

col·lecció eines 20

La millora de la qualitat  
dels centres de protecció a la infància.  
Criteris per a l'avaluació des de  
la perspectiva dels professionals implicats

20



---

© Pilar Morros i Vigil

© Generalitat de Catalunya, 2015

Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència  
Departament de Benestar Social i Família  
Avinguda del Paral·lel, 50-52  
08001 Barcelona

---



*Avís legal:*

*Aquesta obra està subjecta a una llicència Reconeixement-No Comercial-Sense Obres Derivades 3.0 de Creative Commons.*

*Se'n permet la reproducció, distribució i comunicació pública sempre que se'n citi l'autor o autors i l'editor, i no es faci un ús comercial de l'obra original ni se'n creïn obres derivades.*

*La llicència completa es pot consultar a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>*

---

1a edició electrònica: gener de 2015

Dipòsit legal: B 2226-2015

Disseny: Txell Gràcia

Maquetació i impressió: AMPANS, Serveis gràfics

També podeu trobar aquest llibre i les altres publicacions del Departament de Benestar Social i Família a [gencat.cat/bsf/publicacions](http://gencat.cat/bsf/publicacions)

---

**Aclariment:**

*Atès que una de les manifestacions de desigualtat entre homes i dones és el llenguatge, volem aclarir que hem optat pel gènere gramatical masculí per referir-nos a ambdós sexes amb la finalitat única de simplificar la lectura.*

*El contingut del llibre versa sobre els centres de protecció a la infància i l'adolescència i recull les opinions dels professionals de totes les tipologies de centre que hi ha al nostre país. Tot i això, amb la intenció de simplificar-ne la lectura, s'ha optat per utilitzar l'acrònim CRAE per fer-hi referència.*

---

## Presentació

Les primeres referències escrites que tenim sobre l'acolliment residencial com a mesura de protecció infantil es remunten a l'època de l'emperador Trajà, a la Roma de principis del primer mil·lenni. Per tant, ja veiem que es tracta d'un tipus d'intervenció àmpliament utilitzat i reformulat al llarg dels segles.

Però parlar de qualitat en l'acolliment residencial a la Catalunya contemporània ens fa remuntar al 1981, quan la Generalitat va assumir les competències de protecció a la infància. Des d'aleshores, s'han desenvolupat polítiques actives que han posat l'èmfasi en tres pilars: 1) la creació d'un sistema de protecció a la infància i l'adolescència, 2) la professionalització de tots els agents implicats, i 3) la definició dels centres com a espais protectors i educatius.

Queden lluny, sortosament, les imatges en blanc i negre de grans institucions massificades de dècades enrere. Progressivament, anem superant les connotacions negatives i la imatge estereotipada dels centres residencials per a menors que encara persisteixen en una part de la població. Cal una lluita constant per a la sensibilització en què mantenir-se ferm.

La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA), adscrita al Departament de Benestar Social i Família, va establir el 1991 el projecte marc dels centres residencials, que ha estat alhora la base del projecte educatiu de centre: un full de ruta que obligatòriament han de tenir tots els centres propis i col·laboradors de la Generalitat. Aquesta relació d'objectius i garanties per als usuaris s'ha revisat recentment i s'ha actualitzat tenint en compte els canvis socioeducatius profunds experimentats en els últims dos decennis. Així mateix, hem tingut en compte les orientacions que recull el Pla de qualitat 2012-2014 de la DGAIA.

La publicació que teniu al davant és fruit de la tesi doctoral de la senyora Pilar Morros, subdirectora del CRAE Llars Infants Torre Vicens de Lleida, un equipament gestionat pel nostre Departament. Llegint aquest llibre veureu que es tracta d'una aportació valuosa i qualificada que cal tenir en compte per desenvolupar i posar en pràctica el Pla de qualitat que abans he esmentat.

El 40% dels infants i els adolescents catalans en situació de risc greu o desemparats són atesos actualment en centres residencials de la DGAIA. Ells i elles són la nostra màxima preocupació i ells i elles són abans que res. Per això, són meritoris i molt benvinguts els coneixements i les propostes de millora i actuació que ens aporten els professionals que hi treballen, que coneixen millor que ningú la realitat diària d'aquest col·lectiu heterogeni, complex, divers i amb grans potencialitats. Unes oportunitats que hem de saber aprofitar pel seu propi bé i pel bé del conjunt de la societat.

**Neus Munté i Fernández**

Consellera de Benestar Social i Família



---

## Agraïments

Tot el que sé no és meu: m'ho han regalat els meus pares, els mestres de l'escola, de l'institut, de la facultat, els llibres... i el mateix passa amb el meu saber professional; tot el què sóc com a educadora social m'ho han ensenyat els infants i els professionals amb qui he treballat. Vaig tenir el privilegi de trobar una feina en què es treballa en equip, de manera que el meu saber i el meu saber fer, els he pogut construir gràcies als meus companys de feina i als nens, que sempre procuraven (sense adonar-se'n) posar-nos-ho difícil. Ara tinc la possibilitat de compartir una mica de tot el que he après durant més de 25 anys d'experiència professional i de formació. El fruit d'un llarg recorregut de recerca compaginat amb el treball en un CRAE, i que ha vist la llum gràcies a la col·laboració de tants amics, companys i institucions com la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, on he trobat companys que m'han animat i han col·laborat amb mi amb il·lusió i generositat. Vull agrair el suport als meus companys del CRAE Enric Llaberia, especialment a l'Esther, que sempre ha estat i és un exemple de saber fer professional (hi ha tantes aportacions seves en aquesta tesi!). I als meus companys de Torre Vicens, sempre disponibles a col·laborar en tot el que necessitava. Gràcies Blanca, Berta, Argi, Sònia, Ares, Olga... per la vostra ajuda "logística". A l'Araceli Lázaro pel seu "suport exigent", sempre donant-me ànims. A en Segundo, que, havent tingut l'experiència d'elaborar la seva tesi doctoral, m'ha proporcionat el suport necessari en el moment oportú, i m'ha ajudat a comprendre i acceptar els moments de desànim. A tots els col·legues d'aquesta casa (educadors de tots els centres, directors, caps de servei, directors de servei, etc.), dels quals sempre he rebut un "sí" quan els he demanat la seva participació, ja sigui en els grups de discussió, en el Delphi, el qüestionari... Als companys que ocupen càrrecs de tot tipus i que no han dubtat, en cap cas, a dir que sí, moltes gràcies. Vull agrair també la col·laboració i el suport del Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya, especialment a en Pepín i en Rafel, que en tot moment em van facilitar contactes, espais i molts ànims. Gràcies a tots els que han col·laborat desinteressadament com a informadors en aquest treball de recerca. Espero que s'hi sentin representats i que els resultats els siguin útils. A en Jaume, el meu suport real, incansable i incondicional. A la meva neboda Alba i als meus nens sempre a prop, que omplen el meu cor d'alegria. Finalment, vull donar les gràcies a en Gabriel, per mostrar-me el camí.

**Pilar Morros i Vigil**

---

## Índex

---

<b>1</b>	Marc teòric de la investigació	8
	1.1. Quan neix la infància?	8
	1.2. Paradigmes sobre la protecció a la infància	14
	1.3. La infància del segle XXI	16
	1.4. La qualitat de l'acció socioeducativa: antecedents, preguntes i respostes	27
<b>2</b>	Enfocament metodològic	43
	2.1. El problema objecte d'estudi	43
	2.2. Objectius	56
	2.3. La investigació avaluativa	47
	2.4. Fases de la investigació	51
	2.5. Estratègies i fonts de recollida d'informació	53
	2.6. Qüestionari QCRP (qüestionari sobre centres residencials per a professionals)	63
	2.7. Criteris de qualitat de les estratègies de recollida d'informació	70
<b>3</b>	Anàlisi i discussió dels resultats	76
	3.1. Anàlisi dels resultats dels grups de discussió	76
	3.2. Pautes i criteris de qualitat dels CRAE	85
	3.2.1. Anàlisi de les aportacions a la primera ronda de la consulta Delphi	85
	3.2.2. Anàlisi de les aportacions a la segona ronda de la consulta Delphi	93
	3.2.3. Anàlisi de les aportacions a la tercera ronda de la consulta Delphi	118
	3.2.4. Nivells de convergència assolits al llarg de la consulta Delphi	127
	3.3. Resultats de l'avaluació de la qualitat dels CRAE: anàlisi i discussió dels resultats del qüestionari QCRP	138
	3.3.1. Anàlisi descriptiva de les respostes per dimensions i blocs de preguntes	138
	3.3.1.1. Marc educatiu del centre	138
	3.3.1.2. Acció educativa	141
	3.3.1.3. L'educador	142
	3.3.1.4. Gestió i formació de personal	143
	3.3.1.5. Recursos disponibles	147
	3.3.1.6. Satisfacció dels professionals	147

3.4.	Anàlisi segons les variables independents	149
3.4.1.	Anàlisi en funció de la variable independent del lloc de treball	149
3.4.2.	Anàlisi segons la variable independent dels anys d'experiència	151
3.4.3.	Anàlisi segons la variable independent de la titularitat del centre	159
<b>4</b>	L'avaluació de la qualitat dels CRAE des de la perspectiva dels professionals: conclusions derivades de la investigació i propostes de millora	165
4.1.	Criteris per a l'avaluació de la qualitat i bones pràctiques d'organització, gestió, programació i actuació educativa dels CRAE	165
4.2.	Diagnòstic dels CRAE de Catalunya a partir dels criteris de qualitat explorats	172
4.3.	Pautes i propostes per a l'avaluació dels CRAE	178
4.3.1.	Importància de l'avaluació dels CRAE	178
4.3.2.	Avaluació participativa	180
4.3.3.	Incorporació del model EFQM en l'avaluació dels centres	180
4.3.4.	Responsabilitat de l'Administració i motivació de les institucions	188
<b>5</b>	Bibliografia	189
<b>6</b>	Glossari	210
<b>7</b>	Taules	211
<b>8</b>	Gràfics	213
<b>9</b>	Annexos	215

# 1

## Marc teòric de la investigació

### 1.1. Quan neix la infància?

Per parlar de l'origen de la protecció a la infància caldria explorar prèviament el concepte *d'infància*: quan i com apareix aquest concepte i per què sorgeix la necessitat de protegir-la.

El concepte *d'infància* no ha existit pas sempre, ni ha tingut sempre el mateix significat.<sup>1</sup> El seu origen etimològic prové del vocable llatí *in-fali*, que significa “no parla”.

Ja a l'antiga Grècia no existia la infantesa com a identitat social; no hi havia limitacions legals ni morals per a l'infanticidi.

De Mause (1991) és un dels autors que ha estudiat la conceptualització de la infància al llarg de la història. Ha establert etapes diverses:

L'etapa d'infanticidi, que va des de l'antiguitat fins al segle iv. En aquesta etapa, els nens “eren abocats als rius, llençats als femers i rases, ‘envasats’ en atuells per tal que es morissin de gana i abandonats pels camins i turons” (p. 48).

L'etapa d'abandó (segles iv-xiii), en què els pares comencen a acceptar el fill com a ésser que posseeix una ànima i, per tant, opten per abandonar-los entregant-los a dides, internant-los en monestirs i convents, cedint-los en adopció o enviant-los a casa d'altres nobles perquè treballin com a criats. En altres casos els mantenien a la llar familiar en una situació de greu abandó afectiu. L'autor afirma que “la forma d'abandó més extremada i més antiga és la venda directa dels nens” (p. 59).

Postman, en el seu llibre *La desaparición de la niñez* (1982), recorda que, a l'obra *The Greek Way*, Edith Hamilton esmenta una llegenda sobre un pintor grec que suggereix que no hi ha res d'estrany a pintar un infant: un pintor grec va mostrar un retrat tan natural d'un nen que sostenia un raïm que els ocells baixaven a menjar-ne. Quan van felicitar el pintor i el van nomenar mestre, respongué: “Si fós mestre, el nen hauria espantat els ocells”. A partir d'aquesta llegenda, Edith Hamilton arriba a la conclusió que, per al pensament grec, res imaginat no pot ser més bell que allò que és real.

<sup>1</sup> Sánchez Valverde (2006) situa l'aparició del concepte *d'infància* al segle xii.



El raïm havia de ser pintat perquè semblés raïm i els nens, perquè semblessin nens. De fet, no tenim pintures de nens procedents del món grec, tal com nosaltres entenem el concepte.

La llei romana *patria potestas* conferia als pares una autoritat inqüestionable sobre la seva descendència. A més d'exercir un domini il·limitat, els progenitors tenien els drets d'obediència, lleialtat i respecte absolut dels seus fills. L'abandó de les criatures estava envoltat de secret. Durant segles, les necessitats emocionals dels infants van ser ignorades, atès que es consideraven possessions el valor de les quals depenia de la seva utilitat.

Fou cap al 374 de la nostra era que es va promulgar la primera llei que prohibia l'infanticidi. Aquesta llei evidència, d'alguna manera, la idea que els nens necessiten algun tipus de protecció.

Tuchman (1978) afirma que l'edat mitjana es va caracteritzar per ser un món oral on el concepte d'*adult* pràcticament no existia i, per tant, encara menys el de *nen*. De fet, la paraula *nen* denotava parentesc, no pas edat. Ariès (1962) diu sobre això: "La pràctica de jugar amb les parts pudents dels nens estava arrelada en una tradició molt difosa". En el món medieval, la infància era invisible.

La fase d'ambivalència (s. XIV-XVII) es caracteritza per una necessitat de modelar els infants.

D'alguna manera, l'aparició de la impremta va proporcionar un altre requisit per distingir la infància de l'edat adulta. Postman (p. 31) afirma que "l'aparició de la impremta va crear una definició nova de l'edat adulta basada en la competència per a la lectura i, per tant, un concepte de la infància nou basat en la incompetència per a la lectura". Així, doncs, la infància finalitzava als set anys i l'edat adulta començava immediatament després.

I afegeix: "A partir de la impremta els joves havien de fer-se adults, i ho feien aprenent a llegir, ingressant en el món de la tipografia. Per tal d'aconseguir-ho, necessitaven educació. Per tant, la civilització europea va reinventar les escoles. D'aquesta manera, la infància es va convertir en un requisit indispensable".

Recordem com Rousseau a *Emili* sosté que "la lectura és el flagell de la infantesa, atès que els llibres ens ensenyen a parlar de coses de les quals no sabem res".

A partir d'aquest moment la història ha anat fent vaivens al llarg de les diferents etapes i també en diferents països. Tot i això, estem d'acord amb Postman sobre el fet que la possibilitat de la lectura ha anat obrint l'accés a la cultura i l'educació i, per tant, al concepte d'*infància*.

Així doncs, en arribar als segles XVI i XVII (època d'intrusió, segons Demause), la infantesa es definia per l'assistència a l'escola. Ivy Pinchbeck i Margaret Hewwitt (citats a Postman, 1982) ho expressen de la manera següent: "Si bé

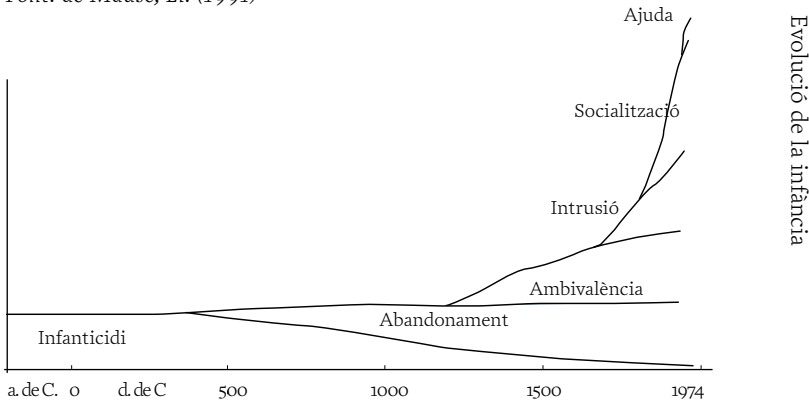
sota el sistema tradicional la infantesa acabava realment als set anys, la conseqüència de l'educació formal organitzada va consistir a perllongar el període durant el qual els infants quedaven al marge de les demandes i les responsabilitats del món adult. De fet, la infantesa deixava de ser un requisit biològic amb una importància fugaç; per primer cop sorgia com un període formatiu la significació del qual era creixent”.

Va ser en aquesta època que es va desenvolupar la diferenciació clara entre *infant* i *adult* i on es poden observar i identificar les característiques i els comportaments específics dels infants: s'observa la seva forma de parlar i el seu argot, proliferen llibres de pediatria, es comença a posar noms diferents a cada germà (abans se'ls posava el mateix nom, tot afegint un número que indicava l'ordre de naixement), sorgeix la literatura infantil, es comença a vestir els infants de forma diferent dels adults, etc. Tot plegat va comportar la remodelació progressiva del concepte de *família*. La falta d'implicació emocional que es produïa a l'edat mitjana, en què les elevades taxes de mortalitat infantil obligaven els pares a preparar-se per a la mort probable dels seus fills (per això predominava la idea de tenir molts fills, amb l'esperança que en sobrevisquessin dos o tres), desapareix i es genera una mirada atenta vers l'infant.

A finals del segle XVIII es produeix la revolució industrial i durant aquest període la infància queda hipotecada atesa la necessitat que les grans ciutats industrials tenien de mà d'obra barata. La literatura i la cinematografia són riques en relats i històries sobre la duresa de la infància en aquesta època (Dickens, McCourt...) ja sigui dins la família, en reformatoris, o fàbriques, o mines, etc. Però aquest segle també és el de la Il·lustració en què personatges com Voltaire, Rousseau, Locke, Goethe i altres van difondre un esperit de canvi i el desig que la cultura es desenvolupés.

Així, doncs, el concepte de fill com a propietat privada es va anar humanitzant gràcies a la Il·lustració. Concretament, Postman al·ludeix a dues grans influències (p.7 7): d'una banda, Locke, mitjançant el seu llibre *Some Thoughts on Education*, publicat el 1693, a través de la difusió de la idea que la ment en néixer és una taula rasa i, per tant, pares i mestres són els responsables d'allò que s'hi escriu. I de l'altra, Rousseau va insistir en què el nen és important en si mateix, no com un mitjà per a un fi. També va afirmar que és important la vida intel·lectual i emocional de l'infant. Aquestes idees van influir profundament en la psicologia i la pedagogia posteriors (Montessori, Piaget, Pestalozzi, etc.)

Gràfic 1.1. Evolució de les formes de criança.  
 Font: de Mause, Ll. (1991)



Si seguim la classificació feta per de Mause, a l'època de socialització, emmarcada entre els segles XIX i XX, la mortalitat i la natalitat disminueixen. La revolució industrial i els moviments d'opinió que es van generar en aquella època van tenir com a conseqüència la promulgació de dues lleis al Parlament britànic que prohibien que els menors de deu anys treballessin a les mines subterrànies (any 1830) i limitaven la seva jornada diària de treball a deu hores (any 1840).

El cas de Mary Ellen el 1881 va ser el primer documentat a la història en què es va dictar una sentència condemnatòria contra uns pares per maltractament vers els fills. Es va obrir per primer cop la possibilitat d'intervenir en la vida privada familiar davant la necessitat de protegir la infància dels maltractaments. Curiosament, en aquest cas es va haver d'aplicar una llei contra la crueltat vers els animals perquè un tribunal de Nova York pogués condemnar un padrastre pel maltractament, atès que no existia legislació de protecció a la infància.

Sorgeixen a Europa les primeres iniciatives adreçades a la protecció a la infància. En aquest sentit, Sánchez Valverde (p. 42) ens recorda que tot plegat es dona en un ambient en què la renovació pedagògica de la Nova Escola, inspirada en Rousseau i desenvolupada per Claparède i els teòrics de l'escola ambientalista, van posar els fonaments pedagògics d'una nova forma d'abordar l'educació. Jaques Donzelot (citat a Moyano, 2007) sosté que es donen dues concepcions sobre la protecció a la infància en el segle XIX: una com a *infància en perill* i una altra com a *infància perillosa*, de les quals acaba instaurant-se la darrera, de forma que la infància en perill queda conceptuada com a 'infància perillosa'.

Sens dubte, la comprensió d'una determinada concepció de l'infant (mites, imaginari col·lectius) i també l'experiència que els adults vam tenir quan érem infants, comporten una forma concreta de concebre la infància i les relacions de l'infant amb el món que l'envolta. En aquest sentit, un dels mites que

ha cristal·litzat en el nostre imaginari és la idea de l'infant com un ésser humà imperfecte que fins que no arriba a l'edat adulta no aconsegueix la perfecció.

### ***Desenvolupament dels sistemes de protecció a la infància al llarg de la història***

Per tal d'entendre el que succeeix avui, cal analitzar el que va succeir en el passat, no sols els fets, sinó els contextos, les situacions i les ideologies. Si entenem el concepte d'*ideologia* com el conjunt de pensaments, creences, valors socials i sentiments mitjançant els quals comprenem i donem sentit al món, haurem de conèixer bé aquestes ideologies per tal de comprendre per què i com determinats col·lectius han estat, i encara són, discriminats en les diferents societats. "Les ideologies es connecten amb els nostres cors tant com amb els nostres caps i no sempre en som conscients" (Quinn, citat a Aparici, 2010). Althusser, tot seguint Marx, va suggerir que totes les societats tenen una ideologia dominant, compartida per la major part de la societat i confegida per un conjunt de creences i valors coincidents. I exposa que hi ha dos mecanismes per aconseguir que aquesta força inconscient sigui incorporada a la societat: l'aparell repressiu de l'Estat i l'aparell ideològic de l'Estat (p. 28). La protecció a la infància, com no podia ser d'altra manera, s'ha configurat al llarg de la història des del prisma ideològic dominant en cada època històrica, a l'empara de les diferents concepcions de l'home, del nen, de la pobresa i del que avui en diem *relació d'ajuda*, entre altres conceptes.

Segons diu Sánchez Valverde, anteriorment citat, no és fins al govern de Trajà (de l'any 98 al 117 de la nostra era) que es crea el primer asil de "*niños alimentarios*" per a infants de fins a quatre anys.

L'autor destaca la institució Fuge e Pare d'Orfens, creada per Pere IV a València, la funció de la qual era atorgar a alguns ciutadans destacats la potestat i els mitjans econòmics públics per recollir infants d'ambdós sexes abandonats, orfes o desvalguts, que es trobessin al carrer. Se'ls enduien a una casa comú o "hospitalici" on se'ls proporcionava menjar, educació i, fins i tot, un ofici o professió. Aquesta institució va conviure amb la funció social que ja feien els hospitals pel que fa a la recollida d'infants abandonats i orfes i es va perllongar fins a les acaballes del s. XIX.

L'atenció dels nens abandonats es fa des de la caritat religiosa i la beneficència de l'església o d'iniciatives particulars. Sánchez Valverde (p. 54) afirma que aquests recursos no constituïen pas la resposta a unes necessitats assumides socialment. Haurem d'esperar uns anys més perquè l'Estat assumeixi l'atenció a la infància.

Durant l'edat mitjana es produeix un tímid canvi de mentalitat, i s'inicia un procés de creació d'institucions d'acollida d'infants: els "hospicis" (Borrell Sabater citat a Sánchez, 2006). És aquesta l'època en què es creen "incluses" (on s'acollien infants expòsits fins a sis anys d'edat), cases d'orfes (fins als dotze anys), hospicis (on s'acollien infants a partir de dotze anys), beateris, *casas de arrepentidas* o *de recogidas* (per a nens i les seves mares solteres o abandonades). És en aquesta època que apareix el torn, un recurs que s'incorpora a les "Incluses" i que consisteix en un receptacle giratori on es dipositaven els

expòsits. Corprèn veure com actualment algunes ciutats han recuperat aquest element amb la finalitat de facilitar la recollida de nadons abandonats i disminuir així la quantitat de bebès abandonats als contenidors de la brossa.



*El forat del torn dels orfes a Barcelona  
(va funcionar fins al 1931)*

*Policlínic Casilino a Roma  
(funciona avui dia)*

A partir de les propostes humanistes del Renaixement, les institucions aniran modificant el seu caire caritatiu i també es plantejarà als governs la responsabilitat de la protecció dels infants pobres i abandonats. Joan Lluís Vives va fer una aportació important als governants en el seu tractat *Sobre el socors dels pobres*, en el qual proposa una forma d'organització d'ajut als pobres. Per aquest motiu, se'l considera el precursor de la intervenció organitzada i assistencial de l'Estat vers els necessitats: "Aquelles cases (hospitals i hospicis) on s'alimenta i es té cura dels malalts, on se sustenta un nombre de necessitats, on s'educa els infants, es cria els expòsits, es tanca els bojos i on passen la vida els cecs..., sàpiguen els que governen la ciutat que tot això els correspon a vostès, vostès han de tenir-ne cura".

No és fins a finals del segle XVIII que el model social burgès comença a oferir solucions a les grans desigualtats econòmiques i a la pobresa, que creixien sense límit.

A finals del segle XIX conflueixen a Europa un seguit de plantejaments que es basen en la necessitat que l'Estat protegeixi els desvalguts socials i hi orienti els seus esforços. Una d'aquestes propostes acabarà concretant-se en la creació de les juntes de protecció a la infància. Aquest fenomen es produeix a Espanya a començaments del segle XX.

El 1904 es promulga la Llei de protecció a la infància, que pretén principalment regular "la salut i la conservació de la vida de tots els menors de cinc anys donats a la lactància i les cures mercenàries o sostinguts per la caritat a cases particulars o establiments benèfics". Proposa crear les juntes provincials i efectuar un registre de les seves activitats.

Durant el període que va des del 1911 fins al 1931, la protecció a la infància oscil·la entre la beneficència i l'acció social. El 15 d'agost de 1918 s'aprova la Llei de tribunals per a nens i es crea una jurisdicció especial per a infants delinqüents, la funció de la qual no és només jutjar-los sinó també protegir-los. Aquests tribunals tenen la potestat de suspendre el dret dels progenitors a la guarda i l'educació.

La II República suposa un nou intent de superació de l'antic model benèfic institucional. Així, doncs, als anys 30, el sector progressista de la burgesia espanyola, amb altres sectors socials, torna a fer un esforç de renovació i de regeneració social. Alexandre Galí (citat a Sánchez Valverde, p. 105) en fou un dels precursors. Així era com, segons entenia Galí, havia d'evolucionar el concepte de *beneficència* cap al d'*assistència social*: "L'assistència social ha permès suplir, mitjançant serveis organitzats per l'Estat, amb les màximes garanties de rendiment, allò que la beneficència abandonava als sentiments caritatius individuals i feia d'una manera anàrquica, dispendiosa, incompleta i gairebé sempre amb gravíssimes deficiències (...). El nou concepte d'assistència social a la llarga ha cristal·litzat a l'empara del signe de l'educació: l'escola, el psicòleg educador, l'assistenta social formada com una educadora, han substituït l'asil i la germana de la caritat".

La Generalitat republicana, a partir de l'Estatut del 1932, també posa en marxa iniciatives amb la intenció de modernitzar, coordinar i unificar serveis i crear-ne de nous. L'època franquista (1939-1957) es va caracteritzar per unes estructures d'atenció a la infància utilitzades com a instruments al servei de la repressió i desenvolupades per institucions religioses, la qual cosa va suposar el desmantellament de la xarxa de recursos que hi havia i que es van substituir per grans institucions.

---

## 1.2. Paradigmes sobre la protecció a la infància

Els mites sobre la infància tenen vastes arrels dins la societat i han servit per construir estructures polítiques, socials i ideològiques, i formes de mirar els nens en la vida social. Ignacio Campoy (2006) fa una interessant investigació en què proposa una visió històrica dels paradigmes que han anat configurant alguns tipus de relacions, unes formes concretes de mirar la infància, de comprendre'n i definir-ne l'existència i de donar-li un pes determinat en la societat. En primer lloc, l'autor proposa la concepció antiga o *paradigma de l'antiguitat*, que considera l'infant com un ésser imperfecte, tot i que seria susceptible d'arribar a la perfecció, que s'aconseguiria en arribar a l'edat adulta. La idea que els infants són propietat dels pares i que aquests posseeixen una capacitat instintiva que en garanteix la cria adequada, determina i explica els amplis poders que tenien els pares sobre la vida i el destí de les seves criatures. Aquesta forma de concebre la infància duu implícita "l'absència de la consideració de l'infant com a persona amb interessos propis" (p. 38) i l'absència de drets, la qual cosa comporta unes formes determinades de relació social, de reflexió i de presa de decisions en les quals no es considera la possibilitat que l'infant pugui pensar per si mateix i tampoc que els seus pensaments puguin ser tinguts en compte.

Un segon paradigma es desenvolupa a partir del segle XVIII i l'autor l'anomena *proteccionisme tradicional* (p. 39). Aquest paradigma considera l'infant "un ésser indefens, imperfecte i incapaç". Una incapacitat que, a partir de l'educació, s'anirà transformant en capacitat i autonomia, la qual cosa configura una

mirada vers els infants enfocada cap al futur que construiran, cap als adults que un dia seran.

Es pensa, doncs, que potser no tots els pares són capaços d'ofereir una educació adequada als seus fills, de manera que si es produeix un tracte perjudicial molt greu i reiterat, els poders públics poden intervenir. Tot i això, és l'adult qui millor sap què li convé a l'infant. Es pretén, doncs, formar un adult a través de la submissió completa als valors dels pares. Dins d'aquest paradigma es defensa la necessitat de protegir l'infant, el futur ciutadà. Aquesta protecció reconeix, sens dubte, que els infants són dipositaris de drets, però "el nen ha de quedar al marge del seu exercici"; de manera que els adults exerceixen els drets en nom seu per tal de preservar en tot moment el seu interès superior.

*El model llibertari* (p. 43), que es va configurant al llarg del segle xx i que s'inicia en les societats anglosaxones, procura "la construcció d'estructures que superin la situació de dependència injustificada" (p. 34). En aquesta època s'inicien els debats que van donar lloc a la creació de la Convenció sobre els drets de l'infant que es va aprovar el 1989. S'entenia aleshores que no hi havia raons per separar la infància de la vida adulta, atès que l'única raó per no separar-la era "la voluntat dels adults de controlar els infants i, així, explotar-los o usar-los segons la seva conveniència" (p. 44). Aquest model defensa un concepte de la infància en què els pares i els fills són iguals, propugna un model de relació nou basat en el respecte dels pares a la voluntat dels fills. D'aquesta manera, les funcions parentals tenen un límit: els drets i les llibertats dels fills. Aquesta concepció té la versió més extrema a Sumerhill, escola fundada el 1921 per Alexander Neill, sota la convicció que "un infant ha de viure la seva pròpia vida, no pas la vida que els seus pares vulguin que visqui, no pas una vida decidida per un educador que creu saber què és el millor per al nen". Així, doncs, es concedeix autonomia total al nen, s'elimina l'obligatorietat d'anar a classe, es concedeix un tracte igualitari entre nens i adults, etc. Sens dubte, Sumerhill va aportar unes propostes educatives que, posteriorment, han permès a la pedagogia (i més tard a Neill) incorporar-se a algunes escoles i institucions educatives (si bé de forma menys radical) i que han fet d'aquests espais llocs d'aprenentatge comunitari, democràtic i, per tant, participatiu.

Un altre concepte defensat pel model llibertari és la concepció de l'infant com a persona capaç de reconèixer el seu millor interès, dirigir la seva pròpia educació i amb els mateixos drets que l'adult. Reconeixen, però, certes situacions en què és necessari protegir l'infant, la qual cosa ens pot fer pensar en algunes inconsistències del model, que no acaben de quedar resoltes. En definitiva, aquest model, a partir del rebuig als plantejaments proteccionistes en què es considerava l'infant incapaç, indefens i innocent, proposa que el nen estigui habilitat per dur una vida autònoma, tot i que jurídicament estigui limitat per a l'exercici d'aquesta autonomia.

El proteccionisme renovat (p. 49) entén que l'infant és una persona en formació, amb facultats que van evolucionant al llarg de totes les edats de la vida, i que passa d'una immaduresa racional i manca d'experiència a una maduresa i experiència a l'adolescència i la joventut. Així, doncs, atès que el nen té una

sèrie de carències morals i intel·lectuals, s'ha d'oferir des del món adult la seguretat jurídica necessària. D'aquesta manera els pares són els protectors naturals dels seus fills, però estan sotmesos al control dels poders públics. D'acord amb aquesta concepció del nen com a persona en evolució contínua, l'infant va adquirint progressivament l'experiència i la maduresa suficients per distingir quin és el seu autèntic interès, i, per tant, cal escoltar i prendre en consideració els desitjos i les opinions dels nens que tinguin prou raonament, experiència i informació.

Un altre postulat del proteccionisme renovat és la de configurar un sistema educatiu que fomenti el desenvolupament de les capacitats i les potencialitats de l'infant amb l'objectiu d'aconseguir un ciutadà. Aquesta educació s'ha de garantir a través del disseny i control fermes del govern. En aquest sentit, per exemple, la Constitució espanyola, a l'article 27.2, estableix que "l'educació ha de tenir per objecte el desenvolupament ple de la personalitat humana pel que fa al respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals". Per saber més sobre la protecció dels drets dels infants i la seva subordinació als mites i els paradigmes de la infància, remetem a Barranco Avilés, M. C.; García Ferrer, J. J. (coord.). (2006): *Reconocimiento y protección de los derechos de los niños*. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia, 2006 (versió electrònica en PDF). En aquest article, Campoy fa una revisió de la situació jurídica viscuda pels infants fins a l'aparició del model proteccionista dels drets dels infants en el segle XVII a partir de cinc criteris: 1) la concepció del nen; 2) la relació pares-fills; 3) la determinació del millor interès del nen; 4) la formació del nen a través de l'educació, i 5) el debat al voltant dels drets dels infants. També és interessant la proposta de l'autor d'elaborar un sistema adequat de reconeixement i de protecció dels drets dels infants.

---

### 1.3. La infància del segle XXI

#### *Infància o menors?*

La revisió històrica que precedeix aquest apartat ha mostrat l'evolució de la mirada adulta cap a la infància; una mirada que, sens dubte, en configura una concepció, unes actituds i, en conseqüència, uns models de protecció o altres en funció d'aquestes visions i concepcions. Segons Sánchez Valverde (2006), les denominacions *infància* i *menor* "conviuen de manera sinònima i intercanviable". Analitzant cada terme, es pot observar que un és un substantiu i l'altre, un adjectiu. I l'ús d'aquest últim, l'adjectiu *menor*, és coherent amb la concepció del nen com a persona que "encara no és". Com diu Casas (1998): "El nucli figuratiu de les representacions socials actuals sobre la infància en la nostra cultura sembla definit pel nucli figuratiu dels 'encara no', que en el fons resulta una idea excloent en relació amb el grup o la categoria social a què corresponen els 'ja sí': encara no adults; encara no responsables; encara no capaços; encara no competents; encara no amb els mateixos drets: encara no amb prou coneixements; encara no fiables".



Així doncs, el terme *menor* té unes connotacions determinades que evocuen, d'una banda, la manca, allò que la persona encara no té, i, de l'altra, evocuen també la necessitat de protegir, tutelar, monitoritzar aquesta persona. Té també una connotació jurídica que, tornant a Sánchez Valverde, "és una clara reducció que defineix el tot (nen) des d'una part (la seva situació de minoria d'edat), amb el consegüent perill d'estigmatització". En canvi, el terme *nen*, o *infància* com a concepte que engloba tots els nens, és el substantiu que fa referència a una persona que, a més d'una edat, té unes potencialitats, característiques, necessitats i, segons la Convenció sobre els drets de l'infant, la ciutadania de ple dret. El llenguatge és important, i més, si és possible, en educació. El llenguatge defineix els nostres pensaments i, amb aquests, construeix realitats i ideologies. Les paraules, a més de definir la realitat, la determinen perquè li atorguen uns atributs i li'n neguen d'altres.

### ***La societat i la infància del segle XXI***

El segle XXI ha començat el seu camí amb un descens en picat des d'una muntanya russa en què l'abundància, el malbaratament, la mandra i la submissió als capritxos del desig englobava i omplia la vida quotidiana. Tot això, sàviament i eficaçment alimentat des de la indústria i els mitjans de comunicació de massa.

La societat del segle XXI podríem anomenar-la societat **DES**: un món que, a força de guanyar en allò material, s'ha dedicat a perdre. Una societat desigual fins a extrems sorprenents.

**Desorientada** a molts nivells: l'home actual i postmodern que no sap què vol a causa de la potenciació tan aclaparadora del desig, de la pulsio més infantil estimulada pels mitjans de comunicació dirigits pel mercat.

**Desinformada** de tanta informació: riuades d'informació, de tertúlies i xarangues que manipulen el ciutadà i que, com diuen alguns experts, acaben desinformant.

**Desarrelada** dins un món globalitzat on el colonialisme de Hollywood i altres mercats de consum "cultural" es mengen literalment la cultura tradicional dels països.

**Deshumanitzada**, ja que permet les injustícies socials i humanitàries i mira cap a un altre costat. Zigmunt Bauman descriu de forma molt encertada en els seus llibres *Modernitat líquida* i *Vida de consum* la farsa social, el menyspreu a què l'home està sotmès a través del consum compulsiu provocat pel mercat i l'habitució a veure cada dia morts i deixalles humanes, escombraries que, com que no les consumeix, no li importen.

**Desmoralitzada**, perquè està mancada de valors ètics i cívics i també perquè té la sensació que no es pot canviar l'*status quo*.

**Desobjectivada**, perquè sembla que tot és relatiu.

**Deseducada**, en definitiva.

En aquest entorn social, molts nens, adolescents i adults somiàvem un món en el qual hi hauria de tot i per a gairebé tothom. I en aquest somni s'han desenvolupat infàncies i adolescències com les dels "nens de la clau" (article de Maria València, presidenta del Moviment de Centres d'Esplai Cristians de la Fundació Pere Tarrés, publicat a la revista *Quaderns d'Acció Social i Ciutadania*, 2008); nens i adolescents tan sols i amb un accés tan fàcil a allò material (i no a allò immaterial, com l'escolta, la companyia, la conversa i el diàleg) que omplen la seva solitud amb addiccions mai vistes.

Algunes veus se senten, sobretot des de l'àmbit educatiu, per posar en evidència una manca greu de valors en els infants, els joves i els adults que, si segueix així, podria comprometre el nostre creixement humà i social.

Les administracions públiques, cegades en el miratge de l'abundància, responien a aquestes demandes contractant més professionals per donar resposta a les necessitats d'atenció que manifestaven els nens i els adolescents a les escoles i als instituts. Sobretot per pal·liar la solitud, la necessitat dels nens d'estar simplement amb els seus pares, mitjançant vetlladors, psicòlegs, psiquiatres, departaments d'orientació i guarderies a partir de zero anys. La caiguda en picat cap a la crisi econòmica, que ha deixat més de cinc milions d'espanyols sense feina, ha suposat un revés material i emocional per a moltes famílies. Aquest revés, tot i el dolor que provoca, també suposa una possibilitat de replantejar certs valors oblidats o adormits, com la responsabilització, l'esforç, la capacitat d'esperar o de diferir el desig. Possibilitats i reptes d'enorme profunditat, com diu García Valiño (2010): "En una societat en què els valors es dilueixen, no hi ha models de conducta sinó formes de relació, en què les famílies abdiquen de la seva funció educativa; una societat en què l'arrogància i la duresa de cor són les claus de l'èxit".

### ***Els drets de la infància al segle XXI. La Convenció avui: a la trobada de la nova mirada a la infància a Espanya***

El compliment dels drets de la infància varia molt d'uns països a uns altres. Segons l'informe d'Unicef, la taxa de mortalitat dels nens de menys de cinc anys oscil·la entre els 6 nens per cada 1.000 nascuts i els 129 en els països menys desenvolupats.

L'any 2000, els dirigents mundials es van comprometre amb la consecució de vuit objectius per al 2015. Són els anomenats objectius de desenvolupament del mil·lenni, extrets de la Declaració del Mil·lenni, que es concreten en:

1. Eradicar la pobresa extrema i la fam.
2. Aconseguir l'ensenyament primari universal.
3. Promoure la igualtat entre els gèneres i l'autonomia de la dona.
4. Reduir la mortalitat infantil.
5. Millorar la salut materna.
6. Combatre el VIH/sida, el paludisme i altres malalties.

7. Garantir la sostenibilitat del medi ambient.
8. Fomentar una associació mundial per al desenvolupament.

A Espanya, des que va ratificar la Convenció sobre els drets de l'infant el 1990, s'han produït avenços notables en la seva aplicació, ja que s'ha reformat gran part de la legislació nacional i autonòmica per tal d'adaptar-la a aquest tractat i s'han creat institucions perquè l'apliquin. També s'han produït canvis estructurals en els sistemes de protecció a la infància i s'han ampliat els períodes d'educació obligatòria i gratuïta. L'elaboració de plans estratègics d'infància i adolescència i l'augment d'organismes que tenen els nens en el seu centre d'atenció (Observatori dels Drets de la Infància, etc.), són també dos elements importants que representen un avenç en el compliment de la Convenció. Val a dir que a poc a poc la Convenció es va convertint en una norma de referència a l'hora que jutges i magistrats interpretin lleis.

Després que Espanya presentés, l'any 2008, els informes tercer i quart sobre la situació dels drets de la infància a Espanya al Comitè dels Drets de la Infància, aquest, al setembre de 2010, va publicar-ne les observacions en què es reconeixien els avenços fets i s'assenyalaven les qüestions pendents i es feien algunes recomanacions:

- En relació amb la legislació i la coordinació, el Comitè recomana prendre “totes les mesures necessàries per assegurar que la legislació i les regulacions administratives de les comunitats autònomes siguin conformes als principis i les provisions de la Convenció”, i seguir amb l'esforç per coordinar l'Administració central i l'autonòmica en les polítiques de promoció i protecció dels drets dels infants.
- En relació amb les inversions, el Comitè recomana protegir les inversions destinades a la infància, especialment en la situació actual de “crisi, atur i alts índexs de risc de pobresa infantil”.
- Cal assegurar la continuïtat del Pla nacional d'infància i millorar-lo, concretar-ne els objectius, els terminis, els indicadors i els processos de participació dels infants i de la societat civil, així com engegar els mecanismes de sensibilització i formació sobre els drets de l'infant adreçats a tota la ciutadania.
- Convé també reforçar els mecanismes de recopilació i anàlisi de dades relatives als nens, especialment sobre els més vulnerables, ja que un dels obstacles principals a Espanya per abordar el problema de la violència contra la infància és l'absència de dades oficials, globals i actualitzades que informin veraçment de la dimensió del problema. En aquest sentit, Catalunya ja disposa del Registre Unificat de Maltractament Infantil, que forma part del programa Infància Respon.
- El Comitè es mostra preocupat per les barreres que encara hi ha per a l'accés dels fills d'immigrants en situació irregular als serveis de salut i

educació, i recomana “avaluar el seguiment d’aquests grups” i “dissenyar una estratègia per acabar amb totes les formes de discriminació”.

- En relació amb el dret dels infants a ser escoltats, el Comitè recomana “garantir als nens de qualsevol edat el dret a ser escoltats en els processos administratius i judicials que els afectin”. Recomana també “avançar en participació infantil en tots els àmbits”. Aquest seria un dels grans reptes d’aquest segle: aprendre a escoltar, comprendre i permetre participar amb sinceritat i respecte.
- La consideració de l’interès superior de l’infant s’ha de tenir en compte en la presa de decisions dels governs, els quals han d’establir mesures per assegurar-lo. Per això, és necessari “formar les persones que prenen decisions sobre els nens”.
- Encara que s’han produït avenços importants en l’escolarització espanyola, presenta encara indicadors molt preocupants en relació amb el rendiment, l’abandonament i el fracàs escolars i l’assetjament a l’escola. Recomana incrementar els esforços per reduir l’abandonament, assegurar la participació infantil en l’àmbit educatiu i implicar els nens en la tasca de combatre l’assetjament escolar.
- En relació amb la salut infantil, el Comitè constata “la falta d’una política nacional”, així com el “ràpid creixement de la prescripció de medicació a nens amb trastorn per dèficit d’atenció i hiperactivitat”. Ha suposat un avenç “la creació de l’especialitat de psiquiatria infantil i adolescent”. Cal, entre altres coses, “desenvolupar una política nacional de salut mental infantil” i investigar sobre aquesta.
- Quant a la protecció dels menors, el Comitè expressa la seva alarma davant les nombroses denúncies de persones i organitzacions, com el Defensor del Poble i Amnistia Internacional, a causa, del tracte que alguns centres privats finançats amb fons públics atorguen als nens. Es dona en aquests centres una “varietat enorme d’intervencions i una manca clara de criteris i procediments, especialment en aquells on els nens i els adolescents es veuen privats de llibertat”. El Comitè recomana:
  - Que el trasllat a aquests centres sigui una mesura excepcional d’últim recurs.
  - Desenvolupar normes per definir l’àmbit de treball i els protocols de cura ofert als infants, d’acord amb la Convenció sobre els drets de l’infant i les recomanacions internacionals sobre aquest tema.
  - Que l’ingrés en aquests centres l’autoritzi en tots els casos l’autoritat judicial després d’haver escoltat el menor i que una autoritat independent revisi periòdicament les seves condicions d’internament.
- Respecte a l’edat de matrimoni, el Comitè recomana “elevant almenys a 16 anys l’edat de matrimoni i que només s’autoritzi en circumstàncies excepcionals”.

- En relació amb l'abús i l'explotació sexual infantil, el Comitè valora positivament el desenvolupament del II Pla nacional d'acció contra l'explotació sexual de nens i adolescents i el registre que es du a terme de les dades sobre delinqüents sexuals. Tot i això, recomana millorar la recerca, establir un sistema centralitzat de casos d'abús i explotació infantil, donar continuïtat als compromisos internacionals i evitar la revictimització de les víctimes.
- Pel que fa als menors estrangers no acompanyats, el Comitè recomana a Espanya “prendre les mesures necessàries per prevenir les expulsions irregulars, millorar els centres d'acollida d'emergència, informar els menors d'edat dels seus drets, formar els professionals i prendre mesures per garantir l'interès superior de l'infant i el seu dret a ser escoltat”.
- El nombre d'adopcions internacionals que es va produir a Espanya el 2008 va ser de 3.156, un dels nivells més alts del món. Per garantir el control, avaluació i seguiment dels processos d'adopció, el Comitè recomana “fer adopcions només en els països que són part del Conveni de la Haia, distingir els processos de cooperació internacional dels d'adopció i continuar invertint esforços per garantir els drets del nen mitjançant la penalització de les adopcions il·legals”.
- En relació amb la justícia juvenil, el Comitè mostra la seva preocupació pels canvis legislatius successius a Espanya i recomana “reduir les penes més dures per als nens, assegurar que es compleixen els estàndards internacionals sobre aquest tema, aplicar les mesures de privació de llibertat com a últim recurs i donar suport a les famílies i a la comunitat per evitar els riscos socials que fan que els nens entrin en contacte amb la justícia”.
- La Llei general de mitjans audiovisuals de 2010 i el Codi d'autoregulació sobre continguts televisius i la infància són aspectes positius per prevenir el consum de productes inadequats per als nens. Així i tot, recomana continuar els esforços per promoure mitjans de comunicació de qualitat, que les televisions públiques liderin una programació responsable en els horaris de protecció infantil, que les empreses adoptin codis de conducta relatius a la infància i que l'Estat formi els nens i adults perquè naveguin de forma segura.
- L'anomenada “*Ley del cachete a tiempo*” va generar una polèmica notable el 2007 que va provocar la sol·licitud del Comitè que es revisés el Codi civil. Aquesta revisió ha estat benvinguda pel Comitè i recomana “continuar els esforços de formació de pares i mares, aplicar les mesures que aconsella l'estudi de les Nacions Unides sobre violència contra els nens i nenes, i aprovar una llei integral sobre violència contra els nens”.
- La pobresa infantil s'esmenta en diverses ocasions en les observacions finals del Comitè, on es fan dues recomanacions:
  - Intensificar els esforços per proporcionar un suport adequat a les famílies, especialment les que estan en situació vulnerable i a les famílies nombroses, monoparentals o amb pares aturats.
  - Elaborar un pla nacional per combatre la pobresa infantil que estableixi un marc coherent que identifiqui les accions prioritàries contra l'exclusió dels nens i ofereixi algunes indicacions sobre com ha de ser aquest pla.

En vista de les recomanacions del Comitè, es constata que han estat molts els avenços duts a terme en el nostre país i molts són encara els objectius per aconseguir. Cal destacar la tasca necessària, especialment en el moment de crisi econòmica en què Espanya es troba, per garantir el desenvolupament adequat dels nens a través de les polítiques de suport a les famílies que garanteixin una renda mínima per a tots i uns sistemes de suport que permetin la conciliació dels horaris laborals i escolars de pares i fills.

Això no vol dir que s'hagin d'oferir únicament més places de guarderia i més dispositius d'atenció als infants, sinó una racionalització dels horaris de nens i pares i també una subvenció racionalitzada a la maternitat i la paternitat, per tal d'afavorir que les mares i els pares puguin estar amb els fills durant la primera infància sense témer pels seus ingressos o el seu futur laboral. En aquest sentit, el model implementat a països com Finlàndia o Noruega s'hauria de valorar.

I pel que fa als dispositius de protecció a la infància, que és el tema que interessa a aquesta investigació, s'han d'introduir sense tardança sistemes de seguiment i avaluació que permetin exercir un control adequat sobre les agències que tenen la guarda delegada dels nens i nenes tutelats per l'Administració.

“Una cosa és el valor del treball de les ONG, de les associacions, i una altra delegar-hi la responsabilitat de l'Estat”, es queixa el professor de dret de la Universitat Carlos iii Ignacio Campoy (Diari *El País*, febrer de 2009 [http://elpais.com/diario/2009/02/09/sociedad/1234134001\\_850215](http://elpais.com/diario/2009/02/09/sociedad/1234134001_850215)). Tot i que considera que la gestió privada no és ideal, si s'usa, s'ha de fer amb un gran control. Pel que sembla, en aquest punt hi ha moltes llacunes (la primera de les quals, la normativa).

D'altra banda, la pobresa a Espanya situa els infants en “situacions de més risc de desprotecció i alhora fa més complicades les relacions socials del nen amb els seus iguals”. Així i tot, ser pobre a Espanya no vol dir necessàriament passar gana ni no anar a escola, i tampoc estar mancat d'assistència sanitària, però sí que pot afectar greument les relacions familiars i socials i pot comportar estar desnodrit o tenir dificultats per afrontar les despeses educatives o de medicines. No hi ha dubte que la manca de treball i d'ingressos, que afecta més de cinc milions de ciutadans, genera situacions de tensió, de tristesa i sentiments d'impotència i abatiment que poden deteriorar les relacions entre pares i fills.

A Catalunya, el Govern de la Generalitat s'ha compromès a través de la Llei 14/2010 a elaborar un informe cada dos anys relatiu al grau de compliment de la Convenció sobre els drets de l'infant. Aquest pot ser un bon instrument de seguiment i de responsabilitat, que Catalunya, com a comunitat autònoma, aportarà al compromís que Espanya té com a Estat.

Finalment, un altre aspecte essencial que s'ha d'abordar en aquest segle i que exigirà del món adult en general i de l'educació en particular un gir copernicà, és el desenvolupament d'actituds d'escolta cap als infants i de participació real en l'àmbit social. Aprendre a escoltar i permetre participar representen

eixos fonamentals de formació en valors de desenvolupament i d'aplicació real dels drets dels infants. Cal oferir-los les institucions, la ciutat i la vida com a contextos de participació vivencial. És la manera més adequada d'incorporar els valors de convivència social fent-los participar en activitats per millorar l'entorn juntament amb altres nens i adults a partir del diàleg, la reflexió responsable i el treball conjunt. Aquesta concepció de la infància involucra el nen en "la construcció de la seva pròpia vida social" (Novella, 2009) i entén que el nen "és part important en les decisions que cal prendre en el seu entorn i és competent per participar-hi amb l'acompanyament necessari de la figura adulta. En aquest sentit l'adult ha de tornar a definir les seves funcions i incorporar el concepte d'agent potenciador de l'autogestió i autodirecció dels nens".

### ***La infància catalana del segle XXI en xifres***

Segons l'*Informe sobre l'estat mundial de la infància* d'UNICEF (2005), d'una població mundial de 7.000 milions de persones, 2.200 milions són més petits de 15 anys, el 28%. D'aquests, 10,6 milions moren anualment abans de complir els 5 anys; 40 milions són víctimes d'abandonament o maltractament, i 2,5 milions són víctimes de tràfic d'éssers humans. A Espanya, de 46.082.000 persones, 8.192.866 són nens (17,5%), dels quals 32.000 estan tutelats per l'administració competent. El 31,2% de la població menor d'edat del nostre país abandona l'escolaritat de forma prematura (més del doble de la mitjana europea) i el 83% expressen no saber com demanar ajuda en cas que els seus drets siguin vulnerats.

La societat catalana, com la resta, ha viscut canvis importants en els darrers anys, que han afectat d'una manera o altra les condicions de vida dels nens. Els canvis en el model familiar, la pobresa infantil, els nous riscos d'exclusió i els reptes de la generació @ són algunes de les variables que afecten la societat en general i, per tant, els nens. La Generalitat de Catalunya va elaborar un estudi sobre la població infantil dels anys 2006-2008 per tal de dissenyar el Pla director de la infància i l'adolescència (PDIAC), un pla sectorial a través del qual es despleguen el Pla estratègic de serveis socials en l'àmbit de la infància i l'adolescència i el Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència. Vol ser un "nou model de disseny, desenvolupament, implementació, monitoratge i avaluació de les polítiques públiques adreçades a tota la infància i l'adolescència de Catalunya".

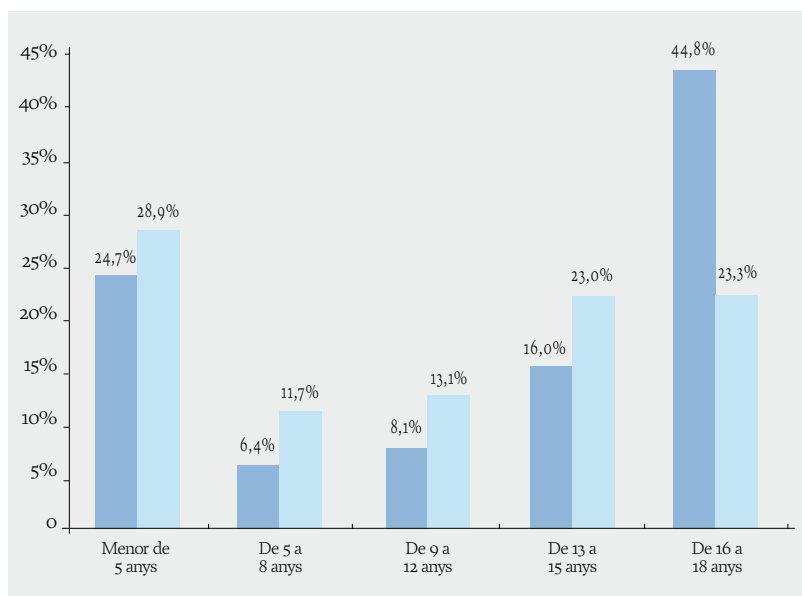
A continuació, presentem algunes xifres sobre la infància catalana que es mostren en aquest estudi.

La denúncia o la sospita d'abús sexual representa la tercera causa d'expedient, seguida de l'abandonament del nen per part dels pares o de les persones que el tenen a càrrec. El maltractament psicològic afecta gairebé el 5% de la població tutelada, igual que el maltractament prenatal. Finalment, el risc d'ablació i la sostracció de nens apareixen amb menys freqüència.

Si s'analitzen les dades per edats, s'observen diferències per sexes. Entre els o els 15 anys, hi ha un percentatge més alt de nenes que de nens amb risc

d'haver patit alguna situació de maltractament que s'hagi notificat a la Unitat de Detecció i Prevenció del Maltractament Infantil (UDEPMI). En el gràfic 1.2 es pot observar com, entre els 5 i els 8 anys, el percentatge de nenes dobla gairebé el dels nens, situació que s'inverteix a l'adolescència.

Gràfic 1.2. Obertura d'expedient per edats i gèneres  
Font: SIA (Secretaria d'Infància i Adolescència) (2008)

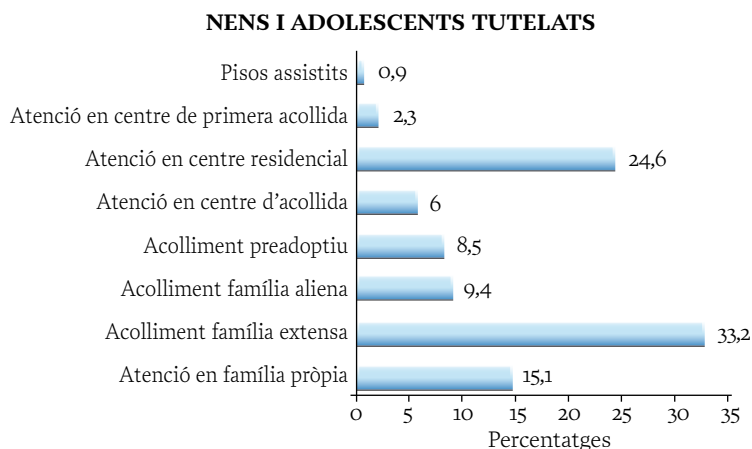


Tots aquests infants en situació de desemparament i que, per tant, es troben sota la tutela de l'Administració, troben una sèrie de dispositius educatius al seu servei per tal d'atendre, de forma ajustada a cada cas, les seves necessitats.



Gràfic 1.3. Percentatge d'infants i adolescents tutelats per la DGAIA segons les mesures de protecció. Catalunya 2008

Font: SIA (Secretaria d'Infància i Adolescència). Dades del Sistema d'informació de la infància (Sini@) (2008)



Per als joves tutelats i extutelats de 16 a 18 anys que necessiten iniciar un procés de desinternament progressiu dels centres residencials d'acció educativa (a partir d'ara CRAE), Catalunya disposa d'un servei d'habitatges de caràcter assistencial i educatiu perquè arribin a la majoria d'edat amb autonomia suficient per a la seva integració social. També hi ha pisos assistits per a joves més grans de 18 anys.

Gràfic 1.4. Percentatge de places per a joves

Font: SIA (Secretaria d'Infància i Adolescència) (2008)

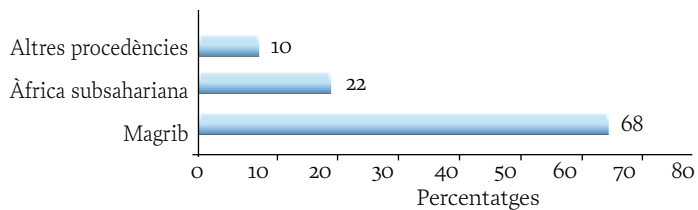
Sexe	Edat	p*	Joves de Catalunya (16-20)	Atesos ASJTET	Taxa de places per a joves Catalunya (16-20)	Taxa de places per a atesos ASJTET
Nois		177	534.219	301	0,3‰	588,0‰
	16-20	53	177.530		0,3‰	
	16-18	28	103.361		0,3‰	
	17-20	92	143.817		0,6‰	
	18-20	4	109.511		0,0‰	
Noies		96	311.391	138	0,3‰	695,7‰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

L'any 2008, a Catalunya es disposava de 1.855 places repartides en 98 CRAE. D'aquesta manera, Catalunya tenia 14,7 places per cada 100.000 persones de 0 a 17 anys.

Una altra dada interessant és el nombre de menors estrangers no acompanyats protegits per la DGAIA: dels 547 casos, 90 van resultar ser, finalment, majors d'edat. Dels 457, 310 (67,8%) procedien del Magrib, 147 (22,1%) provenien de l'Àfrica subsahariana, i els 46 (10,1%) restants procedien d'altres orígens.

*Gràfic 1.5. Percentatge de menors estrangers no acompanyats segons la procedència*  
*Font: SIA (Secretaria d'Infància i Adolescència) (2008)*

#### **MENORS ESTRANGERS NO ACOMPANYATS SEGONS LA PROCEDÈNCIA**



Són moltes les conclusions que es poden extreure de les dades. A Catalunya, dels 7.210.000 habitants que té, 7.985 són nens tutelats per la Generalitat. Així, doncs, la taxa de nens menors d'edat amb expedient administratiu de protecció de la DGAIA se situa en 13,8 expedients per cada 1.000 nens. Crida l'atenció que dels 32.000 nens tutelats d'Espanya, 7.000 siguin a Catalunya. Aquesta dada ens fa pensar que hi ha una diferència de criteris a l'hora de tutelar. No es tracta que a Catalunya es maltracti més els nens, sinó que probablement els sistemes de detecció calibren les situacions de risc de forma més exhaustiva. Caldria reflexionar sobre aquestes dades i comparar-les amb les de la resta d'Espanya per avaluar correctament l'exercici de les funcions protectores i tutelars de l'Administració. D'aquesta manera, la responsabilitat social de les famílies –i les seves xarxes socials– sobre els fills i la feina de detecció, seguiment i intervenció de tots els serveis públics d'atenció a la ciutadania podran veure's optimitzats des de l'eficàcia i l'eficiència de les bones pràctiques. Cal atorgar a cadascú la responsabilitat que li correspon i evitar així sobreproteccions, en alguns casos, o no arribar a intervenir en aquells casos en què sigui realment necessari

---

#### 1.4. La qualitat de l'acció socioeducativa: antecedents, preguntes i respostes

##### Introducció

*Qualitat* és un terme que forma part del llenguatge habitual de la societat; és present en tots els àmbits de la nostra vida; està de moda. La seva definició dependrà sempre “de la concepció que es tingui del que ha de ser la societat, la pròpia vida, el marc referencial del sistema educatiu, d'un moment històric determinat...” (Casanova, 2004:65).

Si fem servir el preuat sentit comú, podríem dir que quelcom té qualitat o és de qualitat quan està ben fet, quan l'objecte o el servei s'adequa a l'ús per al qual ha estat ideat. Sennet (2010) desenvolupa aquesta idea a partir d'un terme antic: *l'artesanía*. La defineix com “un impuls humà, durador i bàsic, el desig de fer una tasca ben feta, sense cap altra pretensió”.

A l'Antic Egipte, per a alguns treballs de construcció, distingien dos tipus d'operaris: els que desenvolupaven tasques i els que es dedicaven a mesurar i comprovar les tasques dels primers, és a dir, el que avui denominariem *inspectors de qualitat*. Podríem dir que la qualitat “des de les primeres civilitzacions, es troba en relació estreta amb l'art i l'artesanía i s'entén bàsicament com el treball ben fet” (Berlinches, 2008:2). Des d'aquest punt de vista, ja no es tracta d'un “concepte que forma part del paradigma social de les societats avançades” (Municio, 2003), sinó de quelcom que forma part del desig de l'ésser humà. És un concepte que, potser, els models de qualitat actuals intenten recuperar: retornar una altra vegada a la pràctica professional des del compromís —“L'artesà representa la condició específicament humana del compromís” (Sennet, 2010:32)— ja que és des del compromís que les persones senten una recompensa emocional pel treball ben fet, la qual cosa permet a les organitzacions resoldre les dificultats i créixer. Sens dubte les imposicions i la competència provoquen la desmoralització dels treballadors i, en conseqüència, la insatisfacció dels usuaris. Les organitzacions s'han sofisticat, però el desig humà de millorar les coses roman intacte.

La crisi del model burocràtic ha posat en un atzucac les institucions i els sistemes polítics que les sustenten; el model burocràtic es va desenvolupar en una societat els canvis de la qual es produïen a “ritme lent” i on les organitzacions s'articulaven jeràrquicament. En el segle XXI es produeix un canvi de paradigma, i emergeix una nova època històrica que ja està encarant grans reptes que comporten formes noves d'entendre les organitzacions. L'any 1984 Osborne i Gabler ja afirmaven: “Vivim una esbalaïdora època de canvis. Vivim en un mercat global que exerceix una enorme i competitiva pressió sobre les nostres institucions econòmiques. Vivim en una societat de la informació en què la gent accedeix a la informació gairebé tan ràpidament com els seus líders. Vivim en una economia basada en el creixement, en què els treballadors amb formació manipulen els comandaments i exigeixen autonomia. Vivim en una època de mercats on els consumidors s'han acostumat a la gran quantitat i amplitud de les opcions possibles”.

Són temps de crisi: crisi del model burocràtic, crisi econòmica, crisi de l'estat del benestar, de valors... Tot això està posant les societats i, per tant, les organitzacions en el que Bauman anomena *fase líquida*. És a dir, una situació de provisionalitat i incertesa en què "cada nou pas ha de ser una resposta a una disposició diferent dels elements en joc" (Bauman, 2007:11). Així doncs, en una societat líquida, on tot és volàtil i canviant, seria interessant pensar d'oferir, des de l'educació social, criteris, valors, maneres de treballar i relacionar-se que tinguin en compte les necessitats de les persones. Tal vegada, sigui aquesta una missió de l'educador social del s. XXI: desemascarar la por i construir de nou lligams interpersonalment sòlids, no pas líquids, que "en un món on pràcticament ja no queda ningú que cregui que canviar la vida dels altres tingui rellevància per a la seva vida", permetin "fer el contrari del que estem acostumats" (Furlong, 2009, citat a Bauman, 2011): "capgirar el model d'organització del pensament que abans estava centrat en l'individu i substituir-lo per un altre que giri al voltant de la pràctica ètica i estètica que afavoreixi la relació i el context" (Bauman 2011:155). "Hem d'aprendre a ser millors, a fer les coses junts i millor".

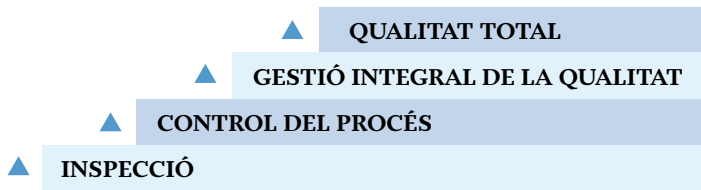
### ***Orígens i evolució del concepte de qualitat en educació***

El terme *qualitat* té un ús molt recent en l'àmbit de l'atenció a la infància. Per entendre el procés històric i de maduració de la professió que ens ha portat a parlar de qualitat, ens hem de remetre al concepte de qualitat sorgit del món empresarial. Aquest concepte s'ha anat incorporant de mica en mica a totes les disciplines i les organitzacions socials. Bàsicament, el que avui coneixem com a *gestió de la qualitat* ha passat per quatre etapes:

- *Inspecció*: nascuda com a conseqüència de la divisió del treball en què unes persones feien operacions bàsiques i altres en supervisaven l'execució. El criteri bàsic de la inspecció com a fonament de la qualitat és separar els productes bons dels defectuosos, una vegada fabricats.
- *Control del procés*: en aquesta etapa es dona una gran importància a la uniformitat dels processos de fabricació i, per aconseguir-ho, s'aplica un control estadístic del procés amb tècniques de mostreig estadístic.
- *Gestió integral de la qualitat*: Feigenbaum (citat a Berlinches, 2008) va introduir, als anys seixanta, el concepte de *qualitat integral*, que es refereix no solament al producte, sinó a totes les activitats de l'empresa, les quals han de tenir ben definides les seves responsabilitats.
- *Qualitat total*: segons Ishikawa (citat a op. cit. 4), és la filosofia, la cultura, l'estratègia o l'estil de gerència d'una empresa gràcies a la qual totes les persones hi estudien, practiquen, participen i fomenten la millora contínua de la qualitat.

Des d'aquesta concepció, la qualitat fa referència a totes les activitats, és una responsabilitat individual de totes les persones, posa èmfasi en la prevenció, promou la participació i entén que tots a l'empresa som proveïdors i clients els uns dels altres.

Gràfic 1.6. Evolució del concepte de qualitat  
Font: Berlinches, 2008



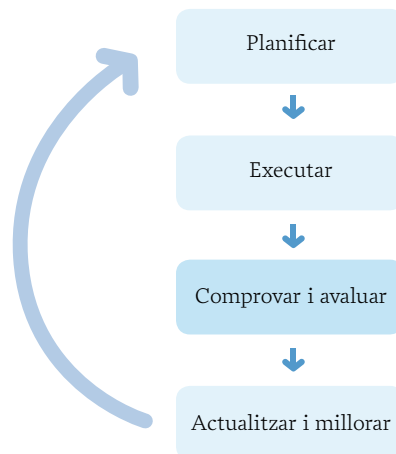
Una altra definició de *qualitat* a destacar, que prové del món empresarial, és la de Juran (Berlinches, 2008). Aquest autor defineix la qualitat com 'idoneïtat o aptitud per a l'ús', i aquesta idoneïtat ve definida per les característiques del producte. La trilogia de Juran sobre la gestió de la qualitat es basa en tres aspectes: planificació, control i millora de la qualitat.

Deming, per la seva part, entén la qualitat com "un grau predicible d'uniformitat i fiabilitat a baix cost i adequat a les necessitats del mercat". Entre les diferents aportacions d'aquest autor cal destacar-ne dues: els catorze punts de Deming i la divulgació del cicle PDCA de Shewart. Amb els catorze punts per a la gestió, Deming pretén mostrar la importància del paper de les persones i, en especial, de la direcció, per a la competitivitat de les organitzacions.

Gràfic 1.7. Cicle de Deming

Font: Guia para la aplicaci3n de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educaci3n. Alonso

PUNTS DE DEMING	
1	Constància en el prop3sita de millorar el producte i el servei.
2	Adaptar l'organitzaci3n a la nova economia.
3	Evitar la inspecci3n massiva de productes.
4	Comprar per qualitat, no pas per preu, i enfortir lligams amb els proveïdors.
5	Millorar contínuament en tots els àmbits de l'organitzaci3n.
6	Formar i entrenar els treballadors per millorar l'exercici professional.
7	Adoptar i implantar el lideratge.
8	Eliminar la por perquè les persones treballin segures i donin el millor de si mateixes.
9	Eliminar les barreres entre departaments.
10	Eliminar esl3gans i consignes per als operaris i substituir-los per accions de millora.
11	Eliminar estàndards de treball, incentius i feina a preu fet, ja que són incompatibles amb la millora contínua.
12	Eliminar les barreres que impedeixin que la gent se senti orgullosa de la seva feina.
13	Estimular la gent per a la seva millora personal.
14	Posar tothom a treballar per dur a terme la transformaci3n tot aplicant el mètode PDCA.



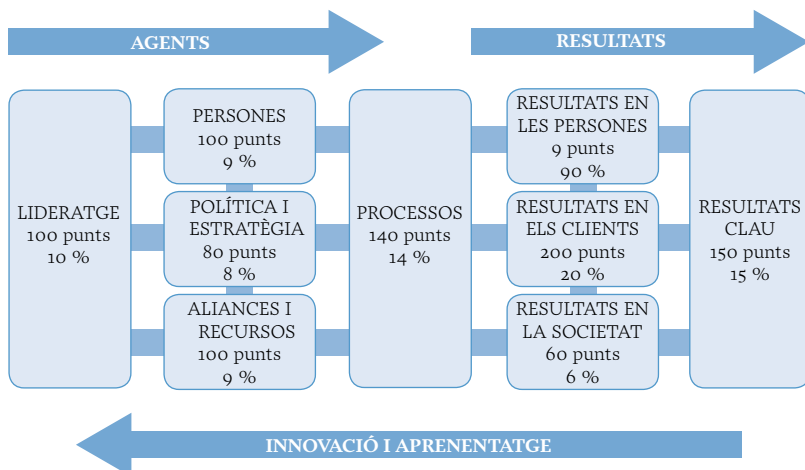
Finalment, la Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat, després d'integrar les aportacions dels experts, presenta el model EFQM, que ofereix una visió global i integradora de l'organització des de la perspectiva de la qualitat total. És el compendi de les millors pràctiques dins l'àmbit de la gestió de les organitzacions. Aquestes pràctiques, anomenades *principis de la qualitat total*, són les següents:

- Orientació vers els resultats.
- Orientació vers el client.
- Lideratge i constància en els objectius.
- Gestió per processos i per fets.
- Desenvolupament i implicació de les persones.
- Aprenentatge, innovació i millora contínua.
- Desenvolupament d'aliances.
- Responsabilitat social.

Aquest model agrupa els criteris en dues grans dimensions: els agents facilitadors, d'una banda, i els resultats, de l'altra. Els primers són els eixos o punts de suport sobre els quals l'organització ha d'incidir per aconseguir els resultats; els segons mostren el que ha aconseguit l'organització com a conseqüència de la gestió que ha exercit sobre els agents.

Gràfic 1.8. Esquema del model EFQM

Font: Gento Palacios, S. *Instituciones educativas para la calidad total*



Per comprendre com ha arribat el concepte de *qualitat* a les institucions socioeducatives, haurem de recórrer a les fonts acadèmiques sobre qualitat en l'àmbit escolar, atès que podem dir que la història de la qualitat en l'educació social "tot just comença ara", la qual cosa no significa que hi hagi hagut falta de preocupació per la qualitat, sinó que no s'ha produït un itinerari d'investigació sobre qualitat i avaluació socioeducatives.

Des del s. XVIII fins al XX, la qualitat s'ha centrat en el producte i les seves característiques, i la determinen els empresaris i els polítics. A partir dels anys 60 del segle XX, es produeix un desenvolupament socioeconòmic notable que es consolida als anys 90, moment en què la qualitat ve determinada pel client. Es dona una nova revolució científica, social, cultural i tecnològica "de la mateixa manera que en el segle XVI va començar la revolució amb les aportacions de Copèrnic, Galileu, Newton, Gutenberg i molts d'altres. La diferència essencial és que ara és més ràpida i té una capacitat de transformació més gran" (Municio, 2003:8).

Autors com Mateo (2000) o Murillo (2005) fan un estudi històric exhaustiu de la qualitat a l'escola, a partir del concepte *eficàcia escolar*. Murillo distingeix quatre etapes (p. 40):

**Etapa 1:** l'informe Coleman i la seva reanàlisi (1966-1979). James S. Coleman és considerat com l'autor que va escriure "l'estudi de ciències socials més important del s. XX i que va canviar la investigació i la nostra forma de veure l'educació" (p. 43). Coleman va estudiar enginyeria química, però després va voler orientar la seva pràctica professional cap a la sociologia, per la qual cosa es va graduar en aquesta matèria a la universitat de Columbia. L'estudi de Coleman, de 1966, va mesurar el rendiment acadèmic en diverses assignatures, va obtenir informació sobre certes característiques de l'alumnat i també va recollir dades sobre el professorat, les instal·lacions, el currículum, així com de grups i classes. La conclusió a què va arribar amb el seu equip va ser que "les escoles exerceixen una influència escassa sobre els alumnes, per la qual cosa no es pot afirmar que el seu rendiment sigui independent de l'estatus i el context social" (Coleman et al., 1966:325). Aquests i altres estudis no feien més que confirmar les afirmacions de Coleman, cosa que va causar un gran rebombori dins la comunitat científica i la política educativa.

**Etapa 2:** s'inicia als anys 70 i es caracteritza per l'elaboració d'estudis amb escoles prototípiques que utilitzen un enfocament metodològic basat en l'estudi de casos. Destaca l'estudi de Weber (citat a Murillo, 2005), considerat com l'inici del moviment de les escoles eficaces.

**Etapa 3:** l'any 1979 va suposar un moment crucial per a la investigació escolar a causa de l'aparició de dues investigacions importants: d'una banda, la investigació de la nord-americana Brookover et al. (citat a Murillo, 2005), anomenada *School social systems and student achievement*, i el treball del britànic Rutter i els seus col·laboradors (citat a Murillo, 2005) *Fifteen thousands hours*. En aquestes obres, a banda de treballar amb mostres grans, comencen a tenir en compte el que passa dins de l'escola i entren "a les aules per tal d'observar què hi passava" (p. 41) i a descriure-ho amb tècniques qualitatives.



**Etapa 4:** Murillo proposa ubicar una quarta etapa que “potser encara no s’ha acabat” (p. 42), caracteritzada pels dissenys d’investigació més sofisticats i les tècniques complexes de recollida de dades i la generalització de l’ús de models multinivell a les investigacions. S’obren línies de recerca noves i s’estudien conjuntament l’eficàcia docent i l’eficàcia escolar, entre altres qüestions. El treball de Creemers (1994, citat a Murillo, 2005) és el representant màxim d’aquesta fusió. Sheerens (citat a Mateo, 2000) parteix de la idea que “l’eficàcia aplicada als fenòmens educatius es refereix al grau en què els mitjans o processos donen com a resultat la consecució dels objectius”.

Aquest recorregut del món de l’escola sobre la millora de la qualitat s’ha anat estenent progressivament a l’àmbit dels serveis socials. En aquest sentit, s’observen aproximacions a aquest nou paradigma a través de plans estratègics nacionals (Pla estratègic nacional d’infància i adolescència del Ministeri de Treball i Assumptes Socials), plans directors d’algunes comunitats autònomes, manuals de bones pràctiques, etc. Cal esmentar també el Pla de qualitat de la Generalitat de Catalunya que, el 2008, ja fa referència en el seu marc teòric al *model de qualitat total* des del model EFQM d’excel·lència (European Foundation for Quality Management) i a la voluntat d’orientar-ne el desenvolupament i implementació cap als serveis d’atenció a la infància i l’adolescència. Aquest model va ser creat per la Fundació Europea de Gestió de la Qualitat amb la missió de potenciar l’ús de procediments de gestió de la qualitat en el sector privat europeu: “Aquest model planteja la necessitat del treball cooperatiu, la unificació d’estratègies en un marc comú, la fixació de metes cap a les quals s’orientaran totes les actuacions del professorat, la finalitat primordial d’aconseguir la satisfacció del client (alumne, família i societat, cosa que implicaria el gust per l’aprenentatge, l’alta autoestima de l’estudiant, la funcionalitat dels propòsits aconseguida per la societat actual, etc.) i la noció d’eficàcia al que hi ha al final de la definició, exigeix que tot això que hem dit s’aconsegueixi amb un cost raonable” (Casanovas, 2004).

### ***La qualitat i l’avaluació dels centres de protecció a la infància***

No hi ha dubte que els equips de professionals que treballen atenent persones es troben permanentment en contacte amb les necessitats del subjecte i són el primer receptor de les seves demandes. En el cas dels CRAE, l’educador és el professional responsable de la cura i l’educació dels infants, la qual cosa suposa fer-se càrrec de les seves necessitats i il·lusions i també de les seves tristeses i dificultats. I fer-se’n càrrec comporta un conjunt d’actuacions, coordinació i treball en xarxa en una professió que té un grau alt d’interdependència. L’educador social no pot posicionar-se al marge de les necessitats del subjecte que educa. Precisament la seva satisfacció personal sorgeix a partir de l’acompanyament que fa al subjecte en el seu procés de millora personal; així doncs, la millora de la qualitat de les seves intervencions educatives i de la coordinació entre professionals i l’augment de la responsabilització de cada professional en cada tasca facilita el treball i proporciona satisfaccions en relació amb els progressos del subjecte, en les condicions que possibiliten el canvi. Tenint en compte, doncs, la naturalesa del treball socioeducatiu, l’educador té la necessitat imperiosa d’adaptar-se a les realitats diverses (tant

del subjecte com de l'entorn) i buscar les relacions interprofessionals òptimes que permetin donar resposta a les necessitats educatives del subjecte destinatari. La millora de la qualitat és un anhel permanent de l'educador que treballa directament amb els nens. Val a dir que, al mateix temps, hi ha una carència històrica consistent en una dificultat per investigar i escriure, una carència que, per sort, s'està compensant. Aquesta i altres coses han provocat una reflexió orientada cap a la preocupació per la qualitat pel que fa als aspectes següents:

- L'aparició de nombroses entitats privades que estableixen concerts amb l'Administració pública per tal de proporcionar determinats serveis socials.
- La sobresaturació dels CRAE, tot i l'augment i l'especialització dels serveis. No obstant això, aquesta saturació està reduint-se a conseqüència de l'orientació de les polítiques públiques vers l'acolliment familiar i l'atenció a la pròpia família.
- Emergència de nous perfils d'infants i joves que requereixen un reciclatge dels professionals i una especialització de serveis, i també de la sensació que aquests serveis van a remolc de la realitat.
- La crisi econòmica del país, que exigeix l'optimització de recursos.

L'avaluació dels centres de protecció a la infància: una necessitat amb poca tradició històrica

El concepte de *qualitat* no pot concretar-se en la realitat si no es disposa d'estratègies i eines per mesurar-la, és a dir, per avaluar-la: "Parlar d'avaluació de centres implica parlar de *qualitat*, atès que ha estat el criteri que majoritàriament s'ha utilitzat per valorar les institucions educatives" (Poza, 2009).

El 1952, la Comissió d'Assumptes Socials de les Nacions Unides (ONU, 1957) va sol·licitar que es fes un estudi de "les necessitats dels nens sense llar, orfes o separats de les seves famílies per altres raons, que necessiten atenció en llars d'adopció, institucions i altres organitzacions d'assistència col·lectiva". A partir d'aquest encàrrec es van fer estudis diversos, un dels quals es va dedicar exclusivament a "nens desvalguts i abandonats als quals calia donar assistència continuada fora de la seva llar familiar, ja sigui per períodes breus o prolongats". Aquest estudi es va basar, fonamentalment, en la informació subministrada pels governs a partir de les respostes que van donar a un qüestionari enviat el 1951 per la Secretaria de les Nacions Unides, així com en informes dels governs relatius als serveis de benestar infantil i familiar, i també en la informació rebuda d'assessors de les Nacions Unides, que eren experts en la matèria. Aquest estudi no pretenia avaluar les institucions, però sí que s'hi van analitzar tendències i problemes comuns amb l'esperança que "en el proper decenni la investigació científica i l'experimentació ens portin a grans avenços en aquest aspecte de l'assistència infantil". Les tendències i els problemes principals que s'observen incideixen especialment en la necessitat de conèixer i donar una resposta estable a les necessitats dels infants. Insisteixen en la importància de tenir coneixement de la història dels nens amb la finalitat d'ajustar la intervenció, per a la qual cosa és necessària

una formació específica. En aquesta època ja es considera cabdal no tenir els infants a les institucions més temps de l'imprescindible i d'estudiar de forma curiosa i periòdica tots els casos, per tal que els infants es puguin integrar en la comunitat al més aviat possible. S'afirma que "l'assistència institucional serà més efectiva quan es consideri com un procés únic on cada fase estigui íntimament vinculada a l'altra", la qual cosa comporta "preveure alguna mesura d'assistència postinstitucional". Ja en aquesta època s'insisteix en el fet que "cal col·locar els nens en unitats o pavellons més petits", on puguin rebre estímuls, tenir espais de privacitat i tenir contacte amb altres nens externs a la institució. Es reconeix la necessitat de fer reglaments per a les institucions que treballen amb la infància i que "es facin complir mitjançant la inspecció i la vigilància regulars de personal qualificat". Es proposa que s'estudiïn les necessitats dels infants, s'avaluïn les pràctiques de les institucions i es fixin certes normes mínimes i cursos de formació.

Es recomana que "a l'àmbit internacional es fomentin les beques per a l'intercanvi d'experiències i investigacions entre països". Els britànics Bullock, Little i Milham (1993) estableixen dues grans etapes en què s'observen els efectes i les condicions dels centres del seu país. Aquests estudis apunten alguns aspectes que, per la seva vigència, resulten molt interessants:

En una primera etapa, fins a l'any 1975, destaquen la diferència que es dona entre centres l'eix de funcionament dels quals són les necessitats de la institució i altres que s'organitzen a partir de les necessitats dels infants. S'observa com en aquests últims l'atenció als infants i l'ambient de treball són millors i es percep també una gran diferència entre el treball d'atenció directa als infants i la documentació del centre (programacions). Finalment, exposen alguns perills sobre els quals cal parar esment, com són la poca atenció al desenvolupament emocional del nen, la poca importància que es dona a l'entorn familiar i la baixa estabilitat de la presència de l'educador.

En una segona etapa, a partir de 1975, època en què es fan molts estudis sobre les residències, els autors conclouen que la població que s'hi atén augmenta d'edat i que es donen moltes més entrades i sortides de nens perquè desenvolupen un paper de recurs d'emergència. D'altra banda, s'observen falta d'habilitats socials i dificultats d'integració dels infants i manca de línies de treball per al retorn dels infants a la seva llar o la preparació per a l'emancipació dels adolescents i el seguiment als joves un cop hagin deixat la residència.

Colton i Hellinckx, el 1993, van fer un estudi comparat de l'atenció a la infància a la Unió Europea en què s'analitza l'atenció residencial i l'acolliment familiar en els aleshores dotze estats membres de la UE. Elaboren una descripció sistemàtica de les modalitats d'atenció residencial i acolliment familiar a cada país membre de la UE, i hi fan constar la investigació de cada país sobre el tema. Els autors segueixen un patró basat en els camps següents:

- Tipus i quantitat de mesures que s'estan aplicant.
- Nombre d'infants atesos.
- Antecedents històrics i marc legal i administratiu dels diferents serveis.

- Formes de finançament.
- Idees i teories que marquen les directrius.
- Innovacions i tendències recents.
- Assumptes controvertits i problemes més importants.
- Estat de la investigació sobre l'atenció residencial i l'acolliment familiar.

La idiosincràsia de cada país, la disponibilitat de les dades, així com les circumstàncies històriques, polítiques, econòmiques i culturals dels països estudiats, dificulten la tasca d'obtenir conclusions a partir de la comparació entre els estats membres “ni pel que fa al percentatge de la despesa pública dedicada a la protecció de l'infant, ni pel que fa al cost anual dels serveis corresponents”.

Tot i això, els autors destaquen unes tendències comunes en matèria d'atenció residencial. Un descens del nombre de centres residencials i d'infants internats, juntament amb l'augment del nombre de nens acollits en família. Aquest descens es deu al fet que han canviat els perfils i les necessitats dels infants (per exemple, minva el nombre d'orfes), a la crítica de les institucions d'acollida que des dels anys 50 s'han anat produint a partir dels estudis de Bowlby (1951) i altres que assenyalen els efectes adversos que aquests centres “suposen per al desenvolupament psicosocial de la infància”.

Ja vam esmentar més amunt que la Llei 14/2010 prioritza l'acolliment en família vers per sobre del residencial. Ara com ara, no es disposa de dades que puguin corroborar el descens de nens acollits en centres, però sí sembla que pren força la tendència a afavorir l'acolliment en família extensa o aliena i es comença a detectar un descens de la sobreocupació en els centres. Sembla, doncs, que Catalunya podria estar en la línia de les polítiques de la resta d'Europa.

Els autors conclouen l'estudi amb l'afirmació que a tota la UE “els CRAE s'han convertit ràpidament en solucions de darrera opció”, de manera que abans de l'ingrés en un centre es busquen alternatives i opcions comunitàries, i es reserva l'atenció residencial per a situacions en què aquestes opcions han fallat, o quan es considera que l'èxit és poc probable. També es reserva cada cop més aquest recurs per als casos més difícils o amb problemes de conducta greus. Tot plegat deriva cap a un descens de l'acollida d'infants petits en els CRAE i un augment de l'especialització d'aquestes institucions per a adolescents.

A països com el Regne Unit o els Països Baixos s'han tancat molts CRAE; a altres com Bèlgica, Alemanya, Irlanda o Itàlia s'han convertit en serveis d'assistència comunitària.

La tendència a organitzar els CRAE en dimensions reduïdes que permetin el tracte personalitzat, tot i que es fa realitat de forma desigual als diferents països.

La necessitat d'implicar tota la família en el procés deriva de la importància que es dóna al vincle familiar, de manera que es prioritza l'ajut temporal al sistema familiar per tal que el nen pugui retornar-hi al més aviat possible.

A tots els països de la UE s'ha produït una "diversificació" més gran en la prestació de l'assistència, de manera que s'han implantat modalitats d'atenció residencial noves, com la "comuna", creada a Alemanya. A les "comunes" s'hi alberguen joves de forma voluntària mentre segueixen cursos de formació professional sota una supervisió mínima dels adults.

La professionalització dels encarregats de l'atenció residencial s'ha vist incrementada a la majoria dels països de la UE a través de l'augment del nombre de professionals i de la seva formació. No obstant això, els autors assenyalen que a Grècia, Portugal i Espanya el nombre de personal qualificat i la qualitat de la seva formació són inferiors a la resta dels països industrialitzats. En el cas d'Espanya, Casas, com a expert encarregat de fer la recollida i l'exposició de les dades, indica que el procés de professionalització s'ha vist entorpit per "l'absència de normes concretes sobre ensenyament i formació del personal dedicat a l'assistència" (p. 276).

Una altra proposta en relació amb la professionalització és la necessitat dels treballadors dels centres de tenir una formació, supervisió i remuneració millors; crida l'atenció la desigualtat que es produeix entre els diferents països de la UE.

Un altre aspecte a destacar en aquest estudi és el relatiu a la investigació sobre atenció i acolliment residencials. L'estudi conclou que la investigació sobre atenció residencial és molt limitada, especialment al sud d'Europa, i és el Regne Unit el país on més s'ha consolidat la investigació. Als Països Baixos i Alemanya també s'han dut a terme treballs d'investigació utilitzant mètodes qualitius i que versen sobre les característiques dels infants i les seves famílies o sobre l'atenció que es dóna en les institucions. Per finalitzar, els autors subscriuen les aportacions de Parker (1988 citat a Colton i Hellinckx, 1993), que resumeixen l'estat en què es troba la investigació sobre acolliment residencial:

- No hi ha cap estudi nacional a gran escala.
- S'han fet poques investigacions per estudiar les diferents modalitats de l'atenció residencial.
- No s'ha fet cap investigació comparativa per estudiar i avaluar conjuntament l'atenció residencial i les seves alternatives principals.

Des de la publicació d'aquesta obra s'ha reflexionat molt sobre la infància i les formes de protegir-la. Rygaard (2008), per la seva part, tot i que el fruit del seu treball no prové directament d'avaluacions sistemàtiques de residències o d'orfenats, té en compte el context d'intervenció i les seves propostes van adreçades a organitzar la vida quotidiana de les institucions (o famílies adoptives) per procurar entorns terapèutics que ajudin l'infant a reparar el dany emocional patit en el passat.

Una investigació més recent feta a Espanya sobre qualitat, impacte i estat dels centres residencials és la de Bravo Arteaga (1999). Bravo elabora un estudi sobre l'evolució de l'atenció residencial fins a l'actualitat, en què analitza i descriu com és i com ha de ser l'atenció a la infància segons les necessitats. També aborda l'avaluació dels programes implementats a les residències i ofereix eines per a la programació i l'avaluació. L'autora fa referència a una investigació dirigida per Skinner (1992) a Escòcia que es va proposar avaluar els recursos residencials i que va tenir "gran repercussió en l'àmbit del treball residencial de la Unió Europea" (Bravo, 1999:57). Després de fer un estudi descriptiu, hi exposa un seguit de recomanacions que han inspirat reformes importants. Tot seguint la revisió de Fernández del Valle (Bravo, 1999), entre altres conclusions, destaquen:

- "Encara hi ha edificis i construccions poc adequats per a la nova concepció de les residències, atès que encara són de grans dimensions i aïllades de la comunitat. El procés de canvi cap a petits habitatges o pisos s'està desenvolupant lentament.
- És necessari revisar el procés de presa de decisions, ja que es tracta d'un element fonamental en el compliment dels objectius d'intervenció amb cada infant.
- S'han de clarificar els programes, els objectius i les funcions de cada tipus de recurs residencial.
- La població atesa està canviant: cada cop són més els adolescents que presenten problemes emocionals i de conducta seriosos.
- Hi ha una manca important d'estudis sobre avaluació de residències centrada en els resultats".

Un altre estudi interessant és el de Torralba (2003), en què l'autor fa una anàlisi profunda de l'acció estigmatitzadora dels serveis residencials i les variables que influeixen en el perllongament de l'estada dels infants en els centres i que, de vegades, deriven en institucionalitzacions cròniques.

Moyano (2007) duu a terme una anàlisi i reflexió sobre el tractament i l'enfocament dels infants i adolescents acollits en centres residencials des de la perspectiva dels projectes educatius individuals i de centre. Tot i que l'objectiu de la seva investigació no és l'avaluació dels centres residencials, sí que ho és la millora de la programació i l'acció educatives. Destaquen la reflexió i les interessants aportacions al voltant dels criteris pedagògics, les intencions educatives i com aquestes es manifesten en els documents i les actituds dels equips educatius que treballen en l'atenció a la infància. Moyano presenta un discurs renovador que treu la pols a conceptes i principis ancorats en el passat i que sens dubte calia replantejar i redefinir.

La Fundació Plataforma Educativa va fer un estudi el 2010 la finalitat del qual era identificar els factors d'èxit dels nens i els joves acollits en centres gestionats per aquesta fundació i ho fa a partir de tres elements:

- Les valoracions dels nens que van residir anys enrere en els seus centres residencials.
- Els relats d'una mostra d'educadors.
- L'anàlisi dels factors històrics i contextuals rellevants.

Els resultats d'aquest estudi revelen les condicions d'ingrés i sortida dels infants, d'una banda, i les opinions i vivències d'aquests infants i els seus educadors, de l'altra.

Pel que fa a les vivències, els infants valoren la importància de la figura del tutor com algú en qui poden confiar. Prefereixen que els torns de treball dels educadors siguin fixos per poder comptar amb el seu suport de forma més estable. Els educadors consideren que el més gratificant del treball dins la institució és la manera de ser del jove, la seva capacitat de vincular-se, etc.

Pel que fa als factors d'èxit, destaquen l'estabilitat, el suport i l'atenció que reben, fins i tot més enllà de la majoria d'edat, la qualitat de l'atenció i la implicació dels educadors, haver rebut una atenció personalitzada i també gaudir d'unes xarxes de suport positives. La percepció d'una identitat normal que eradiqui l'estigmatització social.

A banda d'aquestes conclusions, l'estudi fa unes propostes de millora adreçades a mantenir l'estabilitat i el tracte personalitzat a les institucions.

### ***El model de qualitat dels serveis socials al nostre país***

La Llei de serveis socials catalana, 12/2007, d'11 d'octubre, els conforma com la clau de l'Estat del benestar juntament amb la Seguretat Social, el sistema de salut, les polítiques d'ocupació i habitatge i altres actuacions públiques. Concretament, el títol viii, "De la qualitat dels serveis socials", estableix la qualitat dels serveis socials com a principi rector del Sistema de serveis socials i com a dret de les persones usuàries. Els articles 84, 85 i 86 tracten, respectivament, de l'establiment de criteris de qualitat, el pla de qualitat i la deontologia professional.

D'altra banda, la Llei 39/2006, de 14 de desembre, de promoció de l'autonomia personal i atenció a les persones en situació de dependència, cita també en el seu títol II la necessitat de fomentar la qualitat del sistema de la dependència (article 34).

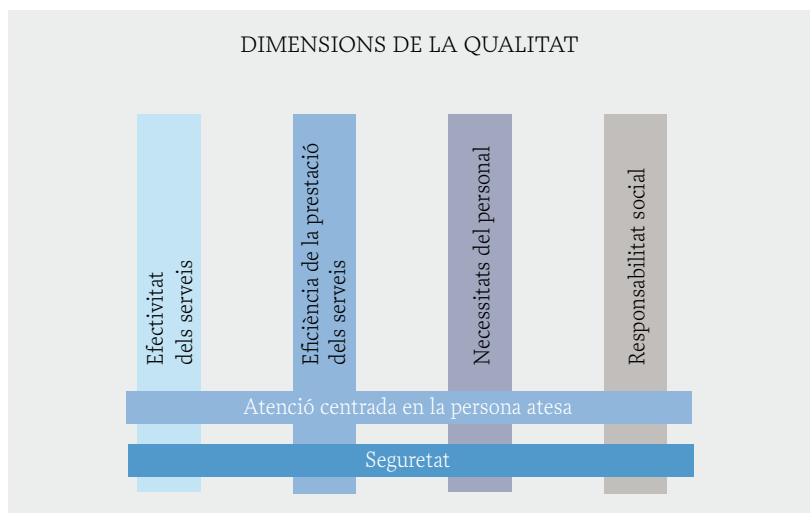
Aquest desplegament normatiu va acompanyat de plans i projectes que concreten els serveis d'atenció a les persones les estratègies de promoció de la cultura de la qualitat. En aquest context, la DGAIA va desenvolupar el seu Pla de qualitat (a partir d'ara PdQ) 2008-2010 (que posteriorment es va prorrogar un any), amb l'assistència tècnica i l'assessorament en matèria de qualitat de l'Institut Avedis Donabedian-Universitat Autònoma de Barcelona, amb la intenció de:

- Situar la ciutadania com a centre de l'eix, ja que és la receptora final dels serveis. Cal, doncs, atendre les seves necessitats, propostes i queixes.
- Fer una bona gestió del canvi, "tenint en compte que a cada moment de canvi les organitzacions han de definir compromisos i, si no es fa amb cura, respecte i negociació, els efectes podrien ser negatius i es podrien acumular problemes" (FEAPS Balears, 2004).
- Disposar d'un lideratge implicat i compromès en el procés de millora de la qualitat de l'organització i dels seus serveis.
- Crear una unitat de qualitat dels serveis que disposi dels recursos suficients per impulsar projectes de qualitat.
- Comprometre de forma unitària tots els sectors i les unitats que integren l'Administració. "Es tracta d'aconseguir que totes les persones de l'organització directament relacionades amb els problemes que impedeixen dotar de qualitat els serveis sàpiguen, per si soles, analitzar amb rigor i mètode les dificultats, i que puguin buscar alternatives i implementar-les" (López Gadea, 1995).
- Establir un sistema de recollida d'informació dels usuaris que permeti obtenir l'opinió de la ciutadania en relació amb el servei rebut i altres demandes.

Aquests objectius es basen en les dimensions de la qualitat procedents del model PATH, en el marc del projecte europeu de l'Organització Mundial de la Salut (PdQ, 2010 i 2012).

Gràfic 1.9. Dimensions de la qualitat

Font: Pla de qualitat DGAIA 2012-2014





Taula 1.1. Dimensions de la qualitat segon el PdQ. DGAIA 2012-2014  
Font: Pla de qualitat DGAIA 2012-2014

<b>DIMENSIONS DE LA QUALITAT</b>
<p><b>EFFECTIVITAT DELS SERVEIS</b></p> <p>Mesura en què una determinada intervenció es fa de manera correcta segons l'estat actual del coneixement amb el propòsit d'aconseguir el resultat desitjat, d'acord amb els objectius plantejats. Inclou l'avaluació de la pràctica.</p>
<p><b>EFICIÈNCIA DE LA PRESTACIÓ DE SERVEIS</b></p> <p>Mesura del benefici aconseguit en relació amb els costos implicats en una intervenció, considerant els costos necessaris, els que no ho són tant i els superflus.</p>
<p><b>NECESSITATS DELS PROFESSIONALS</b></p> <p>En el sistema de protecció a la infància, els professionals són clau per garantir una atenció correcta als infants i a les seves famílies. Per millorar-ne la satisfacció i implicació cal considerar les seves necessitats, però també facilitar la intervenció amb instruments, motivació i reconeixement.</p>
<p><b>RESPONSABILITAT SOCIAL</b></p> <p>Conseqüència de l'encàrrec que la societat ha fet a la DGAIA com a organització que ha de vetllar per la protecció de la infància en risc. Aquest concepte implica: respectar els drets de les persones, garantir l'ètica de l'organització, aplicar la normativa, vetllar per la transparència, l'equitat de l'atenció i tractar la ciutadania com a client.</p>
<p><b>ATENCIÓ CENTRADA EN LA PERSONA</b></p> <p>Respondre a les necessitats de l'infant i dels seus familiars, satisfer les expectatives del ciutadà per millorar-ne el benestar, dissenyar serveis per millorar l'atenció que rep, participar en les decisions i respectar els sistemes de valors i creences de les persones usuàries.</p> <p>Cal tenir en compte la particularitat que les persones ateses per la DGAIA sovint són ateses en contra de la seva voluntat, ja que les mesures de protecció poden implicar de vegades separacions familiars.</p>
<p><b>SEGURETAT, DISMINUCIÓ DE RISCOS</b></p> <p>Grau en què l'organització coneix, preveu i es prepara per evitar i/o minimitzar riscos innecessaris per a la persona atesa derivats de la intervenció i de l'entorn, per garantir així la seguretat estructural i de l'atenció.</p>

El PdQ de la DGAIA pretén establir un compromís amb la qualitat a partir de polítiques vinculades a la millora continua: “El PdQ és l’instrument bàsic per a assegurar el desenvolupament i l’aplicació dels criteris de qualitat dins d’una organització i fomentar la formació continuada, la innovació i la millora contínues de les activitats i les prestacions socials, l’estabilitat dels professionals, i també promoure la participació màxima de tots els implicats en la detecció de problemes, les oportunitats de millora i la recerca de solucions” (article 85 de la Llei de serveis socials).

---

## Enfocament metodològic

---

### 2.1. El problema objecte d'estudi

L'acció educativa dels centres residencials de Catalunya respon a la necessitat social d'atendre i educar uns infants que es troben en situació de desemparament. Aquesta necessitat social, a l'empara de les lleis, es transforma en un encàrrec institucional que queda reflectit en el Projecte educatiu marc, que regeix i regula el treball educatiu d'aquests centres: "Els centres residencials d'acció educativa volen suplir, durant un temps, la llar familiar dels nens que, per circumstàncies diverses, no poden romandre al seu domicili, mentre esperen una família d'acollida" (Projecte educatiu marc, 1995:11).

El Síndic de Greuges ens ho recorda en interpretar l'article 3.1 de la Convenció dels drets sobre l'infant, fent una menció especial als nens que no viuen amb els seus pares i que es troben sota la tutela de l'Administració. En el seu informe de 2011 -en el qual es fa ressò de les queixes i les propostes de professionals, famílies i nens-, planteja una sèrie de reflexions sobre la situació de l'atenció a la infància. En relació amb els centres residencials, indica un seguit de deficiències relacionades amb:

- El circuit que segueix un cas des que es detecta una situació de risc fins que es fa la proposta d'internament.
- Les llargues estades dels infants als centres a l'espera d'una família d'acollida o adoptiva, o el retorn al domicili propi.
- La necessitat d'una formació adequada dels professionals per saber escoltar els nens, especialment en l'àmbit judicial i administratiu.
- El retard en l'adjudicació del centre adequat a causa de la manca de recursos, fet que "impossibilita un abordatge específic i apropiat per al nen".
- Les ràtios inadequades en els centres, que dificulten o impedeixen tasques quotidianes com portar el nen al metge, hospitalitzacions (tasques que, de vegades, han de cobrir persones voluntàries).
- La manca d'una norma jurídica que reguli detalladament els drets dels infants en centres i que reglamenti també els aspectes del seu funcionament que poden comportar una limitació d'aquests drets.

- La inexistència d'unes dimensions adequades en els centres per atendre els nens. No pes pot perdre de vista que encara hi ha centres amb més de 40 places; hi ha 36 centres residencials que tenen entre 25 i 30 places i, alguns, 35, que, amb la sobreocupació que pateixen, arriben gairebé a les 40. Cal tenir en compte que la majoria dels centres residencials de Catalunya són edificis antics, cases de camp allunyades dels nuclis de població, espais que no van estar dissenyats per a la finalitat que se'ls ha donat, cosa que dificulta l'acció educativa.

En relació amb l'acció educativa, el Síndic afirma que, encara que el nombre de places no és una garantia de qualitat, no ha infravalorat la importància de les dimensions del centre, ja que “un nombre reduït de places facilita l'atenció individualitzada dels infants i el treball de l'equip educatiu, i possibilita que la vida del nen sigui el més semblant possible a la de qualsevol nen que viu amb la seva família” (Síndic: *Informe al Parlament 2012:130*).

En aquest informe s'insisteix que l'Administració ha de reconèixer que la revisió de l'atenció a la infància és un dret reconegut en la Convenció (article 25) i que, per tant, ha d'adoptar mecanismes per revisar la situació de cada nen facilitant els recursos necessaris que possibilitin la supervisió dels informes i les propostes des de l'Administració, i que garanteixin la participació del nen en els informes, entenent que aquest no és només objecte de protecció sinó subjecte de la revisió.

Per la seva banda, Múgica (2009), Defensor del Poble de la Comunitat de Madrid (de 2000 a 2010), arran de l'informe sobre l'estat dels centres de menors de tot Espanya, reclama que l'Administració pública supervisi els nens dels quals és tutora però la tutela dels quals ha delegat a empreses privades: “La gestió pot ser privada, però amb control. L'Administració no pot externalitzar la gestió i desentendre's (...). Cal determinar clarament què s'ha de fer en els centres, com i quins han de ser els mecanismes de control obligatoris. Ara mateix ningú no sap a què atènyer-se” (*El País*, 19 de febrer de 2009: [http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998007\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998007_850215.html)).

Chamizo (2009), l'actual Defensor del Poble Andalus (en funcions), afirma en la mateixa línia que els casos fallits d'inserció dels infants atesos en centres són “una realitat freqüent”. Utrera (2009), jutge de família de Màlaga, recalca que cada nen que no aconsegueix normalitzar la seva vida després d'estar en un centre “és un fracàs absolut del sistema. Si jo n'he tingut la tutela, jo en sóc el culpable” ([http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998005\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998005_850215.html)).

La preocupació per la infància i els dispositius residencials de protecció és, doncs, compartida pels professionals, administracions, món acadèmic, etc. Aquesta preocupació és el punt de partida d'aquesta investigació que se centra

en els propòsits següents: d'una banda, oferir als professionals dels CRAE unes pautes que els permetin la millora de la seva pràctica socioeducativa. De l'altra, definir uns criteris relatius a la qualitat del treball que desenvolupen per identificar bones pràctiques que orientin la seva praxi professional, així com avançar en el disseny d'un model d'avaluació per a aquests centres.

Atendre aquests propòsits ha exigut explorar les vivències, experiències, percepcions, preocupacions i contradiccions dels professionals que treballen amb la infància tutelada. Aprofundir en l'opinió dels educadors i experts pel que fa a les condicions que han de reunir els CRAE (finalitats, programes, competències professionals, criteris d'actuació, etc.) per garantir un treball de qualitat, i diagnosticar l'estat dels CRAE en relació amb aquests requeriments i criteris, són accions necessàries per respondre als propòsits anteriorment explicats. Tot plegat des de la perspectiva de la millora de la qualitat de l'acció socioeducativa desenvolupada en aquests centres.

Són moltes les qüestions a què hem pretès respondre al llarg d'aquest estudi i que han estat utilitzades com a referents per al seu desenvolupament:

- Quina percepció i quina opinió tenen els professionals de la situació actual dels CRAE?
- Quines necessitats de millora hi detecten en el seu quefer professional?
- Quines propostes de millora sorgeixen des del col·lectiu professional?
- Quines estructures organitzatives serien les més adequades per donar una resposta específica i experta a aquests nens i adolescents que pateixen l'abandonament, el maltractament, la manca d'identitat i una impossibilitat patent i latent de crear un projecte de vida personal?
- De quins recursos disposen els CRAE per executar l'encàrrec rebut? Són aquests recursos els més adequats?
- Quins objectius donen sentit a la seva funció educativa?
- Quin és el nivell de sistematització tècnica del treball que es fa? Es treballa per programes?
- Quin és el grau de satisfacció dels professionals?

La resposta a aquestes qüestions pot oferir al col·lectiu de professionals dels CRAE un conjunt d'eines que els ajudin a analitzar la seva pròpia pràctica i a establir processos de millora.

---

## 2.2. Objectius

L'objectiu general d'aquesta investigació ha estat aportar unes pautes que orientin el disseny d'un model d'avaluació per als centres residencials d'acció educativa.

Objectius específics:

1. Definir, de manera consensuada, uns criteris i indicadors de qualitat que orientin l'organització, la gestió, la programació i la intervenció educativa en els centres residencials d'acció educativa (CRAE).
2. Diagnosticar la situació dels CRAE de Catalunya en relació amb els criteris establerts.
3. Definir les característiques de les bones pràctiques d'organització, gestió, programació i actuació educativa en els CRAE a Catalunya.
4. Aportar uns barems per a l'avaluació de la qualitat dels CRAE.

---

## 2.3. La investigació avaluativa

L'estudi elaborat es desenvolupa des de les premisses de la investigació avaluativa i des de l'enfocament paradigmàtic orientat a la presa de decisions i al canvi. És un paradigma orientat tant a introduir canvis a la pràctica educativa com a explicar-la i comprendre-la (Rheume, 1982; Grundy, 1981; Longsheet, 1982; Carr i Kemmis, 1988; Gagnon i Morin, 1984; Tripp, 1984; Arnal et al., 1992; Latorre et al., 1995; Latorre, 2003).

La investigació avaluativa és, en aquest estudi, una línia transversal que li confereix al mateix temps un caràcter pràctic, orientat a l'aplicació.

Actualment, la investigació avaluativa és un dels camps més desenvolupat dins de l'àmbit de les ciències socials (Escudero, 1996; Sandín, 2003; Martínez Olmo, 2004). Durant tota la dècada dels noranta, les aportacions i la producció avaluativa fou molt diversa i comencen a consolidar-se línies de treball en els primers programes de doctorat. També prenen protagonisme en els contextos d'estudi i intercanvi d'experiències d'investigació educativa les reflexions sobre la fonamentació teòrica, conceptual i metodològica de la investigació avaluativa a través de les aportacions i els treballs de Bartolomé, Cabrera, Colás i Rebollo, de Míguel, Escudero, Hernández Pina, Mateo, Pérez Juste, Sanz, Rodríguez Espinar i Tejedor, entre molts d'altres.

Sandín (2003), després d'una revisió minuciosa dels enfocaments teòrics i metodològics amb què s'aborden els estudis avaluatius, assenyalava que, tot i que és cert que els models avaluatius qualitius de tipus col·laboratiu i democràtic estan entrant amb força en el terreny avaluatiu, aquests estudis són molt diversos pel que fa a temàtiques, enfocaments i dissenys. Dificilment es poden definir dicotòmicament com a qualitius o quantitius, tot i que hi ha una producció creixent de l'ús de mètodes qualitius per a l'avaluació dels programes d'intervenció social i educativa, així com d'avaluació institucional, de professorat i d'alumnat (Bartolomé i Cabrera, 2000).

La investigació avaluativa suposa l'aplicació dels principis i procediments de la recerca en les ciències socials: a la cerca d'evidències respecte a un objecte (de Miguel, 2004), a la valoració d'una situació concreta i a la presa de decisions alternatives (Arnal et al., 1992). Tot plegat fa que es caracteritzi no sols per la projecció pràctica inherent a tota investigació aplicada sinó, essencialment, per ser un procés presidit per judicis de valor (Scriven, 1994 i 2010).

Enfocar el nostre estudi des de les premisses de la investigació avaluativa no és pas una pràctica d'investigació innovadora: són moltes les investigacions avaluatives sobre aquest tema.

Una revisió de la producció en investigació sobre aquest tema ens porta a diferenciar-hi dos grans blocs: el primer, integrat per estudis que, tot i no haver estat plantejats des d'una perspectiva avaluativa, aporten informació d'interès per a la millora de la pràctica, de la gestió, de la formació dels professionals, etc. Aquests estudis (Spitz i Bowlby, 1951; Skinner, 1992; Whittaker i Pfeipffer, 1994; Rygaard, 2008; entre altres) centren el seu interès a explicar els efectes nocius de les institucions residencials en el desenvolupament dels infants. A aquest primer bloc pertanyen altres estudis internacionals duts a terme des de la inspecció i que han servit de base per establir pautes polítiques, administratives i de gestió (Arana i Carrasco, 1980; Ortiz, 1982; Rubio Larrosa, 1985; Utting, 1991; Welsh Office, 1992; Skinner, 1992).

D'altra banda, hi ha un segon bloc d'estudis més recents (Bravo, Casas, Fernández del Valle) que han estat duts a terme amb una intenció avaluativa explícita, les aportacions dels quals estan lligats a la identificació de bones pràctiques, indicadors de qualitat, avaluació de centres, avaluació de programes i millora.

No obstant això, i com assenyalava Fernández del Valle (2007:198), tot i que estem assistint a l'auge de publicacions i estudis sobre diversos temes i àmbits relacionats amb la professionalització de l'educació social, l'avaluació de la qualitat dels programes d'acolliment residencial és un tema pendent. Tal com assenyalaren Colton i Hellinckx (1993), cada cop són més necessaris estudis d'avaluació dels efectes o resultats d'aquests programes. En primer

lloc, perquè la ciutadania requereix una comprovació que els recursos públics s'inverteixin en serveis bons i eficaços; en segon lloc, perquè és necessari desfer o verificar el mite que els centres residencials són nocius i finalment perquè no té sentit, en una societat moderna, disposar de serveis públics que no vetllin per la millora de la qualitat del servei que presten.

Efectivament, les investigacions que s'han dut a terme al llarg de la història sobre l'impacte de les institucions residencials revelen els efectes nocius en el desenvolupament dels infants. Spitz i Bowlby en els anys 40 i 50, més recentment Skinner (1992) o Whittaker i Pfeipffer (1994) o Rygaard (2008) en el seu projecte Orfenat global, evidencien com les institucions residencials provoquen privació i desordres de vinculació. Dels primers estudis de Bowlby (1951) o Spitz (1945) no podien desprendre's propostes de millora, atès que el seu objectiu era analitzar els efectes que les residències provocaven en els infants, sense tenir en compte les variables de context.

El Regne Unit és un exemple de transició i de canvis importants en relació amb els centres residencials, especialment als anys 90, ja que es van descobrir nombrosos abusos a nens acollits en residències. Aquest fet va provocar l'elaboració d'estudis sobre les condicions en què s'atenia la infància. Un d'aquests estudis fou el conegut *Informe Wagner* (1998), que proposa, en relació amb els centres residencials, una estratègia nacional per establir els objectius i el paper que han de desenvolupar aquestes institucions. Més tard (1992), el mateix autor publica l'informe *Choosing with care*, on insisteix en la importància de la selecció del personal que atén els nens a les residències de protecció a la infància, i proposa tot un seguit de criteris de selecció.

El 1991 es publica l'*Informe Pindown* a partir d'una investigació sobre les pràctiques a les llars familiars, institucions que acumulaven denúncies per càstigs humiliants. Atesa aquesta situació compromesa, entre el 1991 i el 1993, es van dur a terme tres informes importants d'inspecció residencial al Regne Unit:

- *Children in the Public Care* (Utting, 1991).

Sir William Utting assenyala que l'atenció residencial representa un espai positiu i valuós per prendre decisions i cobrir les necessitats dels nens. Recomanava, en aquest informe, quatre camins bàsics que caldria seguir:

1. Les autoritats locals haurien de dissenyar un ventall de plans d'atenció a la infància que plantegessin les estratègies adequades per a les actuacions, ja siguin voluntàries, privades o de les autoritats locals. Aquests plans haurien de ser monitoritzats pel departament de salut.
2. La direcció del servei beneficiaria l'usuari d'una manera més completa si s'apliqués tècniques de gestió en termes de seguretat amb qualitat, més precisió en la definició de rols i funcions, així com sistemes d'informació que serveixin sobretot per fer el seguiment i control de



l'usuari. A més, les polítiques de direcció de personal haurien d'animar les persones a implicar-se en l'atenció residencial.

3. S'haurien d'incrementar urgentment les inversions en cursos de qualificació i formació, de manera que augmenti la proporció de professionals qualificats per a l'atenció residencial.
4. Les autoritats haurien d'inspeccionar regularment les residències amb sistemes de registre i control.
5. Sir William Utting reconeix que algunes autoritats locals estan més allunyades d'aquest camí que d'altres. En alguns serveis es dona cooperació entre agències i el centre d'atenció són les necessitats dels nens, particularment pel que fa a la salut, l'educació i la convivència, el treball o l'atenció personal. A més, assenyala els criteris concrets per a l'ampliació de la legislació sobre protecció infantil, i aporta 36 recomanacions per a la pràctica professional.

- *Another Kind of Home* (Skinner, 1992).

Agnus Skinner va elaborar un informe que anava en la línia de l'Informe Utting, i que s'ha convertit en una referència sobre el treball residencial a la Unió Europea. Skinner es va proposar conèixer directament els infants i joves i observar les condicions de vida en què es trobaven a les residències, rebutjant la informació de segona mà. Va dur a terme, doncs, un treball descriptiu de la situació de les residències i una anàlisi teòrica de les seves funcions. Enumera també una llarga llista de punts clau, dels quals cal assenyalar:

- L'atenció residencial s'ha de considerar una opció positiva.
- El cost de l'atenció residencial ha augmentat tot i que l'aplicació d'aquest recurs hagi disminuït.
- S'ha de donar preferència a l'acolliment en família per als nens de menys de dotze anys.
- Els nens i els seus pares han d'estar involucrats en el desenvolupament dels infants. Cal potenciar els vincles familiars.
- Hi ha vuit principis fonamentals de cura infantil:
  1. Individualitat i desenvolupament.
  2. Drets i responsabilitats de l'infant i les seves famílies.
  3. Cooperació amb les famílies.
  4. Col·laboració centrada en el nen.
  5. Sentiment de seguretat i protecció.
  6. Bon nivell de cures bàsiques.
  7. Necessitats educatives.
  8. Necessitats de salut.

- Tots els nens han de tenir un lloc on puguin guardar de forma segura les seves pertinences privades.
- Els edificis i recursos físics s'han de millorar, així com la formació, la remuneració i les condicions dels treballadors. La tasca d'aquests ha de rebre supervisió, i han d'assumir en tot moment la responsabilitat que se'ls ha delegat.
- Hi ha d'haver un control de qualitat adequat de les residències, per identificar i desenvolupar criteris que signifiquin bones pràctiques residencials. La qualitat només pot desenvolupar-se amb un compromís a tots els nivells.

- *Accommodating Children* (Welsh Office, 1992).

Aquest estudi el va elaborar el Servei d'Inspecció dels serveis socials d'Escòcia. L'informe conclou amb una sèrie de recomanacions:

- És necessari i urgent millorar les condicions arquitectòniques de les residències.
- Cal fer una avaluació de les necessitats de cada nen que permeti proporcionar recursos adequats a les necessitats individuals.
- Es recomana identificar i desenvolupar criteris de bones pràctiques d'atenció residencial.
- Cal millorar la selecció i la formació dels treballadors.
- S'haurien d'avaluar els programes residencials a través de sistemes de control i de registre.

Altres estudis d'aquest primer bloc serien *The quality of care*, de Howe (1992), que aborda els problemes del personal que treballava a les residències per a nens i, d'altra banda, l'estudi de Warner (1992) *Choosing with care*, que se centra a desenvolupar les condicions en què s'ha de seleccionar el personal per evitar que hi treballin persones que puguin causar mal als nens. Finalment, cal assenyalar també alguns dels molts estudis duts a terme sobre les pràctiques professionals en les residències infantils on hi va haver abusos cap als nens: *The Castle Hill report* (1992), *The Review of Malcolm Thompson's Employment* (1992) i *The Leicestershire Inquiry* (1993).

Dins del segon bloc d'estudis sobre l'acolliment residencial, ja amb una intenció més avaluativa, pocs són els estudis duts a terme a Espanya. Panchón va iniciar un treball sobre els centres de protecció en la seva tesi doctoral (1993) on feia l'anàlisi de la seva organització. Aquest enfocament va continuar amb una sèrie de publicacions (Panchón, del Valle, Vizcarro, Antón i Martín, 1999). Casas, per la seva banda, ha fet nombroses aportacions sobre la qualitat de vida dels nens, sobre el model d'acolliment residencial, etc., que han provocat la reflexió i el debat i han conduït a un canvi de model en aquest àmbit (Casas, 1985, 1988, 1993).

Destaquen especialment els treballs de Fernández del Valle i els seus col·laboradors (GIFI) sobre l'avaluació de l'acolliment residencial, que han fet moltes aportacions en aquest àmbit; el Grup de Recerca en Família i Infància (GIFI) de la Universitat d'Oviedo ha fet propostes úniques i interessants com l'elaboració de SERAR i ARQUA, dos instruments per a l'avaluació de la qualitat i el registre en els centres residencials. El SERAR pretén facilitar la intervenció individual dels educadors dels centres residencials a través d'eines d'avaluació, programació, valoració i informació. És un registre acumulatiu destinat a la recollida permanent i actualitzada de la informació sobre els nens i els seus contextos (escolar, familiar, residencial, etc.) i la seva evolució; a més conté un instrument d'avaluació i programació que permet valorar la situació de partida de cada nen a la seva arribada al centre i el disseny del projecte educatiu individual. Finalment, ofereix un guió per a l'elaboració dels informes de seguiment. ARQUA és un instrument específic per a l'avaluació.

Per la seva banda, De Herrán et al. (2008) aborden l'avaluació dels serveis que es presten des de les institucions d'acolliment residencial per a la infància. L'objectiu d'aquest estudi és valorar la situació en què es troba actualment el grup de joves que va estar en residències de protecció de la Comunitat de Madrid en règim de guarda o tutela, entre els anys 1994 i 1998, i que en va sortir amb setze anys o més, així com valorar l'opinió que tant ells com els seus familiars tenen actualment d'aquesta experiència.

---

## 2.4. Fases de la investigació

Metodològicament, aquesta recerca s'ha estructurat en quatre fases o nivells d'aproximació al problema objecte d'estudi, que s'han articulats des de la complementació metodològica, de manera que cada fase de la investigació posa les bases per a l'inici de la següent. Aquesta subordinació d'un mètode al següent s'anomena *metodologia mixta* (*mixet methodology*), la representen Johnstone (2004) i Johnson i Onwuegbuzie (2004:22), i assegura la validesa dels resultats atesa la progressió seqüencial d'estratègies de recollida de dades que van del qualitatiu al quantitatiu.

Comptar amb diferents imatges de l'objecte d'aquest estudi, compensar les limitacions d'un mètode amb les fortaleeses dels altres i reforçar la validesa dels resultats han estat les raons que ens han portat a considerar aquest enfocament multimètode (Bericat, 1998; Brewer, 2005).

La complementació metodològica s'ha dut a terme mitjançant un procés de triangulació seqüencial de fonts i tècniques de recollida d'informació (Gutiérrez et al., 2006): d'una banda, grups de discussió, mètode Delphi i qüestionari, i, d'altra banda, professionals directament relacionats amb els CRAE, acadèmics i professionals que no hi estan directament relacionats.

La taula següent representa les fases de l'estudi:

Taula 2.1. Representació de les fases de l'estudi

	<b>FASE I</b>	<b>FASE II</b>	<b>FASE III</b>	<b>FASE IV</b>
<b>OBJECTIU</b>	Recopilar informació sobre l'estat dels CRAE	Definir consensuadament els criteris i indicadors de qualitat dels CRAE	Descriure i valorar la qualitat dels CRAE	Aportar directrius per a l'avaluació dels CRAE
<b>ABAST</b>	Autonòmic	Estatat	Autonòmic	Autonòmic
<b>ENFOCAMENT METODOLÒGIC</b>	Estudi descriptiu i exploratori	Consultiu	Descriptiu i avaluatiu	Avaluatiu i conclusiu
<b>TÈCNiques I ESTRATÈGIES DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ</b>	Anàlisi documental Grups de discussió a Lleida i Barcelona	Qüestionaris Delphi I, Delphi II, Delphi III	Qüestionari QCRP	
<b>CRITERIS DE SELECCIÓ DE LES FONTS D'INFORMACIÓ</b>	Publicacions, investigacions prèvies.  Grups de discussió: educadors socials, tècnics i polítics amb més de 3 anys d'experiència  Disponibilitat i motivació	Experts en atenció a la infància  Experiència, motivació i disponibilitat	Personal educatiu i directiu dels CRAE de Catalunya  Mostreig per accessibilitat	

---

## **2.5. Estratègies i fonts de recollida d'informació**

### ***Grup de discussió***

La naturalesa comunicativa i social de la pràctica professional desenvolupada en els centres objecte d'aquest estudi ens ha portat a utilitzar una estratègia de recollida d'informació de caràcter comunicatiu. Una estratègia capaç de recollir el discurs i la diversitat argumentativa dels protagonistes de l'acció educativa. Una tècnica qualitativa la intenció de la qual és “promoure l'obertura entre els participants i generar un discurs grupal per tal d'identificar diferents tendències i regularitats en les seves opinions” (Massot et al., 2004). Una tècnica prou flexible per donar entrada a la improvisació i afavorir l'aparició de temes, idees i aportacions no previstos pel grup investigador.

El fet d'utilitzar una tècnica comunicativa en què el diàleg és el protagonista de l'activitat ens situa en un context de discurs social, la qual cosa resulta veritablement afí a la professió i als interessos dels participants.

A partir de la reflexió individual i grupal en una retroacció contínua que anirà de la subjectivitat a la intersubjectivitat, es generarà un discurs (de la mateixa manera que en les reunions dels equips educatius o interprofessionals), ja sigui consensuat o dispar, que donarà com a resultat “un material comú entorn del tòpic que s'explora, que conté els significats socials que el mateix grup elabora” (Suárez, 2005:33).

Des d'una perspectiva metodològica, l'objectiu del grup de discussió ha estat identificar els arguments principals, al voltant de l'atenció a la infància als CRAE per tenir-los en compte en el disseny del primer qüestionari utilitzat en la consulta Delphi de la segona fase d'aquest estudi.

La gran diversitat d'arguments al voltant d'aquest tema i la distribució geogràfica dels participants ens van portar a dissenyar dos grups de discussió ubicats a Lleida i Barcelona, respectivament.

### ***Perfil dels participants***

Educadors socials: educadors o auxiliars d'educador que desenvolupen la seva pràctica professional en centres residencials públics o concertats tant de la Direcció General de Protecció a la Infància i l'Adolescència com de la Direcció General de Justícia Juvenil, amb una experiència mínima de tres anys en l'exercici de la professió.

Directors o subdirectors de CRAE: educadors socials amb responsabilitat en la gestió dels centres.

Tècnics: professionals dels equips d'atenció a la infància i l'adolescència que treballen en coordinació amb els CRAE per tal de fer el seguiment i l'acompanyament a famílies en situació de risc social amb fills; tècnics dels equips funcionals d'infància que s'encarreguen del seguiment dels centres i dels equips d'atenció a la infància i l'Adolescència, i professionals dels serveis socials.

Caps dels serveis d'atenció a la infància de les delegacions territorials, o els seus tècnics adjunts.

Polítics: responsables polítics de les delegacions territorials del Departament d'Acció Social i Ciutadania (actualment Benestar Social i Família) o els seus tècnics adjunts.

*Taula 2.2. Tasques de la fase de preparació dels grups de discussió*

<b>Perfil dels participants</b>	<b>Composició dels grups</b>	<b>Presa de contacte</b>
Educadors socials en actiu en atenció a la infància o justícia juvenil	Lleida (10): 2 polítics 2 tècnics d'infància 4 educadors 2 directores de CRAE	Contacte amb els participants per explicar els motius de la convocatòria i situar l'experiència en el context d'una investigació. Presentació de la línia argumental a tractar i delimitació del temps.
Tècnics i polítics en atenció a la infància o justícia juvenil	Barcelona (5): 2 educadores de CRAE 2 tècniques dels serveis socials 1 director de CRAE	Enviament per correu electrònic de la proposta de convocatòria.

## Consulta Delphi

Es tracta d'un mètode d'estructuració d'un procés de comunicació grupal que és efectiu a l'hora de permetre a un grup d'individus, com un tot, tractar un problema complex i orientar-se cap a l'assoliment d'una solució de consens (Dalkey i Helmer, 1963; Linstone i Murray, 1975; Landeta, 1999; Brummer, 2005; Pérez Juste, 2006).

Es caracteritza, segons Dalkey (1951:42, citat a Landeta, 1999), per ser un procés iteratiu (és a dir, reiteratiu: els participants emeten la seva opinió en més d'una ocasió), anònim i basat en una retroacció controlada (el Delphi manté i promou la interacció, de vegades expressament). Es tracta d'un procés dinàmic de retroalimentació i presa de decisions canviant (Gil-Gómez i Pascual-Ezama, 2012). Es caracteritza també per ser una tècnica que assegura la representativitat de totes les opinions individuals en el resultat final de grup mitjançant l'anàlisi estadística de les opinions individuals.

Taula 2.3. Característiques del mètode Delphi

<b>Característiques del mètode Delphi (Landeta, 1999:44)</b>	
1	Procés iteratiu
2	Anonimat dels participants
3	Retroacció controlada
4	Resposta estadística de grup

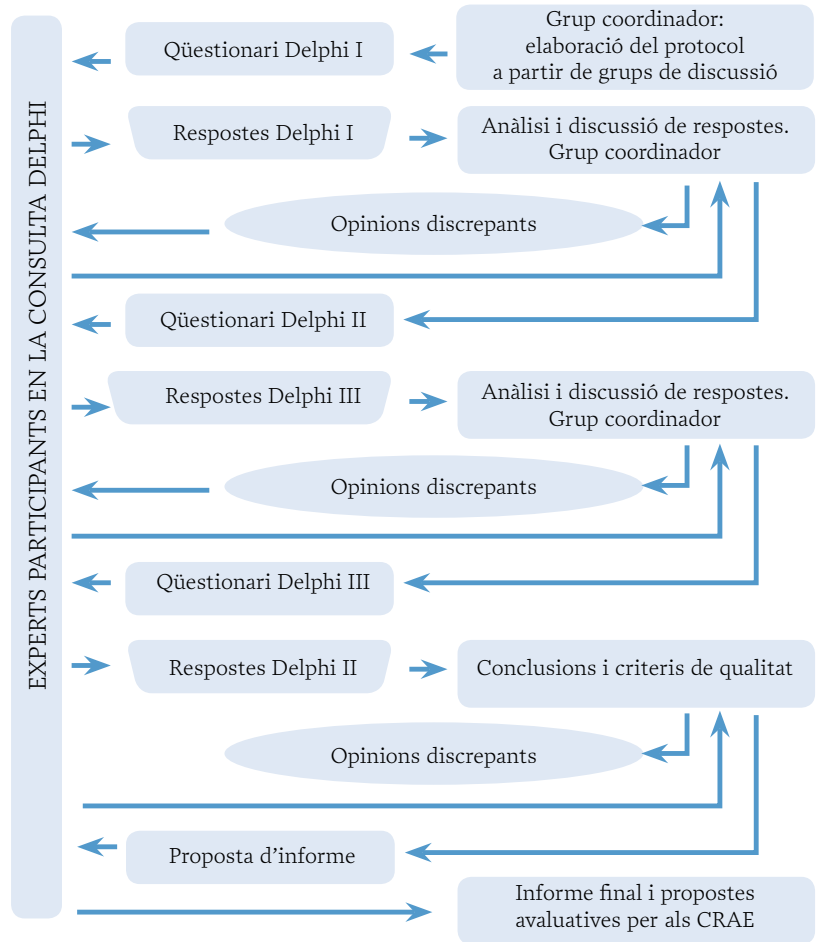
L'estratègia Delphi ens ha permès conèixer l'opinió d'un grup nombrós i heterogeni de participants distants geogràficament. Per tal d'evitar la influència i el condicionament d'uns participants sobre altres, i gestionar les opinions majoritàries i minoritàries en la construcció de l'opinió de grup, s'ha garantit l'anonimat dels participants.

L'ús del Delphi en aquesta fase de l'estudi ens ha ofert la possibilitat d'arribar a un consens a partir de diferents opinions provinents de pràctiques i disciplines diverses expressades a través de les "experiències i judicis subjectius d'un grup d'experts" (Scapolo i Milers, 2006; Turoff, Hiltz, Yao, Li, Wang i Cho, 2006; Pozo i Gutiérrez, 2007; Pozo et al., 2012).

El gràfic següent il·lustra el procediment seguit en aquesta consulta Delphi:

Gràfic 2.1. Etapes de la consulta Delphi

Font: Pozo i altres (2007)





### **Fonts d'informació: selecció dels participants**

La representativitat professional i geogràfica han estat els criteris bàsics per a la selecció dels participants en aquesta consulta, que a continuació descrivim:

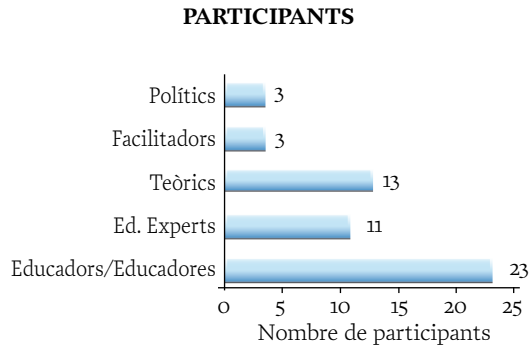
- a) Heterogeneïtat professional ponderada, en relació amb el tema objecte d'estudi, de manera que el nombre de participants de cada perfil disminueix a mesura que augmenta la distància amb l'experiència directa als CRAE. L'heterogeneïtat es va tenir en compte també en relació amb els anys d'experiència. D'aquesta manera, el grup de participants de la consulta Delphi reunia cinc perfils: educadors, educadors experts, teòrics, polítics i facilitadors.
- b) Representativitat geogràfica: es tracta d'una consulta que abasta tot Espanya, per la qual cosa es va considerar necessària la participació de professionals representants de les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol.

El treball en xarxa amb el Consell d'Educadors Socials, a més de facilitar la tasca de captació de participants de tot el territori espanyol, va permetre l'elaboració d'un instrument complementari d'informació que consistia en una fitxa personal en què constaven les dades personals i de contacte, l'experiència, la formació acadèmica i el lloc de treball. Aquesta documentació complementària ens va permetre l'elaboració d'una base de dades amb tots els participants en aquest procés de consulta.

El gràfic següent mostra la distribució dels participants per perfils. Com es pot veure, el col·lectiu més nombrós va ser el d'educadors socials (23) per la seva condició de protagonista de l'acció educativa. El segueixen els teòrics (13), membres del món acadèmic amb experiència investigadora sobre el tema objecte d'estudi, 11 dels quals eren educadors experts o tècnics que treballaven en els serveis d'infància, seguits dels polítics —o alts càrrecs— (3) i els facilitadors (3).

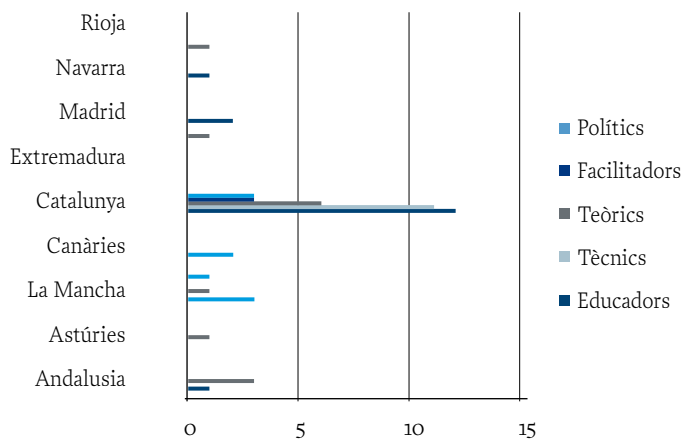
Els participants van ser 53 en la primera ronda de consulta, 41 en la segona i 45 en la tercera.

Gràfic 2.2. Distribució de participants per perfils



Tal com es pot observar al gràfic, Catalunya és la comunitat més representada en tots els perfils, especialment en els col·lectius minoritaris. La segueixen Andalusia, Galícia, Madrid, Canàries i Castella - a Manxa. Tot i ser un objectiu perseguit amb vehemència, aconseguir la participació del nombre màxim de comunitats autònomes ha estat molt difícil. Es pot observar que algunes com Aragó, Balears o Ceuta i Melilla no hi estan representades.

Gràfic 2.3. Distribució de participants per comunitats autònomes



### ***Instruments per a la recollida d'informació: qüestionaris Delphi***

El qüestionari ha estat l'instrument utilitzat per a la recollida d'informació en aquest procés de consulta. El qüestionari utilitzat en la primera ronda d'aquesta consulta Delphi va ser elaborat a partir de l'anàlisi de les aportacions dutes a terme pels subjectes que van participar en els grups de discussió de Lleida i Barcelona.

Tot i que es van mantenir els àmbits temàtics i d'anàlisi treballats en els grups de discussió, es van incorporar algunes preguntes que feien referència a aspectes que no van sorgir de la seva interacció però que eren d'interès per a la investigació (vegeu la taula 2.4.): elaborar una definició consensuada d'èxit en l'acció socioeducativa, reflexionar sobre quines han de ser les persones implicades en la gestió d'un centre, entre d'altres. Així mateix, interessava aprofundir en alguns aspectes que es van abordar de forma superficial en els grups de discussió. Aquests aspectes es van convertir en preguntes obertes amb la finalitat d'estimular la reflexió i resposta dels participants.

*Taula 2.4. Àmbits temàtics i tipus de pregunta Delphi I*

<b>Àmbit temàtic</b>	<b>Aspectes a explorar</b>	<b>Tipus de pregunta</b>
<b>ORGANIZATIU</b>	Aspectes del funcionament dels centres, de la distribució de responsabilitats, dels circuits de funcionament i de les jerarquies que condicionen la qualitat d'aquestes institucions.	Ex.: Identifica els punts clau que en un centre faciliten la consecució de l'èxit.
<b>PEDAGÒGIC</b>	Formes educatives, situacions i processos que es donen en els centres en la relació d'ajuda que s'estableix amb els infants.	Ex.: Quins aspectes han de regir la vida dels infants en un centre residencial?
<b>INSTITUCIONAL</b>	Aspectes estructurals dels CRAE que condicionen la qualitat de l'acció educativa.	Ex.: Quin és l'encàrrec social que rep un centre?
<b>NORMATIU</b>	De quina manera el marc normatiu de la institució, o el de l'Administració, poden condicionar el bon funcionament dels CRAE.	

En els tres qüestionaris, les preguntes s'agrupen entorn dels mateixos àmbits temàtics sobre els quals es van construir les preguntes dels grups de discussió. No obstant això, de l'anàlisi de contingut van emergir-ne nous aspectes que ens van portar a considerar un nou àmbit temàtic en el qüestionari Delphi I: *l'institucional*. Aquest àmbit abasta allò que fins al moment era la dimensió normativa, a més de totes les aportacions que fan referència a aspectes estructurals dels CRAE que condicionen la qualitat de l'acció educativa.

L'anàlisi del contingut de les respostes donades al primer qüestionari va permetre identificar una sèrie d'arguments que van constituir la base per a l'elaboració del qüestionari que vam utilitzar en la segona ronda de consulta. En aquest segon qüestionari, amb preguntes de tipus escalar i semiobertes, se sol·licitava als participants que indiquessin el seu grau d'acord amb diferents afirmacions, i se'ls donava la possibilitat d'incorporar altres aspectes no previstos als ítems escalars a través d'algunes qüestions més obertes.

De l'anàlisi de les respostes al primer qüestionari en van sorgir una sèrie d'aportacions que feien referència a l'exercici professional de l'educador social, al lideratge directiu i als resultats i l'impacte de la intervenció educativa dels centres. Aquestes aportacions ens van fer afegir-hi dos nous àmbits temàtics: *l'humà*, relatiu a tot el que té a veure amb el treball en equip i les competències de l'educador, i l'anomenat *resultats i impacte*, que abasta totes les opinions relatives a allò sobre el qual els centres han de retre comptes.

A la segona ronda de consulta, les preguntes relatives als àmbits *organitzatiu*, *pedagògic i institucional* es van centrar en els aspectes específics aportats en la primera ronda. A la taula següent mostrem els aspectes tractats en cada àmbit i un exemple de les preguntes fetes en cada cas.

Taula 2.5. Àmbits temàtics i tipus de pregunta Delphi II

Àmbit temàtic	Aspectes a explorar	Tipus de pregunta
<b>ORGANITZATIU</b> (preguntes 1 a la 6)	Treball amb famílies  Treball amb protocols, programes i famílies	Ex.: De quina manera es pot treballar en els centres per millorar la relació del nen amb la seva família? Descriu tres estratègies de treball que fomenten bones pràctiques.  Ex.: Quines condicions ha de complir un protocol que faciliti l'acció educativa i els processos?
<b>HUMÀ</b> (preguntes 7 a la 10)	Equip educatiu Lideratge directiu  Competències de l'educador	Ex.: Descriu les cinc característiques que consideres més important en un bon director.
<b>PEDAGÒGIC</b> (preguntes 11 a la 12)	Víncle educatiu Supervisió	Ex.: Quines característiques ha de tenir la supervisió dels equips socioeducatius perquè pugui ser considerada un element d'higiene laboral i de creixement professional? Quinzenal, mensual, altres
<b>RESULTATS I IMPACTE</b> (pregunta 15)	Resultats observables en el nen	Ex.: En quin grau consideres que els aspectes següents de l'autonomia personal han d'estar presents en el treball educatiu amb els menors?
<b>INSTITUCIONAL</b> (preguntes 13 a la 14)	Avaluació Supervisió	Ex.: Sobre quins aspectes del seu funcionament creus que han de retre comptes els centres?

Els àmbits temàtics que es van plantejar inicialment en aquest estudi s'han anat transformant i ampliant a mesura que la investigació avançava. Cadascun està format per una sèrie de qüestions que interessaven en aquesta investigació i que són les que donen cos i entitat a cada àmbit. Aquestes qüestions posteriorment es van utilitzar com a categories d'anàlisi de la informació, i van proporcionar una bastida per a la proposta de criteris de qualitat.

L'anàlisi de les respostes donades al qüestionari utilitzat en la segona ronda de consulta ha estat la base de l'elaboració del qüestionari per a la tercera ronda de consulta. Aquest qüestionari consta d'una bateria de preguntes tancades, amb format d'escala d'estimació i diferencial semàntic, a través de les quals s'ha obtingut informació sobre el grau d'acord o desacord dels participants en relació amb unes premisses sobre les quals no es va aconseguir el consens inicialment, per aprofundir en algunes afirmacions objecte de discrepàncies.

A la taula següent es mostren els aspectes tractats dins de cada àmbit temàtic i un exemple de les preguntes proposades:

Taula 2.6. Àmbits temàtics i tipus de pregunta Delphi III

Àmbit temàtic	Aspectes a explorar	Tipus de pregunta		
<b>ORGANITZATIU</b> (preguntes 1 a la 9)	Treball per programes Treball amb protocols Treball amb les famílies Avaluació de competències professionals Formació Supervisió	Ex.: Indica la teva posició respecte a aquests dos arguments extrems:		
		No hi poden haver programes educatius, ja que el centre ha de proporcionar un estil de vida semblant a una família	1 2 3 4 5	Els programes educatius són una mostra del treball intencional i especialitzat de l'educador social en els centres
<b>HUMÀ</b> (pregunta 10)	Selecció del personal educatiu	Ex.: Selecciona, en cada bloc, les tres estratègies que, al teu entendre, reflecteixen millor les bones pràctiques d'un equip educatiu		
		<b>En relació amb la comunicació fluida:</b>		
		Transparència en la gestió del centre i difusió de la informació		
		Traspàs d'informació per escrit		
		Traspàs d'informació verbal		
		Provocar l'anàlisi conjunt de casos i situacions		
		Potenciar espais de trobada per a la supervisió		
Dissenyar instruments de comunicació operatius (diari, llibreta de tutories...)				

		Ex.: Expressa el teu grau d'acord:					
<b>INSTITUCIONAL</b> (preguntes 1 a la 13)	Avaluació institucional	<b>La incorporació de processos d'avaluació normativa milloraria el funcionament dels centres</b>	1	2	3	4	5
		La institució ha de sotmetre's a processos d'avaluació de forma obligatòria i sistemàtica					
		Qualsevol institució finançada amb fons públics ha de retre comptes periòdicament sobre el seu funcionament					
		La incorporació d'estàndards d'avaluació (ISO, EFQM, etc.) milloraria el funcionament dels centres					
		Els resultats de l'avaluació han de tenir conseqüències en l'àmbit dels incentius professionals (promoció, publicació, reconeixement de bones pràctiques...)					

## 2.6. Qüestionari QCRP (qüestionari sobre centres residencials per a professionals)

### *Descripció del qüestionari*

El propòsit del qüestionari QCRP ha estat explorar l'estat dels centres a partir de les opinions dels professionals que hi treballen, prenent com a referent els criteris de qualitat i les bones pràctiques identificades en la fase anterior d'aquest estudi. Aquest qüestionari s'ha dissenyat a partir de les aportacions i del consens assolit en el procés de consulta Delphi desenvolupat en la fase anterior, així com amb els suggeriments del grup d'experts que van revisar la qualitat tècnica de l'instrument (en versió esborrany).

El qüestionari QCRP d'aplicació en línia està estructurat en tres blocs, i en la seva construcció s'han tingut en compte les indicacions d'autors com Del Rincón et al.(1995), Bisquerra (2004), García Ferrando (2005: 191), i Alaminos et al. (2006).

Els nivells de les variables s'han definit de forma mixta: alguns van ser definits de manera deductiva, durant el procés de construcció del qüestionari, i altres van ser definits de manera inductiva, és a dir, durant el procés de codificació de la informació recollida amb el mateix instrument (lloc de treball, formació acadèmica, etc.). Les taules següents mostren com es va estructurar el qüestionari:

Taula 2.7. Exemple de qüestionari QCRP

PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC)	1	2	3	4	5	N/C
Ha estat elaborat amb la participació de tots els professionals						
Estableix els canals de coordinació dels diferents òrgans del centre						

Taula 2.8. Temes i tipus de preguntes del qüestionari

Blocs temàtics	Temes	Tipus de pregunta
<b>BLOC 1:</b> Dades generals	Lloc de treball Dades personals Experiència Formació Tipologia de centre Grau de participació en el projecte de centre	8 ítems en format de pregunta tancada d'elecció múltiple  2 ítems en format de pregunta oberta
<b>BLOC 2:</b> Funcionament institucional	Marc pedagògic Acció educativa Educador Gestió i formació Recursos	127 ítems tipus Likert
<b>BLOC 3:</b> Satisfacció	Satisfacció personal Clima i gratificació professional Percepció de la valoració externa	10 ítems tipus Likert



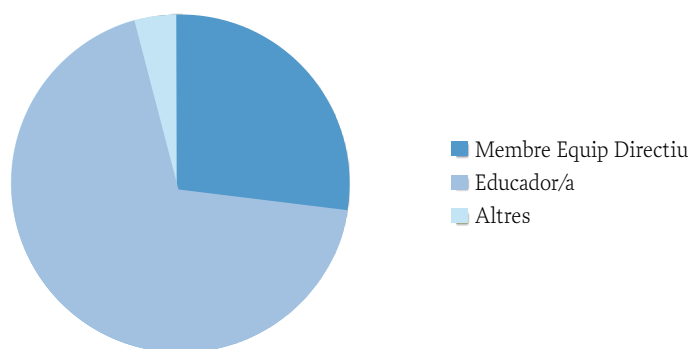
### **Caracterització de la mostra**

Els subjectes convidats a emplenar el qüestionari van ser 1.833 professionals de 103 centres de Catalunya i la taxa final de resposta ha estat d'un 20% (371 subjectes), per la qual cosa s'ha aconseguit la recomanació que autors com Bisquerra (2004) fan en relació amb la grandària de la mostra.

### **Perfil de l'informador segons el lloc professional**

Els professionals integrants de la mostra es distribueixen en tres categories: *membres d'equips directius de centres* (N=100, 27%), *educadors* (N=255, 68,7%) i una categoria complementària anomenada *altres* (N=16, 4,3%), en la qual s'inclouen els auxiliars d'educador, els integradors socials, els psicòlegs... Hem recollit informació d'una àmplia representació dels membres dels equips directius dels centres, si bé la mostra està integrada majoritàriament per educadors i educadores.

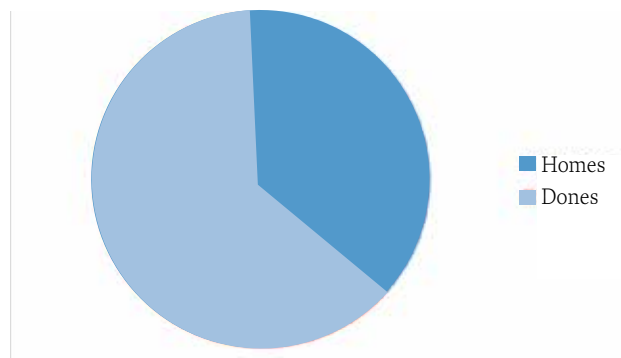
Gràfic 2.4. Perfil de l'informador segons el lloc professional



### **Perfil de l'informador pel que fa al sexe**

Els professionals que integren la mostra són, pel que fa al sexe, en proporció majoritària dones. Així, doncs, del total de 371 participants, 234 són dones; el 63,1% de la mostra. La resta, el 36%, són homes.

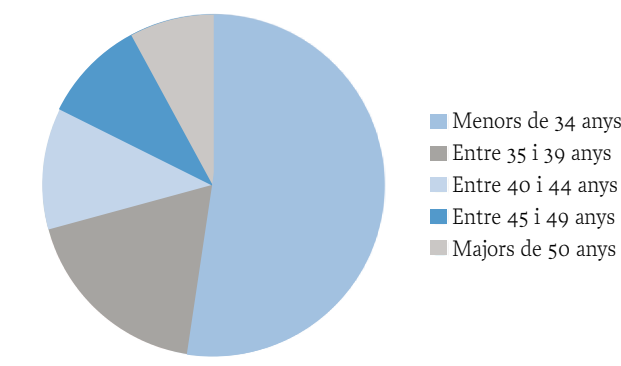
Gràfic 2.5. Perfil de l'informador segons el sexe



#### **Perfil de l'informador segons l'edat**

Els professionals integrants de la mostra es distribueixen en cinc intervals d'edat, tal com es pot veure en el gràfic següent:

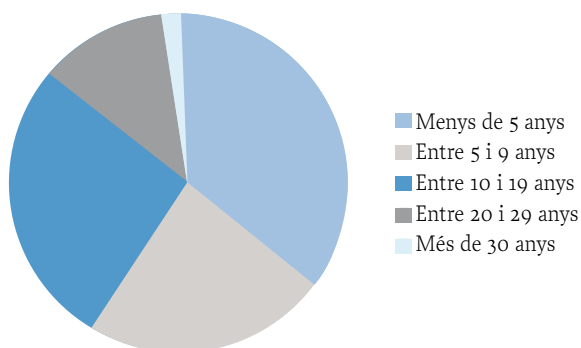
Gràfic 2.6. Perfil de l'informador segons l'edat



#### **Perfil de l'informador segons els anys d'experiència**

Els professionals integrants de la mostra es distribueixen en cinc grups, segons els anys d'experiència en el lloc de treball:

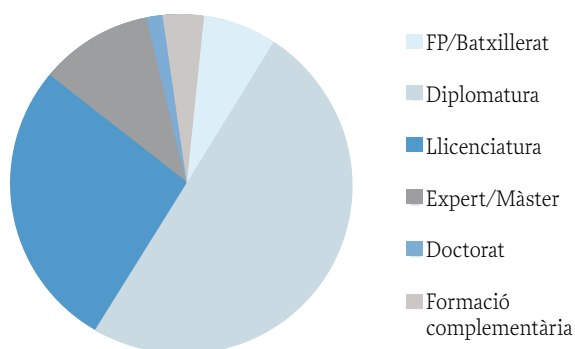
Gràfic 2.7. Perfil de l'informador segons l'experiència



#### **Perfil de l'informador segons la formació acadèmica**

Els professionals integrants de la mostra es distribueixen en sis categories: diplomats (N=190, 51,2%); llicenciats (N=109, 29,4%); experts/màster (N=45, 12,1%); formació professional o batxillerat (N=18, 4,9%); professionals que no disposen de titulació però sí que disposen d'alguna formació complementària (N=18, 4,9%), i finament professionals amb estudis de doctorat (N=7, 1,9%).

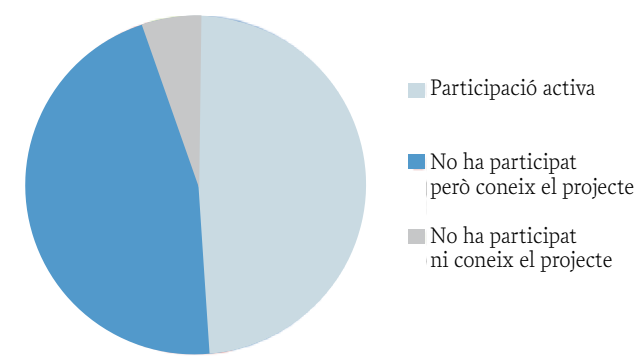
Gràfic 2.8. Perfil de l'informador segons la formació acadèmica



### **Perfil de l'informador segons el grau d'implicació en el disseny del projecte educatiu de centre (PEC)**

Els professionals integrants de la mostra es distribueixen en tres categories, dins les quals es distingeixen dos grans grups, tal com mostra el gràfic. El primer grup està format per professionals que no han participat en l'elaboració del PEC, tot i que en coneixen el contingut; aquest grup representa el 48,8% de la mostra. El segon grup està format pels professionals que han participat en l'elaboració del PEC (46,6%). El tercer grup, minoritari, no coneix el PEC i no ha participat en la seva redacció.

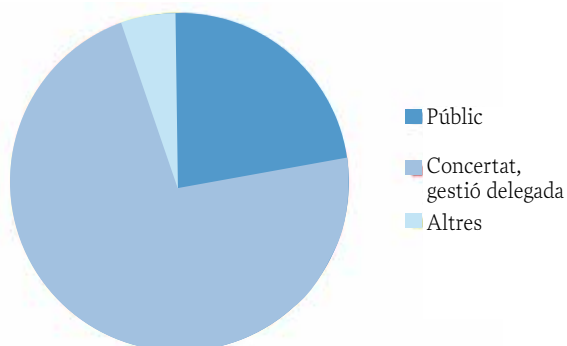
Gràfic 2.9. Perfil de l'informador segons la participació en el PEC



### **Perfil de l'informador d'acord amb la titularitat del centre**

Segons la titularitat del centre on treballen, els representats a la mostra es distribueixen majoritàriament en dos grans grups: el primer el constitueixen 268 educadors que treballen en centres concertats o de gestió delegada (72,2%), i el segon, 83 educadors que ho fan en centres públics (22,4%). Finalment, un grup minoritari del 5,4% són els informants que pertanyen a un centre de titularitat diferent, agrupada en la variable *Altres* (5,4%).

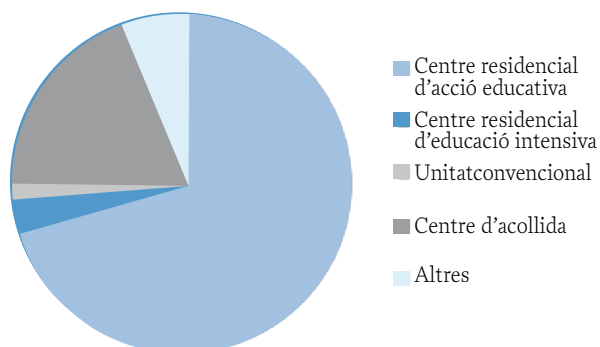
Gràfic 2.10. Perfil de l'informador segons la titularitat



### Perfil de l'informador segons la tipologia del centre

Els centres representats en aquesta mostra pels professionals que han participat en el qüestionari es distribueixen en quatre tipologies bàsiques, més una altra formada per tipologies de centre minoritàries (1,9%) agrupades sota l'epígraf *Altres* (casa d'infants, residència de joves tutelats i extutelats, etc.), tal com mostra el gràfic.

Gràfic 2.11. Perfil de l'informador segons la tipologia del centre



---

## 2.7. Criteris de qualitat de les estratègies de recollida d'informació

La qualitat en aquest estudi s'associa a la credibilitat en el treball desenvolupat. S'ha pretès garantir que el curs seguit en aquesta investigació sigui correcte en cadascuna de les fases, que s'hagin seleccionat els casos més rellevants sense obviar els que representen evidències negatives en relació amb els nostres interessos, que la recollida de dades hagi estat adequada metodològicament, i que s'hagin seguit els procediments d'anàlisi de dades sense forçar els resultats.

Sens dubte la triangulació constitueix en aquest estudi un element clau i és un dels requisits bàsics de credibilitat dels resultats obtinguts. Com a tècnica de contrast ens ha permès complementar i posar de manifest la convergència de la informació aportada per diferents fonts i per diferents procediments.

Lincoln (1995, citat a Sandín, 2003) proposa una sèrie de criteris emergents en l'època postmoderna que val la pena considerar:

- Estàndards per jutjar la qualitat establerts en la comunitat investigadora.
- Perspectiva epistemològica: no és possible representar una única veritat.
- La comunitat com a àrbitre de qualitat.
- Veu: qui parla a qui? amb quins propòsits?
- Subjectivitat crítica: l'investigador forma part del context, de la cultura que intenta conèixer.
- Reciprocitat: la relació indissoluble entre l'investigador i les persones participants.
- *Sacredness*: profunda preocupació per la dignitat humana.
- Compartició de privilegis, els beneficis que aporta la realització de l'estudi.

Per garantir la credibilitat i la solidesa dels resultats assolits en els grups de discussió i en la consulta Delphi, així com la qualitat dels processos desenvolupats, s'han seguit les propostes d'autors com Guba i Lincoln (1985), Goetz i Lecompte (1988), Del Rincón et al. (1995), Sandín, (2003), Tójar (2006) o Miles i Huberman (2007). Per a ells, les estratègies per garantir la qualitat de la recerca qualitativa s'han de sustentar en la credibilitat, la transferibilitat, la dependència i la conformabilitat (Guba i Lincoln, 1985). Són criteris a partir dels quals s'han desenvolupat propostes similars "perquè presenten un patró alternatiu als criteris de rigor convencionals" (Sandín, 2003:191), que mostrem a la taula següent:

Taula 2.9. Termes convencionals i alternatius de criteris de qualitat en la investigació qualitativa  
(Sandín, 2003:191)

Termes convencionals i alternatius de criteris de qualitat en la investigació qualitativa			
Aspecte	Terme convencional	Guba i Lincoln (1985)	Miles i Huberman (1994)
Valor de veritat	Validesa interna	Credibilitat	Autenticitat
Aplicabilitat	Validesa externa/ generalització	Transferibilitat	<i>Fittingness</i>
Consistència	Fiabilitat	Dependència	Auditabilitat
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat	Confirmabilitat

Els procediments posats en marxa per garantir el compliment dels criteris de bondat anteriorment exposats han estat diversos, en aquest estudi:

- Valor de veritat: credibilitat / autenticitat

El valor de veritat fa referència a l'isomorfisme entre les dades recollides i la realitat (del Rincón et al., 1995), a la credibilitat i a la confiança que ofereixen els resultats de la recerca, i està basat en la seva capacitat explicativa davant de casos negatius i en la consistència entre els diferents punts de vista i perspectives. Com assenyalen Milers i Huberman (2007:503), els resultats de l'estudi han de tenir sentit, "ser creïbles als ulls de les persones que hem estudiat o dels lectors".

Entre les estratègies desenvolupades per assegurar aquesta credibilitat en els resultats assolits, destaquen:

1. L'observació persistent, la presència permanent de la investigadora en el camp, han atorgat garantia i versemblança a la informació recollida, alhora que ens han permès aprofundir en aquells aspectes més característics de la situació objecte d'estudi.
2. El comentari de inter pares. Les observacions i interpretacions dutes a terme han estat sotmeses al judici crític d'altres investigadors i col·legues.
3. Comprovacions amb els participants. El contrast sistemàtic de la informació amb els agents i les audiències col·laboradores ha tingut un interès especial tant en els grups de discussió com en la consulta Delphi desenvolupada. L'enviament, als participants dels grups de discussió i als enques-

tats de la consulta Delphi, d'un esborrany de l'informe final perquè el validessin, ha estat una forma de garantir la credibilitat i l'autenticitat dels resultats assolits.

4. La triangulació de la informació recollida procedent de diferents fonts i a través de diferents tècniques ens ha permès confirmar dades en interpretacions. Els processos de triangulació implementats en aquest estudi pretenen garantir que els resultats obtinguts reuneixen uns "requisits mínims de credibilitat, rigor, veracitat i robustesa" (Gutiérrez Pérez, 1999; Rodríguez, Gutiérrez i Pozo, 2006).

En aquest sentit, la nostra anàlisi va ser triangulada per membres de l'equip d'investigació i també per alguns experts externs, que van revisar el desenvolupament de les diferents fases del nostre treball i aportar algunes valoracions i indicacions.

- Aplicabilitat / transferibilitat / *fittingness*

Per tal de garantir la capacitat de transferibilitat de l'estudi, és a dir, l'aplicabilitat de les troballes a altres contextos i realitats de característiques similars, s'ha fet una descripció exhaustiva del context d'intervenció (els CRAE) a partir de la informació recollida mitjançant tècniques diferents i procedent de fonts diferents.

- Consistència / dependència / auditabilitat

Com assenyalen Milers i Huberman (2007:503), "la qüestió subjacent és saber si els processos de l'estudi són coherents i prou estables en el temps, entre els investigadors, entre els diferents mètodes".

L'explicació detallada de les decisions metodològiques que han orientat la recollida i l'anàlisi de la informació, amb les quals es possibilita la revisió dels processos de decisió seguits; la revisió permanent, per altres investigadors, del procés d'investigació seguit; i la triangulació de mètodes han estat procediments desenvolupats per garantir la dependència i la consistència dels resultats assolits.

Comprovar constantment cadascuna de les categories i subcategories definides per a l'anàlisi; mantenir la coherència interpretativa durant tot el procés, i qüestionar en tot moment la ubicació, la classificació i la reclassificació de les categories emergents han estat altres estratègies que ens han permès garantir la consistència de la informació recollida.

- Neutralitat / confirmabilitat

Es tracta de "garantir les màximes neutralitat i absència de biaix de l'investigador. En resum, les conclusions han de dependre dels subjectes i de les condicions de la investigació més que de l'investigador" (Guba i Lincoln, 1981, en Milers i Huberman, 2007).



La verificació dels textos transcrits en els grups de discussió per part dels participants, la retroacció constant amb els participants en el cas de la consulta Delphi, el seguiment de tots dos processos per part d'altres investigadors, i l'intercanvi d'informació amb altres professionals de l'educació social en jornades i cursos (el I Congrés Català d'Educadors Socials, 2009, i el Seminari de coordinació i direcció de serveis socioeducatius, 2009), han estat estratègies implementades per assegurar que els resultats de la investigació no estiguin manipulats ni esbiaixats.

S'han fet servir tres qüestionaris en la consulta Delphi desenvolupada en la segona fase d'aquest estudi. A continuació, s'explica com s'ha assegurat la qualitat dels tres qüestionaris utilitzats.

Per aconseguir la qualitat dels qüestionaris Delphi s'han seguit els paràmetres clàssics de validesa i fiabilitat. Respecte a la validesa, s'ha considerat la validesa de contingut. Aquesta validesa informa sobre la mostra d'elements, la suficiència i la representativitat de l'univers del tret o característica que es pretén mesurar.

La validesa del contingut dels tres qüestionaris s'ha garantit a través de diferents estratègies:

La validesa del primer qüestionari utilitzat en aquesta consulta s'ha basat en:

- L'anàlisi del contingut de les aportacions i resultats dels grups de discussió.
- La consulta a un grup d'experts (teòrics i professionals) en el tema objecte d'estudi.
- L'anàlisi dels informes periòdics publicats per diferents instàncies.
- L'anàlisi d'altres estudis relatius al tema que ens ocupa.

La validesa del contingut del segon i tercer qüestionaris es basa en l'anàlisi de les aportacions fetes al primer qüestionari per validar el segon, i en l'anàlisi de les aportacions fetes al segon qüestionari per validar el tercer.

Un qüestionari és fiable si les dades que s'hi obtenen no tenen errors de mesura, és a dir: si són consistents (Muñiz, 2000). Tenint en compte que s'ha fet una sola administració de cada qüestionari, s'ha previst la fiabilitat com a consistència interna. Per això s'ha utilitzat el coeficient  $\alpha$  de Cronbach.

### ***Criteris de qualitat del qüestionari QCRP***

Respecte a la validesa del qüestionari QCRP, hem considerat la validesa de contingut i de constructe. La validesa del contingut del qüestionari QCRP s'ha basat en:

- Els resultats assolits en la consulta Delphi desenvolupada en la segona fase de l'estudi.
- La consulta a un grup d'experts en el tema objecte d'estudi i en el disseny d'instruments.

Per a la validesa de constructe del qüestionari QCRP, s'han fet sis anàlisis factorials: s'ha fet l'anàlisi factorial als 39 ítems del bloc 1 (Marc pedagògic del centre), als 18 ítems del bloc 2 (Acció educativa), als 15 ítems del bloc 3 (Educador), als 49 ítems del bloc 4 (Gestió i formació del personal), als 7 ítems del bloc 5 (Recursos), i als 10 ítems del bloc 6 (Satisfacció).

Amb caràcter exploratori i amb el propòsit d'analitzar la validesa de constructe del qüestionari QCRP, s'ha fet una anàlisi factorial amb totes les variables incloses en l'instrument. El resultat d'aquesta anàlisi factorial permet constatar l'existència d'un factor general que explica el 44% de la variància i en què saturen els 138 ítems del qüestionari amb unes correlacions acceptables en aquest factor general i unes comunalitats per sobre del 0,52. Aquest factor general representa la prova més evident que tots els ítems del qüestionari avaluen un constructe comú, al qual hem anomenat *qualitat dels centres residencials*. L'exploració de les diferents subdimensions del constructe per al total de les variables i per blocs d'ítems segons permet aclarir la dependència d'aquesta qualitat d'un conjunt de subdimensions o factors específics, cadascun dels quals representa diferents aspectes d'aquesta qualitat relacionats amb l'organització, l'estructura institucional, el grau de participació en el disseny del projecte educatiu, etc.

En relació amb la fiabilitat, s'ha calculat el coeficient D de Cronbach per a tot el qüestionari i per a cada un dels blocs i apartats que el conformen. Els valors assolits, com es mostra a continuació, són acceptables.

Taula 2.10. Coeficient de Cronbach, qüestionari QCRP

<b>BLOCS</b>	<b>Valor de <math>\alpha</math> de Cronbach</b>
<b>Marc pedagògic del centre</b>	
- Projecte educatiu de centre (10 ítems)	,90
- Reglament de règim intern (7 ítems)	,79
- Pressupost (2 ítems)	,71
- Memòria i programació anual (4 ítems)	,79
- Protocols (4 ítems)	,82
- Avaluació (11 ítems)	,94
<b>Acció educativa (18 ítems)</b>	,91
<b>Educador (15 ítems)</b>	,94
<b>Gestió i formació del personal</b>	
- Equip directiu (33 ítems)	,98
- Dinàmiques de treball (16 ítems)	,81
<b>Recursos (7 ítems)</b>	,83
<b>Satisfacció (10 ítems)</b>	,85
<b>Valoració global (138 ítems)</b>	,98

## Anàlisi i discussió dels resultats

### 3.1. Anàlisi i discussió dels resultats dels grups de discussió

L'anàlisi de la informació aportada pels grups de discussió desenvolupats ha proporcionat molts elements de reflexió que han servit per a l'elaboració de les qüestions a plantejar en la fase següent de la investigació: la consulta Delphi.

En general es descriu una situació de saturació a causa de la sobreocupació d'aquests centres. Els arguments dels participants quan expliquen aquesta situació se centren en la seva preocupació per la situació dels nens i la dificultat de donar resposta adequada a les seves necessitats, i en un nivell d'insatisfacció paradoxal dels professionals per culpa d'una regulació laboral deficient, entre d'altres causes. Es van fer algunes propostes de millora que van ser recollides per estudiar-ne la concreció en la segona fase de la investigació.

A continuació presentem l'anàlisi de les aportacions fetes en els grups de discussió desenvolupats seguint els àmbits temàtics i les dimensions transversals establertes per al disseny del protocol i el sistema de categories per a l'anàlisi.

En relació amb l'àmbit normatiu i quant a la satisfacció, la majoria dels participants argumenten que es donen situacions de maltractament entre els nens, la qual cosa els porta a concloure que, de vegades, sense pretendre-ho, la institució provoca situacions de maltractament, ja que els nens observen comportaments violents entre iguals que potser no havien vist abans. Alguns participants parlen doncs de maltractament institucional:

“Fixa't en aquest nen que hem tret de casa perquè el maltractaven i aquí el continuen maltractant els companys amb qui viu” (íd. 153).

“Està aprenent un model negatiu per a ell: això és maltractament institucional” (íd. 157).

Es fa al·lusió a la manca de recursos especialitzats davant l'internament de nens amb patologies (malalties mentals greus, trastorns de la conducta, etc.) o a les necessitats que els centres no poden en general assumir i es produeixen múltiples necessitats i patologies impossibles d'abordar en centres oberts:

“Ens falten recursos per repartir una mica entre els menors, per ubicar-los on els correspon, i no ajuntar-los a tots” (íd. 153).

“El sistema, sí, es queda petit. No sé si als centres, pel que fa a places; però falten altres tipus de plaça” (íd. 157).

“Nosaltres tenim sempre, sempre, sempre, el centre ple, amb llistes d’espera, i no hi ha manera que s’estabilitzi la cosa (...). Ens van penjar aquest *sambenito* i mira, ens anem arrossegant amb ell” (íd. 200).

Un altre aspecte a destacar té a veure amb la impossibilitat de treure del centre els nens internats en un temps raonable, tal com indiquen la Llei 14/2010 i el Projecte educatiu marc 1995:

“Quina llàstima aquest nen tan petit! Per què triga tant a marxar a una família si fa temps que no el ve a veure ningú i està convivint amb un altre que el maltracta?” (íd. 153).

Es reflexiona sobre la necessitat d’elaborar uns criteris a l’hora d’ingressar nens en els CRAE:

“Això no vol dir que no s’estigui donant qualitat en els CRAE; el que passa és que hauríem d’analitzar paral·lelament quins nens han d’estar en els CRAE i quins no” (íd. 145).

“I l’altre, és la tipologia de centres, no? Pensar en les necessitats reals perquè no hi hagi *sambenitos*, o, en tot cas, que tothom sàpiga a què juga. En tot cas, que cadascú sàpiga quin encàrrec té, que no tots tenim el mateix encàrrec” (íd. 107).

Aquest últim aspecte enllaça amb la reflexió sobre la funció social dels centres; sobre l’encàrrec institucional que es transmet a les institucions residencials:

“Segurament l’encàrrec no és la contenció; si no, estaria molt mal formulat, l’encàrrec. L’aspecte educatiu de vegades és el que ens falta en els CRAE pel que fa a les places” (íd. 107).

La manca d’un caràcter preventiu de les polítiques socials que fonamentalment s’ocupin del suport a les famílies és un altre dels grans temes sobre els quals hi ha hagut nombroses aportacions coincidents en els grups de discussió:

“Però en general el que jo crec és que anem apagant focs i continuem apagant focs... Llavors el que veig és que continuem sense recursos de prevenció adequats perquè no arribin les coses a aquest extrem. (...) Hem d’invertir en prevenció” (íd. 145).

Es percep, en l’àmbit normatiu, en els grups de discussió, una dificultat de l’Administració de ser sensible a les necessitats de les persones, tant dels usuaris (l’observació dels drets dels infants com a usuaris), com dels treballadors:

“És que no hauríem de treure els nens petits a les mares” (íd. 2).

“Però, on queda la particularitat d'aquests subjectes i com els atenem, no?” (íd. 107).

“Jo suposo que d'aquí uns anys hi haurà una mena de llei de qualitat. (...) En el futur, quan es mirin més els drets dels usuaris, doncs llavors suposo que caldrà diferenciar [tipologies de nens en els centres] una mica més” (íd. 150).

“No hi ha consciència per part de l'Administració que realment és el material humà i punt. I que el material humà ha de tenir un disseny... dels anys de treball i d'uns anys que ha de transmetre la seva experiència” (íd. 2).

“I jo crec que una de les poques coses que no es tracten seriosament és el personal, l'equip humà” (íd. 153).

Entre les propostes de millora relacionades amb aquest àmbit, destaca la duta a terme al grup de discussió de Lleida, que assenyalava la importància de donar informació a la societat sobre el treball dels educadors socials, una proposta que va tenir molt bona acceptació:

“Altres professionals no saben on viuen aquests nens” (íd. 16).

Es proposa també desenvolupar la innovació i la creativitat per donar solucions. Cal innovar:

“Jo, és que m'agradaria... Jo penso que hem de posar-hi una mica d'inventiva. Inventiva perquè, en altres comunitats, aquestes experiències que estan fent no són tan cares, no calen grans històries, no cal crear CRAE” (íd. 145).

La innovació ha de permetre la incorporació de nous recursos socioeducatius, especialment recursos intermedis de suport a les famílies abans d'ingressar en centres:

“Jo penso que falten recursos intermedis” (íd. 145).

“Seria molt important donar suport en el medi” (íd. 153).

“Per a mi [un element de qualitat és] el treball des dels serveis socials, des del territori, perquè que un noi acabi en un centre de menors a mi em sembla que ha de ser la mesura última, per dir-ho així. (...) Treballar més des del territori i intentar pal·liar o solucionar una sèrie de causes estructurals” (íd. 157).

“Inserir-lo més a la xarxa social i a la xarxa tecnològica perquè busqui [el xaval] els recursos propis” (íd. 157).

Una altra proposta va en la línia de generar recursos i sistemes de prevenció, invertir més en prevenció amb la creació de mesures de suport real a les famílies:

“Prevenció, famílies d’urgència, famílies d’acollida, donar informació...” (íd. 153).

En relació amb l’àmbit pedagògic, els participants argumenten la importància d’assegurar la qualitat de la tasca educativa duta a terme. Al llarg de la discussió sorgeixen diferents propostes de millora o criteris que podrien informar-nos de la qualitat de l’acció socioeducativa.

Alguns participants afirmen que l’avaluació de programes, actuacions, o la reflexió sobre la pràctica educativa, es duen a terme en la vida quotidiana, en el dia a dia, i mica en mica es revisen actuacions, protocols i estratègies:

“A la vida quotidiana es fan... Que cada dia estem dient: ‘això s’ha de revisar’, ‘hem de fer un nou sistema per a això’... Vull dir: és que estem contínuament adaptant i canviant contínuament moltes maneres de treballar” (íd. 2).

“Qui té la responsabilitat en això? Potser el *xaval* se sap tota la normativa del centre però no sap llegir ni escriure, no? O no ha tingut, no s’ha pogut acostar una mica a la cultura, no ha pogut fer l’enllaç amb una altra cosa... Crec que també es dilueix molt la responsabilitat” (íd. 158).

“Què passa? Moltes vegades els nois saben funcionar molt bé dins dels centres però surten al carrer i no es manegen molt bé, i si ho fan, és cap a la delinqüència i altres exemples que han adoptat, no?” (íd. 157).

“Un dels indicadors de qualitat és com ens deixem inspeccionar per l’encàrrec, per algú que inspeccioni de veritat. Jo crec que aquest seria un element clau” (íd.107).

Una de les propostes de l’àmbit pedagògic fa referència a la relació educativa com un indicador de qualitat del treball educatiu: allò que l’educador transmet als infants a partir de les seves actituds i el seu discurs: l’ordre, el vincle:

“I aquí estem treballant el que treballen les famílies a casa... Però si podem establir un bon vincle... I això a nosaltres ens dóna la mesura de la nostra feina” (íd. 2).

“Jo et puc comentar que hi ha nois que fan un curs formatiu i l’acaben deixant. Comencen de nou a fer una recerca laboral; agafen una feina i duren tres setmanes; altres comencen un curs formatiu i el deixen també. I és clar, jo em preocupo, perquè els divuit anys estan allà a la volta de la cantonada, saps el que vull dir?” (íd.157).

“Els elements forts dels centres de menors? Doncs jo diria que apropar-los a la seva realitat. Perquè jo el que no pretenc mai és mentir als nois. [Busco] apropar-los a la seva realitat: tu provens d’aquesta família. (...) Intento no vendre fum, saps què vull dir? Aquesta és la teva realitat i aquesta és la teva família. Perquè, cants de sirena, no. Aquesta és la teva realitat, *xato*. Juquem amb nens que estan dins d’una institució. De vegades no els donem temps perquè pensin” (íd. 157).

En ambdós grups de discussió es parla de la contenció emocional, l'afectivitat i la vida quotidiana com un dels vehicles per a l'acció educativa:

“El treball prioritari és la contenció emocional, sinó seria Cambodja cada dia. I no és Cambodja” (íd. 155).

“El treball educatiu té una dimensió emocional que acompanya el menor tota la seva vida” (íd. 2).

“No diguem que educo perquè dic ‘prou’ perquè jo estic cansat. No organitzem el centre perquè tot ens vagi millor, sinó basant-nos en les necessitats dels nois. I llavors sí que podrem trobar espais perquè sorgeixi el subjecte; si no, tot és institució” (íd. 159).

“Per a mi, la contenció per si mateixa no és educativa. És un element que ajuda a possibilitar l'educació” (íd. 107).

“Moltes vegades només parlem dels nens si s'estan saltant una norma, quan hauríem d'estar parlant del projecte. És a dir, com trobem la via per parlar d'altres coses que no sigui el que tenim de conflicte” (íd. 107).

“Per a mi [un centre] ha de suposar un parèntesi i una oportunitat. Un centre hauria de ser una oportunitat per poder fer altres coses” (íd. 158).

“Què pot fer un centre? Un temps. Que no siguin temps tancats, que sigui un temps obert” (íd. 159).

“Finalment [l'educador] ha de poder parlar amb el noi i [el noi] ha de poder fer preguntes perquè nosaltres [els educadors] ens enganxem a aquestes preguntes. Treballar amb la paraula del noi, treballar amb la seva particularitat, és el més complex de la institució. El més còmode és organitzar-ho tot perquè finalment ho tingui tot. I no es tracta d'això, perquè ha de poder emergir la paraula del noi” (íd. 107).

“Jo tinc la teoria que a més paraules menys agressivitat. Un nen que era molt actuator i això li provocava en l'àmbit social molts handicaps. Però des del moment que la gent i els que l'envoltàvem li parlàvem i li dèiem si estava preocupat, quan ell podia dir que estava preocupat, llavors podia plorar” (íd. 159).

Una altra proposta de millora aportada és que disposi d'uns horaris, una estructura, una programació que garanteixi l'estabilitat de la vida quotidiana. Hi ha d'haver una organització de la vida dels nens que atengui les seves necessitats:

“Cal que hi hagi una programació, un horari, una estructura perquè vingui qui vingui, es continuï fent el mateix” (íd. 147).

“El CRAE ofereix una estructura, una organització al nen, posa una mica d'ordre en la seva vida” (íd. 2).

Confrontar les diferents formes de treballar i saber com se senten els professionals ajuda a l'avaluació:



“Hem de parlar amb els professionals, com estan els professionals... Et diria: com estan a nivell emocional? És a dir, com et sents tu com a educador amb aquest treball que estàs fent, amb aquest projecte?” (íd. 2).

“El que passa és que d’un centre a un altre som uns desconeguts. Jo no conec com treballa el centre X. De vegades una coordinació entre nosaltres seria interessant. Una certa línia conjunta seria interessant” (íd. 154).

“El que penso és que un valor que hauríem de tenir tots molt present és l’experiència de l’altre” (íd. 151).

I seguint aquesta línia de reflexió, s’expressa la importància dels projectes educatius, la necessitat d’actualització del projecte de centre, etc. Aquests, segons els participants, són indicadors de la posada al dia i l’evolució dels equips educatius:

“Quan parles d’RRI, de projecte educatiu, de la memòria anual, que cal fer unes programacions, en aquest aspecte no s’ha evolucionat gens. Cal actualitzar, i als centres cal mobilitzar, tant als propis com als col·laboradors” (íd. 147).

“Em fa l’efecte que qui ha fet la renovació pedagògica són els mateixos mestres, agrupats en moviments de renovació pedagògica. La renovació va venir dels mestres i ells van dir a l’Administració: cal anar per aquí. No ha estat a l’inrevés; l’Administració ha anat a remolc dels moviments de renovació pedagògica i no ha estat a l’inrevés. L’Administració té molts focs per apagar i segurament la renovació de la línia pedagògica dels centres, d’entre els focs que ha d’apagar, deu ser l’únic foc que no li crema a les mans. I vosaltres, com a professionals, heu de plantejar això a l’Administració. No ho sé, no?” (íd.16).

En l’aspecte organitzatiu, la percepció dels participants del grup de discussió de Lleida és que aquesta actualització i renovació pedagògica ha d’estar en relació amb la universitat, per tal que la formació acadèmica i la praxi s’aproximin. Les propostes de millora en aquest àmbit s’orienten cap a anar a la universitat i transmetre, explicar, com veiem el treball de l’educador. S’afirma que una part del treball l’educador és culturitzar els educadors novells:

“Potser també hem d’incidir en la fàbrica [la universitat]” (íd. 144).

“Crear aquesta cultura a aquests nois [els educadors] que ens arriben. I això és importantíssim. A la universitat no poden donar aquesta cultura. A la universitat no tenen aquesta cultura. Primer perquè no la tenen, perquè fan una altra feina: donar unes bases mínimes teòriques. Però la cultura la teniu vosaltres, que sou els que heu creat aquesta cultura. Jo crec que una part del vostre treball és culturitzar els educadors novells. Transmissió” (íd. 16).

“Bé potser hauríem de passar per la universitat i explicar com veiem el treball de l’educador” (íd. 2).

Així mateix, els objectius educatius s’han de tenir en compte per avaluar la pràctica educativa. Pel que fa a l’avaluació de la intervenció, els participants dubten:

“No sé si hi hauria eines per mesurar a qui està treballant amb el *xaval*” (íd. 153).

“El resultat del nostre treball es veu al cap de molts anys” (íd. 153).

“Si podem establir un bon vincle... Això a nosaltres ens dóna la mesura de la nostra feina” (íd. 2).

“Crec que hauríem de poder avaluar això [l'efecte del treball emocional en el nen]” (íd. 145).

“El vincle està directament relacionat amb l'equip humà” (íd. 88).

Una proposta que va fer el grup de discussió de Lleida es basa a escoltar els nens per avaluar l'acció educativa, parlar amb els professionals per saber com estan, crear línies conjuntes de treball:

“Hem de parlar amb els professionals. Si sabem com estan a nivell emocional, sabrem com va el centre. El mateix amb els menors” (íd. 2).

Quant a l'àmbit organitzatiu, i sobre la satisfacció, els arguments se centren, en el grup de discussió de Lleida, en queixes sobre la gestió dels recursos humans ja que, treballar per a l'Administració pública té una sèrie d'avantatges de les quals, a vegades, el professional s'aprofita:

“Veure que hi ha educadors que busquen qualsevol excusa en els límits que permet l'Administració per marxar” (íd. 155).

En el mateix àmbit organitzatiu, la percepció dels educadors del grup de discussió de Lleida és que, dins dels CRAE, per donar un bon servei socioeducatiu, el més important és l'equip humà. En aquest sentit els participants lamenten que l'Administració no té cura dels equips educatius.

En l'àmbit pedagògic, es percep la importància de mantenir la implicació dels equips i la il·lusió de l'educador; els participants van insistir en el que van anomenar una situació d'*educador cremat*:

“Els educadors estan cremats. Han perdut la il·lusió” (íd. 155).

“L'Administració hauria de treballar certs cicles professionals, és a dir: jo, que ja porto 15 anys, jo considero que al centre no hi puc donar més. Però fora sí que puc donar alguna cosa, no sé què, però que a mi em deixin l'oportunitat de demostrar...” (íd. 2).

“I el material humà ha de tenir un disseny, dels anys de treball i d'uns anys que ha de transmetre la seva experiència. I això no s'ho ha plantejat seriosament (...) i no s'ha volgut escoltar mai i mai no s'ha volgut entendre la part professional, que no és la laboral, sinó que és la professional” (íd. 2).

“I al final l'Administració és tan freda que aquest professional, a força de baixes o de no sé què, va passant els anys...” (íd. 155).

En aquest àmbit i en relació amb les propostes de millora, els participants senten una incapacitat per trobar formes d'implicació dels equips:

“No sé de què depèn la implicació. No sabia com motivar els equips perquè s’impliquin. Tant de bo ho sabés” (íd. 2).

“Jo, quan era substitut, recordo que venia [a treballar] abans hi ficava hores, hi ficava... Hi anava un dia abans i preguntava. Ara el substitut ha de començar a treballar a les deu de la nit i t’arriba a les deu i cinc” (íd. 155).

Es van aportar algunes idees en relació amb les capacitats que ha de tenir l’educador, la formació inicial, el reciclatge:

“A la universitat no poden donar aquesta cultura. (...) Primer perquè no la tenen i perquè tenen una altra feina a fer: donar unes bases mínimes teòriques. Però la cultura, l’heu de donar vosaltres, que sou els que heu creat aquesta cultura” (íd. 16).

“La universitat fa un discurs que diu: tu fas els tres cursos i ja ets professional educador social. Un metge... tu acabes la llicenciatura de metge i no pots fer gairebé res; en educació, en canvi, aquí als tres anys ja pots exercir” (íd. 150).

“L’educador ha de saber llegir entre línies, interpretar què ens està dient el nen” (íd. 16).

Es va insistir en la importància d’incorporar personal més jove en els equips:

“Els educadors de plantilla no mantenen la il·lusió en els equips” (íd. 147).

“Hem de tenir present l’experiència de l’altre”.

En l’àmbit normatiu, es percep una gestió del personal que porta a afirmar als participants que el que ha de ser el punt fort dels equips, l’educador, acaba sent el punt feble a causa del desgast que provoca la professió i les condicions laborals:

“L’Administració no té consciència que el que hi ha realment és el material humà i punt. I que el material humà ha de tenir un disseny... dels anys de treball i d’uns anys per transmetre la seva experiència” (íd. 2).

“El que és el punt fort, acaba sent el punt feble” (íd. 153).

“Els recursos humans hauria de ser el més bo, perquè és l’educador. L’educador ja és bo” (íd. 153).

En l’àmbit normatiu hi ha unanimitat ha considerar que els centres han de tenir un grau d’autonomia que els permeti prendre decisions i disposar d’una organització que doni resposta a la tipologia de població que atenen i a l’entorn:

“La gestió pròpia dels centres; l’autonomia dels centres” (íd. 151).

Aquesta organització també es pensa per als nens; els CRAE es troben amb la dificultat d’haver d’harmonitzar la necessitat d’ordre i estructura d’un nen amb els horaris i drets laborals dels educadors:

“Com organitzar la vida dels nens de manera que es doni resposta a les seves necessitats i no a les de la institució” (íd. 159).

“Perquè que un nadó estableixi vincle és molt complicat... hi passen moltíssimes persones. Això és un tema laboral” (íd. 147).

Una qüestió objecte de reflexió en els dos grups, va ser la urgència que caracteritza la tasca que es desenvolupa en aquests centres. Hi ha una tendència, en el nostre col·lectiu, a voler donar resposta sempre a tot i no hi ha temps per pensar: els participants recorden la típica expressió –molt popular entre els educadors– que parla de l’educador “apagafocs”:

“Hi ha tants factors, tants, que per ser una mica ordenat no sabria ni per on començar. (...) El que anem fent és... *vamos*, apagar focs, i continuem apagant focs” (íd. 145).

“Hi ha una part d’aquesta urgència que atrapa els educadors i que si no es disposa d’una mica de temps d’espera per poder pensar..., no?” (íd. 158).

“La urgència no ens deixa, moltes vegades, pensar” (íd. 145).

Algunes de les propostes que sorgeixen a Lleida arran de les aportacions en aquest àmbit, són la incorporació d’altres professionals en els equips:

“La Direcció General sí que s’ha plantejat d’incorporar altres professionals d’altres disciplines als equips educatius, sempre pensant a mantenir la ràtio necessària d’educadors” (íd. 144).

La necessitat de compartir experiències:

“Crear seminaris de formació en què els educadors puguin compartir experiència” (íd. 88).

“El que passa és que d’un centre a un altre som uns desconeguts. Jo no conec com treballa la gent d’un altre centre. De vegades, també una coordinació entre nosaltres seria interessant” (íd. 154).

Oferir formació inicial als educadors novells que s’incorporen en els CRAE:

“Establir alguna forma de formació inicial” (íd. 88).

“La meva experiència l’he de posar al servei d’aquells que comencen, que tenen la il·lusió que jo he perdut” (íd. 16).

I utilitzar el sentit comú:

“Tenir sentit comú és el que cal” (íd. 107).

---

## 3.2. Pautes i criteris de qualitat dels CRAE

### 3.2.1. Anàlisi de les aportacions a la primera ronda de consulta Delphi

Què és l'èxit en l'acció socioeducativa que es desenvolupa en els CRAE, quines dimensions té aquest èxit, quins punts clau, quins elements poden incidir en el fracàs educatiu en un centre residencial, quina és la missió d'aquests centres, quins aspectes han de regir la vida dels infants, quines competències té l'educador o educadora, i quines han de ser les persones implicades en la gestió d'aquests centres han estat les qüestions debatudes i sobre les quals els participants han desenvolupat les seves argumentacions.

Sobre la primera d'aquestes qüestions, què és l'èxit en l'acció socioeducativa que es desenvolupa en els CRAE, les aportacions giren al voltant de dos grans eixos: d'una banda, les que associen l'èxit als resultats (en l'infant i l'equip) i, de l'altra, les que l'associen a les capacitats de l'equip educatiu.

En relació amb els resultats observables en l'infant, les respostes expressen que l'èxit educatiu s'evidencia quan podem observar:

- Desenvolupament de l'autonomia i la integració.
- Desenvolupament de les capacitats emocionals i les habilitats socials.
- Millora de l'èxit escolar i laboral.
- Millora de l'autoestima.
- Control de l'ansietat.
- Comprensió de la trajectòria vital.
- Actitud crítica.
- Enculturació, incorporació dels elements culturals.
- Millora de la relació amb la família.
- Capacitat per prendre decisions de manera autònoma.

En menys grau, els participants valoren l'èxit observant en l'infant aspectes com l'adquisició de valors prosocials i la responsabilització sobre la pròpia salut.

“Cal valorar els resultats obtinguts en els seus usuaris: el desenvolupament màxim de les habilitats personals, que se sentin capaços d'afrontar les situacions que la vida els planteja, que se sentin capaços de prendre les seves decisions i assumir les conseqüències, comprendre la realitat familiar, entendre els seus sentiments i emocions, controlar el malestar, saber demanar ajuda, capacitat de vincular, capacitat de relacionar-se” (íd. 2).

“Donar-li l'oportunitat de seguir amb garanties processos de socialització, subjectivació i enculturació” (íd. 24).

“Convertir-se en persones amb valors clars i positius que els permetin desenvolupar-se en la vida diària i prendre decisions. Adquirir habilitats per a la vida i competències personals i socials” (íd. 31).

En relació amb els resultats en l'equip, la majoria de les aportacions se centren a assenyalar l'estabilitat de la plantilla i la satisfacció professional de l'educador com els aspectes relacionats amb l'equip més influents en l'èxit de l'acció desenvolupada en els centres residencials.

Assolir èxits professionals, respondre als objectius del pla de cas, aconseguir eficiència (entesa com la incorporació per part de l'infant dels recursos normalitzats en el mínim de temps possible) i esdevenir prescindible, són algunes d'aquestes aportacions.

“Quan una relació educativa és bona, sentim que ens omple i ens fa feliços, i quan hi ha mancances importants, no ens sentim així” (íd. 7).

Els participants plantegen, amb un alt grau de consens —encara que expressat de diferents formes—, la consecució dels objectius del pla de cas:

“Donar resposta a les necessitats dels infants que es recullen en el pla de cas” (íd. 170).

“Aconseguir els objectius plantejats per l'encàrrec: una bona educació integral. Una bona feina de retorn a la seva família o a una alternativa en el mínim temps possible” (íd. 19).

“És generar un ambient educatiu enriquidor que afavoreixi el desenvolupament personal i social dels nois” (íd. 25).

“Crear un clima acollidor, grat i inclusiu” (íd. 59).

“Que el menor surti com més aviat del centre i que ho faci en les millors condicions possibles. Que la seva experiència al centre sigui com més curta i reparadora millor” (íd. 165).

“Que els joves s'incorporin als recursos normalitzats tan aviat com sigui possible i hi desenvolupin la seva sociabilitat, en un entorn de protecció, confiança i seguretat que atengui les seves necessitats personals i socials individualment” (íd. 88).

“Arribar a ser un educador prescindible” (íd. 89).

L'anàlisi de les respostes donades a aquesta primera pregunta ens porta a incorporar en el segon qüestionari un nou tema a debatre: els aspectes prioritaris de l'autonomia personal que s'han d'abordar i que ens informen de l'èxit educatiu.

Pel que fa a les dimensions de l'èxit educatiu en els centres residencials, segona qüestió plantejada, tots els participants (excepte dos) insisteixen de nou en els resultats en l'infant com a dimensió essencial:

“La dimensió emocional, és a dir, [la millora en] el nivell d’acceptació de la pròpia situació vital, del que li ha tocat viure, de la relació amb el seu propi context” (íd. 68).

“El grau de satisfacció que expressen els menors sobre la seva convivència en el centre, les relacions amb els seus educadors/ores, la imatge que en traslladen cap a l’exterior a través dels seus familiars, amics, etc.” (íd. 59).

En menys mesura, encara que també amb un alt grau de consens, es fan aportacions al voltant de l’eficàcia institucional (consecució dels objectius del pla de cas) i els resultats en l’equip (poques baixes laborals):

“Organització funcional que estigui al servei del subjecte i mitjana de temps d’institucionalització. És important també tenir en compte les diferents fórmules en què la institució treballa per a la sortida” (íd. 54).

En l’àmbit organitzatiu, hi ha un alt grau de consens en aportacions al voltant de l’equip humà (implicació, treball en equip, clima de convivència entre educadors i entre educadors i infants) i també quant a disposar d’una bona estructura organitzativa que doni coherència a l’atenció educativa (projectes educatius, avaluació, disseny de l’atenció personalitzada). En aquest sentit s’insisteix en el projecte educatiu de centre com a element important que aporta qualitat a l’atenció educativa:

“Fer avaluacions precises d’aquests aspectes en el moment de l’acollida i anar avaluant el seu progrés” (íd. 72).

“El clima que es respira en el centre, la confiança entre educadors i nois; integració i resolució dels conflictes des d’una estructura sòlida i pensada” (íd. 25).

Un participant fa referència a aspectes de l’estructura física del centre i la seva ubicació:

“Característiques fisicoarquitectòniques del centre, i emplaçament en referència a la comunitat” (íd. 57).

En relació amb els punts clau de l’èxit, destaquen la necessitat d’objectius clars amb una bona planificació, la sinergia de l’equip educatiu i la seva estabilitat, així com les aportacions amb un grau més alt de consens. S’insisteix molt en aquest últim concepte.

Novament la planificació educativa adquireix un gran protagonisme entre les aportacions dels participants, de les quals destaquem els aspectes següents:

- Una bona definició del perquè i el què de l’organització: PEC.
- Una bona definició del com i el qui educa: RRI.
- Una bona planificació anual.

- Una bona avaluació anual o memòria.
- Un programa de coordinació interinstitucional.
- Un programa de supervisió.

Cal destacar l'aportació exhaustiva d'alguns participants:

“Objectius clars (què volem aconseguir) en relació amb l'encàrrec institucional:

Bona sinergia de l'equip educatiu que parteix d'un desig de crear realment equip en el qual cadascú aporta el millor de si mateix. Es tracta alhora de sentir-se complementari amb la resta de companys per aconseguir els objectius de l'encàrrec institucional.

El bon funcionament del centre s'aconsegueix amb l'esforç del dia a dia i amb una projecció cap al futur.

Un bon projecte de gestió del centre, que inclogui diversos instruments d'organització i gestió i de temporització que permetin aconseguir els objectius i conformin un estil de gestió del centre: RRI, PEC, programació anual, pressupost anual, memòria de gestió. Que aquests documents defineixin i aportin uns caràcters d'identitat, una forma de fer. Aquests documents han de ser “vius” i han de plasmar el convenciment real i autèntic dels professionals que els han escrit. Una bona organització es caracteritza per un conjunt de factors com: ordre, coordinació vertical i horitzontal, sinergia grupal, planificació, execució, seguiment i avaluació...

Ser una organització que aprèn: l'aprenentatge organitzatiu és una mitjà per adquirir recursos per “saber fer”, una condició indispensable per afrontar els nous reptes amb garanties d'èxit.

Disposar de bons professionals és essencial per a la sostenibilitat d'una organització i d'un projecte educatiu. Cal afavorir la formació dels educadors amb un funcionament que comporti una evolució contínua i que s'involucrin plenament en la gestió del centre.

Un bon clima institucional: confiança mútua i autoritat institucional que l'equip transmet als usuaris. Educadors que creen vincles sans amb els infants.

Triangulació en la presa de decisions i en l'acció educativa.

Supervisió” (íd. 2).

“El grau de consolidació del projecte educatiu. El grau d'adhesió de l'equip al projecte de centre. El grau de motivació dels professionals. La formació de l'equip” (íd. 92).



“Una bona definició del perquè i el què de l’organització: PEC.

Una bona definició de com i qui eduquem: RRI.

Una bona planificació anual.

Una bona avaluació anual o memòria.

Un programa de coordinació interinstitucional.

Un programa de supervisió.

Un programa de formació permanent dels educadors” (íd. 19).

Altres aspectes relacionats amb l’èxit assenyalats pels participants en aquesta consulta Delphi, tenen a veure amb la formació del personal i la seva implicació en el context professional:

“El grau de consolidació del projecte educatiu. El grau d’adhesió de l’equip al projecte de centre. El grau de motivació dels professionals. La formació de l’equip. La dotació de recursos” (íd. 92).

Portar a terme *supervisió*, “L’estructuració de l’equip educatiu, la supervisió i la reflexió” (íd. 68), “Una ràtio adequada” (íd. 163).

Treure rendiment dels recursos del medi, l’avaluació, “l’existència de mecanisme de control o avaluació dels processos educatius” (íd. 140).

El treball coordinat dels diferents professionals, “la correcta coordinació amb altres equips” (íd. 24).

L’adaptació dels horaris i serveis a les necessitats dels infants, “els torns de treball que permetin el desenvolupament de les funcions de l’educador, que no afavoreixin la desvinculació” (íd. 24).

Quan les claus de l’èxit s’associen a l’equip humà, els participants assenyalen la seva solidesa, la formació, la motivació i el compromís amb els interessos del infant:

“Estabilitat de l’equip, il·lusió pel treball educatiu, bona formació de l’equip” (íd. 101).

“Bon professionals, equip cohesionat” (íd.102).

Altres aspectes sobre els quals hi ha un cert grau de convergència tenen a veure amb el fet que els equips tinguin una projecció de futur i que siguin organitzacions que aprenen:

“Execució, seguiment i avaluació... Ser una organització que aprèn. El bon funcionament del centre s’aconsegueix amb l’esforç del dia a dia i amb una projecció cap al futur” (íd. 2).

En aquest sentit apareix el concepte de *supervisió* com a espai de reflexió sobre la pràctica i també com a espai d'aprenentatge:

“La *supervisió* entesa com a reflexió sobre la pràctica educativa i l'anàlisi de casos” (id. 54).

Al costat d'això destaca també la importància del vincle educatiu com a condició indispensable per a la relació d'ajuda:

“L'escolta activa dels menors, la localització de la particularitat de cada infant, el respecte a la diferència, la disposició a inventar noves maneres de trobada amb ells” (id. 55).

“La relació que l'equip estableix amb l'infant: desenvolupament de la funció limitadora i acollidora (l'acollida de l'infant al centre, la derivació i el diagnòstic de l'infant, la tutorització, la protagonització del seu propi procés educatiu i la percepció de ser escoltat, les expectatives, la congruència de l'educador, la coherència de l'equip). L'organització del temps de vida quotidiana i la forma de compliment de les normes en relació amb els companys, equip, etc.” (id. 68).

Les polítiques socials i de suport a les institucions socioeducatives apareixen també com un element clau. Aquest aspecte va estar molt present en un dels grups de discussió. Els participants reflexionaven sobre la importància que el professional disposés d'unes condicions adequades per treballar (no sobreocupar els centres, no barrejar problemàtiques personals greus amb la resta dels infants) i un disseny de la vida professional dels educadors socials:

“Falta d'inversió en polítiques preventives de base, manca d'inversió en recursos humans” (id. 94).

“Falta de suport institucional. Solitud del servei” (id. 102).

Es produeix una sola aportació que fa referència al treball amb les famílies com a element clau de l'èxit, per tal d'explorar i propiciar el retorn de l'infant a la seva llar. De cara al segon qüestionari, caldrà plantejar aquesta qüestió per veure fins a quin punt el treball interdisciplinari, la planificació educativa i l'encàrrec, conflueixen en el treball amb les famílies:

“La intervenció amb la família i l'entorn social de referència (educatiu, sanitari, laboral, serveis socials, recursos comunitaris culturals, de lleure, etc.), buscant el retorn a la família sempre que sigui possible des d'un model d'ajuda i competència familiar” (id. 189).

Respecte als elements que poden incidir en el fracàs educatiu en un centre residencial, les respostes s'orienten majoritàriament als dèficits en la planificació i en la gestió dels recursos humans:

“Educadors/ores que no tenen confiança en el treball educatiu que podrien fer, i que sovint responsabilitzen els mateixos subjectes de no voler ser educats” (id. 14).

“Que no sigui continu ni real el possible treball multiprofessional necessari per a una atenció i educació de qualitat i que el treball amb les famílies possibiliti el retorn” (íd. 19).

“Falta de desig d’educar. Visions derrotistes sobre les possibilitats dels subjectes de l’educació. Falta de criteri teòric, metodològic i organitzatiu. Ambient de desconfiança entre l’equip. Desistiment de funcions” (íd. 25).

Els dèficits en la planificació més referits han estat:

- No tenir els objectius clars en el projecte educatiu de centre.
- Revisions burocràtiques del pla de cas.
- No haver-hi un treball en xarxa continu i real.

Els aspectes més assenyalats relacionats amb la gestió dels recursos humans han estat:

- Plantilles poc professionalitzades.
- Educadors no implicats.
- Ràtios insuficients.
- Salaris inadequats.
- Torns de treball que no afavoreixen el vincle educatiu.

Destaquen, entre els consultats, una preocupació generalitzada sobre l’alta càrrega de burocràcia existent en la tasca directiva d’aquests centres, així com una preocupació per la pressió derivada de la urgència amb la qual han de prendre les seves decisions. La manca d’implicació dels educadors i la gran influència de les polítiques socials en el bon funcionament dels centres (massificació, adequació dels recursos...) constitueixen, per als participants, altres motius de preocupació.

L’encàrrec que reben els CRAE va ser l’objecte de la cinquena qüestió. En aquest cas hi ha hagut un alt grau de consens entre els participants: han predominat aportacions relacionades amb l’atenció a les necessitats dels infants, però fent èmfasi en diferents matisos i aspectes com el paper transitori de l’encàrrec:

“Guardar i cuidar els infants fins que es resolgui la seva situació familiar o es trobi una família d’acollida” (íd. 71).

“Atendre les necessitats bàsiques, educatives, de desenvolupament i les derivades de l’experiència de desemparament dels infants que no poden conviure temporalment o permanentment amb els seus pares o tutors legals. Sempre entenen que es tracta d’una funció transitòria que ha de facilitar que aquests infants tornin amb la seva pròpia família o una nova família” (íd. 72).

Alguns participants fan reflexions interessants sobre la doble lectura que podem fer de l’encàrrec social que reben les institucions, ja que implícitament

pot haver-hi una necessitat tàcita de “tancar aquests infants amb la finalitat de ‘no veure’ls’ o ‘no patir’ al carrer els problemes d’inadaptació que poguessin provocar”.

“Implícitament: inclusió - explícitament: apartar del públic les persones que distorsionen i molesten” (íd. 75).

“A causa de les situacions que es viuen en molts centres, de vegades es té la sensació que hi ha un altre encàrrec ocult, sobretot amb adolescents: la prevenció de conductes antisocials en el medi” (íd. 68).

Dos participants insisteixen en el pes que té encara l’aspecte merament assistencial:

“Doble encàrrec: institucional: cuidar els infants desemparats; educatiu: educar el subjecte, inclusió social” (íd. 67).

“Sempre hi ha hagut una part assistencial” (íd. 48).

Pel que fa als aspectes que han de regir la vida dels infants quant a la cinquena qüestió, destaquen dos tipus de respostes: l’organització i planificació pedagògica i la relació educativa entre l’educador i l’educand.

Es posa l’accent, amb un alt grau de consens, en aspectes que tenen a veure amb la dignitat dels infants (el compliment dels seus drets, la normalització, la individualització, la participació, l’articulació social), i també amb la cobertura de les seves necessitats individuals, en un ambient estructurat i estructurador. Un punt important –insisteixen els participants– és el principi de la normalització: els centres han d’oferir un estil de vida semblant a una família. “Exactament igual que en una família estructurada. Amb tota la vigilància, cures i estima, però amb exigència, obligacions i horaris a complir. I al seu torn, càstigs en el cas de conductes incorrectes que calgui corregir” (íd. 66).

“Els mateixos que qualsevol altre infant partint del seu interès superior i d’acord amb els drets universals dels infants” (íd. 89).

Per als participants en aquesta consulta, les competències de l’educador d’un centre residencial han de ser les següents:

- Habilitats comunicatives.
- Saber generar vincles afectius sans.
- Estabilitat emocional.
- Saber desenvolupar un bon paper com a model.
- Resolució de problemes i gestió de situacions complexes.
- Sentit de la responsabilitat i del deure.
- Empatia.
- Capacitat d’aprendre, formar-se, gestionar la informació i investigar.

Les aportacions en relació amb la setena pregunta —qui han de ser les persones implicades en la gestió dels centres— són molt diverses. Sembla que hi ha consens que l'equip educatiu i la direcció hi han d'estar implicats, però no pel que fa a quins altres estaments hi han de participar. Així, a aquests dos òrgans de gestió s'afegeixen en alguns casos els infants, les famílies i també altres tipus de personal de suport al centre i òrgans externs. Les aportacions més abundants, tot i que no compten amb una majoria representativa, s'inclinen cap a dues postures que podríem considerar antagòniques: 7 dels 39 participants (17,9%) opinen que ha de ser tota l'Administració competent (equip directiu, educatiu, tècnic, PAS, famílies, Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, equips externs, Administració local i xarxa de serveis). En la mateixa proporció hi ha participants que pensen que la gestió ha de repercutir exclusivament en els equips directiu i educatiu.

### **3.2.2. Anàlisi de les aportacions a la segona ronda de consulta Delphi**

Com ja s'ha explicat anteriorment, el qüestionari utilitzat en aquesta segona ronda de consulta ha estat construït a partir de l'anàlisi de contingut de les respostes donades pels nostres informants al primer qüestionari.

#### ***Sobre estratègies per treballar la relació dels infants amb les seves famílies***

L'anàlisi de les respostes donades a aquesta qüestió de caràcter obert ens permet destacar dues estratègies amb un nivell alt de consens, tot i que amb alguns matisos que les complementen: fomentar la participació de les famílies (72%) i fer sessions de treball individuals (97%). A força distància d'aquestes, es proposen altres estratègies (algunes de les quals han estat aportacions d'una sola persona, com la que fa referència a establir l'infant), tal com es pot observar a la taula següent:

Taula 3.1. Distribució de les estratègies proposades pels participants

<b>Estratègies</b>	<b>Percentatge</b>
Fomentar la participació: - Participar en aspectes de la vida del nen: tutories escolars, etc. - Visites, trobades al centre; creació de contextos - Participació en activitats del centre	72%
Sessions de treball: - Sessions de treball individuals - Sessions de treball grupals / escola de pares - Entrevistes / coordinació / contacte continuat / generar vincle amb la residència / entorn col·laboratiu - Complementar les accions definides en el pla de millora elaborat amb l'EAIA	97%
Anàlisi i seguiment: - Anàlisi de la família - Acceptació de la família - Valoració dels programes juntament amb els pares - Seguiment de les sortides familiars	6%
Estabilitzar el menor	1%
Assignar un tutor interlocutor	1%
Ensenyar estratègies sistèmiques d'intervenció	1%

### ***Sobre les competències parentals a promoure des dels centres***

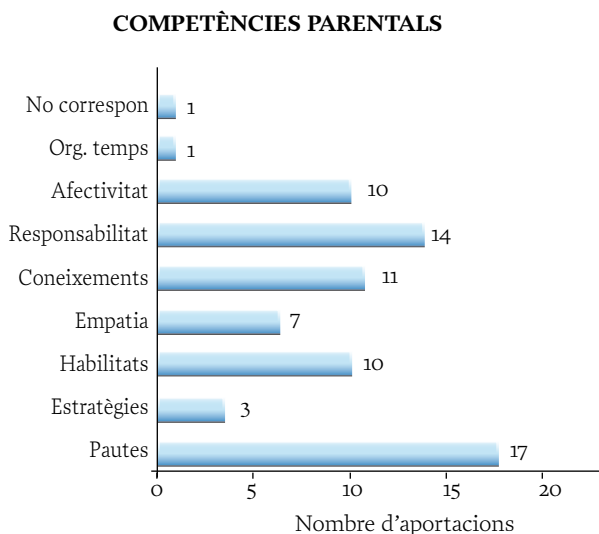
El treball amb les famílies i les competències parentals van ser dos aspectes amb poca presència a la primera ronda de consulta, malgrat la seva importància en el treball dut a terme en aquests centres. És per això que en aquest segon qüestionari s'ha considerat la necessitat d'incorporar-les-hi.

En l'anàlisi de les aportacions a aquesta pregunta oberta, destaquen cinc competències (vegeu el gràfic 3.1.) que cal treballar des dels centres residencials:

- L'aplicació de pautes educatives.
- El sentit de la responsabilitat.
- Els coneixements sobre el desenvolupament infantil.
- L'afectivitat.
- Habilitats comunicatives.

Destaca l'aportació d'un participant (id. 55) del perfil d'educadors-experts que considera que no és tasca dels centres treballar les competències parentals. Quan demanem al participant que ofereixi arguments per comprendre la seva postura, afirma que el treball amb les famílies l'han de fer els professionals que tenen encarrregada aquesta tasca. Així i tot, està d'acord que entre els centres i els equips que duen a terme el seguiment de les famílies hi ha d'haver un treball coordinat.

Gràfic 3.1. Competències parentals



### ***Sobre les condicions que ha de reunir un protocol***

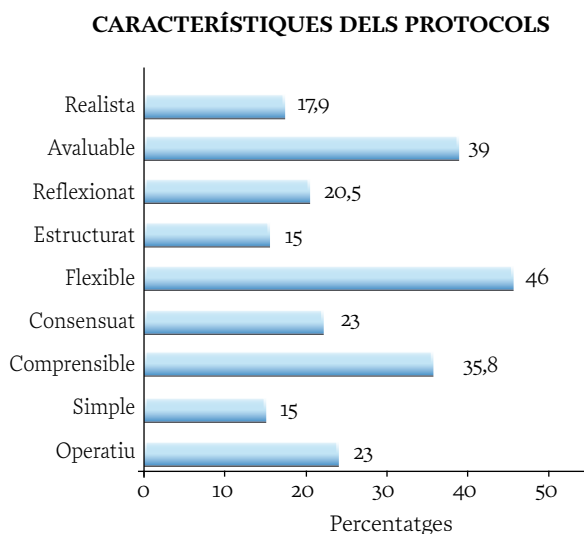
Les aportacions a aquesta pregunta han estat diverses i amb poc acord. La seva anàlisi revela que els protocols han de ser:

- Realistes
- Avaluables
- Reflexionats
- Estructurats
- Flexibles
- Consensuats
- Comprensibles

- Simples
- Operatius

Com es pot veure en el gràfic següent, la flexibilitat és la característica que suscita més acord entre els participants (46%), seguida de la necessitat que disposi d'uns criteris d'avaluació (39%). També s'incideix en la necessitat que sigui fàcil de comprendre (35,8%), operatiu i consensuat (23%), és a dir, que estigui creat amb la participació dels agents.

Gràfic 3.2. Característiques dels protocols en percentatge



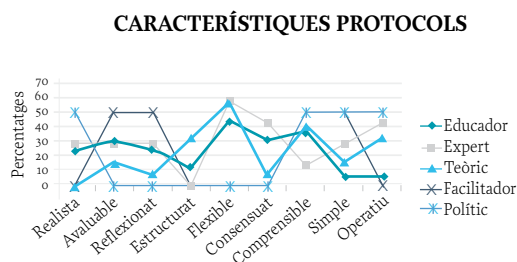
L'anàlisi d'aquestes aportacions segons el perfil dels participants mostra que entre elles hi ha poca uniformitat (vegeu el gràfic 3.3.). Destaca la poca importància que donen, fonamentalment els educadors-experts i els educadors, a l'estructuració del protocol a favor de la flexibilitat.

Aquesta idea és interessant ja que es podria considerar oposada a l'essència dels protocols, i a més correlaciona dos participants, l'íd. 14 (teòric) i l'íd. 2 (educador), que expressen no estar d'acord amb el fet que hi hagi protocols. Consultats tots dos, el primer d'ells argumenta que "un bon treball de planificació basat en el projecte educatiu de centre fa innecessària l'elaboració de protocols". L'íd. 2 aporta arguments en la mateixa línia afirmant que "es corre el risc que l'educador deixi de prendre decisions i es limiti a fer el que marca el protocol".



Destaquen també els facilitadors, per als quals els protocols han de ser avaluables, simples i fruit de l'anàlisi de la realitat, i es desmarquen així de la resta de participants.

Gràfic 3.3. Característiques dels protocols en percentatge i per perfils



L'anàlisi estadística relativa a l'opinió dels participants sobre els protocols ens informa que el 85% dels consultats està en desacord amb la idea que els protocols els ha d'elaborar l'autoritat corresponent sense la participació de l'equip educatiu.

Cal destacar que el 90% dels participants està totalment en desacord i basant en desacord amb el fet que els protocols d'actuació hagin de ser tancats i no permetin marge d'improvisació.

El 85% dels consultats es mostra bastant d'acord amb el fet que els protocols han de ser una guia per a l'acció que defineixi la seqüència d'actuacions a dur a terme, però ha de permetre que l'educador prengui decisions amb un marge de flexibilitat.

Una altra qüestió sobre la qual es pot considerar que hi ha homogeneïtat en les respostes és sobre si els protocols comporten un estalvi de temps i esforços per guiar i resoldre situacions. El 82 % s'hi mostra d'acord.

Convé destacar una qüestió (Treballar amb protocols anul·la la flexibilitat i l'espontaneïtat educativa), sobre la qual no podem parlar d'homogeneïtat.

En preguntar als participants sobre quins protocols poden afavorir un bon funcionament del centre, obtenim un alt grau de consens en el fet que hi ha d'haver protocols d'ingrés i de traspàs d'informació interdisciplinaris.

### ***Treball per programes***

El treball per programes va tenir una escassa aparició en la primera ronda de consulta. Per tal d'aclarir la necessitat de treballar amb programes en els centres sotmetrem a debat aquesta qüestió en aquesta segona ronda.

Per al 97,5% dels participants, cal treballar amb programes; existeix acord també a afirmar que és impossible treballar amb programes a causa de l'alt grau d'improvisació que hi ha en el treball socioeducatiu desenvolupat en aquests centres.

### ***Treball amb famílies***

En aquesta segona ronda de consulta es va voler clarificar el posicionament dels participants sobre el treball amb les famílies des dels CRAE. D'aquesta manera es va completar la consulta iniciada en les preguntes 1 i 2 el qüestionari.

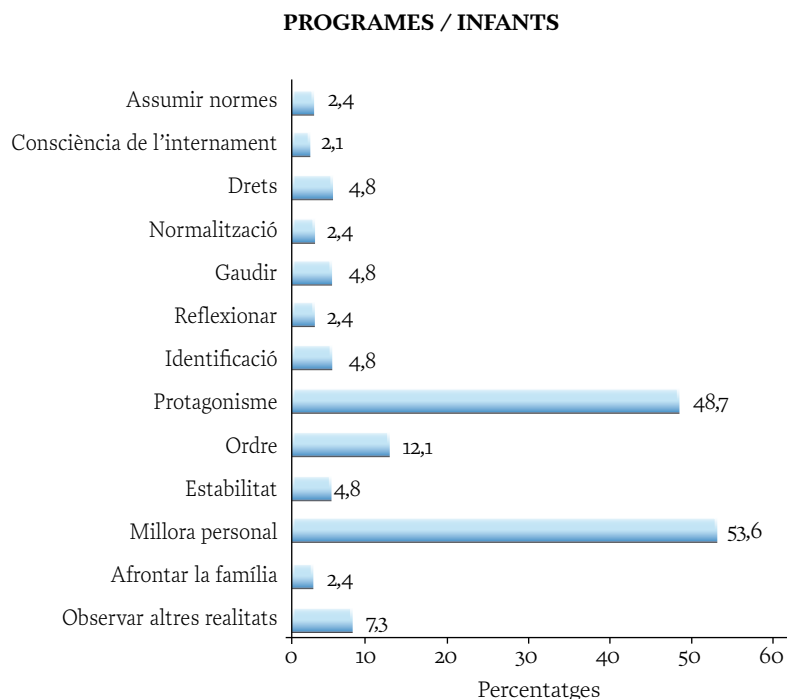
L'anàlisi de les respostes indiquen que els participants estan d'acord, en un percentatge de consens del 95%, que un bon treball educatiu és el que s'ocupa no només del desenvolupament del infant, sinó també de les competències parentals. També s'observa acord a negar que només el centre ha ocupar-se dels infants, amb un percentatge de consens del 75%. Així doncs, hi ha aspectes de la relació del infant amb la seva família que s'ha de treballar en el centre.

### ***Què suposa per a les persones participar en els programes del centre***

Les respostes donades pels participants a aquesta qüestió han estat molt variades. No obstant això, destaca l'alt grau d'acord de dues aportacions per sobre de les altres: el protagonisme que ofereix al infant la possibilitat de participar-hi (48,7%) i la millora personal que li pot suposar (53,6%). (Cal tenir en compte que cada participant pot haver escollit més d'una opció, de manera que la suma dels percentatges és més gran que 100).

En el Gràfic 3.4. es poden veure totes les aportacions, juntament amb els percentatges d'elecció per part dels experts participants.

Gràfic 3.4. Què suposa per als infants participar en programes, en percentatges



Segons les aportacions dels participants, participar en els programes educatius dissenyats pel centre pot suposar per als infants obtenir resposta a les seves necessitats de cara a la millora de les seves actituds i aptituds individuals. D'altra banda, pot portar l'infant a sentir-se més implicat i protagonista en aquelles coses que l'afecten.

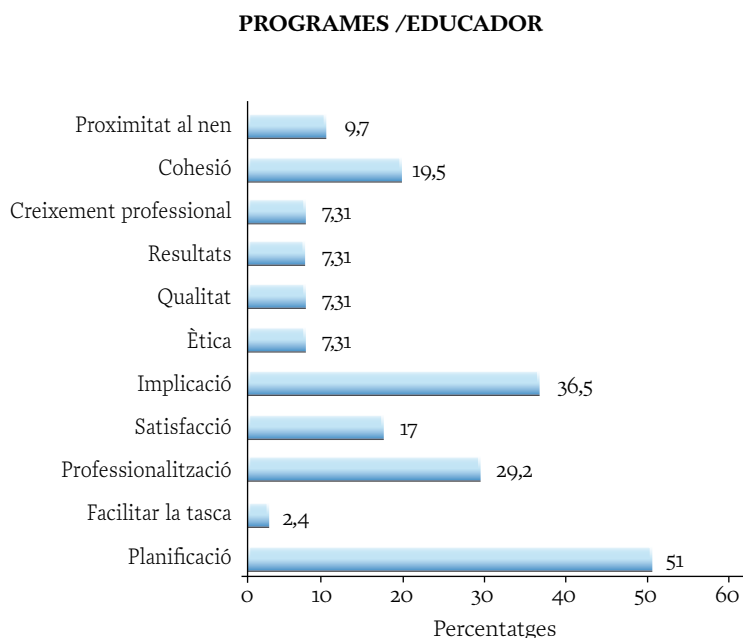
Relacionant aquestes dues aportacions amb l'encàrrec institucional i els objectius de treball dels centres residencials que els mateixos participants van aportar en el primer qüestionari, podem concloure que es detecta una necessitat d'organitzar el treball educatiu al voltant d'algun tipus de programes.

Quant al que suposa per a l'educador participar en els programes educatius del centre, s'observen dues aportacions que predominen clarament sobre les altres. En primer lloc, treballar per programes obliga l'educador a seure a reflexionar i planificar (a estructurar el seu treball i a posar en joc mètodes, tècniques i estratègies que li recorden els seus objectius de treball), segons el 50 % dels participants en la consulta.

En segon lloc hi ha un consens considerable (36,5%) en la implicació que pot comportar el treball amb programes, a més del que suposa pel que fa a complir l'encàrrec institucional i a la professionalització del seu treball (29,2%), que sovint queda totalment absorbit per l'atenció directa.

Com s'observa al gràfic 3.5. un segon nivell de consens (19,5%) es produeix quant a la millora de la cohesió de l'equip gràcies al treball amb programes. En aquesta idea hi insisteixen els educadors i els educadors-experts, però no s'hi refereixen la resta de participants. Resulta significatiu destacar el fet que precisament sigui el col·lectiu que treballa directament amb els infants el que doni importància a aquesta idea, argument que dona consistència a la necessitat de treballar per programes i de tenir-ho en compte com un criteri de qualitat.

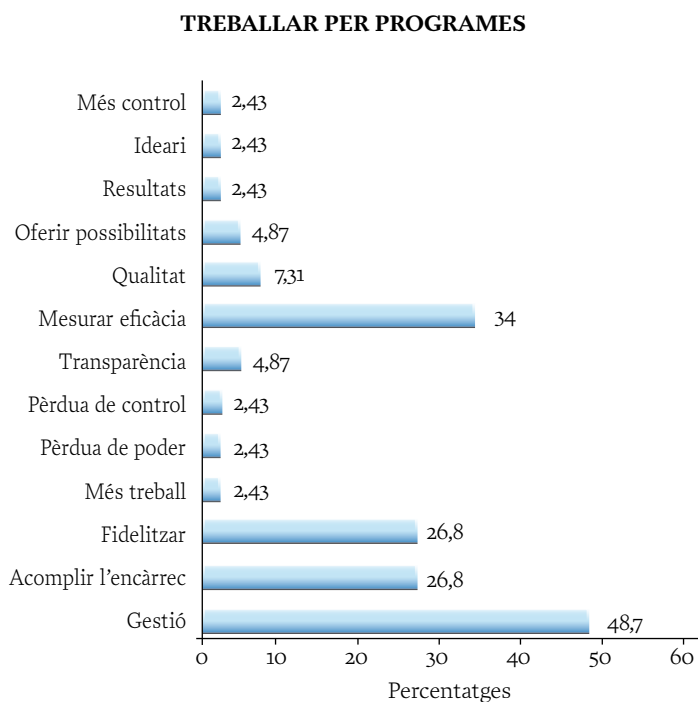
Gràfic 3.5. Què suposa per a l'educador participar en programes, en percentatge



Quant a "què suposa per a la institució participar en els programes educatius?", les opinions dels consultats s'han agrupat fonamentalment al voltant de tres aportacions bàsiques: la implicació que exigeix a l'organització facilitar els mitjans, millorar la gestió (48,7%) i aconseguir creixement institucional segons expressen literalment els participants. El segon criteri fa referència a la necessitat de mesurar-ne l'eficàcia i l'eficiència (34%).

A més a més, assenyalen que treballar amb programes pot ajudar a complir l'encàrrec educatiu (26,8%). Igualment pot ser útil per fidelitzar l'equip (26,8%) perquè fa que senti que pertany a un projecte comú. El gràfic 3.6. mostra l'opinió dels participants en percentatges.

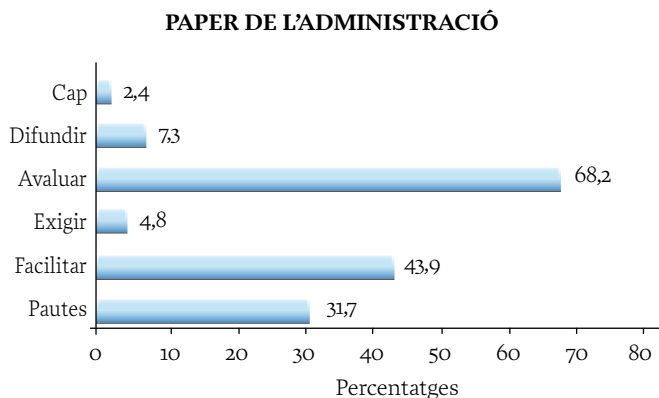
Gràfic 3.6. Què suposa per a la institució treballar per programes



### **Paper de l'Administració**

Sobre el paper que ha de jugar l'Administració en el treball per programes dels centres, les respostes dels participants a aquesta pregunta identifiquen tres funcions bàsiques de l'Administració: una consistent a avaluar (68,2%), fer seguiment i control; una altra, facilitar els recursos i suports necessaris (43,9%); i una tercera, establir pautes i bases comunes (31,7%) per al disseny dels programes dels centres, de manera que es garanteixi el compliment de l'encàrrec. El gràfic següent mostra la distribució de les aportacions dels participants en percentatge.

Gràfic 3.7. Rol de l'Administració en el treball per programes



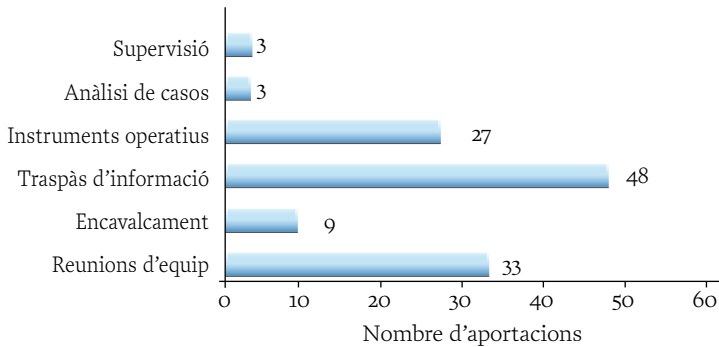
### ***Estratègies per desenvolupar les capacitats de l'equip educatiu***

A la primera ronda de consulta Delphi, els participants van aportar una sèrie de condicions necessàries per aconseguir l'èxit en l'acció socioeducativa que tenen a veure amb les capacitats que l'equip educatiu ha de desenvolupar. En aquesta segona ronda es va preguntar als participants per aquestes capacitats: la comunicació fluida entre els membres, la sinergia, la cohesió de l'equip, el compromís amb els interessos del infant, la flexibilitat i adaptabilitat a les noves circumstàncies i als perfils d'usuari, la triangulació i finalment, la implicació.

En relació amb la comunicació fluïda (vegeu gràfic 3.8.) hi ha un alt nivell d'acord quant al traspass d'informació, posant èmfasi en les reunions d'equip (33%), i en altres estratègies com la comunicació oral, escrita, vertical i horitzontal, (48%), i en la conveniència de "crear instruments de comunicació operatius, com el diari, fitxes, etc." (27,2%). Un 9% dels participants apunta la necessitat que hi hagi encavalcament entre torns per tal que pugui haver-hi comunicació entre un torn i el següent.

Gràfic 3.8. Estratègies de comunicació fluida

### ESTRATÈGIES COMUNICACIÓ FLUIDA



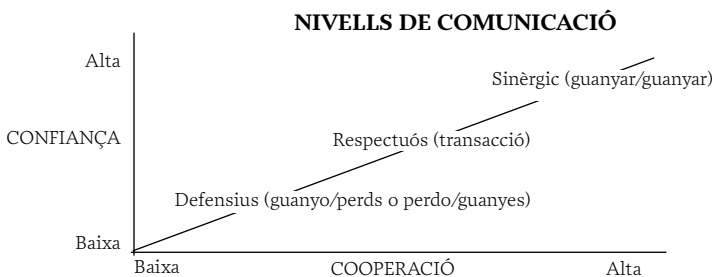
La sinèrgia, entesa com a cooperació creativa, és una altra de les capacitats que, segons els participants, és necessària per a l'èxit. En aquest sentit hi ha un alt grau de consens en dues estratègies que podem veure en el gràfic 3.10: la que anomenem “treball conjunt” i que, en paraules dels mateixos participants seria “elaboració cooperativa del PEI, diàleg, buscar consens màxim en els acords, reunions, comissions de treball, triangulació, participació en activitats externes, producció escrita”. La segona es basa en el lideratge directe que engloba aspectes com “valoració del saber professional, saber incorporar diversitat de propostes, gestió de tasques, incrementar nivells de responsabilitat compartida.”

Es proposa també l'elaboració d'un projecte comú, la supervisió (1 membre). Observem que la supervisió és una constant en totes les qüestions sobre les quals els preguntem.

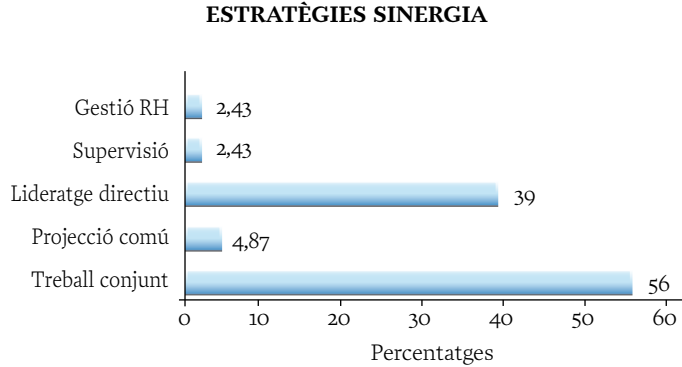
Per a un dels participants, una bona gestió dels recursos humans és una estratègia que facilitaria la sinèrgia en els equips educatius.

Gràfic 3.9. Nivells de comunicació

Font: Covey, Stephen R. (2010)



Gràfic 3.10. Estratègies de sinergia



Quant a les estratègies per fomentar la cohesió de l'equip, les respostes es concentren en quatre eixos, tal com mostra el gràfic 3.11.

- El treball col·laboratiu
- Compartir experiències
- Discussió i intercanvi
- Lideratge directiu

En l'estratègia de treball col·laboratiu s'engloben, en primer lloc, les reunions d'equip, la coordinació amb altres professionals, la definició conjunta del model de treball i metes comunes, la presa de decisions participativa, l'elaboració de documents, suport mutu i intercanvi de torns.

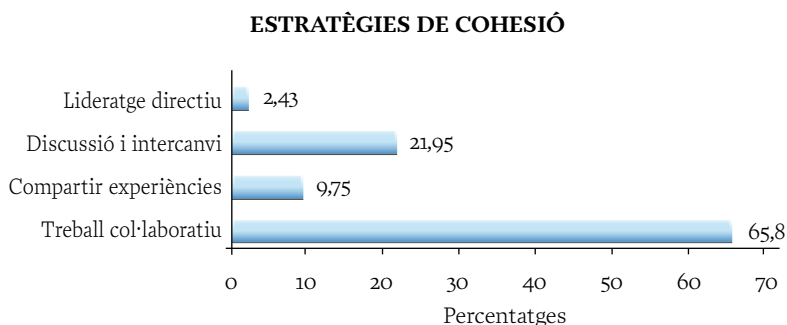
En segon lloc assenyalen la discussió i intercanvi i apareixen dues propostes: la supervisió i la reflexió i avaluació conjuntes.

En tercer lloc, les experiències compartides es concreten en experiències de tipus lúdic, formatiu i reunions informals.

Finalment, es considera també que el lideratge directiu és un element a tenir en compte per afavorir la cohesió de l'equip.



Gràfic 3.11. Estratègies de cohesió



En relació amb el compromís amb els interessos de l'infant, s'ha produït una gran dispersió de respostes. Les hem agrupades en 4 estratègies, tal com es pot veure en el gràfic 3.12.

La primera es refereix a la “ funció educativa” i s’hi agrupen:

- Assignar un tutor o cotutor: individualització
- Bona acollida a l'infant
- Treball amb la família
- Assumir responsabilitats sobre l'infant
- Escoltar l'infant
- Estar amb l'infant

En segon i tercer lloc, un 14 % dels participants proposa la formació com a estratègia per fomentar la cohesió i en el mateix percentatge assenyalen, segons paraules dels participants, “establir significats col·lectius”, la qual cosa agrupa:

- Que l'equip defineixi què és *responsabilització*
- Definició del protagonista del procés educatiu
- Supervisió
- Definició dels interessos de l'infant
- Treball en equip

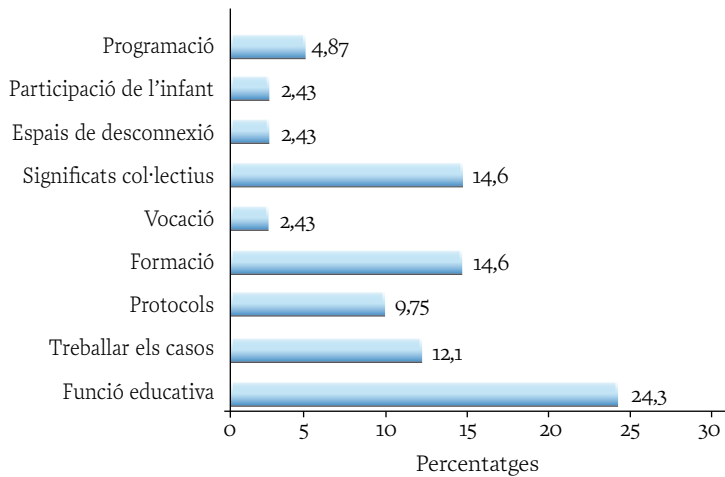
El 12,1% dels participants proposa una sèrie d'estratègies relacionades amb el treball dels casos en què s'han agrupat les propostes següents:

- Reunions setmanals sobre casos
- Anàlisi de les nostres intervencions i el seu impacte
- Reunions informals
- Anàlisi de les necessitats dels infants

En un percentatge menor es proposen estratègies com la necessitat d'elaborar protocols, la programació, la participació de l'infant, crear espais de desconexió i temps lliure i la vocació.

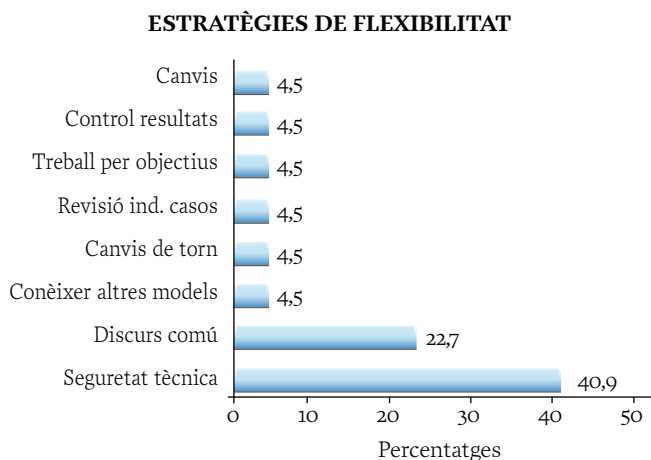
Gràfic 3.12. Estratègies de compromís amb els interessos de l'infant

### ESTRATÈGIES DE COMPROMÍS AMB ELS INTERESSOS DE L'INFANT



Pocs van ser els participants (22 subjectes) que van respondre a la qüestió relativa a les estratègies per fomentar la flexibilitat en l'equip educatiu. L'anàlisi de les seves respostes (vegeu el gràfic 3.13.) permet identificar dues estratègies principals: fomentar la seguretat tècnica (40,9%) i treball i construcció d'un discurs conjunt (22,7%), segons paraules dels mateixos participants. Altres aportacions minoritàries (una sola persona) fan referència a obtenir informació sobre altres models educatius (4,5%), canvis de torns de treball (4,5%), revisió individualitzada de casos (4,5%), treballar per objectius (4,5%), controlar resultats (4,5%), promoure canvis (4,5%).

Gràfic 3.13. Estratègies de flexibilitat



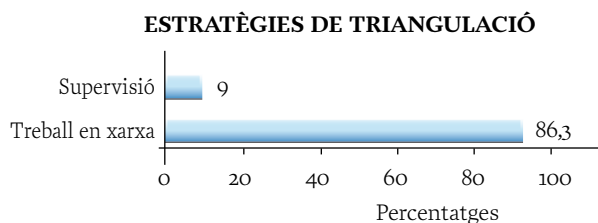
Pel que fa a com adquirir i aprofitar l'experiència en els equips educatius, els participants proposen majoritàriament dues estratègies: la formació en totes les seves modalitats (22%) i també la posada en marxa d'estratègies que vinculin a la institució (22,8%) en forma de possibilitats de promoció, per exemple. La incorporació en els equips de professionals amb diferents graus d'experiència és una estratègia proposada per un 20% dels participants. Un percentatge menor proposa estratègies com la producció escrita (11,4%), l'avaluació (5,71%), els intercanvis amb altres professionals (5,71%) i la supervisió (2,85%). El gràfic 3.14. mostra la distribució de les aportacions en percentatges.

Gràfic 3.14. Estratègies d'experiència



En relació amb la triangulació, els participants proposen majoritàriament dues estratègies: el treball en xarxa, que consistiria en reunions multidisciplinàries, reunions entre el tutor, l'infant i la direcció del centre, reunions entre la direcció i els responsables dels programes que es duguin a terme a la institució. Aquestes aportacions suposen el 86,3% de la totalitat (vegeu gràfic 3.15.). La segona estratègia proposada, en aquest cas per dos participants (9%), és la supervisió. Com hem dit, la supervisió és un element que sorgeix de forma transversal en les aportacions dels participants i que, en el cas de la triangulació, pot ser realment un recurs que permeti observar altres perspectives.

Gràfic 3.15. Estratègies de triangulació



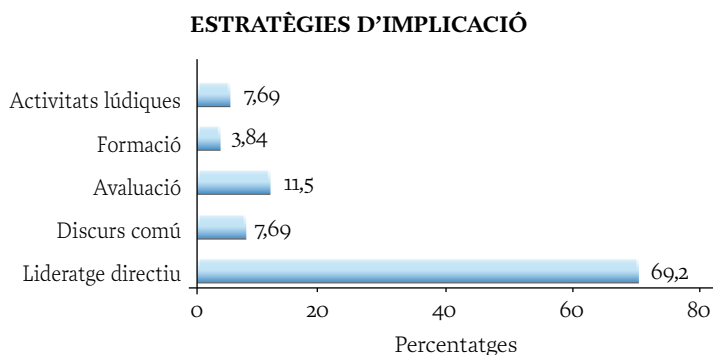
En relació amb la implicació/motivació de l'equip, en els grups de discussió es va reflexionar sobre la importància de mantenir viva la il·lusió dels professionals, però no se sabia gaire bé com aconseguir-ho, esgrimint (principalment en el GD de Barcelona) la importància de tenir clar l'encàrrec rebut i el projecte educatiu. En aquesta segona ronda de consulta Delphi, els participants aporten algunes estratègies que, al seu entendre, podrien afavorir la implicació dels educadors. El gràfic 3.16. mostra la distribució de les aportacions.

Dels 26 participants que van respondre a aquesta pregunta, 18 opinen que el lideratge directiu és fonamental per aconseguir i mantenir la motivació i la implicació de l'equip educatiu. Assenyalen, a més a més, estratègies concretes com són:

- Fomentar la participació
- Reforç positiu, valorant la feina ben feta
- Escoltar
- Ambient de treball òptim

En un segon nivell s'assenyalen propostes relacionades amb el projecte de centre —la seva elaboració conjunta i la construcció d'un discurs comú (7,69%)—, així com la realització d'activitats lúdiques. D'altra banda, un 11,5% dels participants proposen l'avaluació, i un participant proposa la formació (3,8%).

Gràfic 3.16. Estratègies per desenvolupar la implicació de l'equip educatiu



### ***Equip directiu***

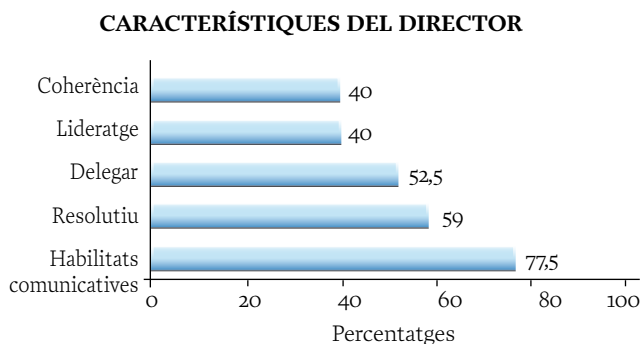
En aquesta segona ronda de consulta Delphi s'hi va incorporar un bloc de preguntes relacionades amb el lideratge directiu. En el primer d'aquests blocs es va demanar als participants que descrivissin les cinc característiques més importants d'un bon director. L'anàlisi de les respostes ens permet distingir un primer grup de característiques que han estat aportades majoritàriament. El gràfic 3.17. mostra totes les característiques aparegudes i les que han estat expressades amb més freqüència.

En primer lloc els participants opinen majoritàriament (77,5%) que el director ha de tenir habilitats comunicatives que li permetin ser clar a l'hora d'indicar pautes, mostrar-se assertiu i saber gestionar els conflictes. A més a més, ha de ser un bon gestor de recursos (59%), resolutiu i proactiu. Un bon director ha de ser també capaç de delegar i treballar en equip (52,5%), ha de ser un bon líder que generi desig d'educar i transmetre la missió i la visió del projecte de centre (40%), coherent (40%), compromès (37,5%) i ha de ser un professional format i amb experiència (35%).

En un segon nivell se situen aportacions com:

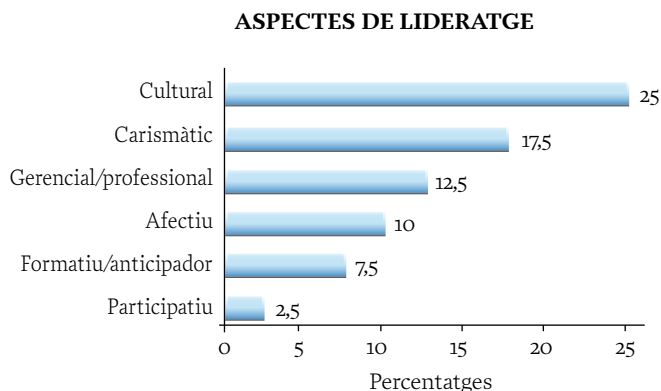
- Implicació, iniciativa
- Preocupació pels seus treballadors
- Flexibilitat
- Disponibilitat
- Sentit de l'humor
- Capacitat d'avaluació
- Culte

Gràfic 3.17. Característiques del director



En un intent d'avançar en els aspectes del lideratge directiu que afavoreixen l'èxit en l'acció socioeducativa, un 25% dels participants han assenyalat el lideratge cultural en primer lloc. El segueixen el lideratge carismàtic i el gerencial/professional. A més distància se situa el lideratge afectiu, que ha estat triat en primer lloc per un 10% dels participants i, finalment, el participatiu. El gràfic següent reflecteix la distribució de les aportacions

Gràfic 3.18. Aspectes del lideratge



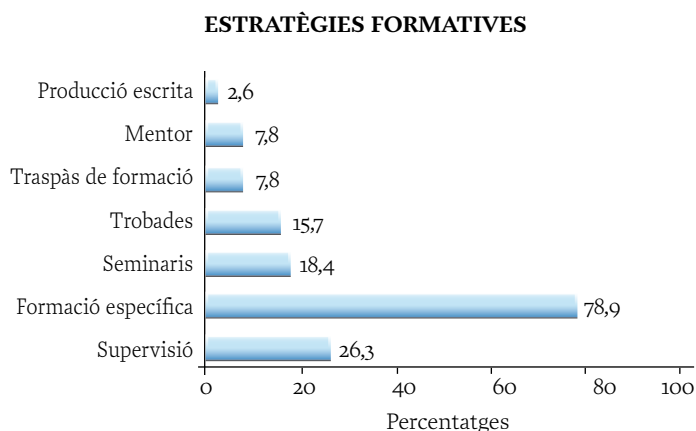
## Formació

Sobre les estratègies per aconseguir un bon equip educatiu, en la primera ronda de consulta es va preguntar als participants quines dimensions ens informen de l'èxit en l'acció socioeducativa. Les seves respostes al·ludien a l'equip educatiu i a algunes competències que hauria de tenir. Aquesta segona ronda de consulta aprofundeix en les estratègies que podrien afavorir el desenvolupament d'aquestes competències pel que fa a tres temes: la formació dels educadors, és a dir: com la formació pot ser utilitzada com una estratègia per desenvolupar una bona praxi educativa; com ha de ser la selecció de personal i, en tercer lloc, com ha de ser l'avaluació per aconseguir un bon treball educatiu.

En relació amb la formació, els participants proposen algunes idees interessants, unes de forma majoritària i altres no, però totes susceptibles de ser tingudes en compte en la propera ronda de consulta Delphi. Així, en primer lloc es proposa la formació específica a mida (78,9%) seguida de la supervisió (26,3%). En tercer lloc, la creació de seminaris d'autoformació o iniciatives d'Investigació Acció (18,4%). Altres aportacions minoritàries van en la línia de la realització de jornades i trobades per a educadors (15,7%), el traspàs de la formació rebuda als companys, l'elaboració de protocols (7,8%), i la producció escrita (2,6%).

El següent gràfic mostra totes les propostes en percentatge:

Gràfic 3.19. Estratègies formatives



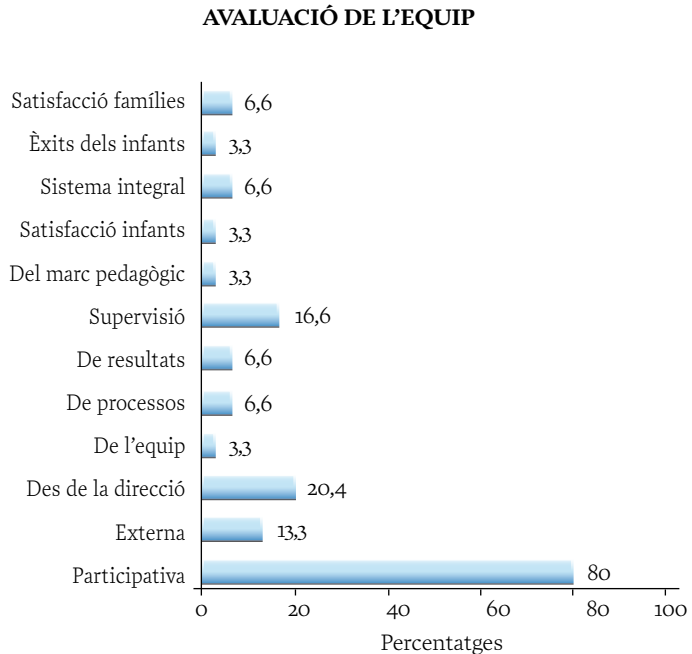
## Avaluació

Pel que fa a com des de l'avaluació es facilita el creixement de l'equip educatiu, tal com mostra el gràfic següent, 24 dels 30 educadors (un 80%), proposen fer autoavaluacions orientades a la millora a partir d'indicadors i que el resultat condueixi a l'aplicació de mesures correctives o plans de millora.

En un segon nivell apareixen les diferents modalitats d'avaluació, com l'externa (13,3%), l'avaluació feta des de la direcció a través d'entrevistes personals (20,4%), l'avaluació feta per l'equip (3,3%), individual, de processos, de resultats o el desenvolupament d'un sistema integral d'avaluació institucional (6,6%).

En un tercer nivell se situarien altres propostes com la creació d'espais de reflexió sobre la intervenció educativa o supervisió (16,6%), enquestes de satisfacció, etc.

Gràfic 3.20. Estratègies d'avaluació





### Selecció de personal

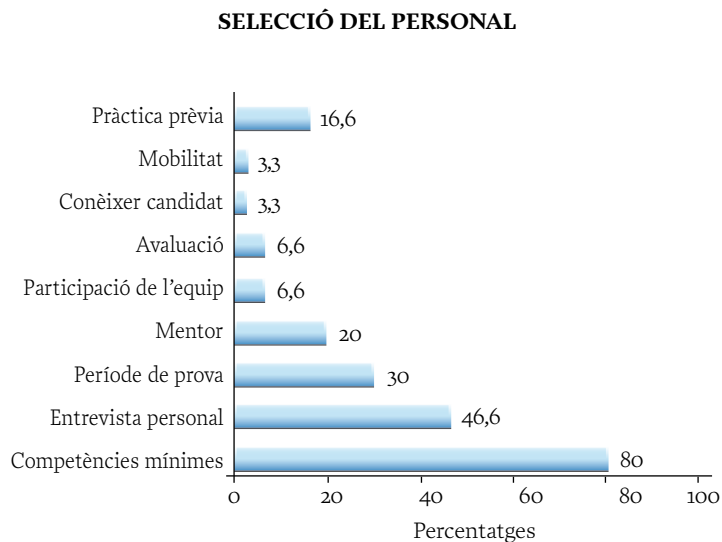
En relació amb la selecció de personal, els participants assenyalen diferents propostes. En primer lloc, 24 dels 30 participants que han contestat aquesta pregunta (80%) proposen l'elaboració d'un protocol de selecció que contingui les competències mínimes (titulació, coneixement dels "documents professionalitzadors", capacitats personals, experiència i vocació).

En segon lloc, 14 dels participants (46,6%) han proposat una entrevista personal estructurada.

Sense consens s'han proposat eines com establir un període de prova (30%), un mentor que aculli i orienti el professional novell (20%), la participació de l'equip en la selecció de personal, avaluar el personal (6,6%), o establir un període de pràctiques previ (16,6%).

Un participant (3,3%) va assenyalar la necessitat de conèixer al professional abans de contractar-lo. Un altre indicava la importància de conèixer la mobilitat funcional i geogràfica del candidat.

Gràfic 3.21. Estratègies de selecció de personal



### **El vincle educatiu**

Sobre com s'afavoreix el vincle, en el primer qüestionari Delphi es va recollir una llista d'afirmacions que definien el vincle educatiu. Aquestes afirmacions van ser incorporades a la segona ronda de consulta i les cinc opcions més assenyalades es refereixen a la creació del vincle a través de la tensió entre *acollir* i *limitar* (92,5%), coneixent bé l'infant (82,5%) i escoltant-lo (80%). Hi ha acord a rebutjar (87,5%) que el vincle es crea a través de l'amor i del tracte amigable (90%), però sí que es crea aplicant "una certa distància" (70%) "que permet ser a prop però sense generar una relació de dependència", com expressa el participant íd. 162.

Taula 3.2. Com s'afavoreix el vincle, en percentatges.

<b>Com s'afavoreix el vincle</b>	<b>SÍ</b>
Equilibri entre <i>acollir</i> i <i>limitar</i>	92,5%
Coneixement de l'infant	82,5%
Escolta activa	80%
Bona distància	70%
Satisfacció de las necessitats afectives	57,5%

La supervisió de l'equip educatiu ha estat un element que ha aparegut freqüentment en totes les aportacions dels participants. Amb el propòsit d'especificar la periodicitat, tipus i criteris sobre la seva obligatorietat, la supervisió ha estat incorporada en aquesta segona ronda de consulta.

Quant a la periodicitat, no existeix un gran consens sobre una modalitat concreta, tot i que la periodicitat mensual és valorada com a més adequada amb un 55% d'acord. Segueix la modalitat quinzenal, amb un 25% i finalment la setmanal, amb un 12,5%, i altres opcions que no van quedar especificades. La taula següent mostra els percentatges:

Taula 3.3. Periodicitat de la supervisió

<i>En percentatge</i>	<b>Mensual</b>	<b>Quinzenal</b>	<b>Setmanal</b>
<b>PERIODICITAT</b>	55%	25%	12,5%

En relació amb el tipus de supervisió, hi ha acord (72,5%) en una supervisió tant psicològica com pedagògica. En segon lloc, s'assenyala la pedagògica, la socioeducativa i, finalment, la psicològica.

Taula 3.4. Tipus de supervisió

En percentatge	Psicològica	Pedagògica	Mixta	Socio-educativa
<b>TIPUS</b>	2,5%	17,5%	72,5%	5%

Els participants assenyalen que la supervisió ha de ser obligatòria en un 57,5% dels casos. En un segon nivell s'assenyala la possibilitat de fer pactes sobre l'assistència (30%). L'opció voluntària és la menys valorada (7,5%).

Taula 3.5. Obligatorietat de la supervisió

En percentatge	Obligatòria	Voluntària	Amb pactes
<b>OBLIGATORIETAT</b>	<b>57,5%</b>	7,5%	30%

Entre les característiques de la supervisió, destaca que el 100% dels participants està d'acord que la supervisió és un temps que l'equip educatiu dedica periòdicament a reflexionar sobre la pràctica educativa, amb una mitjana de 4,62 i una desviació de 0,59. També hi ha acord (92,5%) que es tracta d'una pràctica indiscutible que han de dur a terme tots els equips i que, per tant, ha de ser obligatòria.

Taula 3.6. Característiques de la supervisió

La supervisió de l'equip educatiu	Mitjana	Desv. típica	Variància	Percentatge de convergència (consens 70%)
És un temps que l'equip dedica periòdicament a reflexionar sobre la pràctica educativa.	4,62	0,59	0,35	100%
És un espai exclusiu per als educadors on no entra ni el director.	1,79	1,02	1,04	82%
És un espai de formació com qualsevol altre.	2,03	1,06	1,13	75%
Com a mesura de seguretat davant del desgast professional, és un element imprescindible.	3,87	1,07	1,14	90%
És una pràctica indiscutible que han d'exercir tots els equips educatius. Ha de ser obligatòria.	4,13	1,07	1,14	92,5%

Una altra qüestió sobre la qual hi ha homogeneïtat en les respostes, amb un percentatge de convergència del 90%, consisteix a considerar que la supervisió és una mesura de seguretat davant del desgast professional, la qual cosa fa de la supervisió un element imprescindible. En aquest cas, la mitjana és de 3,87 i la desviació d'1,07.

Existeix també acord entre els participants, encara que en un percentatge una mica més baix (75%), a rebutjar la idea de la supervisió com a espai de formació i com a espai en què no té cabuda la direcció del centre.

### ***Avaluació***

Sobre la necessitat de l'avaluació dels centres, val a dir que el 100% dels consultats es mostra totalment d'acord que els centres han d'avaluar el seu funcionament tant internament com externament, per sistematitzar així els seus processos de millora. En relació amb la qüestió de si els centres fan plans de millora sobre la marxa, ja que la realitat els obliga, els participants hi estan majoritàriament en desacord.

El 97,5% dels participants estan bastant en desacord amb la idea que no és prioritària l'avaluació del seu funcionament, amb una mitjana de 1,53 i una desviació de 0,75. En aquest cas, un subjecte (íd. 33) que pertany al perfil d'educador-expert es desmarca del grup mostrant totalment d'acord amb l'afirmació ja que pensa que, tot i ser una tasca important, no és una prioritat, atesa la gran càrrega de treball suportada pels centres.

Destaca la dispersió de les respostes i la falta de consens pel que fa a si l'autoavaluació del centre ha de ser competència exclusiva del centre o no.

Hi ha, en canvi, un alt grau de consens a assenyalar que l'avaluació dels centres ha de ser fruit d'una autoavaluació interna, i que aquesta ha de donar com a resultat uns plans de millora. En aquesta qüestió les opinions de dos subjectes difereixen del grup (íd. 32 i id. 13, del perfil d'educador-expert). Hi ha acord que han de ser supervisats per l'Administració i rendir comptes d'aquesta avaluació. Aquests plans de millora també s'han de comunicar a les persones que es relacionen amb el centre en allò que els afecti (90% de consens, encara que els subjectes 32 –educador-expert– i 20 –teòric– hi estan totalment en desacord). Així mateix un 87,5% dels participants estan d'acord amb la idea que l'avaluació interna ha de ser complementària de l'avaluació externa. En aquest sentit, altra vegada el subjecte 32 i 18 difereixen de les opinions majoritàries, ja que argumenten que l'avaluació ha de ser interna.

### ***Aspectes del funcionament sobre els quals han de retre comptes els CRAE***

Aquesta pregunta oberta sol·licita als participants que expressin sobre quins aspectes del seu funcionament han de retre comptes els CRAE. Les aportacions sobre aquesta qüestió s'agrupen en quatre aspectes, dos dels quals tenen un alt nivell de consens (vegeu el gràfic 3.22.).

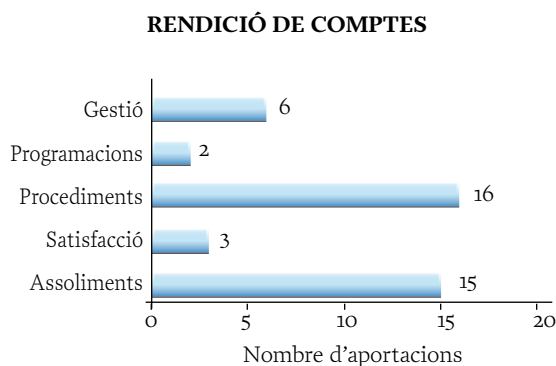
**PROCEDIMENTS:** 16 participants dels 38 (el 42,1%) que van respondre aquesta pregunta, la majoria educadors, educadors-experts i teòrics, assenyalen que cal retre comptes sobre els procediments pedagògics dels centres, el seu nivell de benestar, el treball amb les escoles i amb les famílies (aquests dos últims aspectes proposats per un polític).

**ÈXITS:** 15 dels consultats (39,4%) de tots els perfils (excepte el polític) assenyalen que cal rendir comptes sobre el compliment dels objectius del projecte educatiu individual. Així mateix opinen que han de retre comptes de manera clara i fiable sobre els resultats i elaborar la memòria anual.

En un segon nivell s'aporten arguments relacionats amb la gestió (7 participants, un 18,4%) i s'afirma que s'ha de retre comptes sobre la utilització eficient dels recursos i demostrar transparència en els procediments, objectius i resultats.

La satisfacció dels professionals i els infants i els projectes de millora també han estat arguments, encara que minoritaris (5,7%).

Gràfic 3.22. Rendició de comptes



### ***Sobre els resultats en l'infant***

Les respostes donades a aquesta pregunta de tipus escalar han estat molt homogènies: els participants estan d'acord que els resultats de l'acció educativa en els infants s'han d'observar en aspectes com el desenvolupament de la seva autonomia i de la seva capacitat d'integració. Concretament, el desenvolupament de les habilitats socials (conèixer les normes del context i moure-s'hi fàcilment), obté un 100% de consens, així com la capacitat de prendre decisions i assumir el protagonisme de la pròpia vida. S'entén que l'èxit està relacionat amb la capacitat de canviar el propi destí i assumir responsabilitats.

Com ja s'argumentava en el primer qüestionari, "Cal fer la valoració a partir dels resultats obtinguts amb els seus usuaris: desenvolupament màxim de les habilitats personals/que se sentin capaços d'afrontar les situacions que la vida els planteja/que se sentin capaços de prendre les seves decisions i assumir-ne les conseqüències/comprendre la realitat familiar/entendre els seus sentiments i emocions/control del malestar/saber demanar ajuda/capacitat de vincular/capacitat de relacionar-se" (íd. 2).

L'actitud crítica i l'enculturació, són qüestions sobre les quals hi ha força homogeneïtat en les respostes, ja que han obtingut un percentatge de consens del 95%, amb una mitjana i desviació típica similars. Per la seva banda, la capacitat d'afrontar la vida i comprendre la pròpia trajectòria vital, i la capacitat de crear vincles són arguments sobre els quals existeix també homogeneïtat i consens (percentatge del 92,5%) com a elements que han d'observar en l'infant a partir de l'acció educativa en els centres.

Destaca que el 90% dels participants està totalment i bastant d'acord que el control de l'ansietat és un aspecte important a treballar en el CRAE. Una altra qüestió sobre la qual hi ha homogeneïtat en les respostes és la necessitat d'aconseguir resultats en el desenvolupament de l'autoestima dels infants aollits en CRAE.

### **3.2.3. Anàlisi de les aportacions a la tercera ronda de consulta DELPHI**

#### ***Treball per programes***

De l'anàlisi de la primera qüestió, l'efecte en l'educador del treball amb programes, destaca que no hi ha acord entre els participants quant a la conveniència de treballar amb programes. No es dona un rebuig frontal dels programes, ja que s'accepten alguns dels avantatges que poden comportar —com que desenvolupen en l'educador estratègies metodològiques, de planificació i avaluació— amb un 52,3% de consens (vegeu la taula 3.7.).

No es creu que els programes facilitin una millor comprensió de l'encàrrec que rep l'educador (65,0%) ni que, per tant, es compleixin millor les finalitats educatives (61,4%). També hi ha acord a rebutjar que els programes millorin la implicació del professional i el seu gaudi amb el treball.

Taula 3.7. Efectes del treball per programes en l'educador

Consens esperat: 65%	SÍ	NO
Desenvolupar en l'educador estratègies metodològiques, de planificació i avaluació.	52,3	40,9
Millor comprensió per part de l'educador de l'encàrrec que rep.	27,3	65,9
L'educador compleix les finalitats educatives, els objectius.	31,8	61,4
Millora de la implicació de l'educador, el seu autoconcepte i el gaudi en el treball.	13,6	79,5

El 87,2% dels consultats estan d'acord que no hi ha d'haver programes educatius, ja que el centre ha de proporcionar un estil de vida semblant a una família. La mitjana de les respostes és de 4,26 i la desviació de 0,68.

Taula 3.8. Percentatge de consens sobre l'existència de programes educatius

Consens esperat: 65%	Mitjana	Desv. típica	Variància	Percentatge de convergència (consens 65%)
No hi ha d'haver programes educatius, ja que el centre ha de proporcionar un estil de vida semblant a una família.	4,26	0,68	0,46	87,2%

Pel que fa als efectes del treball amb programes en l'infant, destaca el poc acord existent a considerar que el treball amb programes faciliti la implicació i el protagonisme de l'infant en allò que l'afecta. Tampoc no es valora que amb els programes obtingui resposta a les seves necessitats, amb un 54,5% d'acord. Encara que els participants s'inclinen a rebutjar les dues afirmacions, la diferència de postures no és determinant. Arran d'aquesta consulta s'evidencia que no queda clar que el treball per programes suposi els beneficis plantejats.

Taula 3.9. Efectes del treball per programes en l'infant

Consens esperat: 65%	SÍ	NO
Que l'infant obtingui resposta a les seves necessitats.	38,6%	54,5%
Major implicació/protagonisme de l'infant en allò que l'afecta.	36,4%	56,8%

En relació amb els efectes sobre la institució, hi ha acord (81,8%) a negar que els programes suposen més control sobre el treball de l'educador per part de la institució, ni que provoquin una sobrecàrrega de treball en l'educador (86,4%). Es dona un 65,6% d'acord a considerar que els programes exigeixen més implicació de la institució, ja que ha de facilitar mitjans i millorar la gestió.

Taula 3.10. Efectes del treball per programes en la institució

<b>Consens esperat: 65%</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Més control del treball de l'educador per part de la institució.	11,4%	81,8%
Més implicació de la institució, facilitant mitjans, millorant la gestió.	65,9%	27,3%
Sobrecàrrega de treball en l'educador.	6,8%	86,4%

### **Treball amb protocols**

Els valors assolits quant a l'opinió dels participants sobre els protocols, ens informen sobre l'homogeneïtat, dispersió i consens entre les seves opinions en relació amb els aspectes plantejats en aquesta tercera ronda de consulta. Així, hi ha acord del 100% que han d'estar construïts amb la participació dels actors (educadors, equip directiu i personal auxiliar i de serveis). El 97,6% estan d'acord que la revisió i seguiment dels protocols s'ha de fer des d'una perspectiva mixta (interna i externa). El 87,7% opina que s'ha de fer des d'una perspectiva interna, i el 72,5% des d'una perspectiva externa.

El 95,1% estan d'acord que els protocols han de ser estructurats (ordenats per seqüències i amb distribució de responsabilitats) que han de permetre prendre decisions concretes, evitant intervencions estandarditzades.

En un segon nivell de consens, ja per sota del 95%, els participants estan d'acord que els infants han de ser informats del protocol.

Finalment un 53% està d'acord que el protocol és un instrument al servei de la gestió burocràtica. És significativa aquesta última dada ja que, encara que hi hagi un alt nivell d'acord en les bondats dels protocols, "pesa" també la percepció que pot ser un element excessivament burocràtic. Aquesta opinió és del 68,4% dels participants, per a qui no haurien d'existir els protocols ja que el projecte educatiu és un document que descriu per què i com s'han de fer les coses. Aquest és un argument aportat per alguns educadors que discrepaven en l'anterior ronda de consulta, cosa que ens va portar a plantejar altra vegada la qüestió per dilucidar la postura dels participants.



### **Treball amb les famílies**

En relació amb les habilitats i competències que han de treballar conjuntament els centres i els equips externs, destaca el consens existent en totes les opcions plantejades en la consulta.

Així, per al 100 % dels participants, cal treballar les habilitats i competències, la manca de les quals dificulta la comprensió de les necessitats evolutives del infant, la convivència a casa durant les sortides, i les visites al centre. Una altra de les competències que obtenen un alt consens són les que fan referència a habilitats bàsiques de criança (com donar un biberó, horaris de son, jocs adequats, etc.). A destacar que, per al 92,1% dels participants, el treball de les competències parentals s'ha de fer de forma col·laborativa entre els serveis de treball amb famílies i els serveis que treballen amb els seus fills.

*Taula 3.11. Estadística i percentatge de convergència sobre treball amb famílies*

<b>Consens esperat 70%</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Desv. típica</b>	<b>Variància</b>	<b>Percentatge de convergència (consens 70%)</b>
Que afecten la relació pares-fills quan es produeixen les visites al centre.	4,32	0,91	0,82	95,1%
La manca de les quals dificulta la convivència a casa durant les sortides (normes, hàbits, horaris, respecte...).	4,22	0,94	0,88	98,1%
La manca de les quals dificulta la comprensió de les necessitats evolutives del nen.	4,34	0,83	0,68	100%
Bàsiques de criança (com donar un biberó, menús, horaris de son, jocs adequats, etc.).	3,95	0,95	0,90	97,5%
El treball de les competències parentals ha de fer-se de forma col·laborativa entre els serveis de treball amb famílies i els serveis que treballen amb llurs infants.	4,50	0,65	0,42	92,1%

### ***Avaluació de les competències professionals***

L'anàlisi de les informacions recollides sobre aquesta qüestió ha obtingut un elevat grau de consens entre els participants. Ressalta especialment la necessitat de l'avaluació de les competències professionals amb un nivell de convergència proper al 100%.

Hi ha acord que l'avaluació de l'acompliment professional s'ha de fer des d'una perspectiva interna i externa i amb el propòsit de millorar-lo. Amb un nivell similar de consens (97,6%), els participants es mostren en desacord que ningú no hagi d'avaluar l'exercici professional. Per contra, el 90% es mostra d'acord que les competències professionals han de ser avaluades periòdicament.

En un segon nivell de consens (74,3%) hi ha acord que l'educador social s'ha de sotmetre a l'avaluació de les seves capacitats psicològiques, pedagògiques i tècniques, entre altres.

### ***Formació***

En relació amb la millora de les competències de l'educador i de la seva formació, hi ha un feble acord sobre si la millor eina seria la supervisió. En segon lloc, amb un nivell d'acord del 54,5% s'assenyala la formació específica en aquelles necessitats i problemàtiques emergents que l'equip hagi d'afrontar.

Altres opcions com els seminaris d'autoformació (65,9%) i incentivar la producció escrita (68,2%) no es consideren aspectes de la formació que puguin millorar les competències de l'educador.

### ***Supervisió***

Quant a la qüestió específica sobre la supervisió, es dona acord molt ajustat a les opcions plantejades als participants. Dels 38 participants, 19 estan en desacord amb la idea que la supervisió és un espai només per a educadors (percentatge d'acord, doncs, del 50%).

### ***Estratègies que reflecteixen bones pràctiques d'un equip educatiu***

Són les següents:

- **Comunicació fluida**

Hi ha tres aspectes que, segons els participants en la consulta, reflecteixen les bones pràctiques d'un equip educatiu: la transparència en la gestió del centre i la difusió de la informació (77,3%), provocar l'anàlisi conjunt de casos i situacions (77,3%) i potenciar espais de trobada per a la supervisió (61,4%).

Hi ha opinions contraposades quant als instruments de comunicació típics dels centres com són el diari i la llibreta de tutories: segons un 47,7%, aquests instruments faciliten la comunicació i segons un 45,5%, no ho fan.

Hi ha acord en un 90% dels consultats que el traspàs d'informació verbal o per escrit no són estratègies que reflecteixin bones pràctiques.

### • **Cohesió**

En relació amb les estratègies que poden afavorir la cohesió de l'equip, només n'hi ha una que es consideri vàlida per aconseguir aquesta cohesió. Així, el 77,3% dels consultats està d'acord que l'elaboració cooperativa del projecte educatiu, el reglament de règim intern o els projectes educatius individuals és una estratègia que afavoreix la cohesió de l'equip.

No hi ha acord que la resta d'estratègies plantejades (afavorir espais de trobada informal, consensuar tots els acords, tutorització d'educadors nous, treball per comissions, triangulació, realització d'activitats externes o trobades informals), afavoreixin la cohesió de l'equip educatiu (percentatges similars en cadascuna de les opcions oposades tal com reflecteix la taula 3.12).

Taula 3.12. Percentatges de convergència-cohesió

<b>Consens esperat 65%</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Elaboració cooperativa del projecte educatiu, reglament, projectes educatius individuals...	77,3%	15,9%
Consensuar tots els acords (consens a la base de les decisions preses).	27,3%	63,6%
Acollida i tutorització de nous educadors.	38,6%	54,5%
Crear comissions de treball, treball conjunt, producció escrita, etc.	31,8%	61,4%
Triangulació/contrast de la informació i decisions.	31,8%	61,4%
Participar en activitats externes (trobades amb altres centres, participació en jornades, grups de treball...).	45,5%	47,7%
Afavorir espais de trobada informal entre el personal.	22,7%	70,5%

### • **Compromís**

Les estratègies que poden facilitar que el professional s'impliqui amb els interessos de l'infant han obtingut un alt grau de consens entre els participants. El 84,1% dels participants considera que assignar un tutor que garanteixi el tracte individualitzat és una estratègia que reflecteix bones pràctiques. Destaca també la importància dels plans d'acollida inicial per als nens que ingresen al centre, amb un grau d'acord del 84,1%. Així mateix, treballar els casos analitzant les intervencions i el seu impacte obté un 81,8% d'acord.

Hi ha també acord a rebutjar (84,1%) que les sortides dels nens al domicili dels educadors siguin una bona pràctica que afavoreixi el compromís de l'educador amb els interessos del nen.

Taula 3.13. Percentatges de convergència compromís

<b>Consens esperat 65%</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Assignar un tutor que garanteixi el tracte individualitzat.	84,1%	6,8%
Implementar un pla d'acollida inicial per als nens que ingressen al centre.	84,1%	6,8%
Treballar els casos analitzant les intervencions i el seu impacte.	81,8%	9,1%
Fomentar sortides dels nens al domicili dels educadors, especialment en períodes de vacances.	9,1%	84,1%

#### • Selecció del personal

De les eines proposades pels participants en la segona ronda de consulta, hi ha consens que estan orientades d'una banda, a elaborar un protocol de selecció on figurin els criteris exigits i, de l'altra, que continguin una entrevista personal estructurada. Aquests resultats presenten un 90% de consens, amb una mitjana de 4,03 i una desviació típica de 1,05 (vegeu taula 3.14.).

La mitjana de 3,88 juntament amb la desviació de 0,99 i un consens del 92% reflecteix que els participants estan d'acord que s'ha de fer una entrevista al final del període per tal d'avaluar els resultats. Es considera també, amb un 85% de consens, una mitjana de 3,78 i la desviació d'1,18, que un període de prova o de pràctiques són estratègies convenientes en la selecció de personal.

En un segon nivell de consens (63,4%) hi ha un feble acord, que no arriba al percentatge de convergència plantejat, quant a la participació de l'equip en la selecció de personal.

Taula 3.14. Estadística i percentatge de convergència en relació amb la selecció de personal

<b>La selecció i incorporació dels professionals novells als centres ha de fer-se a través de:</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Desv. típica</b>	<b>Variància</b>	<b>Percentatge de convergència (consens 70%)</b>
Protocol de selecció: entrevista personal estructurada.	4,03	1,05	1,10	90%
Període de prova.	3,95	1,06	1,13	90%
Protocol de competències mínimes: titulació, coneixement dels documents professionalitzadors, capacitats personals, experiència...	3,93	0,92	0,84	95%
Participació de l'equip en la selecció del personal.	3,05	1,16	1,35	63,4%
Període de pràctica per aclarir dubtes i valorar la idoneïtat.	3,78	1,08	1,18	85,4%
Entrevista amb la direcció al final del període per avaluar-ne els resultats.	3,88	0,99	0,98	92,5%

### **Avaluació institucional**

S'esdevé un acord superior al 90% entre els participants en el fet que els centres s'han de sotmetre a processos d'avaluació de forma obligatòria i sistemàtica. Així mateix, es produeix un acord del 100% en la idea que en qualsevol institució finançada amb fons públics cal retre comptes periòdicament sobre el seu funcionament. En relació amb la proposta que els resultats de l'avaluació, si són positius, han de comportar incentius professionals –ja sigui a través de la promoció, publicació dels resultats o reconeixement de les bones pràctiques– ha obtingut un acord del 90%.

En un segon nivell, i amb un consens del 72,5%, els participants creuen que la incorporació de models i estàndards d'avaluació com la ISO o EFQM millorarien el funcionament dels centres.

Pel que fa a les dimensions que ha d'observar l'avaluació dels CRAE, destaca amb un percentatge d'acord del 100%, que s'han d'avaluar periòdicament els resultats segons els objectius plantejats. També es dona un alt grau d'acord (97,5%) en el fet que s'ha de fer una avaluació contínua dels processos, tant organitzatius com els que afecten les estratègies d'intervenció socioeducativa.

Els centres han de crear un sistema integral d'avaluació institucional priorititzant aquells aspectes que necessita millorar i amb una temporització realista i positiva.

Amb un 77,3% consens, s'assenyala que l'avaluació s'ha de fer des d'una perspectiva externa.

### ***Punts febles dels centres***

L'anàlisi de les respostes a la qüestió sobre els punts febles dels centres revela dades molt interessants. Tots els punts febles sorgits en les rondes anteriors susciten baixos nivells d'acord. Així, a l'hora de valorar el clima de desgast professional, es dona un nivell de consens del 38,6%. Un altre punt feble valorat és la manca d'estabilitat dels equips educatius, que obté un nivell de consens del 36,4%.

En relació amb aspectes com la rigidesa institucional que anteposa la normativa a les necessitats de l'infant, els participants hi estan d'acord en un 43,2%.

Hi ha un alt consens (75%) a l'hora de rebutjar la inadequada formació acadèmica dels educadors com a punt feble dels centres, la seva manca de maduresa (68,2%) així com la falta de lideratge directiu (72,7%) i la falta d'actualització dels projectes educatius (81,8%). Altres factors amb alt consens a l'hora d'indicar el desacord dels participants són l'actitud dels educadors novells (88,6%), la poca relació dels nens amb l'entorn social i la no idoneïtat del centre en relació amb les necessitats de l'infant (en ambdós casos, consens del 81,8%).

Cal destacar també el baix acord entre els consultats en relació a la manca de coordinació (43%) entre els professionals com a punt feble dels centres.

Taula 3.15. Percentatge de convergència quant als punts febles

<b>Consens esperat: 55%</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
El clima de desgast professional, que dificulta el procés de vinculació i la implicació en el projecte del centre.	38,6	54,5%
Falta d'estabilitat dels equips educatius.	36,4	56,8%
La inadequada formació acadèmica dels educadors.	18,2	75,0%
Falta de lideratge de l'equip directiu.	20,5	72,7%
Falta de maduresa i equilibri emocional; poca professionalitat.	25,0	68,2%
Falta d'actualització dels projectes educatius de centre.	11,4	81,8%
Institucionalització de la institució: s'anteposa la normativa a les necessitats del nen.	43,2	50,0%
Falta de coordinació entre els professionals que intervenen en els casos.	34,1	59,1%
Falta d'incorporació de processos avaluatius i de millora.	27,3	65,9%
Actitud dels educadors novells: falta d'implicació amb el projecte del centre.	2,3	88,6%
Manca d'idoneïtat del centre en relació amb les necessitats del nen.	11,4	81,8%
Poca relació dels nens amb l'entorn social.	11,4	81,8%

### 3.2.4. Nivells de convergència assolits al llarg de la consulta Delphi

En cada ronda de consulta s'han anat assolint diferents nivells d'acord que ens abocaven a dos tipus de decisió: d'una banda, descartar les qüestions amb els alts nivells de consens de cara a la següent ronda, i de l'altra, destacar les aportacions amb baix nivell de consens o amb opinions dispars a la ronda següent, per aclarir-ne aspectes i buscar el consens.

Atès que al llarg del capítol s'han exposat els acords assolits en cadascuna de les rondes de consulta, presentem a les taules següents la síntesi dels consensos assolits a cada ronda.

Taula 3.16. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi I

<b>PRIMERA RONDA: ACORDS ÀMBIT ORGANIZATIU</b>	<b>Consens</b>
Disposar d'una bona estructura organitzativa Formació del personal Existència de mecanismes d'avaluació L'equip humà implicat i compromès amb els interessos del nen Vinclle educatiu sa Una bona planificació educativa: a) Una bona definició del perquè i el què de l'organització: PEC b) Una bona definició de com i qui eduquem: RRI c) Una bona planificació anual d) Una bona avaluació anual o memòria e) Un programa de coordinació interinstitucional f) Un programa de supervisió	70%
<b>PRIMERA RONDA: ACORDS ÀMBIT PEDAGÒGIC</b>	<b>Consens</b>
<b>Resultats observables en el nen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolupament de l'autonomia i integració</li> <li>- Desenvolupament de les capacitats emocionals i habilitats socials</li> <li>- Millora de l'èxit escolar/laboral</li> <li>- Millora de l'autoestima</li> <li>- Maneig de l'ansietat</li> <li>- Comprensió de la seva trajectòria vital</li> <li>- Actitud crítica</li> <li>- Enculturació, incorporació dels elements culturals</li> <li>- Millora de la relació amb la família</li> <li>- Capacitat per prendre decisions de manera autònoma</li> </ul> <b>Resultats en l'equip:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabilitat de la plantilla</li> <li>- Satisfacció professional</li> <li>- Assoliment dels objectius del pla de cas</li> </ul>	60%
<b>PRIMERA RONDA: ACORDS ÀMBIT NORMATIU/INSTITUCIONAL</b>	<b>Consens</b>
<b>Competències de l'educador:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Habilitats comunicatives</li> <li>b) Saber generar vincles afectius sans</li> <li>c) Estabilitat emocional</li> <li>d) Saber exercir un bon paper com a model</li> <li>i) Resolució de problemes i gestió de situacions complexes</li> <li>f) Sentit de responsabilitat i del deure</li> <li>g) Empatia</li> <li>h) Capacitat d'aprendre, formar-se, gestionar la informació i investigar</li> </ul>	60%



Taula 3.17. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit organitzatiu

<b>SEGONA RONDA: ACORDS ÀMBIT ORGANIZATIU</b>	
Estratègies per desenvolupar competències parentals	<b>Consens</b>
<b>Fomentar la participació:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en aspectes de la vida del nen: tutories escolars, etc.</li> <li>- Visites, trobades al centre; creació de contextos</li> <li>- Participació en activitats del centre</li> </ul>	72%
<b>Sessions de treball:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessions de treball individuals</li> <li>- Sessions de treball grupals/escola de ares</li> <li>- Entrevistes/coordinació/contacte continuat/generar vincle amb la residència/entorn col·laboratiu</li> <li>- Complementar les accions definides en el pla de millora elaborat amb l'EAlA</li> </ul>	97%
<b>Protocols</b>	<b>Consens</b>
Treballar amb protocols anul·la la flexibilitat i l'espontaneïtat educativa.	62,5%
Els protocols d'actuació han de ser tancats i no permetre marge d'improvisació.	90%
Un protocol es una guia per a l'acció i com a tal ha de definir la seqüència d'actuacions tot permetent que l'educador prengui decisions amb un marge de flexibilitat.	85%
Els protocols han d'estar confegits per l'autoritat corresponent sense la participació de l'equip educatiu.	85%
Treballar amb protocols comporta un estalvi de temps i esforços per guiar i resoldre situacions.	82%
<b>Típus de protocol</b>	<b>Consens</b>
Acollida de professionals novells.	87,5 %
De desinternament.	82,5 %
D'ingrés.	93,5 %
D'actuació en cas de fugida.	87,5 %
De traspàs d'informació interdisciplinària.	90% %
De bones pràctiques.	82,55%

<b>Programes</b>	<b>Consens</b>
En una institució educativa és imprescindible treballar amb programes que sistematitzin objectius i actuacions.	97,5%
El treball amb persones exigeix un alt grau d'improvisació, la qual cosa impossibilita treballar amb programes.	85%
Els programes educatius són un dels pilars sobre els quals s'assenta el bon treball educatiu en els centres.	92,5%
<b>Treball amb famílies</b>	<b>Consens</b>
Un bon treball socioeducatiu és el que s'ocupa no només del desenvolupament del nen, sinó també de les competències parentals.	95%
El centre educatiu s'ha d'ocupar només de la part educativa relativa de l'infant.	75%
La qualitat de la relació del nen amb la seva família competeix únicament a l'EAIA o Equip especialitzat corresponent.	85%

Taula 3.18. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit humà

<b>SEGONA RONDA: ACORD ÀMBIT HUMÀ</b>	
<b>Estratègies per desenvolupar la comunicació fluida en l'equip</b>	<b>Consens</b>
Traspàs d'informació.	48%
<b>Estratègies per desenvolupar la sinergia en l'equip</b>	<b>Consens</b>
Treball conjunt.	56%
Lideratge directiu.	39%
<b>Estratègies per desenvolupar la cohesió en l'equip</b>	<b>Consens</b>
Treball col·laboratiu.	65,8%
Discussió i intercanvi.	21,95%
<b>Estratègies per desenvolupar el compromís en l'equip</b>	<b>Consens</b>
Estratègies relacionades amb la funció educativa (tutoria, acollida, escoltar).	24,3%
<b>Estratègies per desenvolupar la flexibilitat en l'equip</b>	<b>Consens</b>
Fomentar la seguretat tècnica.	40,9%
Construcció d'un discurs conjunt.	22,7%
<b>Estratègies per desenvolupar la implicació en l'equip</b>	<b>Consens</b>
Lideratge directiu.	69,2%
<b>Característiques d'un bon director</b>	<b>Consens</b>
Habilitats comunicatives.	77,5%
Capacitat resolutiva.	59%
Capacitat de delegar.	52,5%
Lideratge.	40%
Coherència.	40%
<b>Formació de l'equip</b>	<b>Consens</b>
Formació específica.	78,9%
Supervisió.	26,3%
<b>Avaluació</b>	<b>Consens</b>
Autoavaluacions.	80%
<b>Selecció de personal</b>	<b>Consens</b>
Protocol de selecció que inclogui les competències mínimes a exigir.	80%
Entrevista personal estructurada.	46,6%
Període de prova.	30%
Mentor.	20%
Pràctica prèvia.	16,6%

Taula 3.19. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit pedagògic

<b>SEGONA RONDA: ACORDS ÀMBIT PEDAGÒGIC</b>	
<b>VinCLE educatiu</b>	<b>Consens</b>
Equilibri entre <i>acollir</i> i <i>limitar</i> .	92,5%
Conèixer l'infant.	82,5%
Escoltar activament.	80%
Certa distància.	70%
Satisfacció necessitats afectives.	57,5%
<b>Supervisió</b>	<b>Consens</b>
Mensual.	55%
Mixta.	72,5%
Obligatòria.	57,5%
<b>Resultats en l'infant</b>	<b>Consens</b>
Desenvolupament de capacitats: autonomia i integració.	95%
Habilitats socials: conèixer les normes del context i moure-s'hi fàcilment.	100%
Capacitat de crear vincles afectius amb els altres.	92,5%
Autoestima.	85%
Maneig de l'ansietat.	90%
Afrontar la vida.	92,5%
Comprendre la seva trajectòria vital.	92,5%
Actitud crítica.	95%
Enculturació: interès i apropiació dels sabers culturals.	95%
Presca de decisions: protagonisme en la seva vida. Canviar el propi destí, assumir responsabilitats.	100%

Taula 3.20. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit institucional

<b>SEGONA RONDA: ACORDS ÀMBIT INSTITUCIONAL</b>	
<b>Avaluació</b>	<b>Consens</b>
El centre educatiu ha de fer internament avaluació del seu funcionament per tal de sistematitzar processos de millora.	100%
Els centres, per les seves característiques específiques d'atenció directa a les persones, s'han d'adaptar de forma contínua a les noves necessitats. No necessiten fer plans de millora, ja que la realitat els obliga a fer canvis.	72,5%
El centre ha de fer internament avaluació del seu funcionament quan les circumstàncies ho permetin. No és un aspecte prioritari.	97,5%
L'autoavaluació del centre ha d'implicar únicament al centre.	65%
El centre ha d'elaborar els seus plans de millora amb l'ajuda i supervisió de l'agència responsable (administració pública, empresa...).	85%
L'avaluació interna o avaluació institucional ha de donar com a resultat uns plans de millora que s'han de comunicar a l'Administració.	95%
Els plans de millora són fruit d'un treball d'autoavaluació. L'equip educatiu, juntament amb la direcció, haurà de prioritzar aquells objectius que considera importants.	100%
Els plans de millora s'han de comunicar a totes les persones que es relacionen amb el centre, en allò que els afecti.	90%
El centre ha de retre comptes de la seva avaluació interna.	92,5%
L'avaluació interna ha de ser complementària de l'avaluació externa.	87,5%
<b>Rendició de comptes</b>	<b>Consens</b>
Procediments.	42,1%
Assoliments.	39,4%
Gestió.	18,4%

Taula 3.21. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi III, àmbit organitzatiu

<b>TERCERA RONDA: ACORDS ÀMBIT ORGANITZATIU</b>	
<b>Treball per programes</b>	<b>Consens</b>
Desenvolupar en l'educador estratègies metodològiques, de planificació i avaluació.	52,3%
Millor comprensió per part de l'educador de l'encàrrec que rep.	27,3%
L'educador compleix les finalitats educatives, els objectius.	31,8%
La millora de la implicació de l'educador, el seu autoconcepte i gaudi amb la feina.	13,6%
No hi han d'haver programes educatius, ja que el centre ha de proporcionar un estil de vida semblant a una família.	87,2%
Més control del treball de l'educador per part de la institució.	11,4%
Major implicació de la institució, facilitant mitjans, millorant la gestió.	65,9%
Provocar una sobrecàrrega de treball a l'educador.	6,8%
<b>Treball amb protocols</b>	<b>Consens</b>
És un instrument al servei de la gestió burocràtica del centre.	53,7%
Ha d'estar construït amb la participació dels actors (educadors, equip directiu, PAS..)	100%
Permet els imprevistos.	78%
Ha d'estar estructurat: ordenat per seqüències i amb distribució de responsabilitats.	95,1%
Els infants majors han d'estar informats del protocol.	89,7%
Revisió i seguiment des d'una perspectiva interna.	87,8%
Revisió i seguiment des d'una perspectiva externa.	72,5%
Revisió i seguiment des d'una perspectiva mixta.	97,6%
Ha de permetre prendre decisions concretes evitant intervencions estandarditzades.	95%
No haurien d'existir els protocols: el projecte educatiu és un document que descriu per què i còo han de fer-se les coses.	68,4%
<b>Treball amb les famílies</b>	<b>Consens</b>
Que afecten la relació pares-fills quan es produeixen les visites al centre.	95,1%
La manca de les quals dificulta la convivència a casa durant les sortides (normes, hàbits, horaris, respecte...).	98,1%
La manca de les quals dificulta la comprensió de les necessitats evolutives de l'infant.	100%

Bàsics de criança (cóm donar un biberó, menús, horaris de son, jocs adequats, etc.).	97,5%
El treball de les competències parentals ha de fer-se de forma col·laborativa entre els serveis de treball amb famílies i els serveis que treballen amb els nens d'aquestes.	92,1%
<b>Avaluació competències professionals</b>	<b>Consens</b>
Las competències professionals de l'educador social han de ser avaluades periòdicament.	90,2%
Las competències professionals del educador social han de ser avaluades amb el propòsit d'augmentar el control sobre el seu treball.	61%
Las competències professionals de l'educador social han de ser avaluades amb el propòsit de millorar-les.	97,6%
Avaluació de l'exercici professional des d'una perspectiva externa.	71,7%
Avaluació de l'exercici professional des d'una perspectiva interna.	87,5%
Avaluació de l'exercici professional des d'una perspectiva mixta (interna i externa).	100%
L'educador ha d'avaluar el seu exercici professional.	68,3%
L'educador contractat en una institució educativa ha de tenir la confiança en la seva capacitat i criteris tècnics. Ningú no ha d'avaluar el seu exercici professional.	97,6%
L'educador social ha de sotmetre's a l'avaluació de les seves capacitats psicològiques, pedagògiques, tècniques...	74,3%
<b>Supervisió</b>	<b>Consens</b>
Supervisió de l'equip educatiu amb la finalitat de reflexionar sobre la pràctica.	68,2%
Formació específica en aquelles necessitats i problemàtiques emergents que l'equip ha d'afrontar.	54,5%
Seminaris d'autoformació (IAP, trobades amb altres equips, etc.).	27,3%
Sessions de traspàs d'informació sobre aquells cursos als quals han assistit alguns membres de l'equip educatiu o directiu.	9,1%
Incentivar la producció escrita dels membres de l'equip.	25,0%

Taula 3.22. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi III, àmbit humà

<b>TERCERA RONDA: ACORDS ÀMBIT HUMÀ</b>	
<b>Comunicació fluida</b>	<b>Consens</b>
Transparència en la gestió del centre i difusió de la informació.	77,3%
Traspàs d'informació per escrit.	2,3%
Traspàs d'informació verbalment.	6,8%
Provocar anàlisis conjuntes de casos i situacions.	77,3%
Potenciar espais de trobada o per a la supervisió.	61,4%
Dissenyar Instruments de comunicació operatius (diari, llibreta de tutors...)	47,7%
<b>Cohesió</b>	<b>Consens</b>
Elaboració cooperativa del projecte educatiu, reglament, projectes educatius individuals...	77,3%
Consensuar tots els acords (consens a la base de les decisions a prendre).	27,3%
Acollida tutorització a nous educadors.	38,6%
Crear comissions de treball, treball conjunt, producció escrita, etc.	31,8%
Triangulació/contrast de la informació i decisions.	31,8%
Participar en activitats externes (trobades amb altres centres, participació en jornades, grups de treball...).	45,5%
Afavorir espais de trobada informal entre el personal.	22,7%
<b>Compromís</b>	<b>Consens</b>
Assignar un tutor que garanteixi el tracte individualitzat.	84,1%
Implementar un pla d'acollida inicial per als infants que ingres- sen al centre.	84,1%
Treballar els casos analitzant les intervencions i el seu impacte.	81,8%
Fomentar sortides dels infants al domicili dels educadors, espe- cialment en períodes de vacances.	9,1%



Taula 3.23. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi III, àmbit institucional

<b>TERCERA RONDA: ACORDS ÀMBIT INSTITUCIONAL</b>	
<b>Selecció de personal</b>	<b>Consens</b>
Protocol de selecció: entrevista personal estructurada.	90%
Període de prova.	90%
Protocol de competències mínimes: titulació, coneixement dels documents professionalitzadors, capacitats personals, experiència...	95%
Participació de l'equip en la selecció del personal.	63,4%
Període de pràctica per aclarir dubtes i valorar la idoneïtat.	85,4%
Entrevista amb la direcció al final del període per tal d'avaluar resultats.	92,5%
<b>Avaluació institucional</b>	<b>Consens</b>
La institució s'ha de sotmetre a processos d'avaluació de forma obligatòria i sistemàtica.	97,5%
En qualsevol institució finançada amb fons públics s'han de retre comptes periòdicament sobre el seu funcionament.	100%
La incorporació d'estàndards d'avaluació (ISO, EFQM, etc.) milloraria el funcionament dels centres.	72,5%
Els resultats de l'avaluació han de comportar incentius professionals (promoció, publicació, reconeixement de bones pràctiques...).	90%

---

### **3.3. Resultats de l'avaluació de la qualitat dels CRAE. Anàlisi i discussió dels resultats del qüestionari QCRP**

El qüestionari QCRP pretén diagnosticar la realitat dels centres residencials a partir dels criteris de qualitat sorgits del debat dels grups de discussió i de la consulta Delphi previs. Per això, l'anàlisi es va centrar en blocs cadascun dels quals atén aspectes diferents de la *qualitat d'un CRAE* (organització, estructura, funcionament, professionalitat, formació, recursos i instal·lacions, treball en equip, satisfacció laboral...). A partir d'una escala tipus Likert de cinc rangs, que van des del valor 1 (totalment en desacord) fins al 5 (totalment d'acord), s'han fet preguntes relatives als blocs descrits anteriorment. Al caràcter multidimensional que integra el constructe *qualitat d'un CRAE*, s'uneix la manera diferent en què es percep aquesta qualitat segons que es miri des de la perspectiva dels professionals que treballen com a educadors en el centre (condicionats per la seva edat, anys de experiència, formació acadèmica, gènere) o des de la visió diferent que atorga una responsabilitat en l'equip de direcció. En aquest sentit, es presenta a continuació, en primer lloc, una anàlisi global de tota la mostra de professionals per a cadascuna de les dimensions del qüestionari, i, en segon lloc, una anàlisi creuada de les variables independents més rellevants.

#### **3.3.1. Anàlisi descriptiva de les respostes per dimensions i blocs de preguntes**

##### *3.3.1.1. Marc educatiu del centre*

##### **Projecte educatiu de centre**

Respecte als projectes educatius dels centres i segons mostren les puntuacions mitjanes assolides, destaquem que per als professionals enquestats aquests projectes defineixen i estableixen clarament els objectius educatius, defineixen els principis generals d'organització i funcionament del centre, defineixen i distribueixen funcions i responsabilitats i justifiquen i argumenten l'atenció dels nens pel que fa a l'horari diari, rutines, etc.

També destaquen altres afirmacions relatives al fet que en els projectes educatius s'estableixen clarament els canals de coordinació dels òrgans del centre i que aquests projectes defineixen els continguts, allò que els nens han d'aprendre al centre. Els valors de la variància ( $V=1,02$  i  $V=1,03$ , respectivament) mostren cert grau de dispersió en les respostes.

Tot i que els professionals enquestats es manifesten d'acord amb l'afirmació relativa al grau de participació en l'elaboració del projecte educatiu de centre i que aquest defineix l'enfocament amb què s'aborda el treball amb les famílies, els valors de la variància ens informen de la poca homogeneïtat de les respostes. La taula següent mostra la distribució de les dades expressades en mitjana i variància:

Taula 3.24. Distribució de les dades expressades en forma de mitjana i variància

<b>Projecte educatiu de centre</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Variància</b>
Ha estat elaborat amb la participació de tots els professionals.	3,35	1,43
Estableix els canals de coordinació dels diferents òrgans del centre.	3,89	1,04
Defineix funcions i distribueix responsabilitats.	4,07	0,90
Defineix i estableix clarament els objectius educatius.	4,15	0,83
Defineix els continguts.	3,78	1,02
Recull la reflexió feta pel meu equip sobre la missió del centre i l'encàrrec institucional.	3,66	1,28
Defineix l'enfocament –metodologia a seguir i model- del treball amb les famílies dels infants.	3,35	1,48
Defineix els principis generals d'organització i funcionament del meu centre.	4,15	0,85
Justifica i argumenta l'atenció dels infants pel que fa a horari diari, rutines...	4,05	0,91
Inclou alguns principis dels programes educatius fonamentals.	3,63	1,18

### **Reglament de règim interior**

Les dades obtingudes revelen que en pràcticament tots els centres hi ha un reglament de règim interior (RRI) i que aquest regeix de forma clara la vida de totes les persones del centre. En menor mesura els professionals i la resta de persones que configuren el centre participen en l'elaboració del RRI.

### **Pressupost**

En relació amb el pressupost trobem mitjanes baixes. Amb una mitjana de 2,22 i una elevada variància d'1,72, els professionals enquestats consideren que el pressupost no és conegut per l'equip educatiu. Així mateix, aquest tampoc no participa en la presa de decisions en relació amb el pressupost.

### **Memòria anual**

Els centres elaboren anualment una memòria encara que no en tots s'elabora amb la participació de tots els professionals.

### **Programació anual**

Els centres residencials elaboren la seva programació anual amb la participació de tots els professionals. En relació amb aquesta qüestió, es dona una gran dispersió de les respostes sobre l'elaboració de la programació anual i sobre la participació de tots els professionals.

### **Programes**

En relació amb si en els centres hi ha programes específics en funció de les necessitats dels nens, s'arriba a una puntuació mitjana ( $M=3,68$ ), encara que es dona poca homogeneïtat en les respostes.

### **Protocols d'actuació**

En relació amb els protocols, les puntuacions mitjanes obtingudes se situen entre 3,48 i 3,74. Així, l'elaboració dels protocols amb la participació dels professionals implicats obté una puntuació mitjana de 3,78, tot i que la variància és d'1,31; els enquestats consideren que els protocols estan estructurats i seqüenciats, que són prou flexibles per evitar decisions estandarditzades i que permeten prendre decisions autònomament. En la taula següent es mostren les puntuacions obtingudes en aquesta qüestió:

*Taula 3.25. Mitjanes i variància en relació amb els protocols*

<b>Protocols d'actuació</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Variància</b>
Els protocols estan elaborats amb la participació dels professionals implicats.	3,74	1,31
Els protocols estan estructurats per seqüències i distribueixen clarament les responsabilitats.	3,66	1,26
Els protocols ens permeten prendre decisions autònomament.	3,48	1,35
Els protocols són prou flexibles per evitar decisions estandarditzades.	3,48	1,15

### **Avaluació**

De les dades obtingudes es detecten dues realitats, tal com es pot observar en la gradació de colors de la taula següent:

La primera, amb puntuacions mitjanes altes i gran disparitat de respostes, com ara l'avaluació de les necessitats dels nens, l'avaluació de l'assoliment dels objectius, l'existència de plans de millora, l'avaluació a través de la reflexió sobre la pràctica, l'existència d'un professional que coordina l'avaluació i, finalment, l'afirmació que el centre se sotmet a avaluacions o auditories externes.

El segon grup està format per pràctiques avaluatives amb puntuacions mitjanes o baixes, com ara la planificació de l'avaluació, l'avaluació de la documentació pedagògica, l'avaluació de les competències professionals i l'exercici professional, l'existència d'instruments d'avaluació adequats a cada àmbit i la realització de sessions d'avaluació de manera periòdica.

Taula 3.26. Mitjanes i variància en relació amb l'avaluació

Avaluació	Mitjana	Variància
S'avaluen les necessitats dels infants.	4,08	1,06
S'avalua la consecució dels objectius.	3,97	1,31
S'avalua la relació educativa a través de la reflexió sobre la pràctica.	3,67	1,45
Els resultats de l'avaluació reverteixen en millores al centre.	3,60	1,48
La recollida de dades de les avaluacions i l'anàlisi de la informació està coordinada per un professional del centre.	3,51	1,69
El centre se sotmet a avaluacions o auditories externes.	3,51	2,10
Es porta a terme una avaluació sistemàtica de la documentació pedagògica (PEC, RRI, PEI...).	3,47	1,63
S'avaluen les competències professionals i l'exercici professional.	3,27	1,72
Es duen a terme sessions d'avaluació de manera periòdica.	3,27	1,68
Hi ha instruments d'avaluació adequats a cada àmbit de valoració.	3,13	1,46

### 3.3.1.2. Acció educativa

L'anàlisi de les respostes donades pels enquestats revela, d'una banda, puntuacions mitjanes altes i molta homogeneïtat en les respostes; d'una altra, una sèrie de qüestions que obtenen una mitjana i variància altes; i, finalment, una qüestió que obté una mitjana una mica més baixa amb una alta variància.

El primer grup de qüestions reuneix afirmacions relatives al fet que als centres cada nen té assignat un tutor (aquest tutor és una figura de referència que aglutina tota la informació sobre el nen). Destaca també que, en els centres, els objectius educatius s'elaboren de forma individualitzada i són adequats a les necessitats educatives dels nens. Aquests objectius s'orienten a l'adquisi-

ció de competències socials. En aquesta mateixa línia destaca que els nens que ho necessiten assisteixen a recursos especialitzats, que s'apliquen estratègies educatives diversificades i que es proporcionen situacions d'entrenament per a la vida en societat.

El segon grup inclou aspectes relatius a la funció del tutor com a figura que fa el seguiment de les visites i les sortides familiars i de la participació dels infants en la vida del barri i en les assemblees de centre. S'inclou en aquest grup el fet que en els centres es respecta l'estabilitat de les tutories i que aquest tutor es fa càrrec de totes les coordinacions que fan referència a la vida del nen, s'elaboren plans d'acollida per als nens nous, es procura un entorn col·laboratiu amb les famílies i se'n fomenta la participació, es tenen en compte les característiques del nen a l'hora d'assignar tutories, a més d'altres criteris consensuats.

Finalment, en el tercer grup s'hi troba la participació del nen en el seu projecte educatiu individual.

### 3.3.1.3. *L'educador*

Destaquem primerament el grau alt d'incidència obtingut per 13 de les 15 actituds de l'educador sobre les quals s'ha preguntat els enquestats, així com l'homogeneïtat dels valors que conformen cadascuna de les distribucions per raó dels baixos valors de la variància obtinguts en cada un dels aspectes analitzats. Tot i que les mitjanes aritmètiques resultants oscil·len entre 4,42 i 3,94, els enquestats estan molt d'acord o totalment d'acord en 13 dels 15 aspectes plantejats. Alguns d'aquests aspectes es perceben amb més intensitat que altres. Així, amb una mitjana superior als 4,40, els educadors dels centres es mostren compromesos amb el benestar dels nens i manifesten una actitud d'empatia cap a ells, es comporten com un model educatiu i expressen, respecte d'ells, expectatives positives d'èxit.

Amb una mitjana d'entre 3,94 i 4,36, els enquestats estan d'acord o bastant d'acord que l'educador sap crear un vincle afectiu sa amb el nen, que es mostra assertiu en la comunicació, que coneix a fons els nens, que resol situacions de crisi amb serenitat, que és coherent amb la normativa, que desperta el desig d'aprendre en el nen, que sap planificar i avaluar i que sap treballar en equip.

Per sota d'aquests valors mitjans i amb una variància més alta, hi trobem aspectes relatius als cursos de formació per a educadors i a la participació dels educadors en iniciatives de renovació pedagògica i innovació.

La taula següent mostra les mitjanes i variàncies en relació amb les competències de l'educador:

Taula 3.27. Mitjanes i variància en relació amb les competències de l'educador

L'educador	Mitjana	Variància
Es mostra compromès amb el benestar de cada nen.	4,42	0,57
Mostra empatia en la relació amb el nen.	4,42	0,53
Sap crear un vincle afectiu sa amb el nen: sap <i>acollir</i> i <i>limitar</i> .	4,31	0,53
És assertiu en la comunicació.	4,17	0,55
Coneix en profunditat els nens del centre.	4,05	0,80
Disposa de coneixements no superficials sobre les necessitats dels nens, psicologia de la relació i tecnologia educativa.	3,94	0,69
És coherent amb la normativa.	4,15	0,72
Es comporta com a model educatiu.	4,29	0,59
Expressa als nens expectatives d'èxit positives.	4,36	0,54
Resol situacions de crisi i conflictes amb serenitat.	4,07	0,62
Desperta en el nen el desig d'aprendre i de vincular-se socialment.	4,10	0,69
Sap planificar, reflexionar i avaluar.	4,06	0,70
Sap treballar en equip i genera bon clima amb els seus companys.	4,22	0,73
Els educadors del meu centre actualitzen les seves competències a través de cursos de formació.	3,77	1,16
Els educadors del meu centre participen en iniciatives de renovació pedagògica i innovació.	3,39	1,37

#### 3.3.1.4. Gestió i formació del personal

##### **Equip directiu**

En relació amb la valoració del lideratge directiu que fan els educadors i els equips directius dels CRAE, podem distingir tres grups d'aportacions segons la puntuació mitjana obtinguda. En un primer grup se situen els ítems amb una puntuació mitjana superior a 4 i una variància al voltant d'1. Així, els enquestats estan bastant d'acord o totalment d'acord que el director tracta amb cortesia i delicadesa les persones, coneix bé tots els nens i és una figura accessible per a ells, supervisa el pla de cas i els projectes educatius, està compromès amb el projecte educatiu, dóna suport i impulsa el treball en equip, té formació teòrica adequada i té experiència.

En un segon grup se situa el gruix de les respostes, amb una mitjana que oscil·la entre 3,54 i 3,93 i una variància al voltant d'1. Així, les dades mostren que els enquestats estan d'acord o bastant d'acord que la preocupació més gran del director és la consecució d'una educació de qualitat elevada; que el director informa adequadament totes les persones del centre, sap motivar, mostra estima i reconeixement a les persones pels èxits que aconsegueixen i impulsa la seva autoconfiança, aclareix adequadament les funcions dels treballadors, fa el seguiment de totes les iniciatives, i avalua, planifica i distribueix la despesa, optimitza els recursos humans i materials. El director del centre manté també un bon equilibri entre delegació i control, busca i gestiona els recursos externs necessaris i fomenta la creativitat. El director gaudeix del reconeixement de l'equip educatiu, garanteix la participació dels infants en el centre, promou el debat sobre temes pedagògics, potencia un clima positiu, resol assertivament els problemes, fomenta l'elaboració, implementació i avaluació de la documentació pedagògica, actualitza la seva formació i comparteix la visió dels professionals.

Finalment, han obtingut les puntuacions més baixes, amb una mitjana que oscil·la entre 3,20 i 3,30, les següents afirmacions: el director promou investigacions de temes socioeducatius, promou debats pedagògics i potencia la participació de les famílies en la vida del centre.

La taula següent mostra les puntuacions obtingudes en aquest àmbit:

*Taula 3.28. Mitjanes i variància en relació amb el lideratge directiu*

<b>Equip directiu</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Variància</b>
Està compromès amb el projecte pedagògic i en promou el desenvolupament.	4,19	0,96
Té experiència.	4,18	0,96
Coneix bé tots els nens i és una figura accessible per a ells.	4,15	1,06
Supervisa el pla de cas i els projectes educatius.	4,11	0,97
Tracta amb cortesia i delicadesa totes les persones.	4,07	1,11
Dóna suport i impulsa el treball en equip.	4,05	1,11
Disposa de formació teòrica adequada.	4,01	0,98
Fa el seguiment de totes les iniciatives, programes i òrgans del centre.	3,98	1,02
Optimitza els recursos humans del centre per a un bon desenvolupament de l'acció educativa.	3,97	1,19
Fa una previsió i planificació de la despesa del centre.	3,95	0,97
Optimitza els recursos materials del centre per tal de millorar-ne l'acció educativa.	3,93	1,04



Mostra estima i reconeixement a les persones del centre pels èxits que aconsegueixen.	3,93	1,15
Fa una distribució i justificació econòmica de l'activitat del centre.	3,89	1,18
Gaudeix del reconeixement de l'equip per l'exercici del càrrec.	3,89	1,20
Potencia un clima positiu a l'equip.	3,89	1,25
Fomenta l'elaboració, la implementació i l'avaluació de la documentació pedagògica (PEC, RRI, etc.).	3,88	1,07
Comparteix la visió dels professionals del centre.	3,86	1,03
Informa adequadament totes les persones del centre de tot allò que afecta la vida de la institució.	3,85	1,04
Garanteix la participació creixent dels infants en la vida del centre.	3,85	1,08
Busca els recursos externs necessaris amb les estratègies adequades.	3,85	1,00
Facilita la creativitat, està obert a provar noves estratègies.	3,84	1,19
La seva preocupació més gran és la consecució d'una educació de qualitat elevada.	3,84	1,22
Impulsa l'autoconfiança dels educadors.	3,81	1,22
Revisa periòdicament els resultats.	3,78	1,04
Clarifica adequadament les funcions dels treballadors.	3,76	1,18
Actualitza la seva formació de forma contínua.	3,74	1,08
Resol assertivament els problemes i conflictes.	3,73	1,17
Manté un equilibri entre delegació i control.	3,73	1,27
Sap motivar els seus col·laboradors.	3,64	1,21
Gestiona ajuts externs.	3,63	1,15
Promou el debat sobre temes pedagògics.	3,55	1,37
Dóna suport i promou la realització d'investigacions sobre temes socioeducatius.	3,30	1,43
Potencia la participació dels pares en la vida del centre.	3,20	1,56

### ***Dinàmiques de treball***

El resultat de l'anàlisi de la segona part d'aquest bloc de 16 preguntes indica que tots els enquestats estan bastant d'acord i totalment d'acord que en el seu

centre es facin reunions setmanals. Així mateix, en els equips hi ha professionals amb graus d'experiència diferents. També es donen puntuacions mitjanes altes i baixa variància en qüestions com la valoració de la utilitat dels instruments de comunicació que es fan servir en els centres. No es dóna tanta homogeneïtat en les respostes quan es pregunta pel suport que es manifesta entre companys en el treball diari.

Cal destacar que els enquestats estan d'acord o bastant d'acord que en el seu equip les decisions es prenguin per consens. En canvi, per sota d'aquests valors mitjans i amb una variància més alta, els enquestats expressen acord en relació amb el fet que els protocols de selecció de personal incloguin l'exigència de competències mínimes, que els educadors novells treballin durant un període de prova, que es facin les revisions de casos de forma individualitzada amb la direcció, que es dugui a terme l'acollida i tutorització dels educadors novells.

Ja per sota de 3,5, hi ha un acord feble entre els participants a afirmar que el protocol de selecció contingui una entrevista personal; en relació amb els protocols de selecció de personal, que aquests es dissenyin tenint en compte les funcions i els perfils professionals i que al final de cada període de treball es faci una entrevista d'avaluació. Altres qüestions que han obtingut puntuacions mitjanes similars són que en els centres s'organitzin activitats fora de l'horari laboral i que els equips participin en iniciatives que promoguin la reflexió. Finalment, amb una puntuació mitjana molt baixa i dispersió d'opinions alta, que els educadors facin intercanvis amb altres institucions.

La taula següent mostra la distribució de les puntuacions en aquest àmbit:

*Taula 3.29. Mitjanes i variància en relació amb les dinàmiques de treball*

<b>Dinàmiques de treball</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Variància</b>
Es fan reunions d'equip setmanals.	4,76	0,48
En el meu equip hi ha professionals amb graus d'experiència diferents.	4,50	0,68
Els procediments i els instruments de comunicació que utilitzem al centre (diari, actes, tauler, etc.) són útils.	4,46	0,66
Les reunions d'equip permeten compartir situacions i incidències.	4,35	0,88
Hi ha suport mutu entre companys en el treball diari.	4,13	1,00
Les decisions es prenen per consens.	3,95	1,00
El protocol de selecció exigeix unes competències mínimes: titulació, coneixement dels documents professionalitzadors, capacitats personals, experiència, etc.	3,73	1,38

Els educadors novells fan un període de prova al centre.	3,68	1,72
Es fan revisions dels casos de forma individualitzada entre la direcció i el tutor.	3,52	1,72
Es du a terme acollida i tutorització dels educadors novells.	3,51	1,69
El protocol de selecció conté una entrevista personal estructurada.	3,45	1,36
Hi han protocols de selecció de personal segons les funcions i perfils professionals.	3,39	1,29
S'organitzen activitats lúdiques entre companys fora de l'horari laboral.	3,19	1,83
Al final de cada període es manté una entrevista amb la direcció per avaluar-ne els resultats.	3,16	1,84
L'equip participa en iniciatives que promouen la reflexió contínua a partir de comunicacions, articles, ponències, etc. on es comparteix el saber i reflexions.	3,01	1,84
Es produeixen intercanvis amb educadors d'altres institucions.	2,51	1,61

### 3.3.1.5. Recursos disponibles

El resultat de l'anàlisi d'aquest tercer grup de qüestions reflecteix que només una d'aquestes ha obtingut una puntuació mitjana per sobre de 4 i amb una variància baixa. Es tracta de la qüestió relativa a la manera com es fan els trasllats dels nens. Així, els enquestats estan bastant i totalment d'acord que aquests trasllats es facin protegint la seva integritat física.

En segon lloc, els enquestats estan d'acord o bastant d'acord que els centres disposen dels recursos econòmics suficients per satisfer les necessitats materials dels infants, hi ha zones d'esbarjo i materials didàctics adequats.

En tercer lloc, hi ha poc acord i una variància alta respecte a la qüestió sobre la dotació d'ordinadors per als nens en els centres.

### 3.3.1.6. Satisfacció dels professionals

L'últim grup de qüestions plantejades als enquestats versa sobre el grau de satisfacció que expressen com a professionals d'un CRAE. L'anàlisi de les dades obtingudes mostra un grau de satisfacció alt dels professionals, tal com indiquen les altes puntuacions mitjanes, a més d'un grau notable d'homogeneïtat de les respostes en la majoria de les qüestions.

Els enquestats afirmen haver après a abordar situacions de conflicte amb més calma, se senten cada vegada més segurs i satisfets del clima que es respira a l'equip, del treball que com a equip fan, i també amb la seva situació laboral. Així mateix, els enquestats estan bastant o totalment d'acord que els nens donen proves que se senten ajudats.

Amb unes puntuacions mitjanes més baixes i també amb una variància superior a 1, se situen les qüestions relatives a la satisfacció amb l'estabilitat de l'equip (la qual cosa representa que els enquestats estan d'acord o bastant d'acord amb aquesta qüestió). Així mateix expressen el mateix nivell d'acord amb la idea que l'activitat del centre és coneguda per l'entorn i pel barri, encara que aquestes respostes no es produeixen amb tanta homogeneïtat.

Cal destacar la qüestió sobre si les famílies expressen la seva satisfacció per l'atenció que rep el seu fill.

*Taula 3.30. Mitjanes i variància en relació amb la satisfacció de l'educador*

<b>Satisfacció</b>	<b>Mitjana</b>	<b>Variància</b>
He après a abordar situacions de conflicte amb més calma.	4,42	0,49
Em sento cada cop més segur en l'acció educativa.	4,34	0,58
El clima de treball en el meu centre és agradable.	4,08	0,86
Em sento satisfet de la feina que fem com a equip.	4,07	0,91
Els nens donen proves que se senten ajudats.	4,06	0,77
Em sento satisfet amb la meva situació laboral.	4,00	0,81
Em sento satisfet amb l'estabilitat del meu equip.	3,87	1,13
L'activitat del meu centre és valorada positivament en l'entorn.	3,64	1,11
Les famílies expressen la seva satisfacció per l'atenció que rep el seu fill.	3,62	0,94
L'activitat del meu centre és coneguda al barri.	3,57	1,42

Cal destacar que, segons la mitjanes exposades, els professionals enquestats es mostren d'acord amb les afirmacions expressades en els ítems d'aquests blocs, excepte pel que fa al pressupost, on podem observar un descens en la puntuació mitjana i una dispersió alta de les respostes. Destaca una valoració alta de l'acció educativa i de les competències de l'educador, així com la satisfacció dels professionals en relació al seu treball.

Pel que fa als processos avaluatius desenvolupats en els centres, reben una puntuació mitjana alta i gran dispersió de respostes.

---

### **3.4. Anàlisi segons les variables independents**

A continuació es mostra una anàlisi de les opinions dels enquestats segons algunes variables independents considerades rellevants: el lloc de treball dels enquestats, els seus anys d'experiència i la titularitat del centre on treballen.

#### **3.4.1. Anàlisi en funció de la variable independent del lloc de treball**

L'anàlisi de les respostes segons el lloc de treball revela que les mitjanes més baixes corresponen a grup Educadors. Això és així en tots els blocs de preguntes excepte en la valoració de les competències dels educadors dels centres, en què aquesta tendència s'inverteix i els educadors aconsegueixen les puntuacions més altes. S'observa, doncs, que els educadors s'autoavaluen molt positivament.

A més de les baixes puntuacions mitjanes del grup Educadors, destaca l'alta valoració que fa el grup Equips directius sobre la programació i la memòria anual, en contraposició amb la dels educadors i la del grup Altres.

Cal destacar també els resultats de l'anàlisi en relació amb l'avaluació. En aquest cas, són els professionals del grup Altres els que valoren més positivament l'avaluació feta al centre, a diferència dels educadors i els equips directius.

Les aportacions dels professionals dels grups Educadors i Equips directius no presenten homogeneïtat en els tres grups analitzats en relació amb les qüestions següents: el projecte educatiu, el pressupost, la memòria i la programació anual, l'avaluació, l'educador, l'equip directiu i les dinàmiques de treball, en què es produeix un índex de significança de 0,00. Hi ha coincidència, en canvi, d'acord amb el lloc ocupat al centre, quan es pregunta per l'existència i les característiques del RRI; igualment passa en relació amb els protocols, els recursos disponibles i la satisfacció dels professionals.

#### ***Anàlisi de les mitjanes en funció del lloc de treball per perfils***

L'anàlisi de les mitjanes en funció de la variable del lloc de treball relatives al bloc de qüestions sobre el projecte educatiu de centre, posen en relleu que són els enquestats que pertanyen al grup Equip directiu i al grup Altres els que tenen més bon concepte de la documentació que constitueix el marc pedagògic del centre (el PEC, el RRI, la MA, el pressupost).

Respecte a la qüestió si el PEC defineix els continguts a treballar en els centres, la categoria Altres presenta les puntuacions mitjanes més altes, i les categories Equip directiu i Educadors presenten puntuacions una mica inferiors, amb un acord més baix. El mateix succeeix amb les dues qüestions "El PEC recull la reflexió feta pel meu equip sobre la missió del centre i l'encàrrec institucional" i "El PEC defineix quin és l'enfocament del treball amb famílies",

on les valoracions dels participants del grup Altres són superiors a les dels grups Equip directiu i Educadors.

En relació amb el RRI, cal destacar que són els educadors els que puntuen més baix la majoria de les qüestions plantejades. En aquest cas, sobre la primera qüestió, “Hi ha un RRI”, la categoria Equip directiu presenta la puntuació mitjana més alta, seguida de les categories Altres i Educadors.

Sobre la qüestió de la participació de tots els professionals en l’elaboració del reglament, el grup Altres presenta la puntuació més baixa. En canvi, els membres dels equips directius són els que hi donen una puntuació mitjana més alta.

Quan es pregunta per la participació de tots els membres del centre en l’elaboració del reglament, les puntuacions mitjanes baixen entre 2,79 i 3 i s’inverteix el posicionament dels professionals: en aquest cas, els directius donen una puntuació de 2,79, els educadors de 2,88, i la puntuació mitjana màxima és la del grup Altres (M=3).

En relació amb l’avaluació, cal destacar que està molt més valorada pel personal pertanyent al grup Altres que pels equips directiu i educatiu. Es pot observar, doncs, que en la qüestió “Avalua la relació educativa a través de la reflexió sobre la pràctica” és l’educador qui la valora de forma més baixa.

Convé destacar també la pregunta “El centre fa avaluacions externes”, per a la qual el grup Altres presenta una puntuació mitjana molt superior a la dels equips directiu i educatiu. La mateixa discrepància s’observa quan es pregunta si es fan avaluacions de manera periòdica.

L’acció educativa (la participació dels nens i de les famílies, la funció del tutor, etc.) desenvolupada als centres és valorada molt positivament per tots tres grups, amb puntuacions mitjanes superiors a 4. Així i tot, segueix sent l’educador qui fa puntuacions més baixes.

Les qüestions relatives a la participació dels nens i de les famílies en la vida del centre presenten discrepàncies interessants. En aquest cas, els membres del grup Altres no opinen el mateix sobre aquesta qüestió, a diferència dels membres dels equips directiu i educatiu, que presenten puntuacions mitjanes similars.

Així, destaca la qüestió sobre la participació dels infants en l’elaboració del seu projecte educatiu: el grup Equip directiu afirma que així és, enfront dels grups Educadors i Altres, que no estan tan d’acord amb aquesta afirmació.

Quant a les dinàmiques de treball (en què es valoren les reunions, alguns procediments, etc.), també és el grup Educadors el que en fa unes valoracions més baixes, enfront de les resultants de les categories Equip directiu i Altres.

Pel que fa a les qüestions plantejades sobre la gestió de l’equip directiu, cal assenyalar que les puntuacions mitjanes obtingudes són superiors a 3, la qual

cosa indica que hi ha una opinió positiva sobre la direcció del centre. És el mateix equip directiu qui generalment s'avalua més positivament, excepte en la qüestió relativa a la gestió de les ajudes externes. Així, els membres dels equips directius enquestats valoren menys aquesta qüestió que els educadors i els enquestats del grup Altres. Igualment succeeix amb la qüestió relativa a si l'equip directiu fomenta l'elaboració i implementació de la documentació pedagògica del centre. En aquest cas, és el grup Altres qui valora aquesta qüestió amb una puntuació mitjana superior, enfront dels equips directiu i educatiu.

Altra vegada és l'educador qui valora de forma més baixa la gestió directiva, en general amb puntuacions mitjanes inferiors, excepte en la qüestió relativa a la revisió periòdica que l'equip directiu fa dels resultats. En aquest cas, els educadors valoren l'equip directiu amb una puntuació mitjana de 3,72 enfront del 3,68 del grup Altres i 3,95 del grup Equip directiu. El mateix succeeix en la qüestió relativa a si l'equip directiu potencia un clima positiu: en aquest cas els educadors valoren de forma lleugerament superior l'equip directiu ( $M=4,20$ ) que els participants del grup Altres ( $M=3,66$ ). Segueixen el mateix patró de puntuacions les qüestions relatives a si el director potencia la participació dels pares en el centre i també si el director disposa de formació teòrica adequada. En el primer cas, la puntuacions mitjanes de l'educador són superiors a la del grup Altres (que se situa a la franja "bastant en desacord"). En el segon cas ("L'equip directiu disposa de formació teòrica adequada"), les puntuacions mitjanes oscil·len entre 4,05 de la categoria Equip directiu i 3,75 de la categoria Altres.

Hem de destacar finalment la satisfacció expressada pels professionals, amb unes puntuacions mitjanes altes. S'observa, però, que és novament l'educador qui expressa menys satisfacció sobre el treball al centre. L'equip directiu és qui mostra més satisfacció i el grup Altres presenta una puntuació mitjana de 4,04.

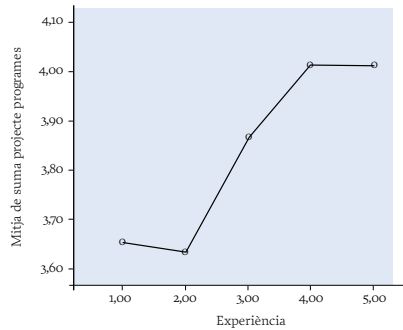
Podem concloure, doncs, que la valoració que fan els educadors sobre la seva participació i la qualitat de les actuacions dutes a terme en els centres és més baixa que la valoració que en fan els membres de l'equip directiu i el personal o equips de suport (categoria Altres).

Així mateix, s'observa una autovaloració més alta de les pròpies competències tant de l'educador com de l'equip directiu, la qual cosa indica un cert grau de subjectivitat en les valoracions. Aquesta subjectivitat és inevitable en els equips humans i ens porta a la necessitat d'elaborar instruments d'avaluació que permetin objectivar al màxim les valoracions.

### **3.4.2. Anàlisi segons la variable independent dels anys d'experiència**

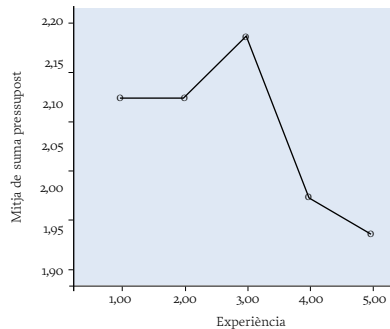
En relació amb el projecte educatiu de centre i el treball per programes, s'observa que tots els grups expressen una valoració positiva, que augmenta amb l'experiència dels equips: s'obté una puntuació mitjana de 4,01 en les franges d'edat de 20 a 29 anys i de més de 30 anys, respectivament.

Gràfic 3.23. Mitjanes del PEC i els programes en funció dels anys d'experiència



Ben al contrari passa amb l'opinió dels enquestats respecte del pressupost: encara que les mitjanes presenten un marge de diferència molt petit, els professionals amb més experiència valoren més negativament la manera com es treballa amb el pressupost del centre ( $M=1,94$ ).

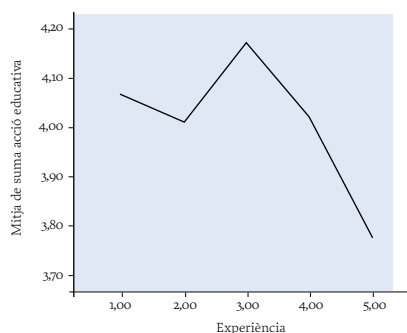
Gràfic 3.24. Mitjanes del pressupost en funció dels anys d'experiència



Quant a l'acció educativa desenvolupada en els centres, les puntuacions mitjanes descendeixen quan els professionals acumulen més de 10 anys d'experiència. En aquesta franja, es dona la puntuació mitjana més alta ( $M=4,18$ ) i comença a baixar l'opinió sobre l'acció educativa del centre en el grup de més de 30 anys d'experiència ( $M=3,74$ ).

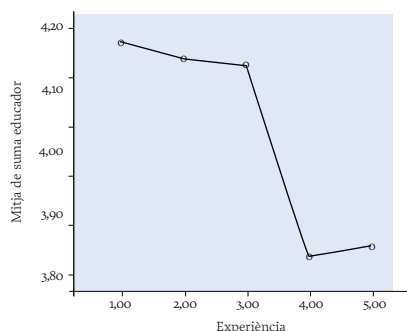


Gràfic 3.25. Mitjanes de l'acció educativa en funció dels anys d'experiència



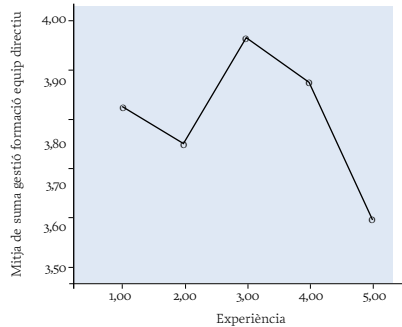
Quant a les competències de l'educador, hi ha una variabilitat de percepcions segons l'experiència. Així, la valoració més alta ( $M=4,18$ ) dels coneixements i competències de l'educador es dona en els professionals més joves a la professió (menys de 5 anys d'experiència). A la franja d'experiència que abasta de 5 a 9 anys, aquesta valoració descendeix lleugerament, baixa una centèsima menys a la franja següent, i cau en la franja d'experiència que va de 20 a 29 anys. Finalment, els professionals de més de 30 anys d'experiència valoren una mica millor les competències de l'educador.

Gràfic 3.26. Mitjanes de l'educador en funció dels anys d'experiència



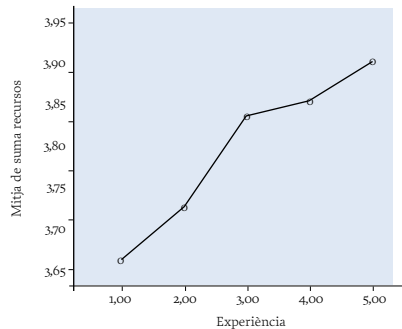
La valoració de l'equip directiu per part dels professionals aconsegueix les puntuacions mitjanes més altes en la franja de 10 a 19 anys d'experiència i descendeix en l'etapa de més de 30 anys (aquesta la valoració més baixa), tal com es pot veure en el gràfic.

Gràfic 3.27. Mitjanes de l'equip directiu en funció dels anys d'experiència



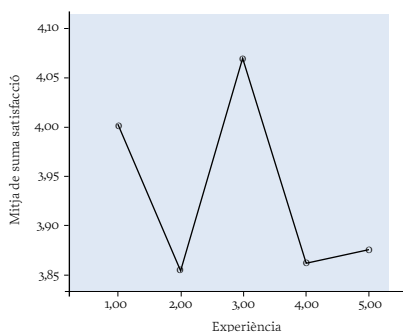
Pel que fa als recursos disponibles en els centres, es produeix una valoració progressivament ascendent a mesura que l'experiència professional també puja.

Gràfic 3.28. Mitjanes de valoració dels recursos segons els anys d'experiència



La satisfacció dels professionals dels centres oscil·la al llarg de l'experiència laboral, segons es pot observar en l'anàlisi de les respostes, tot i que manté puntuacions mitjanes superiors a 3,85. Així, els professionals que porten menys de 5 anys expressen una satisfacció que obté una puntuació mitjana de 4. És en la segona franja (de 5 a 9 anys d'experiència) quan es dona la puntuació mitjana més baixa ( $M=3,85$ ). Es pot afirmar que els professionals amb una experiència d'entre 10 i 19 anys són els que se senten més satisfets ( $M=4,07$ ); la mitjana baixa a 3,86 entre els que tenen de 20 a 29 anys d'experiència i a 3,88 entre els professionals amb més de 30 anys d'experiència. El gràfic següent mostra les puntuacions mitjanes obtingudes en relació amb la satisfacció:

Gràfic 3.29. Mitjanes de la satisfacció en funció dels anys d'experiència



Els anys d'experiència no marquen diferències significatives en tots els blocs d'anàlisi excepte en referència al projecte educatiu de centre, l'avaluació i les competències de l'educador. Per tant, podem dir que hi ha acord entre els diferents grups de participants segons l'experiència en relació amb el RRI i el pressupost de centre. La programació anual, el treball amb protocols i la gestió de l'equip directiu són també qüestions sobre les quals l'anàlisi detecta homogeneïtat en les respostes segons la variable anys d'experiència. Igualment es donen petites diferències d'opinió entre els participants segons els anys d'experiència en relació amb els recursos disponibles als centres i la satisfacció expressada en el qüestionari.

### ***Anàlisi de les mitjanes segons els anys d'experiència per perfils***

L'anàlisi de les mitjanes sobre cadascuna de les qüestions relatives al projecte educatiu de centre revelen que els professionals més veterans expressen que en el seu centre s'elabora el PEC de forma participativa, a diferència dels professionals amb una experiència de 5 a 10 anys: per a aquests, tot i que s'hi participa, la puntuació mitjana se situa a la franja de valoració "D'acord". Un gràfic similar apareix sobre si el PEC recull la reflexió feta per l'equip sobre la missió del centre. En aquest cas, a partir dels 5 anys d'experiència es dona la puntuació mínima; després augmenta progressivament fins a arribar a una mitjana de 4 en la franja de més de 30 anys d'experiència. El mateix succeeix en la qüestió sobre si el PEC justifica i argumenta l'atenció als infants pel que fa a les rutines i els horaris: els professionals més joves (menys de 5 anys) consideren que sí. Amb més experiència, la valoració d'aquesta qüestió augmenta fins a arribar a unes puntuacions mitjanes de 4,70, corresponent als professionals de més de 30 anys d'experiència.

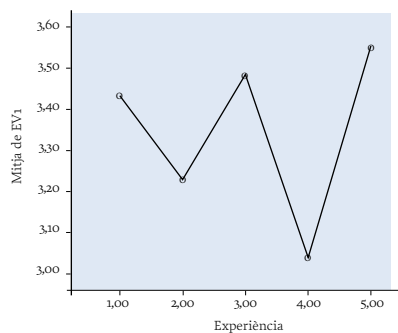
Destaca la mitjana de les respostes pel que fa a la qüestió "El PEC defineix quin és l'enfocament (la metodologia a seguir i el model) del treball amb les famílies dels nens". En aquest cas, les puntuacions mitjanes dels profes-

nals amb més experiència difereixen notablement de la resta ( $M=2,90$ ), que presenten puntuacions mitjanes superiors a 3,30.

En relació amb els continguts, també els professionals amb més anys d'experiència (de 20 a 29 anys i de més de 30 anys) consideren que en el PEC queden definits els continguts educatius ( $M=4$ ). En canvi, els professionals en la franja d'experiència de 5 a 9 anys presenten puntuacions mitjanes més baixes, unes puntuacions molt similars a les dels professionals amb experiència inferior a 5 anys i als que tenen de 10 a 19 anys d'experiència.

Pel que fa als processos avaluatius que s'esdevenen als CRAE, cal dir que l'anàlisi de les respostes revela en tots els ítems puntuacions mitjanes superiors a 3, la qual cosa indica que en tots els centres es duen a terme processos d'avaluació. Pel que fa a l'elaboració d'indicadors per a l'avaluació, els professionals amb menys experiència presenten una puntuació mitjana de 3,45; aquesta puntuació mitjana baixa en la franja d'edat següent ( $M=3,20$ ) i altra vegada creix en la franja de 10 a 19 anys; en la franja d'edat següent (de 20 a 29 anys), l'opinió dels professionals descendeix a un valor mínim ( $M=3,05$ ), i els professionals amb una experiència més de 30 anys presenten la puntuació mitjana més alta. El gràfic següent reflecteix com les puntuacions representen una doble v. Aquest tipus de gràfic es repeteix de forma semblant quant a les qüestions relatives a l'avaluació de les competències professionals i a l'existència en els centres d'una figura que coordini l'avaluació.

*Gràfic 3.30. Es planifica l'avaluació amb indicadors consensuats, en funció dels anys d'experiència*



Sobre si s'avaluen les necessitats dels nens i si s'avalua la consecució dels objectius, veiem el mateix patró de resposta, amb puntuacions mitjanes gairebé idèntiques, però els professionals més veterans puntuen més baix.

Sobre si es fan avaluacions periòdiques, els professionals amb més experiència (de 20 a 29 anys i més de 30) consideren en general que no es duen a terme (puntuacions mitjanes de 2,86 i 2,85 respectivament). La resta presenten

ten unes puntuacions mitjanes superiors a 3, especialment entre professionals amb una experiència inferior a 5 anys ( $M=3,43$ ).

En relació amb l'acció educativa desenvolupada en els centres, cal destacar que en algunes qüestions no són els professionals amb més experiència els que puntuen més baix i trenquen la tònica general de les respostes. Així, quan es pregunta si l'educador és la figura de referència que aglutina tota la informació del nen, la valoració augmenta correlativament amb l'experiència: s'obtenen puntuacions mitjanes de 4,12 a la franja de menys de 5 anys fins a arribar a 4,57 a la franja de més de 30 anys.

Sobre la qüestió relativa a la participació dels infants en l'elaboració del seu projecte educatiu, es produeixen també puntuacions mitjanes més altes dels professionals de més de 30 anys d'experiència, juntament amb els que tenen de 5 a 9 anys d'experiència ( $M=3,34$ ), i els professionals amb una experiència que oscil·la entre 20 i 29 anys són els que valoren menys aquesta qüestió ( $M=3,12$ ).

La valoració de les competències de l'educador segons els anys d'experiència mostra que, en general, són els professionals de la franja de 10 a 19 anys els que valoren de forma més alta el seu exercici professional en les qüestions sobre la capacitat de crear vincle amb el nen, quant al fet que l'educador coneixi en profunditat els nens i respecte als coneixements que acumula sobre les característiques de la infància.

En canvi, a l'hora de valorar la pròpia assertivitat, el compromís amb el nen, l'empatia cap a aquest, la pròpia actuació com a model de conducta, l'expressió d'expectatives d'èxit positives cap al nen, la resolució serena de conflictes, la capacitat de treballar en equip i la formació contínua, els professionals amb menys de 5 anys d'experiència les valoren més positivament.

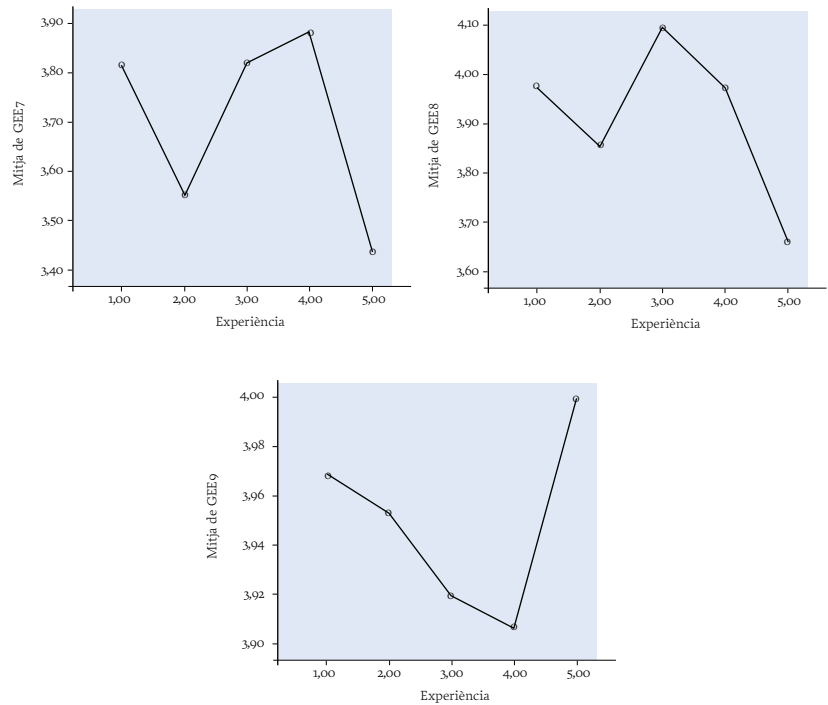
La valoració de l'equip directiu obté la màxima puntuació mitjana en la franja d'experiència de 10 a 19 anys, i després descendeix. Així, la puntuació mitjana baixa en qüestions com la capacitat de motivar, la formació adequada, l'actualització de la formació, el coneixement dels nens que té l'equip directiu, el seguiment, la distribució econòmica de l'activitat del centre, l'optimització dels recursos humans i materials, la recerca dels recursos externs necessaris, el suport a la investigació educativa, l'obertura a la creativitat i a noves experiències, la revisió periòdica dels resultats, el seguiment i supervisió de casos, el compromís amb el projecte pedagògic del centre, el foment de la participació dels nens i d'un clima positiu a l'equip, la resolució assertiva de conflictes, el suport al treball en equip i el foment de la participació dels pares, per part de l'equip directiu.

En canvi, la valoració de l'equip directiu és màxima per part dels educadors més veterans en la qüestió relativa a la previsió i planificació de la despesa del centre ( $M=4$ ).

Gràfic 3.31. Clarifica adequadament les funcions dels treballadors, en funció dels anys d'experiència Gràfic

3.32. Fa el seguiment de totes les iniciatives, programes, òrgans del centre, en funció dels anys d'experiència

Gràfic 3.33. Fa una previsió i planificació de la despesa, en funció dels anys d'experiència



La valoració de les dinàmiques de treball existents en els centres descendeix amb l'experiència, especialment a partir dels 10 a 19 anys. Respecte al suport dels companys i a l'existència d'un protocol de selecció de personal, les puntuacions mitjanes dels professionals amb més experiència se situen per sota de 3. El mateix passa respecte que hi hagi una entrevista personal en el protocol de selecció ( $M=2,90$ ), l'existència d'un període de prova per als educadors novells ( $M=2,55$ ) i la realització d'una entrevista de valoració al final del període de treball ( $M=2,70$ ).

La satisfacció percebuda pels professionals també descendeix, en general, amb l'experiència, a partir de la franja de 10 a 19 anys, moment en què s'obtenen les puntuacions mitjanes més altes. Així, la satisfacció amb l'estabilitat de l'equip obté la puntuació mitjana màxima en el període de menys de 5 anys i de 10 a 19 anys, i assoleix la puntuació mínima en les franges de 5 a 9 anys i de 20 a 29 anys. A la franja de més de 30 anys, puja lleugerament fins a una puntuació mitjana de 3,85.

La percepció del clima positiu en el centre obté la puntuació mitjana més alta a la franja d'experiència inferior a 5 anys i, després d'algunes oscil·lacions, arriba al valor mínim en la franja de més de 30 anys. La percepció de com es valora el centre des de fora i com els nens manifesten que se senten ajudats també descendeix amb l'experiència, tot i que conserva valors superiors a 3.

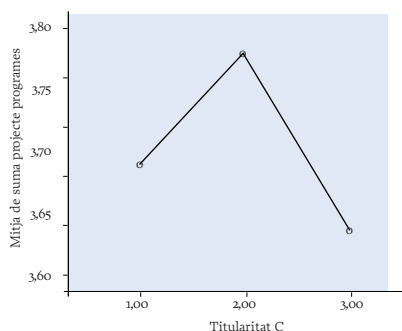
Cal destacar que la percepció sobre el consens en els equips augmenta amb l'experiència. La percepció de seguretat en l'acció educativa obté el valor mitjà màxim en la franja d'edat de més de 30 anys.

### 3.4.3. Anàlisi segons la variable independent de la titularitat del centre

L'anàlisi de les mitjanes i les variàncies en relació amb la variable independent de la titularitat del centre mostren que els professionals dels centres públics presenten unes puntuacions mitjanes més baixes que la resta de grups estudiats.

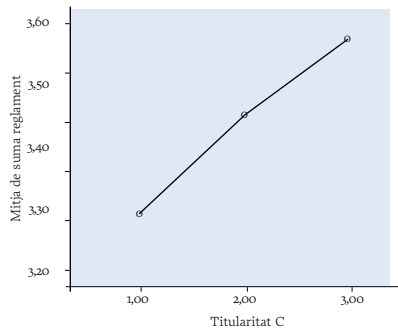
Així, tal com mostra el gràfic següent, són els professionals dels centres concertats els que valoren el PEC i els programes de manera més positiva (el centre disposa de PEC, ha estat elaborat amb la participació de tots els professionals, distribueix responsabilitats, etc.) ( $M=3,79$ ), i en canvi els professionals dels centres que pertanyen a la categoria Altres valoren menys aquests programes ( $M=3,64$ ), tal com mostra la gràfica següent:

Gràfic 3.34. Mitjana del PEC i els programes en funció de la titularitat



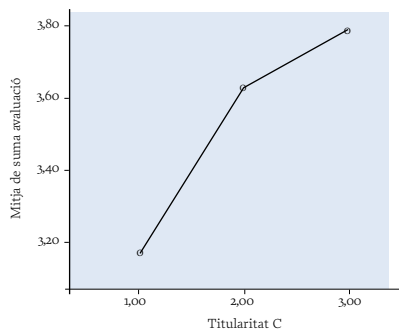
No passa el mateix amb el reglament de règim intern. En aquest cas, els que disposen del document i valoren millor la seva utilitat són els professionals de la categoria Altres, seguits dels dels centres concertats, i altra vegada els dels centres públics presenten una puntuació mitjana més baixa. Es pot veure també que el gràfic que representa les puntuacions mitjanes en relació amb el pressupost, tot i que amb nivells més baixos (les mitjanes oscil·len entre 1,74 i 2,32), segueix una pauta similar:

Gràfic 3.35. Mitjana del RRI en funció de la titularitat



En relació amb l'avaluació duta a terme als centres, les puntuacions mitjanes obtingudes segueixen el mateix patró.

Gràfic 3.36. Mitjana de la valoració en funció de la titularitat



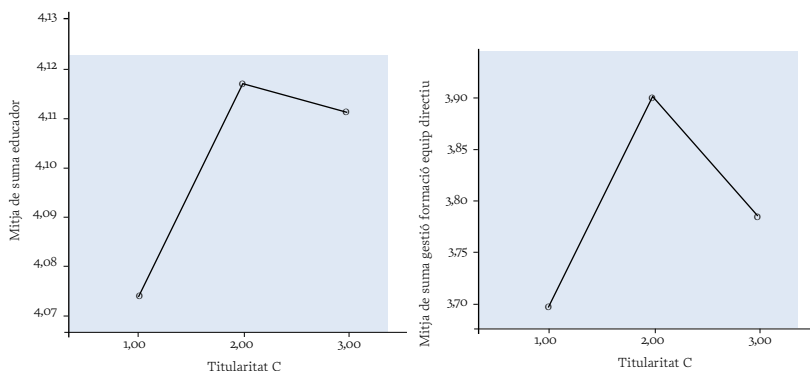


La valoració que els professionals fan de les competències de l'educador en tots els casos supera el 4 de mitjana: la màxima puntuació es produeix en els centres concertats, seguida dels del grup Altres, i finalment en els centres públics.

La gestió de l'equip directiu està més ben valorada en els centres concertats, amb una puntuació mitjana de 3,90, enfront de 3,70 i 3,80 obtingudes en els centres públics i els privats (pertanyents a la categoria Altres), respectivament. En els gràfics següents es mostren les puntuacions quant a les competències de l'educador i a la gestió de l'equip directiu:

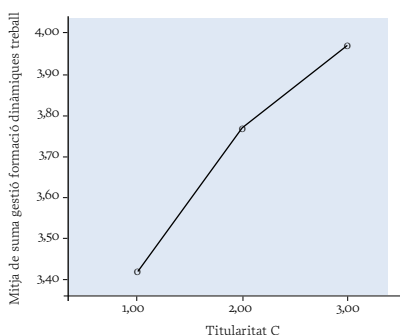
Gràfic 3.37 Mitjana de les competències de l'educador en funció de la titularitat

Gràfic 3.38. Mitjana de l'equip directiu en funció de la titularitat



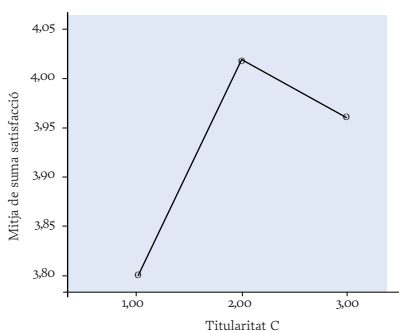
Quant a les dinàmiques de treball que hi ha als centres, els resultats mostren que són els educadors dels centres privats (categoria Altres) els que valoren més positivament amb una puntuació mitjana de 3,97, i la puntuació mitjana més baixa la trobem en els centres públics ( $M=3,42$ ), tal com es pot veure al gràfic.

Gràfic 3.39. Mitjana de les dinàmiques de treball en funció de la titularitat



El gràfic següent mostra les puntuacions mitjanes assolides en la satisfacció dels professionals segons la titularitat del centre. Es pot veure com les puntuacions mitjanes generals són superiors a 3,80, amb la puntuació més alta en els centres concertats i la més baixa en els públics.

Gràfic 3.40. Mitjana de valoració de la satisfacció segons la titularitat



### ***Anàlisi de les mitjanes segons la titularitat del centre per perfils***

L'anàlisi de les mitjanes de cadascun dels ítems del qüestionari segons la pertinença a un centre de titularitat pública, concertada o privada, indica el següent:

En relació amb el PEC, els professionals dels centres públics afirmen –amb una puntuació mitjana més alta– que el PEC s'ha elaborat amb la participació

de tots els professionals, que el PEC defineix els continguts, estableix canals de coordinació i recull la reflexió de l'equip sobre la missió del centre. En canvi, els professionals dels centres concertats afirmen —amb una puntuació mitjana més alta que la resta— que el PEC distribueix funcions i responsabilitats, defineix els objectius educatius, defineix els principis generals del centre, justifica l'atenció dels nens pel que fa a horaris, rutines, etc., i inclou alguns principis dels programes educatius fonamentals.

Els professionals dels centres concertats i dels centres del grup Altres afirmen —amb una puntuació similar— que el seu PEC defineix la metodologia de treball amb les famílies. Respecte a aquesta qüestió, els professionals dels centres públics presenten una puntuació mitjana inferior.

En relació amb el RRI, els professionals dels centres pertanyents al grup Altres afirmen —amb una puntuació mitjana més alta que la de resta— que s'ha elaborat amb la participació de tots els educadors, de tots els professionals i de tots els membres del centre; que el reglament regeix la vida de totes les persones del centre, que les normes són clares i que conté poques normes (aquesta darrera qüestió obté una puntuació mitjana de 2,85, la qual cosa indica que les opinions se situen a la franja Bastant en desacord). Cal destacar que les puntuacions mitjanes més baixes són les dels professionals dels centres públics, excepte en la qüestió relativa a la participació de tots els membres del centre en l'elaboració del RRI, encara que la puntuació mitjana se situa en 2,88.

Respecte al pressupost de centre, la memòria anual, la programació anual i els programes, els professionals dels centres públics presenten puntuacions més baixes en general, i els professionals dels centres concertats i els dels centres que pertanyen al grup Altres són els que afirmen, amb puntuacions mitjanes més altes, que disposen d'aquests documents i que els han elaborat de forma participativa.

En el cas del pressupost de centre, totes les puntuacions mitjanes se situen entre 1,6 i 2,6, i els centres del grup Altres són els que obtenen puntuacions mitjanes més altes.

La redacció de la memòria anual obté puntuacions mitjanes més altes per part dels professionals dels centres concertats. Així i tot, és en els centres del grup Altres on s'elabora de forma participativa. El mateix succeeix amb la programació anual.

En relació amb els protocols, són els professionals dels centres públics els que afirmen amb puntuacions mitjanes més altes que disposen de protocols elaborats amb la participació dels professionals, que són estructurats, que permeten la presa de decisions autònoma, i que són flexibles. En aquest cas, són els centres concertats els que obtenen les puntuacions mitjanes més baixes en totes les qüestions.

L'avaluació és un aspecte que els professionals dels centres públics puntuen de manera inferior que els dels concertats i els del grup Altres, i generalment

els centres d'aquest últim grup són els que presenten les puntuacions mitjanes més altes.

La qüestió relativa a l'avaluació de les necessitats dels nens obté unes puntuacions mitjanes altes en tots els perfils estudiats, les quals oscil·len entre 3,90 en els centres públics, 4,10 en els concertats i 4,55 en els del grup Altres.

L'avaluació de les competències i l'exercici professional obté puntuacions mitjanes per sota de 3 en els centres públics ( $M=2,80$ ), i en els concertats i en els de la categoria Altres és de 3,40.

Les qüestions en què els professionals dels centres concertats presenten puntuacions més altes són tres. Són les qüestions relatives a com les avaluacions reverteixen en millores, a l'avaluació de la relació educativa i a la realització d'avaluacions externes.

Les qüestions en què els professionals dels centres públics valoren amb puntuacions mitjanes més altes l'acció educativa són dues: l'existència d'un tutor per a cada nen i l'acció del tutor com a element que fa totes les gestions relatives al nen, el tutor com a element de referència per al nen.

Cal destacar que, en la qüestió relativa a la participació de les famílies en el centre, els professionals dels centres públics donen una puntuació mitjana de 2,95, a diferència dels professionals dels concertats ( $M=3,78$ ) i els del grup Altres ( $M=3,77$ ).

La gestió de l'equip directiu obté en general puntuacions mitjanes inferiors per part dels professionals dels centres públics excepte en la gestió econòmica del centre. Les qüestions que inclou són: la gestió de les ajudes externes, el reconeixement que rep l'equip directiu per part de l'equip educatiu, la promoció del debat sobre temes pedagògics, la disposició de formació i experiència adequada i la seva actualització. En la resta de qüestions, són majoritàriament els professionals dels centres concertats els que valoren amb puntuacions superiors el seu equip directiu.

En relació amb la satisfacció dels professionals, tots els centres expressen un grau de satisfacció alt. De nou, són els dels centres públics els que valoren la seva satisfacció amb puntuacions mitjanes més baixes excepte en la seguretat que senten en la seva praxi professional. La resta de qüestions obtenen puntuacions més altes.

---

## L'avaluació de la qualitat dels CRAE des de la perspectiva dels professionals: conclusions derivades de la investigació i propostes de millora

En aquest capítol es presenten les conclusions de l'estudi dut a terme a partir dels objectius inicials plantejats. Els aspectes que informen sobre la qualitat d'un centre residencial, els criteris per abordar l'avaluació de la seva qualitat i la caracterització de bones pràctiques relacionades amb l'organització, la gestió, la programació i l'actuació educativa d'aquests centres, constitueixen els pilars per avançar en el disseny d'un model d'avaluació dels centres objecte d'estudi o justificar la idoneïtat d'algun ja existent.

El caràcter intern i extern de la informació recollida ens porta a presentar les conclusions d'aquest estudi, pel que fa a aspectes, criteris i bones pràctiques, fent referència a les aportacions fetes des d'una perspectiva interna, a les assolides en el desenvolupament dels grups de discussió i a les realitzades des d'una perspectiva externa (consulta Delphi).

---

### **4.1. Criteris per a l'avaluació de la qualitat i bones pràctiques d'organització, gestió, programació i actuació educativa als CRAE**

La necessitat d'avaluar els centres a partir de l'establiment d'uns aspectes bàsics relacionats amb la seva qualitat i de la definició compartida i consensuada d'uns criteris i indicadors de referència, ha estat una premissa present al llarg de l'estudi i mostrada pels participants.

Són molts els aspectes relacionats amb la qualitat dels centres residencials que s'han de tenir en compte en avaluar la qualitat dels treballs de gestió, d'administració i educatiu que s'hi duen a terme:

- Els resultats, els objectius, el vincle, la relació educativa i els procediments que la institució posa en joc per respondre a l'encàrrec que rep per part de l'Administració, són aspectes que informen sobre la qualitat d'un centre i que per tant han de formar part de la proposta per avaluar-lo.

Des d'una perspectiva interna, es considera important que hi hagi un bon disseny de l'acció educativa desenvolupada en els centres, i la realització d'estudis longitudinals que permetin comprovar l'impacte del treball educatiu després que l'infant hagi sortit del centre.

- En l'àmbit organitzatiu, el treball en xarxa i com aquest treball s'articula, el currículum i com es defineix, la supervisió d'equips socioeducatius i com s'organitza, són aspectes relacionats amb la qualitat d'un centre. Destaca un aspecte que en les discussions de grup es va valorar com a important, i sobre el qual cal aprofundir: es tracta de la il·lusió del professional, una actitud que es va considerar imprescindible, però que amb el pas dels anys sembla que es perd. Sense la il·lusió, és molt difícil sostenir el desig d'educar, el desig d'educar bé, i com a conseqüència, de valorar la manera com s'educa. Aquesta recompensa emocional per la feina ben feta a la qual fèiem referència anteriorment, és el motor que ha de portar els professionals i els equips a entrar en la cultura de la qualitat. Estem d'acord amb Stufflebeam (2000:19) quan afirma que "per molt competent que sigui un sistema d'avaluació, aquest no pot assumir la responsabilització de tots els professionals. L'avaluació és una responsabilitat tant personal com institucional".

Es valora també la importància de tenir cura de la incorporació dels educadors novells en els equips, i es proposa que en la formació d'aquests educadors també hi participin els centres.

- En l'àmbit pedagògic, la tutoria és l'element primer i clau que té l'educador per donar sentit a la seva funció i fer-la realitat. Des d'una perspectiva interna s'assenyala la importància de disposar d'uns criteris d'assignació de tutories que responguin a les necessitats dels nens. Centrar l'acció educativa i l'organització en aquestes necessitats, és un plantejament prioritari per millorar la qualitat. Relacionat amb la tutoria, es reflexiona sobre la funció de l'educador com a figura que desperta i connecta el nen a la vida, que li ofereix un vincle, i que l'acull i el limita.

La normalització, com a principi bàsic de la vida als centres, és un altre criteri de qualitat que emergeix des dels grups de discussió.

*Donar la paraula al nen* és una expressió que conté matisos molt subtils i també radicals. Des d'una perspectiva interna es considera que les bones pràctiques socioeducatives permeten que el nen expressi la seva manera de ser i relacionar-se i, a partir d'aquí, cal que ofereixin també altres maneres de relació. Els centres han d'adaptar les seves dinàmiques quotidianes a les necessitats reals dels nens; han de representar un lloc segur on els infants puguin fer coses diferents, aprendre a relacionar-se de forma sana amb els altres, i prendre consciència de la pròpia realitat.

- En l'àmbit institucional, la difusió i el reconeixement del treball dels educadors en aquests centres, així com el paper que l'Administració assumeix en aquest reconeixement, són aspectes molt relacionats amb la qualitat.

Les bones pràctiques en l'acció socioeducativa es donen quan en l'àmbit institucional l'Administració potencia polítiques de difusió del treball de l'educador social, campanyes d'informació, a més d'inversions en recursos de prevenció i de suport a les famílies. Es proposa, a més, l'articulació adequada

de l'autonomia dels centres per tal que aquests gestionin de forma real el seu funcionament.

Es va expressar una preocupació sobre el tracte institucional que reben els nens quan es donen situacions de sobreocupació en els centres o quan coincideixen problemàtiques greus amb altres que no ho són. És important elaborar i posar en pràctica criteris d'ingrés dels infants en els centres en funció de les seves necessitats i no de la disponibilitat de places, per tal d'evitar dinàmiques de convivència perjudicials per a ells.

Un altre aspecte que ens informa de les bones pràctiques en l'àmbit institucional és com l'organització té cura de l'equip humà, ja que és l'element més important per al bon funcionament dels CRAE. Es recomana a l'Administració que tingui en compte els cicles professionals i les característiques de les generacions d'educadors que constitueixen els centres. Cal adequar la normativa laboral a les característiques especials que tenen els centres, cuidar els cicles professionals i la formació contínua.

- Pel que fa a l'organització, les bones pràctiques tenen a veure amb el treball en equip com a metodologia fonamental perquè un servei socioeducatiu sigui de qualitat. Cada equip educatiu ha de reflexionar sobre l'encàrrec rebut i expressar-se pel que fa al cas en el seu projecte educatiu. Un tema que els grups de discussió i van valorar com a element importantíssim va ser la implicació dels professionals, però els preocupava no saber com potenciar-la i desenvolupar-la.
- Una altra bona pràctica a destacar fa referència a l'avaluació institucional. Aquesta ha d'estar orientada a la millora i ha d'estar feta a partir d'uns criteris i indicadors consensuats. Aquests criteris han de ser avaluats en un temps definit. Els resultats de l'avaluació s'han de veure reflectits en millores en el centre. Es valora també com una bona pràctica l'avaluació externa com a element necessari per complementar l'autoavaluació o avaluació interna.

Els elements que han de ser objecte d'avaluació són set:

1. La documentació que constitueix el marc pedagògic.
2. Els objectius de centre que consten a la programació anual.
3. Els objectius del projecte educatiu individual.
4. La relació educativa.
5. Els resultats.
6. L'exercici i les competències professionals.
7. Els protocols.

A continuació, mostrem aspectes i criteris de qualitat emergits des d'una perspectiva externa. Es presenten agrupats en funció de les dimensions d'anàlisi plantejades a l'inici de la investigació, juntament amb aquelles que van anar sortint a partir de les aportacions dels participants: els resultats, l'àmbit pedagògic, els protocols, l'equip directiu, l'educador, l'acció educativa i les dinàmiques de treball i avaluació.

### ***En relació amb els resultats de l'acció socioeducativa***

Les bones pràctiques en l'acció socioeducativa s'observen a partir d'aspectes com els resultats que aquesta acció té sobre els nens i també sobre els professionals.

Els resultats en el nen es poden observar a través de criteris com la satisfacció que expressen i també a través del seu desenvolupament personal. Així doncs, una acció educativa de qualitat ha de donar com a resultat el desenvolupament de l'autonomia personal, especialment en els criteris següents:

- Habilitats socials, especialment en relació amb aquelles que permeten conèixer al subjecte, en el nostre cas el nen, les normes del context i moure-s'hi fàcilment i adequadament. També ha d'estar capacitat per crear vincles amb els iguals i amb els adults.
- Comprensió de la seva trajectòria vital i de com afrontar la vida: cal que els nens acollits en centres siguin capaços d'expressar un relat sobre el que els ha passat que els permeti seguir avançant i desenvolupant-se.
- Maneig de l'ansietat i desenvolupament d'estratègies per reconèixer i comprendre les seves emocions.
- Desenvolupament de l'autoestima.
- Capacitat de prendre les decisions que afecten la seva vida.
- Actitud crítica, per ser capaç de reflexionar sobre el que passa al seu entorn i a la seva vida.
- Enculturació, incorporació dels continguts culturals de l'entorn que faciliten al nen que se sentí part del seu entorn social, que s'hi identifiqui, perquè compregui la seva realitat física i social.
- Èxit escolar, és a dir, la seva promoció acadèmica i l'assoliment de les capacitats necessàries per desenvolupar-se com a ciutadà.
- Èxit laboral, a partir de l'adquisició de les competències sociolaborals necessàries per desenvolupar-se com a ciutadà.

La satisfacció de tots els implicats en el dia a dia d'un centre constitueix un altre criteri de la qualitat dels CRAE.

Igual que altres recursos educatius o de reinserció, l'ingrés en un centre no és, en general, voluntari, ja que la gran majoria dels nens no trien el seu ingrés. Així i tot, que el nen arribi a un grau de satisfacció alt constitueix un objectiu per a la mateixa institució. El respecte als seus drets, les oportunitats i les facilitats per participar que el centre li ofereix i la percepció de ser ajudat, són indicadors que informen sobre la satisfacció del nen.

La satisfacció dels professionals es pot evidenciar, segons expressen els participants en la consulta, a partir d'indicadors com:



- L'estabilitat de la plantilla d'educadors.
- L'escassetat d'absentisme laboral i baixes mèdiques.
- El nombre baix de canvis de torn o rotacions.
- L'expressió per part del professional de la seva satisfacció en el treball.
- La calma i l'assertivitat en les seves actuacions.
- El canvi conscient de l'educador, de manera que aquest pugui reconèixer i expressar com les seves actituds i aptituds canvien i milloren.

### ***En relació amb el marc pedagògic elaborat pels equips educatius dels centres***

En l'àmbit pedagògic es planteja la importància que els centres elaborin un marc pedagògic comú, que sigui el reflex d'un discurs i llenguatge comú de l'equip educatiu. Aquest marc pedagògic ha d'estar compost pel projecte educatiu de centre (PEC), el reglament de règim intern (RRI), la programació anual (PA) i la memòria anual (MA), i ha d'estar elaborat amb la participació de tots els professionals del centre.

Entre els aspectes que informen sobre la qualitat i els criteris per a l'avaluació del projecte educatiu de centre, destaquen:

- La concreció en la definició dels objectius i continguts educatius del centre.
- L'acceptació, per part de l'equip educatiu, de l'encàrrec institucional que rep de l'Administració.
- L'enfocament del treball que ha de dur a terme amb les famílies.
- L'existència i la claredat d'uns principis generals de l'organització i del seu funcionament.
- L'opció del centre per a la millora de la qualitat.
- La consideració de les característiques i les necessitats del nen com a eix del disseny, l'execució i l'organització de l'acció socioeducativa (programes a desenvolupar, tutories, espais, temps...).
- L'opció del centre per construir comunitat, per buscar la integració del centre en l'entorn.
- L'opció del centre per a la integració i la normalització dels nens.
- L'existència d'uns canals de coordinació i distribució de responsabilitats.
- L'adequació dels programes educatius que el centre porta a terme. En aquest sentit, ha de ser considerat com a objecte d'avaluació que hi hagi programes específics amb dues finalitats fonamentals:
  1. Promoure la responsabilització del nen.
  2. Assegurar el protagonisme del nen.

- Un disseny de l'educació que reflecteixi l'aposta pels aprenentatges culturals, escolars, una educació participativa i responsabilitzadora.

En relació amb el reglament de règim intern, a més a més de ser elaborat amb la participació de tots els professionals, ha de regir la vida de totes les persones i contenir poques normes redactades de forma clara i concisa.

Així mateix, la programació anual i la memòria anual s'han d'elaborar amb la participació de tots els professionals.

Ens els criteris per avaluar els protocols, aspecte molt relacionat amb la qualitat dels centres, destaquen:

1. El grau de participació de tots els professionals implicats en l'elaboració dels protocols d'actuació.
2. L'organització per seqüències i la distribució clara per responsabilitats.
3. La utilitat per prendre decisions i per evitar les intervencions estandarditzades.

### ***En relació amb l'equip directiu i el lideratge que exerceix***

En relació amb l'acció directiva, i prenent com a referència les bones pràctiques que assenyalen els informants en aquest estudi, l'actuació del director ha de:

- Promoure accions per facilitar la integració de nous membres del centre.
- Preparar i dirigir amb eficàcia reunions d'equip.
- Avaluar de forma contínua l'equip basant-se en factors objectius.
- Donar informació a l'equip sobre la seva forma de treballar.
- Fomentar la reflexió conjunta i la presa de decisions consensuada.
- Resoldre situacions difícils mostrant una actitud assertiva i conciliadora.
- Assumir el paper de director davant els conflictes.
- Coordinar l'equip de manera que n'aconsegueixi la màxima efectivitat.

El director ha de disposar de la capacitat de comunicació, persuasió i influència a través de les capacitats següents:

- Comunicar assertivament i aconseguir fer prevaldre el seu criteri quan és necessari.
- Adaptar el seu discurs a l'interlocutor.

Com a líder, el director ha de saber:

- Comunicar les directrius a l'equip per tal d'orientar-lo.
- Captar les situacions potencialment conflictives i anticipar-s'hi.
- Vetllar per la resolució dels conflictes i fer-ne el seguiment fins que es resolguin.
- Fomentar el treball en equip i la participació.
- Donar confiança i autonomia a l'equip. Respectar-ne les decisions en els assumptes que li delega.
- Donar confiança davant els canvis, oferint suport i escoltant.
- Exigir un rol professional a l'equip i vetllar pel compliment de les seves funcions.
- Ser un referent tècnic per a l'equip.

També han de ser altres capacitats del director en relació amb la gestió del centre les següents:

- Orientar el treball als resultats i la qualitat.
- Tenir visió estratègica.
- Ser flexible i saber gestionar el canvi.
- Planificar i organitzar.
- Tenir compromís amb el servei públic i amb el centre i orientar-lo a la ciutadania.

Tots aquests aspectes es converteixen en criteris per a l'avaluació de la qualitat de l'acció directiva dels centres residencials.

### ***L'educador, l'acció educativa i les dinàmiques de treball en els centres***

L'equip humà és un element clau en el funcionament dels centres, de manera que la seva fortalesa i el seu desenvolupament professional han de ser una prioritat en aquelles institucions que pretenen dur a terme bones pràctiques. Les bones pràctiques assenyalades, que a continuació s'exposen, es converteixen en possibles criteris per avaluar-lo:

1. Els centres han de formar i desenvolupar les competències professionals dels seus treballadors a través de cursos de formació específica, seminaris, tasques concretes de supervisió, etc.
2. La comunicació entre tots els professionals s'assegura mitjançant la transparència en la gestió i la difusió de la informació, l'anàlisi conjunta de

casos i situacions, la realització sistemàtica de reunions, la creació d'espais de trobada per a la supervisió, entre d'altres.

3. S'ha de desenvolupar la cohesió i la sinergia en l'equip a través d'estratègies com la presa de decisions per consens i de forma participativa, l'anàlisi d'actuacions educatives en les reunions, i el suport mutu entre companys en el treball diari.
4. L'equip educatiu ha d'estar compromès amb els interessos del nen, i ha de posar en joc estratègies com l'assignació d'un tutor que garanteixi el tracte individualitzat, l'existència d'un pla d'acollida inicial per a nens nous, i l'anàlisi sistemàtica de les intervencions educatives.
5. Pel que fa a la selecció i l'adaptació d'educadors novells, hi ha d'haver un protocol de selecció (que contingui les competències mínimes exigibles al perfil d'educador que es necessita i una entrevista personal estructurada), un període de prova i una avaluació al final del període de treball.
6. L'equip educatiu ha de ser flexible i ha de tenir la capacitat d'adaptar-se als canvis a partir de l'anàlisi constant dels casos i de les intervencions educatives.
7. L'equip educatiu ha de convertir-se en expert a partir de la realització de cursos de formació que responguin als interessos i les necessitats de l'equip. És bo també que l'equip estigui format per professionals amb diferents graus d'experiència.
8. La capacitat i la necessitat de triangular, de permetre que un tercer ajudi a objectivar el treball, i la relació dual que s'estableix entre el nen i l'educador, poden desenvolupar-se a través d'estratègies com fer reunions multidisciplinàries, reunions amb les famílies dels nens i la supervisió, que comporta la reflexió sobre la pràctica.

---

#### **4.2. Diagnòstic dels CRAE de Catalunya a partir dels criteris de qualitat explorats**

##### *Sobre el marc pedagògic elaborat pels equips educatius dels centres*

Els centres residencials de Catalunya, especialment els privats, disposen de la documentació que constitueix el marc pedagògic del centre, que compleix alguns criteris bàsics de qualitat plantejats: disposen d'un projecte educatiu de centre que defineix i estableix clarament els objectius educatius, defineix els principis generals d'organització i el funcionament del centre, defineix i distribueix funcions i responsabilitats, i justifica i argumenta l'atenció dels nens pel que fa a l'horari diari, les rutines, etc., sempre des de la perspectiva de la millora de la qualitat de vida de les persones.

Un altre dels criteris de qualitat necessaris en aquest àmbit és que el PEC s'elabori amb la participació de tots els professionals. Atès que el 48,8% dels enquestats expressen no haver participat en la seva redacció, hem d'assenyalar

la importància de la participació dels professionals en el procés de reflexió conjunta, elaboració i revisió del projecte educatiu de centre, com a element que aglutina i promou l'elaboració d'un discurs comú i la implicació dels professionals en la institució i en la tasca d'equip. Covey (2010:163) afirma que "sense participació no hi ha compromís" i aquesta afirmació és d'especial importància en organitzacions com els centres. El model d'organització d'una institució molt probablement ens informa del model de relació que establirà l'equip educatiu amb les persones ateses. Com més participatives siguin les relacions entre l'equip educatiu i l'equip directiu, més ho seran les de l'equip amb les persones ateses. Com més alineats estiguin els professionals amb els objectius de la institució, més bo en serà el treball.

- Cal destacar que els professionals, especialment els més veterans, consideren que el PEC del seu centre no defineix clarament l'enfocament del treball amb les famílies dels nens. En aquest sentit i tenint en compte l'encàrrec que reben els CRAE a partir de la nova Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, cal pensar en estratègies conjuntes de treball amb els equips d'atenció primària i els EAIA que permetin definitivament fer una intervenció ecològica sobre el sistema familiar.

Un altre element important del marc pedagògic és el reglament. Els professionals, especialment els dels centres privats, afirmen que al seu centre disposen d'un reglament que regeix de forma clara la vida de totes les persones. En aquest sentit cal assenyalar que és important que tots els professionals participin en l'elaboració i la revisió d'aquest document. El mateix succeeix amb la programació i la memòria anual: tot i que són documents vigents, no sembla que estiguin elaborades amb la participació de tots els professionals. Són els membres dels equips directius els que afirmen, en més percentatge, l'existència d'ambdós documents. Cal assenyalar, doncs, la importància de la participació i la implicació de tots els professionals en la programació dels objectius i les activitats a realitzar anualment en els centres i la seva avaluació en la memòria.

Tot i que la gestió interna dels centres cada vegada és més coneguda per tots els professionals, la gestió econòmica es porta a terme des d'un estament aliè als educadors, la qual cosa comporta un desconeixement del pressupost i una manca de participació a l'hora de prendre decisions sobre les despeses de la institució. Caldria augmentar les quotes de participació també en aquest aspecte.

Quant al treball per programes i protocols, no tots els centres elaboren programes específics per abordar de forma individualitzada o de grup les dificultats o les potencialitats a desenvolupar. Els centres han d'animar-se a diagnosticar aquestes dificultats i a identificar punts forts i dissenyar aquells programes que, en funció de les característiques dels seus nens, els permetin avançar de forma adequada. D'altra banda, la qüestió dels protocols ha estat controvertida al llarg de la consulta Delphi, i s'ha arribat a la conclusió que, encara que són necessaris, els protocols poden representar una cotilla que coarti la capacitat

de decisió de l'educador i que el converteixi en un mer operari. És important que els equips educatius discriminin quins són els protocols que necessiten per regular de manera eficaç certs procediments i quins poden incorporar-se al projecte educatiu de centre com a criteris o fonaments pedagògics d'actuació. En tot cas, tot això s'ha d'elaborar de forma participativa.

### ***Sobre la pràctica avaluativa dels centres***

Es dona una heterogeneïtat alta en la pràctica avaluativa en els centres en funció de les diferents variables estudiades. En aquest sentit, cal destacar que són els professionals, especialment els que duen tasques de suport (els psicòlegs, l'equip tècnic, etc.), els que fan avaluacions, i l'educador és el professional que menys satisfet se sent sobre l'activitat avaluadora.

Sí que s'avaluen les necessitats dels infants i els objectius educatius. En menys mesura els professionals reconeixen fer avaluacions periòdiques i els educadors amb més experiència són els que consideren que no es porten a terme.

Els professionals dels centres concertats són els que més pràctiques avaluatives afirmen dur a terme. D'altra banda, aquells que afirmen no haver participat en l'elaboració del PEC assenyalen no fer cap tipus d'activitat avaluativa en el seu centre.

A la llum d'aquestes conclusions s'observa la necessitat de fer un treball d'immersió en la cultura de la millora de la qualitat en els centres residencials i, a partir de la sensibilització i la formació en aquest aspecte, cal que, d'una banda, s'implementin processos sistemàtics bàsics d'avaluació i de rendició de comptes i, de l'altra, s'incentivin processos d'autoavaluació en els quals cada equip educatiu iniciï i desenvolupi els seus propis processos de millora de la qualitat.

### ***Sobre l'acció educativa que es desenvolupa en els centres***

Els professionals afirmen que cada nen té assignat un tutor que s'encarrega de ser la figura de referència que aglutina tota la informació sobre el nen. Tot i això, són els educadors dels centres públics, i dins el grup d'educadors, els que acumulen més anys d'experiència, els que se senten menys satisfets amb la forma de constituir i gestionar la figura del tutor i la tutoria. Dins de la valoració positiva que fan tots els professionals, es comprèn que sigui el col·lectiu d'educadors el que aspiri a quotes de treball tutorial més altes, ja que la tutoria és l'estratègia que permet un tracte individualitzat i que promou de manera més intensa el vincle adult-infant dins de l'entorn institucional. De tots és conegut que compaginar els horaris laborals per torns, la vida diària dels centres i la tutoria, no és tasca fàcil.

Es valora que els objectius educatius s'elaborin de forma individualitzada, que el seu disseny s'ajusti a les característiques dels nens, i que s'orientin a l'adquisició de competències socials.

Molts dels nens acollits en centres necessiten algun tipus de recurs reeducatiu o terapèutic que els ajudi a superar les seqüeles que van deixar les causes que van provocar-ne l'internament. Els professionals valoren, en aquest sentit, que tots els nens que ho necessitin disposin d'ajuda especialitzada, tot i que els professionals menys satisfets amb aquesta ajuda són els que acumulen més anys d'experiència.

En relació amb la participació dels nens en l'entorn i en la vida del centre, tots els professionals la valoren positivament, encara que els educadors i els professionals dels centres públics i els que acumulen més experiència semblen aspirar a cotes més altes de participació dels infants.

Quant a la participació de les famílies en la vida del centre i les estratègies que es posen en joc per desenvolupar-ne la implicació en l'educació del seu fill, són els equips directius i els professionals dels centres concertats i els privats els que valoren més positivament el treball dut a terme. En canvi són els professionals amb més experiència i els que exerceixen funcions de suport en els centres (psicòlegs, assistents socials, etc.) els que se senten menys satisfets amb el treball amb les famílies.

Sobre la figura de l'educador i les seves competències professionals

Els professionals dels centres (inclosos els educadors) afirmen que els educadors se senten compromesos amb el benestar de cada nen i expressen sentir-hi empatia, es comporten com un model educatiu i expressen expectatives positives d'èxit cap als nens.

Els professionals expressen que els educadors dels centres saben crear un vincle afectiu sa i es preocupen per conèixer bé els nens que tenen a càrrec seu. També afirmen mostrar-se assertius en la relació educativa i valoren positivament la seva capacitat de resoldre amb serenitat situacions de crisi i conflictes, fent respectar la normativa.

Els professionals expressen que els educadors dels CRAE saben despertar el desig d'aprendre en els nens, saben planificar, avaluar i treballar en equip; així mateix fan cursos de formació i participen en iniciatives de renovació pedagògica i innovació educativa.

En general són els educadors els que valoren de forma més positiva les seves competències, especialment els més joves, excepte en qüestions relatives a la capacitat desenvolupar vincle amb el nen i al coneixement profund dels nens i de les seves característiques. Així l'autovaloració de les pròpies competències, encara que sempre en la franja alta, disminueixen a mesura que augmenta l'experiència. Podem concloure doncs, que la valoració que fan els educadors sobre la seva participació i la qualitat de les actuacions dutes a terme en els centres és més baixa que la feta pels membres de l'equip directiu i el personal o equips de suport (grup Altres).

### ***Sobre l'equip directiu i el lideratge que exerceix***

Igual que els educadors, els membres dels equips directius s'autoavaluen més positivament, en general, que la resta de grups enquestats, excepte en alguna qüestió com la tasca que fan per fomentar l'elaboració de la documentació pedagògica del centre. En aquest cas, és la resta de professionals la que més reconeix la tasca dels directius. Val a dir que la valoració de l'equip directiu és positiva en tots els ítems que es van plantejar en el qüestionari: els professionals dels centres (inclosos els equips directius) afirmen que el seu director tracta amb cortesia i delicadesa les persones, coneix bé tots els nens i és una figura accessible per a ells, supervisa el pla de cas i els projectes educatius, està compromès amb el projecte educatiu, dóna suport i impulsa el treball en equip i disposa de formació teòrica adequada i d'experiència.

El director es preocupa principalment d'aconseguir una educació d'elevada qualitat, informa adequadament totes les persones del centre, sap motivar-les, mostra estima i reconeixement a les persones pels èxits que aconsegueixen, la qual cosa n'impulsa l'autoconfiança, aclareix adequadament les funcions dels treballadors, fa el seguiment de totes les iniciatives, avalua, planifica i distribueix la despesa, i optimitza els recursos humans i materials.

El director del centre manté també un bon equilibri entre la delegació i el control, busca i gestiona els recursos externs necessaris, i fomenta la creativitat.

El director gaudeix del reconeixement de l'equip educatiu, garanteix la participació dels infants en el centre, promou el debat de temes pedagògics, potencia un clima positiu, resol assertivament els problemes, fomenta l'elaboració, la implementació i l'avaluació de la documentació pedagògica, actualitza la seva formació i comparteix la visió dels professionals.

Alguns dels aspectes que s'han de millorar en els centres des de la funció directiva són la promoció de la reflexió i la investigació, així com la promoció de la participació de les famílies dels nens acollits en els centres.

D'altra banda, crida l'atenció com, a mesura que augmenten els anys d'experiència, els professionals valoren en menys mesura l'acció directiva. Així mateix, de nou són els professionals dels centres públics els que valoren en menys mesura l'acció directiva, encara que sempre dins de paràmetres positius, i són els professionals dels centres concertats els que generalment valoren de forma més positiva els seus directius.

S'observa de nou una autovaloració més alta de les pròpies competències, tant per part de l'educador com de l'equip directiu, la qual cosa indica un cert grau de subjectivitat en les valoracions. Aquesta subjectivitat és inevitable en els equips humans i condueix de nou a la necessitat d'elaborar instruments d'avaluació que permetin objectivar al màxim les valoracions.



### ***Sobre les dinàmiques de treball desenvolupades en els centres***

Els professionals dels CRAE constaten que es fan reunions setmanals d'equip i consideren que aquesta periodicitat és suficient. Consideren, a excepció dels professionals amb més experiència, que les decisions es prenen per consens. També es valoren de forma positiva els instruments de comunicació i de traspass d'informació que s'utilitzen. En relació amb la composició de l'equip i la seva actuació, es valora que hi conviuen membres amb diferents graus d'experiència i que se senten amb el suport dels seus companys en el dia a dia. Així i tot, són els professionals amb més experiència (a partir dels 10 anys) els que valoren de forma negativa el suport rebut pels companys en l'acció diària, així com les qüestions relatives a la selecció de personal (l'existència d'una entrevista personal en el protocol de selecció, l'existència d'un període de prova per als educadors novells, i la realització d'una entrevista de valoració al final del període de treball).

En aquest àmbit es recomana millorar l'accés dels professionals als diferents centres, de manera que se'ls pugui exigir un mínim de competències per desenvolupar correctament les seves funcions segons les necessitats de cada centre. Els centres haurien de dissenyar una entrevista de selecció de personal, seguint un protocol i, un cop superada, l'educador novell hauria de fer un període de prova tutoritzat per un educador de la plantilla. Al final del període de treball, també s'hauria de fer una avaluació.

Hauria de millorar també la revisió de casos de forma individual per part de l'equip directiu, de manera que el tutor reti comptes, d'alguna manera, davant la direcció, sobre el seu treball tutorial.

Els centres organitzen escassament activitats d'intercanvi amb altres institucions i participen poc en activitats de reflexió professional. En aquest sentit, la recerca de sinèrgies, les trobades amb altres professionals, amb altres centres o entitats i l'intercanvi d'experiències, poden tenir efectes motivadors en els professionals. També permeten avançar més ràpidament en aspectes d'innovació i millora. Són moltes les entitats, molts els professionals, moltes les idees: sens dubte, aprofitar espais per posar-los en comú poden generar aprenentatges i creixement compartit.

### ***Sobre els recursos disponibles en els centres***

Els professionals valoren positivament la dotació de recursos materials dels seus centres; així, es considera que el trasllat dels nens es fa de forma segura, el mobiliari està adaptat a les característiques dels nens i disposen de recursos econòmics suficients per satisfer les necessitats dels seus nens. També es valora prou la dotació de material didàctic i zones d'esbarjo a les seves instal·lacions. No s'afirma el mateix en relació amb la dotació d'ordinadors, i es valora que en general no es disposa d'ordinadors suficients per a tots els nens.

### ***Sobre la satisfacció dels professionals***

El grau de satisfacció dels professionals dels CRAE de Catalunya és alt; els professionals expressen haver après a resoldre els conflictes amb més calma, se senten cada vegada més segurs i satisfets amb el clima del seu centre i amb el treball educatiu que s'hi fa, i més segurs de l'estabilitat de l'equip i de la seva situació laboral. També observen que els nens se senten ajudats, i les seves famílies expressen satisfacció per l'educació que els seus fills reben al centre. Se senten, alhora, satisfets del coneixement que es té al barri de l'activitat del centre.

De nou és l'educador qui sent menys satisfacció, en comparació amb els altres grups, en aquells aspectes que no depenen directament del professional. Així doncs, l'educador es mostra satisfet amb la seguretat que té en la pròpia acció educativa, una satisfacció que disminueix quan valora el clima, el treball de l'equip o la imatge externa del centre.

La satisfacció disminueix amb els anys d'experiència, excepte en la seguretat percebuda sobre la pròpia acció educativa. En aquest cas, els educadors més veterans expressen una satisfacció alta. És també la pròpia acció educativa la que manté la valoració més alta per part dels professionals dels centres públics. Sobre la resta de qüestions, aquests professionals se senten menys satisfets que els seus col·legues dels centres concertats i dels privats.

Dins d'un ampli espectre de valoracions positives sobre el desenvolupament de l'acció educativa en els CRAE, destaca una postura més exigent per part del col·lectiu d'educadors de tots els centres: la dels més experimentats.

Tenint en compte que el col·lectiu dels centres públics és el que acumula educadors amb més anys d'experiència i que el seu nivell de satisfacció amb la feina i el clima de l'equip és bo, seria interessant saber quins aspectes explorats amb baixes puntuacions tenen a veure amb la desmotivació i el desgast professional i quins d'aquests aspectes, amb el saber que proporciona l'experiència, ja que molts veterans opinen que es pot oferir un nivell educatiu de més qualitat. Sens dubte, els professionals amb una llarga trajectòria acumulen sabers i experiències que podríem compartir i desenvolupar (tal com es va expressar en el grup de discussió de Lleida).

---

## **4.3. Pautes i propostes per a l'avaluació dels CRAE**

### **4.3.1. Importància de l'avaluació dels CRAE**

Un centre residencial d'acció educativa és un lloc d'acció i transformació de la vida a través de les relacions personals. En el centre hi circula la vida cada dia i és missió de l'educador estar atent al que passa, escoltar i establir un diàleg amb el nen i la seva vida, un diàleg que en possibiliti el creixement des de la presa de consciència i de l'assumpció de les regnes sobre la seva pròpia vida.

La importància del treball educatiu desenvolupat en els centres, pel material sensible amb què treballen, exigeix qualitat. L'avaluació de centre ha de constituir una reflexió crítica, sistemàtica i rigorosa dels processos educatius que es duen a terme per tal d'aconseguir una eficàcia social (*accountability*), és a dir, per "saber si s'estan malgastant o dedicant a finalitats poc satisfactòries els recursos invertits. Les responsabilitats política, social i tècnica exigeixen garanties i comprovacions que s'estan treballant amb serietat i eficàcia" (Santos Guerra, 2008:17).

En termes generals, i després de l'estudi dut a terme, el concepte de qualitat dels CRAE està associat a la capacitat d'aquests centres i de les persones que els integren per respondre a la seva missió, a establir una organització que busqui primordialment el benestar i la millora de la qualitat de vida de les persones, per fomentar-ne l'autonomia i la integració social, i formant un equip educatiu cohesionat, competent i compromès, basat en la participació i en la implicació comunitària. En conseqüència, la millora de la qualitat d'aquests centres suposa la posada en marxa d'accions encaminades a assegurar-ne el bon funcionament quotidià, accions centrades en els aspectes bàsics que informen sobre la seva qualitat (el marc pedagògic, l'acció educativa, l'educador i l'equip educatiu, les dinàmiques de treball, la gestió i la formació, la disponibilitat de recursos i la satisfacció de les persones).

Tanmateix, és evident que la qualitat dels centres residencials no depèn d'una sola variable, sinó de la combinació adequada i l'equilibri dels nombrosos i diversos elements que actuen en els processos administratius, educatius i humans que tenen lloc en aquests centres: com es genera i manté la sinergia en l'equip, com es programa, com s'acullen els professionals novells, la formació dels treballadors i la participació en la gestió del centre, per citar-ne alguns.

Per aconseguir aquest equilibri referit anteriorment, cal identificar i definir els indicadors que permetin conèixer la realitat, reunir dades, interpretar-los i valorar-los d'acord amb uns criteris establerts. En definitiva, és necessari avaluar el funcionament dels centres residencials en els seus diferents àmbits d'actuació i presa de decisions.

Cal insistir que el propòsit d'aquest treball no ha estat dissenyar un model per a l'avaluació dels centres residencials, sinó aportar unes directrius per a l'avaluació de la qualitat d'aquests centres, directrius basades en els aspectes relacionats amb la qualitat i l'objecte d'avaluació, i els criteris o referents per dur-la a terme. Aquestes directrius emergeixen de l'opinió dels implicats directament o indirectament en l'acció educativa dels centres i, en menys mesura, de la ciutadania.

Una de les primeres i més importants conclusions que emergeixen d'aquest estudi és el nivell de consciència dels professionals sobre la necessitat de l'avaluació, tant interna com externa. Cal impulsar, tant des dels mateixos centres com des de l'Administració, la immersió en la cultura de la millora de la qualitat a través de processos d'autoavaluació institucional. Són els mateixos equips que, a partir de processos d'autodiagnòstic, han de detectar

les seves necessitats de millora per fer-se conscients dels seus punts febles i de les seves fortaleces. L'Administració, de la seva banda, ha de desenvolupar processos de seguiment i auditories d'aquestes institucions, que tenen unes comeses tan importants com són acompanyar els infants en situacions de desemparament, en la superació de les seqüeles que aquestes situacions han provocat, i desenvolupar-ne la ciutadania des de la normalització. Per tant, l'acció educativa dels centres no pot romandre a mercè de la bona voluntat ni sotmetre's als perills de la irresponsabilitat, la ineficàcia o el caprici. La finalitat de l'avaluació ha de ser l'optimització del servei que es presta en els CRAE. Al llarg d'aquest estudi els participants han expressat, en diferents moments, la necessitat d'incorporar processos d'avaluació per a la millora de la qualitat, mai entesos des del control sinó des de la millora i el creixement institucional.

Per la seva banda, l'avaluació externa ha d'erigir-se en un element trianquillador que permeti objectivar la mirada cap al funcionament institucional i previngui possibles tendències autocomplaents i complicitats que posen en perill la professionalitat. L'Administració ha de plantejar uns requisits mínims de qualitat per tal d'inspeccionar i avaluar el funcionament dels centres. Aquesta tasca es fa ja, d'alguna manera, des de la Fiscalia de menors i des de la inspecció periòdica que es fa en els centres. Es recomana elaborar un protocol d'avaluació externa que prevegi totes les àrees susceptibles de ser supervisades. Per tot això, creiem que incorporar models mixtos d'avaluació dels centres pot ser una bona estratègia per millorar-ne el funcionament des d'una perspectiva constructiva, és a dir, de millora de la qualitat.

Aquest estudi ha permès ratificar molts dels tòpics, opinions de passadís, reflexions i reivindicacions sobre la manera com han de funcionar els centres. Aquesta investigació en ratifica molts i els estructura, els dona cos i consistència, a partir de les aportacions del món acadèmic i de la veu dels professionals.

#### **4.3.2. Avaluació participativa**

En un entorn comunitari com és un CRAE no es pot conceptualitzar l'avaluació per a la millora de la qualitat sense la participació. En aquest sentit, s'haurien d'incorporar la visió dels destinataris de l'acció educativa (els nens i les seves famílies) en investigacions futures per tal d'explorar-ne l'opinió i la satisfacció.

#### **4.3.3. Incorporació del model EFQM en avaluació dels centres**

La Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència ha iniciat el seu Pla de qualitat adoptant com a model el model EFQM d'excel·lència creat el 1992 per la Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat. Aquest fet ens porta a revisar en quina mesura els aspectes i criteris considerats bàsics pels participants en aquest estudi són previstos per aquest model. Insistim, però, que no ha estat l'objectiu d'aquesta investigació analitzar les bondats o limitacions del model EFQM.

## Resultats en el nen

Els criteris i indicadors de qualitat han de partir de l'observança (entesa com la consecució o resposta) de les necessitats del desenvolupament dels nens. Els resultats del nostre estudi apunten a certs aspectes de l'autonomia personal com a elements essencials a avaluar, a més d'aspectes de satisfacció de les necessitats físiques, cognitives i emocionals. Així mateix, cal explorar la satisfacció del nen i la seva família a partir d'eines que li permetin expressar l'ajuda que perceben.

Taula 4.1. Criteris i indicadors sobre la satisfacció del nen

	NECESSITATS INFANTILS	ASPECTES A AVALUAR
<b>Físiques i biològiques</b>	Alimentació Temperatura Higiene	Son Exercici Joc
	Integritat física i protecció davant el risc real	Seguretat de l'edifici Seguretat de les zones d'esbarjo Seguretat del mobiliari Seguretat del transport
<b>Cognitives</b>	Estimulació sensorial Exploració física Exploració social Comprensió de la realitat física i social	Enculturació
<b>Emocionals i socials</b>	Seguretat emocional	Equilibri emocional Afrontar la vida Gestió de l'ansietat
	Pertinença	
	Identitat personal	Historialització de la seva vida
	Autoestima	Autoestima
	Xarxa de relacions socials	Vincle amb els iguals Vincle amb els adults Habilitats socials: es mou en el context, coneix les normes del context
	Participació	
	Autonomia progressiva: progrés o èxit personal	Canviar el propi destí Prendre decisions: protagonisme Èxit escolar Èxit laboral Assumir responsabilitats
	Autorealització personal	
Límits en el comportament		

### **Resultats en l'educador**

Els èxits que aconsegueix l'organització en relació amb les persones que la integren, s'han d'observar a partir d'aspectes com l'estabilitat de la plantilla, les baixes laborals, l'absentisme, el grau de rotació (canvis de torn de treball), i l'elaboració de entrevistes i enquestes de satisfacció en les quals el professional pugui reconèixer el seu aprenentatge i els èxits o les dificultats en l'exercici professional.

*Taula 4.2. Criteris sobre els resultats en l'equip*

<b>RESULTATS</b>	<b>CRITERIS PER A L'AVALUACIÓ</b>
Resultats en l'equip	Estabilitat professional, seguretat bàsica en la professió
	Aprenentatge
	Canvi conscient: percepció del canvi i la millora, percepció de les pròpies dificultats
	Actuar amb calma
	Verbalitzar satisfacció

### **Resultats en la societat**

L'impacte que l'acció educativa en els centres té en la societat pot observar-se a partir dels criteris resultants d'aquesta investigació, com són la col·laboració institucional en iniciatives de la comunitat o barri a què el centre pertany.

### **Resultats clau**

Els èxits que el centre aconsegueix en relació amb el que s'ha planificat, es poden observar a partir de les avaluacions internes i externes dissenyades a partir d'indicadors consensuats.

Es proposa avaluar:

- A partir d'indicadors consensuats.
- Aplicant les millores que sorgeixen com a conseqüència de l'avaluació.
- La documentació pedagògica.
- Els resultats en funció dels objectius: els objectius de centre que consten a la programació anual, del PEI, del projecte educatiu de centre.
- La relació educativa.

- Els programes educatius.
- Els protocols.
- La funció directiva.
- La satisfacció dels professionals i dels nens i les seves famílies a partir d'enquestes o entrevistes de satisfacció.
- Les competències professionals de l'educador.
- Oferint evidències dels resultats obtinguts.

### **Agents facilitadors**

Els agents o facilitadors de la qualitat (vegeu el gràfic 1.8) en els centres són aquells eixos sobre els quals actuen les institucions per aconseguir els resultats que provenen de l'encàrrec rebut.

### **Lideratge**

Les competències d'un equip directiu de centre han estat desenvolupades àmpliament al llarg d'aquest estudi, i s'ha observat com la necessitat d'un lideratge directiu és essencial de cara a transmetre la missió i visió, a motivar les persones i a alinear-les cap als objectius de treball, a partir de la comunicació assertiva i del compromís professional. La taula següent reflecteix quines competències ha de reunir l'equip directiu per tal d'exercir una gestió adequada i un lideratge sobre les persones i els destinataris del servei que proporciona un CRAE.

*Taula 4.3. Criteris per a l'equip directiu*

<b>ASPECTES DE L'EQUIP DIRECTIU</b>	<b>CRITERIS PER A L'AVAUACIÓ</b>
<b>Direcció i desenvolupament de les persones</b>	Promou accions per facilitar la integració de nous membres al centre. Prepara i dirigeix amb eficàcia les reunions d'equip. Avalua l'equip de forma contínua basant-se en factors objectius. Dóna informació a l'equip sobre la seva forma de treballar. Fomenta la reflexió conjunta i la presa de decisions consensuades. Resol situacions difícils amb membres de l'equip o altres equips mostrant una actitud conciliadora. Assumeix el seu paper de director davant els conflictes amb l'equip o amb altres equips o serveis. Coordina l'equip de manera que n'aconsegueix l'efectivitat màxima.

<b>Comunicació, persuasió i influència</b>	Es comunica assertivament i aconsegueix fer prevaler el seu criteri quan cal. Adapta el seu discurs a l'interlocutor. Comunica i convenç l'equip de manera natural. Transmet el que pensa i defensa els seus criteris. S'assegura que l'interlocutor comprèn el valor afegit del que defensa.
<b>Anàlisi de problemes i presa de decisions</b> <b>Treball en equip i treball en xarxa</b> <b>Orientació cap als resultats i la qualitat</b> <b>Visió estratègica</b> <b>Flexibilitat i gestió del canvi</b> <b>Planificació i organització</b> <b>Orientació a la ciutadania</b> <b>Compromís amb el servei públic i el centre</b> <b>Actualització professional i millora contínua</b>	És resolutiu: resol les qüestions de forma satisfactòria amb rapidesa.
<b>Lideratge</b>	Comunica les directrius a l'equip per tal d'orientar. Capta les situacions potencialment conflictives i intervé per acostar posicions. Vetlla per la resolució dels conflictes i en fa el seguiment fins que es resolen. Fomenta el treball en equip i la participació. Dóna confiança i autonomia a l'equip. En respecta les decisions en els assumptes que hi delega. Davant els canvis, dóna confiança informant, escoltant i oferint suport. Exigeix un rol professional a l'equip i vetlla pel compliment de les seves funcions. És un referent tècnic per a l'equip.

### **Persones**

El factor humà s'ha valorat al llarg de l'estudi com el punt fort de l'acció educativa dels centres. Ja des dels grups de discussió es posava l'accent en la importància de l'equip humà i la necessitat de tenir cura del seu cicle professional, la seva formació, i el desenvolupament del treball en equip com a element indispensable per treballar de forma coherent i alineada amb la missió del centre, l'encàrrec. La direcció dels centres té la responsabilitat de mantenir l'estabilitat de l'equip educatiu. Per a això s'ha de posar en joc el projecte de centre, donant a conèixer els principis pedagògics del centre i promovent l'acceptació d'aquests principis per part del professional. Ha d'oferir a la vegada autonomia als seus professionals creant espais de treball cooperatiu i de seguiment d'aquest treball. Aquesta autonomia genera equips que transformen la institució i, com a conseqüència, organitzacions que aprenen i creixen a partir de la implicació i de la reflexió sobre la pràctica.



El treball en equip juga un paper molt important ja que suposa la renúncia a les pròpies opinions a favor del bé comú, la qual cosa exigeix un grau de maduresa personal i de confiança en l'equip. Covey (2010) afirma que *sinergia* significa que “el tot és més que la suma de les parts”. En desenvolupar la sinergia en l'equip educatiu, emergeix un estil de comunicació en què perd importància la pròpia opinió i es confia que el resultat final serà el millor, perquè les opinions diferents, escoltades i compreses, donen com a resultat quelcom millor que les opinions idèntiques, clòniques, iguals.

Taula 4.4. Criteris i indicadors per a l'equip educatiu

ASPECTES DE L'EQUIP EDUCATIU	CRITERIS PER A L'AVAUACIÓ
<b>Formació i desenvolupament de competències professionals</b>	<p>Cursos de formació específica.</p> <p>Seminaris.</p> <p>Iniciatives d'innovació educativa i renovació pedagògica.</p> <p>Es fa supervisió per tal de reflexionar sobre la pràctica.</p> <p>L'assistència a la supervisió és obligatòria.</p>
<b>Comunicació</b>	<p>Es fan reunions d'equip setmanals.</p> <p>Hi ha transparència en la gestió i la difusió de la informació.</p> <p>La direcció provoca l'anàlisi conjunta de casos i situacions.</p> <p>Es potencien espais de trobada per a la supervisió.</p> <p>Els instruments de comunicació són operatius.</p>
<b>Cohesió i sinergia en l'equip</b>	<p>S'elabora de forma cooperativa la documentació del centre.</p> <p>El consens és la base de les decisions que es prenen.</p> <p>Es fa acollida i tutorització de nous educadors.</p> <p>La direcció exerceix un lideratge que afavoreix la cohesió de l'equip.</p> <p>Es prenen decisions de forma participativa.</p> <p>Les reunions permeten compartir situacions i incidències.</p> <p>En el treball diari es dóna suport mutu entre companys.</p> <p>S'organitzen activitats lúdiques fora de l'horari laboral.</p>
<b>Compromís amb els interessos de l'infant</b>	<p>Cada nen té assignat un tutor que en garanteix el tracte individualitzat.</p> <p>Hi ha un pla d'acollida inicial per als nens nous.</p> <p>Es treballen els casos analitzant les intervencions i el seu impacte.</p>

<b>Selecció i adaptació d'educadors novells</b>	<p>Hi ha un protocol de selecció a través d'una entrevista personal estructurada.</p> <p>El protocol de selecció exigeix unes competències mínimes: titulació, coneixement dels “documents professionalitzadors”, capacitats personals, experiència...</p> <p>Els educadors novells passen un període de prova en la institució.</p> <p>Al final de cada període es fa una entrevista amb la direcció per tal d'avaluar els resultats.</p>
<b>Flexibilitat</b>	<p>Es fan revisions dels casos de forma individualitzada amb el tutor.</p> <p>Es fa un treball conjunt de reflexió i construcció del discurs pedagògic</p>
<b>Experiència, aprenentatge</b>	<p>Es fan cursos de formació que responen als interessos i les necessitats de l'equip.</p> <p>L'equip està format per professionals de diferents graus d'experiència.</p> <p>L'equip fa comunicacions, articles, ponències, en què comparteix el seu saber i les seves reflexions.</p> <p>Es fan intercanvis amb altres educadors d'altres institucions.</p>
<b>Triangulació</b>	<p>Es fan reunions multidisciplinàries amb els diferents agents que intervenen en la vida de l'infant.</p> <p>Quan es considera necessari, també hi participa l'infant.</p> <p>Es fan reunions amb les famílies dels infants.</p>

### **Política i estratègia**

L'organització de la planificació educativa és l'eix d'aquest apartat, un eix fonamental ja que és el que conté els principis de l'encàrrec social, la planificació educativa i les formes d'organització que el centre ha triat.

El centre constitueix un sistema en què cada membre ha de tenir assignades de forma consensuada unes funcions de manera que el bon desenvolupament d'aquestes funcions garanteixi la satisfacció professional i les bones pràctiques. Com s'organitzen i distribueixen aquestes funcions, i quines formes d'organització permeten desenvolupar i mantenir la implicació en un equip, són els punts a abordar en aquest apartat. Sens dubte, l'equip directiu, l'educatiu i el projecte de centre són tres eixos sobre els quals ha de pivotar la bona gestió dels centres. En aquest apartat ens ocuparem del marc pedagògic i altres documents que organitzen el funcionament dels equips educatius. L'element principal del marc pedagògic és el projecte educatiu de centre. Aquest projecte, igual que la resta, ha d'estar elaborat per tot l'equip i sota el principi de millorar l'atenció a les persones.

Els criteris per a l'avaluació que, a partir d'aquest estudi, es proposen són:

*Taula 4.5. Criteris per a la política i l'estratègia (marc pedagògic)*

- Elaborar el marc pedagògic del centre (el projecte educatiu de centre, el reglament de règim interior, la programació anual, el pressupost i la memòria anual) de forma participativa i alineada amb l'encàrrec rebut.
- Disposar de programes específics en funció de les necessitats dels infants atesos.
- Disposar dels següents protocols: ingrés i desinternament, traspàs d'informació entre professionals, acollida d'educadors novells.
- Elaborar els protocols d'actuació de forma participativa; han d'estar seqüenciats, ser prou flexibles.

### **Aliances i recursos**

Avaluar la manera com el centre estableix i cuida les seves relacions, com detecta, genera i gestiona interdependències amb agents externs, i com posa en joc els seus recursos interns per tal de millorar-ne el funcionament, són els elements que formen aquest apartat. En aquest sentit, cada centre ha d'elaborar la seva llista d'equips o agents amb els quals necessita coordinar-se adequadament i establir interrelacions, així com la seva llista de material i equipament educatiu, tecnològic, etc., necessaris per aconseguir els plans i objectius que es planteja a partir de l'encàrrec rebut i dels programes que dissenya.

Els criteris d'avaluació a tenir en compte en aquest apartat fan referència a la coordinació multidisciplinària que fa el centre per dur a terme el seguiment dels casos, a la relació amb els proveïdors, al treball col·laboratiu amb les famílies i els seus equips de suport (EAIA, serveis socials, etc.). La ubicació, l'estructura física i els recursos materials de què disposa el centre són també criteris a avaluar en aquest apartat.

### **Processos**

Revisar els processos i les metodologies per millorar-ne l'eficàcia i l'eficiència i alhora millorar l'atenció a les persones, és l'últim agent facilitador que planteja el model EFQM.

L'avaluació dels efectes obtinguts per un servei és important, però en un servei socioeducatiu com un CRAE, ho és també l'avaluació dels processos. No es pot tenir en compte únicament el resultat, ja que els processos que es generen a partir de l'acció educativa programada, sistemàtica i també informal i improvisada, produeixen canvis en les persones. En el procés hi intervé la relació educativa, el vincle que es genera a partir d'aquesta. I és justament la qualitat d'aquesta relació l'element fonamental que possibilita l'educació. L'avaluació dels processos és imprescindible també per contrastar-ne l'eficàcia en relació amb els resultats pretesos.

Per avaluar els processos es proposa revisar les característiques dels protocols i dels programes, els procediments d'acollida dels educadors novells i dels infants nouvinguts, les reunions, i els processos d'avaluació. Així mateix, i atès que cada vegada s'atorga més importància a la participació dels nens com a estratègia que fomenta el sentiment de pertinença i de contribució al bé comú, no es pot oblidar l'avaluació dels procediments que els centres posen en marxa per fomentar la participació dels nens.

#### **4. 3.4. Responsabilitat de l'Administració i motivació de les institucions**

Finalment, com a propostes de millora volem apuntar la necessitat que l'Administració segueixi liderant el pla de qualitat, establint unitats de garantia de la qualitat en els seus territoris. Unes unitats que han de vetllar per assegurar la qualitat i la millora dels serveis que es presten en el territori, fent un acompanyament i una supervisió dels processos d'autoavaluació. Entenem que des de la informació, la formació i l'acompanyament s'aconsegueixen processos de creixement i millora de les institucions.

##### ***Propostes per a investigacions futures***

L'avaluació per a la millora de la qualitat dels centres residencials és una tasca que acaba de començar el seu camí de la mà d'algunes administracions, equips de recerca del món acadèmic i agències del tercer sector social.

Aquesta investigació ha pretès aportar algunes bones pràctiques i alguns criteris per a l'avaluació sorgits de la veu i l'experiència dels professionals implicats directament o indirectament en els centres. Així i tot, creiem necessari apuntar per a properes investigacions la necessitat de seguir consensuant criteris, indicadors i estàndards de qualitat, per tal de construir un protocol d'avaluació assequible i seqüenciat.

D'altra banda, en properes investigacions caldrà aconseguir la implicació massiva dels professionals en els processos d'avaluació, a través d'estratègies dissenyades en coordinació amb els agents socials (l'Administració, entitats, etc.), de manera que es pugui recollir l'opinió del màxim de professionals implicats en el treball educatiu dels centres.

Ja per finalitzar, cal apuntar la necessitat d'implicar els infants i les seves famílies en properes investigacions. D'una banda, per enriquir els estudis que ja s'han començat a fer sobre l'opinió de les persones que en algun moment de la seva infància van estar acollides en un centre, i, d'altra banda, per recollir les opinions dels nens que es s'hi troben acollits actualment i les opinions de les seves famílies.

“Som el que fem cada dia.  
De manera que l'excel·lència no és un acte, sinó un hàbit.”

Aristòtil

## Bibliografía

- Aguilera, E., i altres. (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<sup>a</sup>.A., Rodríguez, S., y Rodríguez, M<sup>a</sup>.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 y 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., i 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\\_De-sarrollo\\_de\\_los\\_Servicios\\_Sociales\\_2012.pdf](http://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/5/1137_Indice_de_De-sarrollo_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.
- Bowlby, J. (1951). *Cuidados maternos y salud mental*. OMS. Ginebra: OMS.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Borrás, J.M<sup>a</sup>. (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. Fernandez 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.
- Brighthouse, 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: Universi-tas.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investi-gación*. Barcelona: Ariel.
- Campoy, I. (2010). *La fundamentación de los derechos de los niños*. *Revista de derechos y libertades*, 23, (311-321). Data de consulta: 20 de gener de 2011 de: [http://www.dykinson-on-line.com/Derchos\\_y\\_libertades.revista](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: Martínez 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 y 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 (Conèixer 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 de los derechos 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., et al. (1994). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Del Rincón, D., et al. (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.
- Diversos autores (2001). *Modelo europeo de excelencia*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Diversos autores (2003). *Innovación para la mejora*. Montevideo: ANEP. AEI.
- 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 Care). (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.
- Fernández 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., Álvarez, 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., Álvarez, 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 residential 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*, 28(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*. Beverly Hills: Sage
- Gutierrez Pérez, J. (1999). "El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque imperativo y de la investigación acción". En L. Buendía, D. González, J. Gutierrez, y M. Peglajar, *Modelos de análisis de la investigación Educativa* (pp. 7-60). Sevilla: Alfar.
- Gutierrez 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., i 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.
- Muñoz, 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 thro 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 tyrannie 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](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<sup>a</sup>. (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*. Harmondsworth. Middlesex: 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-Exupéry, A. (1983). *El Petit Príncipe*. 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* (tesi 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 Multi-Disciplinary 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: protegits 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.
- 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.

## Bibliografía web

[http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/indicadores\\_Bienestar\\_INF.pdf](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/2009/02/09/sociedad/1234134001_850215)  
[http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998005\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998005_850215.html)  
[http://elpais.com/diario/2009/02/19/sociedad/1234998007\\_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.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\\_infancia\\_i\\_adolescencia/Menors\\_des-emparrats/Centres\\_proteccio/Pdf/Distribucio\\_CRAEv2.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Proteccio_infancia_i_adolescencia/Menors_des-emparrats/Centres_proteccio/Pdf/Distribucio_CRAEv2.pdf)  
<http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.318327c7107bbec91285ea75b0coe1a0/?vgnnextoid=f59531a45e5a4210VgnVCM1000008doc1e0aRCRDvgnnextchanel=f59531a45e5a4210VgnVCM1000008doc1e0aRCRDvgnnextfmt=default>  
[www.aneca.es](http://www.aneca.es)  
[www.fantova.net](http://www.fantova.net)  
[www.gestiondelconocimiento.com](http://www.gestiondelconocimiento.com)  
[www.globalcompact.org](http://www.globalcompact.org)

# 6

## Glossari

CCAA	Comunitats autònomes
CDI	Comitè dels Drets de la Infància
CRAE	Centre Residencial d'Acció Educativa
DGAIA	Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència
EAIA	Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència
EFQM	European Foundation for Quality Management (Fundació Europea per a la Gestió de la Qualitat)
GD	Grup de discussió
GIFI	Grup de recerca en família i infància
MA	Memòria anual
MEC	Ministeri d'Educació i Ciència
ONU	Organització de Nacions Unides
PA	Programació anual
PATH	Performance Assessment Tool for Quality Improvement in Hospitals
PDIAC	Pla director de la infància i l'Adolescència
PDCA	<i>Plan-Do-Check-Act</i> (Planificar, fer, verificar i actuar)
PdQ	Pla de qualitat
PEC	Projecte educatiu de centre
PEI	Projecte educatiu individual
QCRP	Qüestionari sobre centres residencials per a professionals
RRHH	Recursos humans
RRI	Reglament de règim interior
SERAR	Sistema d'avaluació i registre en acolliment residencial
SIA	Secretaria d'Infància i Adolescència
SINI@	Sistema d'Informació de la Infància
UDEPMI	Unitat de Detecció i Prevenció del Maltractament Infantil
UE	Unió Europea
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fons de les Nacions Unides per a la Infància)

## Taules

# 7

- Taula 1.1. Dimensions de la qualitat segons el PdQ
- Taula 2.1. Representació de les fases de l'estudi
- Taula 2.2. Tasques fase de preparació dels grups de discussió
- Taula 2.3. Característiques del mètode Delphi
- Taula 2.4. Àmbits temàtics i tipus de pregunta Delphi I
- Taula 2.5. Àmbits temàtics i tipus de pregunta Delphi II
- Taula 2.6. Àmbits temàtics i tipus de pregunta Delphi III
- Taula 2.7. Exemple de qüestionari QCRP
- Taula 2.8. Temes i tipus de preguntes del qüestionari
- Taula 2.9. Termes convencionals i alternatius de criteris de qualitat en la investigació qualitativa
- Taula 2.10. Coeficient de Cronbach, qüestionari QCRP
- Taula 3.1. Distribució de les estratègies proposades pels participants
- Taula 3.2. Com s'afavoreix el vincle, en percentatges
- Taula 3.3. Periodicitat de la supervisió
- Taula 3.4. Tipus de supervisió
- Taula 3.5. Obligatorietat de la supervisió
- Taula 3.6. Característiques de la supervisió
- Taula 3.7. Efectes del treball per programes en l'educador
- Taula 3.8. Percentatge de consens sobre l'existència de programes educatius
- Taula 3.9. Efectes del treball per programes en l'infant
- Taula 3.10. Efectes del treball per programes en la institució
- Taula 3.11. Estadística i percentatge de convergència sobre treball amb famílies
- Taula 3.12. Percentatges de convergència cohesió
- Taula 3.13. Percentatges de convergència compromís
- Taula 3.14. Estadística i percentatge de convergència en relació amb la selecció de personal
- Taula 3.15. Percentatge de convergència quant als punts febles
- Taula 3.16. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi I
- Taula 3.17. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit organitzatiu
- Taula 3.18. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit humà
- Taula 3.19. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit pedagògic
- Taula 3.20. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi II, àmbit institucional
- Taula 3.21. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi III, àmbit organitzatiu
- Taula 3.22. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi III, àmbit humà

Taula 3.23. Acords assolits i percentatge de convergència Delphi III, àmbit institucional

Taula 3.24. Distribució de les dades expressades en forma de mitjana i variància

Taula 3.25. Mitjanes i variància en relació amb els protocols

Taula 3.26. Mitjanes i variància en relació amb l'avaluació

Taula 3.27. Mitjanes i variància en relació amb les competències de l'educador

Taula 3.28. Mitjanes i variància en relació amb el lideratge directiu

Taula 3.29. Mitjanes i variància en relació amb les dinàmiques de treball

Taula 3.30. Mitjanes i variància en relació amb la satisfacció de l'educador

Taula 4.1. Criteris i indicadors sobre la satisfacció del nen

Taula 4.2. Criteris sobre els resultats en l'equip

Taula 4.3. Criteris per a l'equip directiu

Taula 4.4. Criteris i indicadors per a l'equip educatiu

Taula 4.5. Criteris per a la política i l'estratègia (marc pedagògic)

---

## Gràfics

# 8

- Gràfic 1.1. Evolució de les formes de criança
- Gràfic 1.2. Motiu d'obertura d'expedient per edats i gèneres
- Gràfic 1.3. Percentatge d'infants i adolescents tutelats per la DGAIA en funció de les mesures de protecció. Catalunya 2008
- Gràfic 1.4. Percentatge de places per a joves
- Gràfic 1.5. Percentatge de menors estrangers no acompanyats segons la procedència
- Gràfic 1.6. Evolució del concepte de qualitat
- Gràfic 1.7. Cicle de Deming
- Gràfic 1.8. Esquema del model EFQM
- Gràfic 1.9. Dimensions de la qualitat
- Gràfic 2.1. Etapes de la consulta Delphi
- Gràfic 2.2. Distribució de participants per perfils
- Gràfic 2.3. Distribució de participants per comunitats autònomes
- Gràfic 2.4. Perfil de l'informador segons el lloc professional
- Gràfic 2.5. Perfil de l'informador segons el sexe
- Gràfic 2.6. Perfil de l'informador segons l'edat
- Gràfic 2.7. Perfil de l'informador segons l'experiència
- Gràfic 2.8. Perfil de l'informador segons la formació acadèmica
- Gràfic 2.9. Perfil de l'informador segons la participació en el PEC
- Gràfic 2.10. Perfil de l'informador segons la titularitat
- Gràfic 2.11. Perfil de l'informador segons la tipologia de centre
- Gràfic 3.1. Competències parentals
- Gràfic 3.2. Característiques dels protocols en percentatge
- Gràfic 3.3. Característiques dels protocols en percentatge i per perfils
- Gràfic 3.4. Què suposa per als infants participar en programes, en percentatge
- Gràfic 3.5. Què suposa per a l'educador participar en programes, en percentatge
- Gràfic 3.6. Què suposa per a la institució treballar per programes
- Gràfic 3.7. Rol de l'Administració en el treball per programes
- Gràfic 3.8. Estratègies de comunicació fluida
- Gràfic 3.9. Nivells de comunicació
- Gràfic 3.10. Estratègies de sinergia
- Gràfic 3.11. Estratègies de cohesió
- Gràfic 3.12. Estratègies de compromís amb els interessos de l'infant
- Gràfic 3.13. Estratègies de flexibilitat
- Gràfic 3.14. Estratègies d'experiència
- Gràfic 3.15. Estratègies de triangulació
- Gràfic 3.16. Estratègies per desenvolupar la implicació de l'equip educatiu
- Gràfic 3.17. Característiques del director
- Gràfic 3.18. Aspectes del lideratge

Gràfic 3.19. Estratègies formatives  
Gràfic 3.20. Estratègies d'avaluació  
Gràfic 3.21. Estratègies de selecció de personal  
Gràfic 3.22. Rendició de comptes  
Gràfic 3.23. Mitjanes del PEC i els programes en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.24. Mitjanes del pressupost en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.25. Mitjanes de l'acció educativa en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.26. Mitjanes de l'educador en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.27. Mitjanes de l'equip directiu en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.28. Mitjanes dels recursos en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.29. Mitjanes de la satisfacció en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.30. Es planifica l'avaluació amb indicadors consensuats,  
en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.31. Clarifica adequadament les funcions dels treballadors,  
en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.32. Fa el seguiment de totes les iniciatives, programes, òrgans del  
centre,  
en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.33. Fa una previsió i planificació de la despesa,  
en funció dels anys d'experiència  
Gràfic 3.34. Mitjana del PEC i els programes en funció de la titularitat  
Gràfic 3.35. Mitjana del RRI en funció de la titularitat  
Gràfic 3.36. Mitjana de l'avaluació en funció de la titularitat  
Gràfic 3.37. Mitjana de les competències de l'educador en funció de la titula-  
ritat  
Gràfic 3.38. Mitjana de l'equip directiu en funció de la titularitat  
Gràfic 3.39. Mitjana de les dinàmiques de treball en funció de la titularitat  
Gràfic 3.40. Mitjana de la satisfacció en funció de la titularitat

## Annexos

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 a rel 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 fer 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 que 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 hi han participat experts (educadors, directores, 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 amb les bones pràctiques educatives. És per això que aquest qüestionari va adreçat a **tots els educadors i educadores dels centres** d'infància i també **als seus equips directius**.

Així doncs, et presentem un qüestionari que **cal contestar individualment 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'aplicació.**

El qüestionari és anònim. Tan sols et demanem algunes dades personals (sexe, formació...) i professionals. Per raons pràctiques utilitzem sempre el gènere masculí per referir-nos a ambdós sexes.

Per a qualsevol consulta, no dubtis a posar-te en contacte amb Pilar Morros:  
[pmorros@yahoo.es](mailto:pmorros@yahoo.es)  
 tel. 607334148

Gràcies per la teva col·laboració

Pilar Morros i Vigil

---

## Perfil de l'informador

1. Vostè és:
  1. Membre de l'equip directiu
  2. Educador/a
  3. Altres (indicar) \_\_\_\_\_
  
2. Gènere:
  1. Home
  2. Dona
  
3. Edat:
  1. Menys de 35
  2. De 35 a 39
  3. De 40 a 44
  4. De 45 a 49
  5. Més de 49
  
4. Anys d'experiència:
  1. menys de 5
  2. de 5 a 9
  3. de 10 a 19
  4. de 20 a 29
  5. més de 30
  
5. Formació acadèmica més alta:
  1. Formació bàsica
  2. FP/ batxillerat
  3. Diplomatura universitària
  4. Llicenciatura
  5. Expert/màster universitari
  6. Doctorat
  7. Altres/ formació complementària



6. Titularitat del centre
  1. Públic
  2. Concertat, gestió delegada, etc.
  3. Altres
  
7. Tipus de centre
  1. Centre residencial d'acció educativa
  2. Centre residencial d'educació intensiva
  3. Unitat convivencial
  4. Centre d'acollida
  5. Altre (indica)
  
8. Projecte educatiu de centre: PEC
  1. He participat en la redacció del PEC
  2. No hi he participat però conec el contingut del PEC
  3. No hi he participat i no conec el contingut del PEC

Indiqueu el grau d'acord amb les següents afirmacions que fan referència a diferents aspectes del centre. Teniu en compte que: 1=totalment en desacord, i 5= totalment d'acord.

La darrera casella és per a aquelles qüestions que no tenen relació amb la vostra realitat o no teniu dades per contestar.

<b>MARC PEDAGÒGIC DEL CENTRE</b>						
	1	2	3	4	5	N/C
<b>PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC)</b>						
Ha estat elaborat amb la participació de tots els professionals						
Estableix els canals de coordinació dels diferents òrgans del centre						
Defineix i distribueix funcions i responsabilitats						
Defineix i estableix clarament els objectius educatius						
Defineix els continguts (allò que els nens han d'aprendre al centre)						
Recull la reflexió feta pel meu equip sobre la missió del centre i l'encàrrec institucional						
Defineix quin és l'enfocament o la metodologia a seguir i el model del treball amb les famílies dels nens						
Defineix els principis generals d'organització i funcionament del meu centre						
Justifica i argumenta l'atenció dels nens pel que fa a l'horari diari, les rutines...						
Inclou alguns principis dels programes educatius fonamentals						
<b>REGLAMENT DE RÉGIM INTERIOR (RRI)</b>						
Existeix un RRI						
Ha estat elaborat amb la participació de tots els educadors						
Ha estat elaborat amb la participació de tots els professionals						
Ha estat elaborat amb la participació de tots els membres del centre						
Reglamenta i regeix la vida de totes les persones del centre						
Té poques normes						
Les normes estan redactades de forma clara						

<b>PRESSUPOST DE CENTRE</b>						
El pressupost anual és conegut per tots els educadors del meu equip						
L'equip participa de les decisions a prendre en relació amb la distribució de les partides econòmiques del pressupost del centre						
<b>MEMÒRIA ANUAL</b>						
El centre elabora la memòria anual						
La memòria anual s'elabora amb la participació de tots els professionals						
<b>PROGRAMACIÓ ANUAL</b>						
El centre elabora una programació anual						
La programació anual s'elabora amb la participació de tots els professionals						
<b>PROGRAMES</b>						
Hi ha programes específics en funció de les necessitats educatives dels nens						
<b>PROTOCOLS D'ACTUACIÓ</b>						
Els protocols estan elaborats amb la participació dels professionals implicats						
Els protocols estan estructurats per seqüències i distribueixen clarament les responsabilitats						
Els protocols ens permeten prendre decisions autònomament						
Els protocols són prou flexibles per evitar decisions estandarditzades						
<b>AVALUACIÓ</b>						
Es planifica l'avaluació amb indicadors consensuats per l'equip educatiu						
S'avaluen les necessitats dels nens						
S'avalua la consecució dels objectius						
Es porta a terme una avaluació sistemàtica de la documentació pedagògica (PEC, RRI, PEI...)						
S'avaluen les competències professionals i l'exercici professional						
Els resultats de l'avaluació reverteixen en millores al centre						
S'avalua la relació educativa a través de la reflexió sobre la pràctica						
El centre se sotmet a avaluacions o auditories externes						

Hi ha instruments d'avaluació adequats a cada àmbit de valoració							
Es fan sessions d'avaluació de manera periòdica							
La recollida de dades de les avaluacions i l'anàlisi de la informació està coordinada per un professional del centre.							

<b>ACCIÓ EDUCATIVA</b>							
	1	2	3	4	5	N/C	
Hi ha uns criteris consensuats per distribuir les tutories							
L'assignació de tutories té en compte les necessitats del nen							
Es respecta l'estabilitat de les tutories per tal de satisfer les necessitats de seguretat i vinculació del nen							
Cada nen té assignat un tutor							
Hi ha un pla d'acollida per als nens nous							
L'educador tutor és la figura de referència que aglutina tota la informació sobre el nen							
El tutor es fa càrrec de tot el referent a la vida del nen (es coordina amb els EAIA, les escoles, disposa d'un temps per al treball individual...)							
El tutor fa el seguiment de les visites i sortides familiars (està informat, recull, sintetitza i transmet la informació)							
Els objectius educatius s'elaboren de forma individualitzada i són adequats a les necessitats educatives							
Els objectius educatius s'orienten a l'adquisició de competències socials							
Les estratègies educatives que s'apliquen en el meu centre són diversificades							
Els nens que ho necessiten assisteixen a recursos psicoterapèutics, reeducatius, d'estimulació precoç, etc.							
La vida del centre proporciona als nens situacions d'entrenament per a la vida en societat							
Els nens participen en l'elaboració del seu projecte educatiu individual, en funció de la seva edat i capacitats							
Els nens participen en activitats del barri i de l'entorn							

Els nens participen en la vida del centre a través d'assemblees i prenent decisions						
El centre fomenta la participació de les famílies a través d'entrevistes, coordinacions i contacte freqüent						
El centre procura un entorn col·laboratiu amb les famílies						

<b>L' EDUCADOR (si ets educador, has de respondre en 1a persona)</b>						
	1	2	3	4	5	N/C
Sap crear un vincle afectiu sa amb el nen: sap acollir i limitar						
És assertiu en la comunicació						
Coneix amb profunditat els nens del centre						
Disposa de coneixements no superficials sobre les necessitats dels nens, psicologia de la relació i tecnologia educativa						
Es mostra compromès amb el benestar de cada nen						
Mostra empatia en la relació amb el nen						
És coherent amb la normativa						
Es comporta com a model educatiu						
Expressa als nens expectatives d'èxit positives						
Resol situacions de crisi i conflictes amb serenitat						
Desperta el desig d'aprendre en el nen, de vincular-se a allò social						
Sap planificar, reflexionar i avaluar						
Sap treballar en equip i genera bon clima amb els seus companys						
Els educadors del meu centre actualitzen seves competències a través de cursos de formació						
Els educadors del meu centre participen en iniciatives de renovació pedagògica i innovació						

<b>GESTIÓ I FORMACIÓ DEL PERSONAL</b>						
	1	2	3	4	5	N/C
<b>SOBRE L'EQUIP DIRECTIU</b>						
Informa adequadament totes les persones del centre de tot allò que afecta la vida de la institució						
Sap motivar els seus col·laboradors						
Tracta amb cortesia i delicadesa a totes les persones						
Coneix bé tots els nens i és una figura accessible per a ells						
Mostra estima i reconeixement a les persones del centre pels èxits que aconsegueixen						
Impulsa l'autoconfiança dels educadors						
Clarifica adequadament les funcions dels treballadors						
Fa el seguiment de totes les iniciatives, programes, òrgans, del Centre						
Fa una previsió i planificació de la despesa del centre						
Fa una distribució i justificació econòmica de l'activitat del centre						
Optimitza els recursos humans del centre per a un bon desenvolupament de l'acció educativa						
Optimitza els recursos materials del centre per tal de millorar l'acció educativa						
Manté un equilibri entre delegació i control						
Busca els recursos externs necessaris amb les estratègies adequades						
Dóna suport i promou la realització d'investigacions sobre temes socioeducatius						
Facilita la creativitat, està obert a provar noves estratègies						
Gestiona ajudes externes						
Revisa periòdicament els resultats						
La seva major preocupació és la consecució d'una educació d'elevada qualitat						
Supervisa el pla de cas i els projectes educatius						
Està compromès amb el projecte pedagògic i en promou el desenvolupament						

Gaudeix de reconeixement per part de l'equip per a l'exercici del càrrec							
Garanteix la participació creixent dels infants en la vida del centre							
Promou el debat sobre temes pedagògics							
Potencia un clima positiu en l'equip							
Resol assertivament els problemes i conflictes							
Fomenta l'elaboració, implementació i avaluació de la documentació pedagògica (PEC, RRI, etc.)							
Dóna suport i impulsa el treball en equip							
Potencia la participació dels pares en la vida del centre							
Disposa de formació teòrica adequada							
Actualitza la seva formació de forma contínua							
Disposa d'experiència							
Comparteix la visió dels professionals del centre							

<b>DINÀMIQUES DE TREBALL</b>						
	1	2	3	4	5	N/C
Es realitzen reunions d'equip setmanals						
Els procediments i instruments de comunicació que utilitzem al centre (diari, actes, panells, etc) són útils						
Les decisions es prenen per consens						
Es fa acollida i tutorització dels educadors novells						
Les reunions d'equip permeten compartir situacions i incidències						
Hi ha suport mutu entre companys en el treball diari						
S'organitzen activitats lúdiques entre companys fora de l'horari laboral						
Existeix un protocol de selecció de personal segons les seves funcions i perfil professional						
El protocol de selecció conté una entrevista personal estructurada						
El protocol de selecció exigeix unes competències mínimes: titulació, coneixement dels documents professionalitzadors, capacitats personals, experiència, etc.						
Els educadors novells experimenten un període de prova al centre						
Al final de cada període es fa una entrevista amb la direcció per tal d'avaluar els resultats.						
Es realitzen revisions dels casos de forma individualitzada entre direcció i tutor						
En el meu equip hi ha professionals amb diferents graus d'experiència						
L'equip participa en iniciatives que promouen la reflexió contínua a partir de comunicacions, articles, ponències en les quals comparteix el seu saber i reflexions						
Es donen intercanvis amb altres educadors d'altres institucions						



<b>RECURSOS</b>						
	1	2	3	4	5	N/C
Les instal·lacions de l'edifici són segures i adequades						
Les zones d'esbarjo són adequades, segures, i estan adaptades a les característiques dels nens						
El mobiliari del centre està adaptat a l'edat, les característiques i les necessitats						
Hi ha materials didàctics suficients i adequats a les necessitats dels infants						
Es disposa dels recursos econòmics suficients per garantir la cobertura de les necessitats materials dels nens (vestuari, material escolar, etc.)						
Es disposa d'ordinadors suficients per a tots els nens del centre						
En el trasllat dels nens i nenes es protegeix la integritat física i protecció davant el risc real						

<b>SATISFACCIÓ</b>						
	1	2	3	4	5	N/C
Em sento satisfet amb la meua situació laboral						
Em sento satisfet amb l'estabilitat del meu equip						
He après a abordar situacions de conflicte amb més calma						
Em sento cada vegada més segur en l'acció educativa						
Em sento satisfet de la feina que fem com a equip						
El clima de treball en el meu centre és agradable						
L'activitat del meu centre és coneguda al barri						
L'activitat del meu centre és valorada positivament en l'entorn						
Els nens donen proves que se senten ajudats						
Les famílies expressen la seva satisfacció per l'atenció que rep el seu fill						

Moltes mercès per participar en aquest estudi.

Pilar Morros i Vigil



