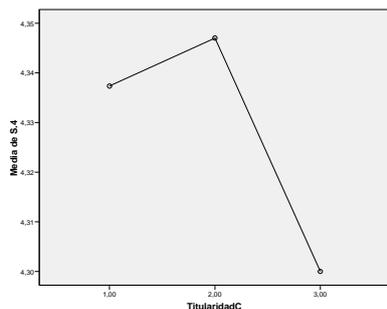


Gráfico IX.306. Me siento cada vez más seguro en la acción educativa, según "titularidad del Centro"

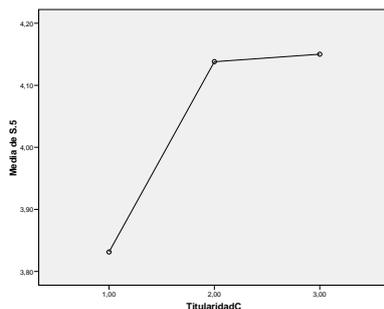


Gráfico IX.307. Me siento satisfecho del trabajo del equipo, según "titularidad"

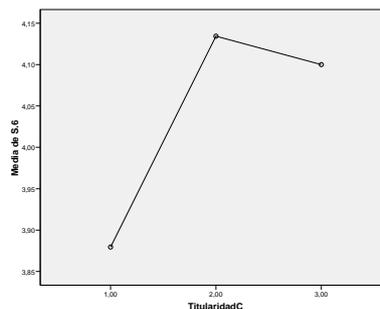


Gráfico IX.308. El clima de trabajo es agradable, según "titularidad"

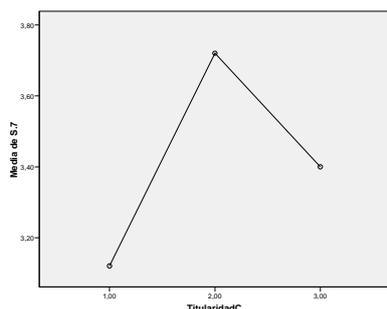


Gráfico IX.309. La actividad de mi Centro es conocida en el barrio, según "titularidad"

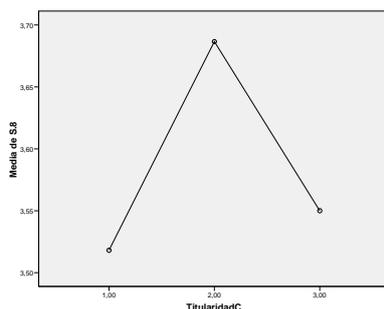


Gráfico IX.310. La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno, según "titularidad"

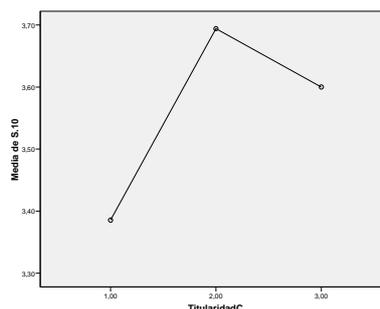


Gráfico IX.311. Las familias expresan satisfacción por la atención que recibe su hijo, según "titularidad"

IX.2. ANÁLISIS DE LA VARIANZA

IX.2.1. Análisis de la varianza según puesto

Como se explica anteriormente, son tres los niveles que definen la variable "Puesto":

1: Miembro del equipo directivo; 2: Educador; 3: Otros, constituyendo este grupo los profesionales de apoyo a los equipos como Equipos Técnicos de Centro de Acogida, psicólogo del Centro, etc.

En relación al Proyecto Educativo de Centro

Los análisis de la varianza realizados (ver Anexo 19 (CD)), revelan que no hay diferencias significativas en función del puesto ocupado, en relación a cuestiones relativas a la elaboración del PEC con la participación de todos los profesionales (sig.=0,47). Asimismo y con un índice de significatividad de 0,05 hay diferencias al valorar que el PEC define y establece claramente los objetivos educativos (sig.=0,05), define los principios generales de organización y funcionamiento (sig.=0,01), justifica y argumenta la atención de los niños (sig.=0,01). Se dan

también diferencias significativas en el grado de acuerdo en relación a que el PEC establece canales de coordinación (sig.=0) y a que el PEC define y distribuye responsabilidades (sig.=0).

La tabla siguiente, muestra las frecuencias y el índice de significatividad calculado.

PEC según variable Puesto	F	Significatividad
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	0,75	0,47
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro	8,76	0,00
Define y distribuye funciones y responsabilidades	12,31	0,00
Define y establece claramente los objetivos educativos	2,95	0,05
Define los contenidos (aquello que los niños deben aprender en el Centro)	2,69	0,07
Recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional	1,74	0,18
Define cuál es el enfoque – metodología a seguir y modelo- del trabajo con las familias de los niños	2,02	0,13
Define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro	5,01	0,01
Justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas...	5,07	0,01
Incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales	1,49	0,23

Tabla IX.17. Análisis de la varianza en relación al PEC según "puesto"

En relación al Reglamento de Régimen Interno

Los resultados de los análisis muestran que no opinan lo mismo sobre la existencia del RRI en el Centro si el participante forma parte del equipo directivo o del educativo (sig.=0,04) y que dicho reglamento rige la vida de todas las personas del Centro (sig.=0,02).

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR según Puesto	F	Significatividad
Existe un RRI	3,23	0,04
Ha sido elaborado con la participación de todos los educadores	0,57	0,57
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	0,09	0,91
Ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro	0,30	0,74
Reglamenta y rige la vida de todas las personas del Centro	6,20	0,02
Contiene pocas normas	2,51	0,08
Las normas están redactadas de forma clara	2,14	0,12

Tabla IX.18. Análisis de la varianza en relación al RRI según "puesto"

Presupuesto de Centro

En relación al presupuesto, el análisis de los datos muestra que hay diferencias significativas entre el equipo directivo y los educadores en las dos cuestiones que se plantearon: el presupuesto del Centro es conocido por todos los educadores (sig.=0,00) y el equipo participa en las decisiones a tomar (sig.=0,02)

PRESUPUESTO DE CENTRO según variable Puesto	F	Significatividad
El presupuesto anual es conocido por todos los educadores de mi equipo	7,64	0,00
El equipo participa de las decisiones a tomar en relación a la distribución de las partidas económicas del presupuesto del Centro	3,87	0,02

Tabla IX.19. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto según "puesto"

En relación a la memoria anual

En relación a si el Centro elabora la memoria anual, el análisis de los datos revela que hay diferencias significativas entre el personal directivo sobre esta afirmación (sig.=0,02). En cambio no se dan diferencias sobre si la memoria anual se elabora con la participación de todos los profesionales (sig.=0,15)

MEMORIA ANUAL según Puesto	F	Significatividad
El Centro elabora la memoria anual	3,85	0,02
La memoria anual se elabora con la participación de todos los profesionales	1,89	0,15

Tabla IX.20. Análisis de la varianza en relación a la Memoria según "puesto"

Programación Anual

Una situación semejante se produce en relación a la Programación Anual, ya que se dan diferencias significativas a la cuestión sobre si el Centro elabora una Programación Anual (sig.=0,00) y sobre si la Programación Anual se elabora con la participación de todos los profesionales (sig.=0,05).

PROGRAMACIÓN ANUAL según Puesto	F	Significatividad
El Centro elabora una Programación anual	8,64	0,00
La Programación anual se elabora con la participación de todos los profesionales	3,07	0,05

Tabla IX.21. Análisis de la varianza en relación a la Programación según "puesto"

Programas específicos

Sobre la Existencia en el Centro de programas específicos en función de las necesidades de los niños, se dan diferencias significativas en el grado de acuerdo sobre esta afirmación los educadores y los miembros del equipo directivo.

PROGRAMAS según Puesto	F	Significatividad
Existen programas específicos en función de las necesidades educativas de los niños	6,13	0,00

Tabla IX.22. Análisis de la varianza en relación a los Programas según "puesto"

Protocolos

En relación a si los protocolos son lo suficientemente flexibles, el análisis de la varianza revela que existen diferencias significativas sobre esta afirmación entre los miembros del equipo directivo y educativo (sig.=0,02). Tampoco existe acuerdo sobre la participación de los profesionales en la elaboración de los protocolos (sig.=0,04)

PROTOCOLOS según Puesto	F	Significatividad
Los protocolos están elaborados con la participación de los profesionales implicados	3,21	0,04
Los protocolos están estructurados por secuencias y distribuyen claramente responsabilidades.	1,55	0,22
Los protocolos nos permiten tomar decisiones autónomamente	0,70	0,50
Los protocolos son lo suficientemente flexibles para evitar decisiones estandarizadas	4,00	0,02

Tabla IX.23. Análisis de la varianza en relación a los Protocolos según "puesto"

Evaluación

Por lo que respecta a la evaluación, los resultados del análisis de la varianza muestran discrepancias en numerosas cuestiones. Así, se observan diferencias significativas a la hora de afirmar que se evalúa la consecución de los objetivos (sig.=0,01), que se evalúa sistemáticamente la documentación pedagógica (sig.=0,00), las competencias profesionales y el desempeño (sig.=0,00) y la relación educativa (sig.=0,00). Asimismo, no opinan lo mismo al afirmar que los resultados de la evaluación revierten en mejoras (sig.=0,00), que se realizan auditorías externas (sig.=0,05), sesiones de evaluación periódicas (sig.=0,00), y en que la recogida de datos y su análisis están coordinados por profesional el Centro (sig.=0,00)

EVALUACIÓN según Puesto	F	Significatividad
Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo	2,78	0,06
Se evalúan las necesidades de los niños	1,25	0,29
Se evalúa la consecución de los objetivos	4,22	0,02
Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica (PEC, RRI, PEI...)	8,83	0,00
Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional	8,77	0,00
Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro	9,38	0,00
Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica	7,78	0,00
El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas	3,05	0,05
Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.	1,25	0,29
Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.	5,50	0,00
La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro.	5,48	0,00

Tabla IX.24. Análisis de la varianza en relación a la Evaluación según "puesto"

Acción educativa

Sobre esta cuestión, los resultados revelan que hay diferencias significativas en el grado de acuerdo sobre si existen criterios consensuados para distribuir las tutorías (sig.=0,00), sobre si la asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño (sig.=0,00), y si se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de preservar la vinculación que el niño hace con su tutor (sig.=0,01).

ACCIÓN EDUCATIVA según Puesto	F	Significatividad
Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías	7,20	0,00
La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño	9,30	0,00
Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño.	4,86	0,01
Cada niño tiene asignado un tutor	1,05	0,35
Existe un plan de acogida para los niños nuevos.	1,85	0,16
El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño	1,74	0,18
El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas, dispone de un tiempo para el trabajo individual...)	0,87	0,42
El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge, sintetiza y transmite la información)	0,91	0,40
Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas	4,02	0,02
Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales.	0,59	0,56
Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas	1,34	0,27
Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc.	2,05	0,13
La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad.	0,25	0,78
Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades.	2,83	0,06
Los niños participan en actividades del barrio y del entorno	0,26	0,77
Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones.	1,78	0,17
El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente.	0,51	0,6
El Centro procura un entorno colaborativo con las familias	1,38	0,25

Tabla IX.25. Análisis de la varianza en relación a los Acción Educativa según "puesto"

El educador

Existen diferencias significativas en el grado de acuerdo entre los miembros del equipo directivo y educativo en relación a cuestiones como que el educador sabe crear un vínculo sano, es coherente con la normativa (sig.=0,00), es asertivo, empático, comprometido, sabe planificar y evaluar y genera buen clima en el equipo (sig.=0,00); dispone de conocimientos profundos sobre las necesidades de los niños (sig.=0,02), se comporta como modelo educativo y también expresa a los niños expectativas positivas, y despierta el deseo de aprender (sig.=0,00).

EDUCADOR según Puesto	F	Significatividad
Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar.	5,90	0,00
Es asertivo en la comunicación.	15,38	0,00
Conoce con profundidad a los niños del Centro	0,66	0,52
Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa.	3,80	0,02
Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño.	10,87	0,00
Muestra empatía en la relación con el niño.	14,36	0,00
Es coherente con la normativa	6,00	0,00
Se comporta como modelo educativo	7,34	0,00
Expresa a los niños expectativas de logro positivas.	12,22	0,00
Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad	2,99	0,05
Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social	6,63	0,00
Sabe planificar, reflexionar y evaluar	6,85	0,00
Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros	14,32	0,00
Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación	1,574	0,21
Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación	1,26	0,29

Tabla IX.26. Análisis de la varianza en relación al Educador según "puesto"

Equipo directivo

Sobre el liderazgo y la gestión del equipo directivo, los datos muestran que no opinan lo mismo directores y personal educativo sobre la mayoría de las cuestiones planteadas, dándose un índice de significación de 0. Así, no existe acuerdo sobre que el director informa adecuadamente a todas las personas sobre todo lo que atañe a la vida de la institución, que trata con cortesía y delicadeza a todas las personas, que conoce bien a todos los niños y es accesible, muestra aprecio y reconocimiento a las personas por sus logros y tampoco sobre cómo el director impulsa la autoconfianza de los educadores.

EQUIPO DIRECTIVO según Puesto	F	Significatividad
Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución	11,50	0,00
Sabe motivar a sus colaboradores	4,35	0,01
Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas	11,10	0,00
Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos	12,95	0,00
Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen	14,41	0,00
Impulsa la autoconfianza de los educadores	10,06	0,00
Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores	4,07	0,02
Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro	2,44	0,09
Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro	0,29	0,75
Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro	2,64	0,07
Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa	7,91	0,00
Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa	3,33	0,04
Mantiene un equilibrio entre delegación y control	1,85	0,16
Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas	0,86	0,42
Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos	0,14	0,87
Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias	8,19	0,00
Gestiona ayudas externas	1,36	0,26
Revisa periódicamente los resultados	2,00	0,14
Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad	4,45	0,01
Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos	7,65	0,00
Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo	9,61	0,00
Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo	2,49	0,09
Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro	3,20	0,04
Promueve el debate sobre temas pedagógicos	7,11	0,00
Potencia un clima positivo en el equipo	5,77	0,00
Resuelve asertivamente los problemas y conflictos	2,79	0,06
Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.)	1,16	0,31
Apoya e impulsa el trabajo en equipo	7,71	0,00
Potencia la participación de los padres en la vida del Centro	2,76	0,07
Dispone de formación teórica adecuada	0,68	0,51
Actualiza su formación de forma continua	1,41	0,25
Dispone de experiencia	0,76	0,47
Comparte la visión de los profesionales del Centro	4,95	0,01

Tabla IX.27. Análisis de la varianza en relación al Equipo Directivo según "puesto"

Hay también diferencias significativas al afirmar que el director optimiza los recursos humanos, facilita la creatividad, está comprometido con el proyecto pedagógico, supervisa el plan de caso, promueve el debate sobre temas pedagógicos y que potencia un clima positivo.

Con un grado de significación algo más alto, los resultados revelan que garantiza la participación de los niños (sig.=0,04), y que su mayor preocupación es conseguir la calidad educativa, y apoya e impulsa el trabajo en equipo (sig.=0,00)

Dinámicas de trabajo

Como muestran los resultados de este análisis, se dan diferencias significativas en el grado de acuerdo que los participantes tienen en relación a la utilidad de los instrumentos de comunicación, a que se realiza acogida y tutorización de educadores noveles (sig.=0,00), sobre el hecho de que las decisiones se toman por consenso (sig.=0,02), que el protocolo de selección exige unas competencias mínimas (sig.=0,00), que al final de cada periodo se realiza una entrevista de valoración (sig.=0,00), que se evalúan los casos de forma individualizada entre dirección y el tutor (sig.=0,00), que los educadores noveles pasan un periodo de prueba (sig.=0,00) y que las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias (sig.=0,02).

DINÁMICAS DE TRABAJO según Puesto	F	Significatividad
Se realizan reuniones de equipo semanales	1,10	0,33
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro (diario, actas, paneles, etc.) son útiles	6,63	0,00
Las decisiones se toman por consenso	4,09	0,02
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles	11,67	0,00
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias	3,85	0,02
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario	1,65	0,19
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral	1,29	0,28
Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional	2,28	0,10
El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada	0,88	0,42
El protocolo de selección exige unas competencias mínimas: titulación, conocimiento de los Documentos Profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc.	6,00	0,00
Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro	5,54	0,00
Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados.	6,22	0,00
Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor	6,75	0,00
En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia	2,09	0,13
El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones	0,61	0,54
Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones	0,84	0,43

Tabla IX.28. Análisis de la varianza en relación a Dinámicas de trabajo según "puesto"

Satisfacción

En relación a la satisfacción, existe un grado de desacuerdo según el puesto en relación a que los niños dan pruebas de que se sienten ayudados (sig.=0,04) y en relación a la satisfacción que expresan las familias (sig.=0,00).

SATISFACCIÓN según Puesto	F	Significatividad
Me siento satisfecho con mi situación laboral	2,93	0,06
Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo	1,13	0,32
He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma	0,60	0,55
Me siento cada vez más seguro en la acción educativa	0,33	0,72
Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo	0,45	0,64
El clima de trabajo en mi Centro es agradable.	0,56	0,57
La actividad de mi Centro es conocida en el barrio	1,29	0,28
La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno.	2,29	0,10
Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados	3,21	0,04
Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo.	7,34	0,00

Tabla IX.29. Análisis de la varianza en relación a Satisfacción según “puesto”

IX.2.2. Análisis de la varianza según la titularidad del centro

El análisis de las aportaciones, teniendo en cuenta si los participantes ejercen su trabajo en un Centro público, concertado, o privado, ofrecen los siguientes resultados:

Proyecto Educativo de Centro

En relación al Proyecto Educativo de Centro, el análisis de la varianza indica que no existe acuerdo entre los profesionales de los Centros públicos, concertados y “otros”, sobre cuestiones que hacen referencia a la participación de todos los profesionales en la elaboración del PEC (sig.=0,02). Tampoco existe acuerdo en relación a que el PEC establezca canales de coordinación (sig.=0,05), ni en si define el enfoque del trabajo con familias (sig.=0,03) y sobre si define los principios generales de organización y funcionamiento del Centro (sig.=0,04).

PEC según Titularidad	F	Significatividad
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	4,21	0,02
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro	3,04	0,05
Define y distribuye funciones y responsabilidades	1,55	0,21
Define y establece claramente los objetivos educativos	0,77	0,47
Define los contenidos (aquello que los niños deben aprender en el Centro)	0,23	0,79
Recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional	0,21	0,81
Define cuál es el enfoque – metodología a seguir y modelo- del trabajo con las familias de los niños	3,63	0,03
Define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro	3,17	0,04
Justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas...	0,55	0,58
Incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales	1,22	0,30

Tabla IX.30. Análisis de la varianza en relación a PEC según “titularidad”

Reglamento de Régimen Interno, Programación Anual, Memoria Anual

En relación al Reglamento de Régimen Interno , la Programación Anual y a la Memoria Anual, tampoco se da acuerdo en función de la titularidad, sobre si en el Centro existe un RRI

(sig.=0,02), o si el Centro elabora la Programación Anual (sig.=0,00) o si elabora la Memoria Anual (sig.=0,00).

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR según Titularidad	F	Significatividad
Existe un RRI	3,84	0,02
Ha sido elaborado con la participación de todos los educadores	0,30	0,74
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	1,33	0,27
Ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro	0,61	0,54
Reglamenta y rige la vida de todas las personas del Centro	1,75	0,18
Contiene pocas normas	0,56	0,57
Las normas están redactadas de forma clara	1,43	0,24

Tabla IX.31. Análisis de la varianza en relación al RRI según "titularidad"

PROGRAMACIÓN ANUAL según Titularidad	F	Significatividad
El Centro elabora una Programación anual	10,72	0,00
La Programación anual se elabora con la participación de todos los profesionales	1,42	0,24
MEMORIA ANUAL según Titularidad	F	Significatividad
El Centro elabora la memoria anual	15,81	0,00
La memoria anual se elabora con la participación de todos los profesionales	2,24	0,11

Tabla IX.32. Análisis de la varianza en relación a la Programación y Memoria Anual según "titularidad"

Presupuesto de Centro

Lo mismo sucede con el Presupuesto de Centro, apreciándose diferencias significativas en la cuestión que trata sobre el conocimiento que tienen los educadores del presupuesto (sig.=0,00). Así, se puede afirmar que se dan diferencias entre los Centros públicos y concertados y "otros" en estas cuestiones con un índice de significatividad de prácticamente 0,00.

PRESUPUESTO DE CENTRO según Titularidad	F	Significatividad
El presupuesto anual es conocido por todos los educadores de mi equipo	6,11	0,00
El equipo participa de las decisiones a tomar en relación a la distribución de las partidas económicas del presupuesto del Centro	3,58	0,03

Tabla IX.33. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto según "titularidad"

Evaluación

Sobre la cuestión si se evalúa la consecución de los objetivos, los resultados muestran que no opinan lo mismo los educadores de los Centros públicos y concertados, con un índice de significación de (sig.=0,02). Tampoco existe acuerdo sobre si se lleva a cabo una evaluación de la documentación pedagógica (sig.=0,01), sobre si se evalúan las competencias profesionales o si revierten en el Centro (sig.=0,00), o si los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro.

Tampoco existe acuerdo, con índice de significación del 0,00 en tres aspectos como son que el Centro se somete a auditorías externas, que existen instrumentos de evaluación adecuados, la

recogida de datos sobre las evaluaciones las coordina un profesional del Centro, y que se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.

EVALUACIÓN según Titularidad	F	Significatividad
Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo	2,85	0,06
Se evalúan las necesidades de los niños	2,90	0,06
Se evalúa la consecución de los objetivos	3,73	0,03
Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica (PEC, RRI, PEI...)	5,24	0,01
Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional	6,85	0,00
Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro	5,95	0,00
Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica	0,73	0,48
El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas	9,74	0,00
Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.	10,01	0,00
Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.	7,92	0,00
La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro.	6,14	0,00

Tabla IX.34. Análisis de la varianza en relación Evaluación según "titularidad"

Acción educativa

Las diferencias significativas entre profesionales de Centros públicos, concertados y "otros", se producen en relación varias cuestiones. En primer lugar, no se da acuerdo en que la asignación tutorías tenga en cuenta las necesidades del niño (sig.=0,00). También se producen diferencias significativas entre las opiniones de los participantes según la titularidad del Centro en relación a las funciones del tutor (sig.=0,01) y sobre si éste es quien aglutina toda la información del niño (sig.=0,00). Asimismo, respecto a las cuestiones que afirman que el Centro fomenta la participación de las familias y que procura un entorno colaborativo, se dan diferencias en el grado de acuerdo, ambas con un índice de significatividad de 0,00. Lo mismo sucede con la percepción que tienen respecto a la participación de los niños en las asambleas. Así pues, se dan diferencias significativas en el grado de acuerdo que tienen sobre esta afirmación (los niños participan en la vida del Centro a través de las asambleas y tomando decisiones) los profesionales de Centros públicos y los de los concertados.

ACCIÓN EDUCATIVA según Titularidad	F	Significatividad
Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías	1,30	0,27
La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño	7,80	0,00
Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño.	2,95	0,05
Cada niño tiene asignado un tutor	0,89	0,41
Existe un plan de acogida para los niños nuevos.	0,55	0,58
El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño	4,67	0,01
El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas, dispone de un tiempo para el trabajo individual...)	11,94	0,00
El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge, sintetiza y transmite la información)	0,33	0,72
Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas	2,58	0,08
Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales.	0,34	0,71
Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas	0,34	0,71
Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc.	0,92	0,40
La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad.	1,16	0,31
Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades.	2,83	0,06
Los niños participan en actividades del barrio y del entorno	0,42	0,66
Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones.	5,19	0,01
El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente.	12,59	0,00
El Centro procura un entorno colaborativo con las familias	10,40	0,00

Tabla IX.35. Análisis de la varianza en relación Acción Educativa según "titularidad"

Educador

En relación a las competencias del educador en los CRAE no se dan diferencias significativas entre los distintos Centros según su titularidad, tal y como muestra la tabla siguiente:

EDUCADOR según Titularidad	F	Significatividad
Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar.	0,39	0,67
Es asertivo en la comunicación.	0,24	0,79
Conoce con profundidad a los niños del Centro	1,75	0,18
Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa.	0,82	0,44
Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño.	0,26	0,78
Muestra empatía en la relación con el niño.	0,33	0,72
Es coherente con la normativa	0,27	0,77
Se comporta como modelo educativo	0,40	0,67
Expresa a los niños expectativas de logro positivas.	0,34	0,71
Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad	0,45	0,64
Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social	0,06	0,94
Sabe planificar, reflexionar y evaluar	0,36	0,70
Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros	0,36	0,70
Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación	2,06	0,13
Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación	1,41	0,25

Tabla IX.36. Análisis de la varianza en relación al Educador según "titularidad"

Equipo directivo

Se dan diferencias significativas en relación a cómo el director revisa periódicamente los resultados (sig.=0,03), supervisa el plan de caso y los proyectos (sig.=0,00), está comprometido con el proyecto pedagógico (sig.=0,04), garantiza la participación de los niños (sig.=0,03), potencia un clima positivo en el equipo (sig.=0,03), o potencia la participación de los padres en la vida del Centro (sig.=0,00).

EQUIPO DIRECTIVO según Titularidad	F	Significatividad
Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución	0,67	0,52
Sabe motivar a sus colaboradores	0,88	0,42
Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas	0,25	0,78
Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos	1,75	0,18
Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen	1,75	0,18
Impulsa la autoconfianza de los educadores	1,60	0,20
Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores	1,29	0,28
Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro	1,96	0,14
Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro	0,26	0,77
Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro	0,01	0,99
Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa	0,90	0,41
Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa	1,10	0,33
Mantiene un equilibrio entre delegación y control	0,76	0,47
Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas	0,74	0,48
Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos	0,42	0,66
Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias	0,75	0,48
Gestiona ayudas externas	0,69	0,50
Revisa periódicamente los resultados	3,50	0,03
Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad	2,93	0,05
Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos	8,58	0,00
Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo	3,21	0,04
Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo	2,34	0,10
Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro	3,52	0,03
Promueve el debate sobre temas pedagógicos	1,25	0,29
Potencia un clima positivo en el equipo	3,70	0,03
Resuelve asertivamente los problemas y conflictos	1,53	0,22
Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc)	0,38	0,68
Apoya e impulsa el trabajo en equipo	1,16	0,32
Potencia la participación de los padres en la vida del Centro	8,35	0,00
Dispone de formación teórica adecuada	1,43	0,24
Actualiza su formación de forma continua	0,88	0,42
Dispone de experiencia	0,61	0,54
Comparte la visión de los profesionales del Centro	0,71	0,49

Tabla IX.37. Análisis de la varianza en relación al Equipo Directivo según "titularidad"

Dinámicas de Trabajo

Las afirmaciones sobre las dinámicas de trabajo también son dispares en función de la titularidad del Centro. Así, no existe acuerdo en que en los Centros se realizan reuniones de equipo semanales (sig.=0,01), en que exista un protocolo de selección de personal diferenciado por perfiles profesionales (sig.=0,00) y que exige unas competencias mínimas (sig.=0,00).

Cuando se trata de afirmar que los protocolos de selección de personal contienen una entrevista personal estructurada tampoco se da un grado de acuerdo entre los participantes con una significatividad de 0,00. También se dan diferencias significativas en el grado de acuerdo en relación a si los educadores noveles realizan un periodo de prueba, y una entrevista al finalizar el periodo de sustitución (sig.=0,00).

DINÁMICAS DE TRABAJO según Titularidad	F	Significatividad
Se realizan reuniones de equipo semanales	5,15	0,01
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro(diario, actas, paneles, etc.) son útiles	1,85	0,16
Las decisiones se toman por consenso	0,74	0,48
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles	1,54	0,22
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias	0,70	0,50
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario	1,56	0,21
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral	1,97	0,14
Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional	10,33	0,00
El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada	14,68	0,00
El protocolo de selección exige unas competencias mínimas : titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc.	6,96	0,00
Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro	36,57	0,00
Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados.	8,39	0,00
Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor	3,09	0,05
En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia	0,05	0,95
El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones	5,78	0,00
Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones	2,89	0,06

Tabla IX.38. Análisis de la varianza en relación a Dinámicas de trabajo según "titularidad"

Cuando se pregunta a los participantes si en su Centro se realizan revisiones de casos de forma individualizada entre la dirección y el tutor se producen diferencias significativas en el grado de acuerdo que tienen sobre dicha afirmación los profesionales de Centros públicos y los de los concertados (sig.=0,05). También se producen diferencias en relación a si los equipos educativos participan en iniciativas que promueven la reflexión a partir de comunicaciones, artículos, etc. (sig.=0,03).

Recursos

En relación a los recursos materiales de que disponen los Centros, no opinan lo mismo sobre el mobiliario, concretamente sobre la adaptación de éste a las necesidades y características de los niños (sig.=0,04)

RECURSOS según Titularidad	F	Significatividad
Las instalaciones del edificio son seguras y adecuadas	2,87	0,06
Las zonas de recreo son adecuadas, seguras y están adaptadas a las características de los niños.	0,27	0,77
El mobiliario del Centro está adaptado a la edad, características y necesidades	3,24	0,04
Existen materiales didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los niños	0,21	0,81
Se dispone de los recursos económicos suficientes para garantizar la cobertura de las necesidades materiales de los niños (vestuario, material escolar, etc.)	1,10	0,34
Se dispone de suficientes ordenadores para todos los niños del Centro.	0,72	0,49
En el traslado de los niños y niñas se protege la integridad física y protección ante el riesgo real.	0,02	0,98

Tabla IX.39. Análisis de la varianza en relación a Recursos según "titularidad"

Satisfacción

Como muestran los resultados de los análisis de la varianza ANOVA realizados, los participantes no opinan lo mismo respecto a varias cuestiones relacionadas con la satisfacción de los profesionales y usuarios. Así los resultados muestran que existen diferencias significativas en cuanto a la satisfacción que sienten sobre la estabilidad del equipo (sig.=0,01), el trabajo que realizan (sig.=0,03), los profesionales. También se dan diferencias en el grado de acuerdo sobre el conocimiento que tienen en el barrio de la actividad que se desarrolla en el Centro (sig.=0,00), o en que las familias expresan su satisfacción por la atención que reciben sus hijos (sig.=0,04).

SATISFACCIÓN según Titularidad	F	Significatividad
Me siento satisfecho con mi situación laboral	0,21	0,81
Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo	5,02	0,01
He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma	0,02	0,99
Me siento cada vez más seguro en la acción educativa	0,04	0,96
Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo	3,38	0,04
El clima de trabajo en mi Centro es agradable.	2,42	0,09
La actividad de mi Centro es conocida en el barrio	8,55	0,00
La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno.	0,89	0,41
Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados	1,14	0,32
Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo.	3,26	0,04

Tabla IX.40. Análisis de la varianza en relación a Satisfacción según "titularidad"

IX.2.3. Análisis de la varianza según tipología de centro

Los profesionales que han participado en este cuestionario pertenecen a diferentes tipos de Centro, tal y como muestra la Tabla V.12. Los resultados de los análisis de la varianza van a permitir comparar las opiniones de estos profesionales en función del tipo de Centro al que pertenecen.

Proyecto Educativo de Centro

Así pues, los datos muestran que no existen diferencias significativas en el modo como se elabora el Proyecto Educativo de Centro en función de las distintas tipologías existentes, dándose una uniformidad en los criterios explorados.

PEC según Tipología	F	Significatividad
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	1,60	0,13
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro	0,85	0,55
Define y distribuye funciones y responsabilidades	1,04	0,41
Define y establece claramente los objetivos educativos	0,49	0,84
Define los contenidos (aquello que los niños deben aprender en el Centro)	1,54	0,15
Recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional	0,75	0,63
Define cuál es el enfoque – metodología a seguir y modelo- del trabajo con las familias de los niños	0,99	0,44
Define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro	0,68	0,69
Justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas...	0,56	0,79
Incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales	0,46	0,87

Tabla IX.41. Análisis de la varianza en relación a PEC según “tipología”

Reglamento de Régimen Interior

No sucede lo mismo al observar los datos en relación al Reglamento de Régimen Interior. En este caso, existen diferencias significativas en el grado de acuerdo que tienen los profesionales sobre la existencia del Reglamento, en función del tipo de Centro (sig.=0,04), así como de la participación del equipo en su elaboración (sig.=0,03).

También se dan diferencias significativas respecto a la afirmación “el Reglamento contiene pocas normas” (sig.=0,02).

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR según Tipología	F	Significatividad
Existe un RRI	2,09	0,04
Ha sido elaborado con la participación de todos los educadores	2,27	0,03
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	1,13	0,35
Ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro	0,93	0,49
Reglamenta y rige la vida de todas las personas del Centro	1,78	0,09
Contiene pocas normas	2,41	0,02
Las normas están redactadas de forma clara	1,25	0,28

Tabla IX.42. Análisis de la varianza en relación a RRI según “tipología”

Presupuesto

Respecto a si el presupuesto es conocido por todos los profesionales del Centro, también se observa que los participantes no opinan lo mismo en función del tipo de Centro al que pertenecen con un índice de significatividad de 0,01.

PRESUPUESTO DE CENTRO según Tipología	F	Significatividad
El presupuesto anual es conocido por todos los educadores de mi equipo	2,56	0,01
El equipo participa de las decisiones a tomar en relación a la distribución de las partidas económicas del presupuesto del Centro	1,05	0,40

Tabla IX.43. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto según “tipología”

Programación y Memoria Anual

En relación a los criterios explorados sobre la Programación y la Memoria Anual no se producen diferencias significativas en función del tipo de Centro, tal y como muestran la tabla siguiente:

PROGRAMACIÓN ANUAL según Tipología	F	Significatividad
El Centro elabora una Programación anual	0,59	0,77
La Programación anual se elabora con la participación de todos los profesionales	1,02	0,42
MEMORIA ANUAL	F	Significatividad
El Centro elabora la memoria anual	0,99	0,44
La memoria anual se elabora con la participación de todos los profesionales	0,95	0,47

Tabla IX.44. Análisis de la varianza en relación a Programación y Memoria según “tipología”

Protocolos

Se dan diferencias significativas también en relación a si los protocolos son lo suficientemente flexibles (sig.=0,02).

PROTOCOLOS según Tipología	F	Significatividad
Los protocolos están elaborados con la participación de los profesionales implicados	0,76	0,62
Los protocolos están estructurados por secuencias y distribuyen claramente responsabilidades.	2,08	0,05
Los protocolos nos permiten tomar decisiones autónomamente	2,53	0,02
Los protocolos son lo suficientemente flexibles para evitar decisiones estandarizadas	1,62	0,13

Tabla IX.45. Análisis de la varianza en relación a Protocolos según “tipología”

Evaluación

Respecto a la evaluación, los profesionales, no existe acuerdo sobre la realización de auditorías externas en función del tipo de Centro (sig.=0,00).

EVALUACIÓN según Tipología	F	Significatividad
Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo	1,13	0,35
Se evalúan las necesidades de los niños	1,60	0,14
Se evalúa la consecución de los objetivos	1,64	0,12
Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica (PEC, RRI, PEI...)	0,65	0,71
Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional	1,35	0,23
Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro	0,47	0,86
Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica	0,78	0,61
El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas	3,12	0,00
Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.	1,16	0,33
Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.	0,57	0,78
La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro.	0,72	0,66

Tabla IX.46. Análisis de la varianza en relación a Evaluación según “tipología”

Acción Educativa

En relación a la función del tutor como figura que aglutina toda la información sobre el niño, y que realiza el seguimiento las visitas y salidas familiares, se producen diferencias significativas en el grado de acuerdo, con un índice de significatividad de 0,02 y 0,04, respectivamente.

Sobre la participación de los niños en las actividades del barrio, los datos señalan un índice de significatividad de 0,02, lo cual indica que los profesionales no opinan lo mismo en función del tipo de Centro al que pertenecen. Asimismo aparece un índice de (sig.=0,00) en relación a la existencia de ordenadores suficientes para todos los niños.

ACCIÓN EDUCATIVA según Tipología	F	Significatividad
Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías	1,28	0,26
La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño	0,11	1,00
Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño.	1,42	0,20
Cada niño tiene asignado un tutor	1,04	0,40
Existe un plan de acogida para los niños nuevos.	1,39	0,21
El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño	2,42	0,02
El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas, dispone de un tiempo para el trabajo individual...)	1,26	0,27
El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge, sintetiza y transmite la información)	2,10	0,04
Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas	0,98	0,45
Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales.	0,81	0,58
Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas	0,34	0,93
Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc.	1,72	0,10
La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad.	1,29	0,25
Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades.	0,81	0,58
Los niños participan en actividades del barrio y del entorno	2,38	0,02
Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones.	0,46	0,86
El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente.	1,48	0,17
El Centro procura un entorno colaborativo con las familias	1,64	0,12

Tabla IX.47. Análisis de la varianza en relación a Acción Educativa según "tipología"

Educador

En relación a las competencias del educador no se producen diferencias significativas en función del tipo de Centro, tal y como muestran la tabla, excepto en la valoración de los conocimientos que tiene el educador sobre las necesidades de los niños (sig.=0,05)

EDUCADOR según Tipología	F	Significatividad
Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar.	0,82	0,57
Es asertivo en la comunicación.	0,81	0,58
Conoce con profundidad a los niños del Centro	1,00	0,44
Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa.	2,05	0,05
Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño.	0,45	0,87
Muestra empatía en la relación con el niño.	0,79	0,60
Es coherente con la normativa	0,73	0,65
Se comporta como modelo educativo	0,52	0,82
Expresa a los niños expectativas de logro positivas.	0,25	0,97
Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad	0,92	0,49
Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social	0,60	0,76
Sabe planificar, reflexionar y evaluar	0,91	0,50
Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros	0,72	0,66
Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación	0,69	0,68
Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación	0,42	0,89

Tabla IX.48. Análisis de la varianza en relación a Educador según "tipología"

Equipo directivo

En relación a las competencias del director existe homogeneidad en las respuestas entre los profesionales de los distintos tipos de Centro, tal y como muestran la tabla.

EQUIPO DIRECTIVO según Tipología	F	Significatividad
Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución	0,90	0,51
Sabe motivar a sus colaboradores	0,82	0,57
Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas	0,54	0,81
Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos	0,53	0,81
Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen	1,02	0,42
Impulsa la autoconfianza de los educadores	0,84	0,56
Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores	1,24	0,28
Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro	1,12	0,35
Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro	0,47	0,86
Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro	0,41	0,90
Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa	0,60	0,76
Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa	0,80	0,59
Mantiene un equilibrio entre delegación y control	0,55	0,80
Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas	1,13	0,34
Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos	0,53	0,81
Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias	0,36	0,93
Gestiona ayudas externas	1,17	0,32
Revisa periódicamente los resultados	1,66	0,12
Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad	1,13	0,34
Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos	0,99	0,44
Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo	0,79	0,59
Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo	1,10	0,36
Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro	1,60	0,14
Promueve el debate sobre temas pedagógicos	0,71	0,67
Potencia un clima positivo en el equipo	0,91	0,50
Resuelve asertivamente los problemas y conflictos	0,91	0,50
Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.)	0,71	0,66
Apoya e impulsa el trabajo en equipo	0,51	0,83

Potencia la participación de los padres en la vida del Centro	1,85	0,08
Dispone de formación teórica adecuada	0,63	0,73
Actualiza su formación de forma continua	0,39	0,91
Dispone de experiencia	0,83	0,56
Comparte la visión de los profesionales del Centro	0,49	0,85

Tabla IX.49. Análisis de la varianza en relación a Equipo Directivo según "tipología"

Dinámicas de trabajo

En relación a las dinámicas de trabajo se da homogeneidad en las respuestas de los distintos profesionales en función del tipo de Centro, excepto en la cuestión relativa a producción escrita de los profesionales. Así, se dan diferencias significativas en función de la tipología de Centro en relación a la producción escrita de los profesionales (sig.=0,00).

DINÁMICAS DE TRABAJO según Tipología	F	Significatividad
Se realizan reuniones de equipo semanales	0,41	0,89
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro(diario, actas, paneles, etc.) son útiles	0,31	0,95
Las decisiones se toman por consenso	1,69	0,11
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles	0,86	0,54
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias	0,48	0,85
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario	1,41	0,20
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral	1,25	0,28
Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional	1,39	0,21
El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada	1,80	0,09
Se realizan reuniones de equipo semanales	1,50	0,17
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro(diario, actas, paneles, etc.) son útiles	1,01	0,43
Las decisiones se toman por consenso	1,26	0,27
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles	0,78	0,61
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias	0,59	0,77
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario	1,38	0,21
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral	0,76	0,62
El protocolo de selección exige unas competencias mínimas : titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc.	0,55	0,80
Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro	0,92	0,49
Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados.	0,85	0,55
Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor	0,37	0,92
En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia	1,61	0,13
El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones	4,66	0,00
Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones	0,87	0,53

Tabla IX.50. Análisis de la varianza en relación a Dinámicas de Trabajo según "tipología"

Recursos

En relación a los recursos materiales de que disponen los Centros, no opinan lo mismo sobre la dotación de ordenadores, dándose una significatividad de 0,00, tal y como puede verse en la tabla.

RECURSOS según Tipología	F	Significatividad
Las instalaciones del edificio son seguras y adecuadas	0,55	0,80
Las zonas de recreo son adecuadas, seguras y están adaptadas a las características de los niños.	0,92	0,49
El mobiliario del Centro está adaptado a la edad, características y necesidades	0,85	0,55
Existen materiales didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los niños	0,37	0,92
Se dispone de los recursos económicos suficientes para garantizar la cobertura de las necesidades materiales de los niños (vestuario, material escolar, etc)	1,61	0,13
Se dispone de suficientes ordenadores para todos los niños del Centro.	4,66	0,00
En el traslado de los niños y niñas se protege la integridad física y protección ante el riesgo real.	0,87	0,53

Tabla IX.51. Análisis de la varianza en relación a Recursos según "tipología"

Satisfacción

La satisfacción de los profesionales expresada en el cuestionario mantiene es homogénea en sea cual sea el tipo de Centro al que pertenecen, dándose índices de significatividad superiores a 0,05, tal y como muestra la tabla

SATISFACCIÓN según Tipología	F	Significatividad
Me siento satisfecho con mi situación laboral	0,49	0,84
Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo	1,56	0,15
He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma	1,32	0,24
Me siento cada vez más seguro en la acción educativa	0,70	0,67
Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo	1,07	0,38
El clima de trabajo en mi Centro es agradable.	2,03	0,05
La actividad de mi Centro es conocida en el barrio	0,86	0,54
La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno.	0,88	0,53
Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados	1,13	0,34
Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo.	0,79	0,60

Tabla IX.52. Análisis de la varianza en relación a Satisfacción según "tipología"

IX.2.4. Análisis de la varianza según participación

En este apartado se muestra el análisis de los resultados en función de si el participante ha formado parte en el proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro. En este caso, tal y como muestran los resultados del análisis ANOVA, podrá verse que en prácticamente todas las cuestiones hay diferencias significativas en el grado de acuerdo de los encuestados en función de la posibilidad que ha tenido el profesional de participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Así, en relación al **Proyecto Educativo de Centro**, el índice de significatividad es de 0,00 para las cuestiones planteadas:

- ✓ El proyecto educativo de Centro ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales

- ✓ Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro
- ✓ Define y distribuye funciones y responsabilidades
- ✓ Define y establece claramente los objetivos
- ✓ Define los contenidos
- ✓ Recoge la reflexión hecha por el equipo sobre la misión y el encargo institucional
- ✓ Define el enfoque del trabajo con las familias
- ✓ Justifica y argumenta la atención a los niños
- ✓ Incluye principios de los programas educativos fundamentales

PEC según Participación	F	Significatividad
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	35,57	0,00
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro	23,80	0,00
Define y distribuye funciones y responsabilidades	27,26	0,00
Define y establece claramente los objetivos educativos	15,74	0,00
Define los contenidos (aquello que los niños deben aprender en el Centro)	9,47	0,00
Recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional	13,07	0,00
Define cuál es el enfoque – metodología a seguir y modelo- del trabajo con las familias de los niños	6,56	0,00
Define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro	16,22	0,00
Justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas...	11,30	0,00
Incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales	8,83	0,00

Tabla IX.53. Análisis de la varianza en relación a la variable PEC según “participación”

Reglamento de Régimen Interno

Una situación semejante se produce en relación al RRI: los profesionales que no han participado de en la redacción del PEC discrepan de aquellos que sí han participado, en todas las cuestiones. Así, con un índice de significatividad de 0,00 los profesionales opinan distinto sobre la existencia del RRI, que se haya elaborado con la participación de los educadores, que se haya elaborado con la participación profesionales, que se haya elaborado con la participación de los miembros del Centro, que dicho documento reglamenta y rige la vida de todos, que contiene pocas normas (sig.=0,01), y que están redactadas de forma clara (sig.=0,02).

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR según Participación	F	Significatividad
Existe un RRI	12,82	0,00
Ha sido elaborado con la participación de todos los educadores	18,04	0,00
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales	19,10	0,00
Ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro	7,03	0,00
Reglamenta y rige la vida de todas las personas del Centro	16,44	0,00
Contiene pocas normas	5,14	0,01
Las normas están redactadas de forma clara	4,00	0,02

Tabla IX.54. Análisis de la varianza en relación a la variable Reglamento de Régimen Interior según “participación”

Presupuesto de Centro

“El presupuesto de Centro es conocido por todos”, es una cuestión sobre la que no hay acuerdo entre los profesionales en función de su participación en el PEC, tal y como indica el índice de significatividad de 0,00 que aportan los resultados del análisis.

PRESUPUESTO DE CENTRO según participación	F	Significatividad
El presupuesto anual es conocido por todos los educadores de mi equipo	8,77	0,00
El equipo participa de las decisiones a tomar en relación a la distribución de las partidas económicas del presupuesto del Centro	0,58	0,56

Tabla IX.55. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto de Centro según “participación”

Memoria Anual y Programación

En relación a la elaboración de la Memoria Anual con la participación de todos, los resultados del análisis muestran que no opinan lo mismo los profesionales que han participado en el PEC de los que no lo han hecho (sig.=0,03). Lo mismo sucede en relación a la Programación Anual: los profesionales no opinan lo mismo sobre la existencia de la programación (sig.=0,00) y de que ésta se realice con la participación de todos los profesionales (sig.=0,03).

MEMORIA ANUAL según Participación	F	Significatividad
El Centro elabora la memoria anual	2,04	0,13
La memoria anual se elabora con la participación de todos los profesionales	3,74	0,03

Tabla IX.56. Análisis de la varianza en relación a la variable Memoria Anual según “participación”

PROGRAMACIÓN ANUAL según Participación	F	Significatividad
El Centro elabora una Programación anual	10,16	0,00
La Programación anual se elabora con la participación de todos los profesionales	7,33	0,00

Tabla IX.57. Análisis de la varianza en relación a la variable Programación Anual según “participación”

Programas

Se dan diferencias significativas también en relación a si la existencia de programas específicos (sig.=0,00) en función de la participación que se da por parte de los profesionales

PROGRAMAS según Participación	F	Significatividad
Existen programas específicos en función de las necesidades educativas de los niños	10,18	0,00

Tabla IX.58. Análisis de la varianza en relación a la variable Programas según “participación”

Protocolos

Igualmente, se dan diferencias significativas en relación a la participación de los profesionales en la elaboración de los protocolos (sig.=0,01), la forma como están estructurados dichos protocolos (sig.=0,00), en la capacidad de decisión que éstos permiten

(sig.=0,04) o en su flexibilidad (sig.=0,02) en función de si los profesionales han participado en la elaboración del Proyecto de Centro.

PROTOCOLOS según Participación	F	Significatividad
Los protocolos están elaborados con la participación de los profesionales implicados	4,52	0,01
Los protocolos están estructurados por secuencias y distribuyen claramente responsabilidades.	6,39	0,00
Los protocolos nos permiten tomar decisiones autónomamente	3,24	0,04
Los protocolos son lo suficientemente flexibles para evitar decisiones estandarizadas	3,80	0,02

Tabla IX.59. Análisis de la varianza en relación a la variable Protocolos según "participación"

Evaluación

En relación a esta cuestión se dan diferencias en todos los ítems planteados, excepto dos (el Centro se somete a evaluaciones externas, se realizan sesiones de evaluación periódicas), en función del criterio estudiado. Así, no existe acuerdo en función de si los profesionales han participado en la elaboración del PEC y los que no lo han hecho respecto a la planificación de la evaluación con indicadores consensuados por todos (sig.=0,01), la evaluación de las necesidades de los niños (sig.=0,04), la evaluación de la consecución de los objetivos (sig.=0,00), la evaluación de la documentación pedagógica (sig.=0,04) de las competencias profesionales (sig.=0,00), de la relación educativa (sig.=0,03). También se dan diferencias significativas en relación a las mejoras que se observan después de evaluar el Centro (sig.=0,00), a la existencia de instrumentos de evaluación (sig.=0,02), y a la existencia de un coordinador de la evaluación (sig.=0,00).

EVALUACIÓN según Participación	F	Significatividad
Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo	4,52	0,01
Se evalúan las necesidades de los niños	3,18	0,04
Se evalúa la consecución de los objetivos	11,41	0,00
Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica (PEC, RRI, PEI...)	3,23	0,04
Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional	10,56	0,00
Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro	13,09	0,00
Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica	3,64	0,03
El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas	1,47	0,23
Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.	3,96	0,02
Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.	3,07	0,05
La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro.	7,32	0,00

Tabla IX.60. Análisis de la varianza en relación a la variable Evaluación según "participación"

Acción Educativa

En función de si el profesional ha participado en la elaboración del PEC o no, se producen diferencias significativas en relación a la acción educativa y las competencias del educador. Así, se dan diferencias de opinión entre los encuestados en relación a la existencia de criterios consensuados para distribuir las tutorías (sig.=0,00), a la consideración de las necesidades del

niño a la hora de asignar las tutorías (sig.=0,00), y al cuidado de la estabilidad de dichas tutorías (sig.=0,02).

También se dan diferencias significativas en función de la participación de los profesionales en el Centro en relación a la figura del tutor; así, no en todos el tutor es la figura de referencia (sig.=0,00) ni hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (sig.=0,00). Tampoco existe acuerdo en la existencia de un plan de acogida para niños nuevos (sig.=0,00) ni en que los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada (sig.=0,00) o que éstos se orientan a la adquisición de competencias sociales (sig.=0,00). El grado de participación de los profesionales también condiciona las opiniones respecto a las estrategias educativas que se aplican en el Centro, y en la participación de los niños y de las familias, dándose diferencias significativas (sig.=0,00) en función de si el profesional ha participado en la elaboración del PEC o no. Se dan también diferencias significativas en relación a la asistencia de los niños a recursos terapéuticos (sig.=0,01) y a la percepción de que el Centro procura un entorno colaborativo con las familias (sig.=0,00)

ACCIÓN EDUCATIVA según Participación	F	Significatividad
Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías	11,58	0,00
La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño	6,51	0,00
Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño.	4,17	0,02
Cada niño tiene asignado un tutor	0,17	0,84
Existe un plan de acogida para los niños nuevos.	7,26	0,00
El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño	2,74	0,07
El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAlA, escuelas, dispone de un tiempo para el trabajo individual...)	3,24	0,04
El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge, sintetiza y transmite la información)	6,61	0,00
Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas	8,77	0,00
Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales.	5,55	0,00
Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas	6,77	0,00
Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc	5,34	0,01
La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad.	2,11	0,12
Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades.	7,83	0,00
Los niños participan en actividades del barrio y del entorno	2,44	0,09
Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones.	3,41	0,03
El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente.	6,20	0,00
El Centro procura un entorno colaborativo con las familias	8,41	0,00

Tabla IX.61. Análisis de la varianza en relación a la variable Acción Educativa según "participación"

Educador

Las competencias del educador en función de su participación en la elaboración del PEC también muestran diferencias significativas. Así se dan diferencias en relación a la asertividad del educador (sig.=0,03), al conocimiento del niño por parte del educador (sig.=0,02), a la expresión de expectativas positivas (sig.=0,01) del educador hacia el niño, a la capacidad de resolución serena de conflictos (sig.=0,04), la capacidad de trabajo en equipo (sig.=0,03), la realización de cursos de formación (sig.=0,01) y la participación de los educadores en iniciativas de renovación pedagógica (sig.=0,00).

EDUCADOR según Participación	F	Significatividad
Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar.	2,49	0,08
Es asertivo en la comunicación.	3,49	0,03
Conoce con profundidad a los niños del Centro	3,77	0,02
Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa.	0,19	0,83
Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño.	2,32	0,10
Muestra empatía en la relación con el niño.	3,11	0,05
Es coherente con la normativa	2,44	0,09
Se comporta como modelo educativo	2,87	0,06
Expresa a los niños expectativas de logro positivas.	4,44	0,01
Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad	3,38	0,04
Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social	2,18	0,11
Sabe planificar, reflexionar y evaluar	1,65	0,19
Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros	3,52	0,03
Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación	4,98	0,01
Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación	7,20	0,00

Tabla IX.62. Análisis de la varianza en relación a la variable Educador según "participación"

Equipo directivo

Como muestran los resultados del análisis de la varianza ANOVA realizados, no opinan lo mismo sobre el liderazgo directivo los profesionales que han participado en la elaboración del PEC de los que no. Así, tal y como puede verse en la tabla sólo existe homogeneidad de opiniones e relación a que el director elabora el presupuesto de Centro (sig.=0,06) y en que fomenta la elaboración de la documentación pedagógica (sig.=0,06). En cambio, no opinan lo mismo con un índice de significatividad e (sig.=0,00) en relación a que el director informa adecuadamente, sabe motivar, trata con cortesía, conoce a todos los niños, muestra aprecio por las personas, impulsa la autoconfianza, clarifica las funciones, optimiza los recursos humanos, mantiene un equilibrio entre delegación y control, promueve la investigación, facilita la creatividad, revisa los resultados, se preocupa por la calidad, supervisa el plan de caso, está comprometido, goza del reconocimiento del equipo, garantiza la participación de los niños, promueve el debate, potencia u clima positivo, resuelve problemas asertivamente, impulsa el trabajo en equipo, potencia la participación de los padres, actualiza su formación, comparte la visión de los profesionales del Centro.

Con un índice de significatividad de 0,02, se dan diferencias en relación al seguimiento que realiza el director de los programas, la optimización de los recursos y la experiencia del director.

Con un índice de significatividad de 0,03 se dan diferencias en relación a la opinión de que el director realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro; sobre la gestión de las ayudas externas existen diferencias significativas de opinión con una significatividad de 0,04.

EQUIPO DIRECTIVO según Participación	F	Significatividad
Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución	9,40	0,00
Sabe motivar a sus colaboradores	13,28	0,00
Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas	11,50	0,00
Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos	5,51	0,00
Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen	16,16	0,00
Impulsa la autoconfianza de los educadores	9,76	0,00
Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores	14,75	0,00
Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro	4,27	0,02
Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro	2,89	0,06
Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro	3,64	0,03
Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa	8,16	0,00
Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa	4,25	0,02
Mantiene un equilibrio entre delegación y control	6,70	0,00
Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas	5,82	0,00
Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos	5,78	0,00
Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias	11,60	0,00
Gestiona ayudas externas	3,18	0,04
Revisa periódicamente los resultados	8,44	0,00
Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad	9,10	0,00
Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos	22,53	0,00
Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo	12,48	0,00
Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo	9,44	0,00
Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro	14,30	0,00
Promueve el debate sobre temas pedagógicos	16,18	0,00
Potencia un clima positivo en el equipo	12,03	0,00
Resuelve asertivamente los problemas y conflictos	8,48	0,00
Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.)	2,77	0,06
Apoya e impulsa el trabajo en equipo	20,65	0,00
Potencia la participación de los padres en la vida del Centro	10,37	0,00
Dispone de formación teórica adecuada	4,83	0,01
Actualiza su formación de forma continua	10,47	0,00
Dispone de experiencia	4,90	0,02
Comparte la visión de los profesionales del Centro	11,15	0,00

Tabla IX.63. Análisis de la varianza en relación a la variable Equipo Directivo según "participación"

Dinámicas de Trabajo

En relación a las dinámicas de trabajo que se establecen en los Centros, se dan diferencias significativas en la opinión sobre la utilidad de los instrumentos de comunicación (sig.=0,01), el

uso del consenso en la toma de decisiones (sig.=0,00), la acogida de los educadores noveles (sig.=0,00), el apoyo percibido por los compañeros (sig.=0,00), la existencia de un protocolo de selección (sig.=0,00) que exige unas competencias (sig.=0,00) y que contiene una entrevista personal estructurada (sig.=0,00). También se dan diferencias significativas sobre la cuestión relativa a si los educadores noveles experimentan un periodo de prueba (sig.=0,03) y una evaluación al final del proceso (sig.=0,00). A si se realizan revisiones individuales de los casos (sig.=0,00) y si el equipo educativo participa en iniciativas que promueven la reflexión y la innovación pedagógica (sig.=0,02).

DINÁMICAS DE TRABAJO según Participación	F	Significatividad
Se realizan reuniones de equipo semanales	1,24	0,29
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro(diario, actas, paneles, etc.) son útiles	4,92	0,01
Las decisiones se toman por consenso	7,54	0,00
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles	19,27	0,00
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias	1,75	0,17
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario	10,67	0,00
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral	2,27	0,11
Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional	8,62	0,00
El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada	8,19	0,00
El protocolo de selección exige unas competencias mínimas : titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc.	8,87	0,00
Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro	3,55	0,03
Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados.	8,24	0,00
Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor	9,14	0,00
En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia	1,51	0,22
El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones	3,96	0,02
Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones	3,57	0,03

Tabla IX.64. Análisis de la varianza en relación a la variable Dinámicas de Trabajo según "participación"

Recursos

En relación a la dotación de recursos en los Centros, se dan diferencias significativas entre los encuestados sobre el traslado seguro de los niños (sig.=0,02). Sobre el resto de cuestiones se da homogeneidad en las respuestas, tal y como indica la tabla.

RECURSOS según Participación	F	Significatividad
Las instalaciones del edificio son seguras y adecuadas	1,00	0,37
Las zonas de recreo son adecuadas, seguras y están adaptadas a las características de los niños.	0,75	0,48
El mobiliario del Centro está adaptado a la edad, características y necesidades	1,68	0,19
Existen materiales didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los niños	1,88	0,15
Se dispone de los recursos económicos suficientes para garantizar la cobertura de las necesidades materiales de los niños (vestuario, material escolar, etc.)	0,08	0,92
Se dispone de suficientes ordenadores para todos los niños del Centro.	1,08	0,34
En el traslado de los niños y niñas se protege la integridad física y protección ante el riesgo real.	4,03	0,02

Tabla IX.65. Análisis de la varianza en relación a la variable Recursos según "participación"

Satisfacción

La participación en el Proyecto Educativo también marca grandes diferencias en relación a la satisfacción del profesional. Así se producen diferencias significativas participación sobre la satisfacción con la situación laboral (sig.=0,00) la estabilidad del equipo (sig.=0,00), la seguridad percibida en la acción educativa (sig.=0,04), la satisfacción sobre el trabajo del equipo (sig.=0,00), y el clima (sig.=0,01), y la expresión de la satisfacción por parte de los familiares de los niños (sig.=0,01).

SATISFACCIÓN según Participación	F	Significatividad
Me siento satisfecho con mi situación laboral	11,45	0,00
Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo	18,61	0,00
He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma	2,53	0,08
Me siento cada vez más seguro en la acción educativa	3,38	0,04
Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo	8,56	0,00
El clima de trabajo en mi Centro es agradable.	4,30	0,01
La actividad de mi Centro es conocida en la barrio	2,60	0,08
La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno.	2,60	0,08
Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados	1,68	0,19
Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo.	5,00	0,01

Tabla IX.66. Análisis de la varianza en relación a la variable Satisfacción según "participación"

CUARTA PARTE:

CONCLUSIONES

CAPÍTULO X.

CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio realizado tomando como referente los objetivos del mismo. Los aspectos que informan sobre la calidad de un Centro residencial, los criterios desde donde abordar la evaluación de su calidad y la caracterización de buenas prácticas relacionadas con la organización, gestión, programación y actuación educativa de estos Centros, constituyen los pilares para avanzar en el diseño de un modelo de evaluación de los Centros objeto de estudio o justificar la idoneidad de alguno ya existente

A lo largo de este estudio se han puesto en marcha diferentes estrategias de recogida de información que nos han permitido acceder a las opiniones y sentimientos de los profesionales implicados en el trabajo diario en los Centros residenciales y a las opiniones que, desde una perspectiva externa, tienen otros colectivos implicados más indirectamente, nos referimos a los políticos, administrativos, técnicos y teóricos-académicos, entre otros.

El carácter interno y externo de la información recogida nos lleva a presentar las conclusiones de este estudio, en lo que a aspectos, criterios y buenas prácticas se refiere, aludiendo a las aportaciones realizadas desde una perspectiva interna, las alcanzadas en el desarrollo de los Grupos de Discusión y a las realizadas desde una perspectiva externa (Consulta Delphi).

X.1. RESPECTO A LOS CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y BUENAS PRÁCTICAS DE ORGANIZACIÓN, GESTIÓN, PROGRAMACIÓN Y ACTUACIÓN EDUCATIVA EN LOS CRAE

La necesidad de evaluar los Centros a partir del establecimiento de unos aspectos básicos relacionados con la calidad de los mismos y de la definición compartida y consensuada, de unos criterios e indicadores de referencia, han sido una premisa presente a lo largo del estudio y mostrada por los participantes en el mismo.

Son muchos los aspectos relacionados con la calidad de los Centros residenciales que deben ser tenidos en cuenta al evaluar la calidad del trabajo de gestión, de administración y educativo que se realiza en ellos:

- Los resultados, los objetivos, el vínculo, la relación educativa y los procedimientos que la institución pone en juego para responder al encargo que recibe por parte de la Administración, son aspectos que informan sobre la calidad de un Centro y que por lo tanto deben formar parte de la propuesta para su evaluación.

Desde una perspectiva interna se considera importante que exista un buen diseño de la acción educativa desarrollada en los Centros, y la realización de estudios longitudinales que permitan comprobar el impacto del trabajo educativo después de que el niño haya salido del Centro.

- A nivel organizativo, el trabajo en red y cómo éste se articula, el currículum y cómo se define, la supervisión de equipos socioeducativos y cómo se organiza, son aspectos relacionados con la calidad de un Centro. Destaca un aspecto que en las discusiones de grupo se valoró como importante, pero sobre el que es necesario profundizar: se trata de la ilusión del profesional, una actitud que se consideró imprescindible pero que con el paso de los años parece perderse. Sin ella, es muy difícil sostener el deseo de educar, el deseo de educar bien, y como consecuencia, de valorar el modo en que se educa (evaluar). Esta “recompensa emocional por el trabajo bien hecho” a la que hacíamos referencia en el capítulo III de este estudio, es el motor que debe llevar a los profesionales y los equipos a entrar en la cultura de la calidad. Si ello, ningún modelo de evaluación tendrá éxito. Estamos de acuerdo con Stufflebeam (2000:19) cuando afirma que “por muy competente que sea un sistema de evaluación, éste no puede asumir la responsabilización de todos los profesionales. La evaluación es una responsabilidad tanto personal como institucional”.

Se valora también la importancia de cuidar la incorporación de los educadores noveles en los equipos, y se propone que en la formación de éstos participen también los Centros.

- A nivel pedagógico, la tutoría es el elemento primero y clave que tiene el educador para dar sentido a su función y hacerla realidad. Desde una perspectiva interna se señala la importancia de disponer de unos criterios de asignación de tutorías que respondan a las necesidades de los niños. Centrar la acción educativa y la organización en dichas necesidades, es un planteamiento prioritario para mejorar la calidad. Relacionado con la

tutoría, se reflexiona sobre la función del educador como figura que despierta y conecta al niño a la vida, que ofrece un vínculo y que acoge y limita.

La normalización, como principio básico de la vida en los Centros, es otro criterio de calidad que emerge desde los grupos de discusión.

Dar la palabra al niño es una expresión que contiene matices muy sutiles y también radicales. Desde una perspectiva interna se considera que las buenas prácticas socioeducativas van a permitir que el niño exprese su modo de ser y relacionarse para, a partir de ahí, ofrecer otros modos de relación. Los Centros deben adaptar sus dinámicas cotidianas a las necesidades reales de los niños; deben representar un lugar seguro en donde realizar cosas distintas, aprender a relacionarse de forma sana con los demás, y tomar conciencia de la propia realidad.

- A nivel institucional, La difusión y reconocimiento del trabajo de los educadores en estos Centros así como el papel que la administración asume en dicho reconocimiento, son aspectos muy relacionados con la calidad de estos Centros.

Las buenas prácticas en la acción socioeducativa se dan cuando a nivel institucional la Administración potencia políticas de difusión del trabajo del educador social, campañas de información, además de inversión en recursos de prevención y de apoyo a las familias. Se propone además, la articulación adecuada de la autonomía de los Centros con el fin de que gestionen de forma real su funcionamiento.

Se expresó una preocupación sobre el trato institucional que reciben los niños cuando se dan situaciones de sobreocupación en los Centros o cuando coinciden problemáticas graves con otras que no lo son. Es importante elaborar y poner en práctica criterios de ingreso de los niños en los Centros en función de sus necesidades y no de la disponibilidad de plazas, con el fin de evitar dinámicas de convivencia perjudiciales para los niños.

Otro aspecto que nos informa de las buenas prácticas a nivel institucional es cómo la organización cuida del equipo humano, ya que es el elemento más importante para el buen funcionamiento de los CRAE. Se recomienda a la administración que tenga en cuenta los ciclos profesionales y las características de las siguientes generaciones de educadores que constituyen los Centros. Es necesario adecuar las normativas laborales a las

características especiales que tienen los Centros, cuidar los ciclos profesionales y la formación continua.

- A nivel organizativo las buenas prácticas tienen que ver con el trabajo en equipo como metodología fundamental para que un servicio socioeducativo sea de calidad. Cada equipo educativo debe reflexionar sobre el encargo recibido y expresarlo en su Proyecto Educativo. Un tema que preocupó a los Grupos de Discusión es la implicación de los profesionales como elemento importantísimo que no se sabe como potenciar y desarrollar.
- Otra buena práctica a destacar hace referencia a la evaluación institucional. Ésta debe estar orientada a la mejora y partiendo partir de unos criterios e indicadores consensuados. Dichos criterios deben ser evaluados con una temporalidad definida. Los resultados de la evaluación deben verse reflejados en mejoras en el Centro. Se valora también como una buena práctica la evaluación externa como elemento necesario por su complementariedad con la autoevaluación o evaluación interna.

Siete son los elementos que deben ser objeto de evaluación:

1. Documentación que compone el marco pedagógico.
2. Objetivos de Centro que constan en la Programación Anual.
3. Objetivos del los Proyecto Educativo Individual.
4. La relación educativa.
5. Los resultados.
6. El desempeño y las competencias profesionales.
7. Los protocolos.

A continuación mostramos aspectos y criterios de calidad emergidos desde una perspectiva externa. Se presentan agrupados en función de las dimensiones de análisis planteadas al inicio de la investigación junto con aquellas que fueron emergiendo a partir de las aportaciones de los participantes: resultados, pedagógico, protocolos, equipo directivo, el educador la acción educativa y dinámicas de trabajo y evaluación.

Sobre los resultados de la acción socioeducativa

Las buenas prácticas en la acción socioeducativa se observan a partir de aspectos como son los resultados que dicha acción tiene sobre los niños y también sobre los profesionales.

Los resultados en el niño pueden observarse a través de criterios como la satisfacción que éstos expresan y a través de su desarrollo personal. Así, una acción educativa de calidad debe dar como resultado el desarrollo de la autonomía personal, especialmente en los siguientes criterios:

- Habilidades sociales, especialmente en relación a aquellas que permiten al sujeto, en nuestro caso el niño, conocer las normas del contexto y moverse fácil y adecuadamente en él. Debe también estar capacitado para crear vínculos con los iguales y con los adultos.
- Comprender su trayectoria vital y afrontar la vida: es necesario que los niños acogidos en Centros sean capaces de expresar un relato sobre lo que les ha pasado que les permita seguir avanzando y desarrollándose.
- Manejo de la ansiedad, desarrollando estrategias para reconocer y comprender sus emociones.
- Desarrollo de la autoestima.
- Capacidad de tomar las decisiones que afecten a su vida, siendo en el niño el protagonista.
- Actitud crítica, siendo capaz de reflexionar sobre lo que pasa en su entorno y en su vida.
- Enculturación, incorporación de los contenidos culturales del entorno que van a facilitar al niño sentirse parte, identificarse con su entorno social, comprendiendo su realidad física y social.
- Éxito escolar, es decir, su promoción académica y logro de las capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadano.
- Éxito laboral, a partir de la adquisición de las competencias sociolaborales necesarias para desenvolverse como ciudadano.

La satisfacción de todos los implicados en el día a día de un Centro constituye otro criterio de la calidad de los CRAE.

Al igual que otros recursos educativos o de reinserción, el ingreso en un Centro no es, por lo general, voluntario ya que la gran mayoría de los niños no eligen su ingreso. Aun así, alcanzar un alto grado de satisfacción en el niño constituye un objetivo para la propia institución. El respeto a los derechos del niño, las oportunidades y facilidades para participar que el Centro le ofrece y la percepción de ser ayudado, son indicadores que informan sobre la satisfacción del niño.

La satisfacción de los profesionales se puede evidenciar, según expresan los participantes en la consulta, a partir de indicadores como:

- La estabilidad de la plantilla de educadores.
- El poco absentismo laboral y bajas médicas.
- La escasez de cambios de turno o rotaciones.
- La expresión por parte del profesional de su satisfacción en el trabajo.
- La calma y asertividad en sus actuaciones.

- El cambio consciente del educador, de modo que éste pueda reconocer y expresar cómo sus actitudes y aptitudes cambian y mejoran.

Sobre el Marco Pedagógico elaborado por los equipos educativos de los Centros

A nivel pedagógico se plantea la importancia de que los Centros elaboren un marco pedagógico común, que sea el reflejo de un discurso y lenguaje común del equipo educativo. Dicho marco pedagógico debe estar compuesto por el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Reglamento de Régimen Interno (RRI), la Programación Anual (PA) y la Memoria Anual (MA) y debe estar elaborado con la participación de todos los profesionales del Centro.

Entre los aspectos que informan sobre la calidad y los criterios para la evaluación del Proyecto Educativo del Centro, destacan:

- La concreción en la definición de los objetivos y contenidos educativos del Centro.
- La aceptación, por parte del equipo educativo del encargo institucional que recibe de la Administración.
- El enfoque del trabajo a realizar con las familias.
- La existencia y claridad de unos principios generales de la organización y de su funcionamiento.
- La opción del Centro por la mejora de la calidad.
- La consideración de las características y necesidades del niño como eje del diseño, ejecución y organización de la acción socioeducativa (programas a desarrollar, tutorías espacios, tiempos,...).
- La opción del Centro por construir comunidad, buscando la integración del Centro en el entorno.
- La opción del Centro por la integración y la normalización de los niños.
- La existencia de unos canales de coordinación y distribución de responsabilidades.
- La adecuación y pertinencia de los programas educativos que el Centro lleva a cabo. En este sentido, debe ser considerado como objeto de evaluación la existencia de programas específicos con dos finalidades fundamentales:
 1. Promover la responsabilización del niño.
 2. Asegurar el protagonismo del niño.
- Un diseño de la educación que refleje la apuesta por los aprendizajes culturales, escolares, una educación participativa y responsabilizadora.

En relación al Reglamento de Régimen Interno, además de ser elaborado con la participación de todos los profesionales, debe regir la vida de todas las personas y contener pocas normas redactadas de forma clara y concisa.

Asimismo, la Programación Anual y la Memoria Anual deben ser elaboradas con la participación de todos los profesionales.

Ente los criterios para evaluar los protocolos, aspecto muy relacionado con la calidad de los Centros, destacan:

1. Grado de participación de todos los profesionales implicados en la elaboración de los protocolos de actuación.
2. Su organización por secuencias y clara distribución por responsabilidades.
3. Su utilidad para la toma de decisiones y para evitar las intervenciones estandarizadas

Sobre el equipo directivo y el liderazgo que ejerce

En relación a la acción directiva, y tomando como referencia las buenas prácticas señaladas por los informantes en este estudio, la actuación del director debe:

- Promover acciones para facilitar la integración de nuevos miembros del Centro.
- Preparar y dirigir con eficacia reuniones de equipo.
- Evaluar de forma continua al equipo basándose en factores objetivos.
- Dar información al equipo sobre su forma de trabajar.
- Fomentar la reflexión conjunta y la toma de decisiones consensuada.
- Resolver situaciones difíciles mostrando una actitud asertiva y conciliadora.
- Asumir el rol de director ante los conflictos.
- Coordinar el equipo de manera que consiga su máxima efectividad.

El director debe disponer de la capacidad de comunicación, persuasión e influencia a través de las capacidades siguientes:

- Comunicarse asertivamente y conseguir hacer prevalecer su criterio cuando es necesario.
- Adaptar su discurso al interlocutor.

Como líder el director debe saber:

- Comunicar las directrices al equipo con el fin de orientar.
- Captar las situaciones potencialmente conflictivas y anticiparse.
- Velar por la resolución de los conflictos y hacer el seguimiento hasta que se resuelvan.
- Fomentar el trabajo en equipo y la participación.

- Dar confianza y autonomía al equipo. Respetar sus decisiones en los asuntos que les delega.
- Dar confianza ante los cambios, ofreciendo apoyo y escuchando.
- Exigir un rol profesional al equipo, velando por el cumplimiento de sus funciones.
- Ser un referente técnico para el equipo.

Otras capacidades del director en relación a la gestión del Centro, deben ser:

- Orientar el trabajo a los resultados y la calidad.
- Tener visión estratégica.
- Ser flexible y saber gestionar el cambio.
- Planificación y organización.
- Compromiso con el servicio público y con el Centro; orientado a la ciudadanía.

Todos estos aspectos se convierten en criterios para la evaluación de la calidad de la acción directiva de los Centros residenciales.

El educador, la acción educativa y las dinámicas de trabajo de los Centros

El equipo humano es un elemento clave en el funcionamiento de los Centros, de modo que su fortaleza y desarrollo profesional deben ser una prioridad en aquellas instituciones que pretenden desarrollar buenas prácticas. Las buenas prácticas señaladas, y que a continuación se exponen, se convierten en posibles criterios para la evaluación:

1. Los Centros deben formar y desarrollar las competencias profesionales de sus trabajadores a través de cursos de formación específica, seminarios, tareas concretas de supervisión, etc.
2. La comunicación entre todos los profesionales debe asegurarse a través de la transparencia en la gestión y difusión de la información, el análisis conjunto de casos y situaciones, la celebración sistemática de reuniones, la creación de espacios de encuentro para la supervisión, entre otros.
3. Debe desarrollarse la cohesión y sinergia en el equipo a través de estrategias como la toma de decisiones por consenso y de forma participativa, el análisis de actuaciones educativas en las reuniones, y el apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario.
4. El equipo educativo debe estar comprometido con los intereses del niño, poniendo en juego estrategias como la asignación de un tutor que garantice el trato individualizado, la existencia de un plan de acogida inicial para niños nuevos, y el análisis sistemático de las intervenciones educativas.

5. Respecto a la selección y adaptación de educadores noveles, debe haber un protocolo de selección (que contenga las competencias mínimas exigibles para el perfil de educador que se necesita y una entrevista personal estructurada) un periodo de prueba y una evaluación al final del periodo de trabajo.
6. El equipo educativo debe ser flexible y con capacidad de adaptarse a los cambios a partir del análisis constante de los casos y de las intervenciones educativas.
7. El equipo educativo debe convertirse en experto a partir de la realización de cursos de formación que respondan a los intereses y necesidades del equipo. Es bueno también que el equipo esté compuesto por profesionales con distintos grados de experiencia.
8. La capacidad y necesidad de triangular, de permitir un tercero que ayude a objetivar el trabajo y la relación dual que se establece entre niño y educador puede desarrollarse a través de estrategias como la realización de reuniones multidisciplinares, de reuniones con las familias de los niños y la supervisión (como estrategia que conlleva la reflexión sobre la práctica).

X.2. SOBRE EL DIAGNÓSTICO DE LOS CRAE DE CATALUNYA A PARTIR DE LOS CRITERIOS DE CALIDAD EXPLORADOS

Sobre el Marco Pedagógico elaborado por los equipos educativos de los Centros

Los Centros Residenciales de Catalunya, especialmente los privados, disponen de la documentación que constituye el Marco Pedagógico del Centro cumpliendo con algunos criterios básicos de calidad planteados: disponen de un PEC que define y establece claramente los objetivos educativos, define los principios generales de organización y funcionamiento del Centro, define y distribuye funciones y responsabilidades y justifica y argumentan la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas, etc., siempre desde la perspectiva de la mejora de la calidad de vida de las personas.

Otro de los criterios de calidad necesarios en este ámbito es que el PEC se elabore con la participación de todos los profesionales; dado que el 48,8% de los encuestados expresan no haber participado en su redacción (ver gráfico V.10.), debemos señalar la importancia de la participación de los profesionales en el proceso de reflexión conjunta, elaboración y revisión del Proyecto Educativo de Centro, como elemento que aglutina, promueve la elaboración de un discurso común y la implicación de los profesionales en la institución y en la tarea de equipo. Covey (2010:163) afirma que “sin participación no hay compromiso” y esta afirmación es de especial importancia en organizaciones como los Centros. El modelo de organización de una

institución, muy probablemente nos informa del modelo de relación que establecerá equipo educativo con las personas. Cuanto más participativas sean las relaciones entre el equipo educativo y directivo, más los serán las del equipo con las personas. Cuanto más alineados estén los profesionales con los objetivos de la institución, más bueno será su trabajo.

Destacar que los profesionales, especialmente los más veteranos, consideran que el PEC de su Centro no define claramente el enfoque del trabajo con las familias de los niños. En este sentido y teniendo en cuenta el encargo que reciben los CRAE a partir de la nueva ley 14/2010, de Derechos y Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia, es necesario pensar en estrategias conjuntas de trabajo con los equipos de atención primaria y los EAIA que permitan definitivamente realizar una intervención ecológica sobre el sistema familiar.

Otro elemento importante del Marco Pedagógico es el Reglamento (RRI). Los profesionales, especialmente de los Centros privados, afirman disponer en su Centro de un Reglamento que rige de forma clara la vida de todas las personas. En este sentido cabe señalar que es importante que todos los profesionales participen en la elaboración y revisión de este documento. Lo mismo sucede con la Programación y Memoria anual: aun siendo documentos vigentes, no parecen estar elaborados con la participación de todos los profesionales, siendo los miembros de los equipos directivos quienes afirman en mayor porcentaje, la existencia de ambos documentos. Cabe señalar, pues, la importancia de la participación e implicación de todos los profesionales en la programación de los objetivos y actividades a realizar anualmente en los Centros y la evaluación de éstos en la memoria.

A pesar de que la gestión interna de los Centros cada vez es más conocida por todos los profesionales, la gestión económica se lleva a cabo desde un estamento ajeno a los educadores, lo cual conlleva un desconocimiento del presupuesto y una falta de participación a la hora de tomar decisiones sobre los gastos de la institución. Sería necesario aumentar las cotas de participación de también en este aspecto.

En cuanto al trabajo por programas y protocolos, no todos los Centros elaboran programas específicos para abordar de forma individualizada o de grupo dificultades o potencialidades a desarrollar. Los Centros deben animarse a diagnosticar dichas dificultades y puntos fuertes y diseñar aquellos programas que, en función de las características de sus niños, les permitan avanzar de forma adecuada. Por su parte, la cuestión de los protocolos ha sido controvertida a lo largo de la consulta Delphi, llegándose a la conclusión de que, aunque necesarios, los protocolos pueden representar un corsé que coarte la capacidad de decisión del educador convirtiéndolo en un mero operario. Es importante que los equipos educativos discriminen cuáles son los protocolos

que necesitan para regular de forma eficaz ciertos procedimientos y cuáles pueden incorporarse en el Proyecto Educativo de Centro como criterios o fundamentos pedagógicos de actuación. En todo caso, todo ello debe elaborarse de forma participativa.

Sobre la práctica evaluativa de los Centros

Se da una alta heterogeneidad en la práctica evaluativa en los Centros en función de las diferentes variables estudiadas. En este sentido destacar que son los profesionales, especialmente los que realizan tareas de apoyo (psicólogo, Equipo Técnico, etc.) quienes realizan evaluaciones, siendo el educador el profesional que menos satisfecho se siente sobre la actividad evaluadora.

Sí se evalúan las necesidades de los niños y los objetivos educativos. En menor medida los profesionales reconocen realizar evaluaciones periódicas siendo los educadores con más experiencia los que consideran que no se llevan a cabo.

Son los profesionales de los Centros concertados quienes más prácticas evaluativas afirman llevar a cabo. Por su parte, aquellos que afirman no haber participado en la elaboración del PEC señalan no realizar ningún tipo de actividad evaluativa en su Centro.

A la luz de estas conclusiones se observa la necesidad de realizar un trabajo de inmersión en la cultura de la mejora de la calidad en los Centros Residenciales que, a partir de la sensibilización y la formación en este aspecto, se implementen procesos sistemáticos básicos de evaluación y rendición de cuentas por un lado, y por otro, se incentiven procesos de autoevaluación en los que cada equipo educativo inicie y desarrolle sus propios procesos de mejora de la calidad.

Sobre la acción educativa que se desarrolla en los Centros

Los profesionales afirman que cada niño tiene asignado un tutor que se encarga de ser la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño, aunque son los educadores de los Centros públicos y dentro del grupo de educadores los que acumulan más años de experiencia, quienes se sienten menos satisfechos con la figura del tutor, con cómo éste se constituye como figura de referencia, cómo se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño y cómo realiza el seguimiento de las visitas y salidas familiares. Dentro de la valoración positiva que realizan todos los profesionales, se comprende que sea el colectivo de educadores quienes aspiren a cotas de trabajo tutorial más altas dado que la tutoría es la estrategia que permite un trato individualizado y que promueve de manera más intensa el vínculo adulto-niño dentro del entorno institucional. De todos es conocido que compaginar los horarios laborales por turnos, la vida diaria de los Centros y la tutoría no es tarea fácil.

Se valora que los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada, que su diseño se ajusta a las características de los niños y se orientan a la adquisición de competencias sociales.

Muchos de los niños acogidos en Centros necesitan algún tipo de recurso reeducativo o terapéutico que les ayude a superar las secuelas que dejaron las causas que provocaron el internamiento. Los profesionales valoran, en este sentido, que todos los niños que lo necesitan disponen de ayuda especializada, aunque los profesionales menos satisfechos con dicha ayuda son los que acumulan más años de experiencia.

En relación a la participación de los niños en el entorno y en la vida del Centro, todos los profesionales valoran positivamente la participación aunque los educadores y los profesionales de los Centros públicos y los que acumulan con más experiencia, parecen aspirar a más cotas más altas de participación de los niños.

En cuanto a la participación de las familias en la vida del Centro y las estrategias que se ponen en juego para desarrollar la implicación de éstas en la educación de su hijo, son los equipos directivos y profesionales de los Centros concertados y privados quienes valoran más positivamente el trabajo realizado. En cambio son los profesionales con más experiencia y los que ejercen funciones de apoyo en los Centros (psicólogo, asistente social, etc.) quienes se sienten menos satisfechos con el trabajo con las familias.

Sobre la figura del educador y sus competencias profesionales

Los profesionales de los Centros (incluidos los educadores) afirman que los educadores se sienten comprometidos con el bienestar de cada niño y expresan sentir empatía hacia ellos, se comportan como un modelo educativo y expresan expectativas positivas de logro hacia los niños.

Los profesionales expresan que los educadores de los Centros saben crear un vínculo afectivo sano, se preocupan por conocer bien a los niños que tienen a su cargo. También afirman mostrarse asertivos en la relación educativa y valoran positivamente su capacidad de resolver con serenidad situaciones de crisis y conflictos, haciendo respetar la normativa.

Los profesionales expresan que los educadores de los CRAE saben despertar el deseo de aprender en los niños, saben planificar, evaluar y trabajar en equipo; asimismo realizan cursos de formación y participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación educativa.

En general son los educadores quienes valoran de forma más positiva sus competencias, especialmente los más jóvenes, excepto en cuestiones relativas a la capacidad de desarrollar vínculo con el niño, al conocimiento profundo de los niños y de sus características. Así la autovaloración de las propias competencias, aunque siempre en la franja alta, disminuyen a medida que aumenta la experiencia. Podemos concluir pues, que la valoración que realizan los educadores sobre su participación y la calidad de las actuaciones realizadas en los Centros es más baja que la realizada por los miembros del equipo directivo y el personal o equipos de apoyo (“otros”).

Sobre el equipo directivo y el liderazgo que ejerce

Al igual que los educadores, los miembros de los equipos directivos se autoevalúan por encima, en general, que el resto de grupos encuestados, excepto en alguna cuestión como la tarea que realizan fomentando la elaboración de la documentación pedagógica del Centro. En este caso, es el resto de profesionales quien más reconoce la tarea de los directivos. Cabe decir que la valoración del equipo directivo es positiva en todos los ítems que se plantearon en el cuestionario: los profesionales de los Centros (incluidos los equipos directivos) afirman que su director trata con cortesía y delicadeza a las personas, conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos, supervisa el plan de caso y los proyectos educativos, está comprometido con el proyecto educativo, apoya e impulsa el trabajo en equipo, dispone de formación teórica adecuada y de experiencia.

El director se preocupa principalmente de conseguir una educación de elevada calidad; Informa adecuadamente a todas las personas del Centro, sabe motivar, muestra aprecio y reconocimiento a las personas por los logros que consiguen impulsando su autoconfianza, clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores, realiza seguimiento de todas las iniciativas y evalúa, planifican y distribuye el gasto, optimiza los recursos humanos y materiales.

El director del Centro mantiene también un buen equilibrio entre delegación y control, busca y gestiona los recursos externos necesarios, fomenta la creatividad.

El director goza del reconocimiento del equipo educativo, garantiza la participación de los niños en el Centro, promueve el debate de temas pedagógicos, potencia un clima positivo, resuelve asertivamente los problemas, fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica, actualiza su formación, comparte la visión de los profesionales.

Aspectos que deben mejorarse en los Centros, desde la función directiva es la promoción de la reflexión e investigación, así como la promoción de la participación de las familias de los niños acogidos en los Centros.

Por otra parte, llama la atención como a medida que aumentan los años de experiencia, los profesionales valoran en menor medida la acción directiva. Asimismo, de nuevo son los profesionales de los Centros públicos quienes valoran en menor medida la acción directiva aunque siempre dentro de parámetros positivos, siendo los profesionales de los Centros concertados quienes generalmente valoran de forma más positiva a sus directivos.

Se observa de nuevo una autovaloración más alta de las propias competencias, tanto por parte del educador, como del equipo directivo, lo cual indica un cierto grado de subjetividad en las valoraciones. Dicha subjetividad es inevitable en los equipos humanos y conduce de nuevo a la necesidad de elaborar instrumentos de evaluación que permitan objetivar al máximo las valoraciones.

Sobre las dinámicas de trabajo desarrolladas en los Centros

Los profesionales de los CRAE consideran que se realizan reuniones semanales de equipo y que éstas son suficientes. Consideran, a excepción de los profesionales con más experiencia, que las decisiones son tomadas por consenso. También se valoran de forma positiva los instrumentos de comunicación y de traspaso de información que se utilizan. En relación a la composición y actuación en equipo, se valora que conviven diferentes grados de experiencia y que se sienten apoyados por sus compañeros en el día a día. Aun así, son los profesionales con más experiencia (a partir de los 10 años), quienes valoran de forma negativa el apoyo recibido por los compañeros en la acción diaria, así como las cuestiones relativas a la selección de personal (existencia de una entrevista personal en el protocolo de selección, la existencia de un periodo de prueba para los educadores noveles, y la realización de una entrevista de valoración al final del periodo de trabajo).

En este ámbito se recomienda mejorar el acceso de los profesionales a los distintos Centros de manera que pueda exigirse un mínimo de competencias para desarrollar correctamente las funciones necesarias para trabajar en cada Centro; los Centros deben diseñar una entrevista de selección de personal, siguiendo para ello un protocolo, y una vez superada el educador novel debe realizar un periodo de prueba tutorizado por un educador de la plantilla. Finalmente debe realizarse también una evaluación al final del periodo de trabajo.

Debe mejorar también la revisión de casos de forma individual desde el equipo directivo, de modo que el tutor rinda cuentas, de algún modo, ante la dirección sobre su trabajo tutorial.

Los Centros organizan escasamente actividades de intercambio con otras instituciones, y participan poco en actividades de reflexión profesional. En este sentido, la búsqueda de sinergias, defendiendo ámbitos de encuentro con otros profesionales, con otros Centros o entidades, el intercambio de experiencias, puede tener efectos motivadores en los profesionales y también permiten avanzar más rápidamente en aspectos de innovación y mejora. Muchas son las entidades, muchos los profesionales, muchas las ideas: sin duda, aprovechar espacios para ponerlas en común pueden generar aprendizajes y crecimiento compartido.

Sobre los recursos disponibles en los Centros

Los profesionales valoran positivamente la dotación de recursos materiales de sus Centros; así, se considera que el traslado de los niños se realiza de forma segura, el mobiliario está adaptado a las características de los niños y disponen de recursos económicos suficientes para satisfacer las necesidades de sus niños. También se valora suficiente la dotación de material didáctico y zonas de recreo en sus instalaciones. No se afirma lo mismo en relación a la dotación de ordenadores, valorando que en general no se dispone de ordenadores suficientes para todos los niños.

Sobre la satisfacción de los profesionales

El grado de satisfacción de los profesionales de los CRAE de Catalunya es alto. Así, los profesionales expresan haber aprendido a resolver los conflictos con más calma, se sienten cada vez más seguros y satisfechos con el clima de su Centro, y con el trabajo educativo que se realiza, de la estabilidad del equipo y de su situación laboral. También observan que los niños se sienten ayudados, y sus familias expresan satisfacción por la educación que sus hijos reciben en el Centro. Se sienten, asimismo, satisfechos del conocimiento que se tiene en el barrio de la actividad del Centro.

De nuevo es el educador quien siente menor satisfacción en comparación con los otros grupos, en aquellos aspectos que no dependen directamente del profesional. Así, el educador se muestra satisfecho con la seguridad que tiene en la propia acción educativa, una satisfacción que disminuye cuando valora el clima, el trabajo del equipo o la imagen externa del Centro.

La satisfacción disminuye con los años de experiencia, excepto en la seguridad percibida sobre la propia acción educativa. En este caso, los educadores más veteranos expresan una alta satisfacción. Es también la propia acción educativa la que mantiene la valoración más alta por parte de los profesionales de los Centros públicos. Sobre el resto de cuestiones, estos profesionales se sienten menos satisfechos que sus colegas de los Centros concertados y de los privados.

Dentro de un amplio espectro de valoraciones positivas sobre el desarrollo de la acción educativa en los CRAE, destaca una postura más exigente por parte del colectivo de educadores de todos los Centros, los más experimentados.

Sería interesante, teniendo en cuenta que el colectivo de los Centros públicos es el que acumula educadores con más años de experiencia y que su nivel de satisfacción con el trabajo y el clima del equipo es bueno, en qué medida las bajas puntuaciones aparecidas en algunos aspectos explorados tienen que ver con la desmotivación y el desgaste profesional y cuáles con el saber que proporciona la experiencia (opinando de que se puede ofrecer un nivel educativo de más calidad). Sin duda, los profesionales con una larga trayectoria acumulan saberes y experiencias que podríamos compartir y desarrollar (tal y como se expresó en el GD de Lleida).

X.3. DIRECTRICES Y PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CRAE

1. Importancia de la evaluación de los CRAE

Un Centro Residencial de Acción Educativa es un lugar de acción y transformación de la vida a través de las relaciones personales. En él, circula la vida todos los días y es misión del educador estar atento a lo que acontece, escuchar y establecer un diálogo con el individuo y su vida; un diálogo que posibilite el crecimiento de sujeto a partir de la toma de consciencia y de la asunción de las riendas sobre su propia vida.

La importancia del trabajo educativo desarrollado en los Centros por el material sensible con el que trabajan, la situación de dificultad y de carencia sistémica del entorno social actual, exigen trabajar con calidad. La evaluación de Centros debe erigirse en una reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos que se llevan a cabo con el fin de conseguir una eficacia social (accountability), es decir, “saber si se están malgastando o dedicando a finalidades poco satisfactorias los recursos invertidos. La responsabilidad política, social y técnica exige garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia” (Santos Guerra, 2008:17).

En términos generales, y tras el estudio realizado, el concepto de calidad de los CRAE está asociado a la capacidad de estos Centros y de las personas que los integran para responder a la misión de de los mismos, a establecer una organización que busque primordialmente el bienestar y la mejora de la calidad de vida de las personas, fomentando su autonomía e integración social, organizando un equipo educativo cohesionado, competente y comprometido, y basado en la participación y en la implicación comunitaria. En consecuencia, la mejora de la calidad de estos Centros supone la puesta en marcha de acciones encaminadas a asegurar el buen

funcionamiento cotidiano de éstos; acciones centradas en los aspectos básicos que informan sobre la calidad (marco pedagógico, acción educativa, educador y equipo educativo, dinámicas de trabajo, gestión y formación, disponibilidad de recursos y satisfacción de las personas).

Pero además, es evidente que la calidad de los Centros residenciales no depende de una sola variable, sino de la adecuada combinación y equilibrio de los numerosos y diversos elementos que actúan en los procesos administrativos, educativos y humanos que tienen lugar en estos Centros (cómo se genera y mantiene la sinergia en el equipo, como se programa, como se acoge a los profesionales noveles, la formación de los trabajadores, la participación en la gestión del Centro, por citar algunos).

Para alcanzar ese equilibrio, anteriormente referido, es necesario identificar y definir los indicadores que permitan conocer la realidad, reunir datos, interpretarlos y valorarlos de acuerdo con unos criterios establecidos; en definitiva, es necesario evaluar el funcionamiento de los Centros residenciales en sus diferentes ámbitos de actuación y toma de decisiones.

Es necesario insistir en que el propósito de este trabajo no ha sido diseñar un modelo para la evaluación de los Centros residenciales, sino aportar unas directrices para la evaluación de la calidad de estos Centros, directrices basadas en los aspectos relacionados con la calidad y objeto de evaluación, y los criterios o referentes para ésta. Estas directrices emergen de la opinión de los implicados directa o indirectamente en la acción educativa de los Centros y en menor medida, de la ciudadanía.

Una de las primeras y más importantes conclusiones que emergen de este estudio es el nivel de conciencia de los profesionales sobre la necesidad de la evaluación, tanto interna como externa. Es necesario impulsar, tanto desde los propios Centros como desde la administración, la inmersión en la cultura de la mejora de la calidad a través de procesos de autoevaluación institucional. Son los propios equipos quienes, a partir de procesos de autodiagnóstico deben detectar sus necesidades de mejora, haciéndose así conscientes de sus puntos débiles y de sus fortalezas. La administración por su parte, debe desarrollar procesos de seguimiento y auditorias de estas instituciones que tienen un cometido tan importante como es acompañar a los niños en situaciones de desamparo en la superación de las secuelas que ha provocado y desarrollar su ciudadanía desde la normalización. Por tanto, la acción educativa de los Centros no puede permanecer a merced de la buena voluntad ni someterse a los peligros de la irresponsabilidad, la ineficacia o el capricho. La finalidad de la evaluación debe ser la optimización del servicio que se presta en los CRAE. A lo largo de este estudio los participantes han expresado, en distintos momentos, la necesidad de incorporar procesos de evaluación para la mejora de la calidad, nunca entendidos desde el control sino desde la mejora y el crecimiento institucional.

Por su parte, la evaluación externa debe erigirse en un elemento triangulador que permita objetivar la mirada hacia el funcionamiento institucional y prevenga posibles tendencias autocomplacientes y complicidades que ponen en peligro la profesionalidad. La Administración debe plantear unos requisitos mínimos de calidad con el fin de inspeccionar y evaluar el funcionamiento de los Centros. Esta tarea se realiza ya, de alguna manera, desde la fiscalía de menores y desde la inspección periódica que se realiza en los Centros. Se recomienda elaborar un protocolo de evaluación externa que contemple todas las áreas susceptibles de ser supervisadas. Por todo lo dicho, creemos que incorporar modelos mixtos de evaluación de los Centros puede ser una buena estrategia para mejorar su funcionamiento desde una perspectiva constructiva, es decir, de mejora de la calidad.

Este estudio ha permitido ratificar muchos de los tópicos, opiniones de pasillo, reflexiones y reivindicaciones sobre el modo en que deben funcionar los Centros. Esta investigación ratifica muchas de ellas y las estructura, les da cuerpo y consistencia a partir de las aportaciones del mundo académico y de la voz de los profesionales.

2. Evaluación participativa

En un entorno comunitario como es un CRAE no puede conceptualizarse la evaluación para la mejora de la calidad sin la participación. En este sentido, deberían incorporarse la visión de los destinatarios de la acción educativa (los niños y sus familias) en futuras investigaciones con el fin de explorar su opinión y satisfacción.

3. Incorporación del modelo EFQM en evaluación de los Centros

La Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia ha iniciado su plan de calidad adoptando como modelo el Modelo EFQM de Excelencia creado en 1992 por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Este hecho nos lleva a revisar en qué medida los aspectos y criterios considerados básicos por los participantes en este estudio, son contemplados por este modelo. Insistimos en que no ha sido el objetivo de esta investigación analizar las bondades o limitaciones del modelo EFQM.

DIMENSIÓN “RESULTADOS”

Resultados en el niño

Los criterios e indicadores de calidad deben partir de la observancia (entendida como la consecución o respuesta) de las necesidades del desarrollo de los niños. Los resultados de nuestro estudio apuntan a ciertos aspectos de la autonomía personal como elementos esenciales

a evaluar, además de aspectos de satisfacción de las necesidades físicas, cognitivas y emocionales. Asimismo, debe explorarse la satisfacción del niño y su familia a partir de herramientas que le permitan expresar la ayuda que perciben.

		NECESIDADES INFANTILES	ASPECTOS A EVALUAR
Satisfacción necesidades básicas niño	Físico biológico	alimentación	
		temperatura	
	higiene		
	sueño		
	ejercicio		
	juego		
		integridad física y protección ante el riesgo real	seguridad del edificio seguridad de las zonas de recreo seguridad del mobiliario seguridad del transporte
	Cognitivas	estimulación sensorial	
		exploración física	
	exploración social		
	comprensión de la realidad física y social	enculturación	
	Emocionales y sociales	seguridad emocional	equilibrio emocional afrontar la vida manejo de la ansiedad
		pertenencia	
identidad personal		historización de su vida	
autoestima		autoestima	
red de relaciones sociales		vínculo con los iguales vínculo con los adultos habilidades sociales: se mueve en el contexto, conoce las normas del contexto	
participación			
autonomía progresiva: progreso o éxito personal		cambiar el propio destino toma de decisiones: protagonismo éxito escolar éxito laboral asumir responsabilidades	
autorrealización personal			
limites en el comportamiento			

Tabla X.1. Criterios e indicadores sobre satisfacción del niño

Resultados en el educador

Los logros que alcanza la organización en relación con las personas que la integran, deben observarse a partir aspectos como la estabilidad de la plantilla, las bajas laborales, el absentismo, el grado de rotación (cambios de turno de trabajo), y la elaboración de entrevistas y encuestas de satisfacción en las que el profesional pueda reconocer su aprendizaje y los logros o dificultades en el ejercicio profesional.

RESULTADOS	CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN
Resultados en el equipo	estabilidad profesional/seguridad básica en la profesión
	aprendizaje
	cambio consciente: percepción del cambio y la mejora, percepción de las propias dificultades
	actuar con calma
	verbalizar satisfacción

Tabla X.2. Criterios sobre resultados en el equipo

Resultados en la sociedad

El impacto que la acción educativa en los Centros tiene en la sociedad puede observarse a partir de los criterios aparecidos en esta investigación como son la colaboración institucional en iniciativas de la comunidad o barrio a la que el Centro pertenece.

Resultados clave

Los logros que el Centro consigue en relación a aquello que ha planificado, se pueden observar a partir de la evaluación interna y externa diseñada a partir de indicadores consensuados.

Se propone evaluar:

- A partir de indicadores consensuados
- Aplicando las mejoras que surgen como consecuencia de la evaluación
- Evaluar la documentación pedagógica
- Los resultados en función de los objetivos: de Centro que constan en la Programación Anual, del PEI, del Proyecto Educativo de Centro.
- La relación educativa
- Los programas educativos
- Los protocolos
- La función directiva
- La satisfacción de los profesionales y de los niños y sus familias a partir de encuestas o entrevistas de satisfacción.
- Las competencias profesionales del educador
- Ofreciendo evidencias de los resultados obtenidos.

AGENTES FACILITADORES

Los agentes o predictores de la calidad en los Centros son aquellos ejes sobre los que actúan las instituciones para conseguir los resultados que provienen del encargo recibido.

Liderazgo

Las competencias de un equipo directivo de Centro, han sido ampliamente desarrolladas a lo largo de este estudio, observando cómo la necesidad de un liderazgo directivo es esencial de cara a transmitir la misión y visión, a motivar a las personas y alinearlas hacia los objetivos de trabajo, a partir de la comunicación asertiva y del compromiso profesional. La tabla siguiente refleja qué competencias debe reunir con el fin de ejercer una gestión adecuada y un liderazgo sobre las personas y los destinatarios del servicio que proporciona un CRAE.

ASPECTOS EQUIPO DIRECTIVO	CRITERIOS A EVALUAR
dirección y desarrollo de las personas	promueve acciones para facilitar la integración de nuevos miembros en el Centro prepara y dirige con eficacia las reuniones de equipo evalúa de forma continua al equipo basándose en factores objetivos da información al equipo sobre su forma de trabajar. fomenta la reflexión conjunta y la toma de decisiones consensuadas resuelve situaciones difíciles con miembros del equipo u otros equipos mostrando una actitud conciliadora asume su rol de director ante los conflictos con el equipo o con otros equipos o servicios coordina el equipo de manera que consigue su máxima efectividad.
comunicación, persuasión e influencia	se comunica asertivamente y consigue hacer prevalecer su criterio cuando es necesario adapta sus discurso al interlocutor comunica y convence al equipo de manera natural transmite lo que piensa y defiende sus criterios se asegura de que el interlocutor comprende el valor añadido de lo que defiende.
análisis de problemas y toma de decisiones trabajo en equipo y trabajo en red orientación a los resultados y a la calidad visión estratégica flexibilidad y gestión del cambio planificación y organización orientación a la ciudadanía compromiso con el servicio público y el Centro actualización profesional y mejora continua	es resolutivo: resuelve las cuestiones de forma satisfactoria y con rapidez
Liderazgo	comunica las directrices al equipo con fin de orientar capta las situaciones potencialmente conflictivas e interviene para acercar posiciones. vela por la resolución de los conflictos y hace el seguimiento hasta que se resuelven fomenta el trabajo en equipo y la participación da confianza y autonomía al equipo. Respeta sus decisiones en los asuntos que les delega ante los cambios, da confianza informando, escuchando y ofreciendo apoyo exige un rol profesional al equipo, velando por el cumplimiento de sus funciones es un referente técnico para el equipo.

Tabla X.3. Criterios Equipo Directivo

Personas

El factor humano se ha valorado a lo largo del estudio como el punto fuerte de la acción educativa de los Centros. Ya desde los grupos de discusión se ponía el acento en la importancia del equipo humano y la necesidad de cuidar de su ciclo profesional, su formación, y desarrollar el trabajo en equipo como elemento indispensable para trabajar de forma coherente y alineada con la misión del Centro, el encargo. La dirección de los Centros, tiene la responsabilidad de mantener la

estabilidad del equipo educativo. Para ello debe ponerse en juego el Proyecto de Centro, dando a conocer los principios pedagógicos del Centro y promoviendo la aceptación de estos principios por parte del profesional. Debe ofrecer al mismo tiempo autonomía a sus profesionales generando espacios de trabajo cooperativo y de seguimiento de este trabajo. Esta autonomía genera equipos que transforman la institución y como consecuencia, organizaciones que aprenden y crecen a partir de la implicación y de la reflexión sobre la práctica.

El trabajo en equipo juega un papel muy importante ya que supone la renuncia a las propias opiniones a favor del bien común, lo cual exige un grado de madurez personal y de confianza en el equipo. Covey (2010) afirma que la sinergia significa que “el todo es más que la suma de sus partes” Al desarrollar la sinergia en el equipo educativo emerge un estilo de comunicación en que pierde importancia la propia opinión bajo la confianza de que el resultado final será el mejor, porque las opiniones diferentes, escuchadas y comprendidas, dan como resultado algo mejor que las opiniones idénticas, clónicas, iguales.

Los aspectos y criterios asociados a las buenas prácticas en relación al equipo educativo son los siguientes:

ASPECTOS	CRITERIOS
formación y desarrollo de competencias profesionales	cursos de formación específica Seminarios Iniciativas de innovación educativa y renovación pedagógica Se realiza supervisión con el fin de reflexionar sobre la práctica La asistencia a la supervisión es obligatoria
comunicación	se realizan reuniones de equipo semanales existe transparencia en la gestión y la difusión de la información la dirección provoca el análisis conjunto de casos y situaciones se potencian espacios de encuentro para la supervisión los instrumentos de comunicación son operativos
cohesión y sinergia en el equipo	se elabora de forma cooperativa la documentación del Centro el consenso es la base de las decisiones que se toman se realiza acogida y tutorización de nuevos educadores la dirección ejerce un liderazgo que favorece la cohesión del equipo se toman decisiones de forma participativa las reuniones permiten compartir situaciones e incidencias en el trabajo diario se da apoyo mutuo entre compañeros se organizan actividades lúdicas fuera del horario laboral
compromiso con los intereses del niño	cada niño tiene asignado un tutor que garantiza el trato individualizado existe un plan de acogida inicial para los niños nuevos se trabajan los casos analizando las intervenciones y su impacto
selección y adaptación de educadores noveles	existe un protocolo de selección a través de una entrevista personal estructurada el protocolo de selección exige unas competencias mínimas: titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia... los educadores noveles pasan un periodo de prueba en la institución Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados

flexibilidad	se realizan revisiones de los casos de forma individualizada con el tutor se realiza un trabajo conjunto de reflexión y construcción del discurso pedagógico.
experiencia, aprendizaje	se realizan cursos de formación que responden a los intereses y necesidades del equipo el equipo está formado por profesionales con distintos grados de experiencia. el equipo realiza comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones. se realizan intercambios con otros educadores de otras instituciones
triangulación	se realizan reuniones multidisciplinarias con los diferentes agentes que intervienen en la vida del niño. Cuando se considera necesario también participa el niño. se realizan reuniones con las familias de los niños

Tabla X.4. Criterios e indicadores Equipo Educativo

Política y estrategia

La organización de la planificación educativa es el eje de este apartado, un eje fundamental pues es el que contiene los principios del encargo social, la planificación educativa y las formas de organización que el Centro ha elegido.

El Centro es un sistema en el que cada miembro debe tener asignadas de forma consensuada unas funciones de forma que el buen desarrollo de éstas garantice la satisfacción profesional y las buenas prácticas. Cómo se organizan y distribuyen estas funciones, qué formas de organización permiten desarrollar y mantener la implicación en un equipo, son los puntos a abordar en este apartado. Sin duda, el equipo directivo, el educativo y el proyecto de Centro son tres ejes sobre los que debe pivotar la buena gestión de los Centros. En este apartado nos ocuparemos del Marco Pedagógico y otros documentos que organizan el funcionamiento de los equipos educativos. El principal elemento del Marco Pedagógico es el Proyecto Educativo de Centro. Éste, al igual que el resto, debe estar elaborado por todo el equipo y bajo el principio de mejorar la atención a las personas.

Los criterios para la evaluación que, a partir de este estudio, se proponen son:

- La elaboración del Marco Pedagógico del Centro (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interior, Programación Anual, Presupuesto y Memoria Anual) de forma participativa y alineada con el encargo recibido.
- Los Centros deben disponer de Programas específicos en función de las necesidades de los niños a los que atienden.
- Los Centros deben disponer de los siguientes Protocolos: ingreso y desinternamiento, traspaso de información entre profesionales, acogida de educadores noveles.
- Los protocolos de actuación deben ser elaborados de forma participativa, deben estar secuenciados y deben ser lo suficientemente flexibles.

Tabla X.5. Criterios de Política y estrategia (Marco pedagógico)

Alianzas y recursos

Evaluar cómo el Centro establece y cuida sus relaciones, como detecta, genera y gestiona interdependencias con agentes externos, y cómo pone en juego sus recursos internos con el fin de mejorar su funcionamiento son los elementos que forman este apartado. En este sentido, cada Centro debe elaborar su listado de equipos o agentes con los que necesita coordinarse adecuadamente y establecer interrelaciones, así como de material y equipamiento educativo, tecnológico etc. necesarios para conseguir los planes y objetivos que se plantea a partir del encargo recibido y de los programas que diseña.

Los criterios de evaluación a tener en cuenta en este apartado hacen referencia a la coordinación multidisciplinar que realiza el Centro para llevar a cabo el seguimiento de los casos, la relación con los proveedores (si existen), al trabajo colaborativo con las familias y sus equipos de apoyo (EAIA, Servicios Sociales, etc.). La ubicación, estructura física y los recursos materiales de que dispone el Centro son también criterios a evaluar en este apartado.

Procesos

Revisar los procesos y las metodologías mejorando su eficacia y eficiencia a la hora de mejorar la atención a las personas, es el último agente facilitador que plantea el modelo EFQM.

La evaluación de los efectos obtenidos por un servicio es importante, pero en un servicio socioeducativo como un CRAE lo son también los procesos. No se puede tener en cuenta únicamente el resultado, ya que los procesos que se generan a partir de la acción educativa programada, sistemática y también informal e improvisada, producen cambios en las personas. La En el proceso interviene la relación educativa, el vínculo que se genera a partir de ésta. Y es justamente la calidad de esta relación el elemento fundamental que posibilita la educación. La evaluación de los procesos es imprescindible también para contrastar su eficacia en relación a los resultados pretendidos.

Para evaluar los procesos se propone revisar las características de los protocolos, de los programas, los procedimientos de acogida de los educadores noveles y de los niños recién llegados, las reuniones, los procesos de evaluación. Así mismo, y dado que cada vez se otorga más importancia a la participación de los niños como estrategias que fomentan el sentimiento de pertenencia y de contribución al bien común, no se puede olvidar la evaluación de los procedimientos que los centros ponen en marcha para fomentar la participación de los niños (asambleas, etc.)

4. Responsabilidad de la Administración y motivación de las instituciones

Finalmente, como propuestas de mejora queremos apuntar la necesidad de que la Administración siga liderando el plan de calidad, estableciendo unidades de garantía de la calidad en sus territorios. Unas unidades que deben velar por el aseguramiento de la calidad de los servicios que se prestan en el territorio, realizando un acompañamiento y supervisión de los procesos de autoevaluación para la mejora de cada uno de estos servicios. Entendemos que desde la información, la formación y el acompañamiento se consiguen procesos de crecimiento y mejora de las instituciones.

X.4. PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La evaluación para la mejora de la calidad de los Centros Residenciales es una tarea que acaba de empezar su andadura de la mano de algunas administraciones, equipos de investigación del mundo académico y agencias del Tercer Sector Social.

Esta investigación ha pretendido aportar algunas buenas prácticas y criterios para la evaluación surgidos de la voz y la experiencia de los profesionales implicados directa o indirectamente en los Centros. Aun así, creemos necesario apuntar para próximas investigaciones la necesidad de seguir consensuando criterios, indicadores y estándares de calidad, con el fin de construir un protocolo de evaluación asequible y secuenciado.

Por otro lado, será necesario en próximas investigaciones conseguir la implicación masiva de los profesionales en los procesos de evaluación, a través de estrategias diseñadas en coordinación con las agencias sociales (Administración, entidades, etc.), de forma que pueda recogerse la opinión del máximo de profesionales implicados en el trabajo educativo de los Centros.

Ya para finalizar, apuntar la necesidad de implicar a los niños y sus familias en próximas investigaciones, por un lado, enriqueciendo los estudios que ya se han empezado a realizar sobre la opinión de las personas que en algún momento de su infancia estuvieron acogidos en un Centro, así como recogiendo las opiniones de los niños (y sus familias) que se encuentran actualmente acogidos.

*Somos lo que hacemos cada día.
De modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito.*

Aristóteles

REFERENCIAS E ÍNDICES

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, E., y otros. (1983). *Projecte reeducatiu per al menor inadaptat*. Barcelona: Grup 62.
- Aichhorn, A. (1956). *Juventud desamparada*. Madrid: Gedisa.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainsworth, M.D. (1963). Efectos de la privación materna: estudio de los hallazgos y controversia sobre los métodos de investigación. En OMS, *Privación de los cuidados maternos. Revisión de sus consecuencias*. Ginebra: OMS.
- Alaminos, A., y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alcat, E. (2011). *¡Influye! Claves para dominar el arte de la persuasión*. Barcelona: Alienta
- Alonso García, M.C. (2002). *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*. Madrid: AENOR.
- Álvarez Yagüez, J. (2000). *Individuo, libertad y comunidad. Liberalismo y Republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. A Comuña: Editorial Ludus.
- Álvarez, M., Echeverría, B., Marín, M^a.A., Rodríguez, S., y Rodríguez, M^a.L. (1991). *La evaluación de los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño*. *RIE*, 9 (17), 49-82.
- ANECA (2005). Libro blanco. Título de grado en pedagogía i educación social. Vol. 1. Madrid: ANECA.
- Anguera, M.T. (1994). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: PPU.
- Anguera, M.T. (1999a). *Observación en etología (animal y humana): aplicaciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Anguera, M.T. (1999b). *Observación en psicología clínica: aplicaciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Anguera, M.T. (1999c). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Aparici, R. (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*. Madrid: UNED
- Arana, J., y Carrasco, J.L. (1980). *Niños desasistidos del ambiente familiar*. Madrid: Karpos.
- Arendt, H. (1996). *"La crisis en la educación" Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Arroyo, M. (1985). ¿Qué es pedagogía social?. *Bordón*, 257, 203-216
- Associació Catalana d'Expresos Polítics. (2001). *Notícia de la negra nit. Vides i veus a les presons franquistes (1939-1959)*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Asociación Estatal de Directores y Gerentes en Servicios Sociales. (2012). Índice de desarrollo de los Servicios Sociales 2012.
http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/5/1137_Indice_de_Development_de_los_Servicios_Sociales_2012.pdf
- Ballart, X. (1992). *Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudio de casos*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas.
- Ballart, X. (1992). *Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudio de casos*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Bascou, J.R. (1978). *El niño y la mentira*. Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005a). *Amor líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005b). *Archipiélago de excepciones*. Buenos Aires: Katz.
- Bauman, Z. (2005c). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Bauman, Z. (2007a). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Bauman, Z. (2007b). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena.
- Bauman, Z. (2008). *Vida de consum*. Barcelona: Viena.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Berlinches, A. (2008). *Calidad. ISO 9000:2000*. Madrid: Paraninfo.
- BICE. (1999). *La resiliència o el realisme de l'esperança*. Barcelona: Claret.
- Bisquerra, R. (coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolwby, J. (1951). *Cuidados maternos y salud mental*. OMS. Ginebra: OMS.
- Bolwby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bolwby, J. (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

- Borrás, J.M^a. (1996). *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*. Madrid: MTAS.
- Boyne, J. (2008). *Motí al Bounty*. Barcelona: Empúries.
- Bravo, A., y Fernández Del Valle, J. (2000a). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (supl.2).
- Bravo, A., y Fernández Del Valle, J. (2000b). El acogimiento residencial en el contexto nacional e internacional. En J. Fernández del Valle, (eds.), *Intervención psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bravo, A., y Fernández Del Valle, J. (2001). Evaluación de la integración social en el acogimiento residencial. *Psicothema*, 13 (2), 197-204.
- Bravo, A. (2002). *Análisis y validación de un sistema de evaluación y programación para residencias de protección a la infancia* (Tesis doctoral). Departamento de psicología. Universidad de Oviedo.
- Bravo, A., y Fernández Del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15 (1), 136-142.
- Bravo, A., y Fernández Del Valle, J. (2009). *Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil*. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 45-52.
- Brewer, J. (2005). *Foundations of Multimethod Research. Synthesizing Styles*. London: Sage.
- Brighouse, T. y Woods, D. (2000). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Cabrera, L. (2008). La integración cultural y social de inmigrantes latinoamericanos: Inquietudes y sugerencias para políticas de cambio. Madrid: Universitas.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Campoy, I. (2010). La fundamentación de los derechos de los niños. *Revista de derechos y libertades*, 23, (311-321). Fecha de consulta 20 de enero de 2011 de: http://www.dykinson-on-line.com/Derchos_y_libertades.revista
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Cantón, J., y Cortés, M.R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caride, J.S., y Meira, P.A. (2000). "La educación social en las políticas culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural". En J.A. Caride, (coord.), *Educación social y políticas culturales* (pp. 19-42). Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli, S. (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-39). Buenos Aires: Santillana.

- Carlin, J. (2009). *El factor humà. Nelson Mandela i el partit de rubgy que va construir una nació*. Barcelona: La Campana.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Casanova, M.A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casas, F. (1982). "Política de infancia i adolescencia planteada a partir de la Direcció General de Serveis Socials de la Generalitat de Catalunya. El nacimiento de las Comunidades Infantiles". *Cuadernos INAS nº5*.
- Casas, F. (1984). *Els internaments d'infants a Catalunya*. Barcelona: Caixa de Barcelona.
- Casas, F. (1993). *Instituciones Residenciales: ¿Hacia dónde?*. III Congreso Estatal sobre la infancia Maltratada (pp. 29-47). Madrid: Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia.
- Casas, F. (1998a). Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades sociofamiliares: apuntes para una discusión. *Revista de Menores*, 10, 37-50.
- Casas, F. (1998b). *La Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2001). *Fin de Milenio. La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Castillo, S. (2004). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa. Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- Castro, J.A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 369-383.
- Cerezo, M.A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 71, 135-157.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J.A., y Holgado, F.P. (2000). Validez en evaluación de programas: una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12 (supl.2), 122-126.
- Chrétien, J. L. (2002). *Lo inolvidable y lo inesperado*. Salamanca: Sígueme.
- Cohen, E., y Franco, R. (1993). *Evaluación de proyectos sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Colexio de Educadores Sociais de Galicia. (2004). *V Congreso estatal del educador/a social: políticas socio-educativas: "Retos y propuestas en el siglo XXI"*. Santiago de Compostela: Colegio de Educadores Sociales de Galicia.
- Coll, C. (1993). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

- Colomer, J.M. (1978). *Els anys del franquisme (Conéixer Catalunya)*. Barcelona: Dopesa2.
- Colton, M.J., y Hellinckx, W. (1993). *La atención a la infancia en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1987). *Libro Verde. Política Social Europea*. Madrid: Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales.
- Cook, T.D., y Reichard, CH.S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cots, J. (1979). *La declaración universal dels drets de l'infant*. Barcelona: Ed. 62. Rosa Sensat.
- Covey, S.R. (2010a). *Meditaciones diarias para la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Covey, S.R. (2010b). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Defensor del Pueblo (1991). Estudio sobre la situación del menor en centros asistenciales y de internamiento y recomendaciones sobre el ejercicio de las funciones protectora y reformadora. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- De la Herrán, A., García Barriocanal, C.E., y Imaña, A. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: Las vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 193-209.
- De Leo, G. (1985). *La justicia de menores. La delincuencia infantil y sus instituciones*. Barcelona: Teide.
- De Miguel, M. (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*.
- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1996). *Desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2004). Nuevos retos en el ámbito de la evaluación. En L. Buendía y otros, *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 31-61). Madrid: La Muralla.
- De la Herrán, A., García Barriocanal, C.E., Imaña, A. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de menores: Las vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias pedagógicas*, 13.
- Del Rincón, D., y otros. (1994). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Del Rincón, D., y otros. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid : Dykinson.

- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració. Lògica i dinàmica de les identitats*. Barcelona: Empúries.
- Delgado, B. (2000). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Demause, LL. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Deming, W. Edwards. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Díaz, M.J. (1996). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dolto, F. (1991). *Seminario de psicoanálisis de niños 3: inconsciente y destinos*. Madrid: Siglo XXI.
- DRECERA, SCCL. (1998). *La educación social, un reto en DRECERA. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona: Tallers Gràfics Canigó.
- Duchatzky, S. (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E., y Mauss, M. (1990). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- English, F.W., y Hill, J.C. (1994). *Calidad total en la educación*. México: Edamex.
- Equipo Norai. (2007). *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona: Gedisa
- Escudero, T. (1979). *La evaluación de centros educativos*. Zaragoza: ICE.
- Escudero, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*. Zaragoza: ICE Universidad Zaragoza.
- Escudero, T. (2005). Claves identificativas de la investigación evaluativa: análisis desde la práctica. *Contextos educativos*, 8-9, 179-199.
- Espada, A. (2000). *Raval: Del amor a los niños*. Barcelona: Anagrama.
- Espín, J.V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar la información. *Revista de Educación*, 4, 95-105.
- EUROARC (European Association for Residential Child). (1998). *Care to listen? ¿Nos esforzamos por escuchar?*. Escocia: The Centre for Residential Child Care.
- Fantova, F. (2005). *Manual para la gestión de la intervención social. Políticas, organizaciones y sistemas para la acción*. Madrid: CCS.
- Faure, E. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.
- FEAPS Baleares. (2004). *Caminando hacia la excelencia*. Siglo Cero, 35.

- Fernandez del Valle, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4 (2), 531-542.
- Fernández del Valle, J. (1996). Roles y estrategias en evaluación de programas. *Intervención psicosocial*, 14, 9-21.
- Fernández del Valle, J. (1997). Evaluación de programas de acogimiento residencial. *Bienestar y Protección Infantil III*, (1), 48-76.
- Fernández del Valle, J. (1998). *Manual de programación y evaluación para los centros de protección de menores*. Salamanca: Servicio de publicaciones de La Junta de Castilla León.
- Fernández del Valle, J. (1999). La calidad en los servicios sociales de familia e infancia. *Papeles del Psicólogo*, 74, 38-45.
- Fernández del Valle, J., y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid : Pirámide.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2001a). *Sistema de evaluación y programación para menores acogidos en centros de acogida inmediata*. Tenerife: Instituto Insular de Atención Social y sociosanita.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2001b). *Sistema de evaluación y programación para menores de 0 a 6 años acogidos en centros de menores*. Tenerife: Instituto Insular de Atención Social y sociosanita.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2001c). *Sistema de evaluación y programación para menores extranjeros no acompañados acogidos en centros de menores*. Tenerife: Instituto Insular de Atención Social y sociosanita.
- Fernández del Valle, J., Alvarez, E., y Bravo, A. (2002a). Acogimiento en familia extensa. Perfil descriptivo y evaluación de necesidades en una muestra del Principado de Asturias. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 1, 34 ,56.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2002b). Maltrato infantil: situación actual y respuestas sociales. *Psicothema*, 14, 118-123.
- Fernández del Valle, J., Alvarez, E., y Bravo, A. (2003a). Evaluación de resultados a largo plazo del acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 235-249.
- Fernández del Valle, J. (2003b). Acogimiento residencial: innovación o resignación?. *Infancia y aprendizaje*, 26, 365-379.
- Fernández del Valle, J., y Martínez, M. (2005). Satisfacción de menores con la atención residencial recibida. Comunicación presentada al IX Congreso de psicología Social. A Coruña.
- Fernández del Valle, J., y Fuentes, J. (2007a). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Pirámide.

- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2007b). *SERAR: Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial*. Oviedo: Nieru.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2007c). La evaluación de programas de acogimiento residencial de protección infantil. En A. Blanco, y J.R. Marín (eds.), *Manual de Intervención Psicosocial*. Madrid: Prentice Hall.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2007d). Job stress and burnout in residencial child care workers in Spain. *Psicothema*, 19 (4), 610-615.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A., Álvarez, E., y Fernández, A. (2008). Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: a long-term assessment. *Child y Family Social Work*, 13 (1), 12-22.
- Ferrandis, A.; García, E.; Lobo, E., y otros. (1993). *El trabajo educativo en los centros de menores*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Ferrandis, A. (1998). El proyecto de trabajo sociofamiliar, una dimensión fundamental en las medidas de acogimiento residencial. *Bienestar y Protección Infantil IV.*(2), 199-220.
- Figueras, N. (2005). *L'avaluació dins i fora de l'aula*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Frey, J.H., y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 2S(2), 175-187.
- Fryd, P. (coord.). (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias: miradas para su construcción*. Barcelona: UOC.
- Fuertes, J. (1992). Tendencias actuales en la atención a la infancia en centros residenciales de protección. *Intervención psicosocial*, 1, 31- 45.
- Fuertes, J., y Sánchez Espinosa, E. (1997). *La buena práctica en la protección social de la infancia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fundació Plataforma educativa. (2011). *Factors d'èxit en infants atesos en CRAE*. Girona.
- Gagnon, R., y Mori, A. (1984). *La recherche-action*. Montreal: Universidad de Montreal.
- Gallardo, J.A., Trianes, M.J., y Jiménez, M. (1998). *El maltrato físico a la infancia. Sus consecuencias socioafectivas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- García Ferrando, J. y otros. (2005). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García Herrero, G.A., y Ramírez, J.M. (2012). *Índice de Desarrollo de los Servicios Sociales 2012*.
- García Hoz, V. (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid: Rialp.

- García Lupión, B. (2004). Temas fundamentales en la investigación educativa, En Buendía, L; González González, D. y Pozo, T., *Temas fundamentales en la investigación educativa*. (pp.1051-1054). Madrid: La Muralla.
- García Molina, J. (2002). *La protección de menores. Nuevas aportaciones para la construcción de un modelo educativo actual en el ámbito de los centros residenciales de acción educativa* (Tesis doctoral). Departamento de Pedagogía. Universitat de Barcelona.
- García Molina, J. (2003a). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dikynson.
- García Molina, J. (2003b). *"Dar (la) palabra". Deseo don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa
- García Molina, J. (2005a). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Molina, J. (2007). Lógicas de la exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea. *Revista de Pedagogía Social 14*, 159-160.
- García-Valiño, I. (2010). *Educar a la pantera*. Barcelona : Random House Mondadori.
- Garrido, M. (2009). Qualitat i serveis socials: un repte una necessitat. *Papers d'Acció Social, 4*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gèlis, J. (1987). "La individualización del niño", en Ariès, Ph y Duby, G., *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Generalitat de Catalunya. (2011). *Memòria del Departament de Benestar Social i Família 2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (2012a). *Parlem d'Infància*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya. (2012b). *Guia de bones pràctiques per a centres del Sistema de protecció a la infància y l'adolescència*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Gento, S. (1996). *Organización pedagógica del nuevo centro educativo*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (2002a). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S. (2002b). *Instituciones educativas para la calidad total: (configuración de un modelo organizativo)*. Madrid: La Muralla.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza, 10-11*, 199-214.
- Gil Flores, J. (1994a). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil Flores, J., y otros. (1994b). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante los grupos de discusión. *Enseñanza, 8*, 183-189.

- Gil-Gómez de Liaño, B. y Pascual-Ezama, D. (2012): La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. *Anales de Psicología*. 3, 1011-1020
- Giménez, C. (1982). *Paracuellos 1,2,3,4,5 y 6*. Madrid: De la Torre.
- Glucksmann, A. (2001). *Dostoievski en Manhattan*. París: Robert Laffont.
- Goetz, J.P., y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Pérez, E. (2000). *La transmisión intergeneracional del maltrato* (Tesis doctoral no publicada).
- Gómez Serra, M. (2000a). Debates abiertos en el campo de la evaluación de servicios y programas sociales. *Revista de Treball Social*, 157, 26-41.
- Gómez Serra, M. (2000b). *Els serveis socials i la seva avaluació. Models d'avaluació aplicats als serveis i programes socials*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Serra, M. (2002). La evaluación de servicios y programas sociales: ¿un elemento de control o de transformación de la acción social?. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 57, 81-93.
- Gómez Serra, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Serra, M. (2005-2006): Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar. *Revista de Pedagogía Social*. Valencia, 12-13, 163-179.
- González, D., Hidalgo, E., y Gutiérrez, J. (coord). (2000). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universidad de Granada.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Grundy, S. (1981). Three mods of action research. *Curriculum Perspectives*, 3 (2), 32-40.
- Grunig, L. A. (1990). Using focus group researchs in public relations. *Public Relations Review*, XVI (2), 36-49.
- Guba y Lincoln. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beberly Hills: Sage
- Gutierrez Pérez, J. (1999). El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque imperativo y de la investigación acción. En L. Buendia, D. González, J. Gutierrez, y M. Peglajar, *Modelos de análisis de la investigación Educativa* (pp. 7-60). Sevilla: Alfar.
- Gutiérrez Pérez, J., y Pozo Llorente, M. T. (2006). Using qualitative sustainability indicators in the Iberoamerican environmental research. *Revista FQS-Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Deutsche Forschungsgemeinschaft (Asociación Alemana para la Investigación). Alemania. 7 (4), 1-15. Fecha de consulta 2 de septiembre de 2011 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-33-s.pdf>
- Hambleton, R.K. (1984). Validating the tests scores. En R. A. Berk (Ed.). *A Guide to Criterion-referenced Test Construction* (pp. 199-230) (2ªed). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Harlod, A., Linstone, H., y Murria, T. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. Reading- Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Monroy, F. (2010). *Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), 20 (3), 312-319.
- Hidalgo, E., García Lupión, B., López Fuentes, R., y González González, D. (2002). Análisis del cuestionario de diagnóstico del modelo de gestión de la calidad EFQM. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales*, 315-321. San Salvador de Jujuy. Argentina.
- Hirigoyen, M.F. (1999). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- House, E.R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, E.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid : Morata.
- Infesta, G., Vicente, A., y Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Revista Sociológica de pensamiento crítico* 6, (1), 233-244.
- Ishikawa, K. (1997). *¿Qué es el control total de calidad?*. Lima: Norma.
- Joint Committee on Standards for Educational Evalu. (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- Juanes, B., y Blanco, J. (2001). *El gato de Alicia. Modelos de calidad en la Administración pública*. Madrid: Díaz de Santos.
- Juran, J.M. (1990). *Juran y la planificación para la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Kant, E. (1980). *Reflexions sur l'education*. Paris: Vrin.
- Kotter, J. P. (2004). *Qué hacen los líderes*. Barcelona: Gestión2000.
- Krueger, R.A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Latorre, A. y otros. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grau.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lázaro, S. (2006). La adaptación psicosocial del adolescente como referente en la intervención protectora: una visión desde la adolescencia en centros residenciales. *VII Congreso Nacional del Maltrato*. Santander.
- Linstone, H.A., y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and Application*. Massachusetts: Addison-Wesley.

- Lletjós, E., y Morros, P. (2009). El com i el per què de la formació continuada de l'educador social. *Quaderns d'Educació Social*, 13, 53-65.
- Longsheet et W.S. (1982). Action-research: a paradigm for the human services. *The Educational Forum*, 46 (2), 95-107.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (1999a). El apego. En J. Palacios, A. Marchesi, y M. Carretero. *Psicología evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño. Vol 2*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, F., y Ortiz, M.J. (1999b). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid: Pirámide.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. (1999c). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Carpinero, E., Del Campo, A., y Lázaro, S. (2006). *Programa de Bienestar: EL bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López Camps, J., y Gadea, A. (1995). *Servir al ciudadano. Gestión de la calidad en la Administración pública*. Barcelona: Gestión 2000.
- Makarenko, A. (1986). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Manciaux, M. (1999). *De la vulnerabilitat a la resiliència i dels conceptes a l'acció*. Barcelona: Claret.
- Marchesi, A. (2003). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Clares, P., y Echeverría B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación educativa*, vol.27 (1), 125-147.
- Marzo, M. (2009). *Educador social i infància en situació de risc*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mata, M., Fullat, O., y Casasses, O. (1966). *La llibertat en l'educació*. Barcelona: Franciscana Caputxins de Sarrià.
- Mateo, J. (1990). La toma de decisiones en el contexto de la evaluación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), 95-112.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mazet, Ph., & Houzel, D. (1981). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Barcelona: Médica y Técnica.
- McMillian, J.H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2007). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Educación.
- Mena, A.M., y Méndez Pineda, J.M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3). Fecha consulta 11 de mayo de 2011 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- Michelena, M. (2002). *Un año para toda la vida. El secreto mundo emocional de la madre y su bebé*. Madrid: Temas de hoy.
- Miles, M., y Huberman, A. (2007). *Analyse des données qualitatives* (2ª ed.) Bruxelles: De Boeck
- Miller, J.A., y Milner, J.C. (2004). *¿Desea usted ser evaluado?*. Málaga: Miguel Gómez.
- Ministerio de Administraciones Públicas. (2006). *Guía de autoevaluación para la Administración Pública. Modelo EFQM de Excelecia*. Madrid: MAP Col. Evaluacion y Calidad.
- Morente, F. (1997). *Los menores vulnerables*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Morros, P. (2009). Quins professionals? Quina formació ? *En actes del I Congrés Català d'Educació Social. Universitat de Vic: CESSC i UVIC*.
- Múgica, L.F. (1986). *En torno al origen de la pedagogía social en la filosofía alemana*. Zaragoza: Cometa.
- Muner, J.; Martí, M. et al. (2010). *Estudi poblacional i de serveis a la infància i l'adolescència a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad..* Barcelona: Praxis.
- Muñiz, J. (2000) *Teoría clásica de los Tests*. (6ª ed.) Madrid: Pirámide.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Mutis, A., y Ruiz Portella, J. (2002). Contra la muerte del espíritu. *Suplement El Cultural del diario El Mundo*, 19 de junio de 2002.
- Naciones Unidas. (1963). *Asistencia a los niños en instituciones*. Buenos Aires: Humanitas.
- Neill, A. S. (1963). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Norman, D., y Olaf, H. (1963). *An experimental application of the Delphi Method tho the use of experts*. Lima: Management Science.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

- Núñez, V., y Planas, T. (1997). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus (coord.), *Pedagogía social* (pp.127). Barcelona: Ariel.
- Ortega, J. (1999b). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.
- Osborne, D., y Gaebler, T. (1997). *La reinención de Gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*. Barcelona: Paidós.
- Osten, M. (2008). *La Memoria robada*. Madrid: Siruela.
- Palacios, J. (1997). *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social*. Madrid: CCS.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo?. *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 353-363.
- Panchón, C. (1997). Evaluación de centros de atención socioeducativa. *Revista Educacion Social*, 5, 36-46.
- Panchón, C., Fernández Del Valle, J., Vizcarro, C., Antón, V., y Martín, C. (1999). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Barcelona: Dulac.
- Panchón, C. (2002). La gestión de la calidad en la acción socioeducativa. *En Educación Social*, 21, 10-24.
- Paturet, J. B. (1995). *De la responsabilité en éducation*. Toulouse: Érès.
- Pérez Juste, R.(2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Petrus, A. (1984). Teoría y teorías de la educación, en Sanvisens, A. *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Piaget, J. (1968). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
- Pohpam, W.J. (1989). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Porter, M. E. (2009). *Ser competitivo*. Barcelona: Deusto.
- Postman, N. (1982). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Pozo, T. (2003a). *Formación en animación socio-cultural: competencias de acción y criterios de calidad*. Granada: Instituto Andaluz de la Juventud.
- Pozo, M.T. (2003b). *Diagnóstico y evaluación de las escuelas andaluzas de tiempo libre y animación sociocultural*. Granada: Instituto Andaluz de la Juventud.
- Pozo, M.T., García Lupión, B. (2006). El portafolio del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 341, 737-756.
- Pozo, M.T., Gutiérrez Pérez, J. Rodríguez Sabiote, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en Animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 351-366

- Ramonet, I. (1999). *La Tyranie de la communication*. París: Galilée.
- Redondo, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*. Bilbao: Mensajero.
- Rehaume, J. (1982). La recherche-action: un nouveau mode de savoir?. *Sociologie et sociétés*, 24 (1), 32-47.
- Reijo, L. (2005). *Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Reymond-Rivier, B. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.
- Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau llibres.
- Rodríguez, G., y otros. (1996a). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996b). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sabiote, C., Gutiérrez Pérez, J. y Pozo, M.T. (2006) La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2). Fecha de consulta 4 de febrero de 2012 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm .
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Romans, M., Petrus, A., y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio, o de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rubio Larrosa, V. (1985). *Estudio de carencias afectivas y la posible influencia negativa futura*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- Ruiz, J. M^a. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Rul, J. (1992). *La qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Rul, J. (1995). *La memòria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Rul, J. (2003). *Autoevaluación del centro educativo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones Gobierno Vasco.
- Rutter, M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Hamondsworth. Milddlexex: Penguin Books.
- Ryan, G.W., y Bernard, H.R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, Vol. 15 (1), 85-109.
- Sáez, J. (1986). La pedagogía social en España: sugerencias para la reflexión. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 7-20.

- Saint-Exúpery, A. (1983). *El Petit Príncep*. Barcelona: Laia.
- Salmerón, H. (1997). *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Salmerón, H., Gutierrez Braojos, C., Salmerón, P., Rodríguez Fernández, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 467-486.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1998). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Grup 62.
- Sánchez Valverde-Visus, C. (2006). *La junta de protección a la infancia de Barcelona: aproximación histórica y guía de su archivo* (Tesis doctoral). Departament de pedagogia. Universitat de Barcelona.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M.G. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.G. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.G. (2003a). *Una flecha en la diana*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.G. (2003b). *Trampas en educación*. Madrid: Akal.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Saussure, F. (1992). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational. Evaluation*, 20 (1), 147-166.
- Scriven, M. (2010). Rethinking evaluation methodology. *Journal of MultiDisciplinary. Evaluation*, 6 (13), i-ii.
- Selvini, M. (1985). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós.
- Setién, M.L., y Sacanell, E. (2003). *La calidad de los servicios sociales: conceptos y experiencias*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2012). *Informe al Parlament 2011*. Barcelona: T.G. Hostench S.A.
- Social Services Inspectorate (1991). *Accommodating Children: A review of Children's Homes in Wales*. Wales and Social Information Systems limited.

- Stufflebeam, D.L, y Shinkfield A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós. MEC.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: Ministerio para las administraciones públicas.
- Tedesco, J.C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86.
- Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2) 381-400.
- Tiana, A. (1997). *Avaluació de programes , centres i professorat*. Barcelona: UOC.
- Tizio, H. (1995). *Les lleis de l'univers Infantil*. Barcelona: Eolia.
- Tójar, H., y Juan, C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torralba, J.M. (2006). *Els infants en els centres residencials d'acció educativa: pretegitos o estigmatitzats?*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
- Utting, W. (1991). *Children in the Public Care. A Review of Residencial Care*. Londres: HMSO.
- V.V.A.A. (2001). *Modelo europeo de excelencia*. Madrid: Ministerio de educación.
- V.V.A.A. (2003). *Innovación para la mejora*. Montevideo: ANEP. AEI.
- Verdung, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid: Instituto Nacional de Políticas Sociales.
- Vygotski, J.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weston, C., y Gandell, T. (2001). Analyzing Interview Data: The Development and evolution of a coding system. *Review Qualitative Sociology*, 24 (3), 381-400.
- Winnicott. (1991). *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zambrano, M. (2000). *La vocación del maestro*. Granada: Ágora.

Webgrafia

http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/indicadores_Bienestar_INF.pdf
http://elpais.com/diario/2009/02/09/sociedad/1234134001_850215
http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998005_850215.html
http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998007_850215.html
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1350/135012681013.pdf>
<http://www.coe.int/children>
<http://www.gencat.cat/benestarsocialifamilia/observatori>
<http://www.gencat.cat/pladegovern/cat/index.htm>
http://www.gmfc.org/index.php/gmc6/p_gina_principal
<http://www.mepsyd.es/observatoriodeinfancia/>
<http://www.plataformadeinfancia.org/index.php>
<http://www.savethechildren.es/>
<http://www.scie-socialcareonline.org.uk/default.asp>
<http://www.unicef.es/>
<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Proteccio_in_fancia_i_adolescencia/Menors_desemparats/Centres_proteccio/Pdf/Distribucio_CRAEv2.pdf
<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.318327c7107bbec91285ea75b0c0e1a0/?vgnextoid=f59531a45e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f59531a45e5a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>
www.aneca.es
www.fantova.net
www.gestiondelconocimiento.com
www.globalcompact.org

INDICE DE TABLAS

CAPÍTULO III:

Tabla III.1. Dimensiones de la calidad según el PdQ. DGAIA 2012-2014	85
--	----

CAPÍTULO IV:

Tabla IV.1. Muestra cómo a partir de las preguntas iniciales se ha planteado esta investigación	93
Tabla IV.2. Distribución de las fuentes de información a lo largo del uso de las técnicas utilizadas en este estudio	101
Tabla IV.3. Representación de las fases del estudio.....	104

CAPÍTULO V:

Tabla V.1. Distribución de las fuentes de información a lo largo del uso de las técnicas utilizadas en este estudio	109
Tabla V.2. <i>Tareas fase de preparación de los Grupos de Discusión</i>	110
Tabla V.3. Ámbitos y dimensiones para los GD.....	112
Tabla V.4. Distribución de las preguntas para los GD	112
Tabla V.5. Características del método Delphi	114
Tabla V.6. Niveles de consenso para la primera ronda de consulta Delphi	116
Tabla V.7. Niveles de consenso para la segunda ronda de consulta Delphi	116
Tabla V.8. Niveles de consenso para la tercera ronda de consulta Delphi	116
Tabla V. 9. Ámbitos temáticos y tipo de pregunta Delphi I	122
Tabla V.10. Ámbitos temáticos y tipo de pregunta Delphi II	123
Tabla V.11. Ámbitos temáticos y tipo de pregunta Delphi III	125
Tabla V.12. Ejemplo cuestionario CCRP	127
Tabla V.13. Temas y tipo de preguntas del cuestionario CPCRC	129
Tabla V.15. Perfiles “puesto” en porcentajes	130
Tabla V.16. Variable “sexo” en porcentajes	131

Tabla V.17. Intervalos de edad en porcentajes	132
Tabla V.18. Variable “experiencia” en porcentajes	133
Tabla V.19. Variable “formación académica” en porcentajes	134
Tabla V.20. Variable “implicación en el diseño del PEC” en porcentaje	135
Tabla V.21. Variable “titularidad” en porcentajes	136
Tabla V.22. Distribución de la muestra según tipología de centros expresada en porcentajes	137
Tabla V.23. Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa	139
Tabla V.24 Coeficiente de Cronbach, Delphi II	142
Tabla V.25 Coeficiente de Cronbach, Delphi III	143
Tabla V.26 Coeficiente de Cronbach, Cuestionario CCRP	144

CAPÍTULO VI:

Tabla VI.1. Ámbitos temáticos / dimensiones transversales / categorías de análisis	147
Tabla VI.2. Sistema de categorías	149
Tabla VI.3. Análisis textual Grupos de Discusión	150
Tabla VI.4. Matrices textuales Grupos de Discusión	151
Tabla VI.5. Dimensiones para Delphi	152
Tabla VI.6. Análisis cuestionario Delphi I	154
Tabla VI.7. Ámbitos y dimensiones emergentes Delphi I	154
Tabla VI.8. Análisis cuestionario Delphi I: Parafraseo	155
Tabla VI.9. Aportaciones según el número de identidad del participante y su perfil	156
Tabla VI.10. Recuento de las aportaciones y cálculo del porcentaje	156
Tabla VI.11. Ámbitos y dimensiones emergentes Delphi I	157
Tabla VI.12. Procedimiento de análisis Delphi II	158
Tabla VI.13. Recuento y porcentajes totales y por perfiles	159

CAPÍTULO VIII:

Tabla VIII.1. Muestra la distribución de las estrategias propuestas por los participantes	184
Tabla VIII.2. Opinión de los participantes sobre los protocolos	189

Tabla VIII.3. Recuento respuestas protocolos	189
Tabla VIII.4. Recuento respuestas protocolos	190
Tabla VIII.5. Recuento respuestas protocolos	190
Tabla VIII.6. Estadísticos y porcentaje de consenso en relación al trabajo por programas	192
Tabla VIII.7. Porcentaje alcanzado en cada nivel de respuesta	192
Tabla VIII.8. Estadísticos y porcentaje de consenso en relación a los tipos de programa	193
Tabla VIII.9. Porcentaje alcanzado en cada nivel de respuesta	193
Tabla VIII.10. Cómo se favorece el vínculo en porcentajes	210
Tabla VIII.11. Periodicidad de la supervisión	210
Tabla VIII.12. Tipo de supervisión	210
Tabla VIII.13. Obligatoriedad de la supervisión	210
Tabla VIII.14. Características de la supervisión	211
Tabla VIII.15. Porcentajes de acuerdo respecto a la supervisión	211
Tabla VIII.16. Estadísticos y porcentaje de acuerdo en relación a la evaluación	213
Tabla VIII.17. Porcentajes de acuerdo respecto a la evaluación	214
Tabla VIII.18. Estadísticos y porcentaje de consenso sobre resultados en el niño	217
Tabla VIII.19. Niveles de consenso para la tercera ronda de consulta Delphi	219
Tabla VIII.20. Efectos en el educador del trabajo por programas	220
Tabla VIII.21. Porcentaje de consenso sobre la existencia de programas educativos	220
Tabla VIII.22. Efectos en el niño del trabajo por programas	220
Tabla VIII.23. Efectos para la institución del trabajo por programas	221
Tabla VIII.24. Porcentajes de acuerdo en relación a características protocolos	222
Tabla VIII.25. Estadísticos y porcentaje de consenso sobre características protocolos ..	222
Tabla VIII.26. Estadísticos y porcentaje de convergencia sobre trabajo con familias	223
Tabla VIII.27. Estadísticos y porcentaje de convergencia sobre trabajo con familias	224
Tabla VIII.28. Porcentajes de convergencia sobre trabajo con familias	224
Tabla VIII.29. Porcentajes de convergencia comunicación fluida	225
Tabla VIII.30. Porcentajes de convergencia cohesión	226
Tabla VIII.31. Porcentajes de convergencia compromiso	226
Tabla VIII.32. Estadísticos y porcentaje de convergencia selección personal	227
Tabla VIII.33. Estadísticos y porcentaje de convergencia evaluación institucional	228
Tabla VIII.34. Porcentajes de acuerdo evaluación institucional	228
Tabla VIII.35. Estadísticos y porcentaje de consenso dimensiones evaluación	229
Tabla VIII.36. Porcentajes calculados dimensiones evaluación	229

Tabla VIII.37. Porcentaje de convergencia puntos débiles	230
Tabla VIII.38. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia Delphi I	231
Tabla VIII.39. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Organizativo) Delphi II	232
Tabla VIII.40. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Humano) Delphi II	233
Tabla VIII.41. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Pedagógico) Delphi II	234
Tabla VIII.42. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Institucional) Delphi II	234
Tabla VIII.43. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Organizativo) Delphi III	235
Tabla VIII.44. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Humano) Delphi III	236
Tabla VIII.45. Acuerdos alcanzados y porcentaje de convergencia (Ámbito Institucional) Delphi III	236

CAPÍTULO IX:

Tabla IX.1. Distribución de los datos expresados en media y varianza	238
Tabla IX.2. Medias y varianzas en relación al proyecto educativo de Centro	240
Tabla IX.3. Medias y varianzas en relación a la evaluación	240
Tabla IX.4. Medias y varianzas en relación a la acción educativa de los CRAE	241
Tabla IX.5. Medias y varianzas en relación a las competencias del educador de CRAE	243
Tabla IX.6. Medias y varianzas en relación al liderazgo directivo	245
Tabla IX.7. Medias y varianzas en relación a dinámicas de trabajo en los CRAE	246
Tabla IX.8. Medias y varianzas en relación a recursos disponibles en los CRAE	247
Tabla IX.9. Medias y varianzas en relación a la satisfacción de los profesionales de los CRAE	248
Tabla IX.10. Medias y varianzas por bloques del Cuestionario CCRP	248
Tabla IX.11. Distribución de medias y desviaciones típicas en función de la variable "Puesto"	249
Tabla IX.12. Estadísticos en función de "Puesto de trabajo"	251
Tabla IX.13. Distribución de medias y desviaciones típicas en función de la variable "años de experiencia"	262
Tabla IX.14. Estadísticos en función de "Años de experiencia"	266

Tabla IX.15. Distribución de medias y desviaciones típicas en función de la variable “titularidad del Centro”.....	281
Tabla IX.16. Estadísticos en función de “Titularidad”.....	284
Tabla IX.17. Análisis de la varianza en relación al PEC según “puesto”.....	296
Tabla IX.18. Análisis de la varianza en relación al RRI según “puesto”.....	296
Tabla IX.19. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto según “puesto”.....	296
Tabla IX.20. Análisis de la varianza en relación a la Memoria según “puesto”.....	297
Tabla IX.21. Análisis de la varianza en relación a la Programación según “puesto”.....	297
Tabla IX.22. Análisis de la varianza en relación a los Programas según “puesto”.....	297
Tabla IX.23. Análisis de la varianza en relación a los Protocolos según “puesto”.....	298
Tabla IX.24. Análisis de la varianza en relación a la Evaluación según “puesto”.....	298
Tabla IX.25. Análisis de la varianza en relación a los Acción Educativa según “puesto”.....	299
Tabla IX.26. Análisis de la varianza en relación al Educador según “puesto”.....	299
Tabla IX.27. Análisis de la varianza en relación al Equipo Directivo según “puesto”.....	300
Tabla IX.28. Análisis de la varianza en relación a Dinámicas de trabajo según “puesto”.....	301
Tabla IX.29. Análisis de la varianza en relación a Satisfacción según “puesto”.....	302
Tabla IX.30. Análisis de la varianza en relación a PEC según “titularidad”.....	302
Tabla IX.31. Análisis de la varianza en relación al RRI según “titularidad”.....	303
Tabla IX.32. Análisis de la varianza en relación a la Programación y Memoria Anual según “titularidad”.....	303

Tabla IX.33. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto según “titularidad”	303
Tabla IX.34. Análisis de la varianza en relación Evaluación según “titularidad”	304
Tabla IX.35. Análisis de la varianza en relación Acción Educativa según “titularidad”	305
Tabla IX.36. Análisis de la varianza en relación al Educador según “titularidad”	305
Tabla IX.37. Análisis de la varianza en relación al Equipo Directivo según “titularidad”	306
Tabla IX.38. Análisis de la varianza en relación a Dinámicas de trabajo según “titularidad”	307
Tabla IX.39. Análisis de la varianza en relación a Recursos según “titularidad”	308
Tabla IX.40. Análisis de la varianza en relación a Satisfacción según “titularidad”	308
Tabla IX.41. Análisis de la varianza en relación a PEC según “tipología”	309
Tabla IX.42. Análisis de la varianza en relación a RRI según “tipología”	309
Tabla IX.43. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto según “tipología”	310
Tabla IX.44. Análisis de la varianza en relación a Programación y Memoria según “tipología”	310
Tabla IX.45. Análisis de la varianza en relación a Protocolos según “tipología”	310
Tabla IX.46. Análisis de la varianza en relación a Evaluación según “tipología”	310
Tabla IX.47. Análisis de la varianza en relación a Acción Educativa según “tipología”	311
Tabla IX.48. Análisis de la varianza en relación a Educador según “tipología”	312
Tabla IX.49. Análisis de la varianza en relación a Equipo Directivo según “tipología”	313
Tabla IX.50. Análisis de la varianza en relación a Dinámicas de Trabajo según “tipología”	313

Tabla IX.51. Análisis de la varianza en relación a Recursos	
según “tipología”	314
Tabla IX.52. Análisis de la varianza en relación a Satisfacción	
según “tipología”	314
Tabla IX.53. Análisis de la varianza en relación a la variable PEC	
según “participación”	315
Tabla IX.54. Análisis de la varianza en relación a la variable Reglamento	
de Régimen Interior según “participación”	315
Tabla IX.55. Análisis de la varianza en relación al Presupuesto de Centro	
según “participación”	316
Tabla IX.56. Análisis de la varianza en relación a la variable Memoria Anual	
según “participación”	316
Tabla IX.57. Análisis de la varianza en relación a la variable Programación Anual	
según “participación”	316
Tabla IX.58. Análisis de la varianza en relación a la variable Programas	
según “participación”	316
Tabla IX.59. Análisis de la varianza en relación a la variable Protocolos	
según “participación”	317
Tabla IX.60. Análisis de la varianza en relación a la variable Evaluación	
según “participación”	317
Tabla IX.61. Análisis de la varianza en relación a la variable Acción Educativa	
según “participación”	318
Tabla IX.62. Análisis de la varianza en relación a la variable Educador	
según “participación”	319
Tabla IX.63 Análisis de la varianza en relación a la variable Equipo Directivo	
según “participación”	320
Tabla IX.64. Análisis de la varianza en relación a la variable Dinámicas	
de Trabajo según “participación”	321
Tabla IX.65. Análisis de la varianza en relación a la variable Recursos	
según “participación”	321
Tabla IX.66. Análisis de la varianza en relación a la variable Satisfacción	
según “participación”	322

CAPÍTULO X:

Tabla X.1. Criterios e indicadores sobre satisfacción del niño	343
Tabla X.2. Criterios sobre resultados en el equipo	344
Tabla X.3. Criterios Equipo Directivo	345
Tabla X.4. Aspectos y criterios Equipo Educativo	347
Tabla X.5. Criterios de Política y estrategia (Marco pedagógico).....	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO I:

Gráfico I.1. Evolución de las formas de crianza de los niños	12
Gráfico I.2. Motivo de apertura de expediente por posibles maltratos en porcentajes	30
Gráfico I.3. Motivo de apertura de expediente por edades y sexos	31
Gráfico I.4. Porcentaje de niños y adolescentes tutelados por la DGAIA en función de las medidas de protección	32
Gráfico I.5. Porcentaje de plazas para jóvenes	32
Gráfico I.6. Porcentaje de menores extranjeros no acompañados según la procedencia	33

CAPÍTULO II:

Gráfico II.1. Inversión y previsión de inversión	36
Gráfico II.2. Presupuesto para el ejercicio 2010	37
Gráfico II.3. Índice de desarrollo de los servicios sociales en España	38
Gráfico II.4. Estructura del DBSF	39
Gráfico II.5. Organigrama Departamento de Bienestar Social y Familia	41
Gráfico II.6. Circuito ordinario de intervención DGAIA	43
Gráfico II.7. Necesidades de la infancia y protección infantil. López Sánchez, Félix	50
Gráfico II.8. Modelo de atención a la infancia y adolescencia	54
Gráfico II.9. Modelo de atención a la infancia y la adolescencia	54

CAPÍTULO III:

Gráfico III.1. Evolución del concepto de calidad: Berlinches, 2008	71
Gráfico III.2. Ciclo de Deming	72
Gráfico III.3. Esquema del modelo EFQM	73
Gráfico III.4. Dimensiones de la calidad	84

CAPÍTULO IV:

Gráfico IV.1: Fuentes y técnicas de información	101
---	-----

CAPÍTULO V:

Gráfico V.1. Cronograma GD	113
Gráfico V.2. Etapas de la consulta Delphi	117
Gráfico V.3. Distribución de participantes por perfiles	119
Gráfico V.4. Distribución de participantes por CCAA	120
Gráfico V.5. Perfil informante según puesto	130
Gráfico V.6. Perfil informante según sexo	131
Gráfico V.7. Perfil informante según edad	132
Gráfico V.8. Perfil informante según “experiencia”	133
Gráfico V.9. Perfil del informante según “formación académica”	134
Gráfico V.10. Perfil del informante según “participación en el PEC”	135
Gráfico V.11. Perfil del informante según “titularidad”	136
Gráfico V.12. Perfil del informante según “tipología de Centro”	137

CAPÍTULO VII:

Gráfico VI.1. Componentes del análisis de datos: modelo interactivo	146
---	-----

CAPÍTULO VIII:

Gráfico VIII.1. Implicados en la gestión de los CRAE	182
Gráfico VIII.2. Implicados en la gestión de los CRAE por perfiles	183
Gráfico VIII.3. Competencias en función del perfil	185
Gráfico VIII.4. Competencias parentales	186
Gráfico VIII.5. Características de los protocolos	187
Gráfico VIII.6. Características de los protocolos en porcentaje	187
Gráfico VIII.7. Características de los protocolos en porcentaje y perfiles	188
Gráfico VIII.8. Qué supone para los niños participar en programas en porcentaje	195
Gráfico VIII.9. Qué supone para el educador participar en programas en número de aportaciones	196
Gráfico VIII.10. Qué supone para el educador participar en programas en porcentaje ...	196

Gráfico VIII.11. Qué supone para la institución trabajar por programas	197
Gráfico VIII.12. Rol de la administración en el trabajo por programas	198
Gráfico VIII.13. Estrategias comunicación fluida	198
Gráfico VIII.14. Niveles de comunicación	199
Gráfico VIII.15. Estrategias sinergia	200
Gráfico VIII.16. Estrategias cohesión	201
Gráfico VIII.17. Estrategias compromiso con los intereses del niño	202
Gráfico VIII.18. Estrategias flexibilidad	203
Gráfico VIII.19. Estrategias experiencia	203
Gráfico VIII.20. Estrategias triangulación	204
Gráfico VIII.21. Estrategias para desarrollar la implicación del equipo educativo	205
Gráfico VIII.22. Características del director	206
Gráfico VIII.23. Aspectos del liderazgo	206
Gráfico VIII.24. Estrategias formativas	207
Gráfico VIII.25. Estrategias de evaluación	208
Gráfico VIII.26. Estrategias de selección de personal	209
Gráfico VIII.27. Rendición de cuentas	216

CAPÍTULO IX:

Gráfico IX.1. Media de suma competencias del Educador en función de “puesto”	250
Gráfico IX.2. Medias PEC y programas en función de “puesto”	250
Gráfico IX.3. Medias RRI en función de “puesto”	250
Gráfico IX.4. Media de PC según “puesto”	250
Gráfico IX.5. Media MA y PA según “puesto”	250
Gráfico IX.6. El PEC ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “puesto”	252
Gráfico IX.7. El PEC establece los canales de coordinación de los distintos órganos de Centro	252
Gráfico IX.8. El PEC define y distribuye responsabilidades según “puesto”	252
Gráfico IX.9. El PEC define y establece claramente los objetivos educativos según “puesto”	252
Gráfico IX.10. El PEC define los contenidos según “puesto”	252
Gráfico IX.11. El PEC recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional, según “puesto”	252

Gráfico IX.12. El PEC define cuál es el enfoque (metodología a seguir y modelo) del trabajo con las familias de los niños, según “puesto”.....	252
Gráfico IX.13. El PEC define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro, según “puesto”	252
Gráfico IX.14. El PEC justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas, etc., según “puesto”.....	252
Gráfico IX.15. El PEC incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales, según “puesto”.....	252
Gráfico IX.16. El RRI ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “puesto”	253
Gráfico IX.17. El RRI establece los canales de coordinación de los distintos órganos de Centro, según “puesto”	253
Gráfico IX.18. Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “puesto”	253
Gráfico IX.19. El RRI ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro, según “puesto”.....	253
Gráfico IX.20. Reglamenta y rige la vida de todas las personas del Centro, según “puesto”	253
Gráfico IX.21. Contiene pocas normas, según “puesto”	253
Gráfico IX.22. Las normas están redactadas de forma clara, según “puesto”.....	253
Gráfico IX.23. Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo, según “puesto”.....	254
Gráfico IX.24. Se evalúan las necesidades de los niños, según “puesto”	254
Gráfico IX.25. Se evalúa la consecución de los objetivos, según “puesto”	254
Gráfico IX.26. Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica, según “puesto”.....	254
Gráfico IX.27. Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional, según “puesto”.....	254
Gráfico IX.28. Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro, según “puesto”	254
Gráfico IX.29. Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica, según “puesto”	255
Gráfico IX.30. El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas, según “puesto”	255
Gráfico IX.31. Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración, según “puesto”.....	255

Gráfico IX.32. Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica, según “puesto”.....	255
Gráfico IX.33. La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro, según “puesto”	255
Gráfico IX.34. Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías, según “puesto”.....	255
Gráfico IX.35. La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño, según “puesto”.....	255
Gráfico IX.36. Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño, según “puesto”	255
Gráfico IX.37. Cada niño tiene asignado un tutor, según “puesto”	256
Gráfico IX.38. Existe un plan de acogida para los niños nuevos, según “puesto”	256
Gráfico IX.39. El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño, según “puesto”.....	256
Gráfico IX.40. El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas,...), según “puesto”	256
Gráfico IX.41. El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge,...), según “puesto”.....	256
Gráfico IX.42. Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas, según “puesto”	256
Gráfico IX.43. Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales, según “puesto”	256
Gráfico IX.44. Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas, según “puesto”	256
Gráfico IX.45. Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc., según “puesto”.....	256
Gráfico IX.46. La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, según “puesto”.....	256
Gráfico IX.47. Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades, según “puesto”	256
Gráfico IX.48. Los niños participan en actividades del barrio y del entorno, según “puesto”.....	256
Gráfico IX.49. Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones, según “puesto”.....	257
Gráfico IX.50. El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente, según “puesto”..	257

Gráfico IX.51. El Centro procura un entorno colaborativo con las familias según “puesto”	257
Gráfico IX.52. Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución según “puesto”	258
Gráfico IX.53. Sabe motivar a sus colaboradores según “puesto”	258
Gráfico IX.54. Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas según “puesto”	258
Gráfico IX.55. Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos, según “puesto”	258
Gráfico IX.56. Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen, según “puesto”	258
Gráfico IX.57. Impulsa la autoconfianza de los educadores, según “puesto”	258
Gráfico IX.58. Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores, según “puesto”	258
Gráfico IX.59. Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro, según “puesto”	258
Gráfico IX.60. Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro, según “puesto”	258
Gráfico IX.61. Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro, según “puesto”	258
Gráfico IX.62. Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa, según “puesto”	258
Gráfico IX.63. Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa, según “puesto”	258
Gráfico IX.64. Mantiene un equilibrio entre delegación y control, según “puesto”	259
Gráfico IX.65. Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas, según “puesto”	259
Gráfico IX.66. Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos, según “puesto”	259
Gráfico IX.67. Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias, según “puesto”	259
Gráfico IX.68. Gestiona ayudas externas, según “puesto”	259
Gráfico IX.69. Revisa periódicamente los resultados, según “puesto”	259
Gráfico IX.70. Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad, según “puesto”	259
Gráfico IX.71. Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos, según “puesto”	259

Gráfico IX.72. Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo, según “puesto”	259
Gráfico IX.73. Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo, según “puesto”	259
Gráfico IX.74. Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro, según “puesto”	259
Gráfico IX.75. Promueve el debate sobre temas pedagógicos, según “puesto”	259
Gráfico IX.76. Potencia un clima positivo en el equipo, según “puesto”	260
Gráfico IX.77. Resuelve asertivamente los problemas y conflictos, según “puesto”	260
Gráfico IX.78. Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.), según “puesto”	260
Gráfico IX.79. Apoya e impulsa el trabajo en equipo, según “puesto”	260
Gráfico IX.80. Potencia la participación de los padres en la vida del Centro, según “puesto”	260
Gráfico IX.81. Dispone de formación teórica adecuada, según “puesto”	260
Gráfico IX.82. Actualiza su formación de forma continua, según “puesto”	260
Gráfico IX.83. Dispone de experiencia, según “puesto”	260
Gráfico IX.84. Comparte la visión de los profesionales del Centro, según “puesto”	260
Gráfico IX.85. Me siento satisfecho con mi situación laboral, según “puesto”	261
Gráfico IX.86. Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo, según “puesto”	261
Gráfico IX.87. He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma, según “puesto”	261
Gráfico IX.88. Me siento cada vez más seguro en la acción educativa, según “puesto” .	261
Gráfico IX.89. Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo, según “puesto”	261
Gráfico IX.90. El clima de trabajo en mi Centro es agradable, según “puesto”	261
Gráfico IX.91. La actividad de mi Centro es conocida en el barrio, según “puesto”	261
Gráfico IX.92. La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno, según “puesto”	261
Gráfico IX.93. Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados, según “puesto”	261
Gráfico IX.94. Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo, según “puesto”	262
Gráfico IX.95. Media de suma PEC y trabajo por programas en función de “años de experiencia”	263
Gráfico IX.96. Media de suma Presupuesto en función de “años de experiencia”	263
Gráfico IX.97. Media de suma Acción Educativa en función de “años de experiencia” ...	263

Gráfico IX.98. Media de suma Educador en función de “años de experiencia”	264
Gráfico IX.99. Media de suma Equipo Directivo en función de “años de experiencia”	264
Gráfico IX.100. Media de suma Recursos en función de “años de experiencia”	264
Gráfico IX.101. Media de suma Satisfacción en función de “años de experiencia”	265
Gráfico IX.102. El PEC ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “años de experiencia”	267
Gráfico IX.103. El PEC establece los canales de coordinación de los distintos órganos de Centro	267
Gráfico IX.104. El PEC define y distribuye responsabilidades, según “años de experiencia”	267
Gráfico IX.105. El PEC define y establece claramente los objetivos educativos, según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.106. El PEC define los contenidos según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.107. El PEC recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional, según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.108. El PEC define cuál es el enfoque (metodología a seguir y modelo) del trabajo con las familias de los niños, según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.109. El PEC define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro, según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.110. El PEC justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas, etc., según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.111. El PEC incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales, según “años de experiencia”	268
Gráfico IX.112. Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo, según “años de experiencia”	269
Gráfico IX.113. Se evalúan las necesidades de los niños, según “años de experiencia”	269
Gráfico IX.114. Se evalúa la consecución de los objetivos, según “años de experiencia”	269
Gráfico IX.115. Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica, según “años de experiencia”	269
Gráfico IX.116. Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional, según “años de experiencia”	270
Gráfico IX.117. Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el Centro, según “años de experiencia”	270

Gráfico IX.118. Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica, según “años de experiencia”	270
Gráfico IX.119. El Centro se somete a evaluaciones o auditorías externas, según “años de experiencia”	270
Gráfico IX.120. Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración, según “años de experiencia”	270
Gráfico IX.121. Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica, según “años de experiencia”	270
Gráfico IX.122. La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro, según “años de experiencia”	270
Gráfico IX.123. Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.124. La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.125. Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.126. Cada niño tiene asignado un tutor, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.127. Existe un plan de acogida para los niños nuevos, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.128. El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.129. El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas,...), según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.130. El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge,...), según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.131. Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas, según “años de experiencia”	271
Gráfico IX.132. Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.133. Las estrategias educativas que se aplican en mi Centro son diversificadas, según “años de experiencia”	272

Gráfico IX.134. Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc., según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.135. La vida del Centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.136. Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.137. Los niños participan en actividades del barrio y del entorno, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.138. Los niños participan en la vida del Centro a través de asambleas y tomando decisiones, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.139. El Centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.140. El Centro procura un entorno colaborativo con las familias, según “años de experiencia”	272
Gráfico IX.141. Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.142. Es asertivo en la comunicación, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.143. Conoce con profundidad a los niños del Centro, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.144. Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.145. Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.146. Muestra empatía en la relación con el niño, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.147. Es coherente con la normativa, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.148. Se comporta como modelo educativo, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.149. Expresa a los niños expectativas de logro positivas, según “años de experiencia”	273
Gráfico IX.150. Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad, según “años de experiencia”	274

Gráfico IX.151. Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social, según “años de experiencia”	274
Gráfico IX.152. Sabe planificar, reflexionar y evaluar, según “años de experiencia”	274
Gráfico IX.153. Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros, según “años de experiencia”	274
Gráfico IX.154. Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación, según “años de experiencia”	274
Gráfico IX.155. Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación, según “años de experiencia”	274
Gráfico IX.156. Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.157. Sabe motivar a sus colaboradores, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.158. Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.159. Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.160. Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.161. Impulsa la autoconfianza de los educadores, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.162. Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.163. Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos del Centro, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.164. Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.165. Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.166. Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.167. Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa, según “años de experiencia”	275
Gráfico IX.168. Mantiene un equilibrio entre delegación y control, según “años de experiencia”	276

Gráfico IX.169. Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.170. Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.171. Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.172. Gestiona ayudas externas, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.173. Revisa periódicamente los resultados, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.174. Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.175. Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.176. Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.177. Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.178. Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del Centro, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.179. Promueve el debate sobre temas pedagógicos, según “años de experiencia”	276
Gráfico IX.180. Potencia un clima positivo en el equipo, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.181. Resuelve asertivamente los problemas y conflictos, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.182. Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc.), según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.183. Apoya e impulsa el trabajo en equipo, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.184. Potencia la participación de los padres en la vida del Centro, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.185. Dispone de formación teórica adecuada, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.186. Actualiza su formación de forma continua, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.187. Dispone de experiencia, según “años de experiencia”	277

Gráfico IX.188. Comparte la visión de los profesionales del Centro, según “años de experiencia”	277
Gráfico IX.189. Se realizan reuniones de equipo semanales, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.190. Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el Centro son útiles, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.191. Las decisiones se toman por consenso, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.192. Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.193. Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.194. Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.195. Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.196. Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.197. El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.198. El protocolo de selección exige unas competencias mínimas: titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc., según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.199. Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.200. Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados, según “años de experiencia”	278
Gráfico IX.201. Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor, según “años de experiencia”	279
Gráfico IX.202. En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia, según “años de experiencia”	279
Gráfico IX.203. El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones, según “años de experiencia”	279
Gráfico IX.204. Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones, según “años de experiencia”	279

Gráfico IX.205. Me siento satisfecho con mi situación laboral, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.206. Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.207. He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.208. Me siento cada vez más seguro en la acción educativa, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.209. Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.210. El clima de trabajo en mi Centro es agradable, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.211. La actividad de mi Centro es conocida en el barrio, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.212. La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.213. Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados, según “años de experiencia”	280
Gráfico IX.214. Media de PEC y Programas en función de “titularidad”	281
Gráfico IX.215. Media RRI según “titularidad”	282
Gráfico IX.216. Media de PC según “titularidad”	282
Gráfico IX.217. Media de Evaluación según “titularidad”	282
Gráfico IX.218. Media de Competencias educador según “titularidad”	283
Gráfico IX.219. Media de Equipo Directivo según “titularidad”	283
Gráfico IX.220. Media de Dinámicas de Trabajo según “titularidad”	283
Gráfico IX.221. Media de Satisfacción según “titularidad”	283
Gráfico IX.222. El PEC ha sido elaborado de forma participativa, según “titularidad”	285
Gráfico IX.223. El PEC establece canales de coordinación, según “titularidad”	285
Gráfico IX.224. El PEC define responsabilidades según “titularidad”	285
Gráfico IX.225. El PEC define los objetivos educativos según “titularidad”	285
Gráfico IX.226. El PEC define los contenidos según “titularidad”	285
Gráfico IX.227. El PEC recoge la reflexión sobre encargo, según “titularidad”	285
Gráfico IX.228. El PEC define cuál es el enfoque trabajo con las familias, según “titularidad”	285
Gráfico IX.229. El PEC define los principios generales, según “titularidad”	285
Gráfico IX.230. El PEC justifica la atención de los niños, según “titularidad”	285

Gráfico IX.231. El PEC incluye algunos principios según “titularidad”	286
Gráfico IX.232. Existe un RRI, según “titularidad”.....	286
Gráfico IX.233. El RRI establece canales de coordinación, según “titularidad”	286
Gráfico IX.234. Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales, según “titularidad”	286
Gráfico IX.235. El RRI ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro, según “titularidad”.....	286
Gráfico IX.236. Reglamenta y rige la vida de todos, según “titularidad”	286
Gráfico IX.237. Contiene pocas normas, según “titularidad”.....	286
Gráfico IX.238. Las normas están claras, según “titularidad”	287
Gráfico IX.239. El PA es conocido por todos los educadores, según “titularidad”	287
Gráfico IX.240. El equipo participa de las decisiones del PC, según “titularidad”.....	287
Gráfico IX.241. El Centro elabora la MA, según “titularidad”	287
Gráfico IX.242. La MI se elabora de forma participativa, según “titularidad”.....	287
Gráfico IX.243. El Centro elabora una PA, según “titularidad”.....	287
Gráfico IX.244. La Pase elabora de forma participativa, según “titularidad”	287
Gráfico IX.245. Existen programas específicos, según “titularidad”	288
Gráfico IX.246. Los protocolos están elaborados de forma participativa, según “titularidad”	288
Gráfico IX.247. Los protocolos están estructurados, según “titularidad”.....	288
Gráfico IX.248. Los protocolos permiten tomar decisiones, según “titularidad”	288
Gráfico IX.249. Los protocolos son suficientemente flexibles, según “titularidad”	288
Gráfico IX.250. Se planifica la evaluación, según “titularidad”	289
Gráfico IX.251. Se evalúan necesidades, según “titularidad”	289
Gráfico IX.252. Se evalúan objetivos, según “titularidad”	289
Gráfico IX.253. Se evalúa la documentación pedagógica, según “titularidad”	289
Gráfico IX.254. Se evalúan las competencias y el desempeño, según “titularidad”	289
Gráfico IX.255. Los resultados de la evaluación revierten en mejoras, según “titularidad”	289
Gráfico IX.256. Se evalúa la relación educativa, según “titularidad”.....	289
Gráfico IX.257. El Centro se somete a evaluaciones externas, según “titularidad”	289
Gráfico IX.258. Existen instrumentos de evaluación adecuados, según “titularidad”	289
Gráfico IX.259. Se realizan evaluaciones periódicas, según “titularidad”	290
Gráfico IX.260. Existe un coordinador de la evaluación según “titularidad”	290
Gráfico IX.261. Existen criterios para distribuir las tutorías, según “titularidad”.....	290
Gráfico IX.262. La asignación de tutorías tiene en cuenta al niño, según “titularidad”	290

Gráfico IX.263. Se respeta la estabilidad de las tutorías, según “titularidad”	290
Gráfico IX.264. Cada niño tiene un tutor, según “titularidad”	291
Gráfico IX.265. Existe un plan de acogida para niños nuevos, según “titularidad”	291
Gráfico IX.266. El tutor aglutina toda la información del niño, según “titularidad”	291
Gráfico IX.267. Los objetivos son individualizados, según “titularidad”	291
Gráfico IX.268. Las estrategias educativas son diversificadas, según “titularidad”	291
Gráfico IX.269. La vida del Centro proporciona situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad, según “titularidad”	291
Gráfico IX.270. Los niños participan en la elaboración de su PEI, según “titularidad”	291
Gráfico IX.271. Los niños participan en actividades del barrio, según “titularidad”	291
Gráfico IX.272. Los niños participan tomando decisiones, según “titularidad”	291
Gráfico IX.273. El Centro fomenta la participación de las familias según “titularidad”	291
Gráfico IX.274. Informa a todas las personas “titularidad”	292
Gráfico IX.275. Sabe motivar según “titularidad”	292
Gráfico IX.276. Trata con cortesía según “titularidad”	292
Gráfico IX.277. Conoce a todos los niños y es accesible, según “titularidad”	292
Gráfico IX.278. Muestra reconocimiento por logros que consiguen, según “titularidad”	292
Gráfico IX.279. Impulsa la autoconfianza, según “titularidad”	292
Gráfico IX.280. Clarifica las funciones, según “titularidad”	292
Gráfico IX.281. Realiza seguimiento según “titularidad”	292
Gráfico IX.282. Realiza una previsión del gasto, según “titularidad”	292
Gráfico IX.283. Realiza una distribución económica, según “titularidad”	292
Gráfico IX.284. Optimiza los recursos humanos, según “titularidad”	292
Gráfico IX.285. Optimiza los recursos materiales, según “titularidad”	292
Gráfico IX.286. Mantiene un equilibrio entre delegación y control, según “titularidad”	293
Gráfico IX.287. Apoya la realización de investigaciones, según “titularidad”	293
Gráfico IX.288. Está abierto a probar estrategias, según “titularidad”	293
Gráfico IX.289. Gestiona ayudas externas, según “titularidad”	293
Gráfico IX.290. Revisa periódicamente los resultados, según “titularidad”	293
Gráfico IX.291. Su mayor preocupación es la consecución de la calidad, según “titularidad”	293
Gráfico IX.292. Está comprometido según “titularidad”	293
Gráfico IX.293. Goza de reconocimiento por parte del equipo, según “titularidad”	293
Gráfico IX.294. Garantiza la participación de los niños, según “titularidad”	293
Gráfico IX.295. Potencia un clima positivo, según “titularidad”	293

Gráfico IX.296. Resuelve asertivamente los problemas, según “titularidad”	293
Gráfico IX.297. Fomenta la elaboración de la documentación pedagógica, según “titularidad”	293
Gráfico IX.298. Impulsa el trabajo en equipo, según “titularidad”	294
Gráfico IX.299. Potencia la participación de los padres, según “titularidad”	294
Gráfico IX.300. Dispone de formación adecuada, según “titularidad”	294
Gráfico IX.301. Actualiza su formación, según “titularidad”	294
Gráfico IX.302. Dispone de experiencia, según “titularidad”	294
Gráfico IX.303. Me siento satisfecho con mi situación laboral, según “titularidad del Centro”	294
Gráfico IX.304. Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo, según “titularidad del Centro”	294
Gráfico IX.305. He aprendido a abordar el conflicto con más calma, según “titularidad”	294
Gráfico IX.306. Me siento cada vez más seguro en la acción educativa, según “titularidad del Centro”	295
Gráfico IX.307. Me siento satisfecho del trabajo del equipo, según “titularidad”	295
Gráfico IX.308. El clima de trabajo es agradable, según “titularidad”	295
Gráfico IX.309. La actividad de mi Centro es conocida en el barrio, según “titularidad”	295
Gráfico IX.310. La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno, según “titularidad”	295
Gráfico IX.311. Las familias expresan satisfacción por la atención que recibe su hijo, según “titularidad”	295

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

CAPÍTULO VIII:

Diagrama VIII.1. Distribución de las respuestas en relación a los protocolos	190
Diagrama VIII.2. Distribución de las respuestas en relación a los tipos de protocolo	191
Diagrama VIII.3. Distribución de las respuestas en relación al trabajo por programas	192
Diagrama VIII.4. Distribución de las respuestas en relación a los tipos de programa	194
Diagrama VIII.5. Distribución de las respuestas en relación a la supervisión	212
Diagrama VIII.6. Distribución de las respuestas en relación a la evaluación	215
Diagrama VIII.7. Distribución de las respuestas sobre resultados en el niño	218

GLOSARIO

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANOVA	Análisis de la Varianza entre grupos
ASEDES	Asociación Española De Educadores Sociales
ASJTET	Área de Apoyo al Joven Tutelado y Ex tutelado
BSF	Bienestar Social y Familia
C	Cuestionario
CA	Centro de Acogida
CAP	Centro de Atención Primaria
CCAA	Comunidades Autónomas
CCRP	Cuestionario sobre Centros Residenciales para Profesionales
CD	Disco Compacto
CEESC	Colegio Educadoras y Educadores Sociales de Catalunya
CEO	Centre for Welfare Reform
CGCEES	Consejo General de Colegios de Educadores Sociales
CIPP	Contexto-Entrada-Proceso-Producto
CPCRC	Cuestionario a Profesionales de los Centros Residenciales de Cataluña
CRAE	Centro Residencial de Acción Educativa
CREI	Centro Residenciales de Educación Intensiva
DBSF	Departamento de Bienestar Social y Familia
DEC	Estudio sobre Derechos, Esfuerzo y Cobertura
DGAIA	Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia
DT	Desviación Típica
EAIA	Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia
EAP	Equipo de Atención Psicopedagógica
EBASP	Equipo Básico de Atención Social Primaria
EFQM	Fundación Europea para la Gestión de la Calidad
ESADE	Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas
EVAMI	Equipos de Valoración del Maltrato Infantil
F	Distribución F de Snedecor
GD	Grupo de Discusión

gl	Grados de libertad
ICASS	Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales
ICD	Instituto Catalán de las Mujeres
ICIF	Instituciones Colaboradoras de Integración Familiar
IFA	Canada International Federation on Ageing
ISO	Organización Internacional de Normalización
LDOIA	Ley de Derechos y Oportunidades en la Infancia y la Adolescencia
LGTB	Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales
M	Media
MA	Memoria Anual
MD	Método Delphi
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MENA	Menores Extranjeros No Acompañados
NASL	National Association for the support of Long Term Care
PA	Programación Anual
PATH	Program for Appropriate Technology in Health
PDIAC	Plan Director de la Infancia y Adolescencia de Cataluña
PdQ	Plan de Calidad
SERAR	Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial
Sig.	Significatividad
UDEPMI	Unidad de Detección y Prevención del Maltrato Infantil
UE	Unión Europea
V	Varianza
VD	Variable Dependiente
VI	Variable Independiente

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. Preguntas para el debate de los Grupos de Discusión.

ANEXO 2. Cuestionario Delphi I.

ANEXO 3. Cuestionario Delphi II.

ANEXO 4. Cuestionario Delphi III.

ANEXO 5. Autorización de la Directora General.

ANEXO 6. Cuestionario CCRP.

Incluidos en CD:

ANEXO 1. Documento invitación a los participantes del Grupo de Discusión de Lleida.

ANEXO 2. Documento invitación a los participantes del Grupo de Discusión de Barcelona, catalán.

ANEXO 3. Lista de participantes de los Grupos de Discusión.

ANEXO 4. Carta de invitación a los participantes de la consulta Delphi.

ANEXO 5. Carta de invitación a los participantes de la consulta Delphi, catalán.

ANEXO 6. Lista de participantes de la consulta Delphi.

ANEXO 7. Cuestionario Delphi I, catalán.

ANEXO 8. Cuestionario Delphi II, catalán.

ANEXO 9. Cuestionario Delphi III, catalán.

ANEXO 10. Carta a la directora general solicitando permiso para pasar el cuestionario.

ANEXO 11. Carta a la Directora General de Atención a la Infancia solicitando permiso para pasar el cuestionario, catalán.

ANEXO 12. Carta invitación de la DGAIA a los Centros solicitando participación en el cuestionario.

ANEXO 13. Invitación a los participantes en el cuestionario CCRP.

ANEXO 14. Lista de centros convocados para el cuestionario CCRP.

ANEXO 15. Análisis Delphi II

ANEXO 16. Análisis Delphi III

ANEXO 17. Análisis cuestionario: media y varianza

ANEXO 18. Análisis cuestionario: análisis factorial

ANEXO 19. Análisis cuestionario: análisis de varianza ANOVA .

ANEXO 20. Análisis cuestionario: sumas de cada bloque de preguntas por V.I.

ANEXO 21. Análisis cuestionario: Perfiles para “puesto”.

ANEXO 22. Análisis cuestionario: Perfiles por “titularidad del Centro”.

ANEXO 23. Análisis cuestionario: Perfiles para “experiencia profesional”.

ANEXO 1. PREGUNTAS PARA EL DEBATE DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE LLEIDA Y BARCELONA

- Desde tu experiencia y conocimiento de los Centros, ¿cuál crees que es la situación en la que éstos se encuentran?
- ¿Cómo percibes estas dificultades y puntos fuertes desde el lugar que ocupas en relación al Centro?
- ¿Qué factores favorecen el buen funcionamiento de un Centro? ¿Qué factores lo dificultan?
- ¿Crees que es necesario que los Centros incorporen una “cultura de la calidad” en su funcionamiento? ¿En qué aspectos deberíamos fijarnos prioritariamente?
- ¿Cómo crees que podrían mejorarse las dificultades que has visto? ¿Qué propuestas de mejora se te ocurren?

ANEXO 2. CUESTIONARIO DELPHI I



Nombre y apellidos: _____

Como ya sabes nos interesa conocer tu opinión con respecto a las cuestiones que te planteamos, para lo cual, tómate el tiempo y el espacio que necesites, ya sabes que tienes hasta _____ hacerlo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Qué es el éxito en la acción socioeducativa que se desarrolla en los Centros de menores?
2. Cuáles son los elementos o dimensiones que nos informan del éxito en la acción socioeducativa de un Centro de Menores?
3. Identifica los puntos clave que en un Centro facilitan la consecución del éxito.
4. Identifica los elementos que pueden incidir en el fracaso educativo en un Centro Residencial.
5. ¿Cuál es el encargo social que recibe un Centro de Menores?
6. ¿Qué aspectos? deben regir la vida de los niños y niñas de un Centro residencial?
7. ¿Qué competencias y habilidades deben poseer y desarrollar los profesionales de un Centro de menores? ¿qué competencias demanda la práctica?
8. ¿Quiénes consideras que deben ser los implicados en la gestión de un Centro de Menores?

ANEXO 3. CUESTIONARIO DELPHI II



**La Mejora De La Calidad De Los Centros.
Propuestas para su evaluación.**

En esta segunda ronda de consulta nos interesa profundizar sobre algunos aspectos tratados en la ronda anterior y otros que han surgido al abordar el análisis de las aportaciones hechas en la primera ronda de consulta.

En esta ocasión te pedimos que muestres tu grado de acuerdo con algunas afirmaciones, que ponderes la importancia de otras y, en otros casos que aportes más información en relación a las dimensiones organizativa, humana, institucional y de resultados.

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

TRABAJO CON LAS FAMILIAS

1. ¿De qué manera se puede trabajar en los Centros para mejorar la relación del niño con su familia? Describe tres estrategias de trabajo que desencadenen “buenas prácticas”.

1. _____
2. _____
3. _____

2. ¿Qué tipo de competencias y habilidades de los padres (competencias parentales) (1) es necesario desarrollar desde el Centro Residencial o Centro de Menores?

1. _____
2. _____
3. _____

TRABAJO CON PROTOCOLOS (2)

3. ¿Qué condiciones debe cumplir un protocolo que facilite la acción educativa, los procesos?

1. _____
2. _____
3. _____

(1): **competencias parentales:** aquellos saberes y actitudes que deben tener los padres en relación a la crianza y educación de los hijos.

(2): **protocolo:** conjunto de acciones ordenadas de forma secuencial que guían la acción con el fin de resolver una situación o de articular un proceso.

4. ¿En qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones?
 (1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)

PROTOSCOLOS	1	2	3	4	5
Trabajar con protocolos anula la flexibilidad y la espontaneidad educativa.					
Los protocolos de actuación deben ser cerrados y no permitir margen de improvisación.					
Un protocolo es una guía para la acción y como tal debe definir la secuencia de actuaciones pero permitiendo que el educador tome decisiones con un margen de flexibilidad.					
Los protocolos deben estar elaborados por la autoridad correspondiente sin la participación del equipo educativo.					
Trabajar con protocolos conlleva un ahorro de tiempo y esfuerzos para guiar y resolver situaciones.					
b EL FUNCIONAMIENTO DE UN CENTRO SE VERÁ FAVORECIDO SI EXISTEN BUENOS PROTOCOLOS DE:					
acogida a profesionales noveles					
desinternamiento					
ingreso					
actuación en caso de huidas de menores					
traspaso de información interdisciplinar					
Buenas prácticas					
Hay una serie de protocolos comunes a todos los centros que deben estar predeterminados por la Administración					
Otros protocolos					

	1	2	3	4	5
TRABAJAR CON PROGRAMAS (3)					
En una institución educativa es imprescindible trabajar con programas que sistematicen objetivos y actuaciones.					
El trabajo con personas exige un alto grado de improvisación lo cual imposibilita trabajar con programas.					
Los programas educativos son uno de los pilares sobre los que se asienta el buen trabajo educativo en los Centros.					

	1	2	3	4	5
TRABAJO CON LAS FAMILIAS					
Un buen trabajo socioeducativo es el que se ocupa no sólo del desarrollo del niño, sino también de las competencias parentales.					
El Centro educativo debe ocuparse solamente de la parte educativa relativa al niño.					
La calidad de la relación del niño con su familia compete únicamente al EAIA o Equipo especializado correspondiente.					

(1) Programa: disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos.

5. ¿Qué puede suponer para los sujetos participar en programas educativos elaborados en el Centro?

NIÑO/A	EDUCADOR/A	INSTITUCION
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

6. ¿Qué papel crees que debe tener la Administración en el trabajo por programas que realicen los Centros?

DIMENSIÓN HUMANA

7. Describe qué estrategias organizativas deben desarrollarse en un Centro para que en el equipo educativo exista:

Comunicación fluida	- -
Sinergia	- -
Cohesión	- -
Compromiso con los intereses del niño	- -
Flexibilidad	- -
Experiencia	- -
Triangulación	- -
Implicación / motivación	- -

Otras: _____

GESTIÓN Y LIDERAZGO DIRECTIVO

8. Describe las cinco características que consideras más importantes de un buen director.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

9. Enumera por orden de importancia esta clasificación de aspectos del liderazgo del director:

(No se puede repetir puntuación.)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Liderazgo Gerencial								
Liderazgo Formativo								
Liderazgo Cultural								
Liderazgo Participativo								
Liderazgo Profesional								
Liderazgo Anticipador								
Liderazgo Afectivo								
Liderazgo Carismático								

COMPETENCIAS DEL EDUCADOR

10. Las habilidades y competencias de los educadores son un elemento fundamental a la hora de dar respuesta adecuada a las necesidades de los niños y niñas acogidos en los Centros. Es importante también que se produzca una buena cohesión entre los miembros del equipo.

¿Qué herramientas (protocolos, estrategias, recursos, etc.) crees debe desarrollar la institución que permitan la consecución de las competencias necesarias para un buen trabajo en equipo en los Centros de Menores?

	Recursos institucionales
Selección de personal educativo	1. 2. 3.
Formación de educadores	1. 2. 3.
Evaluación profesional	1. 2. 3.

Otras: _____

DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

11. De las siguientes afirmaciones que han sido definidas como formas de vínculo con el niño, señala con (x) aquellas 5 con las que estés más de acuerdo.

El vínculo educativo se construye a través del afecto , una relación cordial y de cariño condicionada al comportamiento, al cumplimiento de los requisitos y la normativa.	
El vínculo educativo se construye a través del trato amigable	
El vínculo educativo se construye a través del amor	
El vínculo educativo se construye encontrando la “ buena distancia ”: aquella que permite que el educador asuma una responsabilidad, se implique en el caso, teniendo clara la diferencia entre la función que va a ejercer y su persona.	
El vínculo educativo se construye a través del límite .	
El vínculo educativo se construye a través de un buen equilibrio entre acoger y limitar	
El vínculo educativo se construye conociendo al niño , haciéndole un sitio, un hueco para que pueda “traer” sus cosas, su malestar, su forma de ser, para ser aceptado tal cual es.	
El vínculo educativo se construye a través de la escucha activa	
El vínculo educativo se construye a través de la satisfacción de las necesidades afectivas del niño .	

Otras aportaciones y matices: _____

12. ¿Qué características debe tener la supervisión de los equipos socioeducativos para que pueda ser considerada un elemento de higiene laboral y de crecimiento profesional?

	Quincenal	Mensual	Otras, ¿cuáles?
PERIODICIDAD:			

	Psicológica	Pedagógica	Mixta	Otras, ¿cuáles?
TIPO:				

	Obligatoria	Voluntaria	Con pactos	Otras, ¿cuáles?
OBLIGATORIEDAD:				

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

**13. ¿En qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones?
(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)**

	1	2	3	4	5
SOBRE LA EVALUACIÓN					
El Centro educativo debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno con el fin de sistematizar procesos de mejora.					
Los centros de menores, por sus características específicas de atención directa a las personas, deben adaptarse de forma continua a las nuevas necesidades. No necesitan hacer planes de mejora, ya que la realidad les obliga.					
El Centro educativo debe hacer evaluación de su funcionamiento a nivel interno cuando las circunstancias lo permitan. No es un aspecto prioritario.					
La autoevaluación del Centro educativo debe competir únicamente al Centro.					
El Centro debe elaborar sus planes de mejora con la ayuda y supervisión de la agencia responsable (administración pública, empresa..)					
La evaluación interna o evaluación institucional debe dar como resultado unos planes de mejora que deben ser comunicados a la Administración .					
Los planes de mejora son fruto de un trabajo de autoevaluación . El equipo educativo, junto con la dirección deberá priorizar aquellos objetivos que considera más importantes.					
Los planes de mejora deben ser comunicados a todas las personas que se relacionan con el Centro, en aquello que les afecta.					
El Centro debe rendir cuentas de su evaluación interna.					
La evaluación interna o autoevaluación debe ser complementaria a la evaluación externa.					
LA SUPERVISIÓN DEL EQUIPO EDUCATIVO:					
Es un tiempo que el equipo educativo dedica periódicamente a reflexionar sobre la práctica educativa.					
Es un espacio exclusivo para los educadores en donde no entra ni el director.					
Es un espacio de formación como cualquier otro.					
Como medida de seguridad frente al desgaste profesional es un elemento imprescindible.					
Es una práctica indiscutible que deben ejercer todos los equipos educativos. Debe ser obligatoria.					

Otras aportaciones: _____

14. ¿Sobre qué aspectos de su funcionamiento crees que deben rendir cuentas los Centros de Menores?

DIMENSIÓN RESULTADOS E IMPACTO

15. El éxito educativo se manifiesta en el desarrollo de capacidades como la autonomía y la integración social. Ambos conceptos son tan amplios que deben ser concretados en dimensiones. Te pedimos ahora que valores los aspectos de la autonomía personal prioritarios que deben abordarse en el trabajo educativo con los menores y que deberán evaluarse en clave de resultados educativos, de logros educativos .

¿En qué grado consideras que los siguientes aspectos de la autonomía personal deben estar presentes en el trabajo educativo con los menores?

(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
RESULTADOS EN EL NIÑO					
Desarrollo de capacidades: autonomía e integración					
Habilidades sociales: conocer las normas del contexto y moverse fácilmente en él					
Capacidad de crear vínculos afectivos con los demás					
Autoestima					
Manejo de la ansiedad					
Afrontar la vida					
Comprender su trayectoria vital					
Actitud crítica					
Enculturación: interés y apropiación de los saberes culturales					
Toma de decisiones: protagonismo sobre su vida. Cambiar el propio destino, asumir responsabilidades					

Muchas gracias por el tiempo que has dedicado a este cuestionario y por tu colaboración en general con esta investigación.

Pilar Morros i Vigil
Lleida, 1 de mayo de 2010

ANEXO 4. CUESTIONARIO DELPHI III



La Mejora De La Calidad De Los Centros Residenciales de Acción Educativa: Propuestas para su evaluación.

TERCERA RONDA DE CONSULTA Delphi

Apreciado/a participante:

Una vez finalizado el análisis de los datos de la segunda ronda de consulta Delphi i elaboradas las conclusiones, te presentamos la tercera batería de preguntas que va a dar fin a este proceso de consulta.

Podrás observar que el presente cuestionario es simple debido a que ya no te pedimos que expreses o argumentes tus opiniones respecto a los temas de calidad objeto de nuestro estudio. En esta ocasión te pedimos que escojas o indiques tu grado de acuerdo con cada una de las cuestiones planteadas. Se trata pues, de un cuestionario sencillo y fruto de aquellos aspectos de la anterior ronda que tuvieron poco consenso y sobre los que todavía quedan matices por aclarar.

Esperamos que disfrutes con el proceso de reflexión y respuesta .
No dudes de que te informaremos de las conclusiones a su debido momento.

Te agradeceríamos nos devolvieras el cuestionario antes del **10 abril**.
Para cualquier duda, puedes ponerte en contacto con Pilar Morros
(607334148 o pmorros@yahoo.es).

Te agradecemos enormemente tu participación en esta técnica Delphi . Tu contribución nos ayudará a ofrecer una propuesta evaluativa que ayude a mejorar el importante trabajo que se realiza en los Centros Residenciales o Centros de Menores.

Saludos cordiales,

M. Teresa Pozo, José Gutiérrez

Pilar Morros

Directores de la investigación

Doctoranda

Lleida, marzo de 2011

Como en las anteriores rondas, cuando nos referimos a educador, niño, etc. nos estamos refiriendo a ambos sexos. Utilizamos el término masculino con el fin de facilitar la lectura.

Nombre y apellidos:

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA

TRABAJO CON PROGRAMAS

Las siguientes afirmaciones han sido consideradas, por los participantes en esta consulta, como **efectos** del trabajo por programas; selecciona los tres que, desde tu perspectiva, son más representativos.

EN EL EDUCADOR:	
Desarrollar en el educador estrategias metodológicas, de planificación y evaluación.	
La mejor comprensión por parte del educador del encargo que recibe.	
El educador cumple mejor con las finalidades educativas, los objetivos.	
La mejora de la implicación del educador, su autoconcepto y disfrute con el trabajo	
EN EL NIÑO	
Que el niño obtenga respuesta a sus necesidades	
Mayor implicación/protagonismo del niño en aquello que le afecta.	
EN LA INSTITUCIÓN	
Más control del trabajo del educador por parte de la institución.	
Mayor implicación de la institución, facilitando medios, mejorando la gestión.	
Provocar una sobrecarga de trabajo en el educador.	

Indica tu posición respecto a estos dos argumentos extremos:

No deben existir programas educativos , ya que el centro debe proporcionar un estilo de vida semejante a una familia						O2 Los programas educativos son una muestra del trabajo intencional y especializado del educador social en los centros
	1	2	3	4	5	

PROTOSCOLOS

A continuación se muestran algunas de las aportaciones que sobre los protocolos han realizado los participantes en la ronda de consulta anterior, algunas de ellas han alcanzado un nivel de consenso alto y otras no tanto. Indica tu grado de acuerdo con ellas.

Ten en cuenta que: **(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)**

El protocolo...	1	2	3	4	5
es un instrumento al servicio de la gestión burocrática del centro.					
debe estar construido con la participación de los actores (educadores, equipo directivo, PAS...)					
da cabida a los imprevistos.					
debe estar estructurado: ordenado por secuencias y distribuir responsabilidades.					
los niños mayores deben estar informados del protocolo.					
su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva interna.					
su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva externa.					
su revisión y seguimiento debe realizarse desde una perspectiva mixta (interna y externa).					
debe permitir tomar decisiones concretas evitando intervenciones estandarizadas.					

Indica tu posición respecto a estos dos argumentos extremos:

No deberían existir los protocolos: el proyecto educativo es un documento que describe por qué y cómo deben hacerse las cosas.	1	2	3	4	5	Q2EI protocolo es imprescindible para organizar el trabajo educativo.
--	---	---	---	---	---	---

TRABAJO CON FAMILIAS

Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a las habilidades y competencias que deben trabajar conjuntamente los centros y los equipos externos correspondientes.

Ten en cuenta que: **(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)**

Aquellas habilidades/competencias:	1	2	3	4	5
Que atañen a la relación padres-hijos cuando se producen las visitas en el Centro.					
Cuya carencia dificulta la convivencia en casa durante las salidas (normas, hábitos, horarios, respeto...)					
Cuya carencia dificulta la comprensión de las necesidades evolutivas del niño.					
Básicas de crianza (cómo dar un biberón, menús, horarios de sueño, juegos adecuados, etc)					

Indica tu posición respecto a estos dos argumentos extremos:

El trabajo de las competencias parentales corresponde exclusivamente a los servicios de trabajo con familias (EAIA, Servicios sociales, etc.)	1	2	3	4	5	S2El trabajo de las competencias parentales debe hacerse de forma colaborativa entre los servicios de trabajo con familias y los servicios que trabajan con los niños de aquellas.
---	---	---	---	---	---	--

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Señala en qué medida estás de acuerdo en con estas afirmaciones en relación a la evaluación del desempeño profesional del educador social:

Ten en cuenta que: **(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)**

	1	2	3	4	5
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas periódicamente.					
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas con el propósito de aumentar el control sobre su trabajo					
Las competencias profesionales del educador social deben ser evaluadas con el propósito de su mejora					
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva externa.					
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva interna.					
La evaluación del desempeño profesional debe realizarse desde una perspectiva mixta (interna y externa).					
Es el educador quien debe evaluar su desempeño profesional.					
El educador contratado en una institución educativa debe disfrutar de la confianza en su capacidad y criterio técnicos. Nadie tiene por qué evaluar su desempeño					
El educador social debe someterse a la evaluación de sus capacidades psicológicas, pedagógicas, técnicas,...					

FORMACIÓN

De las siguientes iniciativas, escoge las **dos** que pondrías en marcha en tu equipo, con el fin de mejorar su **formación**:

Supervisión del equipo educativo con el fin de hacer reflexión sobre la práctica.	
Formación específica en aquellas necesidades y problemáticas emergentes que el equipo debe afrontar.	
Seminarios de autoformación (IAP, encuentros con otros equipos, etc.).	
Organizar sesiones de traspaso de información sobre aquellos cursos a los que han asistido algunos miembros del equipo educativo o directivo.	
Incentivar la producción escrita de los miembros del equipo.	

SUPERVISIÓN DEL EQUIPO EDUCATIVO

Indica tu posición respecto a estos dos argumentos extremos:

En las sesiones de supervisión o reflexión sobre la práctica educativa deben participar sólo educadores	1	2	3	4	5	En las sesiones de supervisión o reflexión sobre la práctica educativa deben participar educadores y la dirección del centro

DIMENSIÓN HUMANA

Selecciona, dentro de cada bloque, las **tres** estrategias que, a tu entender, mejor reflejarían las buenas prácticas de un equipo educativo:

En relación a la comunicación fluida:	
Transparencia en la gestión del centro y difusión de la información	
Traspaso de información por escrito	
Traspaso de información verbal	
Provocar el análisis conjunto de casos y situaciones	
Potenciar espacios de encuentro para la supervisión.	
Diseñar Instrumentos de comunicación operativos (diario, libreta de tutorías...)	

En relación a la cohesión del equipo	
Elaboración cooperativa del Proyecto educativo , reglamento, Proyectos Educativos individuales...	
Consensuar todos los acuerdos (El consenso debe estar en la base de las decisiones tomadas).	
Acogida tutorización a nuevos educadores.	
Crear comisiones de trabajo ,trabajo conjunto, producción escrita, etc.	
Triangulación/ contraste de la información y decisiones	
Participar en actividades externas (encuentros con otros centros, participación en jornadas, grupos de trabajo...)	
Favorecer espacios de encuentro informal entre el personal	

En relación al compromiso con los intereses del niño	
Asignar un tutor que garantice el trato individualizado.	
Implementar un plan de acogida inicial para los niños que ingresan en el centro.	
Trabajar los casos analizando las intervenciones y su impacto.	
Fomentar salidas de los niños al domicilio de los educadores, especialmente en periodos vacacionales.	

DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

SELECCIÓN DEL PERSONAL EDUCATIVO

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la selección e incorporación de nuevos educadores en los equipos educativos:

Ten en cuenta que: **(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)**

La selección e incorporación de los profesionales noveles a los centros debe hacerse a través de:	1	2	3	4	5
Protocolo de selección: entrevista personal estructurada					
Periodo de prueba					
Protocolo de competencias mínimas: titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia...					
Participación del equipo en la selección del personal					
Periodo de práctica para aclarar dudas y valorar la idoneidad					
Entrevista con la dirección al final del periodo con el fin de evaluar los resultados					

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Expresa tu grado de acuerdo con estas afirmaciones.

Ten en cuenta que: **(1= Totalmente en desacuerdo; 2= Bastante en desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Bastante de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo)**

La incorporación de procesos de evaluación normativa mejoraría el funcionamiento de los centros.	1	2	3	4	5
La institución debe someterse a procesos de evaluación de forma obligatoria y sistemática.					
En cualquier institución financiada con fondos públicos debe hacerse una rendición de cuentas periódica sobre su funcionamiento					
La incorporación de estándares de evaluación (ISO, EFQM, etc.) mejoraría el funcionamiento de los centros.					
Los resultados de la evaluación deben tener consecuencias a nivel de incentivos profesionales (promoción, publicación, reconocimiento de buenas prácticas...)					

La evaluación del centro o evaluación institucional debe hacerse atendiendo a las siguientes dimensiones:	1	2	3	4	5
La evaluación del centro o evaluación institucional debe realizarse desde una perspectiva externa					
Deben evaluarse periódicamente los resultados obtenidos en función de los objetivos que el centro se ha planteado					
Debe realizarse una evaluación continua de los procesos tanto organizativos como los que atañen a las estrategias de intervención socioeducativa					
Los centros deben crear un sistema integral de evaluación institucional priorizando aquellos aspectos que necesita mejorar y con una temporalización realista y positiva .					

Selecciona los **tres** aspectos más representativos de aquellas circunstancias que representan puntos débiles en los centros.

El clima de desgaste profesional, que dificulta el proceso de vinculación y la implicación en el proyecto del Centro.	
Falta de estabilidad de los equipos educativos.	
La inadecuada formación académica de los educadores.	
Falta de liderazgo del equipo directivo.	
Falta de madurez y equilibrio emocional; poca profesionalidad.	
La falta de actualización de los proyectos educativos de centro.	
La institucionalización de la institución: anteponer la normativa a las necesidades del niño.	
La falta de coordinación entre los profesionales que intervienen en los casos.	
La falta de incorporación de procesos evaluativos y de mejora.	
La actitud de los educadores noveles: falta de implicación con el proyecto del centro.	
La no idoneidad del centro en relación a las necesidades del niño.	
Poca relación de los niños con el entorno social.	

Gracias por tu colaboración y por tu participación en todo el proceso Delphi.

Una vez completado el análisis de los datos, te enviaremos el documento de propuesta evaluativa con el fin de que constates la presencia de tus opiniones en el documento final y valides el documento.

Gracias de nuevo.

M^a Teresa Pozo Llorente
Departamento de métodos de investigación
y diagnóstico en educación

Pilar Morros i Vigil
Doctoranda

ANEXO 5. AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA GENERAL



Generalitat de Catalunya
Departament de Benestar Social i Família
**Direcció General d'Atenció
a la Infància i a l'Adolescència**

Sra Pilar Morros
Carrer Alcalde Pujol N. 7
25007 LLEIDA

Benvolguda

En relació a la vostra demanda d'ampliar la vostra d'investigació realitzada als centres de Lleida, a tots els centres de Catalunya, us comunico que en base a l'interès de la *Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència*, autoritzo la realització de l'ampliació del projecte.

Per tal de poder iniciar la col·laboració i establir les gestions/programacions necessàries, us adreço als responsables dels diferents Serveis Territorials de Catalunya:

- Servei Territorial de Tarragona, Sra Isabel Carrasco 977 251986.
- Servei Territorial de Terres de l'Ebre, Sra Ester Cabanes 977 706427.
- Servei Territorial de Girona, sra Silvia Casellas 972 941272.
- Servei Territorial de Barcelona Ciutat, Sra Rosa Pérez 93 5524437.
- Servei Teritorila de Barceloa Comarques, Sr. Miquel Martos 93 5524437

Així mateix, us recordo les dues condicions que estableix aquesta Direcció general per dur a terme la seva realització: per una banda, el compliment de la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de Protecció de Dades de Caràcter Personal pel que respecte als infants i adolescents tutelats i les seves famílies, i per l'altra, que la investigació realitzada restarà a disposició de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència i les la Unitats implicades si és el cas.

Per finalitzar i com a responsable de la *DGAIA*, us encoratjo a continuar amb l'estudi i us agraeixo l'interès per investigar en el camp de la protecció de la infància, ja que tota intervenció teòrica de qualitat repercuteix positivament en la millora de l'atenció dels infants i joves.

Ben cordialment,

Anna Solés Franch

Directora general d'Atenció a la Infància i l'Adolescència

Barcelona, 17 de juny de 2011.

Edifici Paral·lel
Avinguda Paral·lel núm. 52
08001 Barcelona
Tel. 93 483 10 00
Telèfon d'informació: 900 300 500

ANEXO 6. CUESTIONARIO CCRP

Lleida, juny de 2011

Estimat col.laborador/a,

Sóc la Pilar Morros, una educadora social amb una llarga trajectòria professional en l'àmbit dels Centres Residencials. Després de treballar 20 anys com a educadora en un CRAE, vaig accedir fa 4 anys a la subdirecció d'un Centre. Enmig d'aquest procés professional, i arrel dels estudis de psicopedagogia que vaig fer a la UOC, vaig decidir canalitzar el meu interès per la **millora de la qualitat en els Centres Residencials**. Estic convençuda que la identificació de les bones pràctiques ajudarà als equips educatius a millorar la nostra feina.

Tota aquesta inquietud i motivació em va dur a plantejar-me la fita de realitzar la tesi doctoral sobre la millora de la qualitat en els Centres. Vaig buscar un programa de doctorat que s'avingués als meus interessos investigadors i el vaig trobar a la universitat de Granada: un programa amb Menció de Qualitat i què observava en les seves línies d'investigació allò que jo estava buscant.

Una primera fase de la investigació ha consistit a buscar criteris i indicadors de qualitat; criteris que ens informin de les bones pràctiques en l'acció socioeducativa dels Centres Residencials. En l'estudi han participat experts (educadors, directors, tècnics d'infància, gestors d'entitats, polítics, etc) de tot l'estat Espanyol.

En la segona fase, que és a punt de començar, em plantejo passar un qüestionari on, tots els professionals encarregats de l'atenció directa a la infància i l'adolescència i els seus equips directius, puguin aportar la seva visió de la realitat professional en què es troben. La finalitat d'aquest qüestionari és fer un retrat de la realitat dels Centres Residencials en relació a les bones pràctiques educatives. És per això que aquest qüestionari va adreçat a **tots/es els educadors/es dels Centres** d'Infància i també **als seus equips directius**.

Així doncs, et presentem un qüestionari que **cal contestar a nivell individual i tenint en compte la realitat del teu Centre de treball**. Emplenar-lo et demanarà entre 5 i 10 minuts. **Un cop finalitzat, tan sols cal fer clic a "enviar", abans del dia 12 de juliol. A partir d'aquest dia ja no es podrà utilitzar l'aplicatiu.**

El qüestionari és anònim. Tan sols et demanem algunes dades personals (sexe, formació...) i professionals. Per raons pràctiques utilitzem sempre el gènere masculí per a referir-nos a ambdós sexes.

El qüestionari es gestiona on-line des d'un domini web de Granada. És per això que et trobaràs les preguntes en castellà.

Per a qualsevol consulta, no dubtis a posar-te en contacte amb Pilar Morros:

pmorros@yahoo.es

tf: 607334148

Gràcies per la teva col·laboració

Pilar Morros i Vigil

PERFIL DEL INFORMANTE

1. Usted es:
 1. Miembro del equipo directivo
 2. Educador/a
 3. Otros (indicar) _____

2. Sexo:
 1. Hombre
 2. Mujer

3. Edad:
 1. menos de 35
 2. de 35 a 39
 3. de 40 a 44
 4. de 45 a 49
 5. m

4. Años de experiencia:
 1. menos de 5
 2. de 5 a 9
 3. de 10 a 19
 4. de 20 a 29
 5. más de 30

5. Formación académica más alta :
 1. Formación básica
 2. FP/ Bachillerato
 3. Diplomatura universitaria
 4. Licenciatura
 5. Experto/máster universitario
 6. Doctorado
 7. otros/ formación complementaria

6. Titularidad del centro
 1. público
 2. concertado, gestión delegada, etc.
 3. otros

7. Tipo de centro
 1. Centro Residencial de Acción Educativa
 2. Centro Residencial de Educación Intensiva
 3. Unidad Convivencial
 4. Centro de Acogida
 5. Otro (indicar cuál)

8. Proyecto Educativo de Centro: PEC
 1. He participado en la redacción del PEC
 2. No he participado pero conozco el contenido del PEC
 3. No he participado y no conozco el contenido del PEC

Indique el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a distintos aspectos relacionados con su Centro. Tenga en cuenta que: 1 = totalmente en desacuerdo, y 5 = totalmente de acuerdo.

La última casilla es para aquellas cuestiones que no tienen relación con su realidad o no tiene datos para contestar.

MARCO PEDAGÓGICO DEL CENTRO						
	1	2	3	4	5	N/C
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)						
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales						
Establece los canales de coordinación de los distintos órganos del Centro						
Define y distribuye funciones y responsabilidades						
Define y establece claramente los objetivos educativos						
Define los contenidos (aquello que los niños deben aprender en el Centro)						
Recoge la reflexión hecha por mi equipo sobre la misión del Centro y el encargo institucional.						
Define cuál es el enfoque – metodología a seguir y modelo- del trabajo con las familias de los niños						
Define los principios generales de organización y funcionamiento de mi Centro						
Justifica y argumenta la atención de los niños en lo que se refiere a horario diario, rutinas...						
Incluye algunos principios de los programas educativos fundamentales.						

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR (RRI)						
Existe un RRI						
Ha sido elaborado con la participación de todos los educadores						
Ha sido elaborado con la participación de todos los profesionales						
Ha sido elaborado con la participación de todos los miembros del Centro						
Reglamenta y rige la vida de todas las personas del Centro						
Contiene pocas normas						
Las normas están redactadas de forma clara						

PRESUPUESTO DE CENTRO						
El presupuesto anual es conocido por todos los educadores de mi equipo						
El equipo participa de las decisiones a tomar en relación a la distribución de las partidas económicas del presupuesto del Centro						

MEMORIA ANUAL						
El Centro elabora la memoria anual						
La memoria anual se elabora con la participación de todos los profesionales						

PROGRAMACIÓN ANUAL						
El Centro elabora una Programación Anual						
La Programación Anual se elabora con la participación de todos los profesionales						

PROGRAMAS						
Existen programas específicos en función de las necesidades educativas de los niños.						

PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN						
Los protocolos están elaborados con la participación de los profesionales implicados						
Los protocolos están estructurados por secuencias y distribuyen claramente responsabilidades						
Los protocolos nos permiten tomar decisiones autónomamente.						
Los protocolos son lo suficientemente flexibles para evitar decisiones estandarizadas.						

EVALUACIÓN						
Se planifica la evaluación con indicadores consensuados por el equipo educativo						
Se evalúan las necesidades de los niños						
Se evalúa la consecución de los objetivos						
Se lleva a cabo una evaluación sistemática de la documentación pedagógica (PEC, RRI, PEI...)						
Se evalúan las competencias profesionales y el desempeño profesional						
Los resultados de la evaluación revierten en mejoras en el centro						
Se evalúa la relación educativa a través de la reflexión sobre la práctica						
El centro se somete a evaluaciones o auditorías externas						
Existen instrumentos de evaluación adecuados a cada ámbito de valoración.						
Se realizan sesiones de evaluación de manera periódica.						
La recogida de datos de las evaluaciones y el análisis de la información está coordinada por un profesional del Centro.						

ACCIÓN EDUCATIVA						
	1	2	3	4	5	N/C
Existen unos criterios consensuados para distribuir las tutorías						
La asignación de tutorías tiene en cuenta las necesidades del niño						
Se respeta la estabilidad de las tutorías con el fin de satisfacer las necesidades de seguridad y vinculación del niño.						
Cada niño tiene asignado un tutor						
Existe un plan de acogida para los niños nuevos.						
El educador tutor es la figura de referencia que aglutina toda la información sobre el niño						
El tutor se hace cargo de todo lo referente a la vida del niño (se coordina con los EAIA, escuelas, dispone de un tiempo para el trabajo individual...)						
El tutor hace el seguimiento de las visitas y salidas familiares (está informado, recoge, sintetiza y transmite la información)						
Los objetivos educativos se elaboran de forma individualizada y son adecuados a las necesidades educativas						
Los objetivos educativos se orientan a la adquisición de competencias sociales.						
Las estrategias educativas que se aplican en mi centro son diversificadas						
Los niños que lo necesitan asisten a recursos psicoterapéuticos, reeducativos, de estimulación precoz, etc						
La vida del centro proporciona a los niños situaciones de entrenamiento para la vida en sociedad.						
Los niños participan en la elaboración de su proyecto educativo individual, en función de su edad y capacidades.						
Los niños participan en actividades del barrio y del entorno						
Los niños participan en la vida del centro a través de asambleas y tomando decisiones.						
El centro fomenta la participación de las familias a través de entrevistas, coordinaciones y contacto frecuente.						
El centro procura un entorno colaborativo con las familias						

EL EDUCADOR (si eres educador, debes responder en 1ª persona)	1	2	3	4	5	N/C
Sabe crear un vínculo afectivo sano con el niño: sabe acoger y limitar.						
Es asertivo en la comunicación.						
Conoce con profundidad a los niños del centro						
Dispone de conocimientos no superficiales sobre las necesidades de los niños, psicología de la relación y tecnología educativa.						
<i>Se muestra comprometido con el bienestar de cada niño.</i>						
Muestra empatía en la relación con el niño.						
Es coherente con la normativa						
Se comporta como modelo educativo						
Expresa a los niños expectativas de logro positivas.						
Resuelve situaciones de crisis y conflictos con serenidad						
Despierta el deseo de aprender en el niño, de vincularse a lo social						
Sabe planificar, reflexionar y evaluar						
Sabe trabajar en equipo y genera buen clima con sus compañeros						
Los educadores de mi Centro actualizan sus competencias a través de cursos de formación						
Los educadores de mi Centro participan en iniciativas de renovación pedagógica e innovación						

GESTIÓN Y FORMACIÓN DEL PERSONAL

	1	2	3	4	5	N/C
SOBRE EL EQUIPO DIRECTIVO						
Informa adecuadamente a todas las personas del Centro de todo aquello que atañe a la vida de la institución						
Sabe motivar a sus colaboradores						
Trata con cortesía y delicadeza a todas las personas						
Conoce bien a todos los niños y es una figura accesible para ellos						
Muestra aprecio y reconocimiento a las personas del Centro por los logros que consiguen						
Impulsa la autoconfianza de los educadores						
Clarifica adecuadamente las funciones de los trabajadores						
Realiza seguimiento de todas las iniciativas, programas, órganos, del Centro						
Realiza una previsión y planificación del gasto del Centro						
Realiza una distribución y justificación económica de la actividad del Centro						
Optimiza los recursos humanos del Centro para un buen desarrollo de la acción educativa						
Optimiza los recursos materiales del Centro con el fin de mejorar la acción educativa						
Mantiene un equilibrio entre delegación y control						
Busca los recursos externos necesarios con las estrategias adecuadas						
Apoya y promueve la realización de investigaciones sobre temas socioeducativos						
Facilita la creatividad, está abierto a probar nuevas estrategias						
Gestiona ayudas externas						
Revisa periódicamente los resultados						
Su mayor preocupación es la consecución de una educación de elevada calidad						
Supervisa el plan de caso y los proyectos educativos						
Está comprometido con el proyecto pedagógico y promueve su desarrollo						
Goza de reconocimiento por parte del equipo para el ejercicio del cargo						
Garantiza la participación creciente de los niños en la vida del centro						
Promueve el debate sobre temas pedagógicos						
Potencia un clima positivo en el equipo						
Resuelve asertivamente los problemas y conflictos						
Fomenta la elaboración, implementación y evaluación de la documentación pedagógica (PEC, RRI, etc)						
Apoya e impulsa el trabajo en equipo						

Potencia la participación de los padres en la vida del Centro						
Dispone de formación teórica adecuada						
Actualiza su formación de forma continua						
Dispone de experiencia						
Comparte la visión de los profesionales del Centro						

DINÁMICAS DE TRABAJO

	1	2	3	4	5	N/C
Se realizan reuniones de equipo semanales						
Los procedimientos e instrumentos de comunicación que utilizamos en el centro(diario, actas, paneles, etc) son útiles						
Las decisiones se toman por consenso						
Se realiza acogida y tutorización de los educadores noveles						
Las reuniones de equipo permiten compartir situaciones e incidencias						
Existe apoyo mutuo entre compañeros en el trabajo diario						
Se organizan actividades lúdicas entre compañeros fuera del horario laboral						
Existe un protocolo de selección de personal según sus funciones y perfil profesional						
El protocolo de selección contiene una entrevista personal estructurada						
El protocolo de selección exige unas competencias mínimas : titulación, conocimiento de los documentos profesionalizadores, capacidades personales, experiencia, etc.						
Los educadores noveles experimentan un periodo de prueba en el Centro						
Al final de cada periodo se realiza una entrevista con la dirección con el fin de evaluar los resultados.						
Se realizan revisiones de los casos de forma individualizada entre dirección y tutor						
En mi equipo existen profesionales con distintos grados de experiencia						
El equipo participa en iniciativas que promueven la reflexión continua a partir de comunicaciones, artículos, ponencias en las que comparte su saber y reflexiones						
Se dan intercambios con otros educadores de otras instituciones						

RECURSOS

	1	2	3	4	5	N/C
Las instalaciones del edificio son seguras y adecuadas						
Las zonas de recreo son adecuadas, seguras y están adaptadas a las características de los niños						
El mobiliario del Centro está adaptado a la edad, características y necesidades						
Existen materiales didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los niños						
Se dispone de los recursos económicos suficientes para garantizar la cobertura de las necesidades materiales de los niños (vestuario, material escolar, etc)						
Se dispone de suficientes ordenadores para todos los niños del Centro						
En el traslado de los niños y niñas se protege la integridad física y protección ante el riesgo real						

SATISFACCIÓN

	1	2	3	4	5	N/C
Me siento satisfecho con mi situación laboral						
Me siento satisfecho con la estabilidad de mi equipo						
He aprendido a abordar situaciones de conflicto con más calma						
Me siento cada vez más seguro en la acción educativa						
Me siento satisfecho del trabajo que realizamos como equipo						
El clima de trabajo en mi Centro es agradable						
La actividad de mi Centro es conocida en la barrio						
La actividad de mi Centro es valorada positivamente en el entorno						
Los niños dan pruebas de que se sienten ayudados						
Las familias expresan su satisfacción por la atención que recibe su hijo						

Moltes mercès per participar en aquest estudi

Pilar Morros i Vigil

