



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

El clima social en els centres residencials d'infància i adolescència

Roger Llopart Alarí



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**El clima social en els centres residencials d'infància i
adolescència**

Roger Llopart Alari



UNIVERSITAT DE BARCELONA

TESI DOCTORAL

El clima social en els centres residencials d'infància i adolescència

Roger Llopart Alari

Juliol

2017

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Facultat d'Educació

El clima social en els centres residencial d'infància i adolescència

Realitzada per:

Roger Llopart Alari

Dirigida per:

Dra. Nuria Fuentes-Peláez

Dra. Carme Montserrat

Tutoritzada per:

Dra. Nuria Fuentes-Peláez

Programa de doctorat: Educació i Societat

Barcelona, 2017

AGRAÏMENTS

La realització d'una tesi doctoral com aquesta, implica molt de temps i dedicació, una suma de molts esforços sense els quals no hauria estat possible dur-la a terme.

Després de més sis anys intensos de recerca aquesta tesi doctoral, fer una llista de totes les persones i organismes que han contribuït a fer realitat aquest moment no deixa de ser una tasca complexa, ja que no m'agradaria oblidar-me de ningú. Els meus agraïments s'organitzaren en tres blocs diferents, però tots són importants.

Primer de tot, he d'agrair a la *Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència* (DGAIA), la possibilitat de dur a terme aquesta recerca, i molt especialment a l'Araceli Lazaro per l'interès i pel *feedback*. A tots els CRAE¹ que han participat, als seus directors i directores per la implicació, als educadors i educadores de cada una de les llars, sense ells tampoc hauria estat possible. I molt agraït particularment a cada un dels infants i joves que han deixat de fer un seguit de coses interessants per parar atenció a les nostres preguntes.

Al mateix temps, voldria agrair a tots els col·legues de professió que han contribuït en alguna conversa, un consell, amb una mirada de complicitat. Als centres residencials en els quals he pogut exercir la meva tasca com a educador social, i als infants i adolescents que m'han

¹ *Aldea Infantil Sos de St.Feliu de Codines, Casa de Família Jesús-Maria Trafalgar, Casa Don Bosco, Casa Sant Josep de Tarragona, Casa Solaz Infantil, Centre en Polzet, Centre les Palmeres, Centre Lluís Folch i Camarasa, Centre Mas la Riera, CRAE el Mas, CRAE Llar Vilanova, Centre Residencial D'osona, Complex Maricel, Comunitat Infantil "El Segre", Comunitat Infantil Sobrequés, Crae Alt Penedès, Crae Baix Empordà, CRAE Ball De Cavallets, CRAE Can Tai, CRAE Coll De L'alba, CRAE El Calamot, CRAE El Petit Pont, CRAE Elima, CRAE Joan Torras, CRAE Kairós, CRAE La Salle, CRAE La Vinya, CRAE L'albera, CRAE Les Garrigues, CRAE Lo Carrilet, CRAE Ma. Assumpta, CRAE Mataró, CRAE Prim, CRAE Pujades, CRAE Salt, CRAE Sant Andreu, CRAE Santa Agnès, CRAE Seonee, CRAE Urrutia, CRAE Voramar, Fundació Busquets- Llars Infantils, Hogar Santa Rosalía, Llar Claudina, Llar Familiar Filles de la Caritat (Girona), Llar Juvenil Casa De La Caritat De Vic, Llar La Llum, Llar La Pau, Llar les Vinyes, Llar Mare Esperança, Llar per a joves Betània, Llar Sagrada Família, Llars Infantils Torre Vicens-Actua, Residència Aldees Infantils Sos De Catalunya, CRAE Minerva, Residència Infantil "La Pastoreta", Residència Juvenil de Manresa, Residència la Immaculada, Residència Santa Clotilde- Bon Pastor i Residència Vilapicina.*

permès conèixer amb més profunditat aquest ecosistema, m'estic referint a: *Maria Assumpta*, *Can Rubió*, *l'Aura*, els *Castanyers*, el *Coda Nois*, els *Lledoners* i els *Estels*. Sense oblidar-me del meu pas per l'escoltisme, el qual em va fer descobrir i estimar l'educació, aquí va començar tot.

En segon lloc, un agraïment especial per les meves directores d'aquesta tesi, la Dra. Nuria Fuentes-Peláez i la Dra. Carme Montserrat per l'acompanyament en aquest camí, per compartir la seva professionalitat i els seus coneixements, sobretot en la fase final del treball, sense la vostra confiança i saber fer no hauria estat possible. A tots els professors i professores que en el llarg de la meva trajectòria acadèmica m'he pogut nodrir del vostre coneixement.

I, com no, als amics i amigues, els coneguts i els saludats de la facultat, a tots aquells que hem compartit, un instant, un cafè, una conversa... Amb un especial record; per en Toni Ruiz, l'Angelina Sánchez, la Joana Cifre, la Gemma Puig, la Ingrid Agud, la Cristina Galván, en Gerard Corriols, i tants i tants d'altres. Sense vosaltres tampoc hauria tingut sentit.

Moltes gràcies pel cop de mà amb la recerca: La Glòria, la Mar, la Sílvia, la Maricarmen, la Núria i en Franc, etcètera.

Finalment i en tercer lloc, els agraïments en l'àmbit més proper com és el familiar: al meu pare i la meva mare pel clima familiar viscut en la meva infància i joventut, a les germanes i la resta de la família per moments compartits. I en especial a la meva unitat familiar, per la paciència que heu tingut en aquests anys, per la renúncia de tants i tants caps de setmana, festius que em passava a la biblioteca (crec que en alguns moments formava part del mobiliari), per totes les tardes que no hi era, per les absències en moments importants... Vaig començar la tesi quan en Nil estava tot just a la panxa i l'acabo avui que ja el tens sis anys, i el petit Max, perdó, *mitjà* per què no t'agrada gens ni mica que et diguin petit, ja en tens tres! I a tu Sílvia, la meva parella, que sense els teus ànims i confiança no hauria pogut, ni m'hauria plantejat arribar a poder fer realitat aquest moment. Moltes gràcies a tots!

INTRODUCCIÓ

*«Si busquem resultats diferents, no fem
sempre el mateix»*

Albert Einstein

Escollir un tema és el punt de partida de tota investigació, l'experiència professional em va portar a treballar en diferents centres de protecció d'infància i adolescència, on vaig poder percebre diferències entre ells, d'alguna forma es constatava en l'ambient. D'aquí sorgeixen els primers interrogants i la voluntat d'abordar aquestes percepcions d'una forma sistemàtica i rigorosa mitjançant una tesi doctoral.

Així doncs, el punt de partida va ser, en un primer moment, la voluntat d'investigar la infància i l'adolescència que es troba en situació de protecció i el clima social que es percep en els centres de protecció, amb la voluntat explícita de millorar la qualitat de vida dels infants i joves, i al mateix temps dels educadors socials i la resta de professionals.

Com es veurà més endavant, els objectius parteixen d'una sèrie de preguntes que ens formularem en l'inici de la recerca, i que són fruit d'un treball de reflexió i revisió constant, ens orienten per seguir el camí, on reflectim les nostres intencions. La finalitat de la recerca és conèixer l'estat del clima social en els centres residencials d'acció educativa de Catalunya.

Apropar-nos aquestes institucions, no deixa de ser una tasca complexa per múltiples raons. La primera, és que ens referim a unes institucions que en els seus orígens es remunten a molts segles enrere. La segona, perquè són uns recursos que porten tot un bagatge amb una cultura organitzativa molt marcada. La tercera, que trobem tot un seguit d'elements com: la

falta de reflexió, la immediatesa, l'aplicació de receptes, la dificultat d'aplicar la complexitat, el paternalisme, etcètera. (Vilar, 2011).

Fruit d'aquesta pràctica socioeducativa, la qual m'ha permès ser un privilegiat observador on he viscut situacions molt diverses: uns moments de molta tensió i còlera, i d'altres en què l'emoció i l'alegria embriagava l'ambient.

Segurament per aquells aliens al món de la recerca, deu ser difícil d'entendre el perquè he dedicat uns anys de la meua vida, a escriure aquetes pàgines, quina ha estat la meua motivació principal. Doncs bé, el desig de contribuir amb el meu *granet de sorra* a la millora de les condicions de vida dels nois i noies que es troben sota mesures de protecció. Poso cara aquells infants que al llarg dels anys he tingut l'oportunitat d'atendre.

Amb l'afany de generar canvis en el sistema, com molt bé ens diu la frase d'Einstein, per obtenir resultats diferents, és necessari innovar, la voluntat de transformar i el propòsit de reinventar el model. I és per això que em vaig embarcar en aquesta aventura. Estudiar i analitzar el clima social en les organitzacions ha estat lligat a la comprensió del comportament dels seus membres, i encaminat a la finalitat d'establir estratègies de canvi i de millora.

El clima, entès com una qualitat de l'ambient d'una institució educativa; una qualitat basada en la percepció col·lectiva, de les experiències dels seus participants, i que també influencia la seva pròpia conducta (Silva, 1996).

S'ha generat molta literatura sobre la influència del *clima social* d'una organització, en diversos contextos com ara: l'entorn laboral, les unitats familiars, en els centres penitenciaris, en els centres educatius, en residències de gent gran, etcètera. Però no podem dir el mateix sobre el nostre objecte d'estudi, els centres residencials d'infància i adolescència, on no s'han trobat recerques recents.

La recerca s'emmarca en el programa de doctorat «Educació i Societat». Els eixos principals de la investigació són: *el clima social i els centres residencials d'acció educativa* (CRAE). Cal destacar que, quan ens endinsem en aquests dos temes, confirmem que en la seva

combinació han estat poc explorats.

El treball està dividit en tres parts: la primera, correspon al marc teòric i trobarem dos capítols; la segona, la metodologia, amb dos capítols més; i l'última, els resultats i les discussions i conclusions, amb sis capítols. Seguidament, explicarem de forma resumida els onze capítols de la recerca.

El primer, porta el títol de «Aproximació a la infància i adolescència en els centres de protecció». En el capítol del *marc teòric* es fa un acostament a la infància i als centres residencials de protecció, des de l'antiguitat fins a l'actualitat, en els diferents paradigmes, i presenten les lleis d'infància i adolescència, i finalitzem amb la figura dels educadors socials.

El segon, «Aproximació al clima social», correspon al marc teòric, en el qual ens apropem al clima des de diferents perspectives. Aquí exposem la conceptualització i tipologies dels climes socials, entre ells el clima escolar i el familiar. Per finalitzar, veurem l'apartat de les dimensions i els instruments de mesura del clima social.

Al tercer, «Enfocament metodològic i disseny de la recerca», incidirem en els objectius de la recerca, el seu disseny i les diferents fases de l'estudi dutes a terme. Presentarem els instruments utilitzats i els anàlisis de dades realitzades en la recerca.

El quart, «La mostra de l'estudi», en aquest apartat descrivim les característiques de la població i de la mostra: CRAE que han participat en la recerca, així com les característiques, per una banda, dels infants i adolescents que viuen en els centres, i per l'altra, dels educadors socials que hi treballen.

Els cinquè i sisè capítols corresponen als resultats de la recerca que fa al·lusió a la *percepció del clima social* dels infants i dels educadors dels CRAE. Descrivim els resultats de la recerca, en cada una de les dimensions que componen el clima social.

Al setè capítol, «Anàlisi del clima social: comparatives i variables explicatives» exposem els resultats de les comparatives de les percepcions del clima social entre els resultats dels educadors i dels joves. Veurem els índex de variables de contingut en funció de dimensions teòriques del clima social dels infants i dels educadors.

Al vuitè capítol, «Satisfacció i variables explicatives», exposem el grau de satisfacció dels infants i dels educadors respecte al CRAE, així com les diferents anàlisis realitzades.

Al capítol desè, la «Discussió», interpretarem els resultats de la recerca al llum de la literatura i a l'onzè i últim dels capítols exposem les «Conclusions» a les quals s'ha hem arribat tesi.

Aclariment important, usos lingüístics:

Un grafit escrit a la porta dels lavabos de la facultat deia «Cal esmerçar-nos en cercar el mot més escaient». La tria d'una paraula és una gran responsabilitat ja que marca de forma molt significativa la nostra cosmovisió, la forma de veure i interpretar el nostre entorn, és per això que volem fer una *aclariment* important sobre els usos lingüístics que hem fet en aquesta tesi:

- A- Al llarg del següent treball quant en referíem als educadors i educadores, al nens i nenes farem servir la forma corresponent al masculí, com a valor genèric, aquí agruparem els homes i dones sense cap voluntat de fer una discriminació, simplement per agilitzar la lectura.
- B- Com a sinònim d'educadors socials, usarem les paraules: educadors, professionals, i en alguna ocasió adults.
- C- Utilitzarem diferents termes a l'hora de referir-nos als usuaris dels centres residencials d'acció educativa, principalment; infància i adolescència, joves, nois i noies, i nens i nenes. En alguna ocasió farem referència; a educats, residents, informants i enquestats. En cap cas utilitzarem el mot *menor*, ja que no es considera adequat.
- D- Per referir-nos als centres residencials d'acció educativa (CRAE) farem ús dels termes com a sinònims: centre, centre residencial, centres de protecció, recurs residencial, institucions, etcètera.
- E- Com es veurà més endavant, el clima està compost per un seguit de «dimensions» i «subdimensions». En la recerca, per fer la lectura més amena, ens referirem a «grans dimensions» i «dimensions».

INDEX

ÍNDIX DE TAULES.....	19
ÍNDIX DE FIGURES	23
CAPÍTOL 1. APROXIMACIÓ A LA INFÀNCIA EN ELS CENTRES DE PROTECCIÓ.....	27
1.1.BREU REPÀS DE LA HISTÒRIA DE LA INFÀNCIA DESEMPARADA I ELS RECURSOS RESIDENCIALS	28
1.1.1. <i>La infància: de l'antiguitat a l'època actual.....</i>	28
1.1.2. <i>Centres residencials d'infància al llarg de la història</i>	32
1.2. LA INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA VULNERABLE	35
1.2.1. <i>Conceptes i mirades de la infància i l'adolescència</i>	35
1.2.2. <i>La infància i l'adolescència en risc d'exclusió social.....</i>	37
1.2.3. <i>Les necessitats de la infància.....</i>	41
1.2.4. <i>Els maltractaments a la infància</i>	50
1.3.DEL PARADIGMA DE L'ESPECIALITZACIÓ AL PARADIGMA DELS DRETS	53
1.3.1. <i>Paradigmes i models</i>	53
1.3.2. <i>Paradigma de l'especialització</i>	54
1.3.3. <i>Paradigma de la normalització.....</i>	54
1.3.4. <i>Paradigma dels drets</i>	56
1.3.5. <i>Confrontació dels tres paradigmes</i>	56
1.4. ELS SISTEMES DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA	58
1.4.1. <i>El marc legal</i>	58
1.4.2. <i>Situació de risc, protecció i desemparament.....</i>	63
1.4.3. <i>Recursos residencials.....</i>	68
1.5.L'ATENCIÓ DELS INFANTS EN ELS CENTRE RESIDENCIALS: EL PAPER DELS EDUCADORS I EDUCADORES SOCIALS.....	75
1.5.1. <i>L'evolució de la figura dels educadors i educadores socials.....</i>	75
1.5.2. <i>Els educadors socials en els centre de protecció</i>	78
CAPÍTOL 2. APROXIMACIÓ AL «CLIMA SOCIAL».....	82
2.1. PRIMERA APROXIMACIÓ AL CLIMA SOCIAL.....	83
2.2. ANTECEDENTS SOBRE EL CLIMA EN LES ORGANITZACIONS.....	84
2.2.1. <i>Abans del l'aparició del concepte clima</i>	84
2.2.2. <i>Marc històric de terme clima</i>	85
2.3. EL CLIMA, CONCEPTES I DEFINICIONS.....	88
2.3.1. <i>Definicions.....</i>	88
2.3.2. <i>Etiologia del clima.....</i>	92
2.3.3. <i>Continguts temàtics del clima</i>	98
2.4. LA CULTURA I EL CLIMA.....	101
2.4.1. <i>El clima organitzacional i el clima social.....</i>	101
2.4.2. <i>La cultura i el clima</i>	102
2.4.3. <i>Cultura vs. clima.....</i>	107

2.5. ENFOCAMENT DES DE LA PERSPECTIVA ECOLÒGICA.....	110
2.5.1. <i>Psicologia Ambiental</i>	110
2.5.2. <i>Avaluació ambiental</i>	112
2.5.3. <i>Enfocament ecològic social</i>	113
2.6. EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR	116
2.6.1. <i>Aproximació al context escolar</i>	116
2.6.2. <i>Els climes en els centres educatius</i>	117
2.6.3. <i>Clima i cultura escolar</i>	121
2.6.4. <i>Característiques dels climes socials escolars positius i negatius</i>	122
2.6.5. <i>Clima escolar i el rendiment acadèmic</i>	129
2.7. EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR	131
2.7.1. <i>Aproximació al concepte de família</i>	131
2.7.2. <i>Ambient familiar</i>	135
2.7.3. <i>Clima social familiar</i>	136
2.8. DIMENSIONS DEL CLIMA SOCIAL: INSTRUMENTS DE MESURA.....	138
2.8.1. <i>Revisió d'instruments sobre el clima social</i>	138
2.8.2. <i>Mesurar el clima: Escales i dimensions</i>	142
2.8.3. <i>Escala del clima social en les famílies (FES)</i>	143
2.8.4. <i>L'escala del clima social en els centres educatius (CES)</i>	146
2.8.5. <i>Escala del clima social residencials per a gent gran (ESC)</i>	148
PART II. METODOLOGIA	151
CAPÍTOL 3. ENFOCAMENT METODOLÒGIC I DISSENY DE LA RECERCA	151
3.1. ELS OBJECTIUS	152
3.2. FONAMENTS METODOLÒGICS PER ABORDAR EL CLIMA SOCIAL	154
3.3. DISSENY I PROCÉS DE LA RECERCA	155
3.3.1. <i>Les fases de la recerca</i>	155
3.3.2. <i>Fase 1: Recerca documental i disseny</i>	157
3.3.3. <i>Fase 2: Selecció i recollida de informació</i>	159
3.3.4. <i>Fase 3: Anàlisi i interpretació</i>	160
3.4. ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ: LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA ..	161
3.4.1. <i>Els qüestionaris per a la percepció del clima social en els CRAE</i>	161
3.5. ANÀLISI DE DADES.....	180
3.6. CRITERIS DE RIGOR CIENTÍFIC QUE AVALEN LA RECERCA.....	181
3.7. ÈTICA DE LA RECERCA.....	182
CAPÍTOL 4. LA MOSTRA DE L'ESTUDI.....	185
4.1. LA POBLACIÓ	186
4.2. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA	189
4.2.1. <i>Recursos i places en els centres residencials a Catalunya</i>	189
4.2.2. <i>Mostres de la recerca residencials</i>	192
4.2.3. <i>Característiques dels centres residencials segons el territori</i>	193
4.2.4. <i>Característiques institucionals i organitzatives que defineixen els centres</i>	195
4.2.4. <i>Característiques dels participants en la recerca</i>	197
4.2.5. <i>Característiques dels infants de la mostra</i>	199

4.2.6. <i>Característiques dels directors de CRAE i educadors socials</i>	202
PART III. RESULTATS	207
CAPÍTOL 5. LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL DELS INFANTS	207
5.1. COHESIÓ	208
5.2. EXPRESSIÓ DELS INFANTS	209
5.2.1. <i>Possibilitat d'expressar-se i ésser escoltats</i>	210
5.2.2. <i>L'assemblea de la llar</i>	211
5.3. CONFLICTE	213
5.4. AJUDA	216
5.5. AUTONOMIA	218
5.6. ACTUACIÓ	220
5.7. SOCIOCULTURAL	222
5.8. MORALITAT- RELIGIOSA	224
5.9. ORGANITZACIÓ	225
5.10. CONFORT FÍSIC	226
5.11. CONTROL	228
5.12. EN RESUM	231
CAPITOL 6. LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL DELS EDUCADORS SOCIALS	235
6.1. COHESIÓ	236
6.2. EXPRESSIÓ DELS INFANTS	237
6.2.2. ASSEMBLEA	239
6.2.3. FREQUÈNCIA DE ASSEMBLEA DE LA LLAR	241
6.3. CONFLICTE	242
6.4. AJUDA	244
6.5. AUTONOMIA	245
6.6. ACTUACIÓ	247
6.7. SOCIOCULTURAL	249
6.8. MORALITAT- RELIGIOSA	251
6.9.ORGANITZACIÓ	252
6.10. CONFORT FÍSIC	254
6.11. CONTROL	256
6.12. RESUM	257

CAPÍTOL 7. ANÀLISI DEL CLIMA SOCIAL: COMPARATIVES I VARIABLES EXPLICATIVES.....	261
7.1. RELACIONS ENTRE LES PERCEPCIONS SOBRE LA COHESIÓ	262
7. 2. <i>RELACIONS ENTRE LES PERCEPCIONS SOBRE L'EXPRESSIÓ DELS INFANTS.</i>	267
7.2.1. <i>Possibilitat d'expressar-se i ésser escoltar</i>	267
7.2.2. <i>Assemblea.....</i>	270
7.3. <i>RELACIONS ENTRE LES PERCEPCIONS DELS INFANTS I PROFESSIONALS SOBRE LA DIMENSIÓ DEL CONFLICTE.....</i>	276
7.4. <i>AJUDA.....</i>	282
7.6. <i>ACTUACIONS</i>	291
7.7. <i>SOCIOCULTURALS.....</i>	295
7.8. <i>MORALITAT- RELIGIOSA.....</i>	299
7.9. <i>ORGANITZACIÓ.....</i>	301
7.10. <i>CONFORT FÍSIC.....</i>	305
7.11. <i>CONTROL.....</i>	311
CAPÍTOL 8. VARIABLES EXPLICATIVES DE LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL	323
8.1. <i>ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIÓ DE DIMENSIONS TEÒRIQUES INFANTS.....</i>	323
8.2. <i>ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIÓ DE LES DIMENSIONS TEÒRIQUES DELS EDUCADORS</i>	339
8.3. <i>ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIÓ DE DIMENSIONS TEÒRIQUES INFANTS.....</i>	355
8.4. <i>ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIÓ DE DIMENSIONS TEÒRIQUES DELS EDUCADORS</i>	381
9.1. SATISFACCIÓ DELS INFANTS I ADOLESCENTS DEL SEU CRAE	400
9.2. SATISFACCIÓ DELS PROFESSION QUE TREBALLEN EN ELS CRAE.....	430
9.2.1. <i>Satisfacció general del professionals amb la tasca que exerceixen en el CRAE.....</i>	430
9.2.2. <i>Satisfacció dels educadors en comparació a les dimensió del clima social.....</i>	433
CAPÍTOL 10. DISCUSSIÓ	447
CAPÍTOL 11. CONCLUSIONS.....	469
BIBLIOGRAFIA.....	ERROR! NO S'HA DEFINIT EL MARCADOR.

ÍNDIX DE TAULES

<i>Taula 1. Evolució terminològica de les institucions acollidores</i>	34
<i>Taula 2. Les necessitats durant la infància segons López (1995, p. 89)</i>	45
<i>Taula 3. Diferents definicions del concepte «educador social»</i>	77
<i>Taula 4. Definicions de clima organitzacional:</i>	90
<i>Taula 5. Comparació de les perspectives de d'investigació sobre el clima i la cultura organitzacional</i>	108
<i>Taula 6. Com afecta el clima negatiu als alumnes i professors</i>	126
<i>Taula 7. Les característiques dels climes socials que segons la seva descripció del</i>	128
<i>Taula 8. Dimensions, subescales, descripcions del contingut de les escales FES</i>	144
<i>Taula 9. Dimensions, escales i descripcions del contingut de les escales del test CES</i>	146
<i>Taula 10. Dimensions, escales i descripcions del contingut de l'escala ESC</i>	148
<i>Taula 11. Relació entre preguntes i objectius de la recerca</i>	153
<i>Taula 12. Fases de la recerca</i>	155
<i>Taula 13. Descripció de les dimensions utilitzades en els qüestionaris del clima social</i>	164
<i>Taula 14. Objectius dels qüestionaris descripció dels CRAE. (Directors)</i>	167
<i>Taula 15. Estructura dels qüestionaris del clima social</i>	168
<i>Taula 16. Estructura dels qüestionaris elaborades seguint el model Liker</i>	169
<i>Taula 17. Objectius dels qüestionaris QACS-E (Educatadors socials)</i>	171
<i>Taula 18. Objectius dels qüestionaris QACS-J (Joves)</i>	173
<i>Taula 19. Coeficient de fiabilitat per al QACS-E i QACS-J</i>	175
<i>Taula 20. Estratègies pel foment de la participació</i>	179
<i>Taula 21. Termes per definir el rigor científic</i>	181
<i>Taula 22. Distribució territorial Centres Acollida (CA)</i>	189
<i>Taula 23. Distribució territorial CRAE</i>	190
<i>Taula 24. Distribució territorial CREI</i>	190
<i>Taula 25. Altres recursos residencials a Catalunya</i>	190
<i>Taula 26. Total número de centres, places i professionals</i>	190
<i>Taula 27. CRAE segons la seva gestió</i>	191
<i>Taula 28. Mostra de centres residencials d'acció educativa</i>	193
<i>Taula 29. CRAE que han participat en la recerca segons el territori</i>	194

Taula 30. CRAE segons la dependència administrativa.....	195
Taula 31. El caràcter laic o religiós dels centres CRAE.	195
Taula 32. CRAE segons el nombre de places.....	196
Taula 33. Verticalitat o horitzontalitat del CRAE.....	196
Taula 34. CRAE respecte a l'atenció de nois i noies.	197
Taula 35. Participants en la recerca.	198
Taula 36. Sexe, edat, país de naixement, número de germans i número de germanes.....	199
Taula 37. Temps al centre, estades prèvies en altres centres, freqüència de la visita de.....	200
Taula 38. Sexe, edat, formació i càrrec dels educadors socials.	202
Taula 39. Edats dels infants que atenen els educadors i educadores i experiència professional.....	203
Taula 40. Cohesió segons infants i adolescents.	208
Taula 41. Expressió dels infants.....	210
Taula 42. Assemblea segons infants.	212
Taula 43. Presència de conflictes en els CRAE.	214
Taula 44. Ajuda segons infants i adolescents.	217
Taula 45. Autonomia segons infants.	219
Taula 46. Actuació segons infants.	220
Taula 47. Sociocultural segons infants.	222
Taula 48. Moralitat- religiosa segons infants i adolescents.....	224
Taula 49. Organització segons infants.	225
Taula 50. Confort físic segons infants.	227
Taula 51. Control segons infants i adolescents.	229
Taula 52. Cohesió entre els infants i adolescents segons els educadors socials.	236
Taula 53. Expressió del infants i adolescents segons els educadors socials.....	238
Taula 54. Assemblea segons els educadors socials.....	239
Taula 55. Conflicte segons els educadors socials.	242
Taula 56. Ajuda segons els educadors socials.	244
Taula 57. Autonomia segons els educadors socials.	246
Taula 58. Actuació segons els educadors socials.	248
Taula 59. Sociocultural segons els educadors socials.....	249
Taula 60. Moralitat - religiosa segons els educadors socials.....	251
Taula 61. Organització segons els educadors socials.	252
Taula 62. Confort físic segons els educadors socials.....	254
Taula 63. Control segons els educadors socials.....	256
Taula 64. Dimensió cohesió infants i educadors.	262
Taula 65. Comparativa de mitjanes: Cohesió.	263
Taula 66. Prova T Student i Levène Cohesió.....	263
Taula 67. Dimensió de l'expressió dels infants i educadors.	267
Taula 68. Comparació de mitjanes en la subdimensió d'expressió.....	268
Taula 69. Prova T Student i Levène Prova T Student i Levène subdimensió expressió.	268
Taula 70. Dimensió assemblea infants i educadors.	270
Taula 71. Comparativa de mitjanes subdimensió assemblea.....	271
Taula 72. Prova T Student i Levènesub assemblea.	272
Taula 73. Comparativa de mitjanes sobre la dimensió del conflicte.	276
Taula 74. Comparativa de mitjanes sobre la dimensió del conflicte.	277
Taula 75. Prova T Student i Levène sobre la dimensió del conflicte.	278
Taula 76. Dimensió ajuda infants i educadors.....	282

Taula 77. Comparació de mitjanes dimensió Ajuda.....	283
Taula 78. Prova T Student i Levène dimensió Ajuda.	283
Taula 79. Dimensió autonomia infants i educadors.	287
Taula 80. Comparativa de mitjanes dimensió autonomia.....	288
Taula 81. Prova T Student i Levène dimensió autonomia.....	288
Taula 82. Dimensió actuacions infants i educadors.	291
Taula 83. Comparativa de mitjanes dimensió actuacions.....	292
Taula 84. Prova T Student i Levène dimensió actuacions.....	292
Taula 85. Dimensió sociocultural infants i educadors.....	295
Taula 86. Comparativa de mitjanes dimensió sociocultural.	296
Taula 87. Dimensió moralitat- religiosa infants i educadors.....	299
Taula 88. Comparativa de mitjanes dimensió moralitat-religiosa.	299
Taula 89. Prova T Student i Levène dimensió moralitat -religiosa.	300
Taula 90. Dimensió organització infants i educadors.....	301
Taula 91. Comparativa mitjanes dimensió organització.....	302
Taula 92. Prova T Student i Levène.....	302
Taula 93. Dimensió confort físic segons els infants i educadors.....	305
Taula 94. Comparació de mitjanes dimensió confort físic segons els infants i educadors.....	306
Taula 95. Prova T Student i Levène dimensió confort físic.....	307
Taula 96. Dimensió control infants i educadors.....	311
Taula 97. Comparativa de mitjanes dimensió control infants i educadors.....	312
Taula 98. Prova T Student i Levène dimensió control infants i educadors.....	312
Taula 99. Exemple escala Liker.....	324
Taula 100. Cohesió global.....	325
Taula 101. Assemblea global.....	327
Taula 102. Conflicte global.....	328
Taula 103. Ajuda global.....	329
Taula 104. Autonomia global.....	330
Taula 105. Actuació global.....	331
Taula 106. Sociocultural global.....	332
Taula 107. Moralitat –religiosa global.....	333
Taula 108. Organització global.....	334
Taula 109. Confort Físic global.....	335
Taula 110. Control global.....	336
Taula 111. Control global.....	340
Taula 112. Expressió global.....	341
Taula 113. Assemblea global.....	342
Taula 114. Conflicte global.....	344
Taula 115. Ajuda global.....	345
Taula 116. Autonomia global:.....	346
Taula 117. Actuació global.....	347
Taula 118. Sociocultural global.....	348
Taula 119. Moralitat –religiosa global.....	349
Taula 120. Organització global.....	350
Taula 121. Confort global.....	351
Taula 122. Control global.....	352
Taula 123. Variables i opcions de resposta.....	355

Taula 124. El clima social grup d'edat entre «12 a 13 anys».....	356
Taula 125. El clima social grup d'edat entre «14 a 15 anys».....	357
Taula 126. El clima social grup d'edat entre «16 a 17 anys».....	358
Taula 127. El clima social «noies» del CRAE.....	360
Taula 128. Clima social «Nois» del CRAE.....	361
Taula 129. «Germans» al centre.....	363
Taula 130. Sense «germans» al centre.....	364
Taula 131. El clima social en CRAE amb places al centre de «1 a 12 places».....	366
Taula 132. El clima social CRAE amb places de «13 a 20 places».....	367
Taula 133. Grandària del centre amb «més de 21 places».....	368
Taula 134. Nois i noies que no han estat en altres centres.....	370
Taula 135. Nois i noies que han esta en un altre centre.....	371
Taula 136. Han estat en més de dos centres anteriorment.....	372
Taula 137. Clima social en CRAE «Verticals».....	374
Taula 138. El clima social en els CRAE de tipus «horitzontal».....	375
Taula 139. Dependència com a centre «col·laborador».....	377
Taula 140. Centre de «gestió delegada».....	378
Taula 141. El clima social en CRAE dependència «centre propi».....	379
Taula 142. El clima social dels educadors.....	381
Taula 143. El clima social educadors «dones».....	382
Taula 144. El clima social educadors «homes».....	383
Taula 145. El clima social educadors nascuts entre el «1951 i 1971».....	385
Taula 146. El clima social educadors nascuts entre «1972 i 1981».....	386
Taula 147. El clima social educadors nascuts a partir del «1982».....	387
Taula 148. El clima social dels educadors segons «de 0-2 anys» treballat.....	389
Taula 149. El clima social dels educadors de «3 a 5 anys» treballats.....	390
Taula 150. El clima social educadors de «6 a 10 anys» treballats.....	391
Taula 151. El clima social dels educadors amb més «11 anys» treballats.....	392
Taula 152. El clima social dels «director».....	395
Taula 153. El clima social dels «coordinador».....	396
Taula 154. El clima social del càrrec «d'educadors social».....	397
Taula 155. El clima social dels auxiliars educatius.....	398
Taula 156. Grau de satisfacció dels infants respecte al centre.....	400
Taula 157. Satisfacció dels educadors amb la tasca que exerceixen.....	430
Taula 158. Satisfacció dels directores amb la tasca que exerceixen.....	432

ÍNDIX DE FIGURES

<i>Figura 1. Piràmide de Maslow (1975)</i>	41
<i>Figura 2. Triangle FACNF (Rose, 2010).</i>	47
<i>Figura 3. Aproximacions al clima social.</i>	93
<i>Figura 4. Població infància i adolescència a Catalunya.</i>	187
<i>Figura 5. Acolliments en família i residencial.</i>	188
<i>Figura 6. Mapa dels CRAE que han participat en la recerca i la seva distribució en el territori.</i>	194
<i>Figura 7. Cohesió global</i>	325
<i>Figura 8. Expressió global</i>	326
<i>Figura 9. Assemblea global</i>	327
<i>Figura 10. Conflicte global</i>	328
<i>Figura 11. Ajuda global títol</i>	329
<i>Figura 12. Autonomia global</i>	330
<i>Figura 13. Actuació global</i>	331
<i>Figura 14. Sociocultural global</i>	332

<i>Figura 15. Moral Religiosa global</i>	333
<i>Figura 16. Organització global</i>	334
<i>Figura 17. Confort global</i>	335
<i>Figura 18. Control global</i>	336
<i>Figura 19. Mitjanes dels index de les dimencions teòriques</i>	337
<i>Figura 20. Desviacions típiques de les dimensions teòriques.</i>	338
<i>Figura 21. Cohosio global</i>	340
<i>Figura 22. Expressió global</i>	341
<i>Figura 23. Assemblea global</i>	342
<i>Figura 24. Conflicte global</i>	344
<i>Figura 25. Ajuda global</i>	345
<i>Figura 26. Autonomia global</i>	346
<i>Figura 27. Actuació global</i>	347
<i>Figura 28. Sociocultural global</i>	348
<i>Figura 29. Moral Religiosa global</i>	349
<i>Figura 30. Organització global</i>	350
<i>Figura 31. Confort global</i>	351
<i>Figura 32. Control global</i>	352
<i>Figura 33. Mitjanes index de les dimencions teòriques.</i>	353
<i>Figura 34. Desviació típica de les dimensions teòriques dels educadors.</i>	354
<i>Figura 35. Mitjanes de les dimensions globals en funció de l'edat dels infants</i>	359
<i>Figura 36. Mitjanes de les dimensions globals en funció del sexe</i>	362
<i>Figura 37. Segons si tenen germans en el centre</i>	365
<i>Figura 38. Comparativa de les mitjanes de les dimensions en funció de la grandària del centre</i>	369
<i>Figura 39. Comparativa de les mitjanes de les dimensions en funció de si han estat en altres centres</i>	373
<i>Figura 40. Les mitjanes de les dimensions globals en funció del tipus de centre</i>	376
<i>Figura 41. Dimensions globals en funció de la gestió del centre</i>	380
<i>Figura 42. Les dimensions globals en funció del sexe dels educadors i educadores</i>	384
<i>Figura 43. Les dimensions globals en funció de l'any de naixement</i>	388
<i>Figura 44. Les dimensions globals en funció els anys que porten treballant en centres residencials</i>	393
<i>Figura 45. Càrrec que s'ostenta dins del CRAE</i>	399
<i>Figura 46. Relació entre les variables Satisfacció i Cohesió</i>	402
<i>Figura 47. Relació entre les variables Satisfacció i Conflicte</i>	405
<i>Figura 48. Relació entre el nivell de satisfacció general i la variable d'Ajuda</i>	406
<i>Figura 49. Relació entre el grau de satisfacció i la variable Autonomia Global</i>	407
<i>Figura 50. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Actuació</i>	408
<i>Figura 51. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Sociocultural</i>	409
<i>Figura 52. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Moral Religiosa</i>	410
<i>Figura 53. Relació entre la variable satisfacció i la variable Organització)</i>	411
<i>Figura 54. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Confort físic</i>	412

<i>Figura 55. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Control Global.....</i>	<i>413</i>
<i>Figura 56. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Assemblea Global.....</i>	<i>404</i>
<i>Figura 57. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Expressió</i>	<i>403</i>
<i>Figura 58. Variable satisfacció en Anys en el centre</i>	<i>414</i>
<i>Figura 59. Relació entre les variables Satisfacció i Cohesió de grup.....</i>	<i>417</i>
<i>Figura 60. Relació entre el nivell de satisfacció i la variable M'agrada la meva habitació</i>	<i>418</i>
<i>Figura 61. Relació entre el nivell de satisfacció i la variable Assemblea és un espai molt important</i>	<i>419</i>
<i>Figura 62 Relació entre el grau de satisfacció i la variable generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar</i>	<i>420</i>
<i>Figura 63. Relació entre la variable satisfacció i el nostre centre fem moltes activitats interessants.....</i>	<i>421</i>
<i>Figura 64. Relació entre les variables Satisfacció i Cohesió)</i>	<i>433</i>
<i>Figura 65. Relació entre les variables Satisfacció i Conflictive</i>	<i>434</i>
<i>Figura 66. Relació entre el nivell de satisfacció general i la variable Ajuda</i>	<i>435</i>
<i>Figura 67. Relació entre el grau de satisfacció i la variable Autonomia</i>	<i>436</i>
<i>Figura 68. Relació entre la variable satisfacció i la variable actuació</i>	<i>437</i>
<i>Figura 69. Relació entre la variable satisfacció i la variable Sociocultural</i>	<i>438</i>
<i>Figura 70. Relació entre la variable satisfacció i la variable Moral Religiosa</i>	<i>439</i>
<i>Figura 71. Relació entre la variable satisfacció i la variable Organització</i>	<i>440</i>
<i>Figura 72. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Confort físic</i>	<i>441</i>
<i>Figura 73. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Control</i>	<i>442</i>
<i>Figura 74. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Assemblea</i>	<i>443</i>
<i>Figura 75. Relació entre la variable Satisfacció i la variable Expressió</i>	<i>444</i>
<i>Figura 76. Relació entre la variable Anys en el centre A la llar ens ajudem els uns als altres</i>	<i>422</i>
<i>Figura 77. Relació entre la variable Anys en el centre i la variable i els nois tenim mala relació</i>	<i>423</i>
<i>Figura 78. Relació entre la variable Anys en el centre i la variable hi ha pau i tranquil·litat a la llar ...</i>	<i>424</i>
<i>Figura 79. Relació entre la variable Anys en el centre i ens esforçem en fer les coses cada dia millor</i>	<i>425</i>
<i>Figura 80. Relació entre la grandària del centre i la variable a la llar existeixen moltes normes i regles..</i>	<i>429</i>

CAPÍTOL 1. APROXIMACIÓ A LA INFÀNCIA I A L'ADOLESCÈNCIA EN ELS CENTRES DE PROTECCIÓ.

«Totes les persones grans han començat essent nens.

(Però n'hi ha poques que se'n recordin)»

El petit príncep. Antoine de Saint-Exupéry

En l'obra més coneguda *Antoine de Saint-Exupéry* ens recorda un fet més que evident, que tots els adults en algun moment de la nostra vida hem estat infants, i al mateix temps de la necessitat de recordar-ho. Un exercici empàtic en el qual pren especial rellevància per a tots aquells que intervenim de forma més o menys directa amb l'atenció a la infància en situació de risc i protecció, dins d'aquesta relació educativa entre els infants i els adults.

En el capítol del «*marc teòric*» es fa una aproximació a la infància i als centres residencials de protecció, es comença amb un «*flashback*» cap a la infància en l'època de l'antiguitat i els centres residencials, al llarg de la història, i posteriorment endinsar-se en la infància i adolescència vulnerable i conèixer diferents conceptes i mirades; com ara les necessitats dels nens i nenes, els maltractaments, entre d'altres.

Presentem els diferents paradigmes: *l'especialització, la normalització i el dels drets*. Els diferents sistemes de protecció partint de la declaració de *Ginebra* (1924) fins a la Llei autonòmica 14/2010, passant per la *Declaració* (1959) i la *Convenció dels Drets dels Infants* (1989) i, seguint amb les diferents tipologies de recursos residencials, l'atenció dels infants en centres residencials i la figura dels educadors socials.

1.1. BREU REPÀS DE LA HISTÒRIA DE LA INFÀNCIA DESEMPARADA I ELS RECURSOS RESIDENCIALS

1.1.1. La infància: de l'antiguitat a l'època actual

A l'apartat següent es fa una breu pinzellada sobre la història de la infància, sent conscients de les dificultats de sintetitzar un element històric com el que presentem a continuació.

Tal com esmenta DeMause (1982, p.23), «la història de la infància és un malson del qual hem començat a despertar recentment, com més enrere ens desplaçem en el temps, més exposats trobem els infants a morts violentes, abandonament, terror i abusos sexuals». En la mateixa línia, Bajo (1998, p.11) afirma que tenim un deute amb la seva història, ja que també ha patit una desatenció en termes històrics.

La infància és una construcció social que s'ha anat articulant al llarg del temps en la nostra cultura occidental. Segons Ariès (1987), el concepte no va aparèixer fins al segle XVII; abans d'aquest període, el terme *infància* simplement no existia. La seva durada es reduïa al període de màxima fragilitat, i en el qual els nens i nenes es convertirien ràpidament en uns homes o dones joves, sense passar per altres etapes prèvies com l'adolescència o la joventut. Generalment, s'ha vist la infància com una etapa sense valor en sí mateixa o un període passiu de la vida, caracteritzat per la dependència fins que s'assoleix una transició cap a la vida adulta.

Si ens remuntem a la infància de la Grècia clàssica, hem de parlar dels *herois homèrics*, (sense infància) i de les llegendes dels infants educats a *Esparta*. Plutarco² exposà, que els ancians de la tribu examinaven els nounats, si estava ben format i vigorós, ordenaven criar-lo, però si havia nascut amb alguna deformitat, era abandonat al mont *Apòtetes*.

² Citat Lloyd DeMause (1982, p.51) Plutarco, *Moralia*, trad. de Frank C.(Londres, 1929, p.493)

Ròmul i Rem (Bajo, 1998, p. 18) constitueixen el primer cas conegut d'infants abandonats en el món romà. En aquell període, la mort o la venda dels fills era una decisió del *pater familias*, tot i que al segle V aC es van promulgar algunes lleis que limitaven i regulaven aquesta transacció³. En l'època de la República, les lleis intentaven posar fre a l'arbitrarietat dels abandonaments i, es varen encaminar cap a la protecció de la natalitat.

En l'Edat Mitjana, l'Església va prohibir l'infanticidi i l'avortament, tot i així, les famílies que es trobaven amb greus dificultats per alimentar-se, podien arribar a atemptar contra el fetus o els nadons. No va ser fins al Concili de l'any 909 que l'abat *Reginó de Prüm* aconsellà deixar els nadons a les portes de les esglésies. En el període del Renaixement, l'interès per augmentar la demografia va portar a considerar un delictes l'*opressio infantium*, castigat amb pena de mort si no es podia provar que el nadó havia nascut sense vida.

Enric II (1556) va legislar, en tot el territori francès, la prohibició d'ocultar l'embaràs. I al llarg del territori europeu es volgué posar fi a l'infanticidi aplicant penes de mort en diversos països, com Anglaterra (1629), Suècia (1627), Dinamarca (1638), Escòcia (1690), entre d'altres.

Durant el segle XVII va començar a sorgir un interès per l'educació dels infants, els humanistes els consideraven uns subjectes emmotllables i amb una gran capacitat de retenir el que se'ls ensenyava. Segons el punt de vista de Varela (1986), els nens i nenes es converteixen en uns *materials preciosos*, la rendibilitat dels quals depèn de la capacitat de saber-los *ensinistrar*, amb la finalitat de convertir-los en subjectes racionals, bons cristians i súbdits exemplars (Varela i Álvarez-Uría, 1991). Segons Palacios (1978), Rousseau (1762) va voler destacar que la infància correspon a una realitat psicològica

2.Per exemple, les *Duodecim Tabularum Leges* (Lleis de les dotze taules).

definida, és a dir, que té maneres de pensar, de sentir i d'actuar pròpies, i en el seu llibre *Emili* ens parla de la infància com una etapa singular.

Però no fou fins al segle XIX, quan Europa començà una ràpida industrialització i un ascens al capitalisme, que es va produir l'aparició del proletariat. Els infants formen part d'aquest engranatge i no es deslliuren del dur treball a les fàbriques, les situacions d'extrema pobresa són la tònica dominant. En aquest marc, les novel·les de Charles Dickens (1812-1870), des del punt de vista de Delgado (1998), són un interessant i fiable apunt històric que reflecteix la societat victoriana i les condicions de vida dels infants, similars a les d'altres ciutats industrialitzades de l'època.

Al llarg del segle XX, sorgiren tot un seguit d'innovacions científiques i pedagògiques, com ara la preocupació per la higiene escolar i pública, la qual cosa va ajudar a incrementar significativament l'esperança de vida de la població en general i molt especialment amb els infants com a resultat de la disminució de malalties i epidèmies. És molt interessant la perspectiva de DeMause (1982), que demostra la maduració gradual de les relacions paternofilials, fruit de l'aprenentatge al llarg dels segles. A continuació, presentem part del seu treball de manera sintetitzada, distribuït en una seqüència de sis etapes:

- **1a etapa: *Infanticidi*** (des de l'antiguitat fins al segle IV).

És la representació simbòlica del mite de *Medea*; justifica la mort de l'infant per motius religiosos o econòmics.

- **2a etapa: *Abandonament*** (segles IV-XIII).

Un cop es fa palès que els fills tenen ànima i que, per tant, són humans, se substitueix l'infanticidi per l'abandonament en esglésies i monestirs.

- **3a etapa: *Ambivalència*** (segles XIV-XVIII).
A l'infant se li permet entrar en la vida afectiva dels pares, tot i que és modelat físicament i moralment segons la conveniència de l'adult.
- **4a etapa: *Instrucció*** (segle XVIII).
Període en què es dona rellevància a la protecció de l'infant.
- **5a etapa: *Socialització*** (segle XIX - mitjan segle XX).
Els pares es comencen a interessar per l'educació de l'infant, a «portar-lo pel bon camí».
- **6a etapa: *Ajuda*** (a mitjan segle XX).
L'infant coneix millor que els pares les seves pròpies necessitats, esdevé un subjecte de ple dret.

No tots els autors comparteixen aquesta visió de la infància que ens mostra DeMause, partint del treball d'Ariès (1987), basada en la tesi central que el nen tradicional era feliç, perquè podia interactuar lliurement amb persones de classes i edats diverses. Altres autors, tal com podem copsar en els treballs d'Arguedas i Jiménez (2007), tenen una mirada més optimista de l'adolescència, que ha estat percebuda tradicionalment com un període de la vida conflictiu i traumàtic en si mateix. Es tracta d'una visió en la qual no es centra en la base que els adolescents són el problema, sinó en valuosos recursos per al seu procés de desenvolupament.

En resum, la infància ha estat desvalguda al llarg de la història, com més ens hi endinsem, més desprotegits els trobem. Al llarg dels segles, els infants d'occident han anat guanyant en reconeixement i, com a conseqüència, en protecció jurídica però com veurem més endavant, amb tot això queda molt de camí per recórrer.

1.1.2. Centres residencials d'infància al llarg de la història

En relació a la infància altament desatesa, i seguint la mirada històrica, cal fer esment que sorgeixen experiències que trenquen la línia dominant. Pels primers indicis de la protecció de la infància ens haurem de remuntar a l'antiga Roma, amb el *Centre d'Expòsits* (anys 97-117), fundat per l'emperador Trajà (Santolaria, 2000).

Com s'ha pogut copsar, l'augment de les penes pels adults que atemptessin contra la seva vida, i la reducció de la creença que els infants no tenien ànima, van fer augmentar de forma significativa el nombre d'abandonaments, fet que es va traduir en una multiplicació d'orfenats i centres d'acollida.

Altres institucions de referència, són els *tribunals* per a nens, com la figura del *Fuge et Pare d'Orfens*, creada a València l'any 1337, pel rei Pere III, el Cerimoniós, també anomenat el del *Punyalet*. Institució que també està present a Aragó i a Navarra fins al 1793, any en què va ser suprimida per Carles IV. S'encarregava de recollir els nens i nenes que deambulaven desatesos pels carrers de les ciutats, els quals eren ingressats a la *Casa Comú* perquè rebessin la instrucció necessària per a aprendre un ofici. Era un acolliment residencial dels infants amb caràcter clarament de benèfic, lligat a un seguit d'ordes religiosos.

No va ser fins al segle XVII, i especialment al començament del segle XVIII, quan es va generalitzar la creació d'*hospicis* i *cases d'expòsits* per a la recollida de la infància abandonada. En la major part d'aquestes grans institucions l'aglomeració i l'amuntegament eren la tendència més estesa.

A final del segle XIX, els poders públics van començar a pensar en els nens i nenes com a subjectes amb identitat pròpia i amb unes necessitats específiques. S'inicià un interès creixent dels governs i dels ciutadans pel

benestar dels infants i es va produir una gran onada de beneficència, una nova sensibilitat davant els problemes d'aquest col·lectiu. Sota aquest clima van anar apareixent de manera puntual, experiències i institucions dedicades a la custòdia i a la protecció dels infants⁴.

L'interès general es va traslladar a l'àmbit concret de la infància abandonada en el marc del moviment filantròpic i proteccionista que es va desenvolupar als Estats Units i s'estengué immediatament per Europa fins a arribar a Catalunya.

Amb el repàs històric dut a terme, s'observen un seguit de mots els quals estan en desús, com *casa de la misericòrdia, hospici, casa de amparo, casa d'expòsits*, entre d'altres. I que ens evoquen uns altres temps, un passat que no és tan llunyà, i han deixat de ser d'ús comú.

Han esdevingut referències obsoletes, estretament relacionades amb la beneficència i la caritat. De la mateixa manera que la societat ha anat evolucionant, l'acolliment residencial també, i ho ha fet experimentant un conjunt de canvis. Les transformacions són degudes a una modificació de la visió de la infància i de les noves necessitats socials.

Les paraules escollides ens serveixen per descriure la realitat, i les quals marcaran la nostra cosmovisió, tal com es pot distingir en el següent quadre, en el qual es mostra l'evolució de la terminologia dels les institucions acollidores utilitzades en cada període històric (Marzo, 2009, p.88).

3. El 1880, per exemple, va ser fundat per iniciativa privada el Patronat de la Mare de Déu de la Mercè per a la redempció de nenes i nens presos de la ciutat de Barcelona, que deu anys més tard es va reorganitzar amb el nom de Patronat de Nens i Adolescents Abandonats i Presos.

Taula 1. Evolució terminològica de les institucions acollidores

Període	Denominació	Observacions
Romà.	Centres per a expòsits.	L'emperador Trajà (anys 97-117) va fundar a Roma un centre per als nens anomenats «alimentaris».
S. XIV	Institució pare d'orfes.	Figura creada el 1377 per Pere III el Cerimoniós; recollia els menors marginats en institucions reeducadores municipals. Destaquen les de València, Saragossa i Tudela.
S. XV	Grans asils assistencials.	El mapa de beneficència d'aquest segle es va plantejar la creació de grans institucions per atendre la població necessitada.
S. XVI	Col·legi de «doctrinos».	Es creen cap a mitjan 1542 per recollir els nois orfes i desemparats amb l'obligació de ser adoctrinats fins que poguessin desenvolupar un ofici (Santolaria, 2000,p.75). Els precursors van ser Juan de Lequeitio i Gregorio de Pesquera.
	Casa de misericòrdia.	Impulsades per Miguel de Giginta.
S.XVIII	Hospici.	Es creen com una institució reeducadora intermèdia entre el programa de política social i el penal dels il·lustrats espanyols (Santolaria, 2000).
	Casa de correcció infantil i juvenil.	La pionera va ser la de Toribios, fundada el 1726 a Sevilla per Toribio Velasco.
	Col·legi d'orfes.	Per a nens, destaca el Col·legi de Nens Desemparats (1596) i, per a nenes, el Col·legi Nostra Senyora de la Pau (1679).
S. XIX	Institució asilar de protecció a la infància: provincials, les Casas de misericòrdia, les Casas de maternitat i d'expòsits i les Casas d'orfes i desemparats.	La Llei de beneficència va facilitar a partir de 1848 la creació de diferents institucions d'àmbit provincial.
	Centre Casa de correcció i reformatori.	Impulsades pels corrents higienistes de final de segle.
S. XX	Residència infantil i juvenil.	Cap als anys setanta es comencen a utilitzar diferents denominacions de centres segons el model educatiu que proposa la institució.
	Col·lectiu infantil, prejuvenil o juvenil.	
	Comunitat educativa infantil o juvenil.	
	Llar funcional.	La classificació plantejada pel marc administratiu català distingeix els recursos residencials segons els seus models educatius i finalitats.
	Pis tutelat, Centre d'acollida, Centre educatiu d'estada intensiva, Centre d'urgència.	

Font: Marzo (2009, p.88)

1.2. LA INFÀNCIA I ADOLESCÈNCIA VULNERABLE

1.2.1. Conceptes i mirades de la infància i l'adolescència

En els últims dos-cents anys, tal com apunta Freire (2012, p. 9), des de la pedagogia, la psicologia i la sociologia s'ha escrit molt sobre la infància, que no és ni més ni menys que la construcció que els adults fem del que significa ser un nen o una nena. Com apunta Panchón (1998), cal tenir present que no podem referir-nos a un patró únic i universal, i que la infància i la adolescència en cap cas és un col·lectiu compacte i homogeni, en el qual s'han de tenir presents els diversos estrats socials, culturals i ètnics. Com a concepte, disposa de diferents significats segons la perspectiva des de la qual s'analitzi (Casas, 1998; Alsinet, 2004; Gaitán, 2006):

- Com un període determinat de la vida del nen o la nena, mesurat per un interval d'edat. No hi ha una visió unificada sobre quin hauria de ser aquest interval, tanmateix des de la *Convenció dels Drets dels Infants* (1989), considera que ho serà fins als divuit anys.
- Com el conjunt de població d'un territori determinat.
- Com un conjunt de característiques psicobiològiques d'uns subjectes en estat de desenvolupament, centrades en l'assoliment d'unes determinades característiques pròpies (universals) de cada etapa evolutiva, des d'un punt de vista físic, motriu, cognitiu, emocional, social, etcètera.
- Com un concepte basat en la imatge col·lectiva de la societat, la qual evoluciona al llarg del temps. Cada societat i cultura defineix les seves pròpies representacions socials, així doncs, hauríem de parlar d'*infàncies* en lloc d'*infància* (Casas, 1998).
- Amb una visió de la infància que posa l'accent amb allò positiu i no amb el que li manca, i explorar les seves dimensions i la seva qualitat de vida.

- Carbonell (1996) explica que no existeix un punt de vista únic, que els infants són plurals i imprecisos, amb les seves diferències i contradiccions, i que a voltes són objecte i subjecte: «són el protagonista i el gran absent i tot dependrà de quin rol representa com a actor, en quin temps i escenari».
- Diversos autors (Casas, 1998; Cantos, 2003) fan esment d'unes formes de representar socialment la infància que han contribuït a la visió negativa actual, amb una dosi d'estigmatització, victimització i perillositat.
- Therbon (1993) exposa el concepte modern de *menor* el qual és determinat pel dret i les polítiques públiques. El fet més significatiu derivat d'aquest nou concepte és l'obligatorietat de l'ensenyament i, per tant, el deslliurament de les càrregues laborals a les quals l'infant era sotmès.

Altres aportacions més recents ens parlen d'un infant actiu que va construint les seves percepcions, valors, coneixements i sentiments en estreta vinculació amb els espais i ambients amb què es relaciona. És una aproximació al concepte de la infància que focalitza en el conjunt de relacions que manté amb la resta de la societat. Tal com preveu Funes (2008), els elements necessaris per a una mirada respectuosa de la infància hauran de considerar-lo com una persona en construcció, tenint en compte que la seva manera de ser dependrà de les experiències que pugui arribar a viure o bé de les que es vegi obligat a viure. L'infant, per tant, és definit com «una persona que es va construint progressivament a partir d'un encadenament d'experiències vitals» (Funes, 2011, p. 6).

També és interessant la perspectiva d'Honoré (2005), el qual va passar dos anys de la seva vida viatjant pel món amb l'objectiu de realitzar diverses entrevistes a investigadors, terapeutes, pares, educadors, etcètera. Les seves conclusions són que els adults tendim a infantilitzar, dirigir i sobre protegir els infants, i a controlar les seves vides. En aquest sentit, sorgeix una

perspectiva d'educació *lenta* (Honoré 2005; Domènech, 2009)⁴ que parteix de la necessitat de desaccelerar els ritmes educatius que hi ha a l'entorn i adaptar-los a les peculiaritats de cada infant.

Tonucci (1997), en el clàssic llibre *La ciutat dels infants*, ens aporta la idea de l'infant com a indicador i paràmetre de qualitat de vida en un món urbà. De la mateixa manera que els infants necessiten la ciutat per a créixer sans, la ciutat també els necessita a ells perquè són realment un espai de llibertat i d'oportunitat. El pedagog italià ha generat tot un corrent on la participació i l'autonomia dels infants es converteixen en els pilars més importants.

1.2.2. La infància i l'adolescència en risc d'exclusió social

Els avenços en el camp de l'educació, sumat a les transformacions socials, dona lloc a una nova visió de la infància i ens permeten detectar un seguit de necessitats per les quals requereixen una atenció singular, i la seva protecció es converteix en una prioritat pels governs i per la mateixa ciutadania.

La societat actual es troba davant d'un seguit de nombroses mancances, les famílies en situació de vulnerabilitat, excloses del mercat laboral, amb carències, i inestabilitat emocional, etcètera. L'exclusió social és una de les realitats de la societat actual desenvolupades i que afecta a persones que viuen de forma permanent amb dificultats i problemes que els dificulten poder desenvolupar una vida el més normalitzada possible (Carrera, Vaquero i Balsells, 2011). El resultat de diverses investigacions ens indiquen que les causes que ens porten cap a la desprotecció de les famílies estan influenciades per la manca de recursos personals (història del desenvolupament, personalitat) i de les característiques dels infants

4. Carl Honoré forma part del moviment lent (Slow Moviment), el qual ens ajuda a reflexionar sobre el temps i com els éssers humans l'accelerem.

(personalitat, edat, salut, etcètera.) i les fonts d'estrès i l'ajuda contextual (relació de parella, xarxa social, treball) i que les mancances de recursos externs, com ara la manca de treball, un habitatge adequat, es consideren factors de risc els quals poden afectar la qualitat de la paternitat i maternitat. La vulnerabilitat de la infància està estretament vinculat amb la vulnerabilitat de les seves famílies (Amorós, Balsells, Fuentes-Peláez, Molina, Pastor Vicente, 2010).

És inevitable identificar el col·lectiu dels infants com una de les parts més vulnerables i febles del sistema. Per tant, es fa necessari resguardar-los de possibles situacions en les quals puguin ser les menys adients, i puguin afectar el seu desenvolupament. En els darrers anys sorgeix un debat terminològic, en el qual conceptes com la *vulnerabilitat* i *risc* han desbancat els d'*inadaptació* o *marginació*, ja que aquests darrers posaven l'èmfasi en les dimensions individuals dels problemes. Segons Jolonch, la realitat es construeix amb paraules (Del Valle i Fuertes, 1996):

«El risc és allò que es fa visible, allò que es mostra a la superfície: una fórmula determinada per comentar i representar els problemes socials. Aquest centrament en la qüestió del risc emmascara altres problemes fonamentals, com ara la pèrdua de perspectiva política en el camp social i la incapacitat d'actuar. El risc, presentat com a problema, ja es converteix en la solució del problema» (Jolonch, 2002, p. 135).

El concepte de risc prové de la medicina, va sorgir a la dècada dels vuitanta, i sovint se li dona un significat ambigu i confús, sigui per la subjectivitat o bé pels criteris culturals de cada persona. Casas (1989) resumeix la infància en risc social en tres punts.

- Nens i nenes amb conductes asocials⁵
- Nens i nens amb grans dèficits en la cobertura de les necessitats bàsiques.
- Nenes i nens amb probabilitat elevada de requerir uns serveis especialitzats.

Segons Casas (1998, p. 168), defineix els factors de risc com «determinades condicions biològiques, psicològiques o socials, mesurades mitjançant variables directes o indicadors (socials o psicosocials) que d'acord amb coneixements científics, s'ha demostrat que participen probablement en els antecedents o en les situacions associades o implicades amb l'emergència de diferents malalties, problemàtiques o necessitats socials».

La infància i adolescència en situació de risc poden ser produïdes per una inadequada socialització, fruit de les mancances en l'estimulació a nivell cognitiu, afectiu i social (Balsells, 2011).

El concepte d'*infància en risc social* sorgeix de tres tipus de reconeixement: *a)* el reconeixement internacional dels drets dels infants i les consegüents mesures per a garantir-los; *b)* el reconeixement de les conseqüències cognitives, afectives i socials que té en la infància el fet de viure en una situació de carència, i *c)* el reconeixement de la inadaptació social com a fruit d'un procés d'aprenentatge que s'inicia en la infància amb risc social (Balsells, 2000). Així, podem considerar, en paraules de Balsells (2008), que la infància en situació de risc social és la que estableix una situació negativa amb el seu entorn. Aquests entorns ecològics són la família, l'escola, el barri, les institucions, etcètera.

Una altres concepció del risc en la infància, és aquella en la qual situa al jove com a causant del risc. Aquesta línia, existeix una percepció social

5. Són els infants que mostren una predisposició a presentar problemes conductuals i trenquen l'harmonia del seu entorn.

alarmista que identifica l'adolescència i la joventut com un problema (Capdevila, 2005). Fa referència a la pràctica d'activitats com la violència (bandes i tribus), el consum de tòxics, el fracàs escolar, la delinqüència juvenil, entre d'altres. Per contra, Mato i Morales (1999) estableixen que és desafortunat vincular el risc social amb el delicte.

Per últim, assenyalar que la complexitat del concepte de risc ha fet que aquest no es pugui entendre sense interpel·lar als factors de protecció, i resiliència, tal com es recull a la llei 14/2010 de drets i oportunitats a la infància.

1.2.3. Les necessitats de la infància

1.2.3.1. Les necessitats des d'una mirada universal

En termes generals, les persones tenim un conjunt de necessitats les quals han de ser satisfetes per tal de viure amb plenitud i gaudir d'un desenvolupament personal i social òptim. A més a més, segons López (1995), hi ha unes necessitats bàsiques que només seran satisfetes si l'entorn compleix unes condicions específiques.

La major part de plantejaments teòrics sobre les necessitats tenen una mirada humana de caràcter universal (Fromm, 1955; Murray, 1938; Bay 1968). L'aportació més significativa per a sistematitzar una teoria de les necessitats humanes és la contribució Maslow (1975) i la seva jerarquia de necessitats com un element comú en totes les persones, més enllà de les diferències culturals.

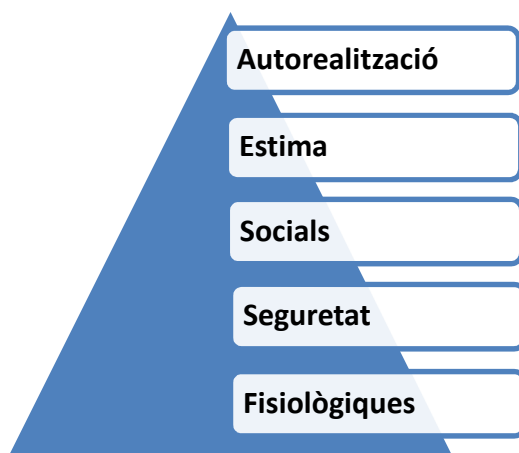


Figura 1. Piràmide de Maslow (1975)

Segons Maslow (1975) les necessitats són:

- **Necessitats Fisiològiques**

Són les necessitats bàsiques necessàries per tal de mantenir l'homeòstasi. Ens referim a respirar, hidratar-nos i alimentar-nos, evitar el dolor, mantenir la temperatura corporal.

- **Necessitats de Seguretat**

Ens referim a les necessitats de protecció: ens referim a la seguretat física de protegir-nos de la intempèrie. De tenir protegits els teus béns i els teus actius.

- **Necessitats Socials**

Són les necessitats relacionades amb la nostra naturalesa social. Les nostres relacions d'amistat, de participació i d'acceptació social.

- **Necessitats d'estima**

Associades a les necessitats d'estima, l'autor les descriu:

- *Estima Alta*: El respecte a un mateix. Inclou sentiments com ara: els èxits, la competència, la confiança, la independència i la llibertat.
- *Estima Baixa*: El respecte que les altres persones et tenen. Inclou els sentiments com ara; l'estima, el reconeixement, la necessitat d'atenció, de reputació, d'estatus, de dignitat.

- **Autorealització**

La darrera, la trobem en la part més elevada de la persona. Són les necessitats superiors, implica un desenvolupament de les pròpies necessitats internes i úniques de cada subjecte; això implica trobar un sentit a la vida.

Amb la seva obra *Una teoria sobre la motivació humana (1975)*, l'autor exposa que és necessari cobrir primer les necessitats de la part baixa de la piràmide per tal de poder satisfer les superiors.

1.2.3.2. Les necessitats dels infants i adolescents i les mesures de protecció

En relació amb les necessitats dels joves que es troben sota mesures de protecció, cal dir, que una de les múltiples causes que contribueix a que un infants estiguin en desemparament, és la dificultat de la unitat familiar per tal de garantir un conjunt de pautes mínimes que cobreixen les necessitats bàsiques dels seus fills. Els adults hem de garantir la cobertura d'un conjunt de necessitats dels infants, ja que ells no tenen la mateixa capacitat d'autoprotecció, són més vulnerables i no se saben defensar bé dels perills de l'entorn. Per tot plegat, es fa molt necessària la protecció dels adults.

Un dels principals eixos en la intervenció educativa amb infants i adolescents en contextos residencials ha de ser conèixer les seves necessitats al llarg de la vida, a fi de garantir-ne la plena satisfacció (López, 1995; Del Valle i Fuertes, 2000).

En el camp de la protecció de la infància, cada vegada pren més força la idea que l'eix d'atenció dels infants han de ser les necessitats. Aquest fet ha portat a diversos intents de classificar les necessitats que presenten i realitzar-ne una taxonomia (Del Valle i Fuentes, 1996).

- **Necessitats comunes en tots els infants**

Els infants i adolescents que es troben en règim d'acolliment residencial han de tenir cobertes les necessitats fisiològiques, les de caràcter cognitiu, emocional i social.

- **Necessitats relacionades amb la separació de l'infant i la família**

En l'acolliment residencial, tenen en general un seguit de pèrdues (Swanson i Schaefer, 1988), de diferents tipologies, que afecten la seva seguretat i pertinença: físiques, materials, emocionals i psicosocials, etcètera.

- **Necessitats derivades de la situació de desprotecció**

En les seves múltiples dimensions, podem afirmar que la major part dels infants acollits en un centre residencial han sofert algun tipus de maltractament i els efectes d'aquesta situació tenen múltiples manifestacions: *a*) físiques, *b*) cognitives, *c*) socials i *d*) emocionals (López 1995; Martínez-Roig 1993; i De Paúl; 2001)

- **Necessitats en funció del programa individual d'integració estable previst**

Per a cada infant sota mesures de protecció s'ha de preveure un pla d'actuació amb la finalitat de donar-li estabilitat, seguretat i permanència, que són les característiques que defineixen un context adequat. Al llarg de la recerca hem fet esment que és molt necessari emfatitzar el que és positiu, en comptes de centrar-nos únicament en la mancança. Aquesta mateixa línia, López (1995,p.15) ens parla del concepte de «buen trato». No podem basar el nostre discurs en models de supervivència basats en la negativitat, és preferible centrar-nos en un model que valori les possibilitats humanes i s'aproximi més al benestar individual i social (*taula 2*).

Taula 2. Les necessitats durant la infància segons López (1995, p. 89).

Necessitats de caràcter físic i biològic	
<ul style="list-style-type: none"> - Planificació i naixement en un moment biològic i social adequat per als pares: - Alimentació. - Temperatura. - Higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son. - Activitat física: exercici i joc. - Integritat física i protecció dels riscos reals. - Salut.
Necessitats mentals i culturals	
<ul style="list-style-type: none"> - Estimulació sensorial. - Exploració física i social. - Coneixement de la realitat física i social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisició d'un sistema de valors i normes. - Adquisició de sabers escolars i professionals. - Interpretació del món, de l'ésser humà i del sentit de la vida.
Necessitats emocionals, afectives i socials	
<ul style="list-style-type: none"> - Necessitat de seguretat emocional, protecció, afecte i estima: el vincle de l'aferrament. - Necessitat d'una xarxa de relacions socials: el vincle d'amistat i el sentit de comunitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessitat d'interacció sexual agradable: els afectes sexuals del desig, l'atracció i l'enamorament.
Necessitat de participació social, l'autonomia i la disciplina	
<ul style="list-style-type: none"> - Participació en les accions que els afecten. 	

Font: López (1995)

Les necessitats bàsiques i físiques han estat durant molt de temps el principal objecte d'intervenció (López, 1995) en els centres de protecció. Tanmateix, en els últims anys s'han potenciat més les necessitats de caràcter educatiu i s'ha incentivat una activitat compensatòria. Però queda encara molt de camí per recórrer en les necessitats de caràcter emocional, afectives i socials (Fuentes-Peláez, 2010).

En quant a les *necessitats de participació*, l'autor comenta que els infants i adolescents han de poder participar en la presa de decisions que els afecten directament i convertir-se en agents actius de les seves pròpies accions. D'aquesta manera, es fomenta l'autonomia de l'individu, que, d'altra banda, ha d'anar acompanyada de l'establiment de límits en el seu comportament⁵. El foment de la participació és essencial perquè se sentin responsables de la seva pròpia vida. Els infants que participen i prenen decisions pròpies, tenen el sentiment de ser més autònoms, tendeixen a ser més responsables, estan més satisfets i es relacionen més favorablement amb l'entorn.

1.2.3.3. Les necessitats de la infància segons el model Regne Unit

Tot seguit, exposem un model que es fa servir per a l'avaluació de les necessitats dels infants vulnerables i de les seves famílies a Anglaterra. Ens referim al *The Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families (FACNF)*, en el seu inici es va dur a terme a Anglaterra i Gales, amb la intenció de reformular el sistema de protecció i de benestar dels infants i s'ha adaptat a molts altres països (Balsells, 2013).

El FACNF, és un model ecològic en el qual posarà l'accent en comprendre el món de l'infant, aquí inclou la seva unitat familiar i la seva comunitat on viu. Té la voluntat de comprendre les situacions complexes en les quals els infants es desenvolupen en les seves pròpies famílies i que requereixen la intervenció dels serveis socials.

13. López fa referència a la disciplina inductiva (2008, p. 228).

Tot seguit a la *figura 2*, podem descobrir el model FACNF i com ha estat conceptualitzat en forma de triangle:

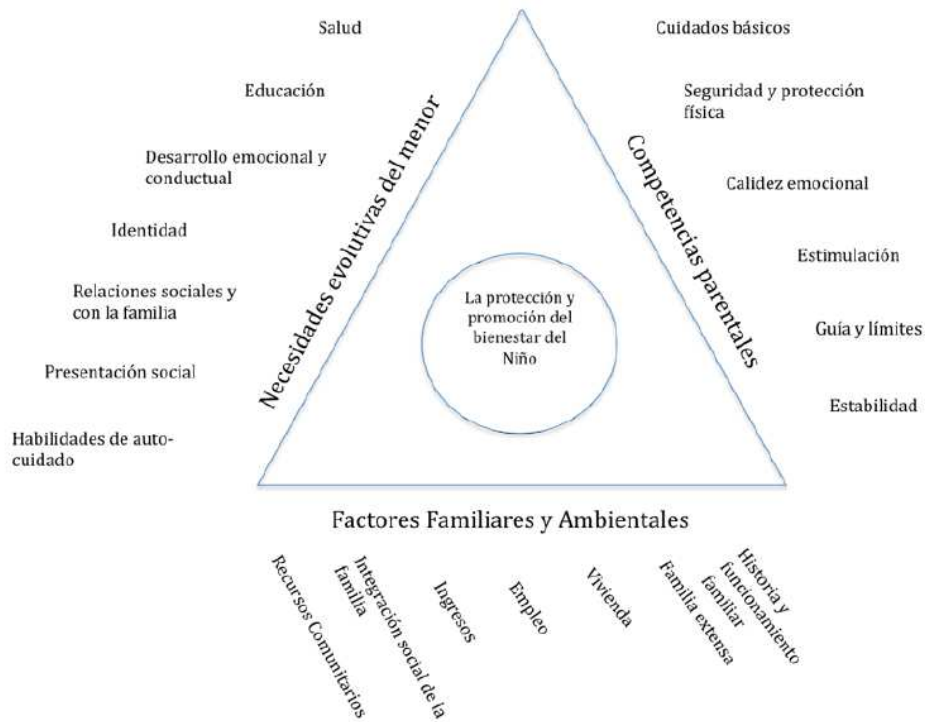


Figura 2. Triangle FACNF (Rose, 2010).

Com és visualitza en la *figura 2*, cada vèrtex està format per un domini, i cada un d'ells representa un element clau del món intern i extern dels infants. El model ecològic vol emfatitzar la importància d'entendre el seu entorn de l'infant i del que està passant dins de la seva família (Roser, 2010).

- **Dimensió capacitat parental:** Per ajudar en el desenvolupament dels seus fills i respondre a les seves necessitats.

- **Dimensió factors familiars i ambientals:** Que puguin tenir un impacte en el seu desenvolupament dels infants i sobre les capacitats dels les famílies per contribuir en el seu desenvolupament i respondre a les seves necessitats.
- **Dimensió les necessitats desenvolupament dels infants:** Tot seguit podrem aprofundir-hi en cada una d'elles.

Necessitats infantils:

Segons el FACNF per tal que els infants puguin assolir un nivell òptim de benestar han de cobrir set necessitats bàsiques, i que tot seguit es detallen:

- **Salut:** En primer lloc, aquesta necessitat inclourà el desenvolupament i el creixement dels infants, sense descuidar el seu benestar físic i mental. Disposar de salut implica elements com rebre una atenció mèdica adequada, i que els adults disposen de la capacitat cuidadora per fer-ho en cas de posar-se malalt. Seguir una dieta alimentaria adequada, tenir en compte, la capacitat d'aconsellar adequadament sobre temes com la sexualitat o el consum de tòxics.
- **Educació:** La segona necessitat implica la presència d'uns adults interessats des del seu naixement, en totes les àrees de desenvolupament cognitiu. I contempla que els infants disposin d'oportunitats per jugar, per interactuar amb els altres nens i nenes, que puguin adquirir diferents habilitats, la possibilitat d'experimentar els èxits, i tenir objectius.
- **Desenvolupament emocional i conductual:** La tercera necessitat està relacionada amb l'adequació de les respostes que els adults donen als infants en relació a les emocions i les accions. Tenen present diversos

elements com puguin ser: la calidesa dels primers vincles, les respostes a l'estrès, la capacitat d'adaptació, el nivell d'autocontrol, etcètera.

- **Identitat:** Fa referència, al sentiment que tindrà l'infant de sí mateix, com un ser valuós i diferent als altres. Aquí inclourem la seva visió, les seves habilitats, l'autoestima, l'autoimatge, etcètera. Elements com la religió, el grup ètnic, el gènere, la sexualitat, etc. Poden ser molt representatius, així com els sentiments de pertinença i acceptació de la família, al grup d'iguals o a la mateixa societat.
- **Família i les relacions socials:** És el disposar d'una família i d'unes relacions socials; Les quals estan relacionades amb la capacitat empàtica, i inclourà les relacions estables i afectuoses amb els adults, les bones relacions amb els seus germans, i a mesura que l'infant vagi creixent, també inclourà les reeleccions entre els seus grups d'iguals.
- **Presentació social:** La sisena necessitat donarà resposta a les capacitats de comprendre les formes en les quals, les seves conductes i aparences de l'infant influeixen de forma significativa en el seu món extern, i la impressió que pugui causar amb les altres persones. Existeixen elements que poden ser significatius com: la vestimenta, la cultura, la religió, l'edat, el gènere i la higiene personal.
- **Habilitats per l'autonomia:** Per finalitzar, podem afirmar que aquesta necessitat és la capacitat d'adquirir les competències pràctiques, comunicatives i emocionals necessàries per augmentar la seva autonomia. En les primeres etapes s'inclourien les habilitats com la vestimenta i l'alimentació, però a mesura que l'infant anirà creixent, s'encaminaran al foment de la seva vida independent i la capacitat per solucionar problemes interpersonals.

1.2.4. Els maltractaments a la infància

Segons la pròpia DGAIA, entenem per maltractament «la situació en què un infant o adolescent és objecte de violència, física o psíquica, sexual i/o emocional, o privació dels seus drets i del seu benestar, per acció o per omissió, per part dels pares i/o cuidadors, les persones de qui generalment depèn per al seu desenvolupament correcte o per part de qualsevol altra persona».

Podem distingir diversos tipus de maltractaments (DGAIA, 2010):

- **Maltractament físic.** És qualsevol acció no accidental per part dels pares o de les persones que en tenen cura dels infants que els provoqui danys físics o malalties.
- **Negligència o abandonament.** Es produeix quan les necessitats bàsiques de l'infant o l'adolescent (físiques, socials i psicològiques) no són ateses, de manera temporal o permanent, per cap dels membres del grup on conviu⁶.
- **Maltractament psicològic o emocional.** És aquella situació crònica en la qual les persones adultes responsables de l'infant, amb actuacions o privacions, li provoquen sentiments negatius envers la pròpia autoestima, i li limiten les iniciatives que pugui tenir.⁷

⁶ Exemples com ara Alimentació, higiene, atenció mèdica, educació, vestit, vigilància, seguretat, etcètera.

⁷ Menyspreu continuat, refús verbal, insult, intimidació, discriminació, etcètera.

- **Maltractament sexual.** Situació en la que un infant o adolescent és utilitzat per satisfer els desitjos sexuals d'un adult, ja sigui presenciant o participant en activitats sexuals que violen els tabús socials i legals de la societat o per les quals no està preparat⁸.
- **Maltractament prenatal.** Es produeix quan una dona en procés de gestació no té cura, de forma conscient o inconscient, de les atencions que demana el seu estat, amb risc de perjudicar el fetus.
- **Sotmetiment químic-farmacèutic.** És aquella situació en què se sotmet l'infant o adolescent a qualsevol tipus de drogues, sense necessitat mèdica, que l'incapacita per al desenvolupament de l'autonomia, la resistència o el control. Pot ser causada per l'anomenada síndrome de *Münchhausen per poders*, que es dona quan els pares o les persones cuidadores simulen malalties a l'infant, se'l sotmet a contínues exploracions mèdiques o a ingressos hospitalaris, al·legant símptomes ficticis de manera activa pel propi adult.
- **Maltractament institucional.** És causat per qualsevol legislació, procediment, actuació o omissió procedent dels poders públics o derivada de l'actuació individual del professional relacionada directament o indirectament amb el món de l'infant, que pot generar situacions per acció i/o omissió que impedeixin el millor desenvolupament dels infants i els adolescents.

⁸ Incest, violació, tocaments, seducció verbal, masturbació en presència d'un menor, pornografia, etcètera.

- **Explotació laboral.** Situació en la que s'utilitza un infant o adolescent en edat no laboral per a treballs on s'obtingui qualsevol tipus de guany.
- **Explotació sexual.** S'indueix o s'obliga l'infant o adolescent a activitats de prostitució i/o pornografia.

Tot i les definicions que hem pogut conèixer, no existeix una definició consensuada del maltractament infantil, però com apunten diversos autors (De Paul, 1996, Sanmartin i Ariel, 1999) per tal d'aproximar-nos al concepte ho haurem de fer des d'una triple visió, partint de tres criteris: la perspectiva evolucionista, els factors de vulnerabilitat dels infants i adolescents, i l'existència de danys potencials o reals.

1.3. DEL PARADIGMA DE L'ESPECIALITZACIÓ AL PARADIGMA DELS DRETS

1.3.1. Paradigmes i models

Un cop finalitzada la Segona Guerra Mundial, es va començar a reconstruir l'Europa occidental, i es va estendre i actualitzar el model keynesià i l'estat de benestar (en anglès, *welfare state*). És en aquest marc, tal com apunta Gaitán (2006), on la infància com a fenomen social emergent s'ha pogut anar desenvolupant. El benestar el podem relacionar amb la infància quan té un valor específic en relació amb els seus drets. Es tracta d'una responsabilitat que vol emfatitzar, d'una banda, la protecció; i de l'altra, l'oferiment dels mitjans necessaris per a un desenvolupament òptim.

Els models de protecció de la infància basats en la beneficència es van substituint per uns altres centrats en els models de protecció social. Ens trobem davant un canvi de paradigma: la normalització s'anirà obrint pas, en substitució de l'especialització. Una transició que es farà en diferents àmbits com ara l'ensenyament (integració d'infants amb necessitats especials), la salut mental (transformació dels grans centres psiquiàtrics), el benestar social (supressió dels grans centres residencials) (Montserrat, 2004, p. 41).

En els darrers trenta anys, els centres residencials d'infància i adolescència han sofert tot un seguit de transformacions. Estem davant de tres paradigmes que aborden l'atenció als problemes socials: el paradigma de l'especialització, el de la normalització i el dels drets (Casas, 1996).

1.3.2. Paradigma de l'especialització

Antigament, els centres de protecció es caracteritzaven per una sèrie d'atributs, com ara que eren institucions tancades⁶ en tots els sentits de la paraula, ja fos pels grans murs que els envoltaven o perquè intentaven cobrir totes les necessitats de l'infant amb la voluntat d'assolir l'autogestió. Aquest objectiu, però, els conduïa cap a una autarquia i una incomunicació amb el món exterior que els dificultava la socialització dels infants i joves.

Una altra característica d'aquestes grans institucions era la manca de personal qualificat, moltes vegades sense una formació específica i adequada. Hi podíem trobar, per exemple, religiosos o laics amb bona voluntat, però sense cap tipus de programació. Així, la falta de coneixements del personal dels centres tendia a convertir l'educació en una mena d'instrucció, on l'afectivitat i les habilitats socials no eren objectes de treball.

L'arribada de la democràcia a l'Estat espanyol i el traspàs de competències a les comunitats autònomes van fer possible que, de manera progressiva, s'anés canviant el paradigma dominant de l'especialització, pel qual els infants i adolescents amb problemàtiques o necessitats especials eren acollits en institucions específiques per a la seva atenció.

1.3.3. Paradigma de la normalització

Durant els anys setanta i vuitanta, més enllà de la transició política, es produeix una transició en matèria de protecció de la infància i l'adolescència, en que es passa del model de l'especialització al de la normalització. Amb l'aprovació de la Constitució espanyola del 78 es va començar a introduir-se una nova concepció d'entendre la infància i adolescència. Un d'aquest canvis

6. Entre aquests centres, s'hi pot trobar des de l'escola i el taller fins al dispensari mèdic i la perruqueria.

es reflecteix en els canvis de *sistema de beneficència*, a un *sistema d'ajut* (Panchón, 1998).

La normalització parteix de la idea que el context on es desenvolupa l'infant i l'adolescent, i les relacions interpersonals que adquireix han de ser el més semblants possible als dels altres nens i nenes que no viuen en centres residencials. Segons Casas (2006), aquesta perspectiva es va anar consolidant; d'una banda, es refereix a l'entorn ambiental i, de l'altra, a les dinàmiques de la vida quotidiana en què les persones estan immerses.

El paradigma serà reforçat al nostre país, així com en la resta d'Europa, amb l'arribada de la perspectiva ecològica, centrada en l'espai físic i humà. Les residències s'aniran estructurant a partir d'uns canvis i transformacions (Del Valle, 1991). A continuació, volem emfatitzar alguns dels aspectes que considerem més rellevants:

- Les grans institucions es reconverteixen o desapareixen, passen a ser pisos o habitatges més petits. Els grans edificis que sobreviuen és perquè són capaços d'evolucionar, de modificar els espais i dividir-se en llars independents les unes de les altres.
- La professionalització va substituint el rol de cuidador pel d'educador.
- Hi ha una tendència creixent a centrar-se en els drets dels infants com a subjectes de ple dret.

Els nous models que van anar apareixent prestaven més atenció a les necessitats de l'infant i es va començar a parlar de les *llars*, on es volia reproduir tan bé com fos possible l'ambient familiar. D'aquesta manera, els infants podien participar en les activitats de la vida diària del centre, tenien una atenció més propera i es treballava en coordinació amb la xarxa de serveis socials. En resum, les noves llars oferien l'oportunitat que l'infant pogués gaudir d'un conjunt de vivències normalitzadores de la mateixa manera que ho faria un altre nen o nena de la mateixa edat.

1.3.4. Paradigma dels drets

Tal com coneixerem més endavant, l'aprovació de la Declaració i la Convenció sobre els Drets dels Infants, comporten un canvi històric envers els darrers segles. Actualment, la societat està prenent consciència de la necessitat de resguardar els infants, ja que són la part més feble i vulnerable de l'estructura social i se l'ha de resguardar de situacions com els maltractaments, l'abandonament o l'abús.

El paradigma *dels drets* no significa una ruptura amb el de la *normalització*, sinó que és el resultat de la seva pròpia evolució. Podríem dir que cerca un caràcter més personalitzat i individual, ja que se centra en la persona sense oblidar el context i contempla els infants com a subjectes de drets.

Alguns dels articles de la Convenció dels Drets dels Infants⁸ esmenten de manera específica que s'han de garantir els drets dels infants que viuen en institucions residencials en tots els procediments i totes les situacions que els afecten.

1.3.5. Confrontació dels tres paradigmes

En primer lloc, s'observa que en el pas del paradigma de *l'especialització* al de la *normalització* es produeix un trencament conceptual. Teòricament podem parlar de perspectives totalment oposades, ja que el primer se centra en el problema, mentre que el segon focalitza en l'espai físic i humà.

8. Vegeu els articles 19, 20 i 40.

D'altra banda, l'emergent paradigma *dels drets* no és una ruptura amb el de la normalització, sinó que es construeix sobre les mateixes bases en què se sustenta i, alhora, busca un interès superior de l'infant.

La ratificació de la Convenció sobre els Drets dels Infants porta a plantejar-nos un seguit de reptes en matèria de protecció, com ara la promoció dels seus drets i llibertats i l'evolució com a ciutadans responsables i participatius, la qual cosa implica la necessitat d'unes polítiques socials proactives, la prevenció dels problemes socials i la promoció de la qualitat de vida de la infància. Es comença a tractar als infants i adolescents com un col·lectiu actiu, en procés de desenvolupament.

Com a subjectes de dret, les intervencions començaran a ser educatives, mediadores i compensadores (Del Campo i Panchón, 2000). I com puntualitza Casas (1998, p. 111), no deixa de ser un gran repte, ja que la perspectiva *dels drets* ens ha de portar a analitzar les situacions no de manera aïllada, sinó des d'una mirada interdisciplinària i una visió més global.

Per finalitzar, cal destacar que una cosa és la teoria exposada sobre les diversos paradigmes, i una altra ben diferent és la mateixa praxis, que no sempre coincideix (Casas i Montserrat, 2002). Amb tot, és necessari continuar avançant cap a una perspectiva més centrada en l'infant i els seus drets.

1.4. ELS SISTEMES DE PROTECCIÓ A LA INFÀNCIA

1.4.1. El marc legal

1.4.1.1. La Declaració de Ginebra

Les mesures per a la protecció de la infància van ser pràcticament inexistents fins el segle XX. Un cop finalitzada la *I Guerra Mundial* van aparèixer els primers moviments en defensa de la infància. El 16 de setembre del 1924 es va proclamar la primera *Declaració dels Drets de l'Infant*; també coneguda com a la *Declaració de Ginebra*. Aquesta declaració va ser aprovada per la Societat de les Nacions, el que més endavant es convertiria amb les *Nacions Unides* (ONU). Cal dir, que en la declaració, no es feia esment als drets dels infants, sinó a les obligacions dels adults respecte a ells. És a dir, que els protegem com a persones amb els seus propis drets, però depenent sempre dels adults.

Aquell text va passar a la història per ser el primer en el qual es reconeixia l'existència dels drets específics dels infants així com les responsabilitats dels adults cap a ells. Sens dubte, la declaració serà la pedra angular de les futures iniciatives legislatives internacionals en matèria de dret de la infància (Verhellen, 2002).

La declaració només contenia cinc únics articles: (Bofill, 1999,p.76)

1. «El niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual.
2. El niño hambriento debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser atendido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el huérfano y abandonado deben ser recogidos y ayudados.
3. El niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad.
4. El niño debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación.
5. El niño debe ser educado inculcándole el sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo».

1.4.1.2. La declaració dels drets dels infants

Un cop finalitzada la *II Guerra Mundial*, es fundaren les *Nacions Unides* (ONU) l'any 1948, i es va aprovar la *Declaració Universal dels Drets Humans*. En aquest moment, es posen de manifest algunes de les mancances i buits existents en la Declaració de Ginebra, i es genera la necessitat de modificar-ne el text original. Va ser aleshores quan es va dur a terme la segona *Declaració dels Drets dels Infants*, que va ser aprovada de forma unànime pels 78 estats membres, de l'Assemblea General de la O.N.U. el 20 de novembre del 1959. La Declaració dels Drets de l'Infant s'especifica en un preàmbul i en 10 principis.

1.4.1.3. La Convenció dels drets dels infants

Unes dècades més tard, concretament el 20 de novembre del 1989, es va aprovar la *Convenció sobre els Drets dels Infants* en l'Assemblea General de l'O.N.U. essent rectificada per 193 estats.⁹ A l'Estat espanyol no va entrar en vigor fins l'any 1991. Estem davant d'un instrument internacional d'obligatori compliment pels estats que l'hagueren rectificat, els quals s'han de comprometre a fer respectar els drets i deures dels infants dels seus respectius països. El document està composta per un preàmbul i 54 articles. Volem destacar alguns d'ells: al primer capítol s'entén per *infant* «tot ésser humà menor de divuit anys d'edat»

L'article 9 fa esment a vetllar perquè l'infant no sigui separat de la seva família, només fer-ho en els casos excepcionals. El dret d'expressar lliurement la seva opinió en tots els afers que afectin a l'infant ho podem veure en article 12 (tenint present l'edat dels infants).

En el 13, ens parla de la llibertat d'expressió i aquest inclourà la llibertat de cercar, rebre i difondre informacions i idees de tot tipus. El dret de l'infant a la llibertat de pensament, de consciència i de religió ho trobem en el 14. En el 15 reconeixen els drets de l'infant a la llibertat d'associació i a la llibertat de celebrar reunions pacífiques. Per finalitzar, en l'articulat 19, 20 i 21 es recullen diversos preceptes que aborden les mesures de protecció dels infants per part de l'administració.

La tasca realitzada al llarg dels darrers anys en els centres de protecció, ha anat guanyant amb el domini dels elements tècnics per part dels professionals socials, però sense oblidar els valors que orienten la tasca

⁹ Tots els estats membres de les ONU menys Somàlia i els Estats Units.

educativa i sense perdre de vista els drets humans, el benestar, la qualitat de vida dels infants (Caride, 2008).

1.4.1.4. Constitució Espanyola del 1978

La Constitució Espanyola del 1978, reconeix Espanya com un Estat Social i de Dret, i per tant serà el responsable de l'accés als ciutadans els serveis socials. Però, no és fins els anys 80, en que el govern aprova la construcció de l'Estat del Benestar. En el capítol III del Títol I, els principis rectors de la política social i econòmica, recalquen en primer lloc, que els Poders Públics han d'assegurar la protecció social, econòmica i jurídica de les famílies, i aquí inclouen els menors.

Tal com ja hem esmentat anteriorment, la infància desemparada estava ubicada en grans centres residencials, on no sempre es respectaven els seus drets bàsics. Amb la proclamació de la Constitució, es va començar a promoure unes noves bases i noves concepcions dels drets i de les llibertats destinades a la infància (Ocón i Domingo, 2003). Cal apuntar que l'Estat va transferir les competències a les Comunitats Autònomes, i és a partir d'aquest moment que es crea el sistema públic de serveis socials.

1.4.1.5. Lleis Catalanes en relació a la infància i adolescència

A Catalunya, igual que la resta de comunitats autònomes, existeixen diferents lleis de referència en l'àmbit de la infància i adolescència, la darrera és la de l'any 2010.

- Llei 26/1985, de 27. Va ser pionera en matèria de serveis socials a Catalunya.

- Decret 338/1986, de 18 de novembre, de regulació de l'atenció a la infància i adolescència amb alt risc social¹⁰.
- Llei 37/1991, de 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i adopció¹¹.
- Llei 4/1994, de 20 d'abril, d'administració institucional, descentralització, desconcentració i coordinació del Sistema català de serveis socials.
- Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents i de sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció¹². [modificació de la Llei 37/1991, de 30 de desembre]
- Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema Català de Serveis Socials.¹³
- Decret 2/1997, de 7 de gener, el reglament de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, [modificat parcialment pel Decret 127/1997, de 7 de maig].
 - l'Art. 39 s'especifica que els CRAE són institucions en les quals resideixen els infants i adolescents a qui se'ls ha aplicat la mesura d'acolliment simple en institució.
 - l'Art. 41 es reflecteix a la vida quotidiana en la institució ha de reproduir, en la mesura del possible, les condicions de vida d'una família, permetent d'aquesta forma el creixement harmònic i estable de la població atesa, i els grups han de ser reduïts i cadascun dels infants i adolescents han de tenir la figura d'un tutor de referència.
- Llei 13/1997, de 19 de novembre, de creació de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (ICAA).

¹⁰ DOGC núm. 780 publicat el 19/12/1986.

¹¹ DOGC núm. 1542 publicat el 17/01/1992.

¹² DOGC núm.2083 publicat el 02/08/1995.

¹³ DOGC núm. 2237 publicat el 31/07/1996.

- Decret 372/2000, de 21 de Novembre, d'estructuració de la Direcció General d'Atenció al Menor¹⁴.
- Llei 8/2002, de 27 de Maig, mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció i de la regulació de l'atenció especial als adolescents en conductes d'alt risc social. [Modificació de la Llei 31/1991, de 30 de desembre]
- Decret 27/2003, de 21 de gener, de l'atenció social primària ¹⁵. Estableix la necessitat de completar la regulació del Sistema Català de Serveis Socials.
- Llei 14/2010, de 12 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA)¹⁶
- Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència de Catalunya 2010-2013, aprovat per l'Acord de Govern¹⁷

1.4.2. Situació de risc, protecció i desemparament

1.4.2.1. Situació de risc

La situació de risc tal com especifica l'article 102 de LDOIA serà aquella en la qual:

«Situació de risc la situació en què el desenvolupament i el benestar de l'infant o l'adolescent es veuen limitats o perjudicats per qualsevol circumstància personal, social o familiar, sempre que per a la protecció efectiva de l'infant o l'adolescent no calgui la separació del nucli familiar» (p.104).

¹⁴ DOGC núm. 3277, de 30/11/2000.

¹⁵ DOGC núm. 3815 publicat el 05/02/2003.

¹⁶ DOGC núm. 5641, de 2 de juny de 2010.

¹⁷ DOGC núm. 5747, de 3/11/2010.

Són situacions de risc:

- a. La manca d'atenció física o psíquica de l'infant o l'adolescent pels progenitors, o pels titulars de la tutela o de la guarda, que comporti un perjudici lleu per a la salut física o emocional de l'infant o l'adolescent.
- b. La dificultat greu per a dispensar l'atenció física i psíquica adequada a l'infant o l'adolescent per part dels progenitors o dels titulars de la tutela o de la guarda.
- c. La utilització, pels progenitors o pels titulars de la tutela o de la guarda, del càstig físic o emocional sobre l'infant o l'adolescent que, sense constituir un episodi greu o un patró crònic de violència, en perjudiqui el desenvolupament.
- d. Les mancances que, pel fet que no poden ésser adequadament compensades en l'àmbit familiar, ni impulsades des d'aquest mateix àmbit per a llur tractament mitjançant els serveis i recursos normalitzats, puguin produir la marginació, la inadaptació o el desemparament de l'infant o l'adolescent.
- e. La manca d'escolarització en edat obligatòria, l'absentisme i l'abandó escolar.
- f. El conflicte obert i crònic entre els progenitors, separats o no, quan anteposen llurs necessitats a les de l'infant o l'adolescent.
- g. La incapacitat o la impossibilitat dels progenitors o els titulars de la tutela o de la guarda de controlar la conducta de l'infant o l'adolescent que provoqui un perill evident de fer-se mal o de perjudicar terceres persones.

- h. Les pràctiques discriminatòries, pels progenitors o titulars de la tutela o de la guarda, contra les nenes o les noies, que comportin un perjudici per a llur benestar i llur salut mental i física, incloent-hi el risc de patir l'ablació o la mutilació genital femenina i la violència exercida contra elles.
- i. Qualsevol altra circumstància que, en el cas que persisteixi, pugui evolucionar i derivar en el desemparament de l'infant o l'adolescent.

1.4.2.2. El desemparament

Com especifica la llei, 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, en el moment¹⁸ que ingressa un infant o adolescent en un centre residencial, aquest només s'hauria de dur a terme en el cas que una vegada feta una valoració, es confirmi que no és possible l'acolliment amb una altra família o persona i que la mesura serà transitòria.

Art.125 exposa el desemparament:

«Es consideren desemparats els infants o els adolescents que es troben en una situació de fet en què els manquen els elements bàsics per al desenvolupament integral de la personalitat, sempre que per a llur protecció efectiva calgui aplicar una mesura que impliqui la separació del nucli familiar». (p.109)

¹⁸ Art 25

Les situacions de desemparament seran:

- a. L'abandonament.
- b. Els maltractaments físics o psíquics, els abusos sexuals, l'explotació, etcètera.
- c. Els perjudicis greus al nadó causats per maltractament prenatal.
- d. L'exercici inadequat de les funcions de guarda que comporti un perill greu per a l'infant o l'adolescent.
- e. El trastorn o l'alteració psíquica o la drogodependència dels progenitors o que la guarda, que repercuteixi greument en el desenvolupament de l'infant o l'adolescent.
- f. El subministrament de drogues, estupefaents...
- g. La desatenció física, psíquica o emocional greu o cronificada.
- h. La violència masclista.
- i. L'obstaculització pels progenitors o els titulars de la tutela o de la guarda de les actuacions d'investigació o comprovació, o llur falta de col·laboració, quan aquest comportament posi en perill la seguretat de l'infant o l'adolescent, i també la negativa dels progenitors o els titulars de la tutela o de la guarda a participar en l'execució de les mesures adoptades en situacions de risc si això comporta la persistència, la cronificació o l'agreujament d'aquestes situacions.
- j. Les situacions de risc que per llur nombre, evolució, persistència o agreujament determinin la privació a l'infant o l'adolescent dels elements bàsics per al desenvolupament integral de la personalitat.
- k. Qualsevol altra situació de desatenció o negligència que atempti contra la integritat física o psíquica de l'infant o l'adolescent, o

l'existència objectiva d'altres factors que n'impossibilitin el desenvolupament integral.

Del Campo i Panchón (2000) esmenten que el sistema de protecció atén a població menor de 18 anys que es poden trobar en tres d'aquestes situacions de desemparament: a) Impossibilitat per l'exercici dels deures de pàtria potestat. a) Inadequat compliment dels deures de protecció. c) Incompliment dels deures de protecció.

1.4.2.3. Les mesures de protecció

La llei LDOIA 105.1 defineix les mesures de protecció de la següent manera:

«La protecció és el conjunt d'actuacions socials reservades per a *quan les coses van malament*, quan el desenvolupament integral de l'infant o l'adolescent sembla clar que resulta seriosament afectat, en vista dels coneixements científics actuals. Una de les seves conseqüències jurídiques és la declaració de desemparament». (p.28)

Les mesures de protecció cap aquest col·lectiu, serà necessari tal com reflecteix l'article 120 de la LDOIA, adoptar per resolució motivada, sempre tenint en compte l'interès general de l'infant o l'adolescent. Aquestes poden ser (p.122):

- a. L'acolliment familiar simple per una persona o una família que pugui suplir, temporalment, el nucli familiar natural de l'infant o l'adolescent.

- b. L'acolliment familiar permanent.
- c. L'acolliment familiar en unitat convivencial d'acció educativa.
- d. L'acolliment en un centre públic o concertat.
- e. L'acolliment preadoptiu.
- f. Les mesures de transició a la vida adulta i a l'autonomia personal.
- g. Qualsevol altra mesura de tipus assistencial, educatiu o terapèutic aconsellable, d'acord amb les circumstàncies de l'infant o l'adolescent.

1.4.3. Recursos residencials

1.4.3.1. El Centre residencial d'acció educativa. (CRAE)

En punts anteriors s'ha volgut reflectir l'evolució dels recursos residencials des d'una perspectiva històrica, i com l'acció residencial és el resultat de la superació d'un seguit de paradigmes. La *normalització* va anar guanyant terreny a l'*especialització*, i de quina manera el model actual que tendeix cap al paradigma dels *drets*; en definitiva, és una nova forma de veure l'acció residencial.

L'acolliment residencial és una de les diverses mesures de protecció que la llei estableix, i els centres de protecció són institucions amb l'encàrrec de la guarda i custòdia sobre aquells infants i joves els quals s'aplica la mesura d'acolliment simple en institució. Aquestes han de facilitar una educació integral de la persona, cobrir les seves necessitats, oferir un entorn segur i protector, fonamentar el seu caràcter temporal que permeti el retorn a la família o la derivació a una família acollida o adopció (Valle, 2009).

L'acolliment residencial hauria d'estar subjecte a tres característiques fonamentals que es reflecteixen tot seguit segons Del Valle, Bravo, Martínez i Serrano (2012):

- **Caràcter educatiu:** Els centres residencials han de ser institucions amb un plantejament educatiu i tenir present que la persona està en ple procés de desenvolupament i contemplar totes les seves dimensions.
- **Caràcter instrumental:** Les mesures d'acolliment residencial es desenvolupen de forma paral·lela a la família.
- **Caràcter temporal:** Una limitació en el temps ha de tenir la mesura, i en els casos que no es preveu el retorn amb el nucli familiar, els esforços s'han d'encaminar cap a l'acolliment familiar.

Com veurem més endavant, el recurs residencial més extens són els CRAE, tal com apunta Torralba (2006, p. 16):

«El CRAE es aquella institució que rep i accepta una comanda social per efectuar de forma temporal la suplència de la família com a institució educativa fonamental, en les seves funcions bàsiques adreçades a un infant i adolescent que per circumstàncies diverses està en situació d'abandó, maltractament, desatenció o en greu risc d'estar-ho».

Altres definicions de CRAE segons de Fedaiia¹⁹ els defineix, com:

«Un servei d'acolliment residencial, per a la guarda, atenció i educació d'infants o adolescents de 0 a 18 anys, que es troben en situació de desemparament amb la mesura administrativa d'acolliment simple residencial, exercint com a guardadors, mentre la tutela la té l'administració».

Segons el Col·legi d'Educadors Socials de Catalunya (CESC):

«En els CRAE tenen com a objectiu l'atenció dels infants i adolescents en situació de risc social, aquesta institució vol donar una resposta a una manca o absència de recursos en l'entorn social proper a l'infant i jove que fa necessari el seu internament per aconseguir un desenvolupament òptim de les seves capacitats i atendre les seves necessitats bàsiques».

Segons el «Mapa de recursos de la DGAIA²⁰» (2011) un CRAE tindrà les següents característiques:

- **Descripció:** Servei d'acolliment residencial, per a la guarda i educació dels seus usuaris i usuàries, on resideixen temporalment amb la mesura administrativa d'acolliment simple en institució.
- **Objecte:** Donar resposta a situacions i necessitats educatives i assistencials que requereixen una especialització tècnica en la seva guarda i educació alternativa a la seva família d'origen.
- **Situació de la població destinatària:** Infants i adolescents amb mesura administrativa d'acolliment simple en institució. De 0 a 17 anys.

¹⁹ Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i l'Adolescència (FEDAIA)

²⁰ Direcció general d'atenció a d'infància. (DGAIA)

- **Perfils professionals:** Director responsable i educadors socials.
- **Criteris d'accés - normativa reguladora:** a) Desempament del menor d'acord amb els articles 105 i següents de la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència; b) els articles 4 i 13 del Decret 2/1997, de 7 de gener, pel qual s'aprova el Reglament de protecció dels menors. desemparats i de l'adopció; c) la resta de requisits establerts en l'ordenament jurídic vigent.
- **Funcions dels CRAE:**
 - Atenció integral als infants i adolescents que són ingressats a proposta dels equips tècnics corresponents per contribuir al seu procés educatiu i de desenvolupament personal.
 - Cura de la seva salut física i psíquica, vetllant pel desenvolupament harmoniós de la seva personalitat.
 - Disseny del projecte educatiu individual dels infants i adolescents a partir del diagnòstic o l'avaluació inicial.
 - Coordinació amb els altres serveis i professionals que intervenen en el procés d'atenció i protecció als infants i adolescents.
 - Promoció, en els casos en què sigui possible, del retorn de l'infant o adolescent amb la família d'origen o, en cas contrari, l'acolliment en família extensa o aliena.
 - Promoure, establir i aplicar mesures educatives i d'inserció social, laboral i familiar.
 - Coordinar-se amb els serveis socials bàsics, amb els equips professionals dels altres sistemes de benestar social, amb les

entitats associatives i amb les que actuen en l'àmbit dels serveis socials especialitzats.

- Proporcionar als adolescents i joves atesos tota la cobertura inherent a l'exercici de la guarda i educació.
- Altres funcions establertes per l'ordenament jurídic vigent.

1.4.3.2. Altres recursos residencials

En el document «Mapa de recursos de la DGAIA²¹» (2011) fa un recull i cataloga els serveis que ofereix i els recursos que disposa la Direcció General tal com estableix l'article 23.2 de la llei LDOIA. Per un banda, podem conèixer els principals recursos residencials, destinats a la infància i l'adolescència. I per l'altra, altres tipologies de recursos residencials que creiem interessants de fer esment.

1. Centres d'acolliment (CA).

Infants i adolescents (0 A 17 anys) en risc o situació de desemparament. L'estada en el centre d'acollida serà limitada en el temps. I la seva finalitat serà realitzar: atenció, observació i el diagnòstic de la situació o risc de desemparament, així com de les seves respectives familiars. A diferència d'altres recursos residencials, trobarem diferents perfils professionals, com ara l'equip tècnic format per: pedagoga, psicòleg, treballador social i metge. A més a més dels educadors socials.

²¹ Direcció general d'atenció a d'infància. (DGAIA)

2. Centre Residencial d'Educació Intensiva (CREI)

Destinat als adolescents tutelats (12 a 17 anys) que presenten alteracions conductuals i d'adaptació i que requereixen d'uns sistemes d'educació intensiva. El CREI disposa de mesures estructurals de protecció, per a la guarda i educació de les seves persones usuàries. I així donar resposta a les necessitats educatives i assistencials específiques als nois i noies amb alteracions conductuals que requereixen una especialització tècnica alternativa en la seva cura i atenció. Les funcions que cal destacar són: promoure mesures educatives, d'inserció social, laboral i familiar.

3. Servei de pis assistit per a joves de 16 a 18 anys

Servei d'habitatge de caràcter educatiu i assistencial per a joves menors d'edat tutelats que han estat en els CRAE. Els usuaris del servei seran aquells joves en els quals es creu necessari iniciar un procés de desentrenament i fer-ho de forma gradual i preparant per a la vida autònoma.

4. Servei de pis assistit per a joves de 18 a 21 anys

Un servei d'habitatges destinat a joves sense recursos econòmics propis, ni una xarxa familiar. I que al arribar a la majoria d'edat surten de les institucions residencials on han havien estat acollits. Aquest servei vol potenciar una educació integral pel que fa a la dimensió personal, relacional, laboral i formativa. Un pis que serveix de pont entre el recurs institucional i la plena autonomia personal.

5. Servei de residència o pisos per a joves vinculats a programes d'inserció laboral.

Recurs social residencial per a persones treballadores, joves tutelats (16 i 18 anys) i per joves treballadors extutelats (18 a 20 anys). Proporcionant una estabilitat i preparar-se per un itinerari d'integració social i una inserció laboral dels nois i noies.

6. Servei d'acompanyament especialitzat a joves tutelats i extutelats (SAEJ)

Recurs destinat a joves tutelats i extutelats (16 i 20 anys). Vol ser una alternativa al ingrés residencial. Amb la finalitat de procurar la seva integració sociolaboral, fomentant la seva autonomia i emancipació. El servei vol oferir un acompanyament educatiu durant el procés d'assoliment de l'autonomia personal donant suport i guia al jove en la recerca de recursos.

7. Servei experimental de cases d'infants

Un recurs residencial d'estada limitada, es tracten d'habitatges configurats com a familiars amb un espai suficient que permeti una intervenció personalitzada dins d'un entorn personalitzat i naturalitzat. Cada recurs de casa d'infant consta de 8 places residencials, 2 d'intermitents i 2 de seguiment. Amb el suport professional especialitzat i transversal.

1.5.L'ATENCIÓ DELS INFANTS EN ELS CENTRE RESIDENCIALS: EL PAPER DELS EDUCADORS I EDUCADORES SOCIALS

1.5.1. L'evolució de la figura dels educadors i educadores socials

Es poden trobar divergències a l'hora d'estipular els orígens de la figura professional dels educadors socials. Tanmateix, sembla que se'n pot establir l'origen a partir de la II Guerra Mundial. La consolidació de les democràcies a Europa i la creació de l'Estat del Benestar van contribuir de manera significativa a la seva creació (Romans, Petrus, Trilla, 2000). Els primers educadors van sorgir a França, provenien del moviment de l'escoltisme i, com comenta Planella (2009), eren una barreja entre vigilants i practicants de les metodologies de Baden-Powell.

Tal com afirma Sanvisens (1995), a la dècada dels anys setanta, l'educació sobresurt del seu límit natural, que fins al moment era l'escola. L'educació social s'obre a nous àmbits que fins aleshores estaven exclosos del concepte d'*educació*, com és ara *l'exclusió* o la *marginació social*, i també adquireix una funció permanent, i que es defineix com un sistema obert i es reformula com una activitat social.

A través del camí de la *normalització*, al qual ens hem referit en els apartats anteriors, la figura de l'educador es va consolidant. Partint de les aproximacions al voltant del nou concepte, existeixen diferents definicions, tot i que existeix un consens en la formalització de la figura de l'educador, en un primer moment *especialitzat* i en un segon moment *social* (Petrus, 1996).

1) El primer estadi de *l'especialització* posa l'èmfasi en els àmbits de treball i en les persones o col·lectius als quals s'adreça (les persones adultes, l'educació no formal, l'acció socioeducativa, etcètera). L'educador especialitzat ve a substituir la figura del *zelador* i del *vigilant*, entre d'altres.

2) El segon estadi de la socialització es basa en la finalitat que persegueix la seva actuació. L'educació social és vista com una didàctica social: l'adquisició de competències socials, la formació ciutadana i la socialització.

El 1981 es funda la nova *Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig*, que depenia de la Diputació de Barcelona, la qual funcionarà fins al naixement de la diplomatura d'educació social²². Segons Úcar (2001), el títol d'educador social sorgeix a partir de la necessitat i la demanda social de professionals que responguin eficaçment a unes problemàtiques que es produeixen en la realitat. És una professió en la qual es fonamenta «amb l'existència de les desigualtats socials i està impregnada de compromís polític/ideològic» (Vilar, 2010, p.66)

Abans que s'instituís com a disciplina, l'educació social ja s'havia dut a terme en la pràctica: hi havia persones que treballaven en diferents institucions desenvolupant aquesta funció, tot i que no disposaven d'una formació adequada i segurament també els mancava vocació. L'educador social, com la figura professional que coneixem actualment, és fruit d'un procés complex que s'ha anat definint al llarg dels anys (Marzo, 2009). A continuació, mostrem un conjunt de definicions del terme *educador social* (taula 3).

10. BOE núm. 243, del 10 d'octubre de 1991.

Taula 3. Diferents definicions del concepte «educador social»

Autor	Definició
Singer ²³ , 1950	«Ni monitor, ni animador, ni mestre, ni psicòleg, ni terapeuta, ni assistent social; definit fa amb prou feines uns anys com l'encarregat dels joves fora de les hores de les classes i del taller».
D'Arellano, 1985	«Aquella persona que duu a terme un servei social, retribuït justament, perquè té unes aptituds, ha après una tècnica i posseeix un interès vital fonamental derivat de la seva pròpia funció».
BOE, 1991	«Educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos incluida la tercera edad, inserción social de las personas inadaptadas y minusválidas y de promoción sociocomunitaria».
Armengol, 1993	«L'educador social és un tècnic de la intervenció socioeducativa preparat per al treball amb la població que presenta necessitats específiques, format en l'estil i mètodes de l'animació i amb una sòlida formació de base que li permet una capacitat d'adaptació a nous programes o a noves formes o àmbits d'intervenció, capacitat imprescindible per ser eficaços en un sector molt nou i en plena evolució».
AIEJI ²⁴ , 1995	«S'entén la persona que, després d'una formació específica, afavoreix, mitjançant mètodes i tècniques pedagògiques, psicològiques i socials, el desenvolupament personal, la maduració social i l'autonomia de les persones joves o adultes incapacitades, desadaptades o en perill de ser-ho. L'educador/a comparteix amb les esmentades persones les diferents situacions espontànies o provocades de la vida quotidiana, sigui dins les institucions residencials o de serveis, sigui en l'ambient natural de la vida a través de l'acció contínua i conjunta amb la persona o amb l'ambient».
Ortega, 2006	«El educador social se caracteriza por ser un profesional de la educación que trabaja en la intervención directa sobre las condiciones y recursos tendientes al logro de una adecuada y plena integración social de las personas, grupos y comunidades con el fin que logren los procesos educativos de desarrollo social y cultural, de promoción, integración y participación en/con la comunidad, potenciándose las posibilidades que permitan llegar a una sociedad donde todos disfrutamos de la misma calidad de vida y del mayor bienestar social».

Font: Marzo 2009

11. Es tracta d'una de les primeres definicions de la figura professional de l'educador (Singer, 1950; Ortín 1992,p385) i, tal com es pot comprovar, formulada en negatiu.

1.5.2. Els educadors socials en els centre de protecció

L'educador social és el resultat de tres tradicions ben diferenciades: l'educador especialitzat, l'animador sociocultural i l'educador d'adults (March, 2011).

És una figura que en el procés d'acolliment, serà de gran rellevància, ja que serà ell qui es dirigirà a l'infant i adolescència en tot moment i que serà la seva referència.

Professionals que exerceixen la seva tasca educativa en els centres de protecció, autors com Anderson (2000) descriuen les situacions laborals de gran estrès, sobre esforç físic i emocional, així com falta de reconeixement social i manca de recursos, tensions laborals, etcètera.

Que poden desencadenar amb una pèrdua del sentit de la feina o la inutilitat del treball, i tal com assenyala Vilar (2010, p.77), els «encàrrecs impossibles» són aquelles situacions on les possibilitats reals d'assolir uns objectius és una pràctica estèril. Amb situacions com les descrites, els educadors socials poden desencadenar un gran patiment i generar el síndrome de cremar-se (*Burnout*) o el desenvolupament de mecanismes de defensa que impliquen un distanciament emocional cap als infants i adolescents.

El document «Guia de bones pràctiques per a centres del sistema de protecció a la infància I adolescència» (Avellaneda, *et al.*, 2012) exposen algunes estratègies per tal de millorar el clima laboral i reduir el risc de *burnout* entre els professionals socials.

A continuació, coneixerem algunes de les estratègies proposades (i Família, D.D.B, 2012, p.48)

- Reconeixement i valoració dels professionals.
- Oferir ajuda als professionals en el moment que ho necessitin (personals o professionals)
- Supervisió tècnica a l'equip de forma periòdica²⁵.
- Oferir pautes que ajudin a gestionar l'estrès.
- Potenciar un clima i una metodologia de treball que possibiliti l'abordatge i la transformació de les discrepàncies. Incentivar que aflorin les queixes en espais estructurats.
- Realitzar formacions en què participin tots els membres de l'equip, un mínim un cop a l'any.
- Dur a terme una jornada educativa-festiva amb la finalitat de potenciar la cohesió de d'equip.

Altres elements que el document fa esment per tal de minimitzar el *burnout* es l'actitud individual de cada membre de l'equip, «cal il·lusió i motivació». (p.50)

²⁵ «Això ha de servir per donar suport als professionals i per millorar la seguretat en les actuacions educatives. És importantíssim fer una supervisió adaptada a les necessitats de l'equip, no serveix una qualsevol» (p48)

CAPÍTOL 2. APROXIMACIÓ AL «CLIMA SOCIAL»

*«El secreto no es correr detrás
de las mariposas... es cuidar el jardín
para que ellas vengan hacia ti»*

Mario Quintana.

Rellegint les poètiques paraules de Quintana, podem fer un símil com si el jardí es tractés del *clima social* del CRAE, i les papallones els nens i nenes dels centres.

En el següent capítol, realitzem una *aproximació al clima social* i als diferents conceptes que l'envolten, així com les possibles definicions, és durà a terme una retrospectiva per tal d'acostar-nos als orígens del clima. Es veuran les diverses aproximacions al constructe, des de diferents perspectives i enfocaments i molt especialment des de la perspectiva ecològica. Quins són els punts que tenen en comú i les diferències entre el clima i la cultura.

A més a més, coneixerem els climes escolars, quines són les característiques més singulars, i les repercussions amb els alumnes amb els climes positius i els negatius. Seguirem amb el clima familiar, que ens portarà a redescobrir el terme *família* i quin és el seu ambient i les implicacions amb els seus membres. Per finalitzar, veurem l'apartat de les dimensions del clima i els instruments de mesura.

2.1. PRIMERA APROXIMACIÓ AL CLIMA SOCIAL

En fer referència al concepte *clima*, parlem d'un tema tant interessant com complex, atès que ens trobem davant d'una paraula polisèmica amb molts significats. El clima es pot entendre com un concepte *metafòric*. Generalment, s'associa a la meteorologia, que s'entén com: «Un conjunt de condicions normals que caracteritzen l'atmosfera d'un lloc determinat [...]»²⁶.

Seguint amb la metàfora meteorològica, s'entén el clima com un conjunt de característiques que són estables al llarg del temps dins d'una zona geogràfica delimitada. Tal com s'observa, el mot originari del clima prové de la natura, però al llarg dels temps va anar introduint-se a les relacions personals i humanes. Pel que fa al clima i als comportaments dels fenòmens naturals «fred-calor», «sequedat-humitat»; actualment, no se'ns fa estrany escoltar expressions com: «l'ambient de la reunió era molt fred», «la rebuda va ser molt càlida», «l'ambient es podia tallar amb un ganivet», etcètera.

El *clima* està format per components físics i humans, és a dir, en la forma en què les persones ens relacionem les unes amb les altres; o de les característiques que posseeixen uns determinats ambients. El clima és com l'aire que respirem, no el podem veure ni tocar, però sabem que existeix (Márquez, 2004).

Dins de l'àmbit social va anar adquirint més rellevància, en el moment en què les organitzacions començaren a donar importància als aspectes relacionats amb els ambients de treball positiu i la satisfacció per aconseguir

²⁶ *Gran enciclopèdia catalana* (1986). (2a ed.). Barcelona: Enciclopèdia Catalana

una major productivitat, no només des d'una mirada quantitativa, sinó també qualitativa. Tal com apunta Bris (1999) el desenvolupament del clima social el trobarem com a precedent del *clima organitzacional*. Sorgeix en el moment en què la psicologia social intenta comprendre el comportament de les persones dins de les organitzacions, des d'una mirada holística i integradora (Rodríguez, 2003).

El clima és un marc de referència que, com s'anirà veient al llarg del capítol, influirà de forma més o menys significativa en les expectatives, actituds i conductes de les persones (Ekvall, 1985). L'interès pel seu estudi i l'anàlisi, ha anat creixent en els darrers anys, ja que les organitzacions l'han assumit com un dels elements bàsics per a la generació de millores contínues (Vega *et al.*, 2006).

2.2. ANTECEDENTS SOBRE EL CLIMA EN LES ORGANITZACIONS

2.2.1. Abans del l'aparició del concepte clima

De les diferents revisions històriques consultades sobre el clima, moltes d'elles apareixen en el primer terç segle XX. Amb anterioritat, es troben els termes de l'*ambientalisme* o l'*higienisme*. Tal com afirma Santolaria (1997, p.250) l'evolució del terme *ambientalisme*, ha estat tractat per un seguit d'estudis de la ciència i la filosofia de finals del segle XVIII, i que s'aniran desenvolupant al llarg del segle XIX. Diferents corrents de pensament l'estudiaran, com són ara: les ciències naturals, les ciències humanes i la medicina.

Serà en aquell període en el qual s'orienten a estudiar-ne les seves influències en determinats factors ambientals, i com poden jugar un paper en

la construcció dels trets essencials de les persones. Així mateix, amb el naixement de l'*etnologia*, la qual intenta «establir les lleis que determinen la conducta, les realitzacions i l'evolució d'un grup humà o d'una àrea de la cultura²⁷ ».

En la mateixa línia, *Higienisme*, o la *Higiene pública*, contribuïen amb un seguit de dades que ens podien ajudar a intuir les conseqüències sobre el desenvolupament humà a nivell físic i moral. Segons aquesta visió, tot era explicable per un entorn físic que determinava els comportaments biològics i socials de les persones.

2.2.2. Marc històric de terme clima

L'estudi del clima i el seu desenvolupament, és paral·lel a l'evolució de la psicologia social. Tot i la dificultat en precisar quins varen ser els primers estudis. Silva (1996) fa un repàs extens sobre els antecedents del clima en les organitzacions, i exposa que es tendeix a citar les publicacions de Halpin i Croft (1963) en organitzacions escolars com les promotores de l'anàlisi del clima.

Amb anterioritat, considerem els treballs de Tolman (1926), que examina la conducta *propositiva* sobre la base dels *mapes cognitius* individuals de l'ambient. Però no va ser fins a finals dels anys 30 que sortiren els primers treballs, Lewin, Lippitt i Whité (1938), servint d'estímul per posar un creixent interès pel context social de les organitzacions, com a conjunt de forces socials que incideixen sobre l'individu. En els seus estudis experimentals al laboratori, amb els estils de lideratge (autoritari,

²⁷ *Gran enciclopèdia catalana* (1986). (2a ed.). Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

participatiu i *laissez faire*²⁸), els grups es comportaven de forma diferent segons el lideratge i clima que generaven. A partir de les seves investigacions, Lewin i Murray va fonamentar la seva *teoria de la personalitat*, on posa l'interès en l'entorn i la seva influència en el *clima psicològic* dels individus que treballen en un medi concret. Així com és començarà a analitzar els estils de lideratge dels docents, i la seva repercussió en els entorns educatius.

Argyris (1957) ens parla del desencaix entre els objectius d'una organització i les necessitats dels individus, convertint-se en una font de conflictes. Una manera de corregir-ho és a través de la creació d'una atmosfera de confiança interpersonal i de compromís, per tal que aflorin els conflictes i es puguin donar solucions als problemes.

Als anys 60 es comença a donar rigor i consistència als estudis del clima en les organitzacions. Serà en aquell moment quan s'introduirà el terme *clima* com a personalitat o caràcter de l'organització. Apareixen treballs com els de Gellerman (1960) a través de la psicologia industrial. És quan Halpin i Croft (1963) publiquen *The organizational climate of school*, article que va obrir unes noves vies per a l'estudi del clima social en les institucions educatives, amb l'instrument OCDQ²⁹, i va esdevenir el més popular per al mesurament del clima escolar. Tagiure (1968) va seguir en aquesta orientació, i a través de tot un seguit de categories (l'ecologia, la del medi, l'ambient social i la cultura) va mostrar diferents conceptes que permetien l'avaluació d'ambients i institucions educatives.

El període dels 60 i 70 es va caracteritzar per la diversitat conceptual i metodològica dels estudis del clima, cosa que va generar una gran confusió

²⁸ Lewin i els seus col·legues (1938) realitzaren a la ciutat d'Iowa un experiment social, que pretenia mostrar quin era el millor estil de lideratge. Comparava els resultats entre els esquemes: autoritari, participatiu i *laissez faire*. Per fer això, van disposar diversos grups de nens jugant sota diferents estils de lideratge adult. Les diferents maneres de conduir l'activitat provocaria diferents efectes, depenent del clima.

²⁹ Organizational Climate Description Questionnaire

sobre el propi concepte, amb relació a la satisfacció, l'ambient, o la cultura. Hi va haver un retrocés fruit d'aquest desconcert, i el terme va començar a entrar en un període de crisi (Rosario, 1991). En la dècada dels anys 70, sorgeix el *model ecològic social*, desenvolupat per R.H Moos a la Universitat d'Standford, on centra la persona en un ambient social. Paral·lelament va ser el període en que aparegué la *Psicologia Ambiental*.

Als anys 80 sorgeix un interès per la definició i delimitació del concepte *clima*. És aleshores quan emergeix la necessitat d'analitzar i sintetitzar les diferents definicions del clima. Com més endavant veurem, no s'ha pogut generar una definició uniforme, a causa de la diversitat conceptual comentada. Això ens ha portat un seguit de comentaris crítics (Guion, 1973; House i Rizo, 1972; Woodman i King, 1978) que ha fet generar dubtes sobre el concepte, especialment a partir de l'impuls que ha adquirit en els darrers temps la *cultura en les organitzacions* (Schein, 1992). En l'àmbit educatiu, Anderson (1982) va emfatitzar la investigació del clima escolar com una necessitat primordial pel que fa al desenvolupament i la millora educativa, tot i reconèixer les dificultats que suposaven els seus estudis.

Per finalitzar, cal destacar que a través de l'estudi del clima en les organitzacions, s'ha constatat com s'han establert diferents estratègies, enfocades a generar canvis, i transformacions que acaben repercutint en la millora de la satisfacció i la motivació en el treball, el benestar o el rendiment acadèmic, entre d'altres (Fernández i Asencio, 1988).

2.3. EL CLIMA, CONCEPTES I DEFINICIONS

2.3.1. Definicions

Com indica Martínez (1996), l'estudi del clima és una tasca complexa amb múltiples factors que hi influeixen. Tant és així que Rubio (2004) cita Bris (1999, p. 26) el clima és «un concepte xiclet que s'estira i s'encongeix convenientment, un terme tant ampli com imprecís»; Zabalza (1996,p.264) utilitza una expressió similar, concretament un «Blandiblu» semàntic. Així doncs, el clima és quelcom molt imprecís i ambigu, amb certes dosis de subjectivitat.

El clima està vinculat a diferents elements, es pot identificar amb *l'ambient, l'atmosfera, el comportament social, el medi, l'ecologia, el sistema social, la cultura*, etcètera. I d'una manera menys habitual amb: *l'ethos, la situació, el camp, el context, la qualitat de vida*, etcètera.

Existeixen pocs elements en les ciències socials que hagin despertat tanta confusió i universalment hagin estat tan mal entesos com és el cas del clima (Peiró, 1985). El concepte *clima* en les organitzacions desperta interès en múltiples professions i disciplines, gran part d'aquesta confusió recau en les dificultats per definir-lo.

Va ser Lewin segons Silva (1996), que va introduir el terme *clima* com un vincle entre la persona i l'ambient. El seu estudi i anàlisi han estat lligats a la comprensió del comportament dels seus membres. Dressel (1978) i Moos (1979) referència que les persones al llarg del dia poden trobar-se amb climes diferenciats, com pugui ser: la feina o els estudis, la família, els grups d'iguals, etcètera. Cada un dels escenaris amb un clima determinat que transformen la conducta.

Una de les definicions més citades, com esmenta Silva (1996), és de Forehand i Gilmer (1964, p. 362):

«El clima és un conjunt de característiques que descriuen una organització, les quals: a) distingeixen una organització de les altres; b) són relativament duradores en el temps; c) influeixen la conducta de la gent en les organitzacions».

Una altra de les definicions més clàssiques és la de Tagiuri (1968, p. 25):

«El clima és una qualitat relativament duradora de l'ambient total que: a) es experiència pels seus ocupants, b) influeix en la conducta, c) pot ser descrita en termes de valors d'un conjunt particular de característiques (o atributs) de l'ambient».

Ridruogo (1983, p. 276) situa el clima com una:

«Atmosfera que s'abasta en grup, en funció dels patrons de relació entre els seus membres i, entre ells, el líder, així com en funció del *setting* (establiment) en el grup, de forma que aquesta atmosfera, una vegada abastada, influeix i fins i tot determina la conducta dels individus que pertanyen al grup».

A la *taula 4* s'observa una recopilació de diferents definicions del *clima organitzacional* que varen ser recollides per Vega (*et al.*,2006).

Taula 4. Definicions de clima organitzacional:

<i>Autor principal</i>	<i>Definició</i>
Lewin (1951)	El comportament humà és funció del camp psicològic o ambient de la persona. El concepte de clima és útil per enllaçar els aspectes objectius de l'organització.
Halpin i Croft (1963)	El clima organitzacional es refereix a l'opinió que el treballador es forma de l'organització.
Litwin i Stringer (1968)	El clima organitzacional relaciona als efectes subjectius percebuts del sistema formal i de l'estil dels administradors, així com d'altres factors ambientals importants sobre les actituds, creences, valors i motivacions de les persones que treballen en una organització.
Pace (1968)	El clima organitzacional és el patró de característiques organitzatives en relació amb la qualitat de l'ambient intern de la institució, el qual es percep pels seus membres i influeix directament en les seves actituds.
Hall (1972)	El clima és el conjunt de propietats de l'ambient laboral, percebut directa o indirectament pels treballadors. És a la vegada una força que influeix en la conducta del treballador.
James i Jones (1974)	Presenta un model integrador de conducta organitzacional. Es distingeix el clima de l'organització i el clima psicològic en connexió amb les conductes i les motivacions.
Dessler (1979)	El clima representa les percepcions que l'individu té de l'organització per a la qual treballa i l'opinió que se n'hagi format en termes d'estructura, recompensa, consideració, recolzament i apertura.
Naylor Pritchard, i Ilgen. (1980)	El clima organitzacional és una qualitat relativament duradora de l'ambient intern de l'organització.
Flippo (1984)	Presenta una analogia entre clima organitzacional i clima meteorològic, i afirma que aquest constructe es refereix a les condicions ambientals de l'organització, atributs, estructura i tipus de lideratge, que exerceixen efecte sobre les relacions, comportaments i activitats dels membres de l'organització.

Brunet (1987)	El clima organitzacional es defineix com les percepcions de l'ambient organitzacional determinat pels valors, actituds o opinions personals dels empleats, i les variables resultants com la satisfacció i la productivitat que estan influenciades per les variants del medi i les variables personals. Aquesta definició agrupa així aspectes organitzacionals, com ara: el lideratge, els conflictes, els sistemes de recompenses i de càstigs, el control i la supervisió, així com les particularitats del medi físic de l'organització.
Robbins (1990)	El clima organitzacional és entès com la personalitat de l'organització, que pot ser descrita en graus de calor i que es pot assimilar amb la cultura, ja que permet reafirmar les tradicions, valors, costums i pràctiques.
Chiavenato (1990)	El clima organitzacional és el medi intern i l'atmosfera d'una organització. Factors com la tecnologia, les polítiques, els reglaments, els estils de lideratge, l'etapa de la vida del negoci, entre d'altres, són influents. El clima organitzacional pot presentar diferents característiques depenent de com se sentin els membres d'una organització. Genera certes dinàmiques en els membres, com és la motivació, la satisfacció en el càrrec, absentisme i productivitat.
Álvarez (1992a i 1992b)	El clima organitzacional és l'ambient favorable o desfavorable per als membres d'una organització. Impulsa el sentit de pertinença, la lleialtat i la satisfacció laboral.
Peiró (1985)	El clima organitzacional es tracta de percepcions, impressions o imatges de la realitat organitzacional, però sense oblidar que consisteix en una realitat subjectiva. El clima organitzacional és un equilibri en l'eix horitzontal estructura-procés, ja que reconeix les percepcions i les imatges de la realitat organitzacional aclarint que té una tendència marcada cap a allò subjectiu, ja que és una construcció.
Gonçalvez (1997)	El clima organitzacional és un fenomen que intervé en els factors de l'organització i les tendències motivacionals, veient-se reflectit en el comportament dels membres d'aquesta organització.

Font: Vega et al. (2006).

Diversos autors (Bris, 2000; Rodríguez, 2003; Ostroff, Kinicki i Tamkins, 2003;) comparteixen algunes de les característiques del clima organitzacional.

- Representen la personalitat de l'organització.
- Tenen una permanència al llarg del temps, tot i que sofreixen certes modificacions.
- És més fàcil crear un bon clima que destruir-lo.
- El clima té un fort impacte sobre els continguts dels seus membres de l'organització.
- Un bon clima porta a una millor predisposició dels individus a participar activament i eficaçment en el desenvolupament de les seves tasques.
- El clima influeix sobre el grau de compromís en una organització.
- El clima afecta els comportaments i actituds dels membres d'una l'organització.

2.3.2. Etiologia del clima

A continuació, s'exposen diferents enfocaments tant en relació amb el procés de formació del clima com en factors que el determinen i, en conseqüència, que el defineixen, ens referim a l'etiologia del clima. La majoria de les definicions es basen en dos aspectes fonamentals; per una banda, el clima com una característica relativament estable d'una organització, i per l'altra, en referència a la percepció dels seus membres respecte a ella mateixa.

Veiem en la *figura 3* quatre aproximacions sobre el terme clima: «objectiva», «subjectiva», «interaccionista» i «estructuralista».

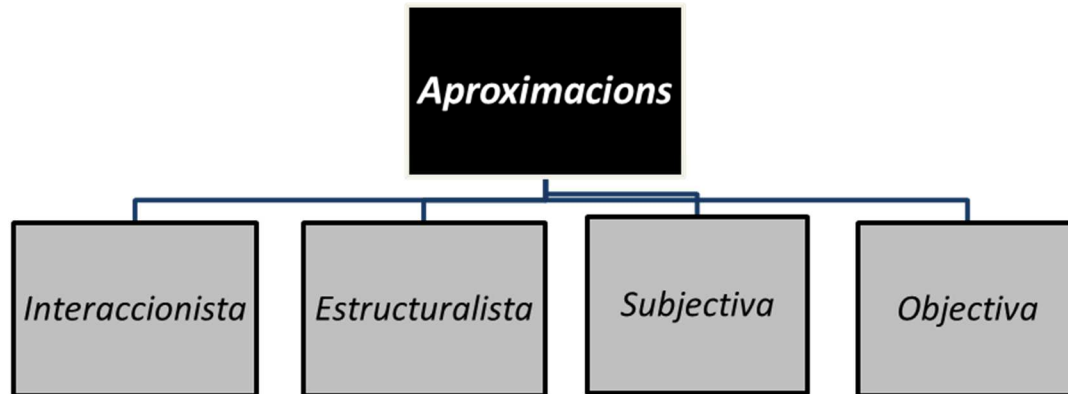


Figura 3. Aproximacions al clima social

Font: Elaboració pròpia.

Com assenyala Peiró (1990), a l'hora de definir el que entenem per clima, s'observen dos extrems oposats, d'acord amb la realitat «objectiva-subjectiva». Per una banda, les definicions que posen l'accent en els factors organitzacionals i considerant-lo com un element exterior i més objectiu. D'altra banda, emfatitzant la mirada subjectiva i individual. Aquesta perspectiva és la majoritària segons senyala Poole (1985).

Les altres aproximacions, i menys utilitzades són la «interaccionista» i «estructuralista». Les quals se centren en les implicacions metodològiques dels estudis empírics.

2.3.2.1. Aproximació: perspectiva «objectiva»

La primera aproximació ens apropa a la *perspectiva* «objectiva» (també coneguda com a *realista*): el clima existeix com una realitat, quelcom tangible en una organització, que pot ser mesurat i estudiat. Perdura en el temps i es diferencia d'una organització vers una altra. El clima és un atribut que s'esdevé independentment de les percepcions dels seus membres. Per conèixer el clima caldrà, per una banda, preguntar-ho als seus integrants, a través de qüestionaris i escales. I, per l'altra, fer ús l'observació, tot i que és menys habitual en les recerques (Silva, 1996, p. 52).

Els components estructurals que condicionen el clima segons aquesta aproximació són:

- a) La grandària d'una institució.
- b) Les característiques dels edificis.
- c) L'espai físic.
- d) Les normes i pautes de funcionament.
- e) Els horaris.
- f) La pròpia organització.
- g) Els estils de direcció.
- h) Disponibilitat dels recursos.
- i) Altres aspectes els quals formen part de l'estructura organitzacional.

Segons Quijano (1981), en l'àmbit laboral un treballador que es troba en contextos similars desenvoluparà percepcions de l'empresa similars del clima social, a causa dels factors *objectius*.

Cal destacar en les recerques de Forehand i Gilmer (1964) en què s'observen els efectes entre: la dimensió de l'empresa, les estructures jeràrquiques, la rotació dels llocs de treball, etcètera. En relació amb la productivitat dels treballadors i la taxa absentisme. En l'estudi es podia percebre una relació directa entre els elements objectivables de l'ambient i la productivitat de l'organització. La principal limitació del l'aproximació «objectiva» (Schneider i Reichers, 1983) és la falta de suport empíric.

Partint de l'aproximació «objectiva», alguns autors construïren la definició del clima:

Campbell (1970, p. 67). «El conjunt d'atributs específics d'una organització en particular pot ser induït per la forma de com l'organització s'enfronta als seus membres i el seu entorn. Pels seus membres en particular dins d'una organització, el clima agafa una forma de conjunt d'actituds i expectatives que descriuen l'organització».

Payne (1976, p. 156). «Considera el clima com un concepte social. Un concepte molar que reflecteix els continguts i la força dels valors, normes, actituds, conductes i sentiments predominants dels membres d'un sistema social que poden ser operativitats a través de les seves percepcions i observacions».

2.3.2.2. Partint de la perspectiva «subjectiva»

La segona aproximació és la *perspectiva* «subjectiva» (coneguda com a *fenomenològica*). La unitat de l'anàlisi és l'individu, en aquest sentit, el clima és entès com una percepció personal i subjectiva. Els membres d'una organització comparteixen una mirada conjunta i global. Les persones interpreten un seguit de missatges que es transmeten d'una forma explícita i directa (també de forma subliminal), tot creant un seguit de «mapes cognitius» que els ajudaran a situar allò que veuen i escolten, atribuint i dotant-ho d'un significat, construint un discurs comú.

Serà en la interacció dels seus membres que es produiran un intercanvi d'experiències. Moment en el qual els *mapes mentals* són comparats i poden ser modificats; donant peu a noves formes comunes de percebre i interpretar els fets que transcorren en una organització.

Ekvall (1987) d'acord amb aquesta aproximació teòrica, afirma que el clima consisteix en percepcions comunes que es desenvolupen al llarg del temps i de les situacions. Jorde-Bloom (1987) aquí defineix el clima com les percepcions col·lectives i les actituds, pensaments i valors que generen. En resum, aquesta aproximació del clima, Zabalza (p. 272) afirma que «El clima no existeix en la realitat, sinó que està al cap i al cor de les persones»

Les principals limitacions de l'aproximació subjectiva (Schneider i Reichers, 1983) són: el lloc que ocupen les percepcions i els significats dels individus, així com la falta d'explicació de les diferències percentuals.

Partint de l'aproximació «subjectiva», alguns autors construïren la definició del clima:

Schneider (1975, p. 461) «Les percepcions del clima són descripcions psicològicament molars en les quals hi ha un acord per caracteritzar les pràctiques i procediments d'un sistema. A través d'aquests sistemes es poden crear diferents climes. La gent percep climes diferents, perquè les percepcions molars funcionen com a marcs de referència per aconseguir una congruència entre la conducta i les pràctiques i procediments del sistema».

2.3.2.3. Objectiu vs. Subjectiu

Les dues postures constitueixen unes visions clarament diferenciades del sentit i naturalesa del clima. Amb la idea de cercar una definició unitària, en la següent definició els autors intentaran condensar en ella tota la història del constructe.

Moran i Volkwein (1992, p. 20): «El clima organitzacional és una característica relativament duradora en una organització, que es distingeix de les altres i a més:

- a) Abraça les percepcions col·lectives dels seus membres sobre les dimensions com ara: autonomia, confiança, cohesió, ajuda, reconeixement, innovació i joc net (*fairness*).
- b) Es produeix mitjançant la interacció dels seus membres.
- c) Serveix com a base per la interpretar les situacions.

d) Reflecteix les normes, actituds i valors prevalents en la cultura de l'organització.

e) Actua com una font d'influència per a modelar la conducta».

Una altra aproximació presentada per Poole i McPhee (1983), denominada *Teoria estructural del clima*, es presenta amb la idea de resoldre les controvèrsies entre les dues aproximacions: subjectiva (micro) i objectiva (macro). La teoria posa l'èmfasi en la comunicació, i com pot determinar el clima d'una organització. Consideren que la comunicació és fonamental i inseparable, ja que en gran part del treball en les organitzacions, la comunicació és un medi per a realitzar-ho. El clima és una actitud col·lectiva produïda per les interaccions de les persones en les organitzacions com un procés dinàmic.

2.3.3. Continguts temàtics del clima

Un cop introduïts en les múltiples definicions i conceptes del clima, s'apunten alguns dels continguts *temàtics* del clima, els quals dependran de la visió particular de cada autor i dels significats que li atribueixin.

D'aquesta manera, la proposta de Zabalza (1996, p. 281) aporta una classificació dels diferents continguts temàtics i centra el seu treball en les institucions educatives.

- L'estudi del **clima organitzatiu** s'ha dedicat a analitzar les característiques materials i funcionals de la institució com a organització. Aquí trobem les normes formals i les informals, els valors

i les conductes vinculades aquestes característiques (Holmes, 1985). Podem afirmar que el clima organitzatiu està estretament vinculat amb la gestió de l'organització i l'assoliment de les seves finalitats.

- El **clima psicològic**, cal fer una distinció entre el clima organitzacional i el clima psicològic, com apunten James i Jones (1974). D'aquesta manera el clima vol emfatitzar els processos psicològics individuals i la seva percepció de l'organització, pròxima a la idea de satisfacció tal com assenyala Ekvall (1995).

És una configuració de diversos factors, ja siguin col·lectius o individuals, objectius i subjectius, els tipus d'activitats que es portin a terme, les característiques de les xarxes de comunicació, les normes, creences i valors, les estructures de poder, etcètera.

- El **clima social**, és una de les denominacions més recurrents per referir-nos al clima, fa referència a les relacions interpersonals entre els membres d'una organització. Moos (1974) va definir el clima social «com la personalitat de l'ambient tenint en compte les percepcions que els habitants tenen d'un determinat ambient». Més endavant aprofundirem amb aquest model.
- El **clima emocional** vol recollir la dimensió afectiva de les relacions humanes. En una organització els valors afectius es converteixen en element cabdals, i de gran importància per tal de comprendre el seu funcionament: reforçar positivament o negativament els seus integrants, les expressions d'afecte, ajudar-se els uns als altres, etcètera. Formen part dels continguts del clima emocional. Cal destacar les aportacions fetes per Schmuck (1992, p. 9). Les escoles tenen unes vibracions (o sentiments) i un clima propi, que expressen «tons emocionals importants i diferents entre sí». El clima emocional com un element bàsic per als espais socioeducatius.

- Per finalitzar, **clima acadèmic** (o intel·lectual), en referim a l'ambient que es crea en una institució educativa, concretament als estudis i la formació. Les expectatives generades incideixen en les relacions entre els membres de la comunitat educativa. Holmes (1965) ens fa esment dels graus en què els professors i els estudiants comparteixen un seguit de valors acadèmics i formatius, donant molta rellevància als valors i les actituds implícites. Constitueixen una part molt important: les expectatives, el currículum, les activitats, les relacions amb l'entorn, etcètera.

La cooperació i estimular l'esforç són elements que afavoreixen un bon l'ambient escolar (Roeser, 1998). En l'actualitat sabem que allò que aprenen els alumnes, va molt més enllà dels continguts que estan reflectits en el currículum oficial. Ens referim als continguts actitudinals, els procedimentals, és a dir, tota l'aportació cultural que l'escola entrega als seus alumnes, és el que entenem com a currículum ocult.

2.4. LA CULTURA I EL CLIMA

Amb la bibliografia consultada s'observa una gran divergència terminològica referida als diversos termes associats al clima, com poden ser: per una banda, *el clima social i el clima organitzacional*, i per l'altra, *el clima i la cultura*. Ens plantejem si en certs moments s'han utilitzat com a sinònims, o tenen uns significats i atribucions diferents, quins característiques tenen en comú i quins són els elements que els diferencien. Poden ser font d'una certa ambigüitat que cal intentar aclarir.

2.4.1. El clima organitzacional i el clima social

Amb relació als climes organitzacional i social, des del punt de vista d'Schneider (1985), és una tasca complexa buscar diferències entre els dos climes. Alguns autors han cercat un terme més neutre, utilitzant el *context* per referir-se al social i organitzacional.

El clima organitzacional està associat al món de l'empresa i serà en aquestes organitzacions on es desenvoluparà. L'entendrem com un conjunt d'estímuls que un individu percep en el si d'una organització, els quals configuren el seu context de treball. Com les persones fem, sentim i pensem, tota organització tindrà una forma de viure i organitzar-se. La motivació dels seus membres està molt estretament relacionada amb el clima organitzacional, que el podem definir com una estructura psicològica, i és l'equivalent a la personalitat o el caràcter de les organitzacions (Weinert, 1985).

Ens referim al clima social quan parlem de les relacions interpersonals d'arrel Lewiniana. Cal assenyalar que la diferenciació establerta per Holmes

(1988) es pot entendre el clima d'una organització com les normes formals i informals, els valors i les conductes associades a l'administració d'una organització. Es diferencien del clima social com un terme genèric que forma part del clima organitzacional.

2.4.2. La cultura i el clima

La cultura i el clima han generat un gran debat entre els científics socials (Gil i Alcober, 2003). L'objectiu que ens proposem en el següent apartat és cercar els punts en què convergeixen i divergeixen el clima i la cultura. El fet de partir de diferents tradicions disciplinàries ha generat diferents discussions sobre el seu contingut.

2.4.2.1. La cultura organitzacional

Per cercar l'origen del terme *cultura organitzacional* (Louis, 1985; Hoy, 1991) ens haurem de remuntar als anys 20, en contraposició al model científic de Taylor³⁰. La gran expansió de la *cultura* es troba en els anys 60, tal com apunta Germendia (1988), a causa de diversos factors, un d'ells és l'aproximació entre sociòlegs i antropòlegs, els moviments culturals i socials vinculats al maig del 68, la innovació en les organitzacions. Un altre dels factors va ser l'èxit econòmic japonès, com indica Armengol (1999), la possibilitat que el *país del sol naixent* esdevingués una nova potència econòmica va ser una circumstància clau, per a destinar més recursos a l'anàlisi de les organitzacions i, perquè obtingués un protagonisme acadèmic

³⁰ La teoria clàssica pretenia un model organitzatiu universal, que no va acabar de reeixir tal com afirmen diversos autors. (Sainseliu, 1987, Ouchi, 1984, McMillan, 1984)

rellevant, es produirien múltiples estudis, des de l'economia, la sociologia o la cultura.³¹

La influència nipona farà aflorar un nou concepte de gestió empresarial, la *cultura d'empresa*, una mirada antropològica que aportarà unes novetats, com ara la importància de l'entorn i de l'ambient. Serà un intent d'humanitzar l'empresa i introduirà els valors i les creences, el respecte a l'individualisme, etcètera.

La cultura organitzacional s'origina en el marc d'una zona geogràfica, d'una societat la qual disposa d'una cultura pròpia, i que s'estableix una relació d'interdependència entre la cultura del país o societat i la cultura de l'organització.

Entenem la cultura organitzacional com un conjunt de significats compartits pels membres de l'organització (Robbins, 2004). Cada una d'elles és diferencien l'una de l'altra, ja que viu una realitat única i irrepetible. Trobarem diferents estructures, formes d'interactuar, sistemes de creences, valors, tradicions, símbols i rituals que acabaran configurant la seva forma de fer (Gairín *et al.*, 2003). Segons Guizar (1998) la cultura és el conjunt de suposicions, creences, valors i normes que comparteixen i accepten els seus membres. En cada organització hi ha una cultura que en podríem dir dominant, i un seguit de *subcultures* que seran compartides pels seus integrants, les quals poden viure en harmonia o en conflicte.

Les organitzacions, igual que les persones tenen una personalitat pròpia: poden ser més o menys flexibles, més o menys amigables, innovadores o conservadores, entre molts altres aspectes a considerar. La idea de la cultura influeix en el si d'una organització encara que aquesta sigui molts

³¹ Un exemple es el llibre *Teoria Z Como pueden las empresas hacer frente al desafío japonés* publicat per Ouchi, 1981.

cops intangible, però sempre està present i afecta d'una forma més o menys directa el que passa en l'organització.

De la mateixa forma que en definir el clima conflueixen múltiples significats i aproximacions, en el cas de la cultura organitzacional la seva definició no sempre ha anat cap a la mateixa direcció.

Hi ha dues escoles clarament diferenciades, per una banda les *formes culturals*, i per l'altra la *substància de la cultura* (Jones, Moore i Snyder, 1988):

- **Formes culturals:** Es basen amb els elements que es poden observar directament, és a dir: símbols, patrons de comportament, llenguatge, relats, ús d'objectes materials, etcètera.
- **La substància de la cultura:** Un sistema de creences compartides, valors, amb una forta càrrega emocional, que en podem dir ideologies, així com d'altres idees importants que els individus d'una comunitat comparteixen.

A continuació, coneixerem una definició del terme *cultura* des d'una perspectiva general:

Schein (1992, p. 23). «La cultura d'una organització es refereix a les presumpcions i creences bàsiques que comparteixen els membres d'una organització. Aquestes operen de forma inconscient, defineixen la visió que els membres de l'organització tenen d'aquesta i de les seves relacions amb l'entorn, i han estat apreses com a respostes als problemes de subsistència amb l'entorn i als propis de la integració interna de l'organització. Aquest nivell més profund de presumpcions ha de distingir-se dels artefactes i valors, en la mesura que aquets són manifestacions de nivells superficials de la cultura, però no l'essència mateixa de la cultura».

Armengol (1999, p. 33) assenyala un consens en definir de forma sintetitzada que la cultura:

«És el conjunt de valors i significats compartits pels seus membres, manifestant de forma tangible o intangible, que determinen i expliquen els seus comportaments particulars».

Robbins (1999) suggereix un seguit de característiques que capten l'essència de la cultura organitzacional.

- *Innovació i assumpció dels riscos*: Grau en el qual els seus membres s'impulsen a ser innovadors i a assumir riscos.
- *Atenció al detall*: Grau en què els membres d'una organització demostren la precisió, anàlisi i atenció al detall.
- *Orientació als resultats*: El grau en què les organitzacions s'orienten a l'assoliment de resultats.
- *Orientacions a l'equip*: El grau en què les activitats del treball estan organitzades a l'entorn d'equips.
- *Energia*: El grau en què les persones són competitives i enèrgiques.
- *Estabilitat*: El grau en què les activitats organitzacionals prefereixen mantenir-se com estan en lloc de buscar el seu creixement.

El resultat d'una cultura organitzacional forta és que estimula la *cohesió, la lleialtat i el compromís* amb l'organització. Així com disminueix la rotació dels treballadors, aquesta fortalesa es plasma; menys necessitat d'establir normes i regles de comportaments dels treballadors, ja que estan més integrades en el moment que accepten la cultura de l'organització.

2.4.2.2. Funcions de la cultura

La cultura en una organització desenvolupa un seguit de funcions (Robbins,1994):

1. Defineix els límits i les diferències entre organitzacions.
2. Aporta un sentiment de pertinença i d'identitat dins de l'organització.
3. Facilita la creació de compromís amb l'organització per sobre dels interessos individuals.
4. Proporciona un sistema de control social, modela les actituds dels seus membres.
5. Ajuda a l'estabilitat del sistema social organitzacional.

Podem constatar que la cultura ajuda a definir les regles de joc, influeix en el comportament del seus membres. La cultura ofereix una consistència a l'organització, ja que integra diversos elements, com ara: *les creences, els valors, el comportament*, etcètera. I estableix una consistència, la força de la cultura recaurà en una clara i definida missió, i de la capacitat per apoderar els seus membres, per participar en la presa de decisions.

2.4.3. Cultura vs. clima

Els termes cultura i clima provenen tradicionalment de disciplines ben diferenciades, i això ha estat fruit de diverses discussions a l'hora de definir el seu contingut. Cal afegir que en certs moments s'han tractat com a sinònims, fet que ha contribuït a generar més confusió, tal com citen diversos autors (Schein, 2000; Schneider, Bowen, Ehrhart, i Holcombe, 2000; Schneider, 2011).

Denison (1996) considera que representen perspectives molt diferenciades. Les divergències radiquen en els fonaments teòrics en què varen ser formulats, ja que parteixen de diferents tradicions. Per una banda, les recerques referents al clima es porten a terme a partir de la psicologia social i més concretament a partir de la teoria de *camp lewiniana*³². D'altra banda, en les recerques sobre la cultura, cal endinsar-se en els camps de l'antropologia i la sociologia, i específicament en el marc de l'intervencionisme simbòlic (Mead, 1934) i en el de la construcció social (Berger i Luckman, 1966).

Mentre que la cultura posa l'accent en els valors i les percepcions profundament arrelades dels seus individus, el clima se centra en un seguit de factors ambientals, percebuts de manera conscient i subjectes al control de l'organització (Denilson, 1996).

Denilson (1996) estableix les següents característiques per tal de clarificar la cultura organitzacional i el clima organitzacional (*Taula 5*).

³² Segons els autors, els comportaments de les persones en l'espai de treball no recau exclusivament en les característiques personals, sinó en el fet de com perceben el clima de l'organització.

Taula 5. Comparació de les perspectives de d'investigació sobre el clima i la cultura organitzacional.

Diferències	Cultura organitzacional	Clima organitzacional
Epistemologia	Contextualitzada/ Ideogràfica	Comparativa/ Nomotètica
Punt de vista	Emic /membres (Via del investigador)	Ètic / Investigador. (Via els membres)
Metodologia	Qualitativa / Observació del camp	Qüestionari / Enquesta
Nivell anàlisi	Valors i presumpcions subjacents	Consens sobre percepcions
Orientació temporal	Evolució històrica	Instantània / No històrica
Fonaments teòrics	Construccionisme social Teoria crítica	Perspectiva lewiniana: Conducta igual f (persona ambient)
Disciplina	Sociologia / Antropologia	Psicologia

Font: Denison (1996).

Des del punt de vista de Payne (2000), la comparació de Denison (1996) permet observar que el clima es diferencia de la cultura, tot i que cada concepte comparteix uns punts en comú: la voluntat de descriure i explicar les relacions que existeixen entre grups de persones que comparteixen una mateixa situació o experiència. Altres autors, com Alcover de la Hera (2003), la seva perspectiva posa l'èmfasi en què cal cercar els punts que uneixen més que els que separen, per tal d'acceptar la convergència entre la cultura i el clima.

La diferenciació bàsica es troba, per una banda, que el clima és percebut majoritàriament com un instant, i parteix de les percepcions de cada una de les persones. I per una altra, la cultura parteix d'un concepte històric i hi trobarem un seguit de valors i significats subjacents.

Les divergències les trobem en la metodologia, ja que el clima es considera quantitatiu i la cultura qualitatiu. Tot i que amb els pas del temps aquesta darrera diferència ha anat desdibuixant-se (Bretones i Mañas, 2008).

Falcione i Kaplan (1984, p.301) fa una relació entre clima i cultura organitzacional:

«La cultura pot interpretar-se com un sistema de valors, normes, creences i estructures d'una organització que persisteixen al llarg del temps, mentre que el clima és una valoració d'aquests elements en un moment determinat».

Santana i Cabrera (2007) citen Hofstede (1998) tot fent un símil amb un iceberg en què el clima seria la part emergent i visible de l'organització, i la cultura seria la part submergida, composta pels valors, creences i significats compartits per l'organització.

2.5. ENFOCAMENT DES DE LA PERSPECTIVA ECOLÒGICA

2.5.1. Psicologia Ambiental

Els antecedents a la *psicologia ambiental*, els trobem a l'*Escola Gestalt*, i amb la seva mirada holística, la qual els permet explicar les conductes de les persones, i varen començar a donar uns primers passos cap aquesta direcció. Els treballs de Roethlisberger i Dickson (1939), que posaven l'interès en l'impacte del medi físic sobre la conducta. Els treballs ja citats anteriorment de Kurt Lewin tindrien un impacte en la disciplina, però no va ser fins el 1943 que Brunswik va utilitzar el terme *psicologia ambiental* per primera vegada. Osmond (1957) va estudiar com la distribució del mobiliari pot dificultar o facilitar la relació entre els treballadors que estan en una mateixa estància.

Aquesta corrent psicològica comprèn una gran àrea d'investigació relacionada amb els efectes psicològics del ambient i de la seva influència sobre les persones; en altres paraules, posarà el focus amb la interacció entre l'ambient i la conducta (Kemper, 2000).

L'aparició de diverses problemàtiques ambientals, derivades de les societats industrialitzades, va despertar un interès en l'estudi de les interaccions entre persones i medi ambient amb la voluntat de cercar millores ambientals. A mitjans dels anys 70, va començar a desenvolupar-se la *psicologia ambiental* com una nova disciplina, i adquirirà una identitat pròpia dins de la psicologia.

Segons Burrillo (1986), aquesta corrent es va desenvolupar en un context, on trobarem els moviments ecologistes i tot un seguit de corrents,

que posava molt d'èmfasi en les activitats a l'aire lliure. Cal destacar el reconeixement de l'ambient com un factor decisiu en la qualitat de vida de les persones, l'alimentació, el treball, la salut, oci, l'educació, etcètera.

La Psicologia Ambiental és un àmbit interdisciplinari que conflueix en diferents camps com ara: la geografia, la biologia, l'arquitectura, l'urbanisme, l'educació, la salut, entre d'altres. Cada perspectiva portarà diverses metodologies i tècniques que generaran la proliferació de múltiples enfocaments.

Actualment, l'objectiu de la psicologia ambiental és la interacció entre les persones i els seus entorns i s'emmarquen en un context social.

Seguidament trobarem diferents definicions de la psicologia ambiental:

- Lee (1981, p.42). «La psicologia ambiental estudia la relació entre l'home i el seu medi ambient, entenent-lo com els condicionaments i les influències a través dels quals es desenvolupa i viu la persona».
- Cassullo (1998, p.7). La psicologia ambiental parteix de la base que «la conducta humana es dona en un espai o context significatiu per a l'individu. D'aquesta manera, el context és excepcionalment transcendent en l'estudi de la conducta humana».
- Bell, Greene, Fisher i Baum (2001) «Estudi de les relacions morals entre la conducta, l'experiència i els ambients construïts i naturals».
- Stokols i Altman (1987) «Estudi de la conducta i el benestar humà en relació amb l'ambient sociofísic».

2.5.2. Avaluació ambiental

Amb l'aparició de la Psicologia Ambiental, paral·lelament va anar adquirint rellevància l'avaluació ambiental. Amb l'objectiu de desenvolupar i aplicar tècniques per a la descripció sistemàtica i avaluació d'ambients físics i socials (Moss, 1975, Craik, 1981). Com assenyala Fernández Ballesteros (1987), el protagonisme de l'ambient és considerable per dos factors: a) és necessària la construcció o adaptació d'una sèrie de tècniques d'avaluació, b) l'avaluació psicològica tindrà com a objectiu l'anàlisi del comportament d'un subjecte o d'un grup, amb la finalitat de descriure, classificar, predir o explicar.

A nivell metodològic, es converteix en el desenvolupament d'un seguit de tècniques. Els qüestionaris i escales ens permetran mesurar el clima social en diferents tipus d'ambients.

De la mateixa manera que hi ha diferents aproximacions del clima (*objectiva, subjectiva, interaccionista i estructuralista*), determinen la metodologia més adequada per als diferents estudis en les organitzacions. Així doncs, en el cas d'una aproximació des de la perspectiva *objectiva*, es farà servir una metodologia determinada, que serà diferent a les altres aproximacions.

L'avaluació dels ambients va molt més enllà de l'explicació de la conducta dels infants i adolescents, ja que permet explicar la relació *home-medi* i *conducta-ambient* en la seva complexitat. Tot plegat, permet conèixer diferents aspectes com: l'adaptació a un medi determinat, la seva influència i la forma en què es modifica la seva conducta.

Avaluar el clima social, en ofereix l'oportunitat de prendre contacte amb els diferents actors i conèixer les seves percepcions i, al mateix temps,

permet visualitzar elements importants que influeixen en les interaccions quotidianes entre seus membres. Per exemple, en el cas d'una escola, aquestes relacions quotidianes es donarien entre: *professors-directors*, *professors-alumnes*, *família-escola*, etcètera. (Aron, Milicic i Armijo, 2012)

2.5.3. Enfocament ecològic social

L'enfocament teòric de la perspectiva ecològica sorgeix de dues teories clàssiques: la *Teoria General de Sistemes* i la *Teoria de Camp* (Rodrigo i Palacios, 1998). Estudis recents sobre l'acolliment residencial agafen l'enfocament ecològic en la seva anàlisi, en considerar que l'objecte d'estudi no és únicament l'infant o el jove, sinó el servei que es presta (Martín i Gonzalez, 2007; Martín i Dávila, 2008, Martín, Muñoz, Rodriguez i Péres, 2008).

Segons Fernández Ballesteros (1982), existeixen diferents enfocaments utilitzats en l'avaluació dels ambients: la *psicologia ecològica*³³, el *conductisme ecològic*³⁴, el *cognitiu perceptiu*³⁵ i, finalment, l'*ecològic social*. En el darrer enfocament, centrarem principalment el nostre interès.

L'enfocament *ecològic social*, desenvolupat per Moos, centra la persona en un ambient social. El model neix a la dècada dels anys 70 a la Universitat

³³ Psicologia ecològica: proposa analitzar escenaris de conducta que es donen en contextos naturals i socials delimitats, a través dels quals es constaten els patrons de conducta que són dependents de les característiques físiques i socials del context.

³⁴ Conductisme ecològic: estudia les conductes ambientalment més rellevants, des de l'anàlisi experimental de la conducta, amb l'objectiu de resoldre els problemes ambientals. Utilitzen fonamentalment els mètodes d'observació.

³⁵ Cognitiu perceptiu: estudia l'ambient tal com és percebut pels subjectes. Els recursos bàsics per interpretar subjectivament la informació que ofereix l'ambient depenen del context sociocultural en què es desenvolupen.

d'Stanford. Amb la seva perspectiva clínica trobem una categorització similar a Tagiuri i una perspectiva teòrica semblant a Stern (1970).

Amb l'enfocament *ecològic social*, entenen el clima social com un dels components de l'ambient (Moos, 1979).

- Factors ecològics (físics, arquitectònics, meteorològics i geogràfics)
- Situacions de comportament
- Estructura de les dimensions de l'organització en funció de la grandària, les normes, la comunicació, control, etcètera.
- Dimensions funcionals en situacions específiques (conductes)
- Clima social: característiques psicosocials dels grups o de les organitzacions

En les seves investigacions, donaren molta rellevància al concepte del clima social i la mediació en les institucions educatives. L'ecologia social centra l'interès en l'estudi d'un gran nombre de variables físiques, socials i psicosocials. El concepte clau és el clima social i els seves escales per tal de facilitar-ne el seu mesurament. Els seus objectius són principalment descriptius (Fernández Ballesteros, 1987).

S'observa uns ambients diferenciats, com ara: la família, l'escola, el treball, els centres penitenciaris, etcètera. Els quals disposen d'uns denominadors comuns, unes característiques generals, que podríem considerar la seva personalitat. L'ambient social es pot veure com un sistema d'estímul interpersonal que exerceixen un seguit d'influències sobre els individus que hi habiten. Aquests estímuls socials no actuen directament sobre les persones, sinó que són les seves percepcions de l'ambient social i de la seva conducta que l'afecten directament, de forma retroactiva, sobre la personalitat i la conducta.

Els primers estudis realitzats per l'equip de Moos, es van desenvolupar amb pacients de llarga estada en els hospitals psiquiàtrics. Per tal d'ampliar els coneixements dels efectes perjudicials en aquestes institucions, varen desenvolupar tot un seguit de mètodes per avaluar i canviar aquests ambients (Moos,1974).

Més endavant es van centrar en els espais d'aprenentatge, en la família, els entorns laborals, i els grups socials (Moos,1976).

En conclusió, per a l'ecologia social, l'ambient social pot veure's com un conjunt d'estímuls interpersonals que exerceixen influències sobre els individus que s'hi mouen. L'enfocament teòric de la perspectiva ecològica és acceptada majoritàriament per les investigacions.

2.6. EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

En el transcurs del capítol, ens hem endinsat en el concepte de clima des d'una mirada més àmplia i genèrica. Seguidament ho farem en clima social escolar, el qual ens podrà ajudar a comprendre el clima en els recursos residencials d'acció educativa.

2.6.1. Aproximació al context escolar

L'escola com a institució educadora, exerceix un paper clau en la nostra societat, és l'espai per excel·lència pel desenvolupament personal i integral dels infants i joves, i una oportunitat per a la socialització (Echevarría, 2003). Ens els darrers anys no se'ns fa estrany que en els mitjans de comunicació apareguin notícies, opinions i estudis referint-se a l'ensenyament i l'educació.

En algunes ocasions posaran l'accent en elements positius, però en d'altres en els negatius, serà aquí on voldrem fer esment. Ens referim a situacions de violència, de conflictivitat a les aules, d'assetjament entre iguals, de malestar dels docents, del deteriorament de la convivència, i un llarg etcètera. Situacions que estarien estretament vinculades amb el que coneixem com a clima escolar. D'aquesta manera, existeixen diverses recerques en les quals posen l'accent en aquesta problemàtica dels centres educatius i especialment en la secundària (Bisquerra, 1998; Defensor del Pueblo, 2000; D'Angelo Fernández i Del Rey, 2001).

L'escola és un dels agents de socialització més importats, especialment per l'etapa de la infància. Un alumne pot arribar a passar entre sis i set hores a l'escola³⁶. Ens preguntem si per ells és una experiència emocionalment

³⁶ Els països de l'OCDE la total d'hores en l'educació primària és de 791 i la secundària 907. A l'estat espanyol se situa per sobre de la mitjana, en el cas de primària 875 i en la secundària 1050.

significativa i positiva, o si serà justament el contrari, una experiència desagradable i de la qual guardarà un mal record.

Des del punt de vista teòric, l'objectiu principal de l'escola és la transmissió de coneixements, però tal finalitat no podrà ser assolida sense una relació humana que afavoreixi l'aprenentatge (Onetto, 2003).

2.6.2. Els climes en els centres educatius

El clima social dels centres educatius és un concepte relativament nou; tenint com a antecedents el clima organitzacional. És un camp d'estudi que està vinculat a la innovació i el canvi educatiu, per tal d'afavorir unes condicions organitzatives, de convivència i de gestió que facin possible que tota la comunitat educativa trobi un espai per a l'aprendre (Hargreaves, 1998; Cummings, 2000; Tomlinson, 2001; Darling-Hammond, 2001; Stoll i Fink, 2004).

En referència a la literatura consultada, ens trobem amb diferents termes, com ara: *El clima institucional, clima de convivència, clima de aula i climes tòxics*, entre d'altres.

Habitualment podem diferenciar entre el clima acadèmic i el clima social escolar. D'una banda tindrem *l'acadèmic*, que correspondrà al grau en que l'ambient escolar estimula l'esforç i l'aprenentatge i afavoreix la cooperació.

De l'altre, el *social*, que correspondrà a la qualitat de les interrelacions entre els agents educatius, ja sigui entre *estudiants i professors* i entre *estudiants i estudiants*. Aquí inclouríem el benestar personal, els sentiments positius i el sentir-se acceptat (Roeser i Eccles, 1998).

Els treballs dedicats al clima social escolar no estan associats principalment amb la *disciplina* i l'*autoritat*, sinó que perceben el clima des d'una perspectiva global en la qual el clima l'entenen com les condicions

d'organització i culturals d'una institució, i la manera en què l'escola és viscuda per la comunitat educativa (Tarter i Kottkamp, 1991).

Per tant, des del punt de vista dels autors, el clima és la qualitat més duradora del context escolar educatiu, i pot afectar el caràcter i les actituds dels implicats.

Entre les diferents definicions, la més citada del clima social escolar segons Mena i Valdés (2008) és la de Cere (1993, p. 30), en la qual l'autor l'entén com a:

«...el conjunt de característiques psicosocials d'un centre educatiu, determinat per aquells factors o elements estructurals, personals i funcionals de la institució, que, integrada en un procés dinàmic específic, confereixen en un peculiar estil, el centre condiciona, a la vegada els diferents processos educatius».

L'aspecte més important del clima, segons Cornejo i Redondo (2001), és la percepció que tindran els subjectes sobre les relacions interpersonals que s'estableixen en el context escolar. A diferència d'altres tipus d'organitzacions, les institucions educatives, els agents que en formen són part activa de la vida de la comunitat (Casassus, 2000). A més de les percepcions dels professionals i context en el qual ho faran, al mateix temps hem de tenir presents les dinàmiques que es generen amb els estudiants i les seves famílies en el seu entorn, així com les mateixes percepcions dels estudiants com a actors i destinataris en relació a l'aula i l'escola. L'experiència que viuran els alumnes condiciona molt significativament la seva evolució i maduració, ja sigui a nivell de la seva formació o a nivell personal (Mena i Valdés, 2008).

Les característiques d'una institució educativa segons senyala Tableman (2004) són:

1. Un ambient físic que sigui motivador i acollidor per a l'aprenentatge.
2. Les característiques físiques d'una escola poden facilitar o dificultar l'aprenentatge.
3. Un ambient social que promogui la interacció i la comunicació.
4. Un ambient afectiu que promogui l'autoestima i el sentiment de pertinença.
5. Un ambient acadèmic que promogui l'autosuperació i l'aprenentatge.

Altres autors com Freiberg (1999) destaquen que perquè un centre educatiu sigui capaç de tenir un bon clima, hi ha d'haver una coherència entre l'organització, els recursos i les metes. Els centres saludables seran aquells en els quals els aspectes *tècnics*, *institucionals*, i *emocionals* es trobin amb una harmonia. Dit d'altra forma, l'escola cobreix les necessitats *instrumentals*, *emocionals* i *expressives*.

Quan aquestes estan cobertes, els centres tenen la capacitat de respondre de forma positiva als elements conflictius, tot focalitzant els seus esforços a l'assoliment dels seus objectius educatius.

Segons Gonder (1994), els components del clima social escolar són els següents:

- *Acadèmic*: En referència a les normes, creences i pràctiques de l'escola.
- *Social*: En referència amb la comunicació i les interaccions entre les persones que interactuen amb l'escola.
- *Físic*: En referència als aspectes físics i materials de l'escola.
- *Afectiu*: En referència als sentiments i les actituds compartides pels membres de la comunitat educativa.

En totes les organitzacions trobarem un clima general, i després uns climes específics, el quals anomenarem *microclimes*. En el cas dels centres educatius no es una excepció, els podem trobar en un aula, entre els professors i la direcció, etcètera. Es poden visualitzar en altres espais, com ara un equip de futbol, un grup de teatre, una coral, etcètera. De vegades, els *microclimes* actuen a com a protectors davant d'un clima més ampli. Per exemple, en un centre en què es percep la gestió escolar de forma autoritària, un grup de professors poden agrupar-se i generar un *microclimes* diferenciats, i així pal·liar els efectes adversos que el clima té en ells (Arón i Milicic, 2011).

Creiem convenient fer un breu apunt sobre el *clima de treball* o *clima laboral*, donada la situació d'austeritat econòmica a la qual els centres educatius han estat sotmesos en els darrers temps. El clima laboral, correspon al medi humà i físic on es desenvolupa el treball quotidià, i està associat a la forma de treballar i com ens relacionem amb els altres professionals, la institució, els recursos educatius i també amb les famílies. Trobem en aquest clima el grau de satisfacció i la percepció de benestar amb la tasca que porten a terme (Arón i Milicic, 2011; Vail, 2005; Rodríguez;

2004). Un bon clima laboral repercuteix directament amb la motivació i amb el benestar del professorat i és un dels principals efectes en relació a la qualitat educativa, ja que repercutirà amb el treball dels alumnes.

2.6.3. Clima i cultura escolar

Un altre punt en el qual volem fer esment, és el clima i la cultura tal com hem pogut constatar en apartats anteriors, en els quals s'han cercat les diferències i similituds entre els dos elements. En aquesta ocasió, volem conèixer com és el clima i la cultura en els centres educatius.

La cultura escolar ens ofereix des d'una perspectiva antropològica, el reflex de les experiències i concepcions dels individus en les seves pràctiques, un sistema d'orientacions compartides que mantenen la institució unida i li proporcionen una identitat (Tater i Kottkamp, 1991). Mentre que el clima escolar es refereix a la perspectiva psicològica i emocional.

Tal com ens explica Gonder (1994), el clima acaba sent un reflex del dia a dia, i de la forma que els estudiants, docents i famílies senten l'escola.

La cultura opera en una institució educativa, segons Gonder (1999), té diferents components:

- **Valors i creences:** Es refereix al sistema de convencions sòlides que marquen la direcció de la vida d'una organització. Amb uns valors que són compartits.
- **Comunicació a través d'històries:** Els valors compartits es transmeten més fàcilment amb històries, amb mites i llegendes, models a seguir.
- **Rituals i cerimònies:** Constitueixen una via positiva i periòdica per celebrar i reforçar els valors que la organització considera claus.

En el moment que coneixem la veritable cultura d'una organització o d'un col·lectiu ens permet entendre les seves manifestacions, ja siguin verbals, visuals o conductuals. La cultura és molt subtil, però al mateix temps poderosa, influeix en la vida de l'escola i està estretament vinculada als processos de canvi i de millora (Fullan, 1991).

2.6.4. Característiques dels climes socials escolars positius i negatius

Com ja hem esmentat anteriorment, les organitzacions estan dotades d'un o més climes, les quals les diferencien una organització d'una altra. Els climes en un centre educatiu tendiran a ser positius o negatius, però en cap cas trobarem un clima escolar neutre. Com veurem els climes afavoriran o seran un obstacle per tal d'assolir els propòsits de les organitzacions.

2.6.4.1. Climes positius

Els centres educatius que gaudeixen d'ambients càlids, facilitaran l'aprenentatge de tots els estudiants, i cada un d'ells tindrà la possibilitat de desenvolupar-se com a persona. Al mateix temps compartiran una percepció de benestar general i el sentiment de confiança amb les seves pròpies habilitats (Bris, 2000). L'escola amb climes positius és un espai que acull als seus membres, fa que els estudiants i professors se sentin acollits, i els ofereix oportunitats per al seu creixement personal. Els climes positius són doncs, generadors de motivació que es reflectiran amb les ganes d'aprendre i amb l'assistència a l'escola. Els professors generen vincles escolars amb els estudiants i la comunitat educativa es sent identificada amb l'escola (Alcalay, Milicic, Torreti, 2005). Les institucions amb climes escolars positius estan associades amb uns desenvolupaments saludables i d'aprenentatges òptims i una disminució de les conductes desadaptatives (Ben-Avie, 1997).

Els climes positius s'associen habitualment a la *intel·ligència emocional* que tenen els seus membres per resoldre els seus propis problemes de formes no violentes (Arón i Milicic, 2011).

Les escoles amb climes socials positius es caracteritzen per (Howard, Howell i Brainard, 1987):

- a. *L'aprenentatge és continu*: Els alumnes i els professors trobaran unes condicions que afavoreixin la millora de les seves habilitats i coneixements acadèmics, socials i personals.
- b. *Existeix un respecte*: Entre els professors i els alumnes es crea una atmosfera de respecte mutu.
- c. *Confiança*: Es creu que el que l'altre diu és veritat, i que allò que farà és correcte.
- d. *Moral alta*: Alumnes i professors estan a gust a l'escola i tenen el desig de complir amb les tasques que els hi són encomanades. Els seus membres tenen auto disciplina.
- e. *Cohesió*: Existeix un sentiment de pertinença, l'escola exerceix una atracció cap als seus membres.
- f. *Oportunitats input*: Els professors s'involucren en les decisions de l'escola, tot aportant idees, i aquestes són preses en consideració.
- g. *Renovació*: L'escola té la capacitat de generar canvi i innovació.
- h. *Cuidar*: Existeix una atmosfera de tipus familiar en la qual els docents centren els seus esforços en les necessitats dels seus alumnes, tot treballant de forma col·laborativa.

Arón i Milicic (2011) comparteixen els altres punts i afegeixen els següents:

- i. *Reconeixement i valoració*: Sobre les pròpies crítiques i el càstig.

- j. *Ambient físic apropiat*: Realització d'activitats variades i entretingudes.
- k. *Comunicació respectuosa*: Entre la comunitat educativa es tendeix a escoltar-se i valorar-se mútuament, ajuda emocional, resolució dels conflictes no violents, etcètera.
- l. *Cohesió entre l'equip docent*: Considerem l'esperit d'equip com a mitjà de treball entusiasta, agradable, desafiant i amb compromís pel desenvolupament de les relacions positives amb les famílies.

Un clima social positiu repercutirà especialment amb els alumnes que manifesten més dificultats acadèmiques, emocionals o de comportament (Felner *et al.*, 1995; Haynes, Emmons i Ben-Avie, 1997).

En general, podem dir que el clima es considera positiu quan els alumnes són valorats i acceptats, són escoltats i poden expressar les seves opinions, i els seus sentiments (Tiranes, 1998).

Cal destacar els treballs realitzats per García Requena (1996), on s'aprecia el paper que juguen les relacions humanes en el si de les organitzacions. Senyala un seguit de factors positius i negatius, vinculats amb la comunicació:

- Factors que obstaculitzen les relacions:
 - Autoritarisme, individualisme, la falta de sensibilitat, infantilisme (immaduresa) i la indiferència.

- Factors que afavoreixen les relacions:
 - o El diàleg i el respecte³⁷, la confiança.
 - o Entendre l'educació com una relació dialògica, on tots podem aportar.

2.6.4.2. Els climes negatius

Actualment hi ha una ràpida transformació de la societat, i dificultats de les institucions educatives per donar respostes a les noves realitats. Des d'aquest punt de partida, no sens fa estrany relacionar la conflictivitat, la violència, la desmotivació dels alumnes, la falta d'autoritat i el malestar docent amb el sistema educatiu (Carozzo, 2009).

Tot plegat són entrebancs relacionats en bona mesura amb la rigidesa organitzativa dels centres, la falta de formació permanent del professorat, la distribució desigual de la població estudiantil amb risc social i la seva concentració en determinats centres públics, la falta de recursos humans i materials, etcètera. Tots ells seran factors que dificulten el clima adequat de convivència en els centres educatius, segons apunten Hernández i Sancho (2004).

Els factors que alteren la convivència escolar i generen una convivència negativa són: (Hernández i Sancho, 2004)

- Agressions i violència.
- Les conductes disruptives.
- Estrès del docent.
- La falta de autoritat.
- La desmotivació dels alumnes.

³⁷ Acceptació de les diferents formes de pensar i sentir.

Els ambients freds generen un seguit d'obstacles que dificulten la bona marxa de la institució. Generen estrès, depressió, falta d'interès i una sensació d'esgotament físic (Argón i Milicic, 2011).

En la següent *taula*, s'observen els efectes que generen els climes negatius amb els alumnes i amb el professorat.

Taula 6. Com afecta el clima negatiu als alumnes i professors.

<i>Alumnes</i>	<i>Professors</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Poden desenvolupar apatia. - Por a ser castigats. - Por a l'equivocació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desvien l'atenció. - Forta desmotivació. - Nivells d'estrès elevats. - Disminueix el compromís. - Disminueixen les ganes de treballar. - Desenvolupen desesperança. - Impedeixen una visió de futur. - Sensació de burn out

Font: Elaboració pròpia a partir de les aportacions de Raczynski i Muñoz (2003) i Ascorra, Arias i Graff, 2003).

Des de la mirada del docent, en un centre on es percep un clima negatiu es podrien donar un seguit de característiques: Els professors notaran sobre exigència, falta d'autonomia, moltes tensions, falta d'espais per a la convivència, infraestructures deficientes on els conflictes es resolen de forma autoritària o no es resoldrien, on hi ha violència en les relacions interpersonals i manca de reconeixement i de valoració per la tasca feta.

Al mateix temps, pot haver un lideratge poc participatiu i on el professorat se senti insegur. La percepció negativa del clima ens porta a que els docents sentin estrès i desgast personal (Milicic i Arón, 2000).

2.6.4.3. Climes tòxics i climes nutritius

Les autores Milicic i Arón (2000) anomenen els climes socials tòxics i climes socials nutritius.

- Els primers, els *tòxics*, són els que contaminen els ambients, contagiant-los de característiques negatives. Faran aflorar les parts més negatives de les persones i tendiran a invisibilitzar els aspectes positius. Aquesta minimització farà augmentar la percepció esbiaixada de la realitat. En institucions educatives amb climes tòxics es percep la injustícia, es permeten les desqualificacions, els seus membres no tenen sensació de pertinença, les normes són rígides i la creativitat es veu com a negativa.
- Els segons, els *nutritius*, són els quals generen climes socials més positius en els quals les persones perceben que és agradable participar, en què trobem una bona predisposició a aprendre i a cooperar, i que ajuden a que surti la millor versió dels altres. Institucions educatives amb un clima *nutritiu*, faran èmfasi en el reconeixement, la tolerància als errors i el sentiment de pertinença, les normes seran més flexibles, i tindran espais per a la creativitat.

Taula 7. Les característiques dels climes socials que segons la seva descripció del context escolars tòxics o nutritius.

<i>Las siguientes son las características de un clima social nutritivo:</i>	<i>Por otra parte, se pueden describir las siguientes características de un clima social tóxico:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de un clima de justicia. - Reconocimiento. - Predominio de la valoración positiva. - Tolerancia a los errores. - Sensación de ser alguien valioso. - Sentido de pertenencia. - Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión. - Flexibilidad de las normas. - Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias. - Acceso y disponibilidad de la información relevante. - Favorece el crecimiento personal. - Favorece la creatividad. - Permite el abordaje constructivo de los conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de injusticia. - Ausencia de reconocimiento y/o descalificación. - Predominio de la crítica. - Sobre focalización en los errores. - Sensación de ser invisible. - Sensación de marginalidad, de no pertenencia. - Desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión. - Rigidez de las normas. - No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias. - Falta de transparencia en los sistemas de información. - Interfiere con el crecimiento personal. - Pone obstáculos a la creatividad. - No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente

Font: Arón i Milicic, 1999.

2.6.5. Clima escolar i el rendiment acadèmic

Existeixen diversos estudis i treballs que relacionen el bon clima amb el rendiment acadèmic. I més concretament amb elements com ara la capacitat de retenció, el benestar, el desenvolupament socioafectiu dels alumnes, el benestar dels docents i el rendiment, entre d'altres.

Els centres on trobarem més vincle escolar afavoreixen que els estudiants assisteixin amb més regularitat a classe, disminuït considerablement l'absentisme, cosa que acabarà sent una condició bàsica per a una millora educativa (Argón i Milicic, 1999).

McBeer (2000) ens parla de les percepcions col·lectives dels alumnes destacant aquelles dimensions com *l'ambient de l'aula* que tenen un impacte directe amb la motivació i la capacitat per aprendre. Wang, Haertel i Walberg (1977) en les seves investigacions esmenten que en el moment que es genera un ambient positiu es produeix un impacte sobre els aprenentatges.

El clima escolar positiu, segons Casassaus (2000), relaciona els bons resultats i la motivació dels estudiants amb la productivitat i la satisfacció del docents.

Els alumnes que perceben un bon clima en el seu centre educatiu, mostren un més alt rendiment acadèmic fruit de l'adquisició d'habilitats cognitives i d'aprenentatge efectiu, i desenvolupant una actitud més positiva cap a l'estudi (Cassasus, 2000; Cornejo i Redondo, 2001).

Castro (2014, p. 122) posa un exemple molt clarificador: «si els alumnes perceben un entorn positiu entre l'alumnat, són més proclius al compliment de les normes del centre, s'impliquen més activament amb les conductes prosocials o fins i tot, la seva autoestima aconsegueix ser més positiva».

2.7. EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR

2.7.1. Aproximació al concepte de família

Seguidament, realitzarem una aproximació al concepte de *família*, i observarem la seva evolució. Tal com hem pogut conèixer en l'apartat de la *història de la infància*, convé destacar la manca de drets i la de protecció que històricament els infants s'han vist obligats a viure. La família és la institució social que els acull des del seu naixement i els connecta amb la societat, és per això que és el primer i principal agent de socialització (Alberdi, 1999). Actualment existeix un consens en el qual se situa la família com a l'espai més adequat per a la infància i, per tant, se segueix considerant aquesta unitat com una estructura bàsica de la societat. Tanmateix, no ens podem referir al concepte de «*família*» en singular sinó a «*famílies*»³⁸ amb plural, per tal de contemplar la diversitat de les relacions que conviuen en la societat, ja que el model tradicional (compost per pare, mare i fills) al llarg de temps ha entrat en crisi. La família és una entitat universal, tot i que no n'hi ha una imatge única i trobarem papers diferenciats entre les diferents societats i cultures.

Podem afirmar que el terme ha anat evolucionat al llarg dels anys, transformant-se, adaptant-se i reinventant-se de forma constant. I constitueix el primer grup social amb el qual l'infant tindrà contacte, és com començarà a percebre els fets socials, els quals cada vegada seran més complexos i faran més necessari un major coneixement (Garcia, 2005).

³⁸ Tipus de famílies: Família Nuclear, família monoparental, família polígama, famílies compostes, família extensa, família reconstituïda, Família apartada, etcétera.

Aquesta figura els permetrà anar adquirint un seguit de pautes, normes, creences i valors que els permetran ser membres d'una societat i determinaran l'èxit social d'una persona (Musitu i Cava, 2001).

La família, per Zavala (2001), exerceix un rol de gran importància amb la criança dels fills; és un espai de creixement per a l'aprenentatge, amb el qual podem tenir un sentiment de pertinença, cobrirà les necessitats de seguretat i d'afecte i oferirà un seguit d'oportunitats per al desenvolupament de les capacitats personals. Fins i tot, representa per a un infant un sistema de participació en un context on es generen i expressen les emocions (Vilchez, 1984).

Seràn moltes les contribucions de la família cap als fills, segons Hurlock (1982). Les més habituals i de més transcendència seràn:

- a) Les que estan orientades al ple desenvolupament de la personalitat de l'infant.
- b) Les que potencien l'adaptació de infant a la vida social. En el moment que aquestes contribucions no es porten a terme de forma satisfactòria ens podem trobar amb episodis d'inadaptació.

Al llarg del procés de criança i aprenentatge es formen unes relacions interpersonals basades en una implicació emocional entre pares i fills, que generen el clima afectiu i emocional de la família (Musitu i Gracia, 2004).

Segons la mateixa declaració *Universal dels Drets Humans* «La família és l'element natural i fonamental de la societat, i té dret a la protecció de la societat i de l'estat».

La diversitat de realitats ens impedeix cercar una definició unitària. Així la tasca de definir el terme és complexa, ja que es parteix de múltiples realitats.

- a) Una d'elles és percebre-la des de la visió més tradicional, aquella en la qual la família és nuclear, derivada del matrimoni heterosexual i amb fills.
- b) Una altra manera és entendre la família com quelcom més complex i divers en el qual es vol recollir el reflex de la societat.

Les formes d'entendre la vida familiar són polièdriques, riques i diverses. Comprenen un seguit de factors, com ara: els socials, culturals, econòmics, afectius, etcètera. Acabaran condicionant a la família de la mateixa forma que ho faria en altres institucions socials. I per tal de preservar la seva supervivència com a institució, tendirà a adaptar-se als contextos socials canviants, cada cop més globalitzats (Zamudio, 2008, p. 2).

La OMS defineix la família utilitzant els següents termes:

«Los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado por sangre, adopción y matrimonio. El grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de los usos a los que se destinen los datos y, por lo tanto, no puede definirse con precisión en escala mundial»

Moos (1974) defineix el grup familiar com una unitat social de persones de diferents edats interrelacionades biològica i psicològicament, les quals exerceixen una influència ambiental recíproca i especialment amb l'impacte més profund en els infants i adolescents, fins al punt que pot repercutir sobre la seva salut física i psicològica.

El seu desenvolupament no depèn exclusivament del tipus de família, sinó de les relacions que els nens i nenes estableixen amb els adults (Carreras, 2004).

Segons Palacios i Rodrigo (1998) les funcions bàsiques que la família compleix amb els fills són:

«Asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización. Aportar a sus hijos un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resulta posible. El clima de afecto implica el establecimiento de relaciones de apego, un sentimiento de relación privilegiada y de compromiso emocional. Aportar a los hijos la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo en que les toca vivir». (p.36-37)

Aquesta figura tindrà la funció de criar i educar els fills des de l'inici de la vida, i aquesta funció tindrà principalment dos objectius: El desenvolupament de l'autoconcepte i el de la competència social d'aprendre a aprendre (Alzate, 2012). Per això la importància de promoure ambients sans i adequats pels fills.

La *Teoria del Vincle* de Bowlby (1968) ens parla de la rellevància que tenen els cuidadors en la criança dels infants. Segons com sigui la relació que s'estableixi acabarà condicionant d'una forma molt significativa el seu desenvolupament social, i afectarà a les seves posteriors relacions afectives. I això es dona quan la persona que cuida demostra afecte, protecció, disponibilitat i atenció a les senyals del nadó, cosa que li permetrà adquirir un concepte positiu de si mateix i un sentiment de confiança. Aquestes persones seran més capaces d'establir relacions íntimes més positives amb els seus iguals.

Per finalitzar, podem afirmar que la família tindrà un paper molt rellevant en estructurar la personalitat i el caràcter, així com altres aspectes afectius, conductuals, sentimentals, de maduresa i equilibri (Barato, 1985).

2.7.2. Ambient familiar

L'ambient familiar influirà de forma molt significativa i especialment en les etapes de la infància i adolescència, fruit de la gran plasticitat i menor discerniment crític (Aguirre 2008).

La família desenvolupa un paper primordial en la formació de la personalitat i del caràcter dels seus membres, influirà en l'adquisició dels hàbits de conducta i amb el desenvolupament de les emocions. D'aquesta manera l'ambient pot ser un factor clau quan ens referim a la inadaptació escolar dels infants i adolescents, i es pot manifestar amb el rendiment acadèmic. Els contextos familiars en els quals es perceben conflictes de forma habitual generaran una forta influència en la personalitat dels fills, influiran de forma significativa en la seva actitud i es podran manifestar problemes greus de conducta o alteracions orgàniques de salut, tal com apunta Molina (1997).

Per Moos (1974), l'ambient és un factor clau en el benestar dels individus, i serà essencial com element de formació del comportament humà, ja que aquest contempla una complexa combinació de variables socials i organitzacionals físiques. I poden influir de forma contundent sobre el desenvolupament de l'individu.

2.7.3. Clima social familiar

Dels diferents àmbits que s'han investigat del clima social, el que correspon a la família ha estat un des més estudiats (Sampedro, 1990).

Per Parra (2008), la majoria de nois i noies consideren que és en el marc de la família on es prenen les decisions de més rellevància. És per això que el clima social familiar pren gran importància. D'aquesta manera el clima es manifesten les relacions interpersonals dels seus membres, i hi trobarem l'organització i l'estructura de la unitat, així com el grau de control que exerceixen els seus membres sobre els altres (Guerra, 1999).

Diversos autors, com ara Moos, Freedman o Bronfembrenner, coincideixen en afirmar que el clima social familiar és la interacció entre diferents membres d'una unitat. Els seus treballs han volgut aprofundir en el seu funcionament del clima social en el si d'una aquesta unitat familiar i ens confirmen que existeix una relació entre el comportament dels seus membres i el seu clima.

Zavala (2001) apunta que el clima es fonamenta principalment en la teoria de Moos (1974).

L'autor considera que el clima social familiar (Moos, 1994, p 123):

«Es la apreciación de las características socio-ambientales de la familia, la misma que es descrita en función de las relaciones interpersonales de los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica».

Per a Tricket (1989), el clima social és fruit de la suma de les aportacions personals de cada membre de la família, els quals tenen un paper molt decisiu en el desenvolupament de les diferents capacitats, com ara establir relacions independents i la resolució de conflictes.

Seràn de vital importància per a Williams (1993) les interaccions intrafamiliars. Ressalta la idea que la unitat és més que un conjunt de persones que es relacionen les unes amb les altres i que interactuen amb els seus propis objectius, motivacions i amb les seves peculiaritats personals.

El clima que és viscut dins d'una família farà referència als nivells de cohesió dels seus membres, els models de comunicació, la forma en que els membres es comuniquen entre ells, com afronten els conflictes, el nivell d'organització de les activitats familiars i la distribució del temps familiar i d'oci³⁹.

El clima social que preserven els membres d'una família influirà en el desenvolupament personal dels fills. En el moment que en el si d'una família ens trobem amb situacions de falta de cohesió o manca d'ajuda, apareixen conflictes molt freqüentment, etcètera. D'aquesta manera el clima poc adequat repercutirà sobre els fills, ja que davant d'una incidència de factors ambientals estressants els problemes es magnifiquen (Ostrander, Weinfurt i Nay, 1998).

Buendía (1999) afirma que «un clima familiar positivo favorece la transmisión de valores y normas sociales a los hijos, así como el sentimiento de seguridad y confianza en sí mismos» (p.66). Així mateix, un clima

saludable serà aquell on s'estimuli el creixement de tots els seus membres, els quals sentiran que són capaços.

Bronfenbrenner (1987) ens ressalta la rellevància del clima social com un dels aspectes més importants per a la formació dels adolescents, ja que segons el seu punt vista, moltes de les conductes seran fruit d'un procés de condicionament i aprenentatge, el qual es trobarà en l'ambient familiar.

2.8. DIMENSIONS DEL CLIMA SOCIAL: INSTRUMENTS DE MESURA

2.8.1. Revisió d'instruments sobre el clima social

Per a la present investigació, es comença cercant diferents publicacions que estudiessin el clima en les organitzacions i més concretament el clima social, per tal d'indagar quines metodologies i instruments s'havien fet servir en cada cas i quins dissenys s'hi empraven. Així com es van buscar estudis on es relacionava el clima amb la infància.

Com es comentarà més endavant, les escales i els qüestionaris han estat les tècniques quantitatives més utilitzades en diverses recerques sobre el clima social (Dashiff,1994). La menys utilitzada, és l'observació tècnica de tipus qualitatiu, els exemples, els podem trobar dins dels contextos escolars.

Les revisions de Furnham (2004) i Berones i Mañas (2008) mostren tot un gran ventall d'instruments per avaluar el clima social. Un dels fets que es va poder constatar, i així ho confirma Dashiff (1994), és que les escales més utilitzades han estat les desenvolupades per l'equip de Rudolf H. Moos, a la Universitat d'Stanford, a mitjans dels anys setanta. Tal com cita Fernández Ballesteros (1982), aquestes escales, que responen al model ecològic social, mesuren el clima en diversos ambients i van ser adaptades al context de

l'Estat espanyol.⁴⁰ En aquest sentit es troben les escales següents: clima social en el treball (*WES*), clima social en institucions penitenciàries (*CIES*) i clima social en una classe (*CES*) i clima social amb famílies (*FES*)⁴¹.

De totes les recerques i treballs consultats, no es va trobar cap instrument que fos específic i adequat per als nostres objectius. És en aquest punt de la recerca quan prenem consciència que ens manca un instrument específic que ens permeti mesurar el clima social en els centres residencials, ja que cap dels instruments citats anteriorment no s'aproximen al nostre objecte d'estudi. És a dir, cada escala ha de fer referència a un ambient concret i determinat; per exemple, una escala que ha estat dissenyada per a una residència de gent gran no serà adequada per a un hospital o un centre penitenciari, i viceversa.

Ens proposem, doncs, continuar aprofundint en la recerca bibliogràfica per tal de cercar investigacions similars i veure com han resolt les possibles dificultats metodològiques. A l'hora de cercar publicacions que relacionin el clima i els centres de protecció de la infància, els resultats són molt més modestos.

Les recerques que es presenten a continuació tenen, com es pot apreciar, un denominador comú: l'estudi del clima social en centres residencials de protecció.

⁴⁰ MOOS, R. H.; MOOS, B. S.; TRICKETT, E. J. (1989). *Escala de clima social: Família (FES), treball (WES), institucions penitenciàries (CIES), centre escolar (CES)*. Manual [3a ed.]. Madrid: Tea Ediciones.

⁴¹ Nom original de les escales: *The Social Climate Scales: Family, Work, Correccional institutions and Classroom Environment Scale*

- La primera és de Fernández del Valle (1991), que en la seva tesi doctoral va fer ús de l'escala clima social en institucions penitenciàries CIES (Moos *et al.*), i, tal com explica el mateix autor, va creure que no era la més adequada, ja que l'escala estava pensada i dissenyada per a centres penitenciaris de justícia. És per aquest motiu que es va encaminar a fer servir uns altres instruments, que ell mateix va crear i va anomenar *Cuestionarios de Apoyo Social* (p. 118), i en va complementar l'avaluació amb els sociogrames (p.124).
- La segona, és d'un autor que ha investigat en aquest àmbit: Sampedro (1990), que a través de la seva tesi doctoral va mesurar el clima social en els centres residencials de protecció de Biscaia (País Basc). Per dur-ho a terme, va adaptar l'escala clima social en les famílies (*FES*) i hi va afegir algunes dimensions de l'escala clima social escolar (*CES*), en la qual va realitzar les oportunes modificacions i correccions, adequant la terminologia dels ítems a l'objecte d'estudi ⁴² (vegeu el document *annex A*). Es va basar principalment en el clima familiar, ja que creia que aquesta tipologia de centres compleixen una funció substitutiva de la família. L'escala és un qüestionari autoadministrat de 108 ítems, amb resposta de vertader o fals.
- *La perspectiva de los niños y adolescentes sobre la calidad del acogimiento residencial* (2012) tracta d'establir un consens sobre les pràctiques de qualitat de l'acolliment residencial. Concretament es tracta d'un programa ARGUA desenvolupat per Fernández del Valle, en el qual s'avaluen diferents paràmetres, entre d'altres, el clima social.

⁴².«Hogares funcionales» i «Centros residenciales»

Unes altres publicacions que han despertat el nostre interès són les següents:

- *SERA: Sistema de Evaluación de Residencias de Ancianos* (1997). Forma part d'un conjunt de programes d'investigació relacionats amb l'atenció a la gent gran. Fernández-Ballesteros i el seu equip presenten una sèrie d'adequacions i validacions en el context de l'Estat espanyol del *Multiphasic Environmental Assessment Procedure (MEAP)*, dissenyat per l'equip de Moos i Lemke.

De les obres consultades fins al moment present, l'adaptació de l'escala de mesura del clima social per a centres residencials d'infants i joves: *Hogares funcionales y centros residenciales que acogen a menores con problemas sociofamiliares en Biskaia* que va dur a terme Sampedro (1990), s'adequava en bona mesura a l'ambient desitjat i, conseqüentment, a la nostra recerca.

Tanmateix, a mesura que el nostre treball avançava, vàrem començar a constatar que la realitat social i cultural del País Basc és molt diferent de la catalana. A més, el pas del temps, dues dècades més tard, comporta una inevitable pèrdua de validesa de l'instrument i, per aquest motiu, es va descartar. Un altre indicador que es va tenir en consideració a l'hora d'excloure'l fou l'excessiva llargada de l'escala, i tal com el mateix autor comenta, generalment els nois i noies que responien el qüestionari es trobaven amb certes dificultats de comprensió dels ítems (p.345), i és per això que presenten uns índexs de fiabilitat més baixos. Cal tenir present que les escales originals (*FES i CES*) tenen 90 ítems.

No obstant això, es va pensar en la possibilitat d'adaptar el qüestionari, reduir-ne l'extensió i modificar-ne el vocabulari per millorar la seva comprensió. Però, en el procés de modificar l'escala, ens vàrem adonar que l'instrument havia de passar per un procés d'homologació i això ens

dificultava la recerca. Tenint en compte els antecedents ja comentats anteriorment, es va proposar dissenyar un qüestionari específic del clima social en centres residencials adequat al context i a la realitat catalana.

2.8.2. Mesurar el clima: Escales i dimensions

La forma més generalitzada de mesurar el clima social és a partir de les escales i qüestionaris, les més utilitzades han estat les desenvolupades per Moos i els seus col·laboradors. Un dels resultats més rellevants, a l'hora d'estudiar el clima, és que està compost per diverses dimensions. A continuació, coneixerem un seguit de dimensions les quals seran vàlides per diferents ambients analitzats.

Les grans dimensions són les següents:

- **Dimensió de relació:** ens indica el grau en què els individus estan implicats en l'ambient, així com el grau en què ells i elles s'ajuden i es donen suport els uns als altres. Fa referència a la intensitat i la naturalesa de les relacions interpersonals.
- **Dimensió de desenvolupament personal:** ens indica les dimensions bàsiques a través de les quals tendeixen a produir-se el desenvolupament personal i l'autocreixement en un ambient particular. Algunes dimensions, com ara l'autonomia o la independència, apareixen en tots els ambients, però la naturalesa exacta de les altres dimensions de creixement personal varia a través dels diversos contextos específics.

- Dimensió dels sistemes de manteniment i de canvi: ofereixen informació sobre l'estructura i l'organització interna, així com les normes, el nivell de control i les possibilitats d'evolució d'un determinat context.

Cadascuna de les tres grans dimensions del clima social estan integrades per diferents factors, és a dir, que a cada dimensió trobarem diferents subescales, depenent del context o ambient en trobarem unes o altres.

A continuació, es pot consultar la fitxa tècnica de les diferents escales realitzades per Moos.

Fitxa tècnica general. Escales *FES* , WES, CES i CIES

- Nom: Escales del Clima Social: família, treball, institucions penitenciàries, centre escolar.
- Nom original: *The Social Climate Scales: Family, Work, Correccional institutions and Classromm Environment Scale*
- Any: 1974
- Autors: R. H. Moos, B. S. Moos i E. J. Trickett
- Adaptació al castellà: TEA, CES Fernàndez-Ballesteros, R. i Sierra B, de la Universitat Autònoma de Madrid, 1984
- Procedència: Universidad de Stanford 1974, revisada en 1982

2.8.3. Escala del clima social en les famílies (*FES*)

L'Escala *FES*, avalua les característiques socio-ambientals de diferents tipus de famílies, i descriu les relacions interpersonals entre els seus membres. Per tal de construir l'escala, els seus autors varen fer servir

diferents mètodes, d'aquesta forma varen obtenir uns coneixements i una comprensió adequada dels ambients socials de les famílies (Moos *et al.*, 1989).

L'Escales *FES* és un qüestionari autoresgistrat de 90 ítems agrupats en 10 subescales i amb tres dimensions fonamentals. Les seves respostes són verdaderes o falses i ens permet mesurar l'ambient social característic de les famílies.

L'escala és usada per crear perfils de famílies a través dels quals descriuen diferents ambients familiars i permeten comparar les diferents percepcions dels pares i els fills, entre els cònjuges, entre ells mateixos, etcètera. Es pot administrar a partir dels deu anys.

El seu objectiu és el següent: «Aquesta escala aprecia les característiques socioambientals de tot tipus de famílies. Avalua i descriu les relacions interpersonals entre els membres d'una família i els aspectes de desenvolupament que tenen major importància en ella i la seva estructura bàsica» (Fernández del Valle, 1992).

En la següent taula, veurem les tres dimensions i les seves subescales:

Taula 8. Dimensions, subescales, descripcions del contingut de les escales FES.

Dimensió de relacions:	
És la dimensió que avalua el grau de comunicació i llibertat d'expressió dins la família i el grau d'interacció conflictiva que la caracteritza. Està integrada per tres subescales.	
Cohesió (CO)	Grau en què els membres de la família estan complementats i s'ajuden entre si.
Expressivitat (EX)	Grau en què es permet als seus integrants i anima actuar lliurement als membres de la família, així com a expressar els seus sentiments.
Conflicte (CT)	Grau en què s'expressa lliurement i obertament la còlera, agressivitat i el conflicte entre els membres de la família.

<i>Dimensió de desenvolupament:</i>	
Aquesta dimensió avalua la importància que tenen certs processos de desenvolupament personal dins la família, que poden ser fonamentats, o no, per la vida en comú. Aquesta dimensió comprèn cinc subescales.	
Autonomia (AU)	Grau en què els membres de la família estan segurs de si mateixos, són autosuficients i prenen les seves pròpies decisions.
Actuació (AC)	Grau en què les activitats s'emmarquen en una estructura orientada a l'acció o la competitivitat.
Intel·lectual-cultural (IC)	Grau d'interès en les activitats polítiques, socials, intel·lectuals i culturals.
Social-recreatiu (SR)	Grau de participació en aquest tipus d'activitats socials i recreatives .
Moralitat-religiosa (MR)	Importància que es dona a les pràctiques i valors de tipus ètic i religiós.
<i>Dimensió d'estabilitat:</i>	
Aquesta dimensió proporciona informació sobre l'estructura i l'organització de la família i sobre el grau de control que normalment exerceixen uns membres de la família sobre els altres. Està formada per dues subescales.	
Organització (OR)	Importància que es dona a una clara organització i estructura en planificar les activitats i responsabilitats de la família.
Control (CN)	Grau en què la direcció de la vida familiar s'atén a les regles i procediments establerts.

Font: Elaboració pròpia a partir dels treballs realitzats per TEA Moos i Moos (1981)

Amb l'escala *FES* es poden generar perfils de famílies, amb els quals es descriuen o es poden comparar els diferents ambients familiars. També existeix la possibilitat de comparar les percepcions dels diferents membres de la família (pare, fills...).

2.8.4. L'escala del clima social en els centres educatius (*CES*)

L'escala *CES* ens permet mesurar l'ambient social característic de les escoles, avalua el clima dels centres d'ensenyament mitjà i superior i pot ser utilitzar en tot tipus de centres educatius.

Els principis utilitzats en el desenvolupament de l'escala provenen principalment de les aportacions teòriques realitzades per Henry Murray (1938) i de la seva conceptualització de la pressió ambiental. Els alumnes passaran llargs períodes de temps en les aules, en uns ambients amb unes variables físiques, materials, organitzacionals, operacionals i socials.

La finalitat és d'estudiar els climes escolars, vol mesurar les relacions que s'estableixen entre *alumne-alumne* i entre *professor-alumnes*, així com, al mateix temps, l'estructura de l'aula (Moos, Moos i Trickett, 1989). L'Escala *CES* és un qüestionari autorregirat de 90 ítems agrupats en quatre grans dimensions i 9 escales amb resposta de vertader o fals.

En la següent taula, veurem les tres dimensions i les seves subescales:

Taula 9. Dimensions, escales i descripcions del contingut de les escales del test CES.

<i>Dimensió de relació</i>	
La dimensió de relació avalua el grau d'implicació dels estudiants en l'ambient, l'abast del seu suport i ajuda cap als altres i el grau de llibertat d'expressió. És a dir, mesura com els estudiants estan integrats a la classe, es donen suport i s'ajuden entre si.	
Implicació (IM)	Mesura el grau en què els alumnes mostren interès per les activitats de la classe i participen en els col·loquis i com gaudeixen de l'ambient creat, incorporant tasques complementàries.

Afiliació (AF)	Nivell d'amistat entre els alumnes i com s'ajuden en llurs tasques, es coneixen i gaudeixen treballant junts.
Ajuda (AY)	Grau d'ajuda, preocupació i amistat pels alumnes (comunicació oberta amb els alumnes, confiança en ells i interès per les seves idees).
Dimensió d'autorealització	
És la segona dimensió d'aquesta escala. A través d'ella es valora la importància que es concedeix a la classe per a la realització de tasques i als temes de les matèries. Comprèn les següents subescales.	
Tasca (TA)	Importància que se li dona a l'enllestiment de les tasques programades. Èmfasi que proposa el professor en el temari de les matèries.
Competitivi tat (CO)	Grau d'importància que se li dona a l'esforç per aconseguir una bona qualificació i estima, així com a la dificultat per obtenir-les.
Dimensió d'estabilitat	
Avalua les activitats relatives a l'acompliment d'objectius, funcionament adient de la classe, així com la seva organització, claredat i coherència. Aquesta dimensió la integren les següents subescales:	
Organització (OR)	Importància que se li dona a l'ordre, organització i bones maneres en la realització de les tasques escolars.
Claredat (CL)	Importància que se li dona a l'establiment i seguiment d'unes normes clares, així com al coneixement, per part dels alumnes, de les conseqüències del seu incompliment. Grau en què el professor es coherent amb aquesta normativa i incompliments.
Control (CN)	Grau en què el professor és estricte en els seus controls sobre el compliment de les normes i penalització d'aquells que no les practiquen.
Dimensió de canvi	
Grau en què el professor és estricte en els seus controls sobre el compliment de les normes i penalització d'aquells que no les practiquen.	
Innovació (IN)	Grau en què els alumnes contribueixen a planejar les activitats escolars, així com la varietat i canvis que introdueix el professor amb noves tècniques i estímuls a la creativitat de l'alumne.

Font: Elaboració pròpia a partir dels treballs realitzats per TEA i MOOS i MOOS (1981).

2.8.5. Escala del clima social residencials per a gent gran (ESC)

Aquest instrument és l'adaptació que va portar a terme Fernandez-Ballesteros (1995), de *Sheltered Care Environmental Scale (SCES)*, que segueix la línia de Moos (et al.,1984). L'escala està pensada per a l'avaluació dels ambients psicosocials d'una residència per a persones grans. Segons Fernández-Ballesteros, citant a Moos (1974), aquest entén que les percepcions dels infants i del personal permetrà conèixer més detalladament el clima social que es respira en una residència de persones grans.

L'escala ESC està formada per 63 ítems de resposta sí/no de diferents aspectes del funcionament d'una residència de persones grans. Hi trobarem tres dimensions i un total de set subescales. L'escala ha de ser administrada al personal del centre i, al mateix temps, als infants de forma autoaplicada. En accepció dels infants que degut al seu estat de salut faci aconsellable omplir el qüestionari en format entrevista.

En la següent taula, s'observen les tres dimensions i les seves subescales:

Taula 10. Dimensions, escales i descripcions del contingut de l'escala ESC.

<i>Dimensió de relació interpersonal</i>	
Cohesió	Mesura el grau en què els membres del personal ajuden i donen suport als infants, així com el grau de relació i d'ajuda entre els propis infants.
Conflicte	Mesura en quin grau expressen el seu enuig o es critiquen mútuament.
<i>Dimensió de desenvolupament</i>	
Independència	Mesura en quin grau s'anima als infants a sortir-se'n per si mateixos i a la presa de decisions pròpies.

Expressivitat	Mesura el grau en què s'anima als infants a expressar i a tractar obertament els seus problemes i sentiments.
<i>Dimensió de manteniment i canvi del sistema</i>	
Organització	Avalua en quin grau són importants l'ordre i l'organització en la institució, el grau en el qual els infants coneixen les rutines diàries de la residència, així com fins a quin punt estan explicitades les normes i el reglament.
Influència dels infants	Avalua el nivell d'influència dels infants sobre les normes i el funcionament de la residència, així com el grau de compliment de les normes que es requereix dels infants.
Confort físic	Mesura el grau en el qual el medi físic proporciona comoditat, intimitat, grat i benestar.

Font: Elaboració pròpia a partir del treballs de Fernandez-Ballesteros (1995).

PART II. METODOLOGIA

CAPÍTOL 3. ENFOCAMENT METODOLÒGIC I DISSENY DE LA RECERCA

—Podries dir-me, si us plau, quin camí he de seguir per sortir d'aquí?

—Això depèn molt d'on vulguis arribar —va dir el Gat.

LEWIS CARROLL, *Alícia al país de les meravelles*

De la mateixa manera que l'Alícia no sabia quin camí escollir, nosaltres, en començar la recerca, ens trobem en una situació similar a la de la protagonista de l'obra de Lewis Carroll. En aquesta cas, el *Gat* ens ensenya que el primer pas és preguntar-nos a on volem arribar, quin és el nostre objectiu.

Ens hem qüestionat sobre quin és el camí metodològic per assolir la finalitat que persegueix la present tesi doctoral, conèixer l'estat del clima social en els centres residencials d'acció educativa a Catalunya, i perquè creiem que aquest pot ser un primer pas per a la millora del centres residencials, així com la seva qualitat de vida dels infants. Les respostes a aquestes qüestions les plantegem en aquest capítol en el qual farem referència a la metodologia portada a terme al llarg de la recerca; veurem quins són els objectius, la fonamentació metodològica, el disseny, les fases de la investigació, les tècniques utilitzades i finalment la seva elaboració.

3.1. ELS OBJECTIUS

Els objectius que es presenten a continuació, parteixen d'una sèrie d'interrogants que ens vàrem formular a l'inici de la recerca i que són fruit d'un treball de reflexió i revisió constant. Sense cap mena de dubte, les preguntes que ens qüestionem són l'element central i determinen què es vol saber sobre l'objecte d'estudi (Cuesta-Benjumea, 2008). Podem constatar que els objectius són un dels elements centrals que sustenten la recerca. És en ells on ens orientem per seguir el camí, on reflectim les nostres intencions i les nostres finalitats, ja que ens indiquen el que volem aconseguir i quins són els futurs resultats que volem assolir (Latorre, Rincón i Arnal, 2003).

Escollir un tema és el punt de partida de tota investigació, l'experiència professional em va portar a treballar en diferents centres residencials d'acció educativa, on vaig poder percebre diferències entre ells que d'alguna forma es constatava en el clima social. D'aquí sorgeixen els primers interrogants i la voluntat d'abordar aquestes percepcions d'una forma sistemàtica i rigorosa mitjançant una tesi doctoral. Així doncs, el punt de partida va ser, en un primer moment, la voluntat d'investigar la infància i l'adolescència que es troba en situació de protecció i el clima social que es percep en els CRAE amb la voluntat explícita de millorar la qualitat de vida dels infants, joves i així com la dels professionals.

La finalitat de la recerca és conèixer l'estat del clima social en els centres residencials d'acció educativa (CRAE) a Catalunya i fer propostes socioeducatives per millorar-lo. La *taula* 11 mostra la relació entre la finalitat de les preguntes, les preguntes i els objectius generals que s'han desglossat en objectius específics.

Taula 11. Relació entre preguntes i objectius de la recerca

Finalitat	Preguntes	Objectius generals	Objectius específics
Conceptualització	<p>Què ens pot aportar el coneixement del clima social en les mesures de protecció a la infància i l'adolescència en els Centres Residencials d'Acció Educativa (CRAE)?</p>	<p>Conèixer els elements conceptuals que delimiten el CRAE en relació al clima social.</p>	<p>Explicar els CRAE des de la perspectiva de la protecció a la infància.</p> <p>Identificar els principals enfocaments i elements que configuren el clima social i permeten valorar-lo.</p> <p>Establir les relacions que s'han descrit en els estudis previs sobre el clima i el benestar dels infants i la millora de les institucions</p>
Identificació i descripció	<p>Quina és la percepció del clima social que tenen els educadors i educadores del seu CRAE?</p> <p>Quina percepció del clima social tenen els nois i noies que viuen en el CRAE?</p> <p>Existeixen diferències entre la percepció dels infants i la dels educadors respecte als elements que configuren el clima social del CRAE?</p>	<p>Conèixer la valoració que fan educadors i infants del clima social del seu CRAE.</p>	<p>Conèixer la percepció del clima social dels educadors i educadores que treballen en els CRAE.</p> <p>Conèixer la percepció dels nois i noies sobre el clima social del seu CRAE.</p> <p>Distingir les diferències entre el clima social dels infants i dels educadors.</p>
Exploració i comprensió	<p>Què explica la diferència entre les percepcions del clima social?</p> <p>Quins factors influeixen a l'hora de percebre el clima social entre els educadors i educadores?</p> <p>Quins factors influeixen a l'hora de percebre el clima social entre els nois i noies?</p>	<p>Comprendre els elements que afecten a les valoracions que fan educadors socials i infants sobre el clima social.</p>	<p>Identificar quins factors influeixen a l'hora de percebre el clima social dels infants i adolescents.</p> <p>Identificar quins factors influeixen a l'hora de percebre el clima social en els educadors socials.</p> <p>Establir les relacions que existeixen entre la percepció del clima social i la satisfacció respecte al CRAE.</p>

Aquesta seqüència i ordenada d'accions (*taula 11*) ens permet anar avançant en el nostre objecte d'estudi de manera coherent i en un sentit rigorós.

3.2. FONAMENTS METODOLÒGICS PER ABORDAR EL CLIMA SOCIAL

Un cop escollit el tema de la nostra recerca, el pas següent va ser pensar en el «com»; ens referim a la metodologia que guia la nostra investigació. Aquesta designa el mètode en què enfocarem els problemes i buscarem les respostes, és a dir, la manera de realitzar la investigació (Taylor i Bodgan, 1994). Existeixen diferents orientacions per enfocar les investigacions i prendre decisions; les quals són de gran transcendència per a la recerca, ja que implica i condiciona les aproximacions a la realitat i el seu tractament.

D'aquesta manera, tot i que inicialment es va plantejar un enfocament metodològic d'orientació qualitativa, per tenir l'oportunitat de veure la realitat des de la vivència de la persona, submergir-se en el seu món interior des del mateix context en què passen els esdeveniments (Sandin, 2003), a mesura que ens anàvem endinsant en la lectura bibliogràfica, ens adonàvem que, en les diferents recerques (Moos *et al.*, 1974; Sampedro, 1990; Fernández del Valle, 1991) els instruments i les tècniques que més s'utilitzaven eren de caire quantitatiu. Aquest fet ens va fer reflexionar sobre si havíem de continuar amb un enfocament del tipus qualitatiu o bé anar cap a una orientació més quantitativa. A més, al context on es desenvolupa la recerca, els CRAE del sistema de protecció a la infància català, no és coneixen precedents d'estudis sobre el clima social. I l'afegit que, per accedir a la mostra dels infants i joves dels CRAE no ho podíem fer directament, per tant, el paradigma qualitatiu s'anava distanciant i no podríem utilitzar instruments com l'entrevista o el grup de discussió que s'havien plantejat en primer moment.

Apostar per la metodologia quantitativa ens ha permès obtenir una descripció de la situació d'una forma àmplia, i deixar per a futures recerques l'aprofundiment qualitatiu a la llum dels resultats obtinguts en aquesta recerca.

3.3. DISSENY I PROCÉS DE LA RECERCA

3.3.1. Les fases de la recerca

Tot treball d'àmbit científic, s'ha de dissenyar seguint unes estratègies adequades, una estructura lògica i estructurada per assolir uns objectius i unes finalitats concretes per arribar-hi (Nieto, 2010).

Seguint les orientacions de Latorre (2005), el disseny de la recerca ens ha portat a definir tres grans fases que segueixen un enfocament progressiu i interactiu i que es detallen a la *taula 12*. Aquest mateix procés, ens ha permès definir la metodologia de l'estudi situant-la en el que es coneix com un estudi per enquesta amb l'ús del qüestionari (Bisquerra, 2004).

Taula 12. Fases de la recerca.

<i>Fase</i>	<i>Activitat</i>
<i>Fase I Recerca documental i disseny</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Recerca i anàlisi documental.</i> - <i>Aproximació al marc teòric de la infància i l'adolescència en situació de protecció.</i> - <i>Aproximació al marc teòric de clima social.</i> - <i>Anàlisi d'instruments i metodologies en l'estudi del clima social.</i> - <i>Disseny de la recerca i dels instruments de recollida d'informació.</i> - <i>Establiment d'objectius.</i> - <i>Selecció del mètode de recerca i de les variables d'estudi.</i> - <i>Elaboració dels qüestionaris.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pilotatge dels qüestionaris amb educadors i amb infants.</i> - <i>Elaboració dels qüestionaris definitius.</i> - <i>Edició dels qüestionaris en línia.</i>
Fase 2 Selecció i recollida de informació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Selecció de la població.</i> - <i>Negociació de l'accés a la mostra.</i> - <i>Permisos de la DGAIA.</i> - <i>Contacte amb els CRAE per la presentació de l'estudi.</i> - <i>Aplicació dels qüestionaris a directors de centres, infants i educadors socials.</i>
Fase 3 Anàlisi i interpretació	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Elaboració i depuració de la matriu de dades Excel.</i> - <i>Elaboració i depuració de la matriu SPSS.</i> - <i>Anàlisi estadística (descriptiva i inferencial) de les dades (SPSS).</i> - <i>Interpretació de les dades.</i> - <i>Redacció del marc teòric i metodològic.</i> - <i>Redacció dels resultats.</i> - <i>Redacció de la discussió.</i> - <i>Redacció de les conclusions.</i> - <i>Planificació de la difusió de la recerca.</i>

Font: Elaboració pròpia partint de les fases de Latorre (2005)

3.3.2. Fase 1: Recerca documental i disseny

3.3.2.1. Recerca documental

Per una banda, una de les tasques principals de la *fase I* ha estat localitzar i analitzar la documentació científica sobre les diferents aproximacions en el camp de la infància i adolescència, en els sistemes de protecció, i per l'altra confeccionar un marc teòric sobre el clima social i analitzar els instruments que el mesuren.

Per això, s'ha realitzat una investigació documental sistemàtica en les dues àrees temàtiques esmentades, tant dels estudis i recerques, com de diferents materials impresos a nivell nacional i internacional.

Les fonts d'informació documental consultades són les *bases de dades, els centres documentals i els centres especialitzats*:

A. Bases de dades

Psicodoc, ERIC⁴³, PsycINFO, Dialnet, ISOC, Dialnet, REDINET⁴⁴, Teseo⁴⁵, EURYDICE⁴⁶, TDX⁴⁷.

B. Catàlegs de centres universitaris

Catàlegs de: la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Ramon Llull, CCUC⁴⁸, la «Red de bibliotecas del CSIC», CIRBIC⁴⁹, la «Red Española de Bibliotecas Universitarias» (REBIUN), i la «Red Universitaria Española de Catálogos Absys» (RUECA).

⁴³ Educational Research Information Center.

⁴⁴ Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas.

⁴⁵ Base de Datos de Tesis Doctorales leídas en Universidades Españolas.

⁴⁶ Educational Information Network in the European Community.

⁴⁷ Tesis doctorals en xarxa.

⁴⁸ Catàleg Col·lectiu de Universitats de Catalunya.

⁴⁹ La Red de Bibliotecas y Archivos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C. Centres especialitzats

Biblioteques especialitzades en la matèria, com és el cas del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada de la Generalitat, el Centre de Recursos per la Infància i la Família de la Diputació de Barcelona i el Centre de Documentació de Serveis Socials DIXIT.

Per tal de gestionar les cites bibliogràfiques s'ha fet ús d'uns programaris de gestió bibliogràfica *Mendeley*.

Val a dir, que aquesta subfase, tot i ser molt intensa a l'inici de la recerca, ha estat present al llarg de la mateixa per poder anar-la actualitzant i interpretant els resultats fruit de l'anàlisi de dades.

3.3.2.2. Disseny de la recerca i dels instruments de recollida d'informació

En aquesta subfase, van emergir una sèrie d'interrogants fruit de l'anàlisi de la literatura, que es van transformar en la definició d'objectius generals i específics. A partir de la recerca documental vam establir la metodologia de l'estudi i vam seleccionar les variables que s'hi inclourien. En la recerca documental vam constatar que els instruments que s'havien fet servir majoritàriament eren les escales i els qüestionaris (Dashiff,1994) i de forma puntual, l'observació. Entre les escales⁵⁰ de mesura del clima social, les més utilitzades han estat les desenvolupades per l'equip de Rudolf H. Moos (1989), a la Universitat d'Standford, tal com ens cita Fernández Ballesteros (1992). Per això, i pels motius exposats a l'anterior apartat, vam optar pel mètode d'estudi per enquesta.

⁵⁰. MOOS, R. H.; MOOS, B. S.; TRICKETT, E. J. (1989). *Escala de clima social: Família (FES), treball (WES), institucions penitenciàries (CIES), centre escolar (CES)*. Manual [3a ed.]. Madrid: Tea Ediciones.

No obstant això, de totes les recerques consultades, no vam localitzar cap instrument que mesurés el clima social en els centres residencials d'infància i adolescència, i, per tant, la manca d'un instrument específic en ha portat a crear-ne un de propi, el qual s'ha desenvolupat partint dels continguts teòrics respecte el clima social, els treballs de recerques anteriors, i l'anàlisi de les característiques de la infància en els centres de protecció. L'elaboració dels qüestionaris ha seguit un procés sistemàtic: primer, de selecció de variables, després de redacció i establiment de l'obertura de les respostes, i l'escala de resposta; segon, el pilotatge dels diferents instruments; la introducció de modificacions per obtenir la versió definitiva; i l'edició dels qüestionaris en línia.

3.3.3. Fase 2: Selecció i recollida de informació

La població seleccionada per a aquesta recerca són els infants, joves i els seus educadors dels CRAE de Catalunya. En tota recerca, és necessari mantenir unes consideracions ètiques a l'hora de realitzar la investigació, i més encara quan es tracta d'una població tan sensible com la que tractem en aquesta tesi (Sandin, 2003).

En aquest sentit, la DGAIA és qui promou el benestar de la infància en alt risc de marginació social, amb l'objectiu de contribuir en el seu desenvolupament personal. També li pertoca regular l'accés i el contacte amb els infants que té sota la seva tutela i que participen en recerques (Vegeu el document de compromís en *l'annex B i C*).

Així doncs, l'accés a la població d'estudi es va negociar amb la institució responsable, la DGAIA. Tot i la bona disponibilitat, vàrem trobar-nos amb un seguit de dificultats administratives que van paraitzar momentàniament el treball, fins l'obtenció de les autoritzacions corresponents. Els acords facilitaven l'accés directe als professionals, però en cap cas amb els infants dels CRAE, i la interacció amb els residents s'hauria de realitzar mitjançant els

educadors. Iniciarem el primer contacte amb els directors dels CRAE, tot presentant la recerca i amb l'aplicació dels qüestionaris, als professionals i els infants.

3.3.4. Fase 3: Anàlisi i interpretació

La fase tres, inclou l'anàlisi i la interpretació, així com la projecció. Un cop els enquestats de la recerca varen contestar els qüestionaris en línia, es varen elaborar dues matrius amb les respostes i es va començar la seva depuració, primer en *Excel* i després en *SPSS*. La següent tasca va ser l'anàlisi de les dades quantitatives, i aquest procés conclou amb l'elaboració dels resultats i de les discussions. Per últim, en les respostes de les preguntes obertes s'ha inclòs i en la redacció de les conclusions finals.

3.4. ELS INSTRUMENTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ: LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL

3.4.1. Els qüestionaris com a instrument de recollida d'informació per a la percepció del clima social en els CRAE

Tal com s'ha esmentat anteriorment, dels diferents instruments⁵¹ ens hem inclinat pels qüestionaris. Cal dir, que els estudis per enquesta són molt habituals en l'àmbit educatiu, ja sigui mitjançant qüestionaris o entrevistes (Torrado, 2004). Les enquestes són útils per a una descripció i predicció dels fenòmens educatius, i poden ser molt adequades per a una primera aproximació a la realitat.

El qüestionari és un dels procediments clàssics en les ciències socials. És una tècnica versàtil, ja que ens permet l'obtenció d'informació de manera sistemàtica i ordenada, que pot abastar aspectes quantitius i qualitius sobre la població que volem investigar o avaluar. La seva característica singular és que pot ser autoregistrada pels mateixos subjectes, a diferència d'altres tècniques que impliquen un contacte personal, com pot ser l'entrevista o els grups de discussió. I com veurem més endavant, en la nostra recerca aquesta distància entre l'entrevistat i l'investigador serà un element de gran rellevància.

Des dels primers qüestionaris aplicats per Charles Booth i Karl Marx (segle XIX i principi del segle XX), els procediments han anat evolucionant de manera paral·lela al desenvolupament de la tecnologia. Amb el correu postal i l'arribada del telèfon s'obrien un ventall de possibilitats que anaven més enllà de l'entrevista personal. Les noves tecnologies de la informació i del coneixement ens han permès fer un nou ús de la metodologia de camp, centrat en l'instrument de comunicació (Alvira, 2004), de la mateixa manera que faríem ús del correu ordinari per enviar els qüestionaris i, posteriorment, rebre'ls, fem

⁵¹ Proves, escales, enquestes o qüestionaris.

servir l'entorn virtual per possibilitar la comunicació entre enquestat i investigador. El seu ús ens facilita la rapidesa i una disminució dels costos econòmics, així com un estalvi circumstancial amb el recurs temps, ja sigui per evitar desplaçaments, o en la introducció de les dades per a l'anàlisi posterior.

Els qüestionaris que ens serviran per a la investigació, com s'ha mencionat anteriorment, han estat creats expressament per a aquesta exploració, ja que no s'han trobat instruments que valoressin el clima social als recursos residencials, tenint la finalitat de recollir dades de forma sistemàtica de diferents percepcions del clima social en els CRAE. S'han elaborat tres instruments: el primer, adreçat als joves. El segon, dirigit als professionals dels centres residencials. I el tercer i últim, enfocat pels directors dels centres residencials.

3.4.1.1. Selecció de variables i fonaments dels qüestionaris

A continuació, es detalla el procés general del disseny dels qüestionaris, i es presenten de forma individual cadascun d'ells, amb les dimensions, ítems i índex de fiabilitat.

La seva construcció ha estat una tasca acurada i complexa, ja que de la precisió en què es porti a terme en depèn part de l'èxit de la investigació. El procés sistemàtic d'elaboració que s'ha seguit, amb algunes lleugeres modificacions, és el que apunta Martínez (2002, p. 19)

- a. Descriure la informació que es necessita.
- b. Redactar les preguntes i la manera de contestar.
 - Incloure preguntes de tipus sociodemogràfic.
 - Determinar les preguntes i la forma de contestar-les.
 - El redactat de les preguntes.
- c. Redactar un text introductori.

- d. Dissenyar l'aspecte formal del qüestionari.
- e. La seva aplicació.

En la seva elaboració s'ha tingut present les diferents fases descrites anteriorment, i al mateix temps les característiques de les persones a les que van destinades. Pel que respecta a les fonts que sustenten l'elaboració dels qüestionaris, citarem tres recerques, els instruments de les quals ens han servit per crear els nostres qüestionaris, i, per tant, podem afirmar que són les bases fonamentals dels nostres instruments. Les dues primeres recerques estudien el clima social en centres residencials, encara que en una altra població, i la tercera ha estat seleccionada com a punt de partida per tal d'elaborar la dimensió *d'Assemblea de la llar*:

- En les següents escales «Hogares funcionales» i «Centros residenciales» Sampedro (1990), mesura el clima social en els centres residencials del País Basc. Va adaptar l'escala *FES* i hi va afegir algunes dimensions de l'escala *CES*.
- «SERA: Sistema de Evaluación de Residencias de Ancianos» Escala (*ESC*) per mesurar el clima social amb els centres residencials d'atenció a la gent gran (Fernández-Ballesteros, 1995⁵²).
- El qüestionari «La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles» (Aparicio, 2013). Qüestionari que tindrà com a objectiu *conèixer què entenen per participació els joves i quines són les pràctiques que porten a terme*.

De les tres recerques, desataquem la primera i en fem ús com a base principal en la construcció dels qüestionaris d'aquest treball. L'adaptació que Sampedro

⁵² Es porten a terme un sèrie d'adequacions i validacions del Multiphasic Environmental Assessment Procedure (MEAP), dissenyat per l'equip de Moos i Lemke.

va realitzar de l'escala *FES* s'ajusta força al context residencial que ens ocupa en la investigació. L'autor considerava que la tipologia de centres residencials compleix una funció substitutiva de la família i que les característiques sociofamiliars són similars a les d'un nucli familiar normalitzat, per això va definir les dimensions de: cohesió, expressió, conflicte, autonomia, actuació, Intel·lectual – cultural, Social-recreativa, moralitat–religiosa, organització i control, i a més a més va afegir l'escala *CES* (*ajuda*).

En relació amb el SERA, i concretament l'escala ESC⁵³ enfocada per a residències de gent gran, ens ha aportat l'escala de *Confort físic*. Així mateix l'estudi d'Aparició (2013) i l'escala de participació ens han servit com a fonament per a l'apartat d'assemblea de la llar, que s'inclou als qüestionaris.

La *taula 13* descriu les grans dimensions i les dimensions, amb una breu descripcions de cada una d'elles i assenyalant la font d'on s'han extret. La descripció més detallada s'ha realitzat en l'apartat 2.8.

Taula 13. Descripció de les dimensions utilitzades en els qüestionaris del clima social.

<i>Dimensió</i>	<i>Descripció</i>	<i>Font</i>
<i>Dimensió «de relació»</i>		
<i>Ens indica el grau en què els individus estan implicats en l'ambient, així com el grau en què ells i elles s'ajuden i es donen suport els uns als altres. Fa referència a la intensitat i la naturalesa de les relacions interpersonals.</i>		
<i>Cohesió</i>	<i>Grau en què els membres del grup estan complementats i s'ajuden entre si.</i>	<i>FES</i>
<i>Expressió i Assemblea</i>	<i>Grau en què es permet als seus integrants actuar i expressar-se lliurement els seus sentiments.</i>	<i>FES Aparicio (2013)⁵⁴ l'assemblea de la llar</i>
<i>Conflicte</i>	<i>Grau en què s'expressa la còlera i el conflicte entre els membres de la llars.</i>	<i>FES</i>
<i>Ajuda</i>	<i>Grau d'ajuda, preocupació i amistat de l'educador per als membres de les llars.</i>	<i>CES</i>

⁵³ ESC: Escala del clima social residències per a gent gran SERA (1995, p.229).

Dimensió «desenvolupament personal»		
<i>Ens indica les dimensions bàsiques a través de les quals tendeixen a produir-se el desenvolupament personal i l'autocreixement en un ambient particular. Algunes dimensions, com ara l'autonomia o la independència, apareixen en tots els ambients, però la naturalesa exacta de les altres dimensions de creixement personal varia a través dels diversos contextos específics.</i>		
<i>Autonomia</i>	<i>Grau en què els membres del grup estan segurs de si mateixos, són autosuficients i prenen decisions.</i>	<i>FES</i>
<i>Actuació</i>	<i>Grau d'interès en què les activitats s'emmarquen en una estructura orientada a l'acció o competitivitat.</i>	<i>FES</i>
<i>Social cultural</i>	<i>Grau d'interès i participació en les activitats, socials, intel·lectuals i culturals.</i>	<i>FES</i> <i>S'ha fet una adaptació que ha fusionat dues dimensions en una.</i> <i>- Intel·lectual – cultural i Social-recreativa.</i>
<i>Moralitat – religiosa</i>	<i>Importància que es dona a les pràctiques i valors de tipus ètic i moral.</i>	<i>FES</i> <i>S'ha reduït</i>
Dimensió «els sistemes de manteniment i de canvi»		
<i>Ofereixen informació sobre l'estructura i l'organització interna, així com les normes, el nivell de control i les possibilitats d'evolució d'un determinat context.</i>		
<i>Organització</i>	<i>Importància que es dona a una clara organització i estructura en planificar les activitats i responsabilitats del grup.</i>	<i>FES</i>
<i>Control</i>	<i>Grau en què la direcció de la vida grupal està estretament vinculada a les regles i procediments establerts.</i>	<i>FES</i>
<i>Confort físic</i>	<i>El grau en què el medi físic proporciona comoditat, intimitat, benestar físic.</i>	<i>ECS</i>

Font: Elaboració pròpia partint dels treballs de Moos (1974), Sampedro (1990), Fernández-Ballesteros(1995) i Aparicio (2013).

3.4.1.2. Descripció dels qüestionaris

Els instruments tenen la finalitat de recollir dades de forma sistemàtica de les percepcions del clima social en els CRAE. Cada un dels tres qüestionaris està dissenyat partint d'uns objectius generals i específics i enfocat a uns informants diferenciats (Directors dels CRAE, infants i educadors socials).

A cadascun d'ells, s'ha introduït una capçalera en què s'exposa quina és la finalitat de la recerca, es demana la participació i tot seguit es garanteix l'anonimat de l'informant assegurant que no es pot identificar qui ho ha respost. Aquesta condició d'anònim ajuda a guanyar confiança i facilita que es pugui respondre amb més llibertat (León i Moreno, 2003).

Així mateix, s'aclareix que no hi ha respostes bones ni dolentes, i es recorda la no obligatorietat de respondre les preguntes incòmodes. Per concloure, s'agraeix la col·laboració.

A. Qüestionari descripció dels CRAE- Directors

El següent instrument s'adreça als directors dels CRAE, i està dissenyat per conèixer i descriure les característiques dels diferents centres de protecció i es respon en línia.

Està compost per: 25 preguntes, 14 tancades i 11 obertes, distribuïdes en quatre blocs. El primer, adreçat a la descripció física de la institució; el segon a les seves particularitats. El tercer, adreçat a les persones que hi conviuen, per una banda els professionals i per l'altra els infants i adolescents. Finalment, el quart, és un bloc valoratiu amb preguntes obertes. *La taula 14* recull de forma esquemàtica la relació entre objectius, preguntes i estructura (vegeu el document *annex C*).

Taula 14. Objectius dels qüestionaris descripció dels CRAE. (Directors)

<i>Instrument</i>	<i>Objectius</i>	<i>Preguntes</i>	
QACS-J	<i>GENERAL</i>	<i>Descripció dels CRAE.</i>	
	<i>ESPECÍFICS</i>	<i>Bloc I: Descripció física del centre</i>	
		<i>Conèixer les ubicacions</i>	<i>3 ítems</i>
		<i>Conèixer el tipus de finques</i>	<i>3 ítems</i>
		<i>Bloc II: Elements caracteritzadors del tipus de centre</i>	
		<i>Conèixer elements generals del centre</i>	<i>5 ítems</i>
		<i>Bloc III: Descripció de les persones</i>	
		<i>Conèixer les figures professionals del centre</i>	<i>7 ítems</i>
		<i>Conèixer els infants i joves del centre</i>	<i>5 ítems</i>
		<i>Bloc IV: Satisfacció i propostes</i>	
		<i>Conèixer la satisfacció</i>	<i>1 ítems</i>
	<i>Recollir propostes de millora per al centre</i>	<i>3 ítems</i>	

Font: Elaboració pròpia.

B. Qüestionaris per a l'anàlisi del clima social en els centres residencials

S'han elaborat dos qüestionaris per poder contrastar les percepcions dels infants i dels professionals. Tot i les diferències, com es pot observar a la *taula 15*, existeix una estructura similar entre els dos instruments, cosa que ens permetrà realitzar un anàlisi comparativa de les percepcions.

Cal destacar que en el qüestionari dels joves, el redactat s'ha adequat a la seva idiosincràsia per fer-lo el més comprensible i proper possible (vegeu el document *annex E*).

Taula 15. Estructura dels qüestionaris del clima social

Dimensió	Descripció	Nombre d'ítems	
		Infants	Educadors
Bloc I			
<i>Descripció del perfil</i> «sociodemogràfic»		10 ítems	8 ítems
Bloc II			
<i>Dimensió de</i> «relació»	<i>Cohesió</i>	5 ítems	6 ítems
	<i>Expressió i Assemblea</i>	9 ítems	9 ítems
	<i>Conflicte</i>	7 ítems	6 ítems
	<i>Ajuda</i>	5 ítems	5 ítems
<i>Dimensió</i> «desenvolupament persona»	<i>Autonomia</i>	4 ítems	6 ítems
	<i>Actuació</i>	4. ítems	4. ítems
	<i>Social cultural</i>	5 ítems	5 ítems
	<i>Moralitat -religiosa</i>	2 ítems	2 ítems
<i>Dimensió</i> «sistemes de manteniment i canvi»	<i>Organització</i>	4 ítems	6 ítems
	<i>Control</i>	6 ítems	5 ítems
	<i>Confort físic</i>	8 ítems	7 ítems
Bloc III			
<i>«Satisfacció i propostes»</i>	<i>Conèixer la satisfacció</i>	1 ítems	1 ítems
	<i>Recollir propostes de millora per al centre</i>	3 ítems	3 ítems

Font: Elaboració pròpia.

En tots dos casos, tal com recomana Martínez (2003), trobarem un bloc de preguntes adreçades a recollir informació per descriure el perfil sociodemogràfic dels informants. Aquestes preguntes ens facilitaran, a part de descriure el grup de persones que ha contestat el qüestionari, l'anàlisi de les respostes referides als altres ítems, en funció d'aquestes característiques.

L'instrument es respon de forma anònima, la única dada identificativa és el centre residencial on pertany l'informant. Per elaborar les preguntes del *bloc II* i *III* s'han determinat dues tipologies. La primera, preguntes de resposta oberta; i la segona, preguntes de resposta tancada. Segons el model de recerca que es vulgui desenvolupar serà més adient inclinar-se per unes o per unes altres. El qüestionari ha de respondre a unes necessitats, i ha de permetre resoldre els problemes de l'estudi. Per tant, en el *bloc I* el *II* es fa ús de preguntes tancades,

ja que en el treball ens aporten un seguit d'avantatges, (malgrat que impliquen un major temps i dedicació per al seu redactat) disminueixen la mortalitat de la mostra i ens poden facilitar el seu anàlisi posterior. Els criteris per la selecció de les preguntes han estat principalment motivats per: la base teòrica i els instruments que han estat referència per a la construcció dels qüestionaris; el fet que els informants han d'invertir un menor temps en la resposta de la recerca i al mateix temps ens interessava accedir a una mostra el més àmplia possible; i el fet d'afegir agilitat a l'anàlisi quan anticipàvem un nombre elevat de respostes.

En els instruments, s'ha fet servir l'escala de Likert, segons el nivell d'acord amb una afirmació i l'escala d'estimació sobre la descripció d'un fet. Rensis Likert (1903-1981) va inventar l'escala l'any 1932. Ens serveix per mesurar de forma més fidel les actituds dels infants, dels educadors, i conèixer el grau de conformitat amb una sèrie d'afirmacions sobre els diferents components del clima social dels CRAE. El concepte «actitud» ha estat definit com a «formes de pensar, de sentir o de comportar-se cap a una idea, un objecte, persona o grup» (McConnell,1978. p.91).

Taula 16. Estructura dels qüestionaris elaborades seguint el model Liker.

Cohesió: En quina mesura estàs d'acord o en desacord amb les frases següents?

	<i>Gens d'acord</i>	<i>Poc d'acord</i>	<i>Bastant d'acord</i>	<i>D'acord</i>	<i>Molt d'acord</i>	<i>No ho sé</i>
<i>A la llar, els nois i noies s'ajuden els uns als altres.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>En general, els noies i les noies poden confiar entre ells.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Font: Elaboració pròpia.

Les preguntes basades en l'escala d'estimació s'han fet servir sobre tot per demanar les valoracions sobre la satisfacció. La següent figura n'és un exemple.

14. Com a professional, quin és el teu grau de satisfacció de treballar en aquest centre?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens satisfet ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● Completament satisfet

Figura 5. Exemples d'escala d'estimació

En el *III* bloc dels qüestionaris, trobarem preguntes de resposta oberta. Aquestes preguntes no donen possibles respostes, ben al contrari, ens prement conèixer la subjectivitat de la persona sense restriccions i per tant la variabilitat de les respostes és àmplia. La tasca de posterior de categorització és laboriosa i requereix una major inversió de temps. *La figura 6* és un exemple de pregunta oberta.

16. Què podrien fer els nois i noies per millorar la convivència del centre?

Figura 6. Exemples de preguntes obertes.

B.1. El Qüestionari de l'anàlisi del clima social en els centres residencials- Educadors (QACS-E)

El QACS-E es dirigeix als educadors socials, ha estat elaborat específicament per conèixer la seva percepció del clima social en els CRAE i es respon en línia. El qüestionari parteix de 13 objectius específics que es descriuen a la *taula 17*. Està compost per 75 preguntes: 72 tancades i 3 obertes. Primer es van establir els indicadors que es volien recollir i posteriorment es van redactar les preguntes. L'estructura dels qüestionari s'organitza doncs en tres blocs: primer bloc, que recull dades sociodemogràfiques. El segon bloc, que engloba les diferents dimensions del clima social; i el tercer, incorpora els aspectes valoratius de la satisfacció i propostes de futur amb preguntes obertes (vegeu el document *annex F*).

La *taula 17*, mostra la relació entre objectius i preguntes, i l'estructura del qüestionari.

Taula 17. Objectius dels qüestionaris QACS-E (Educadors socials).

Instrument	Objectius	Preguntes	
QACS-E	GENERAL	<i>Conèixer la percepció del clima social en els CRAE dels educadors i educadores.</i>	
	ESPECÍFICS	BLOC 1: PERFIL SOCIODEMOGRÀFIC	
		Conèixer les característiques «sociodemogràfiques» dels educadors	
		<i>Dades educadors</i>	<i>9 ítems</i>
		BLOC 2: DIMENSIONS.	
		<i>Conèixer les percepcions en la dimensió de «relació» respecte a:</i>	
		<i>Cohesió</i>	<i>6 ítems</i>
		<i>Expressió i l'Assemblea de la llar.</i>	<i>9 ítems</i>
		<i>Conflicte.</i>	<i>6 ítems</i>
<i>Ajuda.</i>	<i>5 ítems</i>		

		<i>Conèixer les percepcions en la dimensió de «desenvolupament personal» respecte a:</i>	
		<i>Autonomia.</i>	<i>6 ítems</i>
		<i>Actuació.</i>	<i>4 ítems</i>
		<i>Sociocultural.</i>	<i>5 ítems</i>
		<i>Moralitat –religiosa.</i>	<i>2 ítems</i>
		<i>Conèixer les percepcions en la dimensió de «sistemes de manteniment i canvi» respecte a:</i>	
		<i>Organització.</i>	<i>6 ítems</i>
		<i>Confort físic.</i>	<i>7 ítems</i>
		<i>Control.</i>	<i>5 ítems</i>
		BLOC 3: PREGUNTES OBERTES	
		<i>Conèixer la percepció de satisfacció amb el CRAE.</i>	<i>1 ítems</i>
		<i>Proposar una millora per al clima social del CRAE.</i>	<i>3 ítems</i>

Font: Elaboració pròpia.

B.2. El Qüestionari de l'anàlisi del clima social en els centres residencials - Joves (QACS-J)

El QACS-J està dissenyat per conèixer la percepció del clima social dels CRAE. Els nois i noies de més de 12 anys dels CRAE de Catalunya esdevindran els informats, i es respon en línia. L'instrument es va dissenyar a partir de 13 objectius específics. Primer, es van establir els indicadors que es volien recollir i, posteriorment, es van redactar les preguntes.

El qüestionari està compost per 83 preguntes: 80 tancades i 3 obertes, i s'estructura en 3 blocs de forma similar al dels professionals de l'educació social.

Taula 18. Objectius dels qüestionaris QACS-J (Joves).

<i>Instrument</i>	<i>Objectius</i>	<i>Preguntes</i>	
QACS-J	GENERAL	<i>Conèixer la percepció del clima social en els CRAE dels educadors i educadores.</i>	
	ESPECÍFICS	BLOC 1: PERFIL SOCIODEMOGRÀFIC	
		<i>Conèixer les característiques «sociodemogràfiques» dels infants.</i>	
		<i>Dades infants i adolescents.</i>	<i>10 ítems</i>
		BLOC 2: DIMENSIONS.	
		<i>Conèixer les percepcions en la dimensió de «relació» respecte a:</i>	
		<i>Dades educadors.</i>	<i>9 ítems</i>
		<i>Expressió i l'Assemblea de la llar.</i>	<i>9 ítems</i>
		<i>Conflicte.</i>	<i>7 ítems</i>
		<i>Ajuda.</i>	<i>5 ítems</i>
		<i>Conèixer les percepcions en la dimensió de «desenvolupament personal» respecte a:</i>	
		<i>Autonomia.</i>	<i>4 ítems</i>
		<i>Actuació.</i>	<i>4 ítems</i>
		<i>Sociocultural.</i>	<i>5 ítems</i>
		<i>Moralitat –religiosa.</i>	<i>5 ítems</i>
		<i>Conèixer les percepcions en la dimensió de «sistemes de manteniment i canvi» respecte a</i>	
		<i>Organització.</i>	<i>4 ítems</i>
		<i>Confort fisc.</i>	<i>8 ítems</i>
		<i>Control.</i>	<i>6 ítems</i>
		<i>Conèixer la percepció de satisfacció amb el CRAE.</i>	<i>1 ítems</i>
<i>Proposar una millora per al clima social del centre.</i>		<i>3 ítems</i>	
BLOC 3: PREGUNTES OBERTES			
<i>Conèixer la percepció de satisfacció amb el CRAE.</i>	<i>1 ítems</i>		
<i>Proposar una millora per al clima social del centre.</i>	<i>3 ítems</i>		

Font: Elaboració pròpia.

3.4.1.3. Validesa i la fiabilitat dels qüestionaris

A. Validesa

Amb relació a la validesa, és entesa com el grau en què un instrument mesura allò que realment pretén mesurar, i serveix per al propòsit per al qual ha estat construït. La validesa d'un qüestionari, s'ha realitzat mitjançant l'anàlisi del contingut dels seus ítems, i es porta a terme mitjançant la valoració dels experts en la matèria.

Per tal de contribuir a la validesa dels qüestionaris de la tesi, un cop elaborades les primeres versions de cadascun dels qüestionaris, es van pilotar. En el primer pilotatge dels qüestionaris van col·laborar tres jutges externs revisant i fent aportacions de millora.

Posteriorment, es va seleccionar un petit grup de persones, les quals se'ls va administrar els qüestionaris amb les modificacions incorporades. Aquests són: tres educadors socials que en el moment de contestar el qüestionari estaven treballant en un CRAE; i cinc nois i noies amb característiques similars als de la població d'estudi (extutelats) als quals se'ls va demanar que contestessin les preguntes i que assenyalessin allà on havien trobat més dificultats per respondre (pel fet que la pregunta no era prou clara o no els semblava pertinent) a part de demanar-los les observacions que consideressin oportunes.

A partir d'aquí, es va realitzar l'anàlisi de les preguntes que necessitaven una reformulació. Un cop afegides les modificacions pertinents es va realitzar la versió en línia fent servir la plataforma *Google*.

B. Fiabilitat

Entenem la *fiabilitat*, com el grau en què un instrument mesura amb precisió, sense cap error. «Una pregunta factual que pot produir un tipus de resposta en una ocasió i en un tipus de resposta en un altre moment, tampoc és fiable» (Bell, 2002, p.119).

Diferents tipus de fiabilitat podem trobar: a) L'estabilitat o constància; b) L'equivalència; i c) La consistència interna.

Amb la finalitat de calcular la *consistència interna* dels qüestionaris (QACS-E i QACS-J) utilitzats en la recerca, s'aplica la prova estadística d'*Alfa de Cronbach* (Cronbach, 1951) que ens permetrà conèixer la consistència interna dels ítems i explorar la seva homogeneïtat determinant la variança corresponent a cadascun dels ítems (Ruiz, 2015). Per a l'anàlisi de la mateixa s'ha emprat el paquet estadístic SPSS, que permet una opció que determina quins coeficients de fiabilitat té l'instrument quan s'elimina un dels ítems (Visauta, 1997).

En realitzar la prova estadística ens apareix un índex que oscil·la entre «0 i 1». Es considera *fiable* quan les puntuacions són superiors a 0,70. L'índex, és susceptible a variacions de la longitud de l'escala i la variabilitat de la mostra, segons la homogeneïtat (Ruiz, 2015). En la següent taula, mostren els resultats d'aquesta mesura.

Taula 19. Coeficient de fiabilitat per al QACS-E i QACS-J.

	<i>Estadístics de fiabilitat</i>	
	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elements</i>
<i>QACS-E</i>	,854	,62
<i>QACS-J</i>	,794	,59

Font: Elaboració pròpia.

S'aprecia com les puntuacions del coeficient de fiabilitat són superiors a 0,70 i per tant, podem afirmar que ambdós qüestionaris (QACS-E i QACS-J) responen adequadament a aquesta propietat, mostrant una relació intensa entre les variables.

Un altre element que l'avalua, és el fet de conèixer la fiabilitat dels instruments de referència.

Segons l'autor de l'adaptació l'escala *FES* (Fernández Ballesteros, 1987) en el context espanyol, es va calcular la seva fiabilitat amb el *test-retest*, amb dos mesos d'interval i els coeficients de fiabilitat van ser els següents: *cohesió*

(,86), *expressivitat* (,73) *conflicte* (,85), *autonomia* (,68), *actuació* (,74), *intel·lectual cultural* (,82), *social recreatiu* (,77), *moralitat –religiosa* (,80), *organització* (,76) i *control* (0,77).

En l'escala *ESC*, el càlcul del coeficient *alfa de Cronbach* per a les diferents dimensions va donar una consistència alta (,89) (Fernández Ballesteros, 1995).

En la recerca de Sampedro (1990) del clima social en el centres residencials, els índexs de fiabilitat dels joves donen uns resultats més baixos que els resultats dels educadors. En la nostra recerca succeeix el mateix, aquest és un element associat a la dificultat per comprendre les preguntes per part dels nois i noies, fruit de les seves dificultats en l'aprenentatge. I aquesta tendència en el coeficients *alfa* és similar a la d'altres investigacions (Yale, 1975).

3.4.1.4. Administració dels qüestionaris

Un cop elaborats, va començar la fase d'aplicació i, segons Fox (1981), aquesta fase és imprescindible per garantir l'èxit de la recerca, i és on l'investigador ha de dedicar tota l'atenció i cura al problema que li responguin els qüestionaris.

Com ja s'ha comentat anteriorment, les dificultats a l'hora d'accedir a la població ens fan prendre més consciència de la rellevància d'aquesta fase, i atorgar-li un valor més elevat. Per tant, de totes les dificultats sobrevingudes, aquestes les transformem en oportunitats i, durant aquest període de temps, ens centrem exclusivament en l'aplicació dels qüestionaris.

Per la seva administració, vam optar per la modalitat en línia, atès que volíem accedir al màxim nombre de CRAE, i pel fet que aquesta modalitat ens ofereix la possibilitat de recollir les dades en un format electrònic.

Malgrat això, som conscients que existeixen una sèrie de barreres que poden interferir a la seva aplicació. Segons Torrado (2004), s'ha de tenir present una sèrie de característiques que poden esdevenir limitacions per a la seva

aplicació. L'autora esmenta que el fet d'haver de tenir disponible un ordinador amb connexió a internet, que sigui un mitjà impersonal, poc motivador i que indueixi a cometre errades informàtiques.

Fruit de la nostra experiència i del coneixement de l'àmbit dels recursos residencials, afegim algunes limitacions addicionals, que són les següents:

- Tots els centres consultats disposen d'accés a internet, però l'accés és restringit o limitat.
- El nombre reduït d'ordinadors en els CRAE fa inviable que els nois i noies contestin els qüestionaris de manera simultània.
- Els qüestionaris en línia, tenen la dificultat afegida de no saber el nombre total de qüestionaris contestats per part dels participants.

Per tal de superar aquestes barreres, es van idear unes estratègies amb la finalitat d'arribar al màxim nombre de participants de la nostra població, i potenciar la màxima participació i disminuir la mortalitat de la mostra.

Els quatre eixos de l'estratègia varen ser: proximitat, informació, motivació i seguiment. A continuació, descriurem els elements i accions que vàrem articular en el marc de l'estratègia d'aplicació dels qüestionaris:

- 1- Es crea una base de dades, amb els total de CRAE participants. Aquesta s'anirà actualitzat amb les noves dades, i ens permet fer un seguiment més rigorós dels participants.
- 2- Es va crear per a l'ocasió un blog, per oferir una informació general de la recerca, així com per potenciar un clima de: *confiança, proximitat i transparència*. A la vegada que es configura com un espai per ampliar el coneixement entre les parts (<http://elclimasocial.blogspot.com.es/>).
- 3- Un cop l'iniciat el curs escolar, durant la primera quinzena d'octubre (2013), es va enviar una carta postal als CRAE seleccionats, en la quals

se'ls convidava a participar en la recerca i on s'explicava que comptàvem amb la col·laboració de la DGAIA.

- 4- Unes setmanes més tard, es va enviar el primer correu electrònic personalitzat a cadascun dels CRAE. El correu explicava la finalitat del treball, adjuntàvem els enllaços dels qüestionaris en línia, i la direcció del blog⁵⁵ de la recerca, això com s'informava dels terminis per respondre els qüestionaris.
- 5- Per a cada un dels CRAE, es va realitzar una primera trucada per tal d'assegurar-nos que havien rebut la informació pertinent, i es va oferir si ho consideraven oportú, una trobada personal per explicar els detalls de la recerca.
- 6- Es porta a terme un seguiment acurat dels qüestionaris contestats, i responen els dubtes per telèfon, correu o presencialment.
- 7- Coincidint amb el període de festes de Nadal, es va dissenyar i es va enviar una postal per correu postal a cada un dels CRAE de la mostra, amb la frase «Bon Any Nou i Bon Clima Social».
- 8- Es va enviar un correu amb la data màxima per contestar els qüestionaris.
- 9- Vàrem considerar oportú ampliar el termini, per aquells centres que encara no havien contestat els qüestionaris, i així se'ls va informar.
- 10- Una vegada finalitzada la fase d'aplicació dels instruments QCAS-E i QCAS-J ens vàrem posar en contacte amb els directors dels CRAE, per tal d'aplicar el qüestionari «Descripció del centre».
- 11- En darrer terme, es va agrair la participació amb dos sortejos de paccs d'experiències i es va enviar un informe amb els principals resultats.

En la següent taula es poden apreciar les dificultats, les estratègies i les valoracions que en fem de cadascuna d'elles.

Taula 20. Estratègies pel foment de la participació.

Dificultats	Estratègies	Valoració
<i>Els CRAE que no disposaven d'ordinadors perquè els nois accedissin als qüestionaris</i>	<i>Oferim una versió del qüestionari en paper.</i>	<i>Dos centres ho van sol·licitar</i>
<i>La desconeixença</i>	<i>Es realitzar un cerca amb els col·legues educadors, i se'ls envia un correu personal per tal de comentar la recerca, i si dins de les seves possibilitats podien fer incidència per tal de fomentar la participació.</i>	<i>Es va contactar amb 14 professionals, el que va implicar que 6 centres rebessin una informació més propera.</i>
<i>Fomentar la participació</i>	<i>S'envia carta postal a tots els centres. Enviament d'un correu electrònic amb els enllaços corresponents. Telefonem als centres oferint-nos per resoldre dubtes.</i>	<i>Enviar 86 de cartes</i>
<i>Pels reticents</i>	<i>Oferim fer una visita al centre per explicar la recerca.</i>	<i>Es van visitar tres centres.</i>
<i>Recordatoris</i>	<i>Correu. Per telèfon.</i>	<i>100 trucades aproximadament</i>
<i>Generar un bon clima amb els centres.</i>	<i>Es va enviar una postal de Nadal. Redacció de correus càlida i personal. Comunicació telefònica sincera.</i>	<i>Posar 86 de postals</i>
<i>Per tal d'ampliar la Informació.</i>	<i>Realitzem un bloc per tal de consultar informació de la recerca. http://elclimasocial.blogspot.com.es/</i>	<i>223 visites⁵⁶</i>
<i>Retorn</i>	<i>Enviem un informe als centres amb les conclusions de la recerca. Convidem a la defensa de la tesi.</i>	<i>61 centres</i>
<i>Agrair la col·laboració.</i>	<i>Entre tots els centres amb una alta participació es van realitzar dos sortejos: Un per als educadors. I un altre per a les llars. Inclosos en els agraïments de la tesi.</i>	<i>20 centres</i>

Font: Elaboració pròpia.

⁵⁶ Abril 2017

3.5. ANÀLISI DE DADES

Un cop els participants van respondre els qüestionaris en línia, es va generar diferents bases de dades amb el *software Microsoft Excel*, i posteriorment la base de dades va ser traspassada al paquet estadístic *SPSS* versió 17 atès el caràcter quantitatiu de les dades. La informació va ser transformada en dos matrius que seran les que ens permetran realitzar les anàlisis estadístics. (Visauta, 2007). A cadascuna de les matrius s'ha posat un nom a les variable, s'ha decidit el tipus de variable, s'han tret els decimals, s'ha posat una etiqueta a la variable, s'han definit els valors de la variable, l'escala de mesura i s'ha decidit el valor assignat als casos perduts.

Posteriorment, les dues matrius han estat depurades en base a uns primers càlculs descriptius de les variables i corregint les errades de transcripció. Per a la descripció de la mostra, es van utilitzar estadístics descriptius, com: *el càlcul de freqüències, la mitjana, la desviació típica o les taules de contingència*. Per analitzar les diferències entre les matrius dels educadors socials i la dels infants es va utilitzar *Khi-quadrat* i el test *T d'Student* per a grups independents. També s'ha utilitzat amb la comparació de mitjanes *l'Anova*⁵⁷ i la prova H de *Kruskal Wallis* en el moment que no es donaven les condicions d'homoscedasticitat. Cal destacar, que l'anàlisi qualitatiu s'ha fet servir per il·lustrar la discussió.

⁵⁷ Les tècniques inicials en l'anàlisi de variància es desenvoluparen per R.A. Fisher (1920 i 1930), també conegudes com Anova de Fisher o Anàlisi de variància de Fisher.

3.6. CRITERIS DE RIGOR CIENTÍFIC QUE AVALEN LA RECERCA

Els criteris de rigor científic han anat evolucionant al llarg dels anys (Sandin, 2003). Diversos autors (Rodríguez, 1996; Buendía,1999) consideren que es necessari valorar un seguit de criteris segons l'orientació de la recerca, ja siguin qualitatiu o quantitativ.

Taula 21. Termes per definir el rigor científic.

<i>Aspectes</i>	<i>Metodologia qualitativa</i>	<i>Metodologia quantitativa</i>
<i>Valor de certesa</i>	<i>Credibilitat</i>	<i>Validesa interna</i>
<i>Aplicabilitat</i>	<i>Transferibilitat</i>	<i>Validesa externa</i>
<i>Consistència</i>	<i>Dependència</i>	<i>Fiabilitat</i>
<i>Neutralitat</i>	<i>Confirmabilitat</i>	<i>Objectivitat</i>

Font: Berta Palau citant Guba, 1982

- **El valor certesa:** Relació entre dades recollides i realitat. S'ha de demostrar que la investigació s'ha dut a terme de forma pertinent i que podem garantir que el tema ha estat identificat i descrit amb exactitud. Per això s'ha descrit amb detall el disseny i validació dels qüestionaris, les seves propietats, el rigor amb què s'han recollit les dades i els controls que ha anat realitzant l'investigador per a depurar les matrius.
- **La aplicabilitat:** Sobre la possibilitat d'aplicar els resultats en d'altres contextos i generalitzar els resultats a tota la població, en aquesta ocasió, val a dir que el gran nombre de respostes obtingudes ens fa estimar el valor positiu d'aquest criteri.
- **La consistència:** És el grau en què es repetirien els resultats si s'apliqués una altra vegada la investigació. Per això hem explorat la fiabilitat dels qüestionaris que s'ha exposat amb anterioritat.

- **La neutralitat:** És la seguretat que els resultats no estan esbiaixats. En aquesta situació, s'ha utilitzat una sèrie de l'anàlisi amb la voluntat d'assegurar que els joves i educadors responguessin en llibertat per tal que factors externs no afectessin la seva resposta.

3.7. ÈTICA DE LA RECERCA

Sobre les consideracions ètiques que han girat al voltant de la recerca, en destaquen: la protecció de les dades recollides, tot mantenint l'anonimat, més enllà del compliment de la llei de protecció de dades, i en el respecte per la intimitat dels infants i joves que es troben sota mesures de protecció. Per això, es va acordar amb la DGAIA i es va establir un mecanisme per tractar les informacions sense que s'hagués d'identificar personalment els nois i noies. A més a més, es va signar el «Document de compromís amb la investigació». Un altre dels pilars de les consideracions ètiques ha estat la informació acurada que s'ha fet arribar a cada participant de la recerca, on s'explica els objectius de la recerca i l'ús de les dades.

Per últim, el compromís del retorn de les dades als participants, que ja s'ha realitzat, en una primera fase amb l'informe que es va fer arribar als directors de CRAE i, en una última fase, s'ha dissenyat la invitació a la presentació de la tesi.

CAPÍTOL 4. LA MOSTRA DE L'ESTUDI

«Alguien hizo un círculo para dejarme afuera... Yo hice uno más grande para incluirnos a todos»

Natius Americans

S'ha escollit aquesta *frase*, per remarcar la dificultat que a voltes comporta el fet seleccionar una mostra, ja que implica al mateix temps descartar. El següent capítol té la voluntat de descriure les característiques de la mostra de l'estudi.

Primer de tot, farem referència a la població, seguidament descriurem la mostra, els recursos residencials que participen en la recerca i les seves característiques. Descobrirem la selecció dels participants: per una banda, la infància i adolescència; i per l'altra, els educadors socials dels CRAE.

4.1. LA POBLACIÓ

Les dades que exposem a continuació, pel que fa a la identificació de la població de la recerca, han estat extretes del document «Informe estadístic mensual» i corresponen al mes de febrer de 2017. La font principal d'aquesta informació s'ha extret de la base de dades del Sistema d'informació i gestió d'infància i adolescència (Sini@).⁵⁸

Com a punt de partida, podem constatar que, a Catalunya, la nostra població infantil i adolescent, segons dades consultades el mes de febrer d'enguany és d'un 1.393.928. La distribució per sexes correspon al 51,5%, que són nens, i el 48,5% restant, nenes. El pes de la població infantil i adolescent de 0 a 19 anys i de nacionalitat estrangera és d'un 14% (2016).

D'aquests darrers, cal dir que 13.998 infants tenen un expedient obert en el sistema de protecció i la totalitat de taxa d'infants i adolescents amb expedient oberts en el sistema de protecció és del 10 per mil (‰).

La població separada de la seva família per desprotecció infantil i amb mesures de protecció és d'uns 6.928 infants, que correspon al 5‰ del percentatge amb mesures protectores respecte dels que tenen expedient obert (59,5%).

⁵⁸ Altres fonts de dades utilitzades per a la confecció d'aquest informe són: a) Estadístiques de la Unitat de detecció precoç de maltractament infantil (UDEPMI); b) Estadístiques de l'Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (ASJTET) c). Estadístiques de l'Institut Català de l'Acolliment i l'Adopció (ICAA); d). Estadístiques de l'àrea de Gestió Administrativa de la DGAIA.

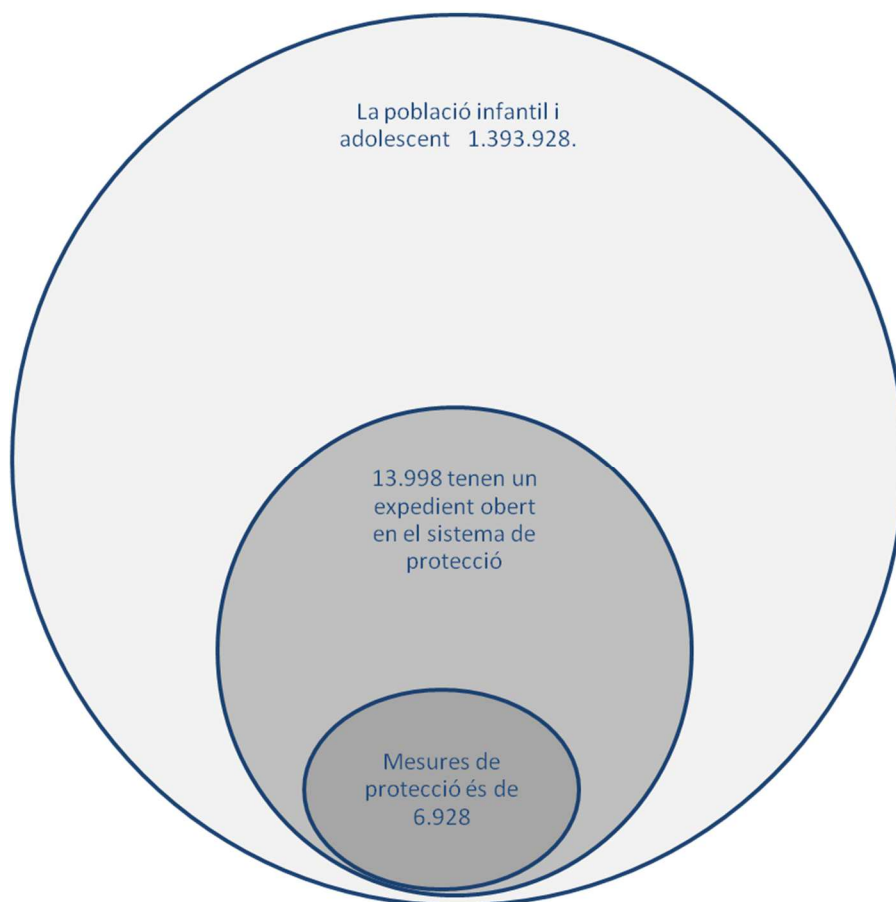


Figura 4. Població infància i adolescència a Catalunya.

Font: Elaboració pròpia de les dades de l'informe mensual 2017

En la *figura 4*, s'observa, en el primer cercle, la total de la població infantil i adolescent a Catalunya (1.393.928). El segon cercle correspon als infants amb expedient obert en el sistema de protecció (13.998), i el tercer i últim, els infants amb mesures de protecció a Catalunya (6.928).

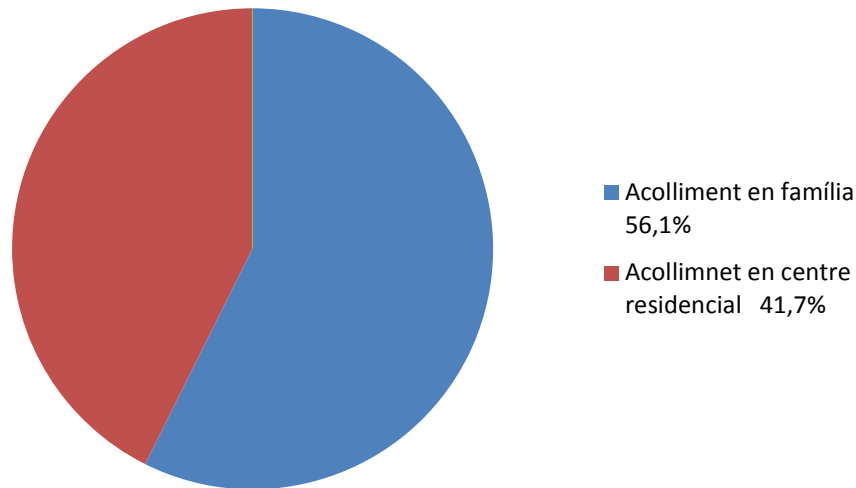


Figura 5. Acolliments en família i residencial.

Font: Elaboració pròpia de les dades de l'informe mensual 2017

Tal com es pot apreciar en la *figura 5*, a Catalunya, existeixen 6.936 infants⁵⁹ i adolescents amb mesura protectora. D'aquests, 3.778⁶⁰ (56,1%) estan en mesura d'acolliment familiar i la resta, 2.987 (41,7%), en mesura d'acolliment en centre residencial.

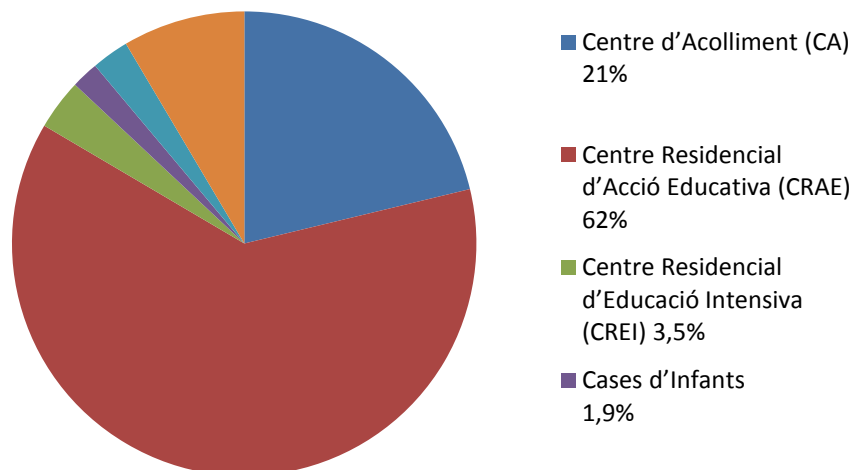


Figura 8. Tipus de mesura de protecció en acolliment en centre residencial.

Font: Elaboració pròpia de les dades de l'informe mensual 2017

⁵⁹ 1 d'abril de 2016

⁶⁰ Acolliment en família aliena* (inclou UCAE i Urgència i diagnòstic) 950 (25,1%) Acolliment preadoptiu 402 (10,6%) Acolliment en família extensa 2426 (64,2%).

La *figura 8* ens mostra com els 2.987 (43,1%) infants i adolescents en mesura d'acolliment en centre residencial. El primer recurs són els CRAE, amb un 62,2%; el segon, els Centres d'Acollida (21,2%); el següents els CREI, amb 3,5%; el quart són els *Itineraris de Protecció Individualitzats* (IPI), 2,6%, seguits de les Cases d'Infants amb un 1,9%. La darrera dada correspon a altres tipologies de recurs⁶¹, amb un 2,6%.

4.2. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

4.2.1. Recursos i places en els centres residencials a Catalunya

Segons dades publicades per la DGAIA (2017) i com s'ha pogut observar, 2.987 infants i adolescents es troben acollits pel sistema de protecció amb la mesura d'acolliment residencial. En les següents taules es descriuen el nombre de places, així com el tipus d'acolliment residencial de què es tracta.

Taula 22. Distribució territorial Centres Acollida (CA).

Tipologia centre	Distribució territorial.	Núm. Centres	Places	Núm. Professionals
Centres Acollida	<i>Barcelona ciutat</i>	6	184	210
	<i>Barcelona comarques</i>	6	192	190
	<i>Girona</i>	2	60	78
	<i>Lleida</i>	1	22	23
	<i>Tarragona</i>	4	88	94
	<i>Terres de l'Ebre</i>	1	20	20
	Total CA		20	567

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades Informe Mapa Recursos (2011).

⁶¹ Inclou pisos 16-18, SAEJ, centres per a discapacitats, centres maternals, centres terapèutics, etcètera.

Taula 23. Distribució territorial CRAE.

Tipologia centre	Distribució territorial.	Núm. Centres	Places	Núm. Professionals
CRAE	<i>Barcelona ciutat</i>	22	391	265
	<i>Barcelona Comarques</i>	41	932	596
	<i>Girona</i>	12	156	141
	<i>Lleida</i>	7	146	117
	<i>Tarragona</i>	7	172	118
	<i>Terres de l'Ebre</i>	3	34	26
	Total CRAE	92	1833	1247

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades Informe Mapa Recursos (2011).

Taula 24. Distribució territorial CREI.

Tipologia centre	Distribució territorial.	Núm. Centres	Places	Núm. Professionals
CREI	<i>Barcelona Comarques</i>	2	62	71
	<i>Tarragona</i>	1	20	29
	Total	3	82	100

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades Informe Mapa Recursos (2011)

Taula 25. Altres recursos residencials a Catalunya.

Tipologia centre	Distribució territorial.	Núm. Centres	Places	Núm. Professionals
<i>Pisos de 16- 18 anys</i>	<i>Catalunya</i>	6	39	32
<i>Pisos de més 18 a 21 anys</i>	<i>Catalunya</i>	59	209	54
<i>Cases d'infants</i>	<i>Catalunya</i>	9	72	84
Total		74	320	170

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades Informe Mapa Recursos 2011.

Taula 26. Total número de centres, places i professionals.

Tipologia centre	Distribució territorial.	Núm. Centres	Places	Núm. Professionals
<i>CA +CRAE+ CREI</i>	<i>Tots els territoris</i>	115	2482	1962
<i>Pisos de 16-18 + Cases d'infants</i>	<i>Tots els territoris</i>	15	111	116
Total		130	2.593	2.078

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades Informe Mapa Recursos 2011.

Com es pot apreciar, a Catalunya existeix un total de 130 recursos residencials de diferents tipologies (menors d'edat). Una d'elles són els Centres d'Acollida, se'n pot trobar una totalitat de 20 centres distribuïts pels diferents territoris del país, tot i que és en l'àrea de *Barcelona ciutat* i *Barcelona comarques* on es concentren en major nombre. En total acullen 567 places i exerceixen la seva tasca 617 professionals. Els CREI són un recurs residencial menys habitual que la resta, i en trobarem dos; concretament, un a Barcelona comarques i un altre a Tarragona.

Finalment, trobarem 92 CRAE distribuïts pels diferents territoris de Catalunya, però cal dir que *Barcelona Comarques* rebrà el major nombre de recursos.

En la *taula 27*, podem conèixer el nombre de CRAE segons el seu tipus de gestió, dels quals 12 centres són propis⁶² (amb 247 places), 11 de gestió delegada així com (247 places) i 78 de concertats amb un total de 1.384 places; cobrint 1.878 infants i adolescents amb edats compreses entre els 0 i els 17 anys.

Taula 27. CRAE segons la seva gestió.

	<i>Núm. Centres</i>	<i>Places</i>
<i>Centres propis</i>	<i>12</i>	<i>247</i>
<i>Centres concertats</i>	<i>78</i>	<i>1384</i>
<i>Gestió delegada</i>	<i>11</i>	<i>247</i>
<i>Total</i>	<i>101</i> ⁶³	<i>1878</i>

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de la DGAIÀ

4.2.2. Mostres de la recerca residencials

Davant l'elevada complexitat a l'hora de realitzar l'estudi, amb el total de la població en què ens emmarquem, ens disposarem a acotar-la. En un primer moment, de totes les tipologies de recursos residencials que existeixen destinades a infants i joves, ens centrem específicament en els *centres residencials d'acció educativa*, ja que són un recurs residencial d'estada prolongada en el temps, en contraposició amb els centres d'acollida, en què l'estada és més limitada, i majoritàriament són la primera porta al sistema de protecció de la infància. Queden descartats de l'estudi els *centres acolliment*.

Al mateix temps exclourem els CREI per ser recursos adreçats a adolescents amb dificultats conductuals. Altres tipologies de centres, com ara els *pisos tutelats* o les *residències maternals*, pel baix nombre i per la seva excepcionalitat, així com queden exclosos de l'estudi, així com es descarten les comunitats terapèutiques.

Així doncs, el primer criteri per la selecció de la mostra són els infants que resideixen en els CRAE, ja que es tracta d'un recurs on els infants conviuen de forma més prolongada en el temps. El segon criteri ve definit per la seva l'edat, seleccionem els CRAE amb residents més grans de 12 anys i, per tant, s'exclouen els centres de protecció de menys edat, ja que considerem que menors de 12 és poden trobar amb dificultats a l'hora de contestar els qüestionaris. Em resum, ens adreçarem als CRAE i a joves de més de 12 anys.

Un cop definits els criteris, sol·licitem a l'«observatori dels drets de la infància⁶⁴», les dades per accedir a la mostra seleccionada. A partir de l'accés a les dades de la Síni@ l'observatori ens facilita una llista amb un total de 86 centres.

⁶⁴ «L'Observatori dels Drets de la Infància és un òrgan col·legiat, assessor i consultiu de la Generalitat en matèria dels drets de la infància a Catalunya en què participen entitats públiques, privades i experts en l'àmbit de la infància i l'adolescència. Es defineix com un instrument específic per contribuir de manera eficaç a la divulgació, el foment, el respecte i la garantia dels drets »DGAIA

En el moment que iniciem els primers contactes, és fa palès que alguns dels recursos residencials no compleixen part dels requisits sol·licitats, com ara que els recurs es tracti d'un CRAE, o que no disposi d'infants majors de 12 anys. En una altra ocasió, trobem que el CRAE no està operatiu en el moment que contactem amb ells. I, d'altra banda, tres centres declinen de forma explícita la participació en la recerca.

Taula 28. Mostra de centres residencials d'acció educativa.

	<i>Núm. de CRAE</i>
<i>Declinen explícitament la participació (no volen participar)</i>	<i>3</i>
<i>No compleixen les característiques necessàries</i>	<i>4</i>
<i>No actius</i>	<i>3</i>
<i>Ens diuen que sí però no ens contesten els qüestionaris</i>	<i>15</i>
<i>Participen activament</i>	<i>61</i>
<i>Total de centres contactats</i>	<i>86</i>

Font: Elaboració pròpia.

4.2.3. Característiques dels centres residencials segons el territori

En la *figura 6*, el següent mapa ens mostra el conjunt dels CRAE que participen en la recerca i la seva distribució en el territori. D'aquest mapa, destacaríem el fet que hi ha una gran concentració de recursos residencials a: el *Barcelonès, Baix Llobregat, Gironès i Vallès Oriental*.



Figura 6. Mapa dels CRAE que han participat en la recerca i la seva distribució en el territori.

Font: Elaboració pròpia.

Com s'observa en el *taula 29*, la mostra de CRAE parteix de les diferents àrees geogràfiques. Els centres estan distribuïts per totes les províncies de Catalunya, i en el cas de Barcelona, troba subdividida en dues parts: *Barcelona ciutat* i *Barcelona comarques*, amb 12 i 24 centres respectivament aglutinen, el 59% de la mostra.

Taula 29. CRAE que han participat en la recerca segons el territori.

	<i>Núm. de CRAE</i>	<i>%</i>
<i>Barcelona ciutat</i>	12	19,7
<i>Barcelona comarques</i>	24	39,3
<i>Lleida</i>	4	6,6
<i>Girona</i>	12	19,7
<i>Tarragona</i>	9	14,8
Total	61	100,0

Font: Elaboració pròpia.

4.2.4. Característiques institucionals i organitzatives que defineixen els centres

Dels CRAE participants, s'observa com un 62,3% (N=38) són *col·laboradors*, mentre que el 24,6% són centres de *gestió delegada*, i, per últim, 4,9 (N=5) són *centres propis*.

Taula 30. CRAE segons la dependència administrativa.

	Núm. centres	%
<i>Centre col·laborador</i>	38	62,3
<i>Centre de gestió delegada</i>	15	24,6
<i>Centre propi</i>	5	8,2
<i>Altres</i>	3	4,9
Total	61	100,0

Font: Elaboració pròpia.

Amb relació al caràcter *laic* o *religiós* dels centres, la *taula 31* mostra com, una gran majoria, el 77% (N=47) és consideren laics, entès com que no treballen la religió de forma explícita. Només un 8,2% (N=5) dels CRAE és explícitament religiós, i un 14% (N=9) és d'inspiració religiosa.

Taula 31. El caràcter laic o religiós dels centres CRAE.

	Núm. de CRAE	%
<i>Laic</i>	47	77,0
<i>Religiós</i>	5	8,2
<i>D'inspiració religiosa</i>	9	14,8
Total	61	100,0

Font: Elaboració pròpia.

En la *taula 32*, s'aprecia el nombre de places de cada recurs. A la categoria de més de 40 places, només s'hi troba un CRAE; la franja següent, que correspon a 31-40 places, inclou el 13,1% (N=8); la franja de 21 a 30 compta amb el 16,4%

(N=10); la més nombrosa és la franja de 11-20, amb un 39,3% (N=24) dels centres; i els CRAE que tenen com a màxim 10 places representen un 24,6% (N=15) del total de la mostra. Hi ha tres centres que desconeixem com es comporten respecte a aquesta variable.

Taula 32. CRAE segons el nombre de places.

Places totals centre	Núm. de CRAE	%
0-10	15	24,6
11-20	24	39,3
21-30	10	16,4
31-40	8	13,1
41-50	1	1,6
NC/NC	3	4,9
Total	61⁶⁵	100,0

Font: Elaboració pròpia.

Una altra dada que descriu els centres residencials és la seva *verticalitat*, és a dir, s'inclouen a infants i joves de diferents edats, així com la *horitzontalitat*, si inclouen infants o joves només d'una determinada franja d'edat. A la taula 33, s'observa que un 70,5% (N=43) dels CRAE són verticals i només 29,5% són horitzontals.

Taula 33. Verticalitat o horitzontalitat del CRAE.

	Núm. de CRAE	%
<i>Vertical</i>	43	70,5
<i>Horitzontal</i>	18	29,5
Total	61	100,0

Font: Elaboració pròpia.

Dels CRAE consultats la gran majoria amb un 82% (N=50), són mixtos, en els quals podem trobar tant nois com noies. Només un 18,5 % estan enfocats

⁶⁵ Tres perduts

a un sol sexe. D'aquests, un 11% (N=7) són recursos per a nois amb exclusivitat i un 6,6 % són de noies. La següent *taula* mostra el detall d'aquestes dades.

Taula 34. CRAE respecte a l'atenció de nois i noies.

	<i>Núm. de CRAE</i>	<i>%</i>
<i>Nois</i>	7	11,5
<i>Noies</i>	4	6,6
<i>Mixta</i>	50	82,0
<i>Total</i>	61	100,0

Font: Elaboració pròpia.

4.2.4. Característiques dels participants en la recerca

La selecció dels participants de la mostra no és aleatòria, i la seva inclusió ha quedat definida per una sèrie de criteris, exposats amb anterioritat, i per l'acceptació a l'hora de col·laborar en l'estudi, pel que segons Latorre *et al.* (2005), podríem definir que estem davant d'un mostreig per convivència i accidental.

En la recerca, es defineixen tres tipus d'informants els quals s'han descrit amb anterioritat: els infants i joves més grans de 12 anys, els educadors i les educadores dels CRAE i els seus directores.

En total, com és visualitza en la *taula 35*, han estat 61 CRAE implicats en el treball. Els informants, seran 61 directores de CRAE, 479 professionals, i 382 nois i noies.

Taula 35. Participants en la recerca.

	<i>Núm. de CRAE</i>
<i>Número de CRAE que han participat en la recerca</i>	<i>61</i>
<i>Número d'educadors i professionals</i>	<i>479</i>
<i>Número de nois i noies</i>	<i>382</i>
<i>Directors dels centres</i>	<i>61</i>

Font: Elaboració pròpia.

4.2.5. Característiques dels infants de la mostra

Un dels informants principals han estat els 367 infants i adolescents distribuïts pels 61 CRAE de Catalunya, amb unes edats compreses entre 12 i 17 anys.

Les dades que exposem a continuació, permeten descriure el perfil d'aquests infants i joves respecte a: *el sexe, l'edat, el país de naixement, el número de germans i si estan al centre, etcètera*. Parlem de dades que hem considerat «variables sociodemogràfiques», tal com apunta Martínez (2003).

Les següents taules resumeixen aquesta anàlisi descriptiva.

Taula 36. Sexe, edat, país de naixement, número de germans i número de germans dins del centre dels infants.

Sexe	Freqüència	%
Nois	191	52%
Noies	176	48%
Total:	367	100%
Edat		
12-13 anys	139	38%
14-15 anys	126	34,5%
16-17 anys	102	27,5%
Total:	367	100%
País de naixement		
Espanya	296	81,5%
Fora d'Espanya	68	18,5%
Total:	364	100%
Núm. de germans		
Fill únic	40	10,9%
1-2 germans	165	45%
3 o més germans	162	44,1%
Total:	367	100%
Núm. de germans al mateix centre		
Sí	132	36%
No	224	64%
Total:	356	100%

Font: Elaboració pròpia.

Com s'observa en la *taula 37*, corresponent a la mostra dels infants, trobem un equilibri de la presència de nois amb un 52%, enfront d'un 48% de noies. Recordem que la franja d'edat en la qual es van administrar els qüestionaris va ser de 12 a 17 anys. Entre aquests, la major part dels informants tenen uns 12-13 anys (38%), seguits pels de 14-15 anys (34,5%).

Els residents provenen, majoritàriament, de famílies amb 2 i 3 fills (45%), i, gairebé en la mateixa mesura, també són fills de famílies amb més de 3 fills; és a dir, pertanyen a famílies nombroses (44,1%). Els casos minoritaris són els infants fills únics. Es pot apreciar que els infants amb germans no acostumen a romandre amb ells en el mateix centre (64%), bé sigui perquè els seus germans no resideixen en un centre o bé perquè estan en un altre recurs residencial.

En relació amb el seu país de naixement, en la majoria dels casos la seva procedència és espanyola (81,5%). I el percentatge d'estrangers correspon a un 18,5%.

Taula 37. Temps al centre, estades prèvies en altres centres, freqüència de la visita de familiars, tipus de visita.

Temps al centre	Freqüència	%
0-2 anys	176	49%
3-4 anys	90	25,4%
+ de 4 anys	92	25,6%
Total:	358	100%
Estades prèvies en un altre centre		
No	157	43,5%
Sí, en un altre	155	42%
Sí, en dos o més	42	11,5%
Altres	10	3%
Total:	364	100%
Freqüència de les visites amb família		
Com a mínim setmanalment	190	52,5%
Quinzenalment	73	20,5%
Mensualment	42	11%
No tinc contacte	22	6,9%
Altres	34	9,1%
Total:	361	100%

Tipus de visites		
No tinc contacte	25	6,4%
Ens veiem a les visites del centre	58	16,1%
Ens veiem a les visites fora del centre	111	31,5%
Els caps de setmana i/o alguna dia entre setmana vaig a dormir a casa	128	35,5%
Altres	39	10,5
Total:	361	100%

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa amb el temps que resideixen els nois i noies en el CRAE, s'observa, en la *taula 37*, que gairebé el 50% dels infants duien entre 0 i 2 anys d'estada. L'altra meitat dels enquestats, el 25,4% va assenyalar que portaven entre 3 i 4 anys, i la resta amb més de 4 anys en els centres.

Una de les altres preguntes que vàrem fer, corresponia a *si era el seu primer centre o si pel contrari havien passat per altres recursos*. Concretament, el 42% dels nois i noies han estat abans en un altre centre de protecció diferent al que són ara, mentre que el 41,9% manifesta que és el seu primer cop. Per tant, es pot afirmar que els infants, amb mesura similar, es divideixen entre aquells que no han estat mai en un centre residencial, o bé que han estat en un altre anteriorment. Cal destacar que un 11,5% havien estat en més de dos centres abans de l'actual.

S'ha volgut indagar quina vinculació mantenen els infants amb la seva família des del CRAE, la freqüència de visites o trobades, i de quin tipus són. Destaquem que més d'un 90% tenen trobades amb la seva família. Tanmateix, un 6% dels infants varen contestar que no mantenen cap relació amb elles en el moment que van respondre el qüestionari. En referència a la freqüència de les visites, la meitat dels nois i noies les tenen un cop per setmana, on reben visita d'algun familiar (47,6%). Un terç dels noies i noies realitzen pernoctació un dia entre setmana o el cap de setmana (35,5%).

4.2.6. Característiques dels directors de CRAE i educadors socials

4.2.6.1. Dades generals sociodemogràfiques

En una primera anàlisi de la mostra dels professionals dels CRAE de Catalunya, s'han volgut recollir aquelles dades relacionades amb l'aspecte més descriptiu del perfil de la mostra: *el sexe, l'edat, la formació i el càrrec que s'ocupa en el centre* (veure *taula 38*). Paral·lelament, s'ha preguntat per variables que tenen relació directa amb l'atenció socioeducativa, com ara l'edat dels infants que es tenen a càrrec dins del CRAE, així com els temps que porten exercint la seva tasca en el centre actual, i el temps total treballat en recursos residencials.

Taula 38. Sexe, edat, formació i càrrec dels educadors socials.

Sexe	Freqüència	%.
Homes	162	34,1%
Dones	313	65,9%
Total	475	100%
Edat		
44-64 anys	105	22,1%
33-43 anys	184	38,7%
23-32 anys	186	39,2%
Total	475	100%
Formació		
Grau o diplomatura en Educació Social	330	69,8%
Cicles formatius.	32	6,8%
Altres estudis universitaris.	93	19,7%
Sense formació específica.	18	3,7%
Total:	473	100%
Càrrec que ocupa en el centre		
Director o subdirector	38	8,20%
Coordinador o cap de torn	34	7,4%
Educador social	363	78,9%
Auxiliar educatiu	15	3,3%
Equip tècnic	7	1,5%
Altres	3	0,7%
Total:	460	100%

Font: Elaboració pròpia.

La taula 38 evidència que dels 474 educadors de la mostra de l'estudi, provinents dels 61 centres residencials d'acció educativa de tot Catalunya, la majoria són dones amb més d'un 65%. En referència a l'edat dels educadors socials, hem diferenciat tres grups d'edat: 23-32 anys, 33-42 anys i 43 en endavant. La franja que més treballadors aglutina, és la dels més joves, de 23-32 anys, però molt de prop amb els de 33-42 anys. En general, doncs, trobem que més de tres terços (77,99%) tenen 23 i els 43 anys.

Un altre punt important és la formació dels professionals, s'aprecia que gairebé un 70% tenen estudis de diplomatura o grau en Educació Social. La categoria que ho segueix (amb un 20% aproximadament) és la d'*altres estudis universitaris*, tot i que no s'ha especificat en quins estudis ens referim, podem afirmar que un 90% dels treballadors disposa titulacions universitàries.

Amb la mateixa línia s'observa que, amb un gairebé 80%, el càrrec que ocupen els professionals dels CRAE correspon al d'educadors socials, i un 15% dels professionals tenen també un càrrec de direcció o coordinació.

Taula 39. Edats dels infants que atenen els educadors i educadores i experiència professional.

Edat dels infants assignats	Freqüència	%
Infants amb més de 12 anys	107	22,5%
Infants amb menys d'11 anys	2	0,4%
Infants amb edats mixtes	366	77,1%
Total:	475	100%
Temps treballant en aquest centre		
1-2 anys	97	20,5%
3-4 anys	106	22,5%
5-10 anys	197	41,5%
Més de 11 anys	75	15,5%
Total:	475	100%
Temps treballant en centres residencials		
1-2 anys	39	8%
3-4 anys	7	16,5%
5-10 anys	239	50%
Més d'11 anys	121	25,5%
Total:	406	100%

Font: Elaboració pròpia.

En quant a la *franja d'edat dels infants dels quals es fan càrrec els educadors i educadores socials*, s'han identificat tres grans grups: educadors que es responsabilitzen d'infants majors de 12 anys, menors d'11 anys, i amb nois i noies amb edats heterogènies. El grup d'edats de joves majoritari en la nostra mostra tendeix a la verticalitat, és a dir, un professional pot atendre en igual mesura a infants de menys d'11 anys i majors d'aquesta edat.

En preguntar als educadors el *temps treballat en aquest centre i temps total treballat en centres residencials*, s'ha obtingut ambdós casos una franja entre 5 i 10 anys, on es concentren el major grup de professionals (41,5% i 50% respectivament). Ens crida l'atenció que un 25% dels educadors socials porten més 11 anys exercint en centres residencials.

Part III. Resultats

CAPÍTOL 5. LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL DELS INFANTS.

«Menys és més»

Mies van de Rohe

A continuació, en el capítol cinc exposem els resultats de la recerca que parlen de la percepció del clima social dels infants i adolescents, en cada una de les dimensions que componen el clima social.

A cadascun d'aquests grans apartats els corresponen una sèrie de variables, les respostes de les quals, han estat categoritzades amb una escala d'1 a 5 (on 1 és «*Gens d'acord*» i 5 és «*Molt d'acord*»).

Al final de la descripció, s'exposa un resum de la percepció del clima social dels infants i dels educadors.

5.1. COHESIÓ

Cohesió: «Grau en què els membres del grup estan complementats i s'ajuden entre si». L'anàlisi descriptiu de la dimensió en la mostra d'infants i adolescents dels CRAE s'ha realitzat en base a la sèrie de preguntes relacionades amb la dimensió «*cohesió*», que s'ha abordat des de *l'ajuda mútua, la confiança, la presència de relacions negatives, el sentiment de pertinença, i la idea que cadascú va a la seva*. La taula 40 mostra els resultats referents a la percepció de cohesió, on hem ombrejat els valors més elevats de cadascuna de les variables.

Taula 40. Cohesió segons infants i adolescents.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ens ajudem mútuament (N=356)	5,1%	18,5%	22,8%	33,7%	19,9%
Confiança mútua (N=350)	22,9%	40%	13,4%	16%	7,7%
Relació negativa entre companys (N=351)	35,9%	37,3%	14,5%	8%	4,3%
Sentiment de pertinença (N=346)	7,2%	7,8%	12,7%	27,5%	44,8%
Tothom va a la seva (N=343)	14,9%	17,8%	26,8%	19,2%	21,3%

Font: Elaboració pròpia.

Quan hem indagat en la qüestió de «*l'ajuda mútua*», s'han obtingut resultats força dispersos amb una tendència positiva. Quasi la meitat dels infants i adolescents diuen estar «*d'acord*» o «*molt d'acord*» amb què els companys s'ajuden els uns als altres, i en canvi els valors més negatius, «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*», sumen quasi una quarta part (menys del 25%), el que ens indica un percentatge menor, però que cal tenir en consideració perquè, o bé no tothom rep, i dona ajuda en l'entorn del CRAE, o podríem constatar que no a totes les llars es desenvolupen accions d'ajuda mútua.

En quant a «*la confiança mútua*», els resultats són menys positius: un 40% ha manifestat estar «*poc d'acord*» amb l'afirmació que al centre es pugui confiar en tothom, seguit d'un 23% que ha dit no estar-hi «*gens d'acord*». Només un 7,7% ha expressat estar «*molt d'acord*» amb aquesta idea. En canvi, sembla ser que els nois i noies no reconeixen la presència de relacions negatives en les llars, o almenys de manera substancial, ja que més de dos terços (més del 75%) està «*gens d'acord*» o «*poc d'acord*» amb aquesta afirmació.

Així mateix, en la qüestió de «*sentiment de pertinença*», els infants han assenyalat, en un 45%, que estaven «*molt d'acord*» en sentir-se que formen part del grup. Un 22% han manifestat estar-hi «*d'acord*». Cal dir que els percentatges que recolzen les opcions més desfavorables («*gens d'acord*» i «*poc d'acord*») han estat secundades només amb un 8% cadascuna.

Per finalitzar, en preguntar als nois i noies si creien que «*la gent va a la seva*», s'han obtingut respostes totalment disperses. Un 26,8% hi estan «*bastant d'acord*», seguit d'un 21% que està «*molt d'acord*», però les altres categories no queden lluny pel que fa a percentatges.

5.2. EXPRESSIÓ DELS INFANTS

Per descriure la dimensió «*expressió*» dels infants i adolescents en els CRAE. «*Grau en què es permet als seus integrants actuar i expressar-se lliurement els seus sentiments*».

La dimensió s'ha estudiat a partir de la subdimensió de la percepció de la possibilitat «*d'expressar-se i ésser escoltats*»; i la subdimensió de l'«*assemblea*».

5.2.1. Possibilitat d'expressar-se i ésser escoltats

S'han formulat les següents tres preguntes: *la disponibilitat de poder explicar els problemes a un educador, la voluntat dels educadors per animar als infants a preguntar tots els seus dubtes i el respecte dels educadors davant de les opinions dels infants*. La taula 41 presenta un resum dels resultats que descriuen aquesta subdimensió. Les respostes ombrejades ens assenyalen els percentatges més alts.

Taula 41. Expressió dels infants.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Es té assemblea però no es fa quasi mai (N=329)	46,5%	16,4%	9,1%	15,5%	12,5%
A l'assemblea només parlen educadors (N=329)	63,2%	21,9%	7,6%	3,3%	4%
L'assemblea és un espai important (N=326)	8%	15%	23%	25,2%	28,8%
Es discuteix com millorar el centre (N=328)	4,6%	10,1%	18,3%	33,8%	33,2%
Responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea (N=320)	10,3%	21,9%	30,3%	25,6%	11,9%
L'assemblea serveix per a millorar el centre (N=320)	6,8%	8%	17,9%	32,7%	34,6%

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa referència a la «*disponibilitat per explicar els seus problemes a un adult*», un 42% dels infants han expressat estar-hi «*molt d'acord*» i un 29% ha dit estar-hi «*d'acord*». Aquests dos valors han estat els dos més recolzats, restant un 14,5% per les opinions contràries (*gens d'acord* i *poc d'acord*). Així doncs,

sembla que de forma majoritària en els CRAE, els joves senten que hi ha unes persones de referència a qui recórrer per tal d'explicar els seus pensaments i inquietuds. No obstant això, hi ha un percentatge que per petit que sigui, no té aquest sentiment.

Pel que fa a la «*voluntat dels educadors per animar als infants que preguntin el que creguin convenient*», un 47% dels educands han manifestat estar-hi «*molt d'acord*» i un 31% «*d'acord*». Els valors positius han arreglat la majoria de respostes, deixant a la vista l'evidència que els educadors dels CRAE animen als nois i noies a preguntar amb total llibertat.

Per finalitzar, podem afirmar que les respostes referents a la idea de *respecte cap a les opinions dels infants* per part dels educadors han estat lleugerament més disperses. S'ha constatat un valor similar entre «*molt d'acord*» i «*d'acord*» amb un 30% cadascuna, i la categoria «*bastant d'acord*» rep un 20% de recolzament, cinc punts per sobre de «*poc d'acord*». Per tant, hi ha un clar posicionament dels valors positius en la resposta.

5.2.2. L'assemblea de la llar

Seguint amb la dimensió «*d'expressió*» volem aprofundint en ella, preguntant als infants i adolescents sobre l'òrgan de l'*Assemblea de la llar*. S'ha abordat des de preguntes com: *tenim una assemblea però gairebé mai la utilitzem, en l'assemblea només parlen els educadors, la importància de l'assemblea pels infants, en l'assemblea es discuteix com millorar el centre, responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea i el nivell d'utilitat de l'assemblea per a millorar el centre*.

La *taula 42* presenta un resum dels resultats que descriuen aquesta subdimensió.

Taula 42. Assemblea segons infants.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Es té assemblea però no es fa quasi mai (N=329)	46,5%	16,4%	9,1%	15,5%	12,5%
A l'assemblea només parlen educadors (N=329)	63,2%	21,9%	7,6%	3,3%	4%
L'assemblea és un espai important (N=326)	8%	15%	23%	25,2%	28,8%
Es discuteix com millorar el centre (N=328)	4,6%	10,1%	18,3%	33,8%	33,2%
Responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea (N=320)	10,3%	21,9%	30,3%	25,6%	11,9%
L'assemblea serveix per a millorar el centre (N=320)	6,8%	8%	17,9%	32,7%	34,6%

Font: Elaboració pròpia.

En la primera pregunta que apareix a la *taula 42*, s'han volgut abordar dues qüestions. Per una banda, *l'existència de l'assemblea* i al mateix temps *la seva freqüència*. Les respostes que s'indiquen tenen una tendència cap a la regularitat. Aquesta variable ha estat reconeguda per més d'un 60% dels infants, que afirmem tenir un òrgan o dinàmica com és l'assemblea i utilitzar-la. Tanmateix, gairebé un 30% ha expressat el contrari: «*molt d'acord*» o «*d'acord*» amb el posicionament que hi ha assemblea, però quasi mai es fa servir.

S'ha preguntat si «*els educadors monopolitzaven l'assemblea*» i aquest és convertia amb un òrgan d'informació i no tant de decisió o debat. Amb aquesta pregunta un quasi 85%, han manifestat que els nois i noies no estaven «*gens d'acord*» o «*poc d'acord*». Amb aquesta idea, ens indica que els residents tenen la

percepció que els educadors poden dinamitzar-la, però sota cap circumstància obtenir el monopoli.

En referència al «*reconeixement de l'assemblea com a espai molt important per als infants*», s'observa que les respostes han estat molt favorables i que més de la meitat es posiciona amb «*molt d'acord*» (28,8%) o «*d'acord*» (25,2%). Tanmateix, un 15% ha manifestat estar-hi «*poc d'acord*» i un 8% «*gens d'acord*».

En l'ítem «*si es discuteix de com millorar el centre*», els resultats han anat en la mateixa línia que l'anterior qüestió, on entenem l'assemblea com un espai de millora amb quan l'organització del CRAE.

En la pregunta per la «*responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea*», s'ha obtingut una dispersió d'opinions amb una tendència central, que ha demostrat la seva força en el «*bastant d'acord*», amb un 30%.

En darrer terme, la «*percepció d'utilitat de l'assemblea*» com a mecanisme per millorar la llar ha estat valorada entre «*molt d'acord*» (34%) i «*d'acord*» (32%) pels infants. Les altres categories de resposta més negatives han rebut un discret recolzament.

5.3. CONFLICTE

El *conflicte* en els CRAE els entenem com el «Grau en què s'expressa la còlera i el conflicte entre els membres de la llars» i s'ha observat a partir de set variables: *la presència de pau i tranquil·litat al centre, si els infants i educadors s'enfaden molt, la voluntat de solucionar els conflictes entre tots, si els infants es critiquen als educadors, la possibilitat que hi hagi violència física, i si els educadors criden molt.*

La *taula 43* presenta els resultats que descriuen aquesta dimensió percebuda pels nois i noies. L'ombregat indica el percentatge de resposta més alts.

Taula 43. Presència de conflictes en els CRAE.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Pau i tranquil·litat a la llar (N=354)	16,9%	29,1%	22,6%	20,9%	10,5%
Ens enfadem molt (N=349)	10,9%	31,8%	26,9%	19,5%	10,9%
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots (N=350)	13,7%	24,3%	18,9%	24%	19,1%
Ens critiquem els uns als altres (N=345)	12,5%	23,5%	21,7%	19,4%	22,9%
Violència física quant ens enfadem (N=350)	18,6%	23,7%	16%	18,3%	23,4%
Els infants s'enfaden i critiquen als educadors (N=349)	12%	17,5%	20,3%	20,6%	29,5%
Els educadors criden molt (N=347)	17,3%	28,5%	25,1%	18,2%	11%

Font: Elaboració pròpia.

En el primer dels ítems, «*Pau i tranquil·litat*» a les llars s'observen uns resultats molt dispersos. La categoria «*poc d'acord*» és la que ha aglutinat més respostes, amb un 29%, i la resta d'opcions han estat secundades amb una força molt similar. La tendència dels resultats, però, s'ha encarat als valors més baixos.

Pel que el concepte a la llar els «*infants s'enfaden molt entre els nois i noies*», s'han obtingut també uns valors amb una lleu tendència negativa, la qual cosa vol dir que generalment, no hi ha la percepció que entre iguals s'enfadin molt. Més d'un 30% ha assenyalat estar-hi «*poc d'acord*», i un 26,9% «*bastant d'acord*». Però ens trobem amb 30% dels educands que si que hi estan «*d'acord*» o «*molt d'acord*».

La «*voluntat de solucionar conflictes entre tots*», no és gaire clara: els resultats obtinguts són, sobretot centrals però, també hi ha un percentatge important als extrems, la qual cosa no determina un caràcter clar sobre com es solucionen els conflictes entre els grup d'iguals.

D'altra banda, existeix el fet que els nois i noies han indicat una tendència que apunta a que entre ells es *critiquen* de forma generalitzada. En total del 63% ha assenyalat estar «*bastant d'acord*» «*d'acord*» o «*molt d'acord*», amb l'afirmació que els infants es critiquen entre ells. I un terç dels educands ha manifestat estar en desacord o molt en desacord amb aquest punt de vista.

Paral·lelament, s'ha comprovat que en situacions de conflictes «a vegades ens enfadem tant que peguem a algú o trenquem alguna cosa». Les respostes han estat força disperses, i és igual de probable que *els infants reaccionin amb violència física* com que no ho facin: els percentatges estan igualment distribuïts entre totes les categories de resposta. Hi ha un valor similar entre els joves que accepten que reaccionen així i els que no. Tanmateix, més d'un 40% dels nois i noies que perceben el seu habitatge com un espai on es poden viure situacions de violència.

Quan hem preguntat si «els infants s'enfadaven i criticaven als educadors» s'han observat resultats totalment dispersos amb una tendència positiva, la qual cosa indica, en aquesta situació, que els nois i noies accepten que s'enfaden i critiquen als educadors. De fet, un 30% dels nois i noies han dit que estan «*molt d'acord*» i un 20% «*d'acord*» amb la presència d'aquest fet.

Per acabar, hem volgut saber si els joves consideraven que els *educadors cridaven molt*, tot i que, també hi hagut força dispersió en les respostes. En aquest sentit, es comprova certa tendència negativa que en aquesta ocasió, vol dir que els infants no consideren que els educadors cridin molt: un 28.5% diu estar-hi «*poc d'acord*» i un 25% diu estar-hi «*bastant d'acord*», que són els percentatges més alts.

No s'ha de deixar de banda però, un total del 30% que ha dit estar «d'acord» o «molt d'acord» amb el fet que els educadors criden molt, circumstància que ens indica que hi ha una tendència a cridar per part dels professionals.

5.4. AJUDA

L'ajuda és entesa com «Preocupació i amistat de l'educador per als membres de les llars». D'aquesta manera, es volia analitzar la rebuda i ajuda dels infants en l'entorn del CRAE mitjançant cinc variables: *una bona benvinguda durant la rebuda del primer dia, la disposició dels educadors en aconseguir tot allò que els infants necessitin, el temps dels educadors en escoltar allò que interessa als infants, l'energia i motivació dels educadors per tal que les coses funcionin bé i la bona relació entre els educadors i els infants.*

En la *taula 44* s'exposen els resultats que descriuen aquesta dimensió. De la mateixa forma que l'anterior, les respostes ombrejades ens assenyalen els percentatges més nobles.

Taula 44. Ajuda segons infants i adolescents.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Bona rebuda al centre (N=349)	2,9%	2,9%	10%	17,5%	66,8%
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin (N=358)	2,5%	7,5%	19,8%	26,3%	43,9%
Els educadors no tenen temps per parlar amb els infants (N=354)	40,4%	28,2%	15,5%	10,5%	5,4%
Els educadors són enèrgics i motivats per a que tot funcioni bé (N=358)	1,7%	9,5%	19,6%	25,1%	44,1%
Molt bona relació entre educadors i infants (N=357)	2,8%	12,9%	23,2%	30,3%	30,8%

Font: Elaboració pròpia.

La primera variable de la *taula 44*, «*la rebuda del primer dia*», ha estat molt ben valorada pels nois i noies amb quasi un 67% de respostes de «*molt d'acord*», i les respostes negatives són molt baixes.

En segon lloc, la majoria de nois i noies han optat per acceptar que els *educadors mostren disposició en aconseguir tot allò que els infants necessiten*: un 44% ha confirmat estar-hi «*molt d'acord*», seguit d'un 26% «*d'acord*» i un quasi 20% «*bastant d'acord*». Existeix una clara majoria que opta per valors positius i que afirmen la disposició dels adults.

En la mateixa línia, tot i que amb una escala de valor invertida, s'aprecia com els nois i noies exposen que els «*educadors sí que tenen temps de parlar amb ells sobre tot allò que interessa als infants*», i així ho pensa més d'un 68% dels nois. I un 15,5% restant, creu que no tenen temps per fer-ho.

Pel que «*fa a l'energia i motivació dels educadors per tal que les coses funcionin bé*», els professionals, s'han endut bones puntuacions per part dels

residents: un 44,1% explica està «*molt d'acord*» i un 25,1% està «*d'acord*» amb aquesta afirmació.

Per concloure, pel que fa a la qüestió de la «*bona relació entre educadors i infants*», existeix un cert grau de dispersió però en general, un total del 60% dels informats han puntuat estar «*molt d'acord*» i «*d'acord*» amb aquesta afirmació. No obstant això, no s'ha d'obviar el total de 36% nois i noies, que han assenyalat els valors mig baixos, és a dir, «*poc d'acord*» i «*bastant d'acord*», amb la idea que hi ha molt bon tracte entre els educadors i els infants.

5.5. AUTONOMIA

L'autonomia en els CRAE s'entén com el «Grau en què els membres del grup estan segurs de si mateixos, són autosuficients i prenen decisions».

Per tal d'analitzar els nivells d'autonomia dels residents, s'han realitzat quatre qüestions: *Els nois i noies del centre no tenim vida privada ni intimitat, normalment els infants es desplacen amb furgoneta a tot arreu, poden participar en les decisions que els afecten personalment i, finalment, la disposició dels educadors en explicar quins informes fan dels infants i quines coses hi diuen.*

La *taula 45* s'observen els resultats de la dimensió autonomia. De la mateixa forma que l'anterior, l'ombrejat indica el percentatge de resposta més alts.

Taula 45. Autonomia segons infants.

	<i>Gens d'acord</i>	<i>Poc d'acord</i>	<i>Bastant d'acord</i>	<i>D'acord</i>	<i>Molt d'acord</i>
Els infants no tenen privacitat (N=345)	38,6%	24,1%	14,2%	13%	10,1%
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu (N=357)	38,1%	21,6%	9,8%	10,6%	19,9%
Els infants participen de les decisions que els afecten (N=338)	4,4%	13,9%	23,1%	32%	26,6%
Els educadors expliquen els informes als infants (N=334)	26,3%	23,4%	15,3%	17,7%	17,4%

Font: Elaboració pròpia.

La primera variable mostra la percepció que tenen els residents sobre la seva privacitat al CRAE. Han assenyalat amb una opinió força dispersada on el punt de vista principal s'ha concentrat al voltant de «*gens d'acord*» (38,6%), seguidament de l'opció «*poc d'acord*» amb un 24%. Per tant, la privacitat i la intimitat per més d'un 50% no és un problema. La resta d'opcions, les quals afirmen que als infants els falta intimitat, són minoritàries, però significatives, ja que els valors 3 i 4 de l'escala aglutinen un quasi 30% de recolzament per part dels nois i noies.

Respecte al «*mètode de desplaçament*», els resultats han estat molt dispersos. Una majoria del 38% que diu estar «*gens d'acord*» amb el mètode de desplaçament amb furgoneta. Amb pràcticament un empat del 20% entre els infants que diuen estar-hi «*poc d'acord*», i «*molt d'acord*». Podem constatar, que no hi ha una tendència clara en les respostes, i aquesta situació ens podria fer pensar en l'existència de molta diversitat en la qualitat i formes de transport en els centres. Depenent de la seva ubicació en el territori.

En preguntar si «*podien participar en les decisions que els afecten directament*», la tendència ha estat positiva, però els nivells imperants han estat més aviat centrals, amb la del 32% «*d'acord*» i un 26% el «*molt d'acord*».

En última instància, pel que fa a la *disposició dels educadors en explicar quins informes fan dels infants i quines coses escriuen* (com ara el PEI i ITSE...), sembla ser que les respostes dels informants han mostrat una tendència negativa a compartir la informació (el 50% de les respostes estan entre els valors «gens d'acord» i «poc d'acord»).

5.6. ACTUACIÓ

Actuació «Grau d'interès en què les activitats s'emmarquen en una estructura orientada a l'acció o competitivitat». Aquesta circumstància s'ha volgut comprovar quin tipus d'actuació tenen els infants als CRAE, fet que s'ha abordat des de les següents quatre qüestions: *voluntat diària de fer les coses millor, preocupació per treure males notes, voluntat de ser una persona d'èxit en el futur, ànims per a ser bons estudiants per part dels educadors*.

La *taula 46* presenta els resultats que descriuen aquesta dimensió.

Taula 46. Actuació segons infants.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Esforç diari per fer les coses millor (N=358)	3,4%	11,7%	26%	32,7%	26%
Als infants els preocupa treure males notes(N=354)	6,8%	13%	13,8%	26,3%	39,8%
En el futur m'agradaria ser una persona d'èxit (N=355)	0,6%	1,7%	7,9%	15,8%	73,8%
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants (N=362)	1,4%	2,8%	11%	20,2%	64,1%

Font: Elaboració pròpia.

En aquesta dimensió d'estudi també s'han aconseguit resultats entesos com a positius que indiquen una bona actuació per parts dels joves.

La primera variable indica la voluntat de assolir millores. Majoritàriament els nois i noies concedeixen en un 32,7%, estar «*d'acord*», seguit del 26% que han assenyalat «*molt d'acord*», i un valor idèntic «*bastant d'acord*». Els informants reconeixen doncs, la voluntat de assolir millores cada dia.

En relació a la percepció de «*treure males notes*», amb un 39,8% dels alumnes han reconegut preocupar-se per les qualificacions («*molt d'acord*»), i un 26,3% ha dit estar-hi «*d'acord*». És evident, doncs, que existeix aquesta preocupació, ja que gairebé el 70% dels alumnes ho han manifestat.

La voluntat per ser «*persones d'èxit*» en el futur, ha estat un pensament molt secundat pels residents. S'observa que un 73,8% d'ells ha manifestat estar «*molt d'acord*» amb aquesta afirmació, seguit d'un 15% que diu estar-hi «*d'acord*». Així doncs, aquesta dimensió es converteix en una preocupació dels joves dels CRAE.

Finalment, el 64,1% dels infants ha acceptat amb un «*molt d'acord*» pel que respecta a «*l'ajuda i els ànims per part dels educadors per a ésser bons estudiants*». Amb un 20,2% dels nois i noies exposen estar-hi «*d'acord*», evidenciem que quasi un 85% dels joves accepta que els educadors els animen a ésser bons estudiants.

5.7. SOCIOCULTURAL

Respecte a l'àrea sociocultural definida com el «Grau d'interès i participació en les activitats, socials, intel·lectuals i culturals» hem volgut valorar el tipus d'activitats, les dinàmiques que es fan al recursos residencials i com hi participen els infants: *si en el centre s'hi fan activitats interessants, si es realitzen activitats tot i no tenir diners, si s'ocupa molt de temps en mirar la tv/escoltar música/jugar al PC, si es fan activitats extraescolars escollides pels infants i si, per acabar, els infants participen de l'organització de les activitats.*

La *taula 47* s'observen els resultats de la dimensió sociocultural. Les respostes ombrejades ens assenyalen els percentatges més nobles.

Taula 47. Sociocultural segons infants.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Al centre s'hi fan activitats interessants (N=351)	7,4%	14,5%	19,9%	23,9%	34,2%
Tot i no tenir diners, es participen en moltes activitats (N=352)	6%	7,1%	18,8%	31,5%	36,6%
Molt temps lliure mirant la TV-PC-Música (N=351)	8,3%	18,5%	20,2%	14,8%	38,2%
Activitats extraescolars escollides pels infants (N=351)	6,3%	5,4%	14%	21,1%	53,3%
Infants participen en l'organització de les activitats (N=347)	7,5%	11,5%	24,8%	25,9%	30,3%

Font: Elaboració pròpia.

En relació al primer ítem, s'observa que una suma de 60% d'infants han assenyalat la categoria «*d'acord*» i «*molt d'acord*», en resposta a sí en el CRAE es fan activitats interessants.

La segona pregunta, fa al·lusió a la *realització d'activitats i el fet de no disposar de pressupost*. En quant a les respostes, aquestes van cap a la mateixa direcció amb un gairebé 70%, i ens indiquen que els CRAE es realitzen activitats tot i no disposar de recursos monetaris («*molt d'acord*» i «*d'acord*») i menys del 20% ha expressat estar-hi «*bastant d'acord*».

D'altra banda, es tenia interès per conèixer si els nois i noies ocupaven molt del seu temps mirant la TV, escoltant música o jugant amb l'ordinador. Molts dels residents han respost afirmativament a aquest fet, ja que prop del 55% han comentat estar a «*d'acord*» i «*molt d'acord*». I un 20,2% «*bastant d'acord*». Per altre banda, un total del 26,8% han dit estar-hi «*poc d'acord*» i «*gens d'acord*». Sembla ser, doncs, que passar el temps lliure dels noies i noies realitzant aquestes activitats, és una pràctica habitual.

Pel que fa a les *activitats extraescolars*, s'aprecia que una *gran part han acceptat que les escollien ells mateixos*, un 54% diuen «*molt d'acord*» i un 21% «*d'acord*», és a dir, tres quartes parts dels joves trien ells mateixos les activitats.

Per concloure, hem preguntat als nois i noies si participaven en l'organització de les activitats socioculturals que es realitzen en el CRAE en els moments de temps lliure i oci. Més de la meitat dels informants han assenyalat estar «*d'acord*» i «*molt d'acord*» en què, efectivament, participaven en l'organització. Així, un 25% ha confirmat estar-hi «*bastant d'acord*».

Tot sembla indicar que, generalment, els infants i adolescents participen en l'organització de les activitats al CRAE.

5.8. MORALITAT- RELIGIOSA

La rellevància que es dona a les pràctiques i valors de tipus ètic i moral. Per tal d'analitzar la dimensió de la moral religiosa s'han efectuat dues qüestions: *si al centre es respecten les diverses opcions religioses i si s'hi celebren festes típiques culturals.*

La *taula 48* presenta un resum dels resultats que descriuen aquesta dimensió.

Taula 48. Moralitat- religiosa segons infants i adolescents.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Al centre es respecten les creences religioses (N=330)	2,1%	6,4%	10,9%	26,1%	54,5%
Dificultat en celebrar festes típiques culturals al centre (N=291)	29,6%	19,2%	13,1%	17,5%	20,6%

Font: Elaboració pròpia.

En un primer lloc, el 55% dels enquestats han confirmat que al recursos residencials, es respecten les creences religioses amb un «*molt d'acord*», sumat a un 25% d'infants que ha dit estar-hi «*d'acord*». És a dir, un 80% dels nois i noies, més de les tres quartes parts, admet que en el centre es respecten les diferents opcions religioses.

L'altre ítem, la dificultat en celebrar festes típiques culturals, dietes i costums al CRAE, no ha mostrat uns resultats com els anteriors, però s'ha observat una alta dispersió en les respostes: les màximes concentracions s'han acumulat als extrems «*gens d'acord*» (30%) i «*molt d'acord*» (20%), i de manera progressiva els valors centrals s'han anat compartint més o menys equitativament amb les altres categories.

5.9. ORGANITZACIÓ

En la dimensió d'organització s'ha valorat la rellevància que es dona a una «Clara organització i estructura al planificar les activitats i responsabilitats del grup». *En aquest cas, la dimensió «organització» hem abordat qüestions com: la neteja i l'ordre de les habitacions, els hàbits de puntualitat i compromís a les cites, la confusió en l'organització del centre i la dificultat en trobar les coses que es necessiten.* La taula 49 mostra els resultats referents a la percepció d'organització, l'ombregat indica el percentatge de resposta més elevat.

Taula 49. Organització segons infants.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Habitacions ordenades i netes (N=353)	2,8%	12,2%	18,4%	26,9%	39,7%
De vegades arribem tard als llocs o oblidem anar-hi (N=344)	34,3%	29,1%	15,7%	13,4%	7,6%
De vegades hi ha confusió en l'organització (N=341)	27,6%	27,3%	17,6%	17,3%	10,3%
De vegades costa trobar les coses quan es necessiten (N=345)	13,9%	21,4%	20,9%	24,9%	18,8%

Font: Elaboració pròpia.

D'una banda, tot sembla indicar que segons la percepció dels residents, les habitacions dels infants, tenen tendència a estar netes i ordenades. Un total del 65% d'ells ha afirmat estar-hi «molt d'acord» i «d'acord». Els valors més negatius han acumulat un 20% («poc d'acord» i «gens d'acord»). Aquesta és una dada minoritària, però que cal tenir en consideració.

D'altra banda, els hàbits de puntualitat i compromís a les cites externes, com poden ser el metge, l'escola entre d'altres. Sembla ser que no és un sentiment compartit entre els mateixos enquestats, un 65% en contra pel fet

d'arribar tard i faltar a les cites. Tanmateix, un 30% ha contestat estar-hi «*bastant d'acord*» i «*d'acord*».

Quan hem preguntat sobre la confusió en l'organització del CRAE, (aquí incloem els horaris, els canvis, entre d'altres.) Ens trobem amb un conjunt de respostes molt desagregades però, amb una tendència que negava aquesta confusió i remarcava alhora, la claredat en referència a l'organització. Tenim que més del 50% d'infants han optat per les opcions «*poc d'acord*» i «*gens d'acord*»; però amb un significatiu 30% que ha afirmat estar-hi «*d'acord*» i «*molt d'acord*».

I en últim terme, els joves han respost de manera dispersa a la *dificultat de trobar les coses que es necessiten*. Així, un 43% ha acceptat aquesta dificultat amb un «*d'acord*» i «*molt d'acord*». El 20% es queda amb el valor central mentre que la resta es posiciona en contra d'aquest suposat «*caos*».

5.10. CONFORT FÍSIC

Entenem el «*confort físic*» com: «El grau en què el medi físic proporciona comoditat, intimitat, benestar físic». Compost per set ítems, el confort en les llars, és un element important del clima social. Ens hi hem apropiat a través de: *l'adequació de la decoració, si als infants els agrada la seva habitació, la seguretat dels objectes valuosos, la temperatura extrema, el soroll, la qualitat del menjar, el bon equipament de la zona on es troba el centre i si als infants els agrada la zona on es troba el centre.*

La *taula 50* presenta els resultats que descriuen aquesta dimensió.

Taula 50. Confort físic segons infants.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Decoració agradable (N=348)	4,6%	9,5%	22,4%	23,9%	39,7%
M'agrada la meva habitació (N=350)	12,9%	20,3%	16,9%	18,3%	31,7%
Seguretat pels objectes valuosos (N=351)	6,6%	10,5%	15,7%	25,1%	42,2%
Temperatures extremes (N=343)	14,9%	23,6%	19%	22,7%	19,8%
El soroll (N=349)	9,7%	14%	18,6%	22,9%	34,7%
Qualitat del menjar (N=350)	12,6%	17,4%	18%	18,9%	33,1%
Zona ben equipada (N=340)	22,6%	22,1%	17,4%	15%	22,9%
M'agrada la zona on visc (N=348)	21,3%	15,2%	13,9%	20,1%	29,6%

Font: Elaboració pròpia.

La primera variable de la taula 50 «decoració agradable» relacionada amb els mobles i la ornament de la llar. En les respostes hem trobat que un 40% dels joves es posicionaven amb el «molt d'acord», i un 24% «d'acord». Per tant, des de la visió majoritària dels enquestats els CRAE tenen una decoració agradable.

En quant a la segona qüestió, s'interrogava sobre si *els agradava la seva habitació*. A diferència de l'anterior, les respostes han estat més crítiques, ja que un terç dels infants i adolescents, no els hi agrada la seva estança, un altre terç s'ha posicionat amb «bastant d'acord» i «d'acord», i per l'últim terç, han escollit l'opció «molt d'acord».

La *seguretat dels objectes valuosos* ha estat ben valorada en general pels nois i noies. Gairebé el 70% d'ells han afirmat estar «d'acord» i «molt d'acord» amb aquesta afirmació, mentre que només el 16% ha assenyalat estar «poc d'acord» i «gens d'acord». El 15% restant s'ha posicionat en «bastant d'acord».

En la següent ítem, les *temperatures extremes* dins dels CRAE, si fa molt de fred o molta calor. Les respostes del enquestats han estat molt diverses, tot i

que l'opció més votada ha obtingut un 23%: «*poc d'acord*». S'observa força disgregació en les respostes, de manera que podem entendre que hi haurà CRAE on es regula adequadament la temperatura i en d'altres no.

Sobre *els nivells de soroll* en les llars, ens trobem amb una situació similar, atès que s'hi detecta una tendència negativa que afirma tenir molt soroll. Un 35% ha confirmat estar «*molt d'acord*» amb la presència de molt soroll al centre, seguit d'un 23% «*d'acord*».

A propòsit de la *qualitat del menjar i amb la seva cura* per fer-lo, hi ha una categoria votada amb un 33% de «*molt d'acord*». La resta d'infants, han votat amb intensitats molt semblants, la qualitat del menjar entre la resta de categories, acceptant que hi ha qualitat o oposant-s'hi radicalment.

En quant a als nivell de riquesa (equipaments de la zona), s'aprecia una clara dispersió de respostes, que han mostrat diversitat en els tipus d'entorns on es situen els CRAE.

Per acabar, la dimensió del «*Confort físic*» s'ha llançat la pregunta més global: *T'agrada la zona on vius?* Les respostes que hi trobem segueixen la línia de l'anterior, destacant la clara dispersió de respostes on la moda, amb un 30%, es posicionava en «*molt d'acord*», i predominant un gruix important d'opinions desfavorables o molt justes.

5.11. CONTROL

A la darrera qüestió sobre «*grau en què la direcció de la vida grupal està estretament vinculada a les regles, normes i procediments establerts*», ens hem aproximat a la dimensió *control* a través de: *claredat de les normes, excés de normes, opinió dels infants per establir les normes, compliment de les normes, càstigs inexplicats i comportament dels infants en funció dels educadors que hi ha.*

La *taula 51* mostra els resultats referents a la percepció del control segons els joves. L'ombregjat indica el percentatge de resposta més alta.

Taula 51. Control segons infants i adolescents.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Claredat de les normes (N=352)	5,4%	13,6%	18,5%	29,8%	32,7%
Excés de normes (N=349)	5,4%	15,8%	22,6%	22,6%	33,5%
Opinió dels infants en establir les normes (N=329)	20,4%	22,5%	20,1%	21,9%	15,2%
Les normes es compleixen (N=347)	5,2%	19,9%	29,4%	28,5%	17%
Càstigs inexplicats (N=345)	34,2%	27,2%	12,8%	13,3%	12,5%
Els infants es comporten diferent segons l'educador (N=340)	10,9%	10,6%	20%	20%	38,5%

Font: *Elaboració pròpia.*

Cal dir que el 50% dels infants i adolescents ha esmentat estar «*d'acord*» o «*molt d'acord*» amb la *claredat de les normes* del centre. Un 18% restant dels informants comenten estar «*poc d'acord*» o «*gens d'acord*» pel que fa a la claredat de la redacció de les normes. En general, podem afirmar que les normes són clares en els CRAE.

No obstant, els infants i joves admeten en més del 55% («*d'acord*» i «*molt d'acord*») que hi ha *moltes normes i que es necessiten permisos per a fer qualsevol cosa*. Un percentatge important, 38%, admet que està «*poc d'acord*», i «*bastant d'acord*» amb el punt de vista que existeixi un excés de normes.

La tercera qüestió fa referència si *es té en compte* l'opinió dels nois i noies del recursos residencials a l'hora d'establir les normes. Aquesta dimensió, s'aprecia molta dispersió. Existeix una majoria ajustada del 22% que confirma

estar-hi «*poc d'acord*». Aquest és un percentatge poc representatiu si es té en compte que en la resta de categories s'ha obtingut un recolzament semblant.

Els valors centrals també són força protagonistes en la qüestió sobre el *compliment de les normes dins del centre*. Malgrat que hi ha una tendència positiva (60% entre «*d'acord*» i «*bastant d'acord*»), el 40% restant assenyala valors desfavorables o centrals.

Quant a les mesures educatives, *de vegades ens castiguen sense saber qui, ni per quin motiu*; es constata que més del 60% afirma estar en «*poc d'acord*», i «*gens d'acord*» en relació als càstigs sense raó ni explicació aparent. El 30% restant ha afirmat just el contrari.

En darrer terme, aproximadament el 60% dels informants han afirmat el pensament que es *comporten diferent en funció de l'educador que hi hagi* en la llar i en el torn. Existeix un percentatge del 20% que admeten just el contrari, és a dir, que sí que no canvia el seu comportament en funció de l'educador amb qui es trobi.

5.12. EN RESUM

A continuació, s'exposa una síntesi de les respostes dels infants i adolescents en quant a la percepció del clima social en els seus CRAE, segons les seves dimensions.

- **Dimensió Cohesió:** En el primer dels ítems, «*ajuda mútua*», s'han obtingut resultats força dispersos amb una tendència positiva, el que ens indica que no tothom rep aquesta ajuda. Pel que fa a la relació amb «*la confiança mútua*», les respostes són menys positives i els informadors ens manifesten una desconfiança amb els membres de la llar. Una altra variable, les «*relacions negatives amb el grup d'iguals*» podem constatar que les relacions són bones. La majoria dels joves manifesten un sentiment de pertinença a la llar. I en la darrera pregunta, «*la gent va a la seva*», les respostes han estat força disperses, fet que ens porta a pensar en diferències entre els centres.
- **Dimensió Expressió dels infants:**
 - **Possibilitat d'expressar-se i ésser escoltats:** En el següent apartat, els nois i noies manifesten que en els CRAE els adults els escolten. Els educadors els animen a preguntar els dubtes i inquietuds que puguin sorgir. Trobem un consens respecte a si els professionals respecten les opinions dels nois i noies.
 - **Assemblea:** La gran part dels centres de protecció disposen d'aquest òrgan i es realitza amb certa freqüència; tot i que en alguns es convoca de forma molt esporàdica. En aquest punt, sembla ser que els educadors donen veu a tots els membres que participen en les assemblees. En els CRAE, en major o menor grau és creu que és un òrgan important pels seus residents i, en algunes llars es discuteix de com millorar el centre. Els nois i noies no es

comporten de forma més responsable segons les decisions que es prenen en l'assemblea.

- **Dimensió Conflictiva:** En quant a la «*Pau i tranquil·litat*», els informats donen respostes molt diverses. Per tant, entenem que hi haurà centres residencials on es respira *pau* i d'altres on no és així. En la pregunta «*si ens enfadem molt*», els resultats són similars a la pregunta anterior. I amb l'interès de «*solucionar els problemes entre tots*», tampoc queda palesa aquesta voluntat. D'altra banda, trobem que els residents han indicat una tendència que apunta que entre ells es «*critiquen*» de forma generalitzada. En relació a «*de vegades ens enfadem tant que peguem algú o trenquem alguna cosa*», les respostes d'alguns dels informats ens indiquen que és probable que «*els infants reaccionin amb violència física*» i que es percep el seu habitatge com un espai on es viuen situacions de violència física.
- **Dimensió Ajuda:** Els nois i noies arriben als CRAE i tenen una bona acollida. Afirmen que «*els educadors mostren disposició d'aconseguir tot allò que els infants necessiten*» i que «*els professionals dediquen temps a parlar amb ells dels temes que els interessin i els preocupen*». També ofereixen una bona puntuació pel que fa a «*l'energia i motivació dels educadors per tal que les coses funcionin bé en el centre*». Però tot i que en la qüestió de «*la bona relació entre educadors i infants*» no existeix una única opinió, cal dir que en general manifesten que aquesta és bona.
- **Dimensió Autonomia:** Els enquestats creuen que en els CRAE tenen intimitat i vida privada, tot i que una part sí que és un problema per a ells. En preguntar als joves si poden participar d'aquelles «*decisions que els afecten directament*», les seves respostes han estat disperses. Alguns dels nois pensen afirmativament i d'altres just el contrari. La següent qüestió segueix la mateixa línia que l'anterior, però hi afegia si els professionals els «*Expliquen els informes que fan sobre ells*». Sembla ser

que els resultats són més baixos i que els educadors comparteixen poc la informació amb els educands.

- **Dimensió Actuació:** Els nois i noies mostren un grau d'interès en què les activitats s'emmarquin en una estructura orientada a l'acció. Les puntuacions han estat força altes i, segons la seva percepció, realitzen un esforç en ser persones cada vegada millors, tots estan orientats a ser persones d'èxit. Pensen que els educadors els animen a ser bons estudiants, però no es preocupen tant de treure bones notes acadèmiques. On els resultats són més baixos és en el que fa referència a l'esforç per assolir millores.
- **Dimensió Sociocultural:** En general, els joves creuen que en els centres es realitzen activitats interessants i que els educadors els empoderen perquè les puguin portar a terme. Gran part dels nois i noies poden escollir les activitats extraescolars que volen realitzar. Tanmateix, activitats com «*Veure la televisió, jugar amb l'ordinador o escoltar/música*» es converteixen en les principals activitats socioculturals dins de les llars.
- **Dimensió Moralitat- religiosa:** En els CRAE, segons el punt de vista dels joves, es respecten les creences religioses de cada resident. Però no hi ha el mateix consens a l'hora de pensar que les festes culturals es poden celebrar, costum o dietes, i en aquest punt és on trobem més dispersió en les respostes.
- **Dimensió Organització:** Els joves tenen la sensació que en els CRAE hi ha una bona organització i generalment les habitacions estan netes i ordenades, tot i que no sempre es troben les coses en el moment que les necessiten.
- **Dimensió Confort Físic:** En general, els noies i noies veuen el centre com un lloc amb una decoració agradable, però la puntuació baixa lleugerament quan preguntem per la seva habitació, amb una dispersió

d'opinions. Depenent de la zona on s'ubica el CRAE, aquest rep una valoració més o menys positiva, i en part depèn de si la zona està ben equipada o els hi agrada l'entorn. Pel que fa a la temperatura extrema no hi ha un consens, ja que ens trobem amb alguns CRAE on pot fer molta calor o molt de fred, i d'altres que la temperatura es regula d'una forma més adequada. No apareixen resultats gaire positius amb la qualitat del menjar, però tampoc de molt negatius.

- **Dimensió Control:** Les normes de les llars són clares, tot i que els educadors no els fan especialment partícips a l'hora de formular-les. Tampoc existeix un punt de vista unànimе en assegurar que aquestes normes es puguin complir. Generalment, creuen que hi ha un excés de normes i de permisos. Alguns dels residents estan d'acord amb la l'afirmació «els càstigs, *de vegades ens castiguen sense saber qui, ni per quin motiu*». Depenent de l'educador que fa el torn, els joves es comporten d'una manera més o menys adequada.

CAPITOL 6. LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL DELS EDUCADORS SOCIALS

Aquest capítol s'exposen els resultats referents a la percepció del clima social des del punt de vista dels educadors i educadores socials dels centres residencials d'acció educativa.

A cadascun d'aquests grans apartats els corresponen una sèrie de variables, les respostes de les quals han estat categoritzades amb una escala d'1 a 5 (on 1 és «*gens d'acord*» i 5 és «*molt d'acord*»).

6.1. COHESIÓ

En el següent punt farem referència als nivell de *cohesió* entre infants, vam preguntar als professionals de cada centre, quina era la seva percepció sobre l'*ajuda mútua entre infants*, si es *mostraven confiança*, si *tenien mala relació*, si hi *havia sentiment d'unió i pertinença*, si *cadascú anava al «seu rotllo»* i si els *educadors anaven a l'una*. Els valors assignats en una escala d'1 a 5 (1 és «gens d'acord» i 5 és «molt d'acord») es poden consultar a la *taula 52*. L'ombrejat de la taula assenyala els valors més alts.

Taula 52. Cohesió entre els infants i adolescents segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
S'ajuden mútuament (N=472)	0,2%	26,5%	40,3%	27,5%	5,5%
Confiança mútua entre infants (N=471)	3,2%	35,5%	37,6%	19,7%	4%
Sentiment de pertinença (N=470)	2,8%	19,8%	39,4%	25,7%	12,3%
Mala relació entre infants (N=470)	13,2%	66%	15,7%	4,5%	0,6%
Tothom va a la seva (N=470)	10,6%	52,8%	24,5%	8,6%	3,4%
Els educadors del mateix torn van a l'una (N=467)	1,5%	6,6%	21,2%	27,2%	43,5%

Font: Elaboració pròpia.

Els educadors els hem demanat la seva opinió sobre *A la llar, els nois i noies s'ajuden els uns als altres*. Segons els professionals el fet que els infants s'ajudin mútuament succeeix en un 40%. Destaca que només un 5,5% hi està «molt d'acord».

En la segona pregunta, *els nois i les noies poden confiar entre ells* les percepcions dels educadors són similars a la pregunta anterior, un 37% diu que

hi està «*bastant d'acord*», un altre 20% creuen que no poden confiar entre ells, i un 20% creu que es pot confiar. Els professionals reconeixen menys confiança mútua entre ells.

Pel que respecta a la pregunta, *els nois i noies tenen mala relació entre ells*, les valoracions són més positives que en les preguntes anteriors, un 80% mostra que està «*poc d'acord*» o «*gens d'acord*» amb la mala relació dels nois i noies. I només un 0,6% estan «*molt d'acord*».

En la penúltima pregunta, *a la llar, cadascú va al seu «rotllo»*; pel que fa al sentiment de pertinença, més de dos terços («*bastant d'acord*» i «*d'acord*»), consideren que la relació entre els infants no acostuma a ser dolenta i que no tothom va a la seva.

En la darrera pregunta, feia al·lusió a la *feina dels educadors* i les seves valoracions, les quals són molt positives amb un 43% «*molt d'acord*». Es creu que hi ha un treball en equip.

6.2. EXPRESSIÓ DELS INFANTS

Expressar-se lliurement, forma part de les seves necessitats i al mateix temps dels seus drets com a persones en aquesta dimensió del clima social.

I, per això, s'ha considerat pertinent preguntar als educadors si *destinen temps a escoltar els pensaments dels infants, si els animen a preguntar i si consideren que a la llar es pot parlar de qualsevol tema*.

6.2.1. Expressió i ésser escoltat

Els resultats són fruit de la resposta dels educadors i educadores, a si destinen temps a escoltar els pensaments dels infants, si els animen a preguntar i si consideren que a la llar es pot parlar de qualsevol tema. La taula 53 sintetitzen els resultats obtinguts.

Taula 53. Expressió del infants i adolescents segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Els educadors destinen temps a escoltar els pensaments dels infants (N=472)	0,2%	12,3%	31,4%	29,7%	26,5%
Els educadors els animen a preguntar (N=473)	0%	3,4%	15,2%	32,1%	49,3%
A la llar es pot parlar de qualsevol tema (N=469)	0%	5,8%	19,2%	31,8%	43,3%

Font: Elaboració pròpia.

És visualitza com una primera fotografia dels resultats referents a la voluntat i possibilitat d'expressió dels infants, des del punt de vista dels educadors, i s'ha evidenciat que els nivells aparents d'*expressió* són més alts (més propers a valors «*molt d'acord*») que en la dimensió de *cohesió*. Estem parlant de valors al voltant del «*d'acord*», excepte en una variable referida a que els educadors destinen temps a preguntar als infants «*bastant d'acord*».

Per tant, els professionals destinen més temps a escoltar els infants quan tenen la necessitat de comunicar-se, de la mateixa manera, estan «*molt d'acord*» amb la idea que als CRAE els educadors animen als infants a preguntar tots els dubtes, i que parlin obertament de qualsevol tema.

6.2.2. Assemblea

Un altre element el qual esta vinculat a l'expressió i a la participació dels infants i educadors dels centres és l'assemblea. Per tal d'apropar-nos al concepte, s'ha realitzat una sèrie de qüestions als adults dels CRAE: *excés de protagonisme de l'assemblea per part dels educadors, assemblea com a espai molt important per la llar, si s'hi discuteix sobre com millorar el centre, si els infants són responsables amb les decisions que s'hi prenen, si l'assemblea serveix per millorar el centre, i si els educadors respecten les decisions que es prenen.*

Taula 54. Assemblea segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Assemblea monopolitzada per educadors (N=347)	11,8%	49%	25,9%	9,5%	3,7%
L'assemblea és un espai molt important per la llar (N=350)	0,9%	10,9%	28,3%	23,7%	36,3%
Assemblea es discuteix sobre com millorar el centre (N=350)	2,3%	10,6%	28,6%	31,4%	26,9%
Responsabilitat dels infants respecte a les decisions preses (N=349)	2,3%	21,5%	36,7%	30,1%	9,5%
L'assemblea serveix per millorar el centre (N=352)	1,1%	12,8%	27,8%	33,2%	25%
Els educadors respecten les decisions preses (N=349)	0%	2,9%	20,9%	35,2%	41%

Font: Elaboració pròpia.

Amb referència a l'assemblea, com a dinàmica volem conèixer quin protagonisme tenen els adults. Segons ells la majoria, el parer dels educadors no monopolitza la dinàmica grupal, quasi el 50% «poc d'acord» respecte a l'excés de protagonisme dels educadors.

Els professionals entenen que l'assemblea és una *acció molt important pel funcionament de la llar* (valor 5 com a moda amb un 36,3%). Els valors «*bastant d'acord*» i «*d'acord*» sumen un total del 50%, fet que indica que hi ha un clar posicionament a favor del protagonisme de l'òrgan en qüestió.

Quan hem preguntat als educadors si consideraven que *les decisions que es prenen a l'assemblea servien per millorar el centre*, ens ha respost majoritàriament a favor (amb un 31,4%).

Si sumem el percentatge de les respostes «*d'acord*» i «*molt d'acord*», trobem que més del 58% dels educadors tenen posicionaments favorables a aquesta qüestió.

També hem qüestionat si *els infants són conseqüents i responsables amb les decisions que es prenen allà*, i de nou hem obtingut respostes amb valors més centrals, «*bastant d'acord*» amb un 36,7%, seguit del valor «*d'acord*» amb un 30% i una mica més allunyat el valor «*poc d'acord*» amb un 21,5%.

Quan hem volgut saber si «*l'assemblea serveix per millorar el centre*», les respostes han estat força semblants, doncs amb un 33,2% els adults s'han mostrat «*d'acord*» amb aquest enunciat.

Per últim, hem volgut preguntar sobre la implicació dels educadors en l'assemblea (*els educadors respectem les decisions preses a l'assemblea*). Clarament amb un 40%, els adults s'han mostrat «*molt d'acord*» amb el posicionament que ells mateixos respecten les decisions preses a l'assemblea.

6.2.3. Freqüència de Assemblea de la llar

A la pregunta que formularem amb quina *freqüència realitzeu l'assemblea de la llar* s'exposa tot seguit les respostes obtingudes dels educadors i educadores dels CRAE.

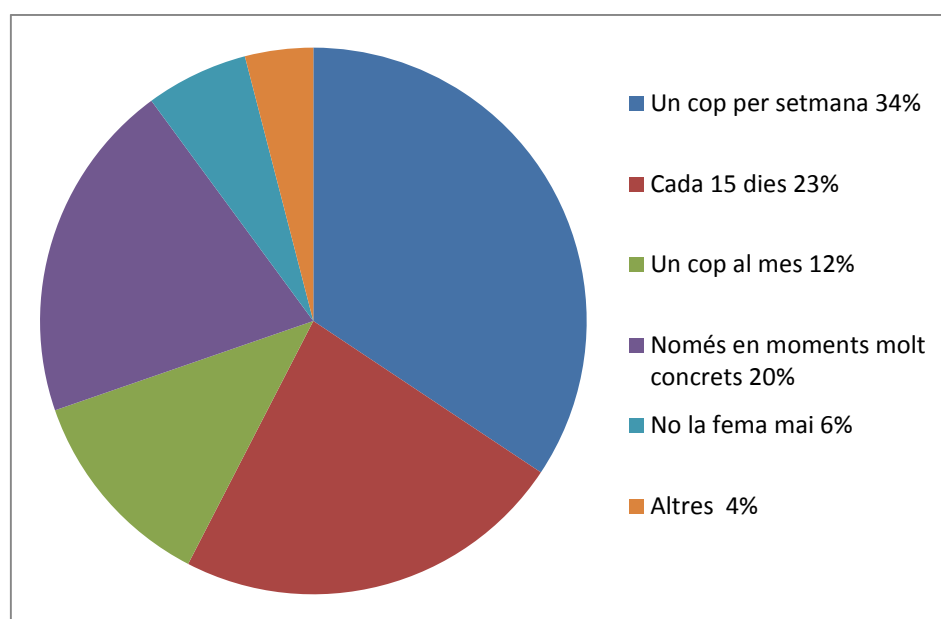


Figura 11. Freqüència de Assemblea

Font: Elaboració pròpia

Com s'aprecia en la *figura 11*, un 34% (N=162) dels CRAE porta a terme l'assemblea de la llar un cop per setmana, i un 23% (N=108) cada 15 dies, i un 12% (N=58) un cop al mes. Un 20% (N=96) dels centres de protecció manifesten que l'assemblea es realitza en moments molt concrets. I un 6% (N=27) no la realitzen mai.

6.3. CONFLICTE

La dimensió que pertany al *conflicte* s'ha abordat des de les següents variables: *els educadors s'enfaden molt, voluntat d'arreglar conflictes entre tots, presència de violència física o material en conflictes, predominança de pau i tranquil·litat, crítiques dels infants cap als educadors quan s'enfaden, crítiques entre educadors mútuament.*

La *taula 55* resumeix els resultats respecte a la percepció que tenen els educadors socials respecte al conflicte. Les respostes ombrejades ens assenyalen els percentatges més notables.

Taula 55. Conflicte segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Els educadors s'enfaden molt (N=472)	8,7%	56,4%	24,4%	8,7%	1,9%
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots (N=474)	0,8%	8,6%	27,8%	35,7%	27%
Presència de violència física o material davant de conflictes (N=471)	8,1%	24,2%	20,4%	26,1%	21,2%
Generalment hi ha pau i tranquil·litat (N=471)	3,2%	21,2%	38%	25,9%	11,7%
Infants critiquen a educadors quan s'enfaden (N=466)	3,4%	36,1%	30,9%	20%	9,7%
De vegades, els educadors es critiquen mútuament (N=468)	16,9%	38,5%	23,9%	15,6%	5,1%

Font: Elaboració pròpia.

En el primer ítem de la *taula 55*, sembla que els educadors perceben que ells no s'acostumen a enfadar gaire, doncs referent a l'afirmació: *els educadors s'enfaden molt* el valor moda és el 2 («*poc d'acord*») amb un 55%.

Amb la mateixa línia i pel que fa a la variable sobre *la recerca de solucions comuns davant de conflictes*, els educadors es mostren «*d'acord*» i «*molt d'acord*» en més del 60% dels educadors enquestats.

En canvi, en preguntar si *hi havia vegades que els conflictes que es desenvolupaven en el centre comportaven agressions i violència*, els educadors han respost amb gran dispersió. Hi ha gairebé la mateixa proporció de respostes en els diferents valors (2, 3, 4 i 5).

S'ha preguntat si *als centres hi havia pau i tranquil·litat*, i s'han obtingut respostes coherents amb l'ítem anterior, dispersió en les respostes, on hi ha un valor que, tot i així, despunta «*bastant d'acord*» amb un 38%. La resta de respostes estan distribuïdes entre el valor 2, 4 i 5, que juntes sumen prop d'un 60%.

Els informants ens han indicat que, en quant a *l'existència de mala relació dels infants vers els educadors*, es troben «*poc d'acord*» amb aquest ítem «*poc d'acord*» amb un 36,1%.

Per últim, hem preguntat si *es criticaven entre ells* i de nou hem obtingut valors baixos, «*poc d'acord*» amb un 38,5%, cosa que en aquesta conjectura ens indica que no sembla haver-hi clars conflictes entre els educadors, en general.

6.4. AJUDA

En la dimensió *ajuda*, ens hi apropem a través de cinc variables: *Qualitat de la rebuda dels infants al centre, implicació dels educadors per a que els infants aconseguixin allò que necessiten, la disponibilitat temporal dels educadors per parlar amb ells, l'energia i motivació dels educadors per a que tot funcioni bé i, finalment, l'existència de bona relació entre educadors i educands.*

Taula 56. *Ajuda segons els educadors socials.*

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Bona rebuda d'infants al centre (N=470)	0,4%	2,6%	15,7%	29,4%	51,9%
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin (N=470)	0,2%	0,4%	17,4%	30,9%	51,1%
Els educadors no tenim temps per parlar amb els infants (N=472)	29%	43%	17,2%	8,3%	2,5%
Els educadors enèrgics i motivats per a que tot funcioni bé (N=472)	0,4%	4%	20,3%	31,8%	43,4%
Bona relació entre educadors i infants (N=458)	0,2%	2,3%	18,2%	43,4%	35,8%

Font: *Elaboració pròpia.*

Referent a la dimensió «*ajuda*», s'ha pogut constatar una diversitat en les respostes. Per començar, veiem que els professionals creuen fermament que *els infants són ben rebuts al centre, d'una manera càlida i acollidora*. El valor «*molt d'acord*» ha aglutinat un quasi 52%, i l'altre gran gruix de recolzament s'ha dividit entre els valors «*d'acord*» i «*bastant d'acord*».

De la mateixa manera, els enquestats creuen clarament que *els educadors ajuden als infants com sigui si és que els falta alguna cosa*, categoria «*molt d'acord*» amb un 51,1%, seguit d'un 30% de recolzament de la categoria «*d'acord*».

Molt en la mateixa línia, els adults han assenyalat estar en desacord davant de l'afirmació següent: *els educadors no tenen temps per parlar amb els infants de temes interessants*. Els valors més assenyalats en aquesta ocasió, han estat «*poc d'acord*» (amb un 43%) i «*gens d'acord*» (amb un 29%), cosa que ens afirmava la percepció dels educadors de dedicar atenció als infants per parlar de temes interessants.

També els educadors han respost amb un «*d'acord*» (31,8%) i «*molt d'acord*» (43,4%) quan se'ls ha preguntat *si treballaven amb energia i entusiasme*. Hi ha per tant, una majoria de gairebé el 75% que opina favorablement respecte aquest ítem.

La variable que ho resumeix tot és l'última: *en general els educadors tenen un bona relació amb els infants?* Clarament, la resposta dels educadors ha estat favorable i quasi el 80% es situava en els valors «*d'acord*» i «*molt d'acord*».

6.5. AUTONOMIA

En realitzar l'anàlisi descriptiva de les variables relacionades amb el grau d'autonomia dels infants, hem pogut comprovar que hi ha una tendència que afirma que en general, hi ha força voluntat de potenciar l'autonomia dels infants; ja sigui per la *disponibilitat de transport, com el foment de la presa de decisions que els afecten, discrecionalitat per resoldre els propis problemes que sorgeixen, la transparència dels informes que els incumbeixen i la intimitat/privacitat*.

La *taula 57* resumeix els resultats respecte a la visió que tenen els professionals de la dimensió de l'autonomia. L'ombregjat indica el percentatge de resposta més alts.

Taula 57. Autonomia segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu (N=472)	18,6%	1,4%	21,8%	16,1%	26,1%
Els infants no tenen vida privada ni intimitat (N=472)	23,7%	43%	23,5%	8,3%	1,5%
S'anima als infants a que prenguin les seves pròpies decisions (N=472)	0%	6,4%	24,8%	37,5%	31,4%
Els educadors potencien que els infants resolguin els problemes per ells mateixos (N=474)	0%	8%	28,9%	38%	25,1%
Es fa particips als infants dels informes i la informació (N=461)	11,5%	26,7%	24,9%	22,8%	14,1%
Els infants poden participar en les decisions que els afecten (N=451)	6,7%	21,9%	26%	31%	14,3%

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a l'autonomia del *desplaçament*, els resultats són força dispersos, tot i que la moda és «*molt d'acord*» (amb un 26% dels casos), seguit del «*bastant d'acord*» (amb un 21%).

Seguidament, s'ha valorat l'autonomia a partir de la següent pregunta: *els infants del centre no tenen intimitat ni vida privada*. S'ha obtingut una moda de categoria «*poc d'acord*», amb un percentatge del 43%. En aquesta conjectura, les respostes han estat força unànimes i han rondat els valors més baixos «*gens*

d'acord» i «poc d'acord», cosa que indica que els infants, segons els educadors, tenen privacitat i intimitat dins del CRAE.

En quant a la tercera variable, el *foment per a què els infants prenguin les seves pròpies decisions*, s'ha observat que una majoria important es trobava «*d'acord» amb aquesta afirmació (37%), seguit de l'opció «molt d'acord», oferint un posicionament a favor que en els CRAE es fomenta que els joves prenguin les seves pròpies decisions.*

Quan hem preguntat sobre si *els educadors potencien que els infants resolguin els seus problemes quotidians*, s'ha obtingut una majoria d'educadors «*d'acord» amb aquest plantejament (38%), així com un valor molt similar entre «molt d'acord» i «bastant d'acord» (al voltant del 25%), deixant explícit que, segons els professionals, en els recursos residencials existeix espai i voluntat per a que els infants resolguin els problemes quotidians per sí mateixos.*

Una altra manera d'entendre l'autonomia ha estat a través de la pregunta sobre la *transparència i apropament dels informes als infants*, i s'han obtingut resultats força dispersos, del que es dedueix i en funció del centre poden compartir o no aquesta informació amb els nois i noies.

Finalment, pel que fa l'afirmació que els nois i noies poden participar en les decisions que els afecten personalment, s'han obtingut resultats més aviat favorables, al voltant dels valors «*bastant d'acord» (26%) «d'acord» (31%) i «molt d'acord» (14,3%).*

6.6. ACTUACIÓ

En voler conèixer la dimensió *Actuació* dels infants en els CRAE sota la visió dels educadors, s'han efectuat quatre preguntes de qüestionari: *si als centres s'esforcen per millorar cada dia, si hi ha preocupació per treure bones notes acadèmiques, si es pretén que els infants siguin persones d'èxit i si els educadors animen als infants a ser bons estudiants.*

La *taula 58* sintetitzen els resultats respecte a la percepció que tenen els professionals sobre la dimensió de l'actuació.

Taula 58. Actuació segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Esforç diari per fer les coses millor (N=473)	0,2%	3,2%	20,7%	33,4%	42,5%
Poca preocupació per treure males notes (N=466)	27,5%	37,6%	16,7%	12%	6,2%
Es vol que els infants siguin unes persones d'èxit (N=465)	1,3%	11,2%	19,8%	28,2%	39,6%
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants (N=473)	0,4%	2,5%	1,5%	27,9%	51,6%

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al primer ítem, es pot observar una majoria que ha triat l'opció «*molt d'acord*» (47%), seguit de l'opció «*d'acord*» amb un 33,4%. Aquestes han estat respostes molt concentrades en les opcions favorables a la declaració que els centres s'esforcen cada dia per millorar.

Seguidament, en el segon punt, els resultats indiquen que efectivament, hi ha preocupació per treure bones notes per part dels infants. La majoria es troba en els valors més baixos «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*», que junts sumen prop d'un 65%, cosa que ens demostra aquesta afirmació, oposant-se a la idea de la *no-preocupació* per treure bones notes.

Quan hem preguntat si els educadors volien que els infants fossin *persones d'èxit* s'han obtingut resultats força concentrats en els tres valors alts (que sumats aglutinen més del 85% de respostes), on la moda és «*molt d'acord*» amb un 39.6%.

Per acabar, quan hem volgut conèixer si els educadors animen als infants i adolescents a ser bons estudiants, hem obtingut una clara inclinació per les opcions favorables a aquest punt de vista. De fet, hi ha una majoria clara del 51% que ha dit estar «*molt d'acord*» amb que els infants esdevinguin bons estudiants, i un 28% ha respost amb un «*d'acord*». Això evidencia, per tant, que hi ha una notable preocupació acadèmica per part dels educadors cap als alumnes dels CRAE.

6.7. SOCIOCULTURAL

Hem volgut conèixer quin era l'estat de l'animació sociocultural en els CRAE, i hem preguntat als educadors *si als centres es feien activitats interessants, si efectivament es feien tot i no tenir diners, si els infants participaven a l'organització de les activitats, si es donava la situació que durant el temps lliure els infants veien la TV/ordinador/música o si els infants podien escollir el tipus d'activitat extraescolar que volguessin*. Hem obtingut respostes diverses.

Taula 59. Sociocultural segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Al centre s'hi fan activitats interessants (N=473)	0,8%	8,7%	23,7%	34,2%	32,6%
Tot i no tenir diners, es participa en moltes activitats (N=473)	0,4%	5,9%	22,8%	38,3%	32,6%
Molt temps lliure mirant la TV-PC-Música (N=471)	7,4%	48,2%	28,5%	11,7%	4,2%
Els infants participen de l'organització de les activitats (N=470)	2,3%	26,4%	30,6%	30,4%	10,2%
Els infants poden escollir les seves activitats extraescolars (N=469)	0,6%	4,7%	20,3%	28,8%	45,6%

Font: Elaboració pròpia.

El primer aspecte, les respostes s'han repartit entre les opcions més favorables «*bastant d'acord*», «*d'acord*» i «*molt d'acord*», que en total sumen el 90%. La moda ha resultat l'opció «*d'acord*», amb un 34,2%, cosa que ens suggereix que, generalment, els CRAE ofereixen un assortiment d'activitats interessants pels nois i noies.

En la mateixa línia, els educadors ha mostrat conformitat («*d'acord*» amb un 38%) quan hem volgut saber si aquestes activitats es realitzaven malgrat la manca de pressupost. Per tant, els recursos econòmics destinats a activitats no semblen una variable explicativa pel que fa a la presència o absència d'activitats als centres residencials.

Una mica menys ben valorada ha estat la implicació dels joves en l'organització d'aquestes activitats. Tot i que la moda és la categoria «*bastant d'acord*», seguidament de «*d'acord*», un 26% de les respostes han assenyalat estar «*poc d'acord*» amb la intervenció dels infants en l'organització. S'entén, doncs, que tot i la presència d'activitats interessants als CRAE, és evident que l'organització no sempre implica als residents.

D'altra banda, en preguntar si els residents realitzaven les següents activitats *TV/ordinador/música* durant la major part del seu temps lliure, s'ha observat que els educadors assenyalen clarament l'opció «*poc d'acord*» (48%), després de l'opció «*bastant d'acord*» (28%).

Per finalitzar, s'ha volgut conèixer si els nois i noies tenien certa discreció per escollir les activitats extraescolars. Una majoria del 45% ha considerat que hi estava «*molt d'acord*», per davant del 28%, que ha assenyalat estar-hi «*d'acord*». Tot indica que, segons els educadors, els joves disposen de llibertat per escollir el tipus d'activitat extraescolar que volen dur a terme.

6.8. MORALITAT- RELIGIOSA

Per apropar-nos a la qüestió de la moral religiosa, hem formulat dues qüestions als educadors del centre: *el respecte de la diversitat religiosa al centre, i la celebració de festes típiques de cada cultura.*

La *taula 60* resumeix els resultats sobre la percepció que tenen els professionals de la moral i la religió. L'ombregat indica el percentatge de resposta més elevat.

Taula 60. Moralitat - religiosa segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Al centre es respecten les creences religioses (N=467)	0,4%	2,4%	10,3%	25,5%	61,5%
Es poden celebrar festes típiques culturals al centre (N=453)	8,2%	25,4%	18,5%	24,9%	23%

Font: Elaboració pròpia.

Si parlem en termes de diversitat religiosa, una majoria clara de més del 60% ha mostrat estar «*molt d'acord*» amb que es respecta aquest fet. El 25,5% diu estar-hi «*d'acord*».

Pel que fa a la qüestió de *la celebració de festes típiques de cada cultura*, hi ha dispersió d'opinions. L'opció per la qual més educadors han apostat, ha estat «*poc d'acord*» amb un 25,4%, seguit molt de prop, per «*d'acord*» amb un punt menys de representació. Un 23% ha assenyalat estar «*molt d'acord*» amb aquesta idea i en la posició central, «*bastant d'acord*» s'hi aglutina un 18,5%. Els resultats evidencien una dispersió molt alta de respostes.

6.9. ORGANITZACIÓ

En aquesta ocasió, parlem de l'organització dels CRAE i ens hi acostem a través de les següents qüestions: *neteja i ordre dels espais comuns, no puntualitat o oblit a l'hora d'anar a llocs fora del centre, confusió en l'organització del centre, dificultat de trobar coses quan les necessites, neteja i ordre de la sala d'educadors, innovació a través de noves i diferents idees.*

La *taula 61* mostra els resultats respecte a la visió dels professionals en l'organització dels CRAE.

Taula 61. Organització segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Espais nets i ordenats (N=470)	0,4%	4,3%	17,4%	31,9%	46%
De vegades s'arriba tard als llocs o oblidem anar-hi (N=470)	31,3%	53,8%	6,8%	7,4%	0,6%
De vegades hi ha confusió en l'organització del centre (N=472)	29,7%	47,9%	12,5%	8,1%	1,9%
De vegades costa trobar les coses quan es necessiten (N=472)	18,4%	47%	20,3%	11,7%	2,5%
La sala d'educadors està neta i ordenada (N=474)	4,2%	17,3%	28,3%	31%	19,2%
S'intenten dur a terme idees noves i diferents (N=471)	1,3%	9,6%	28,7%	36,7%	23,8%

Font: Elaboració pròpia.

En el primer dels ítems, s'observa que el 46% de respostes que s'han declinat pel «*molt d'acord*», seguit del «*d'acord*» amb un 32%. En general, doncs, els educadors consideren que els centres acostumen a estar *nets i endreçats*.

Pel que respecta a la *puntualitat i assistència regular a llocs i cites fora del centre*, un 53% dels informants han mostrat estar «*poc d'acord*», i un 32% ha dit estar «*gens d'acord*» amb el posicionament que de vegades se sigui impuntual i no s'arribi a les cites.

D'altra banda, un 48% dels professionals ha assenyalat estar «*poc d'acord*» pel que fa a la confusió en l'organització del centre, seguit d'un quasi empat entre l'opció «*gens d'acord*» i «*bastant d'acord*». Tot i que hi deuen haver diferències segons el centre, en general coincideixen en afirmar que l'organització del centre és força clara.

Amb valors molt semblants ens hem apropat a la qüestió de l'ordre (*costa trobar les coses quan es necessiten*). Un majoria clara del 47% ha dit que estava «*poc d'acord*» amb aquesta afirmació, seguit d'un 20% «*bastant d'acord*» i un 18% «*gens d'acord*».

Força més disperses han resultat les respostes dels educadors respecte a la *neteja i ordre de la seva pròpia sala*. Tot i que l'opció més recolzada ha estat «*d'acord*» (amb un 31%), la resta d'opcions també han estat fortament contemplades.

Per finalitzar, les opcions centrals «*d'acord*» amb un 36.7%, «*bastant d'acord*» amb un 28,7% i «*molt d'acord*» amb un 23.8%, ens recolzen l'afirmació que en els centres s'intenten dur a terme idees noves i innovació.

6.10. CONFORT FÍSIC

Han estat diverses les dimensions que ens ha requerit per apropar-nos al tipus de confort dels CRAE estudiats: *la bona decoració, la temperatura del centre, el soroll, la seguretat dels objectes valuosos, la bona ubicació del centre i recursos, la disponibilitat d'un espai per la tasca tècnica dels educadors i la qualitat del menjar*. La *taula 62* mostra els resultats sobre la dimensió de confort físic.

Taula 62. Confort físic segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Decoració agradable (N=471)	2,8%	14,2%	24,8%	28,9%	29,3%
Temperatures extremes (N=474)	22,8%	43%	17,1%	10,8%	6,3%
El soroll (N=473)	8,5%	33,5%	29,6%	17,3%	9,1%
Seguretat pels objectes valuosos (N=473)	2,1%	11,8%	23,9%	34,5%	27,7%
Zona ben equipada (N=474)	6,3%	17,1%	19,6%	28,1%	28,9%
Els educadors disposen d'un espai on poder fer treball tècnic (N=470)	8,9%	22,8%	23%	26,2%	19,1%
Qualitat del menjar (N=472)	6,1%	19,3%	17,2%	22,2%	35,2%

Font: Elaboració pròpia.

La primera qüestió, referent a la *decoració adient del centre*, ens ha mostrat una clara dispersió de les respostes, les quals han estat repartides entre les opcions «*bastant d'acord*» (24.8%), «*d'acord*» (28.9%) i «*molt d'acord*» (29.3%), tot i que en general, hi ha un posicionament favorable davant del tipus de decoració dels CRAE segons l'opinió dels educadors.

Respecte al tema de la *temperatures extremes*, existeix una clara majoria del 43% que ha afirmat estar «*poc d'acord*» amb aquesta idea, seguit del «*gens d'acord*» amb un 22,8%. La temperatura extrema als CRAE no sembla doncs,

un problema amb presència general, tot i que és remarcable que una mica més d'un 34,2% indica que sí que hi ha un problema amb aquest tema («*bastant d'acord*», «*d'acord*» i «*molt d'acord*»).

En relació al «*soroll*», sembla ser que tampoc es percep com un malestar. Un 65% de les respostes han apostat per l'opció 2 i 3 de l'escala d'1 a 5, i un 17% ho ha fet per «*d'acord*». Tot indica que és una qüestió més visible que la de la temperatura, i té una presència més clara.

Un 35% dels professionals ha mostrat estar «*d'acord*» amb *la seguretat que suposa el centre per guardar objectes valuosos*, en front d'un 27% i un 24% de «*molt d'acord*» i «*bastant d'acord*» respectivament.

De la mateixa manera, quan hem volgut saber si *els centres estaven situats en zones ben equipades*, les majories han recolzat l'opció «*molt d'acord*» i «*d'acord*», amb un 28% cadascuna. Seguidament, amb un 19% i un 17%, les opcions «*bastant d'acord*» i «*poc d'acord*». Sembla ser que, tot i la ubicació en entorns diversos segons els CRAE, coincideixen en afirmar que en general es troben en zones ben equipades.

Es disposa d'una *una sala per les tasques tècniques dels educadors*, però no tots els subjectes enquestats ens han ofert una resposta afirmativa a aquesta qüestió. L'opció més secundada ha estat «*d'acord*», amb un 26,2%, molt seguit per les opcions «*poc d'acord*» i «*bastant d'acord*», que han estat recolzades per un percentatge gairebé igual del 23%. Una miqueta menys, un 19%, hi està «*molt d'acord*», qüestió que pot reflectir una mancança en els centres residencials.

Per concloure, i no menys important, *la qualitat del menjar* ha resultat ser un punt de divergència. Les respostes de són disperses, i ens mostren una majoria del 35% «*molt d'acord*» amb *la qualitat del menjar*, seguit d'un 22% de «*d'acord*», però molt a prop de les altres opcions menys favorables.

6.11. CONTROL

Per finalitzar l'estudi analític de les dimensions d'aquesta investigació sobre la mostra dels educadors, hem volgut acostar-nos a la qüestió del *control* o tot el que envolta l'ús i creació de normes. Per aquest motiu hem preguntat *si les normes estan ben definides, si hi ha excés de normes i permisos, si es té en compte l'opinió dels infants per a l'elaboració de normes, si les normes de la llar es compleixen i si els infants actuen de maneres diferents en funció de l'educador que hi hagi*.

La *taula 63* resumeix els resultats respecte a l'opinió que tenen els professionals sobre el control. De la mateixa forma que l'anterior, l'ombrejat indica el percentatge de resposta més alta.

Taula 63. Control segons els educadors socials.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Claredat en les normes (N=473)	1,3%	7,6%	27,5%	42,5%	21,1%
Excés de normes (N=474)	5,5%	46%	31%	12%	5,5%
Opinió d'infants en establir normes (N=470)	4,3%	34,7%	33,6%	20,9%	6,6%
Les normes es compleixen (N=471)	0,4%	6,8%	38,4%	41%	13,4%
Els infants es comporten diferent segons l'educador (N=469)	0,9%	15,4%	29,4%	26%	28,4%

Font: Elaboració pròpia.

Respecte al primer ítem, hem recollit un 47% de respostes que estaven «*d'acord*» amb la claredat de les normes, seguit d'un 27% que hi estaven «*bastant d'acord*» i un 21% que hi estaven «*molt d'acord*». En general doncs, les normes resulten força clares per als educadors i educadores.

Al mateix temps, una clara majoria del 46% ha dit estar «*poc d'acord*» amb *l'excés de les normes*, seguit d'un 31% que hi estava «*bastant d'acord*», els valors més representatius.

D'altra banda, un recull de respostes centre-baixes ens ha fet veure que *els infants no són els clars protagonistes de l'elaboració de les normes*, però tampoc en són totalment aliens: Quasi un 70% dels professionals s'han situat entre les opcions «*poc d'acord*» i «*bastant d'acord*», deixant espai per un 21% que ha dit estar-hi «*d'acord*». Aquesta qüestió deu variar molt d'un CRAE a un altre. Amb un 41% i un 38% («*d'acord*» i «*bastant d'acord*»), els informants han assenyalat que *les normes es compleixen*.

Per finalitzar, preguntem *si els infants es comportaven diferent en funció de l'educador que hi havia*, i existeix una clara dispersió de respostes que semblen expressar diversitat en la plantilla d'educadors dels CRAE: una majoria de quasi el 30% ha dit estar «*bastant d'acord*» amb aquesta afirmació, seguit de ben a prop per un 28,4% d'educadors que han dit estar-hi «*molt d'acord*» i un 26% «*d'acord*».

6.12. RESUM

Tot seguit s'exposa a mode de resum, les respostes dels educadors i educadores socials en relació a la percepció del clima social en els seus llocs de treball, CRAE.

- **Dimensió Cohesió:** Els professionals han contestat que en aspectes com «*L'ajuda, la confiança o el sentiment de pertinença*», les puntuacions són centrals. Per tant, no consideren que s'ajudin molt entre ells o que la confiança entre iguals sigui baixa, així com el sentiment de pertinença a la llar. En els ítems següents els preguntem si existeix una «*Relació negativa*» entre els infants o si tots van a l'una i els resultats són lleugerament més positius.

- **Dimensió Expressió infants:**
 - **D'expressar-se i ésser escoltats:** Els educadors dels recursos residencials manifesten que tenen poc temps per escoltar els pensaments dels joves i que generalment, animen a preguntar sobre els afers que els interessen o els preocupa. Al mateix temps exposen que a la llar es pot parlar de qualsevol contingut obertament.
 - **L'assemblea de la llar:** Els adults són partidaris que aquest és un òrgan molt important per a l'organització de la llar, i que generalment tracten temes per millorar el centre. Els professionals respecten majoritàriament les decisions que s'hi prenen. En referència a si els infants i adolescents respecten més les decisions que es prenen en l'assemblea, generalment no es creu que impliqui més responsabilitat. Tanmateix, no comparteixen el punt de vista que els educadors tenen un pes rellevant en la gestió de l'òrgan.

- **Dimensió conflicte:** Pel que exposen els professionals, no acostumen a *«Enfadar-se gaire»*. Amb la mateixa línia manifesten que *«S'intenta buscar solucions als conflictes en el centre»*. Un altre punt interessant és saber si *«en el centre es poden donar casos de comportaments agressius»* i, pel que sembla, aquest és un fet que pot ser habitual en alguns CRAE. Només un terç dels educadors creuen que en el centre es respira *«pau i tranquil·litat»*. En referència a les crítiques per part dels nois i noies o per part dels companys de feina, les contestacions han estat baixes segons la seva visió, i existeix poca crítica.

- **Dimensió Ajuda:** Segons la puntuació dels mateixos professionals, els nois reben una bona acollida en el seu primer dia en la llar. Consideren que els educadors fan tot el que està al seu abast per cobrir les necessitats dels joves. Creuen que disposen de molta energia i motivació per dur a

terme la seva tasca socioeducativa. Majoritàriament, consideren que existeix un bon tracte entre els infants-educadors.

- **Dimensió Autonomia:** Els adults animen als joves que siguin capaços de prendre les seves pròpies decisions i que intentin resoldre els problemes per ells mateixos. En menys intensitat, els educadors fan partícips els seus infants sobre les seves pròpies decisions. I trobem més resistències per compartir la informació que s'escriu als informes amb els seus tutorands. Els educadors creuen que els seus educands sí que disposen de vida privada i intimitat.
- **Dimensió Actuació:** Amb referència a l'actuació dels residents en els CRAE sota la visió dels educadors. Cal dir que les puntuacions són molt altes. Aquí fem al·lusió a conceptes com són l'esforç diari per fer les coses cada dia millor, que els infants siguin persones d'èxit i la preocupació per treure bones notes, i ser bons estudiants o tenir un bon rendiment escolar.
- **Dimensió Sociocultural:** S'inclouen aquelles activitats que es realitzen en el CRAE i que estan destinades als infants i adolescents en el seu temps d'oci. Les puntuacions són favorables, cosa que ens suggereix que generalment els centres de protecció ofereixen un assortiment d'activitats prou interessants pels infants, i tenen poca tendència a organitzar-ne per ells mateixos. Les propostes socioculturals es realitzen tot i la manca de pressupost. Activitats del tipus veure la televisió, jugar amb l'ordinador o escoltar música són poc habituals segons els educadors. Podem constatar que els infants i joves disposen de llibertat per escollir el tipus extraescolar que volen dur a terme.
- **Dimensió Moralitat-Religiosa:** Segons la visió dels educadors, cal destacar que als CRAE es respecten les creences de cada persona, tot i que és una mica més difícil poder celebrar una determinada celebració, costum o dieta.
- **Dimensió Organització:** En referència a l'ordre i la neteja del centre, en majoritàriament els educadors consideren que a les llars acostumen a

estar netes i endreçades. Cal dir que les respostes respecte a la neteja i l'ordre de la seva pròpia sala és força més dispersa. Els professionals pensen que en els CRAE, l'organització és força clara, i és recolzen amb l'afirmació que en general els recursos residencials procuren innovar i generar noves idees.

- **Dimensió Confort Físic:** Malgrat la dispersió d'opinions sobre la «*Decoració adient del centre*», en general existeix un posicionament favorable davant del tipus de decoració, segons l'opinió dels educadors. La «*Temperatura extrema*» no sembla ser un problema en les llars. Segons alguns educadors no disposen d'un espai adequat on fer les tasques tècniques. Pel que fa als nivells de decibels, el soroll en les llars, sembla ser que tampoc es percep com un element negatiu. Per finalitzar «*La qualitat del menjar*», més de la meitat dels CRAE creuen que la qualitat és molt bona, pràcticament un terç considera que el menjar no ho és prou.
- **Dimensió del Control:** Majoritàriament, les normes resulten força clares per als educadors i podem afirmar que no existeix un excés, i es compleixen en el CRAE. Sembla que els nois i noies no participen en la elaboració de les normes. Per concloure, a la pregunta de «*Si els infants es comporten diferent en funció de l'educador que hi ha*», existeix una clara dispersió de les respostes, però tot indica que sí que es percep aquest canvi de comportament dels infants.

CAPÍTOL 7. ANÀLISI DEL CLIMA SOCIAL: COMPARATIVES I VARIABLES EXPLICATIVES

En el següent capítol es realitza l'anàlisi comparativa entre els resultats obtinguts de la matriu dels educadors i educadores socials i la dels infants i adolescents del CRAE.

L'objectiu de les anàlisis comparatives és observar i mesurar les diferències i similituds respecte al clima social als CRAE entre dues mostres, en aquest cas la mostra dels professionals i la dels nois i noies.

Tal com s'ha mencionat en apartats anteriors, el clima social als centres residencials s'ha abordat des de les diverses dimensions: *cohesió, expressió, conflictes, ajuda, autonomia, actuació, sociocultural, moralitat-religiosa, organització, confort físic i control*.

La comparació de les dues mostres, es realitzarà a través dels eixos mencionats i els ítems comuns en les dues mostres, partint dels resultats més significatius.

7.1. RELACIONS ENTRE LES PERCEPCIONS SOBRE LA COHESIÓ

Ens apropem a aquest eix a través de les següents qüestions: *Ajuda mútua entre infants, confiança mútua entre infants, presència de mala relació entre els infants, sentiment de pertinença i sensació que tots els infants van a la seva*. La taula 64 recull els percentatges de resposta obtinguts en cadascuna de les dimensions avaluades.

Taula 64. Dimensió cohesió infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ens ajudem mútuament (N=356)	5,1%	18,5%	22,8%	33,7%	19,9%
Confiança mútua entre companys (N=350)	22,9%	40%	13,4%	16%	7,7%
Mala relació entre companys (N=351)	35,9%	37,3%	14,5%	8%	4,3%
Sentiment de pertinença (N=346)	7,2%	7,8%	12,7%	27,5%	44,8%
Tothom va a la seva (N=343)	14,9%	17,8%	26,8%	19,2%	21,3%
Educadors i educadores					
S'ajuden mútuament (N=472)	0,2%	26,5%	40,3%	27,5%	5,5%
Confiança mútua entre infants (N=471)	3,2%	35,5%	37,6%	19,7%	4%
Mala relació entre infants (N=470)	13,2%	66%	15,7%	4,5%	0,6%
Sentiment de pertinença (N=470)	2,8%	19,8%	39,4%	25,7%	12,3%
Tothom va a la seva (N=470)	10,6%	52,8%	24,5%	8,6%	3,4%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 65. Comparativa de mitjanes: Cohesió.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació	Error típ.
S'ajuden mútuament (N=472)	3,45	1,151	0,061
Confiança mútua entre infants (N=471)	2,46	1,222	0,065
Mala relació entre infants (N=470)	2,07	1,098	0,059
Sentiment de pertinença (N=470)	3,95	1,241	0,067
Tothom va a la seva (N=470)	3,14	1,342	0,072
Educadors i educadores			
S'ajuden mútuament (N=472)	3,12	0,870	0,040
Confiança mútua entre infants (N=471)	2,86	0,907	0,042
Mala relació entre infants (N=470)	2,13	0,713	0,033
Tothom va a la seva (N=470)	3,25	0,999	0,046

Font: Elaboració pròpia.

Taula 66. T Student i Levène Cohesió.

Variables de contingut (cohesió)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
S'ajuden mútuament	Infant Educador	0,000	0,000
Confiança mútua entre infants		0,000	0,000
Mala relació entre infants		0,000	0,368
Sentiment de pertinença		0,001	0,000
Tothom va a la seva		0,000	0,000

Font: Elaboració pròpia.

A primera vista a la *taula 64*, s'observa que les respostes dels infants estan més polaritzades que la dels educadors, que semblen mostrar certa tendència a romandre en els valors més centrals o, si més no, fugir dels extrems.

Els valors de les mitjanes semblarien desmentir-ho, però si observem, les mitjanes juntament amb la desviació típica, observem que les mitjanes pels joves estan més esbiaixades, és a dir, les mitjanes estan desfasades per l'evident polaritat de respostes en la mostra dels nois i noies (desviacions majors a 1). L'error tipificat, doncs, és major. Les proves *T d'Student* ens mostren que els resultats encaixen i que, en general, es demostra l'existència de diferències entre els grups estudiats, els infants i els educadors.

Referent a «*l'ajuda mútua*», els nois i noies han votat en major mesura l'opció «*d'acord*» (33,7%) mentre que els professionals s'han mantingut al centre amb «*bastant d'acord*» (40,3%). Hi ha una diferència important en els valors extrems ja que un 5,1% dels residents han respost estar «*gens d'acord*» en la presència «*d'ajuda mútua*» mentre que els adults no s'hi ha arriscat tant i només un 0,2% ho ha assenyalat. Han optat per aglutinar-se més en l'opció «*poc d'acord*» amb un 26,5%. En l'extrem oposat, el mateix: mentre un 19,9% dels infants acceptava estar «*molt d'acord*» amb l'afirmació, només un 5,5% dels educadors es situa en la mateixa categoria.

Per aquest aspecte, trobem que la mitjana té un valor de 3,45 pels nois i noies i de 3,12 per als professionals (aparentment força semblant) però la desviació a simple vista ens mostra diferències (1,151 residents i 0,870 educadors).

La prova *T d'Student*, l'indicador que demostra si hi ha o no diferència en les mitjanes i variàncies entre dos grups, ens confirma que, en termes de variàncies i de mitjanes, existeixen comportaments diferenciats entre ambdós grups (*Levene*: 0,000 i *T*= 0,000).

En aquesta ocasió la «*confiança mútua*», s'observa que passa quelcom de semblant i els infants es situen més en la categoria «*poc d'acord*» (40%) mentre que els educadors es repeteixen entre el «*bastant d'acord*» i el centre-baix («*poc d'acord*»). Tot i així, en aquesta situació els valors que mostren els joves es veuen més repartits, és a dir, amb major dispersió que els dels professionals.

D'aquesta manera, trobem que la mitjana té un valor de 2,46 pels infants i de 2,86 per als professionals, però la desviació (1,222 residents i 0,907 educadors).

Amb estadística de *Levène* ens assenyalen que hi ha comportaments diferents en les variàncies de les dues mostres i, tot i que aparentment les mitjanes s'assemblin, la prova *T d'Student* accepta la hipòtesi alternativa, és a dir, que també hi ha mitjanes diferenciades (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En quant a *la presència de males relacions entre els infants*, es detecten tendències negatives ambdues mostres, cosa que indica que en general no s'està d'acord amb la idea que hi hagi males relacions entre els infants. Tot i així, els educadors s'han aglutinat en un 66% en la categoria «*poc d'acord*», mentre que els infants s'han repartit, més o menys equitativament, entre les categories «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*». Els adults tornen a demostrar la seva tendència a la centralitat. De fet, només un 0,6% d'ells ha assenyalat l'opció «*molt d'acord*» (és a dir, totalment d'acord amb el posicionament que hi ha males relacions entre els infants), mentre que els nois i noies ho han fet en quasi un 5%.

Per aquest altre aspecte, trobem que la mitjana té un valor de 2,07 pels infants i de 2,13 per als educadors però la desviació (1,097 pels residents i 0,713 pels adults) ens indica que la mitjana dels infants és fruit de resultats molt més aïllats entre sí del que ho són en el cas del educadors. Es confirma, una polarització en els resultats del nois i noies i una tendència més central en el cas dels professionals.

En aquesta circumstància, els indicadors de *Levène* i *Student* ens evidencien que les variàncies dels dos grups són diferents (*Levène*: 0,000) i que, tal com es veu, les mitjanes són idèntiques ($T=0.368$).

Amb el *sentiment de pertinença* i seguint el mateix patró que en els anteriors ítems, els infants i adolescents s'han posicionat favorablement en l'opció «*molt*

d'acord» amb un 44,8% i «*bastant d'acord*» amb un 27,5% agrupant un 72,5% en les valoracions positives. Al contrari, els educadors que estaven també «*molt d'acord*» amb la idea de pertinença de grup només ascendeixen a un 12,3%, molt per sota dels nois i noies, i un 25,7% amb «*bastant d'acord*».

Pel que fa referència als educadors, hi hagut una important concentració en l'opció central «*bastant d'acord*» amb un quasi 39,4%.

Per aquest aspecte, trobem que la mitjana té un valor de 3,95 pels nois i noies i de 3,25 pels professionals però la desviació (1,241 pels infants i 0,999 pels adults) ens indica que la mitjana dels joves és fruit de resultats molt més aïllats entre sí del que ho són en el cas del educadors. Es confirma, una polarització en els resultats del infants i una tendència més central en el cas dels educadors.

I amb l'ajuda de l'estadística *Levène* ens indiquen que hi ha comportaments diferents en les variàncies dels dos grups i la prova *T d'Student* accepta la hipòtesi alternativa és a dir, que també hi ha mitjanes diferenciades (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En darrer terme, pel que fa a l'afirmació que *tothom va a la seva* es pot observar que es canvien subtilment els patrons de comportament: els infants amb un 26,8% es posicionen en valors centrals (*bastant d'acord*) mentre que els educadors es decanten cap a categories més baixes: «*poc d'acord*» (52,8%). Es poden veure dues línies de comportament en aquest ítem: els infants amb una alta dispersió, presenten tendències positives que indiquen més aviat d'acord amb l'afirmació que *tothom va a la seva*. Els professionals, més concentrats en el valor «*poc d'acord*», mostren una tendència inversa, essent menys favorables a la idea que els nois i noies van a la seva. Hi ha un decalatge, doncs, entre ambdues percepcions.

Troblem que la mitjana té un valor de 3,14 pels infants i de 2,41 per als educadors però la desviació (1,342 residents i 0,914 educadors) ens indica, un cop més, que la mitjana dels infants és fruit de resultats molt més aïllats entre

sí del que ho són en el cas del educadors. Es corrobora de nou, una polarització en els resultats dels nois i noies i una tendència més central en el cas dels professionals. Des dels indicadors de *Lèvene* i *Student*, tornem a evidenciar que es distingeixen grups diferents: $Lèvene = 0,000$ i $T = 0,000$. En general, s'aprecia que els educadors no només presenten una tendència a establir-se en valors centrals, sinó que hi ha major unanimitat que des del punt de vista dels infants.

7. 2. RELACIONS ENTRE LES PERCEPCIONS SOBRE L'EXPRESSIÓ DELS INFANTS

7.2.1. Possibilitat d'expressar-se i ésser escoltar

Realitzem una aproximació al següent l'eix a través de: *disposició/destinació de temps per atendre els problemes dels infants, estimulació dels educadors a preguntar i respecte dels educadors cap a les opinions dels infants*. Aquestes tres variables configuren l'aspecte de l'*expressió* en els CRAE.

Taula 67. Dimensió de l'expressió dels infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Disposar d'algú per explicar-li problemes (N=359)	4,5%	10%	14,2%	28,7%	42,6%
Els educadors animen a preguntar (N=350)	2,3%	6,9%	12%	31,1%	47,7%
Educadors i educadores					
Els educadors destinen temps a escoltar els pensaments dels infants (N=472)	0,2%	12,3%	31,4%	29,7%	26,5%
Els educadors els animen a preguntar (N=473)	0%	3,4%	15,2%	32,1%	49,3%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 68. Comparació de mitjanes en la subdimensió d'expressió.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació típ.	Error típ.	Significació
Disposar d'algú per explicar-li problemes (N=359)	3,95	1,171	0,062	0,000
Els educadors animen a preguntar (N=350)	4,15	1,028	0,055	0,000
Educadors i educadores				
Els educadors destinen temps a escoltar els pensaments dels infants (N=472)	3,70	1,000	0,046	0,000
Els educadors animen a preguntar (N=473)	4,27	0,841	0,039	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 69. T Student i Levène subdimensió expressió.

Variables de contingut (Expressió)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Disposar d'algú per explicar-li problemes	Infant/Educador	0,173	0,001
Els educadors animen a preguntar		0,016	0,069

Font: Elaboració pròpia.

S'observa que els resultats que ofereixen els educadors són molt més unificats i amb tendència central, que no pas els resultats de la mostra d'infants. En quant a la disposició per *atendre a infants i que expliquin els seus problemes*, és interessant observar que hi ha una major concentració de nois i noies en els valors més alts que no pas els professionals, que es queden en valors com el «*bastant d'acord*» amb un 31,4% davant d'un 42,6% d'infants que diuen estar «*molt d'acord*»; amb la disposició que reben dels professionals per explicar els

seus problemes. Sembla doncs, que les dues mostres tenen llindars de percepció diferenciats.

D'aquesta manera, trobem que la mitjana té un valor de 3,95 pels infants i de 3,70 per als educadors perquè els nois i noies han puntuat força més alt que els professionals, però la desviació (1,171 pels residents i 1,000 pels adults) ens indica que la mitjana dels educands és fruit de resultats un pel més aïllats entre sí del que ho són en el cas del educadors. Es corrobora una polarització una mica més elevada en els resultats del infants, i una tendència més unificadora en el cas dels professionals que coincideix amb valors centrals.

Amb el test de *Levene* ens assenyalen que els comportaments en termes de variàncies són iguals i, en canvi, la prova *T d'Student* accepta la hipòtesi alternativa, és a dir, que hi ha mitjanes diferenciades per un i altre grup (*Levene*: 0,173 i *Student*: 0,001).

La segona variable, *fomentar que els nois realitzin preguntes*, s'observen tendències força similars entre ambdues mostres. En els dos casos, han recolzat amb un quasi 48% (infants) i un 49,3% (educadors) que estan «*molt d'acord*» amb aquest punt de vista. En la resta de categories, hi ha valors molt semblants, però destacant una diferència veiem que els nois i noies aglutinen quasi un 9% en el «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*», mentre que els educadors només 3,4% en el «*poc d'acord*» deixant en blanc l'opció més desfavorable, «*gens d'acord*».

En les mitjanes, es pot apreciar un valor lleugerament més elevat per als educadors (4,27) que no pas pels infants (4,15), però de nou trobem que si observem la desviació trobem major consens en la mostra dels professionals (0,841) que no pas en la dels nois i noies (1,028). S'entén que la concentració del 9% que mostren els residents en el valors més desfavorables va esbiaixar el valor de la seva mitjana perquè, hi ha major segregació d'opinions mentre que els educadors van més en la línia de la unanimitat.

L'estadística de *Levène* ens confirma que els comportaments en termes de variàncies són diferents i, en canvi, la prova *T d'Student* accepta la hipòtesi, és a dir que les mitjanes són substancialment iguals per un i altre grup (*Levène*: 0,016 i *Student*: 0,069).

7.2.2. Assemblea

Ens apropem a aquest eix, a través de les següents qüestions: *ús de l'assemblea, tendència a la monopolització per part dels educadors en l'assemblea, importància de l'assemblea com a espai, pretensió de millorar el centre mitjançant l'assemblea, responsabilitat amb les decisions preses, funció de l'assemblea en la millora del centre, respecte per parts dels educadors amb les decisions preses*. Aquestes variables configuren l'aspecte de l'assemblea en les llars.

Taula 70. Dimensió assemblea infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Assemblea monopolitzada per als educadors (N=329)	63,2%	21,9%	7,6%	3,3%	4%
Assemblea és un espai important (N=326)	8%	15%	23%	25,2%	28,8%
Es discuteix com millorar el centre (N=328)	4,6%	10,1%	18,3%	33,8%	33,2%
Responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea (N=320)	10,3%	21,9%	30,3%	25,6%	11,9%
L'assemblea serveix per millorar el centre (N=320)	6,8%	8%	17,9%	32,7%	34,6%
Educadors i educadores					
Assemblea monopolitzada per als educadors (N=347)	11,8%	49%	25,9%	9,5%	3,7%
L'assemblea és un espai molt important per la llar (N=350)	0,9%	10,9%	28,3%	23,7%	36,3%

Assemblea es discuteix sobre com millorar el centre (N=350)	2,3%	10,6%	28,6%	31,4%	26,9%
Responsabilitat dels infants respecte a les decisions preses (N=349)	2,3%	21,5%	36,7%	30,1%	9,5%
L'assemblea serveix per millorar el centre(N=352)	1,1%	12,8%	27,8%	33,2%	25%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 71. Comparativa de mitjanes subdimensió assemblea.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Assemblea monopolitzada pels educadors (N=329)	1,63	1,031	0,057	0,000
Assemblea és un espai important (N=326)	3,50	1,267	0,070	0,000
Es discuteix com millorar el centre (N=328)	3,81	1,139	0,063	0,000
Responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea (N=320)	3,07	1,167	0,065	0,000
L'assemblea serveix per millorar el centre (N=320)	3,80	1,193	0,066	0,000
Educadors i educadores				
Assemblea monopolitzada pels educadors (N=347)	2,44	0,949	0,051	0,000
L'assemblea és un espai molt important per la llar (N=350)	3,84	1,065	0,057	0,000
Assemblea es discuteix sobre com millorar el centre (N=350)	3,70	1,048	0,056	0,000
Responsabilitat dels infants respecte a les decisions preses (N=349)	3,23	0,967	0,052	0,000
L'assemblea serveix per millorar el centre (N=352)	3,68	1,022	0,054	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 72. T Student i Levènsub assemblea.

Variables de contingut (assemblea)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Assemblea monopolitzada pels educadors	Infant Educador	0,663	0,000
Assemblea és un espai important		0,000	0,000
Es discuteix com millorar el centre		0,503	0,205
Responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea		0,342	0,000
L'assemblea serveix per millorar el centre		0,001	0,000

Font: Elaboració pròpia.

En el primer ítem de les dues mostres, *el possible excés de protagonisme per part dels educadors*, en indiquen clares divergències entre les respostes dels educadors i educands. Pel que fa referència als infants, la immensa majoria (63,2%) ha dit estar «gens d'acord» amb aquesta idea, aglutinant només un 30% en les categories «poc d'acord» i «bastant d'acord», mentre que en el cas dels professionals hi hagut un major reconeixement de que ells tendeixen agafar més protagonisme en les assemblees, igualment mantenint-se en els nivells més baixos: un total del 75% entre les categories «poc d'acord» i «bastant d'acord».

Sembla que els professionals tenen una major percepció que d'aquest protagonisme i als residents no els sembla que sigui tan així. De fet, la mitjana en el cas dels infants és força més baixa (1,63) que en el cas dels educadors (2,44), en la meitat de l'escala de valoració. S'observa un comportament semblant en termes de disgregació de respostes per ambdues mostres, però com ha estat passant en la resta de casos, els infants presenten una mica més de polaritat en les seves respostes (1,031) mentre que els educadors mostren una mica més de consens (0,949), cosa que fa més real el valor de la seva mitjana.

Amb el test de *Levène* ens assenyalen que els comportaments en termes de variàncies són idèntiques i, en canvi, la prova *T d'Student* rebutja la hipòtesi nul·la, és a dir, que les mitjanes són substancialment diferents per un i altre grup (*Levène*: 0,663 i *Student*: 0,000).

En quant a l'aspecte de l'assemblea com a *espai important per la llar*, els infants s'han repartit de manera força uniforme al llarg de les categories «*bastant d'acord*», «*d'acord*» i «*molt d'acord*», deixant en la minoria les categories més baixes. Semblen, doncs, estar generalment «*d'acord*» amb la rellevància de l'assemblea però no hi ha una clara unanimitat. Els educadors s'aprecia una major acumulació de respostes en les categories més altes (36,5% a «*molt d'acord*») mentre que hi ha un buit important en les més baixes (0,8% a «*gens d'acord*»). Hi ha, per tant, un major consens en les seves opinions amb tendència clarament positiva.

De fet, si ens fixem en els valors de les mitjanes, són força semblants: 3,50 pels nois i noies i 3,84 per als educadors. No obstant, les desviacions ens deixen veure que en el cas dels infants la mitjana està més esbiaixada (DT: 1,267) i que en el cas dels professionals és més fidel a la realitat d'opinions més favorables (DT: 1,065).

La prova estadística de *Levène* ens indiquen que els comportaments en termes de variàncies són diferents i, de la mateixa manera, el test de *T d'Student* mostra que les mitjanes són principalment diferents per un i altre grup. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000). Educadors i infants presenten, doncs, comportaments diferents segons la concepció de l'assemblea com a espai important de la llar.

L'afirmació que a l'assemblea es *discuteix sobre com millorar el centre*, ha recollit valoracions altes en els dos casos. En el cas dels nois i noies, s'han repartit de manera equilibrada entre les categories més altes: «*bastant d'acord*» (23%), «*d'acord*» (25,2%) i «*molt d'acord*» (28%). Només un total de 15% han estat «*poc d'acord*» i «*gens d'acord*». Referent als professionals, també s'observa una clara tendència positiva on es reconeix que l'assemblea discuteix sobre com

millorar el centre, però no hi ha tanta repartició igualitària en les respostes: «*bastant d'acord*» (28,6%), «*d'acord*» (31,4%) i «*molt d'acord*» (26,9%). Aquesta petita diferència en la repartició entre els valors més favorables, fa que la mitjana sigui molt semblant (3,7 per residents i 3,81 pels adults) i que estigui un pel més desfasada en el cas dels infants (1,139 dels nois davant de 1,048 dels educadors, una diferència petita).

I amb l'ajuda de *Levene* ens assenyalen que els comportaments en termes de variàncies són iguals i, així com en la prova *T d'Student* on s'accepta la hipòtesi nul·la, és a dir, que les mitjanes són substancialment idèntiques per un i altre grup. (*Levene*: 0,503 i *Student*: 0,205).

En l'aspecte referent a la *responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea*, es veu una corba diferent pels enquestats, tot i que en ambdós casos hi ha una tendència a romandre al centre: mentre un 30,3% dels infants assenyalen estar «*bastant d'acord*» amb la responsabilitat de les decisions preses, els educadors sumen fins a 36,7%. Un 25,6% dels nois i noies diuen estar-hi «*d'acord*» en front d'un 30,1% d'adults. En la mateixa línia, els infants castiguen més que els educadors i un 10,3% diuen estar-hi «*gens d'acord*» mentre en el cas dels educadors només ho diu un 2,3%. En general, doncs, es detecta menor consens en els infants tot i la clara tendència centre-positiva, mentre que els educadors són més optimistes i mostren un major consens estant més «*d'acord*» amb aquest ítem.

Podem observar, en les mitjanes, aquesta subtil diferència destacable: de mitjana els nois i noies mostren 3,07 i els educadors un 3,23. Les desviacions tipificades ens evidencien que la mitjana dels infants i adolescents mostra una menor unanimitat en les respostes i més dispersió (DT:1,167), i lleugerament inferior la desviació dels educadors ens mostra que hi ha més consens en les respostes (0,967).

Amb el test de *Levene* ens confirma que els comportaments en termes de variàncies són diferents i, de la mateixa manera, la prova *T d'Student* mostra

que les mitjanes també són essencialment diferents per un i altre grup. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000). Així doncs, educadors i joves presenten un comportament diferent amb referència a la concepció de la responsabilitat de les decisions preses en assemblea.

Per finalitzar, pel que fa a la *utilitat de millorar el centre partint de l'assemblea*, s'observen comportaments més optimistes pels nois que pels adults, tot i que en les dues mostres les tendències són positives. En el cas dels infants estan més concentrades en els valors més alts: «*d'acord*» (32,7%) i «*molt d'acord*» (34,6%), seguit de ben a prop per un 17,9% de «*bastant d'acord*». Pel que fa als educadors, el valor més alt ha estat «*d'acord*» (33,2%) seguit de «*bastant d'acord*» (27,8%), i molt a prop el «*molt d'acord*» (25%). Per aquest motiu, els joves mostren major conformitat amb aquest ítem.

Si ens fixéssim només en el valor de les mitjanes veuríem que és molt semblant i, en ambdós casos, força positiva (3,8 educands davant d'un 3,68 als educadors), però els valors de la desviació ens ofereixen una major fiabilitat amb la mitjana dels professionals (1,022) que amb la dels joves (1,193). De nou, els resultats dels infants estan més desagregats que els dels educadors.

Amb el test de *Levène* ens assenyalen que els comportaments en termes de variàncies són diferents. I de la mateixa manera la *T d'Student* ens mostra que les mitjanes també són fonamentalment diferents per un i altre grup (*Levène*: 0,001 i *Student*: 0,000).

7.3. RELACIONS ENTRE LES PERCEPCIONS DELS INFANTS I PROFESSIONALS SOBRE LA DIMENSIÓ DEL CONFLICTE

Ens apropem en aquest eix a través de les següents qüestions que s'havien preguntat, en comú, a infants i educadors: *si s'enfaden molt, si es procura arreglar el conflicte entre tots que n'hi ha, si hi ha presència de violència física o material quan hi ha conflicte, si acostuma a haver pau i tranquil·litat a la llar i si els infants s'enfaden i critiquen als educadors.*

Taula 73. Comparativa de mitjanes sobre la dimensió del conflicte.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Els infants s'enfaden molt (N=349)	10,9%	31,8%	26,9%	19,5%	10,9%
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots (N=350)	13,7%	24,3%	18,9%	24%	19,1%
Presència de violència física o material quan ens enfadem (N=350)	18,6%	23,7%	16%	18,3%	23,4%
Pau i tranquil·litat a la llar (N=354)	16,9%	29,1%	22,6%	20,9%	10,5%
Els infants s'enfaden i critiquen als educadors (N=349)	12%	17,5%	20,3%	20,6%	29,5%
Educadors i educadores					
Els educadors s'enfaden molt (N=472)	8,7%	56,4%	24,4%	8,7%	1,9%
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots (N=474)	0,8%	8,6%	27,8%	35,7%	27%
Presència de violència física o material davant de conflictes (N=471)	8,1%	24,2%	20,4%	26,1%	21,2%
Pau i tranquil·litat a la llar (N=471)	3,2%	21,2%	38%	25,9%	11,7%
Els infants critiquen als educadors quan s'enfaden (N=466)	3,4%	36,1%	30,9%	20%	9,7%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 74 . Comparativa de mitjanes sobre la dimensió del conflicte.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Els infants s'enfaden molt (N=349)	2,88	1,172	0,066	0,000
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots (N=350)	3,11	1,338	0,072	0,000
Presència de violència física o material quan ens enfadem (N=350)	3,04	1,451	0,078	0,000
Pau i tranquil·litat a la llar (N=354)	2,79	1,247	0,066	0,000
Els infants s'enfaden i critiquen als educadors (N=349)	3,38	1,380	0,074	0,000
Educadors i educadores				
Els educadors s'enfaden molt (N=472)	2,39	0,837	0,039	0,000
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots (N=474)	3,79	0,964	0,044	0,000
Presència de violència física o material davant de conflictes (N=471)	3,28	1,264	0,058	0,000
Pau i tranquil·litat a la llar (N=471)	3,22	1,010	0,047	0,000
Els infants critiquen als educadors quan s'enfaden (N=466)	2,96	1,041	0,048	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 75. T Student i Levène sobre la dimensió del conflicte.

Variables de contingut (conflicte)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Ens enfadem molt entre nosaltres	Infant i Educador	0,000	0,000
Quan hi ha conflicte, l'intentem arreglar entre tots		0,000	0,000
Presència de violència física o material davant de conflictes		0,000	0,018
Pau i tranquil·litat a la llar		0,000	0,000
Crítiques mútues		0,000	0,000

Font: Elaboració pròpia.

En relació al conflicte, per saber si s'enfadaven molt, observem que els primers tenen un ventall molt ampli de respostes on hi predominen el «poc d'acord» (31%) i «bastant d'acord» (26%), mentre que els educadors, en gran majoria, han optat per dir que estaven «poc d'acord» (56%) amb aquesta afirmació. En la mostra dels professionals hi havia opinions molt diverses, es detecta una tendència clara en aquest valor, quedant els altres com a concentracions més marginals. S'observa com els valors de les mitjanes són diferents: pels infants 2,88 i pels adults 2,39.

Tot i l'aparent proximitat entre les mitjanes, hem vist prèviament que existeixen forces diferents en cadascun dels casos, i per això la desviació tipificada ens mostra que en el cas dels infants (1,172) hi ha major dispersió al llarg de les diverses opinions escalars (mitjana menys realista) mentre que en el cas dels professionals (0,837) hi ha molta més congregació (concretament, en el valor «poc d'acord»). Podem dir, aleshores, que els infants tenen moltes consideracions pel que fa a l'afirmació que s'enfaden: n'hi ha que no ho fan, n'hi ha que ho fan poc i n'hi ha que ho fan molt. En el cas dels educadors, hi ha una acceptació generalitzada que no s'enfaden.

I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens indiquen que en termes de variància com de mitjanes, de les dues mostres tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

El segon ítem, la voluntat *solucionar un conflicte* que apareix, ha presentat un panorama molt més dispers pels nois i noies davant una major confluència del educadors. En aquests últims, el 90% ha recolzat les opcions «*bastant d'acord*», «*d'acord*» i «*molt d'acord*». Les opcions més baixes, les que no accepten que davant d'un conflicte hi ha voluntat d'arreglar-ho entre tots, han aglutinat en total una mica menys dels 10%. En el cas dels infants, hi hagut un empat a 24% en els valors «*poc d'acord*» i «*d'acord*». I la resta de categories han estat recolzades amb una força similar entre elles.

Per tant, no es pot traçar una tendència gaire clara, com en el cas del professionals: el seu ventall és molt ampli i no s'han aglutinat en valors concrets. En observar les mitjanes ens adonem: Els infants tenen una mitjana més baixa (3,11) respecte a la dels professionals (3,79), que es justifica per la gran amplitud del seu rang de respostes, incloent les més desfavorables. A més, la desviació tipificada que li correspon és molt alta (1,338), fet que ho reforça. Pel que fa referència als educadors, la desviació és molt més baixa (0,964), fet que demostra una major confluència en les seves respostes.

De nou, les proves estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens ratifiquen els dos grups tenen comportaments diferents. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Pel que fa a la presència de *violència física/material en moments de conflicte*, s'observa que ambdues mostres estan distribuïdes amb tendències poc clares, és a dir, estan distribuïdes amb una certa igualtat de percentatge per a cada categoria.

En el cas dels nois i noies, on els valors «*poc d'acord*» i «*molt d'acord*» han rebut la mateix força (23%), observem que la resta de categories estan en un empat tècnic entre elles, un pel més baix que aquest 23%. En el dels educadors

també es dona el mateix comportament, però la categoria «*gens d'acord*» destaca respecte a les altres pel poc recolzament rebut (8,1%). Això provoca que les mitjanes siguin força semblants (3,04 residents i 3,28 educadors) i en els casos de la desviació tipificada és molt alta (1,451 infants i 1,264 educadors) cosa que reforça aquesta alta dispersió en les diverses categories, que fan que la mitjana s'esbiaixi.

Levène i la *T d'Student* ens confirmen que, tant en termes de variància com de mitjanes, de les dues mostres tenen comportaments diferents. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,018).

En referència a la presència d'un *ambient de pau i tranquil·litat als centres*, s'observa que els professionals presenten resultats una mica més benvolents que els infants, i més concentrats en els valors mig alts (38% en «*bastant d'acord*»), mentre que en el cas dels joves hi ha una major dispersió que fa que el valor modal sigui per la categoria «*poc d'acord*» amb un 29,4%.

Això ha mostrat unes mitjanes diferenciades per uns i altres: Pels educands, de 2,79 i per als educadors de 3,22. Així mateix, els valors de les desviacions són de 1,247 per als infants i 1,010 per als educadors, cosa que mostra nivells de dispersió en les respostes que ells mateixos han donat.

Novament, *Levène* i la *T d'Student* ens indiquen que, de les dues mostres tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Per finalitzar, l'ítem sobre les *crítiques dels infants als educadors* ens mostren resultats diferenciats per ambdós grups. Mentre els joves es posicionen en les categories més altes, i per tant, favorables a l'afirmació que existeixen aquestes crítiques (29,5% a «*molt d'acord*»), els educadors presenten percentatges més alts en les categories que no recolzen l'existència d'aquestes crítiques mútues. 36,1% en el valor «*poc d'acord*», que és el valor modal.

Així mateix, les mitjanes ens ensenyen evidents discrepàncies: els infants mostren una mitjana de 3,38 mentre que els educadors la mostren per valor de

2,96. Les desviacions tipificades, a més, mostren comportaments diferents en termes de dispersió de respostes: els infants presenten un valor de 1,380 i els educadors de 1,041.

I amb l'ajuda de les proves de *Levene* i la *T d'Student* fa que es confirmi que, en termes de variància i de mitjanes, els dos grups tenen comportaments desiguals. (*Levene*: 0,000 i *Student*: 0,000).

7.4. AJUDA

Ens apropem a aquesta dimensió, a través de les següents qüestions: *una bona benvinguda durant la rebuda del primer dia, la disposició dels educadors en aconseguir tot allò que els infants necessitin, el temps dels educadors en escoltar, l'energia i motivació dels educadors per tal que les coses funcionin, la relació entre els educadors i els educands.*

Taula 76. Dimensió ajuda infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ben rebuda al centre (N=349)	2,9%	2,9%	10%	17,5%	66,8%
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin (N=358)	2,5%	7,5%	19,8%	26,3%	43,9%
Els educadors no tenen temps per parlar amb els infants (N=354)	40,4%	28,2%	15,5%	10,5%	5,4%
Els educadors enèrgics i motivats per a que tot funcioni bé (N=358)	1,7%	9,5%	19,6%	25,1%	44,1%
Molt bona relació entre educadors i infants (N=357)	2,8%	12,9%	23,2%	30,3%	30,8%
Educadors i educadores					
Bona rebuda d'infants al centre (N=470)	0,4%	2,6%	15,7%	29,4%	51,9%
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin (N=470)	0,2%	0,4%	17,4%	30,9%	51,1%
Educadors no tenim temps per parlar amb els infants (N=472)	29%	43%	17,2%	8,3%	2,5%
Els educadors enèrgics i motivats per a que tot funcioni bé (N=472)	0,4%	4%	20,3%	31,8%	43,4%
Bona relació entre educadors i infants (N=458)	0,2%	2,3%	18,2%	43,4%	35,8%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 77. Comparació de mitjanes dimensió Ajuda.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Ben rebuda al centre (N=349)	4,44	0,965	0,052	0,000
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin (N=358)	4	1,091	0,058	0,000
Els Educadors no tenen temps per parlar amb els infants (N=354)	2,13	1,200	0,064	0,000
Els educadors enèrgics i motivats per a que tot funcioni bé (N=358)	4,01	1,085	0,057	0,000
Bona relació entre educadors i infants (N=357)	3,73	1,118	0,059	0,000
Educadors i educadores				
Bona rebuda d'infants al centre (N=470)	4,30	0,854	0,039	0,000
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin (N=470)	4,32	0,787	0,036	0,000
Els educadors no tenim temps per parlar amb els infants (N=472)	2,12	1,004	0,046	0,000
Els educadors enèrgics i motivats perquè tot funcioni bé (N=472)	4,14	0,905	0,042	0,000
Bona relació entre educadors i infants (N=458)	4,12	0,799	0,037	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 78. T Student i Levène dimensió Ajuda.

Variables de contingut (Ajuda)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Bona rebuda dels infants al centre	Infant Educador	0,000	0,027
Els educadors fan el que sigui per aconseguir el que els infants necessitin		0,000	0,021
Els educadors no tenim temps per parlar amb els infants		0,190	0,084
Els Educadors enèrgics i motivats per a que tot funcioni bé		0,170	0,927
Bona relació entre educadors i infants		0,185	0,307

A primera vista, veiem resultats molt favorables a la idea que existeix ajuda per les dues mostres. Sobre el primer aspecte, *la bona rebuda dels infants al centre*, els residents han mostrat una major conformitat, doncs pràcticament el 67% d'ells han contestat estar-hi «*molt d'acord*» mentre que en el cas dels educadors es percep una major prudència i es reparteixen entre les categories més altres, però amb menys intensitat en el «*molt d'acord*» (51,9%). Aquesta valoració clarament favorable per ambdues mostres pel que fa a *la bona rebuda dels infants al centre*, es veu reforçada pels valors de les mitjanes: 4,44 pels joves i 4,30 per als educadors, el dels infants és lleugerament més baix (DT: 0,965), cosa que indica que aquests han abastat rangs més amplis de resposta. De totes maneres, la desviació és força baixa en tots dos casos, per tant, el valor de la mitjana és prou fiable.

Les proves pertinents de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que, en termes de variància com de mitjanes, de les dues mostres tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,027).

En preguntar si *els educadors fan el que els infants necessitin*, s'observen valors més favorables amb aquesta idea que en el cas dels educadors, on més de la meitat d'ells han manifestat estar-hi «*molt d'acord*» (51,1%), mentre que en el cas dels infants ho han fet un 43,9%. Els resultats dels nois i noies estan més desplegats, i tot i que la tendència és positiva (i per sota dels adults), els valors extrems negatius han aglutinat un 10% mentre que en el cas dels educadors no arriba ni a l'1%. Això fa que la mitjana pels infants baixi fins al 4 mentre que en els educadors sigui de 4,32. Pels joves hi ha una desviació del 1,091 mentre que per als educadors és de 0,787, molt més baixa, i demostra un major consens i percepció de molt bona atenció cap als nois i noies en tot el que ells necessitin, mentre que en el cas dels infants ni és tan bona ni hi ha tanta unanimitat.

I amb l'ajuda de proves de *Levène* i la *T d'Student* ens indiquen que les variàncies com de mitjanes, els dos grups tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,021).

En el tercer punt, *els educadors no tenen temps per parlar amb els infants* s'observa que rebutgen l'afirmació inicial, en tots dos casos. Tot i així, els infants semblen assenyalar-ho amb major contundència, doncs un 40,4% d'ells ha dit estar-hi «*gens d'acord*» i en el cas dels educadors només ho ha dit un 29%. És cert però, que en la categoria «*poc d'acord*», els professionals han aglutinat un 43% i els infants només un 28,2%, però en el valor més extrem negatiu els joves han parlat més clar. Tot i així, en l'altre extrem, els infants han aglutinat un major percentatge (total de 16% entre «*d'acord*» i «*molt d'acord*») mentre que els adults han sigut més subtils (un total de 10,5% entre «*d'acord*» i «*molt d'acord*»). Les mitjanes, per els dos casos, tenen un valor gairebé igual (2,13 i 2,12 respectivament), però les desviacions ens mostren altra vegada que les percepcions dels infants han estat més desagregades que la dels educadors.

Aquest cop, les proves estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que les mostres tenen comportaments iguals (*Levène*: 0,190 i *Student*: 0,084).

La motivació i energia dels educadors per a que tot funcioni en el centre, s'aprecia en dos casos, una clara tendència favorable en aquesta afirmació. Un 70% dels nois, han puntuat entre les categories altes («*d'acord*» i «*molt d'acord*»), i pràcticament un 12% en les categories baixes («*poc d'acord*» i «*gens d'acord*»). Els educadors pràcticament no han puntuat el «*gens d'acord*» (0,4%) i «*poc d'acord*» (4%); i superen el 75% en les categories altes.

El valor de les mitjanes és força proper per les dues mostres: 4,01 en els infants i 4,14 en els educadors, però la desviació torna a mostrar que els educadors presenten una percepció més consensuada (DT: 0,905) i no s'allarguen en el ventall de categories de resposta tant com els infants (DT: 1,085).

Amb el test de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que els dos grups tenen comportaments idèntics (*Levène*: 0,170 i *Student*: 0,927).

Per concloure, la *bona relació entre educadors i infants*, es perceben resultats molt semblants als anteriors: el rang de respostes donades pels infants, en termes d'intensitat, és més ampli i es distribueix més al llarg de les diverses opcions, arrellegant fins a més del 60% en les categories més altes («*d'acord*» i «*molt d'acord*») i, reservant-se fins a 15% en les categories més baixes, «*poc d'acord*» i «*gens d'acord*». En la situació dels educadors, l'extrem superior l'han recolzat amb major intensitat (85% en total), deixant quasi buides les categories més baixes.

Els adults tenen una percepció major de la bona relació entre infants-educadors del que la tenen els infants. En la mateixa línia, les mitjanes ens mostren aquesta percepció més favorable en els educadors amb un valor de 4,12 mentre que en els infants és més baixa (3,73). Tot plegat, reforçat amb el posicionament que els professionals han anat cap a una mateixa direcció (DT: 0,799), i en el cas dels educands no ha estat així. (DT: 1,118).

Les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que, tant en termes de variància com de mitjanes, de les dues mostres tenen comportaments iguals. (*Levène*: 0,185 i *Student*: 0,307).

7.5. AUTONOMIA

Ens apropem al següent eix a través de les següents qüestions que s'havien preguntat, als joves i els educadors: *Els nois i noies del centre no tenim vida privada ni intimitat, normalment els infants es desplacen amb furgoneta a tot arreu, poden participar en les decisions que els afecten personalment i, per acabar, la disposició dels educadors en explicar quins informes fan dels infants i quines coses hi diuen.*

Taula 79. Dimensió autonomia infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Els infants no tenen privacitat (N=345)	38,6%	24,1%	14,2%	13%	10,1%
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu (N=357)	38,1%	21,6%	9,8%	10,6%	19,9%
Els infants participen de les decisions que els afecten (N=338)	4,4%	13,9%	23,1%	32%	26,6%
Els educadors expliquen els informes als infants (N=334)	26,3%	23,4%	15,3%	17,7%	17,4%
Educadors i educadores					
Els infants no tenen vida privada ni intimitat (N=472)	23,7%	43%	23,5%	8,3%	1,5%
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu (N=472)	18,6%	1,4%	21,8%	16,1%	26,1%
Els infants poden participar en les decisions que els afecten (N=451)	6,7%	21,9%	26%	31%	14,3%
Es fa partícips als infants dels informes i la informació (N=461)	11,5%	26,7%	24,9%	22,8%	14,1%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 80. Comparativa de mitjanes dimensió autonomia.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Els infants no tenen privacitat (N=345)	2,32	1,365	0,074	0,000
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu (N=357)	2,53	1,557	0,082	0,000
Els infants participen de les decisions que els afecten (N=338)	3,62	1,147	0,062	0,000
Els educadors expliquen els informes als infants (N=334)	2,76	1,452	0,079	0,000
Educadors i educadores				
Els infants no tenen vida privada ni intimitat (N=472)	2,21	0,946	0,044	0,000
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu (N=472)	3,14	1,452	0,067	0,000
Els infants participen de les decisions que els afecten (N=451)	3,24	1,147	0,053	0,000
Els educadors expliquen els informes als infants (N=461)	3,01	1,234	0,057	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 81. T Student i Levène dimensió autonomia.

Variables de contingut (autonomia)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Els infants no tenen vida privada ni intimitat	Infant Educador	0,000	0,000
Es desplacen amb furgoneta a tot arreu		0,005	0,000
Els infants participen de les decisions que els afecten		0,000	0,000

Els educadors expliquen els informes als infants		0,000	0,000
--	--	-------	-------

En quant a la primera qüestió, *els infants no tenen vida privada ni intimitat*, podem veure que els joves han estat més rotunds que els educadors, en el seu posicionament fins a un 38,6% d'ells en el «*gens d'acord*», i per tant, accepten que sí tenen vida privada i privacitat. Els professionals, tot i que han puntuat amb la mateixa línia sembla ser que són més escèptics, amb la categoria «*poc d'acord*» d'un 43%. La diferència més substancial en la seva distribució és que un total de 23% dels infants es situen en els extrems més alts (13% en «*d'acord*» i 10,1% en «*molt d'acord*»), acceptant que no tenen ni vida privada ni intimitat. Pel que fa referència als educadors, aquesta proporció ha estat més reduïda i només un 10% s'ha situat en dites categories. Les respostes dels joves, doncs, estan més polaritzades, fet que es reflecteix en el valor de les desviacions tipificades. La mitjana pels residents és e 2,32; un pel més elevada (estirada pel 23% de la part alta) que els educadors, 2,21. Les desviacions, però, assenyalen molta més desagregació en les respostes dels infants (DT: 1,365) que no pas en la dels professionals (0,946), on sembla que hi ha hagut major unanimitat.

Les proves estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que, tant en termes de variància com de mitjanes, els dos grups tenen comportaments diferents. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Un altre element de *l'autonomia* ha estat *la disposició de la furgoneta per desplaçar-se*, i s'observen respostes molt diferents per ambdós casos. Un gruix important d'infants, 38,1%, comenten estar «*gens d'acord*» amb aquesta possibilitat, mentre que el gruix més gran d'educadors, 26,1%, comenta que hi està «*molt d'acord*». Com es pot comprovar, existeix una alta desagregació de respostes en ambdós casos, fet que ens indica una inconstància d'aquesta variable (*desplaçaments amb furgoneta*). La naturalesa i ubicació de cada centre potser podrà definir aquesta rara estadística.

Les mitjanes per aquesta situació són per joves 2,53 i 3,14 per professionals. A més, les desviacions en ambdós casos giren entorn al 1,500, és a dir, molt elevada. Això en indica la gran desagregació de respostes i la poca unanimitat d'ambdues mostres a l'hora de respondre.

D'aquesta manera, tenen percepcions diferents del que vol dir desplaçar-se per tot arreu en furgoneta. I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ho confirmen els dos grups tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,005 i *Student*: 0,000).

Una altra punt important: *els infants participen de les decisions que els afecten*, s'aprecia que en una majoria del 31% i 32%, ambdues mostren estar «*d'acord*» amb aquest ítem. En general, els infants mostren una tendència més clara cap als valors més alts (26,6% «*molt d'acord*») i una mitjana més elevada (3,64), mentre que en l'altre cas, està més difós (14,3% «*molt d'acord*»). Els educadors, amb una mitjana de 3,24, mostren en general una tendència més baixa. Les desviacions, paradigmàticament, coincideixen amb un valor de 1,147 però l'error tipificat en els joves, és una mica més gran (0,062) que en el cas dels professionals (0,054). *Levène* i la *T d'Student* ens ratifiquen que, de les dues mostres tenen comportaments diferenciats (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En última instància, *els educadors expliquen els informes als infants*, es detecta una tendència més en el centre-baix en el cas dels educadors (un total de 50% en les categories «*poc d'acord*» i «*bastant d'acord*») mentre que en el cas dels infants la tendència és clarament més negativa (quasi un 50% en total en les categories «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*»). En l'extrem contrari, el més alt, un 17,4% dels joves diu estar «*molt d'acord*» i un 14,1% i «*molt d'acord*». En general, però, hi ha una desagregació important per les dues mostres que ens fan dubtar dels valors de les mitjanes (2,76 pels residents i 3,01 pels adults) ja que les desviacions tipificades, són molt elevades tant per als infants (DT: 1,452) com per educadors (DT: 1,234).

Amb el test de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que, tant en termes de variància com de mitjanes, els dos grups tenen comportaments diferenciats (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

7.6. ACTUACIONS

Realitzem una aproximació al següent l'eix a través de: *voluntat diària de fer les coses millor, preocupació per treure males notes, voluntat de ser una persona d'èxit en el futur, ànims per a ser bons estudiants per part dels educadors*. Les respostes ombrejades ens assenyalen els percentatges més elevats.

Taula 82. Dimensió actuacions infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Esforç diari per fer les coses millor (N=358)	3,4%	11,7%	26%	32,7%	26%
Els infants els preocupa treure males notes (N=354)	6,8%	13%	13,8%	26,3%	39,8%
En el futur m'agradaria ser una persona d'èxit (N=355)	0,6%	1,7%	7,9%	15,8%	73,8%
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants (N=362)	1,4%	2,8%	11%	20,2%	64,1%
Educadors i educadores					
Esforç diari per fer les coses millor (N=473)	0,2%	3,2%	20,7%	33,4%	42,5%
Poca preocupació per treure males notes (N=466)	27,5%	37,6%	16,7%	12%	6,2%
Es vol que els infants siguin una persona d'èxit (N=465)	1,3%	11,2%	19,8%	28,2%	39,6%
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants (N=473)	0,4%	2,5%	1,5%	27,9%	51,6%

Font: *Elaboració pròpia*.

Taula 83. Comparativa de mitjanes dimensió actuacions.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Esforç diari per fer les coses millor (N=358)	3,66	1,095	0,058	0,000
Els infants els preocupa treure males notes (N=354)	3,78	1,281	0,068	0,000
En el futur m'agradaria ser una persona d'èxit (N=355)	4,61	0,745	0,040	0,000
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants (N=362)	4,44	0,909	0,048	0,000
Educadors i educadores				
Esforç diari per fer les coses millor (N=473)	4,15	0,870	0,040	0,000
Poca preocupació per treure males notes (N=466)	2,32	1,176	0,054	0,000
Es vol que els infants siguin una persona d'èxit (N=465)	3,94	1,075	0,050	0,000
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants (N=473)	4,28	0,869	0,040	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 84. T Student i Levène dimensió actuacions.

Variables de contingut (actuacions)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Esforç diari per fer les coses millor	Infant	0,182	0,294
Poca preocupació per treure males notes		0,001	0,096
Es vol que els infants siguin una persona d'èxit	Educador	0,000	0,020
Els educadors animen als infants a ser bons estudiants		0,873	0,020

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa referència a *l'esforç diari per fer les coses millor*, els educadors presenten una major convicció que això passa: 42,5% d'ells ha dit estar «*molt d'acord*» seguit d'un 33,4% «*d'acord*», mentre que en el cas dels infants només ho ha dit un 26%, seguit d'un 32,7% «*d'acord*». En l'altre extrem, es torna a veure que els joves han castigat més aquest ítem, amb un total de 15% en les categories «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*», davant d'un total de 3,5% en la situació dels educadors per les mateixes categories.

Les mitjanes doncs, són força més altes en els professionals (4,15) i no tant en el cas dels nois i noies (3,66), acompanyades de les desviacions tipificades, que com de costum en el nostre estudi, mostren una major unanimitat en els professionals (DT: 0,870) i presenten una tendència clarament més positiva. En el cas dels infants, s'hi veu dispersió notable i amb una tendència més negativa, més crítica a l'esforç diari per fer les coses millor (DT: 1,095).

Levène i la *T d'Student* ens indiquen que, els dos grups tenen comportaments iguals, ja sigui en la variància com en les mitjanes (*Levène*: 0,182 i *Student*: 0,294).

Referent al segon ítem, on preguntaven *si es volia que els infants fossin unes persones d'èxit*, els educands han mostrat molta més unanimitat en els valors alts que no pas els educadors. Un 73,8% dels infants ha dit estar «*molt d'acord*» amb l'afirmació, mentre que en el cas dels educadors, només ho ha dit un 39,6%. La resta de categories han estat secundades pels professionals de manera dispersa, tot i que mostrant una clara tendència a l'alça, i marginant un 1,3 en l'extrem negatiu («*gens d'acord*»).

Aquest valor pels infants ha estat només del 0,6%, seguit d'un 1,7% en la categoria «*poc d'acord*». Les mitjanes ens indiquen una clara diferència: 4,61 en una escala de 5 pels infants, i 3,94 per als educadors.

Aquest cop, paradigmàticament, els infants han acompanyat la mitjana d'una desviació del 0,745 molt més baixa que el 1,076 dels educadors que mostra una major dispersió en la seva percepció. I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens acrediten que, tant en termes de variància com de mitjanes, de les dues mostres tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,020).

Per acabar, en preguntar *si els educadors animaven als infants a ser bons estudiants*, s'observa que els infants tenen una percepció més favorable que els educadors: en total, un 64,1% dels nois i noies han dit estar «*molt d'acord*» amb aquesta afirmació, mentre que en el cas dels educadors només ho ha dit un 51,6%. En la categoria «*d'acord*», que també és favorable a la idea que els educadors animen als infants a ser bons estudiants, els infants han agrupat fins a un 20,2% i els educadors fins a un 27,9%.

Les mitjanes ens ho demostren: els infants presenten un 4,44 de mitjana i els professionals un pel més baixa: 4,28. La desviació, però, ens mostra major dispersió d'opinions en els nois i noies (DT: 0,909) que no pas en el dels educadors (DT: 0,869), però molt poc. Sembla, doncs, que hi ha una tendència més alta en els infants, però una mica més de desagregació en les seves respostes.

Finalment, les estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que, en termes de variància, els dos grups analitzats presenten comportaments iguals, però en canvi, en termes de mitjanes, de les dues mostres tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,873 i *Student*: 0,020).

7.7. SOCIOCULTURALS

Ens apropem a aquest eix a través de les següents qüestions que s'havien preguntat, en comú, a infants i educadors: *si en el centre s'hi fan activitats interessants, si es realitzen activitats tot i no tenir diners, si s'ocupa molt de temps en mirar la tele/escoltar música/jugar al PC, si es fan activitats extraescolars escollides pels infants i si, per acabar, els infants participen de l'organització de les activitats.*

Taula 85. Dimensió sociocultural infants i educadors.

Infants i adolescents	Mitjanes	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Al centre s'hi fan activitats interessants (N=351)	3,63	1,287	0,069	0,000
Tot i no tenir diners, es participen en moltes activitats (N=352)	3,86	1,166	0,062	0,000
Molt temps lliure mirant la TV-PC-Música (N=351)	3,56	1,372	0,073	0,000
Els infants participen en l'organització de les activitats (N=347)	3,60	1,237	0,066	0,000
Activitats extraescolars escollides pels infants (N=351)	4,10	1,203	0,064	0,000
Educadors i educadores				
Al centre s'hi fan activitats interessants (N=473)	3,89	0,988	0,045	0,000
Tot i no tenir diners, es participen en moltes activitats (N=473)	3,97	0,911	0,042	0,000
Molt temps lliure mirant la TV-PC-Música (N=471)	2,57	0,940	0,043	0,000
Els infants participen de l'organització de les activitats (N=470)	3,20	1,016	0,047	0,000
Els infants poden escollir les seves activitats extraescolars (N=469)	4,14	0,941	0,043	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 86. Comparativa de mitjanes dimensió sociocultural.

Variables de contingut (Sociocultural)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Al centre s'hi fan activitats interessants	Infant Educador	0,000	0,000
Tot i no tenir diners, es participen en moltes activitats		0,000	0,000
Molt temps lliure mirant la TV-PC-Música		0,000	0,000
Els infants participen de l'organització de les activitats		0,000	0,077
Els infants poden escollir les seves activitats extraescolars		0,000	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Per començar, s'ha preguntat *si als centres s'hi fan activitats interessants*, i en general els educadors han opinat de manera més favorable que els infants, tot i que la categoria més alta, «*molt d'acord*», ha estat secundada amb un 34,2% pels infants i un 32,6% per als educadors. No obstant, en la categoria «*d'acord*» s'hi veu l'arrel de la diferència de comportaments: un 23,9% en els infants i un 34,2% dels educadors. Això fa explícita una major disgregació en les percepcions dels infants, que no troben tan interessants les activitats que proposa el centre, mentre que els educadors presenten un tendència més clara cap a les categories altes i major unanimitat. Les mitjanes, 3,63 pels infants i 3,89 per als educadors, estan recolzades per una valors de desviació molt diferents: 1,287 pels infants (molta dispersió d'opinions) i 0,988 pels adults (major confluència).

Les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ho indiquen els dos grups tenen comportaments diferents, ja sigui en la variància com en les mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

També s'ha volgut saber *si el centre participa en moltes activitats tot i no tenir diners*, i en aquesta situació s'ha trobat resultats semblants: en ambdós casos, les tendències són clarament positives, agrupant fins a un 36,6% d'infants en la categoria «*molt d'acord*» i un 32,6% en el cas els professionals. On hi ha més diferència és en el valor extrem més baix, «*gens d'acord*» on els educadors han agrupat només a un 0,4% i els infants a un 6%. Les mitjanes són força semblants (3,86 pels residents i 3,97 pels adults), però les desviacions mostren, de nou, que els educadors van més a l'una (desviació: 0,911) mentre que els infants s'agrupen de manera més dispersa al llarg del rang de resposta (DT: 1,166).

I amb l'ajuda de les estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens ho confirmen, i tant en termes de variància com de mitjanes, els dos grups tenen comportaments diferents. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Referent a la qüestió sobre *si els infants passen molt de temps mirant la TV, escoltant música, jugant a l'ordinador*, s'han obtingut resultats molt diferents: mentre un 38,2% dels joves han afirmat estar «*molt d'acord*» només un 4,2% dels educadors es situen en la mateixa categoria. En canvi, un total del 55% dels professionals s'han posicionat entre la categoria «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*», mentre que els infants sumen només 26% en les mateixes categories. Es veu la diferència principal en les mitjanes, perquè els infants presenten una més alta de 3,56 i els educadors força més baixa, del 2,57. La desviació dels infants, però, que és del 1,172 ens mostren molta dispersió entre les percepcions dels infants. De nou, *Levène* i la *T d'Student* ens ho confirmen i tant en termes de variància com de mitjanes, els dos grups presenten comportaments diferents. (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Un element molt important d'aquest aspecte, és *saber si els infants participen de l'organització de les activitats*. Aquest qüestió ha ofert resultats de nou, molt diferents per a infants i educadors: 75% dels infants estan «*molt d'acord*» i «*d'acord*» amb la idea que sí que hi participen, mentre que els

educadors, en les mateixes categories només sumen un 40%. La tendència en els educadors és inferior, i aglutina la majoria de respostes en les categories «*poc d'acord*» (26,4%), «*bastant d'acord*» (30,4%) i «*d'acord*» (30,4%). La mitjana, per tant és més alta pels educands (3,6) respecte els educadors (3,2). Paradigmàticament, la desviació per a infants és del 1,237, més alta que el 1,016 dels educadors. Això mostra una major dispersió de respostes en els infants davant d'una major confluència en el cas dels educadors.

Les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens assenyalen que en termes de variància, els dos grups tenen un comportament diferent però, en canvi en termes de mitjana, de les dues mostres tenen comportaments iguals (*Levène*: 0,005 i *Student*: 0,077).

Per finalitzar, en relació a l'afirmació que els nois i noies poden escollir les activitats extraescolars, es veu a primera vista que hi ha una major dispersió de respostes en els infants, on un 55% d'ells s'agrupen en les categories més altes, «*molt d'acord*» i «*d'acord*». Pel que fa referència als educadors, això arriba als 75%. Això convida a observar que les mitjanes, tot i així, no són gaire diferents: 4,10 dels infants i 4,14. De totes maneres, la desviació tipificada ens desvela una alta dispersió de respostes en els infants (DT: 1,203) davant d'una major congregació dels educadors (DT: 0,941). Les tendències en tots dos casos, però són positives, i accepten majoritàriament que els residents poden escollir les seves activitats extraescolars.

Finalment, les proves estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens ho tornen a confirmar, amb la variància i les mitjanes, els dos grups tenen comportaments diferents (*Levène*: 0,005 i *Student*: 0,000).

7.8. MORALITAT- RELIGIOSA

Realitzem una aproximació al següent l'eix a través de: *si al centre es respecten les diverses opcions religioses i si s'hi celebren festes típiques culturals. De la mateixa forma que l'anterior, l'ombrejat indica el percentatge de resposta més elevat.*

Taula 87. Dimensió moralitat- religiosa infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Al centre es respecten les creences religioses (N=330)	2,1%	6,4%	10,9%	26,1%	54,5%
Dificultat en celebrar festes típiques culturals al centre (N=291)	29,6%	19,2%	13,1%	17,5%	20,6%
Educadors i educadores					
Al centre es respecten les creences religioses (N=467)	0,4%	2,4%	10,3%	25,5%	61,5%
Es poden celebrar festes típiques culturals al centre (N=453)	8,2%	25,4%	18,5%	24,9%	23%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 88. Comparativa de mitjanes dimensió moralitat-religiosa.

Infants i adolescents	Mitjanes	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Al centre es respecten les creences religioses (N=330)	4,25	1,021	0,056	0,000
Dificultat en celebrar festes típiques culturals al centre (N=291)	2,80	1,531	0,090	0,000
Educadors i educadores				
Al centre es respecten les creences religioses (N=467)	4,45	0,805	0,037	0,000
Es poden celebrar festes típiques culturals al centre (N=453)	3,29	1,291	0,061	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 89. T Student i Levène dimensió moralitat -religiosa.

Variables de contingut (Moralitat -religiosa)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Al centre es respecten les creences religioses	Infant	0,000	0,003
Es poden celebrar festes típiques culturals al centre	Educador	0,000	0,000

Font: Elaboració pròpia.

En relació a l'afirmació que *el centre es respecte les creences religioses*, s'observa que les respostes són de tendència molt positiva. Aglutinen fins a un total del 80% en les categories «*molt d'acord*» i «*d'acord*». En el cas del educadors, aquest percentatge ascendeix fins a 85% i els extrems negatius queden abandonats, amb un 0,4% en la categoria «*gens d'acord*». En tots dos casos hi ha alts valors en les mitjanes perquè pels infants queda un 4,25 i per als educadors un 4,45. La desviació però, indica una dispersió major en els nois i noies tal com s'ha mencionat prèviament.

I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ho confirmen i els dos grups presenten comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000)

D'altra banda, s'ha preguntat la *dificultat o facilitat en celebrar festes típiques culturals al centre*, i les respostes, en aquesta conjectura, han estat molt diferents. Els infants (pregunta negativa) han presentat una polaritat molt alta, on el 29% d'ells es situen en el «*gens d'acord*» i un 20% en el «*molt d'acord*». Els professionals (en positiu), amb una mica més de prudència, també han presentat resultats polaritzats, però en el seu cas entre la categoria «*poc d'acord*» (25,4%) i «*d'acord*» (24,9%).

Això indueix a pensar que hi ha dos tipus de CRAE, aquells que sí celebren festes típiques culturals i aquells que no. Les mitjanes per ambdós casos són, doncs, força baixes: 2,8 pels infants i 3,29 per als educadors. Les desviacions en

tots dos casos ens mostren molta dispersió de respostes, cosa que esbiaixa la mitjana.

En darrer terme, i reforçant l'anàlisi feta fins ara, amb el test de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen, tant en termes de variància com de mitjanes, que els dos grups presenten comportaments desiguals (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

7.9. ORGANITZACIÓ

Ens apropem a aquest eix a través de les següents qüestions que s'havien preguntat, en comú: *neteja i ordre de les habitacions, hàbits de puntualitat i compromís a les cites, confusió en l'organització del centre i la dificultat en trobar les coses que es necessiten.*

Taula 90. Dimensió organització infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Habitacions ordenades i netes (N=353)	2,8%	12,2%	18,4%	26,9%	39,7%
A vegades arribem tard als llocs o oblidem anar-hi (N=344)	34,3%	29,1%	15,7%	13,4%	7,6%
A vegades hi ha confusió en l'organització (N=341)	27,6%	27,3%	17,6%	17,3%	10,3%
A vegades costa trobar les coses quan es necessiten (N=345)	13,9%	21,4%	20,9%	24,9%	18,8%
Educadors i educadores					
Espais nets i ordenats (N=470)	0,4%	4,3%	17,4%	31,9%	46%
A vegades s'arriba tard als llocs o oblidem anar-hi (N=470)	31,3%	53,8%	6,8%	7,4%	0,6%
A vegades hi ha confusió en l'organització del centre (N=472)	29,7%	47,9%	12,5%	8,1%	1,9%
A vegades costa trobar les coses quan es necessiten (N=472)	18,4%	47%	20,3%	11,7%	2,5%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 91. Comparativa mitjanes dimensió organització.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Habitacions ordenades i netes (N=353)	3,88	1,146	0,061	0,000
A vegades arribem tard als llocs o oblidem anar-hi (N=344)	2,31	1,275	0,069	0,000
A vegades hi ha confusió en l'organització (N=341)	2,55	1,329	0,072	0,000
A vegades costa trobar les coses quan es necessiten (N=345)	3,13	1,327	0,071	0,000
Educadors i educadores				
Espais nets i ordenats (N=470)	4,19	0,900	0,041	0,000
A vegades s'arriba tard als llocs o oblidem anar-hi (N=470)	1,92	0,855	0,039	0,000
A vegades hi ha confusió en l'organització del centre (N=472)	2,05	0,957	0,044	0,000
A vegades costa trobar les coses quan es necessiten (N=472)	2,33	0,988	0,045	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 92. T Student i Levène.

Variables de contingut (organització)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Habitacions ordenades i netes	Infant Educador	0,000	0,000
A vegades arribem tard als llocs o oblidem anar-hi		0,195	0,000
A vegades hi ha confusió en l'organització		0,000	0,000
A vegades costa trobar les coses quan es necessiten		0,000	0,000

Font: Elaboració pròpia.

S'han comparat quatre variables que tenien en comú la matriu dels educadors i la dels infants, on a primera vista es poden observar valors de mitjanes força favorables a l'ordre i l'organització, tot i que amb diferències entre les respostes de cada una de les matrius.

En quant a *l'ordre i neteja* s'han mogut de manera més dispersa al llarg del ventall d'opcions de l'enquesta, amb una clara tendència positiva (cap als valors més alts indicadors de neteja i ordre). De fet, quasi un 40% d'ells ha dit estar «*molt d'acord*» amb aquest punt de vista. En el cas dels educadors, a qui se'ls ha preguntat per l'ordre i la neteja dels espais en general, s'observa també la mateixa tendència positiva que aglutina fins a un 46% dels professionals en la categoria «*molt d'acord*» i un 32% en la categoria «*d'acord*», però amb menys recolzament en les categories extremes negatives. D'aquí que s'expliquin els valors de les mitjanes: 3,88 pels infants i 4,19 per als educadors. A més, la visió positiva de l'ordre i la neteja presenta major desagregació en el cas dels infants (DT: 1,146) mentre que passa just el contrari en els educadors (DT: 0,900).

I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ho assenyalen els dos grups presenten comportaments diferents ja sigui en la variància com en les mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En preguntar sobre si *a vegades s'arriba tard als llocs o s'oblida anar-hi*, s'han obtingut valors més aviat baixos, cosa que assenyalava que s'arriba a l'hora als llocs i no s'oblida anar-hi. Tot i així, es detecta una clara diferència entre els resultats d'una i altra matriu, perquè els infants han semblat castigar més aquest indicador, amb una dispersió de respostes molt alta, que acumulen fins a un total de 21% les categories «*molt d'acord*» i «*d'acord*». En el cas dels educadors, aquest valor baixa fins al 8%, fent que s'acumuli més quòrum en els valors més negatius (85% en total entre les categories «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*» en els professionals, mentre que només un 65% en els residents).

Les mitjanes, doncs, presenten diferències: pels infants és de 2,31 mentre que per als educadors és de 1,92. L'alt valor de la desviació en els infants (DT:

1,275) ens assenyalen el que es creia: hi ha una gran dispersió en les seves respostes.

Els professionals, però, tot el contrari. Amb una desviació del 0,855 es confirma la seva unanimitat en creure que no s'arriba tard als llocs i s'obliden d'anar-hi. En les estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens mostren que en termes de variàncies, els dos grups són idèntics mentre que en termes de mitjanes els grups són diferents. (*Levène*: 0,195 i *Student*: 0,000).

Pel que fa a l'aspecte de *la confusió en l'organització del centre*, es torna a observar que els infants castiguen més aquest ítem, i no es veu tanta confluència de respostes en les categories negatives, aquelles que indicarien que no existeix confusió en l'organització del CRAE, mentre que els educadors aglutinen fins a un 78% en les categories «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*» sumades, deixant valors més baixos a l'altre extrem de l'escala; no tant com els infants que en la suma de les mateixes categories arriben al 55%, cosa que implica que la resta es divideixi en les altres categories.

Els valors de les mitjanes ens ho indiquen: 2,55 en els nois i noies i 2,05 en el dels educadors. En el cas dels infants es tracta d'una mitjana poc fiable ja que la desviació és molt alta (DT: 1,329) i, per tant, es dedueix que hi ha dispersió d'opinions. En els adults, la mitjana sembla més fiable perquè la desviació és molt més baixa (DT: 0,957) i mostra major unanimitat en les respostes.

Les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ho indiquen i tant en termes de variància com de mitjanes, els dos grups presenten comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Per finalitzar, sobre *la dificultat en trobar les coses quan es necessiten*, es torna a captar una dispersió molt gran en el cas dels infants, que estan repartits de manera proporcional en cadascuna de les categories de resposta, sense mostrar una clara tendència cap enlloc. El educadors, en canvi, si n'hi ha: un total del 65% d'ells es posicionen en les categories «*gens d'acord*» i «*poc d'acord*»,

que indiquen que no costa trobar les coses quan es necessiten. Tot i que no amb tanta fermesa com en els aspectes anteriors, els professionals semblen anar a l'una, almenys més que els joves.

Aquest cop sí, els valors de les mitjanes són fonamentalment diferents: pels infants, 3,31 (és a dir, suspendrien la facilitat per trobar les coses quan les necessiten) i per als educadors un 2,33. Sigui com sigui, la mitjana dels infants sembla poc fiable degut a la gran dispersió de les seves respostes (DT: 1,327) mentre que la dels professionals és més fiable, perquè es detecta una major unanimitat (DT: 0.988).

Finalment, les proves escaients de *Levène* i la *T d'Student* ens ratifiquen, de nou, els dos grups presenten comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

7.10. CONFORT FÍSIC

Realitzem una aproximació al següent l'eix a través de: *l'adequació de la decoració, si als infants els agrada la seva habitació, la seguretat dels objectes valuosos, la temperatura extrema, el soroll, la qualitat del menjar, el bon equipament de la zona on es troba el centre i si als infants els agrada la zona on es troba el centre.* Les respostes ombrejades ens assenyalen els percentatges més elevats.

Taula 93. Dimensió confort físic segons els infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Decoració agradable (N=348)	4,6%	9,5%	22,4%	23,9%	39,7%
Temperatures extremes (N=343)	14,9%	23,6%	19%	22,7%	19,8%
Seguretat pels objectes valuosos (N=351)	6,6%	10,5%	15,7%	25,1%	42,2%
El soroll (N=349)	9,7%	14%	18,6%	22,9%	34,7%
Qualitat del menjar (N=350)	12,6%	17,4%	18%	18,9%	33,1%
Zona ben equipada (N=340)	22,6%	22,1%	17,4%	15%	22,9%
Educadors i educadores					
Decoració agradable (N=471)	2,8%	14,2%	24,8%	28,9%	29,3%
Temperatures extremes (N=474)	22,8%	43%	17,1%	10,8%	6,3%
Seguretat pels objectes valuosos (N=473)	2,1%	11,8%	23,9%	34,5%	27,7%
Soroll (N=473)	8,5%	33,5%	29,6%	17,3%	9,1%
Qualitat del menjar (N=472)	6,1%	19,3%	17,2%	22,2%	35,2%
Zona ben equipada (N=474)	6,3%	17,1%	19,6%	28,1%	28,9%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 94. Comparació de mitjanes dimensió confort físic segons els infants i educadors.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Decoració agradable (N=348)	3,84	1,181	0,063	0,000
Temperatures extremes (N=343)	3,09	1,360	0,073	0,000
Seguretat pels objectes valuosos (N=351)	3,86	1,255	0,067	0,000
Soroll (N=349)	3,59	1,344	0,072	0,000
Qualitat del menjar (N=350)	3,43	1,420	0,076	0,000
Zona ben equipada (N=340)	2,94	1,482	0,080	0,000

Educadors i educadores				
Decoració agradable (N=471)	3,68	1,121	0,052	0,000
Temperatures extremes (N=474)	2,35	1,131	0,052	0,000
Seguretat pels objectes valuosos (N=473)	3,74	1,055	0,049	0,000
El soroll (N=473)	2,83	1,097	0,050	0,000
Qualitat del menjar (N=472)	3,61	1,303	0,060	0,000
Zona ben equipada (N=474)	3,56	1,245	0,057	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Taula 95. T Student i Levène dimensió confort físic.

Variables de contingut (Confort físic)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Decoració agradable	Infant Educador	0,000	0,000
Temperatures extremes		0,000	0,000
Seguretat pels objectes valuosos		0,101	0,034
Soroll		0,000	0,000
Qualitat del menjar		0,012	0,047
Zona ben equipada		0,000	0,000

Font: Elaboració pròpia.

Referent als elements de *Confort físic* als CRAE, s'aprecia a primera vista que els educadors són una mica més indulgents a l'hora d'opinar al respecte que no pas els infants. Com en altres apartats, hi ha ítems plantejats «a la inversa» que requereixen certa cura a l'hora d'analitzar-los.

Referent el tema de la *decoració agradable*, hi ha major tendència positiva en el cas dels residents, en que un 39,7% es posicionen en la categoria «*molt d'acord*», mentre que en els educadors només ho fan un quasi 30%. En general però, ambdues matrius consideren força positiva la decoració del CRAE. De

mitjana doncs, trobem valors que assenyalen un aprovat: 3,84 pels infants i 3,68 pels adults. Les desviacions, de 1,181 pels infants i 1,121 per als educadors, en mostren una fiabilitat força semblant per les dos mostres, que indica una cert grau de dispersió de respostes.

I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ratifiquen, de les dues mostres presenten comportaments diferents tant en termes de variància com de mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En termes de *temperatures extremes*, els educadors creuen que no siguin temperatures molt altes o baixes en comparació amb els educands. La dada més significativa es troba en la categoria «*poc d'acord*», on els infants aglutinen un 23% i els educadors un 43%. Aquest fet fa apujar la mitjana dels infants fins a 3,09 mentre que la dels professionals, poc afectats per l'existència de temperatures extremes en el CRAE, baixa fins el 2,35. Els valors de la desviació són força alts per ambdues mostres, però els infants presenten un valor de 1,360 al costat del 1,131 dels educadors. Existeix, per tant, una major dispersió de respostes en la matriu dels infants.

En aquesta ocasió, les proves estadístiques de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen els dos grups presenten comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En relació a *la seguretat dels objectes valuosos*, sembla que a primera vista els infants presenten una posició més conforme amb la seguretat dels seus objectes, que no pas els educadors. De fet, quasi un 43% dels infants han dit estar «*molt d'acord*»; amb aquesta idea, mentre que en els educadors només ho ha dit un 27,7%. Tot i així, la suma de les categories més altes («*molt d'acord*», «*d'acord*» i «*bastant d'acord*»), sumen uns punts més en el cas dels educadors (86,1%) que en els nois i noies (83%).

Per tant, torna a passar que els infants es posicionen de manera més radical, en els extrems i més *a la seva*, mentre que els educadors es posicionen més a l'una en valors més centrals. Les mitjanes ens ensenyen un 3,86 pels

infants i un 3,74 per als educadors, aquesta darrera amb més fiabilitat que la dels nois i noies (DT: 1,055 educadors, DT: 1,255 residents). Aquest cop, les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen que en termes de variància els dos grups comparats tenen un comportament igual mentre que des de les mitjanes s'observen comportament una mica més diferent (*Levène*: 0,101 i *Student*: 0,034).

Referent als *nivells de soroll en les llars*, s'observa que els infants presenten una posició més severa en comparació a la indulgència dels educadors. Un 34,7% dels nois i noies van dir estar «*molt d'acord*» en que hi havia soroll, mentre que en la mateixa categoria, només s'hi va posicionar un 9,1% una diferència molt gran. De fet, el valor modal per la matriu del educadors es situa al «*poc d'acord*» amb un 33,5%, davant d'un 14% dels joves. La tendència en la matriu dels infants és positiva i accepta que hi ha soroll als CRAE, mentre que en el cas dels professionals és negativa, i rebutja més la idea que hi hagi soroll. Les mitjanes ho mostren clarament: un 3,59 de mitjana pels infants, i un 2,83 (provat per poc) en el cas dels adults. Les desviacions, però, mostren altra vegada que el valor de mitjana dels infants és fruit de més dispersió (DT: 1,344) mentre la disgregació en la mostra dels educadors és menor (DT: 1,097), essent igualment força elevada.

De nou, les proves ens indiquen els dos grups presenten comportaments diferents, tant en termes de variància com de mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

En al·lusió a la *qualitat del menjar*, aparentment sembla que els resultats entre una i altra mostra no són tant allunyats. S'hi veu una gran dispersió en ambdues mostres que distribueix més o menys igualitàriament el gruix de població, sobre tot entre les categories centrals i es reserva el valor modal en la categories «*molt d'acord*» (molt bona qualitat del menjar). Els infants aglutinen fins a un 33,1% en aquesta categoria i els professionals un 35,2%. La diferència més substancial, rau en el valor extrem negatiu *gens d'acord*, on els nois i noies

(12,6%) dobla la proporció dels educadors (6,1%). Pot ser és això el que crea la petita diferència en les mitjanes, ja que els infants presenten un 3,43 i els educadors un 3,61, un valor més favorable a la bona qualitat del menjar dels CRAE. En tots dos casos però, les desviacions són molt elevades (DT. residents: 1,420 i DT. adults: 1,303), cosa que demostra l'alta dispersió de la població al llarg de les diverses opcions de resposta.

Levène i la *T d'Student* ens confirmen en aquesta situació, de les dues mostres presenten comportaments diferents tot i que no de manera tan clara com en els casos anteriors (*Levène*: 0,012 i *Student*: 0,047).

Per concloure, en preguntar si *la zona on es trobava el CRAE estava ben equipada, amb possibilitats d'oci, activitats i recursos*, s'ha observat una posició molt més severa en els infants que no pas en els professionals. En el valor «*gens d'acord*» dels nois i noies s'ha recollit un 22,6% de la població, mentre que en el cas dels educadors aquesta xifra només arriba fins al 6,3%. Curiosament, en l'extrem contrari trobem que els valors s'aproximen una mica més i un 23% dels infants diuen estar «*molt d'acord*» amb la bona equitació de la zona del centre davant d'un 29% dels educadors. En general, els educadors presenten una clara tendència positiva que concentra els seus màxims en els valors més alts, mentre que aquesta tendència es molt més difusa en el marc dels infants. Hi ha una clara desagregació d'opinions. Les mitjanes ens mostren un 2,94 pels nois i noies i un 3,56 per als educadors, però les desviacions ens evidencien l'alta dispersió de les respostes dels infants (DT:1,482) i una mica més baixa pels professionals (DT: 1,245). Les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ratifiquen, els dos grups presenten comportaments diferents, tant en termes de variància com de mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

7.11. CONTROL

Ens apropem a aquest eix a través de les següents qüestions que s'havien preguntat: *claredat de les normes, l'excés de normes, l'opinió dels infants per establir normes, compliment de les normes, comportament dels infants en funció dels educadors que hi ha*. L'ombregat indica el percentatge de resposta més elevat.

Taula 96. Dimensió control infants i educadors.

Infants i adolescents	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Claredat en les normes (N=352)	5,4%	13,6%	18,5%	29,8%	32,7%
Excés de normes (N=349)	5,4%	15,8%	22,6%	22,6%	33,5%
Opinió d'infants en establir normes (N=329)	20,4%	22,5%	20,1%	21,9%	15,2%
Les normes es compleixen (N=347)	5,2%	19,9%	29,4%	28,5%	17%
Els infants es comporten diferents segons l'educador (N=340)	10,9%	10,6%	20%	20%	38,5%
Educadors i educadores					
Claredat en les normes (N=473)	1,3%	7,6%	27,5%	42,5%	21,1%
Excés de normes (N=474)	5,5%	46%	31%	12%	5,5%
Opinió d'infants en establir normes (N=470)	4,3%	34,7%	33,6%	20,9%	6,6%
Les normes es compleixen (N=471)	0,4%	6,8%	38,4%	41%	13,4%
Els infants es comporten diferents segons l'educador (N=469)	0,9%	15,4%	29,4%	26%	28,4%

Font: Elaboració pròpia.

Taula 97. Comparativa de mitjanes dimensió control infants i educadors.

Infants i adolescents	Mitjana	Desviació tipificada	Error tipificat	Significació
Claredat en les normes (N=473)	3,71	1,209	0,064	0,000
Excés de normes (N=474)	3,63	1,245	0,067	0,000
Opinió d'infants en establir normes (N=470)	2,89	1,364	0,075	0,000
Les normes es compleixen (N=471)	3,32	1,127	0,061	0,000
Els infants es comporten diferents segons l'educador (N=469)	3,65	1,367	0,074	0,000
Educadors i educadores				
Claredat en les normes (N=473)	3,75	0,918	0,042	0,000
Excés de normes (N=474)	2,66	0,952	0,044	0,000
Opinió d'infants en establir normes (N=470)	2,91	0,992	0,046	0,000
Les normes es compleixen (N=471)	3,60	0,819	0,038	0,000
Els infants es comporten diferents segons l'educador (N=469)	3,66	1,074	0,050	0,000

Taula 98. T Student i Levène dimensió control infants i educadors.

Variables de contingut (control)	Variable d'agrupació	Levène (prova d'igualtat de variàncies)	T Student (per la igualtat de mitjanes)
Claredat en les normes	Infant Educador	0,176	0,099
Excés de normes		0,000	0,000
Opinió d'infants en establir normes		0,000	0,000
Les normes es compleixen		0,000	0,000
Els infants es comporten diferents segons l'educador		0,000	0,605

Font: Elaboració pròpia.

En referència a la *claredat en les normes i la fàcil comprensió d'aquestes*, sembla que els infants mostren una posició més extrema que els educadors, ja que un 32,7% d'ells ha afirmat estar «*molt d'acord*» davant d'un 21,1% dels professionals en la mateixa categoria. Sí que és cert, que si es sumen les dues categories més altes («*molt d'acord*» i «*d'acord*») els educadors aglutinen un percentatge més alt de població que no pas els joves.

Per l'extrem contrari, «*gens d'acord*», els educands presenten un 5,4% davant d'un 1,3% dels educadors. En el cas dels infants, la tendència és ben clara: positiva. Pel que fa referència als educadors, tot i que la línia també és positiva mostra una certa tendència a moure's en els valors centrals, que és on s'hi acumula més percentatge de població. Curiosament les mitjanes són de 3,71 pels infants i 3,75 per als educadors, és a dir, iguals. No obstant, les desviacions ens mostren una major unanimitat en els educadors (DT: 0,918) que no pas en els infants (DT: 1,209), que mostren una dispersió important.

I amb l'ajuda de les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ho corroboren i ens confirmen els dos grups presenten comportaments iguals (*Levène*: 0,176 i *Student*: 0,099).

Pel que fa a la consideració *d'un excés de normes*, els comportaments són molt diferents per ambdues mostres: mentre els infants repeteixen un caràcter dispers, amb un valor modal de «*molt d'acord*» (33,5%), els professionals assenyalen amb contundència (44%) estar-hi «*poc d'acord*». La percepció d'un excés o manca de normes, és un punt clar de divergència entre educadors i infants. Les mitjanes són ben clares: 3,63 pels residents i 2,66 per als educadors, un punt més baix i amb prou feines aprovat. Pels joves, la presència de normes ja és suficient i per als professionals mai en són prou. Les desviacions ens evidencien el que prèviament s'ha comentat: els infants presenten un caràcter dispers (DT: 1.245) davant d'una major confluència en els professionals (DT: 0,952). La mitjana dels educadors és prou fiable i reflecteix una posició mitja-baixa amb el recolzament que hi ha masses normes als CRAE.

Levène i la *T d'Student* ens ratifiquen, en aquesta conjectura, les mostres presenten comportaments diferents, en termes de variància com de mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Quant a la idea *d'incorporar la opinió dels infants a la creació de normes de la llar*, s'observen comportaments desiguals tot i que, en tots dos casos, hi ha una alta dispersió. La diferència més significativa rau en els valors extrems, on els nois i noies aglutinen 20,4% en el «*gens d'acord*» i un 15,2% en el «*molt d'acord*». Els educadors, en canvi, mostren proporcions residuals en aquestes categories (4,3% i 6,6% respectivament). De nou es torna a observar, doncs, que els professionals es mouen en valors centrals mentre que els infants no tenen tanta por en assenyalar valors extrems.

Les mitjanes són pràcticament idèntiques i freguen l'aprobat (2,89 pels infants i 2,91 per als educadors). Tot i així, les desviacions ens mostren una major fiabilitat de la mitjana en el cas dels educadors (DT: 0,992) davant d'una clara dispersió dels infants (DT: 1,364). Als joves no els importa afirmar que no participen en absolut en la creació de normes, mentre que els professionals eviten posicionar-se en el «*gens d'acord*» per romandre més en el centre.

Les proves pertinents de *Levène* i la *T d'Student* ens confirmen, de nou, que els dos grups presenten comportaments diferents (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Pel que fa l'ítem en que les *normes es compleixen*, es torna a comprovar una tendència a romandre en la centralitat, aquest cop en les dues mostres però amb major claredat en el cas dels educadors. Els nois i noies mostren de nou una major dispersió, on els valors més elevats es troben en el «*bastant d'acord*» (29,4%) i en el «*d'acord*» (28,5%).

En els resultats dels educadors, aquests mateixos resultats són de 38,4% i 41% respectivament. Els educadors mostren una tendència allunyada dels extrems mentre que els infants s'hi posicionen de manera més clara. Els educadors no afirmen que es compleixin sempre i ni en tot moment. I els infants donen respostes com que a vegades si que es compleixen, i d'altres que no. Tot i

així, els valors de les mitjanes són semblants: 3,32 pels infants i 3,60 per als educadors. La desviació pels nois i noies és força alta (DT: 1,127) mentre que la dels educadors és baixa (DT: 0,819), cosa que indica una forta unanimitat de resposta, en aquest cas, partidària que en gran mesura es compleixen les normes al CRAE.

Altra vegada, les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens indiquen que de les dues mostres presenten comportaments diferents, ja sigui en la variància com en les mitjanes (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,000).

Per concloure, en referència a la idea que *els infants es comporten diferent en funció de l'educador en qui està*, es capta una proporció més alta d'infants que diuen estar «*molt d'acord*» (38,5%) davant dels educadors en la mateixa categoria (28,4%). Tot i així, els infants mostren una alta dispersió de resposta que passa per acumular fins a un 11% de població en la categoria «*gens d'acord*», mentre que en el cas dels educadors no arriba al 0,9%. El valor modal en els educadors és el «*bastant d'acord*» (29,4%) mentre que en els infants és el «*molt d'acord*» (38,5% prèviament mencionat).

La tendència dels nois i noies, doncs, és clarament positiva, acceptant que es comporten diferent en funció de l'educador amb qui siguin. Els professionals es mouen entre els valors centrals, més lluny d'acceptar que aquest fenomen passa. Curiosament, les mitjanes són pràcticament les mateixes: 3,65 en els infants i 3,66 en els educadors.

Tot i que les dues mostres presenten alta dispersió de respostes, es veu de manera molt més clara en el cas dels residents on la desviació és de 1,367 davant de la desviació dels educadors, de 1,074.

Finalment les proves de *Levène* i la *T d'Student* ens ratifiquen, en aquest cas, que en termes de variància els dos grups comparats es comporten de manera diferent, però des de l'òptica de les mitjanes, les dos mostres presenten comportaments iguals (*Levène*: 0,000 i *Student*: 0,605).

7.13. RESUM DE LA RELACIÓ ENTRE LES PERCEPCIONS INFANTS I EDUCADORS

A continuació, s'exposa a mode de resum, les comparacions entre les respostes dels infants i els educadors respecte a la percepció del clima social en els CRAE.

- **Cohesió**

- *L'ajuda mútua.* Els nois i noies perceben que s'ajuden més entre ells que no pas els educadors, que ho creuen en major nivell.
- *Confiança mútua.* Els nivells de confiança entre iguals són força baixos, i els educadors els hi donen valors per sobre que els infants. Per tant, podem constatar que els residents no confien entre ells.
- *Presència de males relacions entre els infants.* Els nois i noies ressalten el la males relacions amb el grup. A diferència dels professionals que concentren les seves posicions de forma més central.
- *Sentiment de pertinença.* Els nois i noies valoren més positivament el sentiment de pertinença que els educadors.
- *Tothom va a la seva.* En general s'aprecia que els adults presenten una tendència a valors centrals, i tot i que hi ha major unanimitat que des del punt de vista dels infants, existeix una alta dispersió en les respostes, la qual cosa sembla indicar que més aviat *tothom va a la seva*.
- *Expressió infants*
 - **Possibilitat d'expressió de l'infant i ésser escoltat**
- *Atendre als infants i que expliquin els seus problemes.* Les puntuacions dels nois i noies són molt superiors a les dels educadors. Aquets darrers creuen que no hi destinen prou temps.

- *Fomentar que els infants preguntin.* Tant els uns com els altres han assenyalat que sí que es potencia la comunicació.
 - **Assemblea de la llar**
- *El possible excés de protagonisme per part dels educadors.* S'observen clares diferències. Pel que fa referència als residents, la gran majoria creu que no és així, mentre que en el cas dels educadors trobem un major reconeixement que ells tendeixen agafar més protagonisme en les assemblees de la llar.
- *L'assemblea com a espai important per a la llar.* Tant els uns com els altres comparteixen aquest punt de vista, tot i que els educadors hi estarien lleugerament més d'acord.
- *En l'assemblea es discuteix sobre com millorar el centre.* Ha arreglat valoracions altes en els dos casos.
- *Responsabilitat amb les decisions preses a l'assemblea.* En ambdós casos hi ha una tendència a romandre al centre. Podem afirmar que ni els uns ni els altres creuen que les decisions que es prenen en l'assemblea impliquin més responsabilitat. Per tant, professionals i nois presenten un comportament diferent en referència a la concepció de la responsabilitat de les decisions preses en assemblea.
- *Utilitat de millorar el centre partint de l'assemblea.* S'observen comportaments més optimistes per part dels infants que per als educadors.
- **Conflicte**
 - *Ens enfadem molt.* Els nois i noies tenen moltes consideracions en aquest punt de vista. N'hi ha que no ho fan, n'hi ha que ho fan poc i n'hi ha que ho fan molt. En el cas dels professionals, hi ha una acceptació generalitzada que no s'enfaden.
 - *La voluntat de solucionar els conflictes entre tots.* Els educadors, la gran part afirma que davant d'un conflicte hi ha voluntat d'arreglar-ho entre

tots. Pel que fa als joves no es pot traçar una tendència gaire clara, ja que les opinions són molt diverses.

- *Violència física/material en moments de conflicte.* Es pot constatar que en moments de conflicte en alguns CRAE, poden aparèixer situacions de violència física o material.
- *Ambient de pau i tranquil·litat als centres.* S'observa per part de les dues mostres que en general tenim recursos residencials on sí que es percep aquesta *pau*, però en d'altres no es així. Els educadors seran més positius que els infants.
- *Crítiques dels infants als educadors.* Es mostren resultats diferenciats entre els grups. Mentre que els joves mostren que existeix aquesta crítica, els adults es posicionen en valors més baixos.
- **Ajuda**
 - *La bona rebuda dels infants al centre.* Els residents han mostrat una major conformitat en l'afirmació. En el cas dels educadors, puntuen lleugerament per sota.
 - *Els educadors fan el que els infants necessitin.* Els professionals mostren valors més positius. Les valoracions dels joves són lleugerament menys optimistes.
 - *Els educadors no tenen temps per parlar amb els infants.* Es rebutja l'afirmació inicial, ja sigui per part dels joves com per als professionals educatius.
 - *La motivació i energia dels educadors per a que tot funcioni en el centre.* S'aprecia en dos casos, en una clara tendència favorable en aquesta afirmació. Tot i així, els educadors han puntuat per sobre de la puntuació dels infants.

- *La bona relació entre educadors i infants.* Els educadors i els infants tenen un bon tracte entre ells. Aquesta afirmació és més seguida per als professionals.

- **Autonomia**

- *La vida privada i la intimitat.* Els residents dels centres tenen la percepció de tenir vida privada i intimitat, i els educadors puntuen amb la mateixa línia però lleugerament per sota.
- *Els infants participen de les decisions que els afecten.* S'observa que una part dels infants exposen que no se'ls té prou en consideració. I una part més gran dels educadors també ho creu, que falta apoderament.
- *Els educadors expliquen els informes als infants.* Es detecta una tendència a la baixa. Així ho manifesten els joves, i els educadors puntuen una mica per sobre, però reconeixen que s'explica poc.

- **Actuacions**

- *L'esforç diari per fer les coses millor.* En general la tendència és favorable, especialment per als educadors.
- *Persones d'èxit.* Els infants han mostrat molta més unanimitat en els valors alts, que no pas els educadors.
- Per concloure, en preguntar *si els educadors animaven als infants a ser bons estudiants*, s'aprecia que els joves tenen una percepció més favorable que els adults.

- **Socioculturals**

- *Si als centres s'hi fan activitats interessants.* En general els educadors han opinat de manera més favorable que els infants.
- *Si el centre participa en moltes activitats tot i no tenir diners.* Podem concloure que es realitzen activitats amb o sense pressupost.

- *Si els infants passen molt de temps mirant la TV, escoltant música o jugant a l'ordinador.* Els residents dels centres es posicionen en que sí que ho fan i els educadors en que no ho fan.
- Un element molt important d'aquest aspecte és saber si els nois i noies *participen de l'organització de les activitats.* Els resultats són molt diferents per a infants i educadors; els primers creuen que sí i els segons creuen que no.
- *Poden escollir les activitats extraescolars.* Les tendències en tots dos casos són positives i accepten majoritàriament que els residents poden escollir les seves activitats extraescolars.

▪ **Moralitat –religiosa**

- *Als centres es respecten les creences religioses.* La tendència és molt favorable i als CRAE es respecten les creences de cada u.
- *Celebrar festes típiques culturals al centre.* Els educadors hi veuen certa dificultat, en celebrar festes i dietes típiques de cada cultura, i pels nois i noies la resposta ha estat menys positiva.

▪ **Organització**

- *L'ordre i neteja.* Les respostes han estat amb tendència favorable. La gran majoria creuen que el CRAE està ordenat i és net. Tot i així, els educadors puntuen lleugerament per sobre.
- *S'arriba tard als llocs o s'oblida d'anar-hi.* Sembla ser que en els CRAE s'arriba a l'hora als llocs i no s'oblida d'anar-hi. Els educadors ho afirmen de forma més taxativa la puntualitat.
- *Confusió en l'organització del centre.* Els infants valoren que en ocasions sí que es pot detectar un cert desordre en alguns centres residencials, i els educadors dirien que de forma molt esporàdica hi pot haver desordre.

- *La dificultat de trobar les coses quan es necessiten.* Una part dels residents creu que no sempre és fàcil trobar les coses quan les necessites, mentre que els educadors creuen que generalment sí que es troben.
- **Confort físic**
 - *En al·lusió al tema de la decoració agradable.* En general en els CRAE hi ha una bona decoració, els infants ho creuen molt més que no pas els educadors, que veuen que no tant.
 - *Temperatures extremes.* S'observa que els educadors no creuen que això sigui així, però alguns joves sí que ho pensen, i d'altres no.
 - *Seguretat dels objectes valuosos.* Sembla que a primera vista els infants presenten una posició més conforme amb la seguretat dels seus objectes que no pas els educadors.
 - *Els soroll a les llars.* Segons els educadors les llars són espais amb poc soroll, mentre que pels infants és viu amb més soroll.
 - *La qualitat del menjar.* Aparentment, sembla que els resultats entre els adults i els nois no són gaire similars, però en tendència positiva. Tot dependrà dels centres residencials, alguns seran de més bona a mala qualitat.
 - *La zona on es troba el centre està ben equipada, amb possibilitats d'oci, activitats i recursos.* En general, les respostes són més negatives per part dels nois i noies, i els educadors tenen una visió més favorable.
- **Control**
 - *Claredat en les normes i fàcil comprensió.* Els infants mostren posicions més diverses que els educadors. Les normes estan més clares per als educadors que pels infants.
 - *Excés de normes.* Els nois i noies creuen que hi ha un excés, els educadors no ho creuen.

- *Incorporar la opinió dels infants a la creació de normes.* S'aprecia una tendència negativa a fer-ho, però alguna minoria dels infants considera que en els seus CRAE sí que es duu a terme.
- *Les normes es compleixen.* Els professionals no afirmen que es compleixin sempre i ni en tot moment. I els infants donen respostes com que de vegades sí que es compleixen i d'altres no.
- *Els infants es comporten diferent en funció de l'educador que hi ha.* La tendència és clarament positiva i els residents accepten que es comporten diferent en funció de l'educador amb qui estiguin. Els adults es mouen entre els valors centrals.

CAPÍTOL 8. VARIABLES EXPLICATIVES DE LA PERCEPCIÓ DEL CLIMA SOCIAL

8.1. ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIÓ DE DIMENSIONS TEÒRIQUES INFANTS

En el següent anàlisi, s'han aïllat les diverses dimensions teòriques per tal de crear-ne un *índex* de cadascuna d'elles i veure'n quin és el comportament.

Per fer-ho, s'han sumat les variables de cada dimensió entre elles, posant-les prèviament en la mateixa direcció per tal de concebre els extrems de cada escala en coherència, ja que alguns dels ítems estava formulat en negatiu. Un cop sumades, s'ha obtingut una nova variable per a cada dimensió que s'ha denominat «*global*». Ordenades en la mateixa escala d'1 a 5 que s'ha utilitzat sempre, on 1 és «*gens d'acord*» i 5 és «*molt d'acord*», es poden conèixer quines són les tendències generals entre unes i altres dimensions.

Finalment, s'ha elaborat un gràfic on s'han pres les mitjanes de cada dimensió global per tal de comparar-les entre sí i poder comprovar.

A mode d'exemple, a continuació s'il·lustra la construcció de l'índex d'una dimensió, que seguirà la mateixa lògica que la resta de dimensions recodificades.

Les variables en *cursiva* estan formulades en negatiu. (1,5 i 1,3). En el seu cas, valor «*molt d'acord*» denotaria una falta total de *cohesió* entre els infants. Per poder treballar amb elles cal invertir-les.

- **Cas 1:** Dimensió *cohesió*

1.1) A la llar ens ajudem els uns als altres.

1.2) A la llar podem confiar en tothom

1.3) *En general, els nois i les noies tenim mala relació entre nosaltres.*

1.4) Sento que formo part del grup de nois i noies del centre.

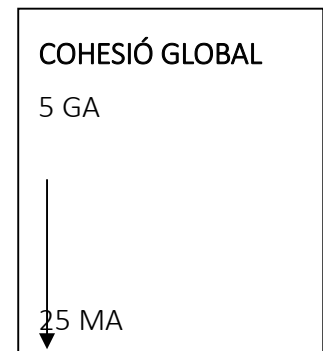
1.5) *A la llar, cadascú va al seu «rotllo»*

▪ Inversió de les variables formulades en negatiu:

1.3) i 1.5) Parteixen d'una escala valorativa codificada de la següent manera:

- | | |
|---|-------------------|
| 1 → Gens d'acord (màxima <i>cohesió</i>) | recodificades a 5 |
| 2 → Poc d'acord | recodificades a 4 |
| 3 → Bastant d'acord | recodificades a 3 |
| 4 → D'acord | recodificades a 2 |
| 5 → Molt d'acord (mínima <i>cohesió</i>) | recodificades a 1 |

1.1)	1.2)	1.3)	1.4)	1.5)
1 GA	1 GA	1 GA	1 GA	1 GA
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	4	4	4	4
5 MA	5 MA	5 MA	5 MA	5 MA



Suma de variables i construcció de la variable *global*:

De la suma de variables en surt una nova que s'anomenarà *cohesió global* (G) i que, en aquest cas, anirà de 5 a 25. Cal recodificar aquesta nova escala per tal d'aconseguir les 5 categories valoratives amb les quals s'ha estat avançant en aquest estudi.

Escala valorativa de 5 a 25 de *cohesió global* i els talls per crear les 5 categories tradicionals:

Taula 99. Exemple escala Liker.

Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant	D'acord	Molt d'acord
5 6 7 8 9	10 11 12 13	14 15 16	17 18 19 20	21 22 23 24 25

D'aquesta manera, s'obté aquesta nova variable global que aglutina a les subdimensions de la dimensió *cohesió*, i es pot tenir una fotografia general de quina és el punt de vista de la mostra envers aquest assumpte.

8.1.1. Cohesió

A continuació, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable de la matriu infants i adolescents.

Taula 100. Cohesió global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Cohesió dels infants (*) (N vàlids : 306)	2,9%	16,3%	24,5%	38,2%	18%
Mitjana Cohesió global dels infants	3,5196		Desviació tipificada:	0,5538	

Font: elaboració pròpia

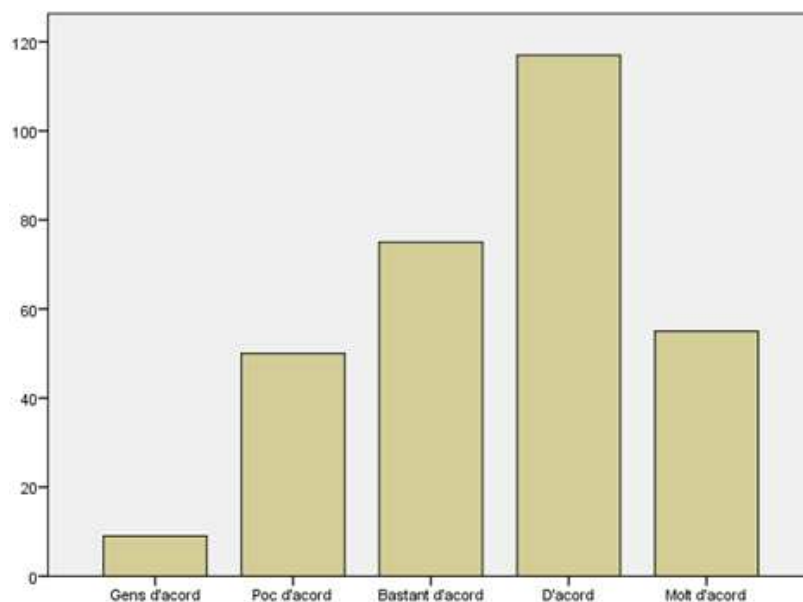


Figura 7. Cohesió global

Tal com és visualitza en la *figura 7*, la categoria amb un percentatge més alt és «d'acord», seguida de la categoria «bastant d'acord». En darrera posició, la categoria «gens d'acord». La mitjana és de 3,5196 sobre 5, ens mostra el nivell de percepció de la *cohesió* per part dels infants dels CRAE és elevada.

8.1.2. Expressió

8.1.2.1. Possibilitat d'expressió i ésser escoltat

Tot seguit les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 100. Expressió global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Expressió dels infants (*) (N vàlids : 335)	2,1%	5,7%	20,6%	24,2%	47,5%
Mitjana Expressió global dels infants	4,0925		Desviació tipificada:	1,0441	

Font: Elaboració pròpia.

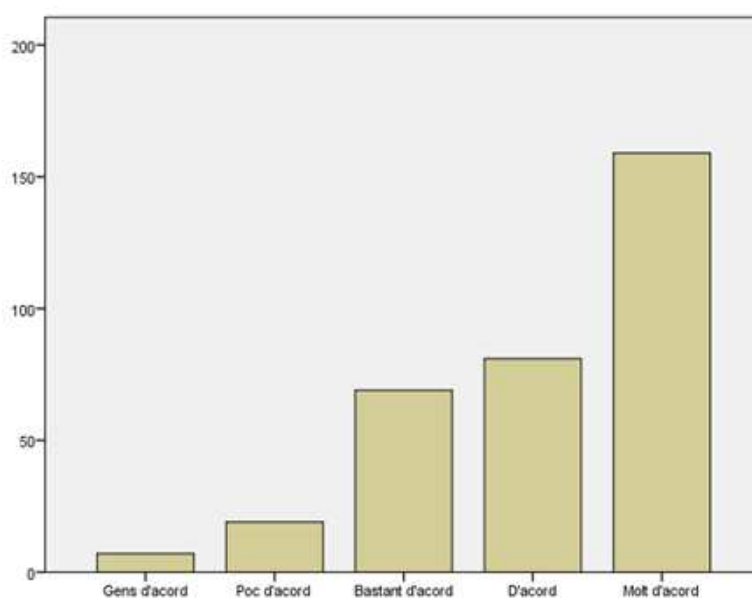


Figura 8. Possibilitat d'expressió i ésser escoltat

Tal com es pot apreciar, la tendència distributiva és ascendent. La categoria amb el percentatge més alt és «*molt d'acord*», seguida de la categoria «*d'acord*». En l'extrem negatiu es troba la categoria «*gens d'acord*».

La mitjana és de 4,0925 i ens indica que el nivell de percepció de l'expressió per part dels infants dels CRAE de Catalunya és molt adequada. En general, els infants senten que poden expressar-se amb llibertat.

8.1.2.2. Assemblea

En la present taula s'observen, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 101. Assemblea global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Assemblea dels infants (*) (N vàlids : 271)	1,5%	5,5%	21%	49,8%	22,1%
Mitjana Assemblea global dels infants	3,8561		Desviació tipificada:	0,9388	

Font: Elaboració pròpia.

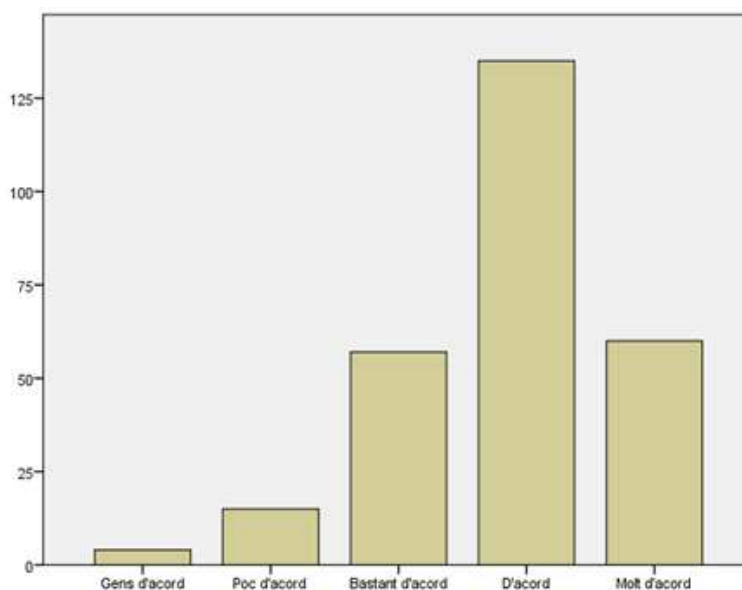


Figura 9. Assemblea global

Es ressalta la categoria amb el percentatge més alt «*d'acord*», seguida per la categoria «*molt d'acord*» i «*bastant d'acord*». En l'extrem negatiu es troba la categoria «*gens d'acord*». La mitjana és de 3,8561 cosa que indica que el nivell de percepció de l'existència d'espais de l'assemblea per part dels infants dels centres de protecció és molt adequada.

En general, podem constatar que els infants senten que hi ha espais d'assemblea, que es respecten i que tenen una utilitat.

8.1.3. conflicte

Es presenten les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 102. *Conflicte global.*

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Conflictes en els infants (*) (N vàlids: 310)	7,7%	27,7%	34,2%	22,6%	7,7%
Mitjana Conflicte global dels infants	2,9484		Desviació tipificada:	1,0676	

Font: *Elaboració pròpia.*

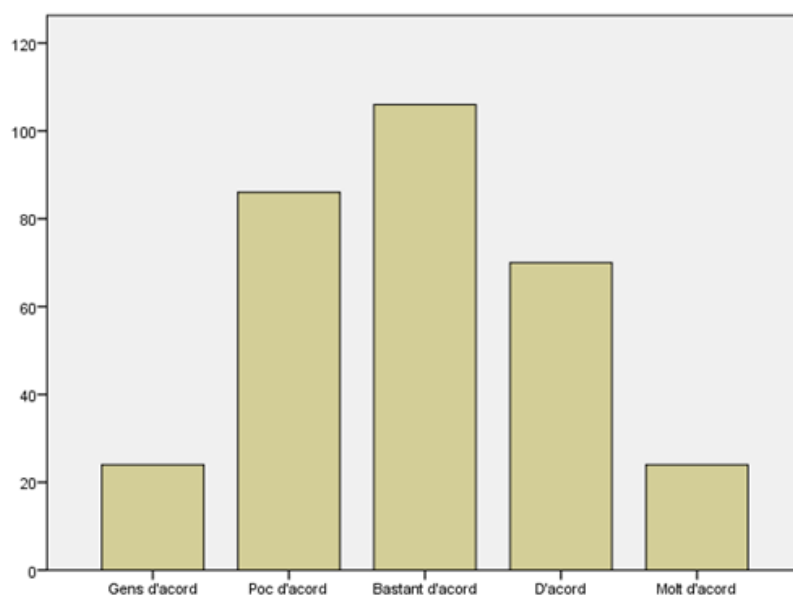


Figura 10. *Conflicte global*

Com es pot observar, el percentatge més alt és «*bastant d'acord*», seguida per la categoria «*poc d'acord*». En l'extrem negatiu hi ha un quasi empat entre les categories «*molt d'acord*» i «*gens d'acord*», fet que indica una clara polarització de la mostra. La mitjana és de 2,9484, ens ensenya que no existeix una resposta unànime sobre el nivell de percepció de l'existència de conflictes als centres. Majoritàriament, no podem constatar que en els CRAE estiguin absents de conflicte.

8.1.4. Ajuda

Seguidament les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 103. Ajuda global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda en els infants (*) (N vàlids: 311)	0%	4,5%	10%	35%	50.5%
Mitjana Ajuda global dels infants	4,3151		Desviació tipificada:	0,6183	

Font: Elaboració pròpia.

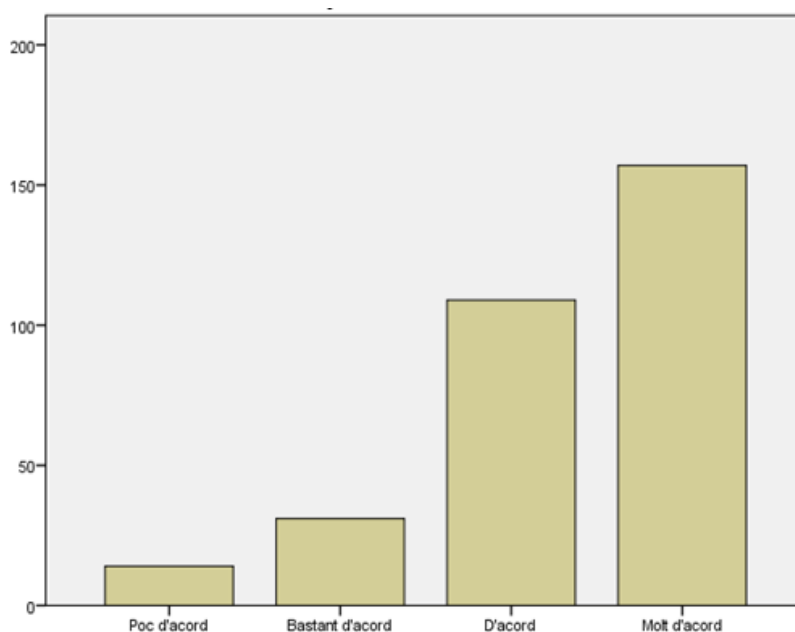


Figura 11. Ajuda global

Tal com és reflexa en la *figura 11*, la tendència és positiva, és a dir, la categoria amb el percentatge més alt és «*molt d'acord*» i el més baix és «*poc d'acord*», atès que la categoria «*gens d'acord*» no ha estat valorada. La mitjana és de 4,3151 sobre 5, ens mostra que la tendència és clara i que, en general els infants dels centres, senten que reben ajuda dins de l'àmbit del CRAE.

8.1.5. Autonomia

Es mostren acte seguit les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 104. Autonomia global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Autonomia en els infants (*) (N vàlids: 310)	5,2%	17,7%	40,3%	29%	7,7%
Mitjana Autonomia global dels infants	3,1645		Desviació tipificada:	0,9797	

Font: Elaboració pròpia.

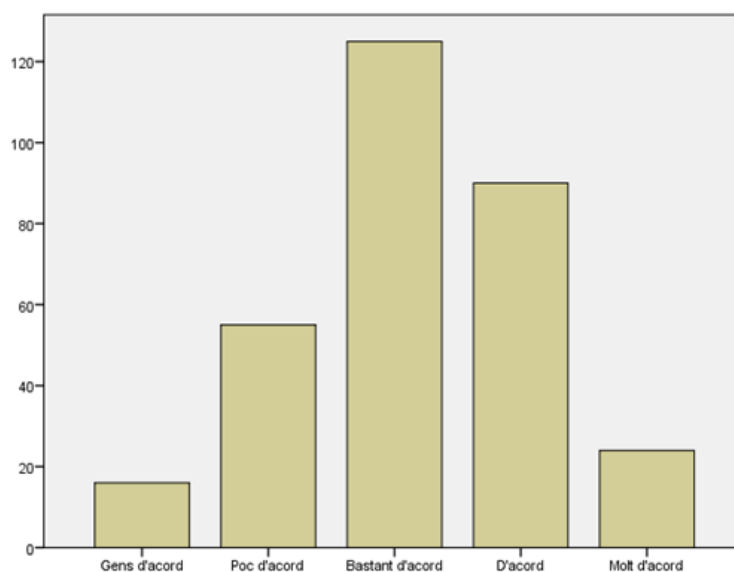


Figura 12. Autonomia global

De manera eloqüent s'aprecia en la *figura 12*, la categoria amb el percentatge més alt és «*bastant d'acord*», seguida per la categoria «*d'acord*». En l'extrem negatiu s'hi troba la categoria «*gens d'acord*», no gaire lluny de «*molt d'acord*». Això indica que hi ha certa polarització de la mostra. La mitjana és de 3,1645, cosa que indica que, en general, el nivell de percepció d'autonomia dels infants és adequada tot i que és una de les puntuacions més baixes de les dimensions.

8.1.6. Actuació

S'exposa a continuació, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable

Taula 105. Actuació global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Actuació en els infants (*) (N vàlids: 329)	0,3%	2,1%	11,9%	29,9%	55,9%
Mitjana Actuació global dels infants	4,3891		Desviació tipificada:	0,8005	

Font: Elaboració pròpia.

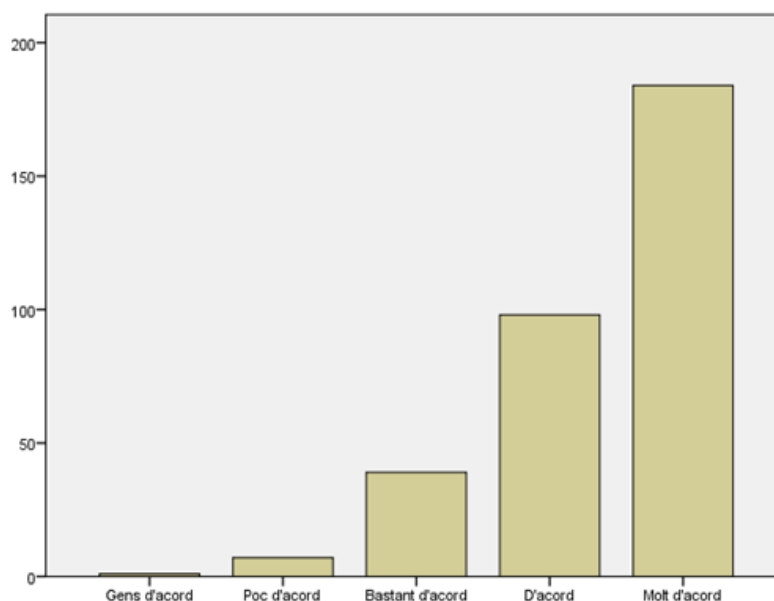


Figura 13. Actuació global

La representació de la gràfica ens indica que la tendència és clarament ascendent positiva, és a dir, la categoria amb el percentatge més alt és «*molt d'acord*» i el més baix és «*gens d'acord*», La mitjana és de 4,3891 ens indica que la tendència és clara i que, en general els nois i noies dels CRAE, senten que hi ha voluntat de que siguin persones d'èxit, treguin bons resultats, entre d'altres.

8.1.7. Sociocultural

S'exposen les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 106. Sociocultural global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Sociocultural en els infants (*) (N vàlids: 333)	3,6%	11,1%	22,5%	36%	26,7%
Mitjana Sociocultural global dels infants	3,7117		Desviació tipificada:	1,0870	

Font: Elaboració pròpia.

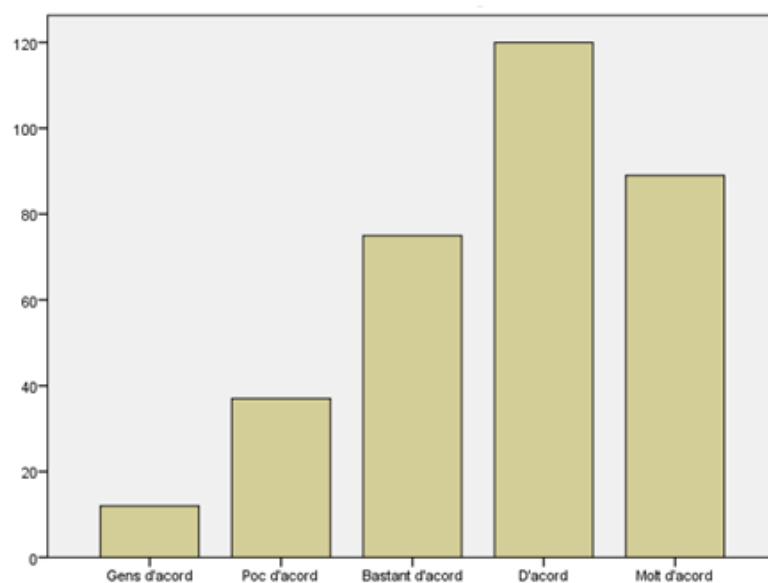


Figura 14. Sociocultural global

Com correspon en la imatge (*figura 14*), la tendència és força positiva, però hi ha una clara aposta per la categoria «*d'acord*» amb el percentatge més alt. El percentatge més baix és «*gens d'acord*».

La mitjana és de 3,7117 ens indica que, majoritàriament, els nois i noies dels CRAE, senten que hi ha diversitat en l'oferta sociocultural i existeix una voluntat per part dels centres per a què hi hagi un enriquiment social i cultural dels infants.

8.1.8. Moralitat –religiosa

Es mostren a continuació, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 107. Moralitat –religiosa global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Moralitat –religiosa en els infants (*) (N vàlids: 285)	2,8%	10,2%	24,6%	27,7%	34,7%
Mitjana Moralitat –religiosa global dels infants	3,8140		Desviació tipificada:	1,1055	

Font: Elaboració pròpia.

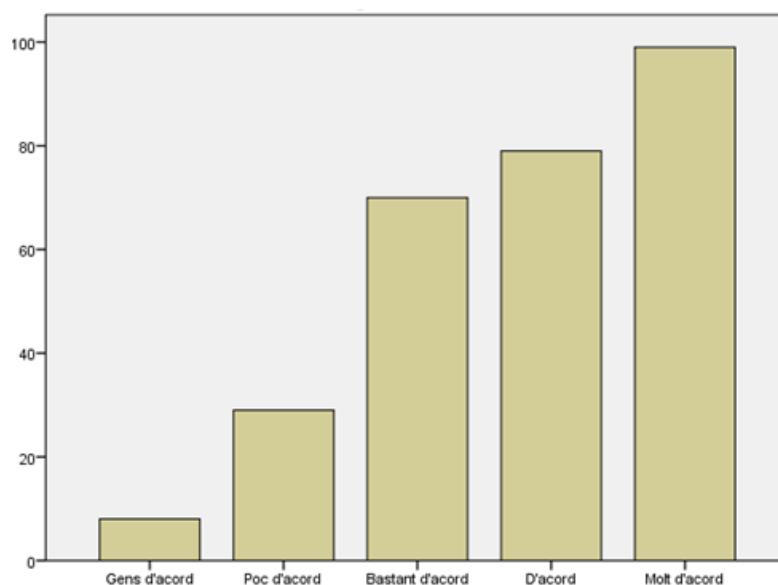


Figura 15. Moralitat –religiosa global

Tal com es pot presenciar, la tendència és clarament ascendent-positiva, és a dir, la categoria amb el percentatge més alt és «*molt d'acord*» i el més baix és «*gens d'acord*». La mitjana és de 3,8140, ens mostra que, en general els infants dels recursos residencials, senten que hi ha respecte en vers la diversitat religiosa i la seva pràctica als centres.

8.1.9. Organització

A continuació es ressalten, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 108. Organització global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Organització en els infants (*) (N vàlids : 319)	1,3%	15%	29,2%	31,3%	23,2%
Mitjana Organització global dels infants	3,6019		Desviació tipificada:	1,0407	

Font: Elaboració pròpia.

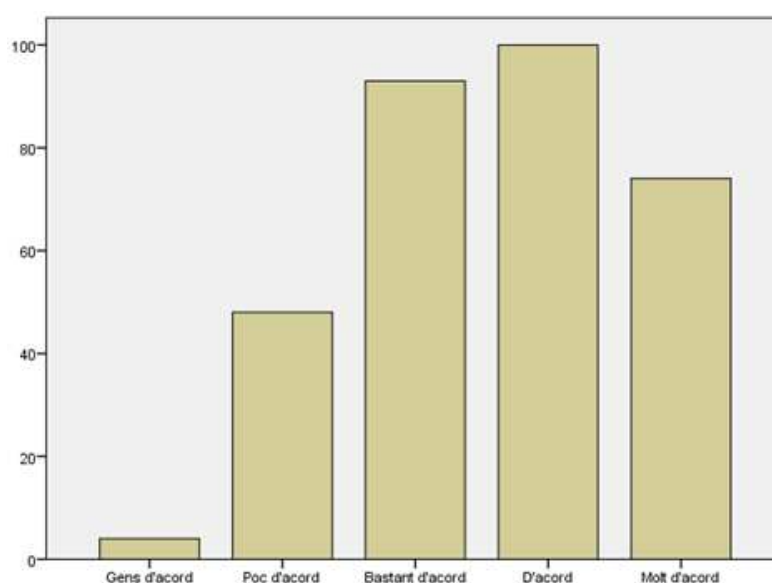


Figura 16. Organització global

Tot i que la inclinació és força positiva, es distingeix una clara aposta per la categoria «*d'acord*» i «*bastant d'acord*». El percentatge més baix és «*gens d'acord*», i amb diferència.

La mitjana és de 3,6019, (sobre 5) assenyalant que majoritàriament els nois i noies, senten que els centres residencials s'organitzen adequadament.

8.1.10. Confort Físic:

Es descriu les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 109. Confort Físic global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Confort en els infants (*) (N vàlids : 301)	4%	19,6%	27,2%	32,9%	16,3%
Mitjana Confort global dels infants	3,3787		Desviació tipificada	1,0936	

Font: Elaboració pròpia

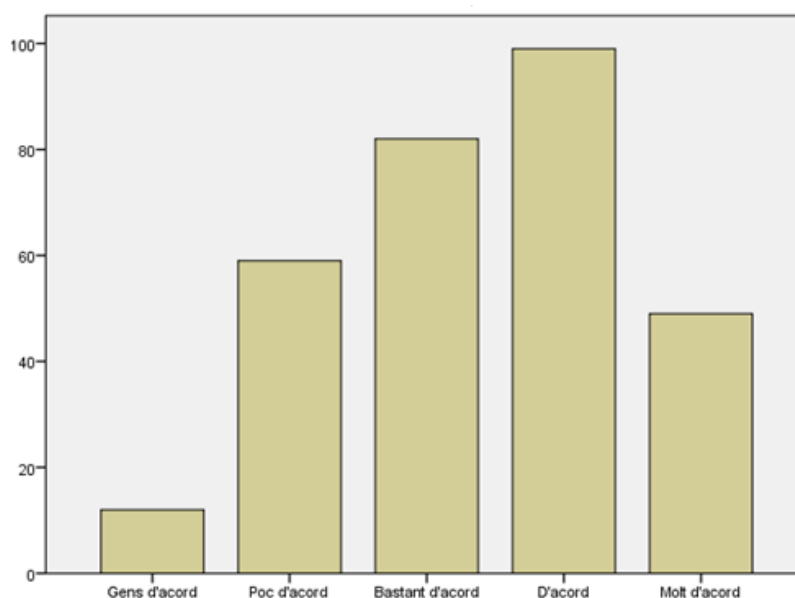


Figura 17. Confort global

Aquí, la categoria amb un major percentatge de recolzament és «d'acord», seguida de «bastant d'acord». El percentatge més baix és «gens d'acord», amb diferència. La mitjana és de 3,3787 cosa que indica que, en majoritàriament, els CRAE estan ben equipats i contribueixen a generar un bon ambient per viure-hi. Tot i així, no es pot desentendre el gran gruix aglutinat a la categoria «poc d'acord».

8.1.11. Control

Es ressalten tot seguit les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 110. Control global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Control en els infants (*) (N vàlids: 301)	6%	23,6%	40,5%	20,3%	9,6%
Mitjana Control global dels infants	3,0399		Desviació tipificada:	1,0320	

Font: Elaboració pròpia.

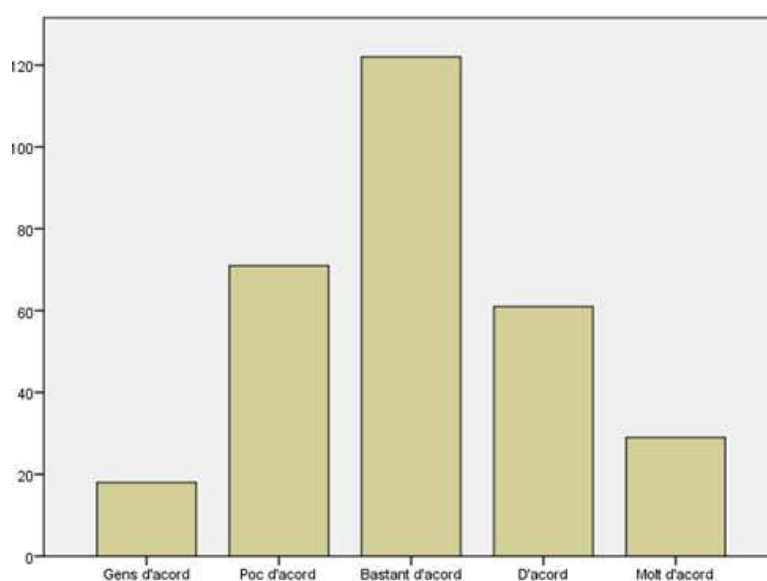


Figura 18. Control global

Els resultats en indiquen que hi ha una distribució estadísticament normal de la mostra, fins i tot amb una lleugera tendència negativa. La categoria amb un major percentatge de recolzament és «*bastant d'acord*», seguida de «*poc d'acord*». El percentatge més baix és «*gens d'acord*». La mitjana és de 3,0399 sobre 5, cosa que indica que el nivell de control als CRAE rep una nota ajustada en termes de flexibilitat i comprensió de les normes de convivència.

8.1.12. Mirada global de totes les dimensions

8.1.12.1. Per mitjanes aritmètiques

Per finalitzar, es presenta la següent gràfica (*figura 19*) que recull els valors de les mitjanes de cada dimensió teòrica, recordant que els valors es col·loquen entre 1 i 5, on 1 és «*gens d'acord*» (puntuació baixa) i 5 és «*molt d'acord*» (puntuació alta).

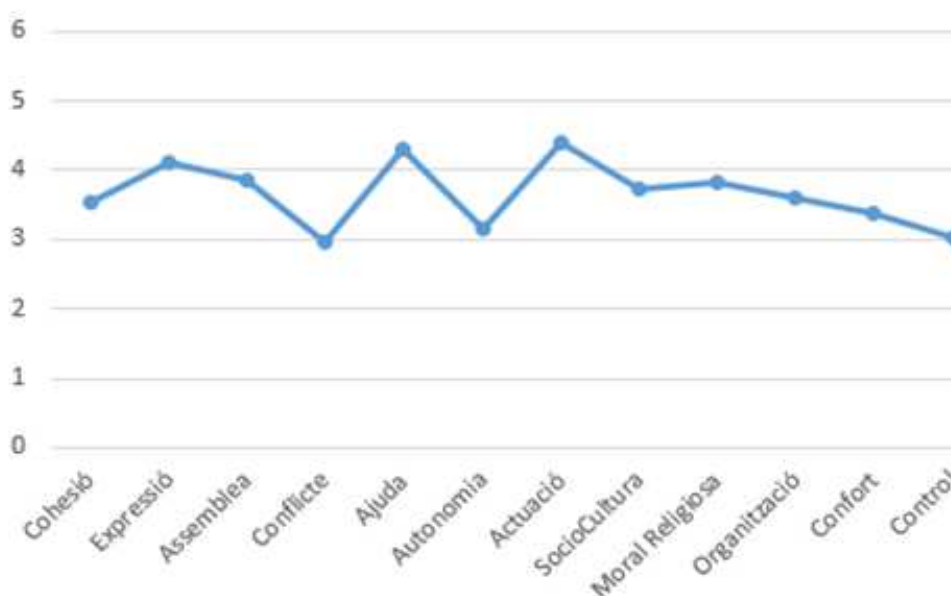


Figura 19. Mitjanes dels índex de les dimensions teòriques

Font: elaboració pròpia

Com s'observa en la *figura 19*, dos pics que despunten per la part positiva (al voltant del 4 sobre 5). Fan referència a la dimensió *Ajuda* i *Actuació*. Les dimensions ens les quals les puntuacions són més baixes, són les relacionades amb *el conflicte* i *el control*.

8.1.12.2. Per desviació típica

Pel que fa als valors de les desviacions, ens mostren el nivell de dispersió en les respostes donades, i els resultats que s'han obtingut ens indica uns valors força semblants entre totes les variables globals. Veiem aquí una gràfica que ho mostra:

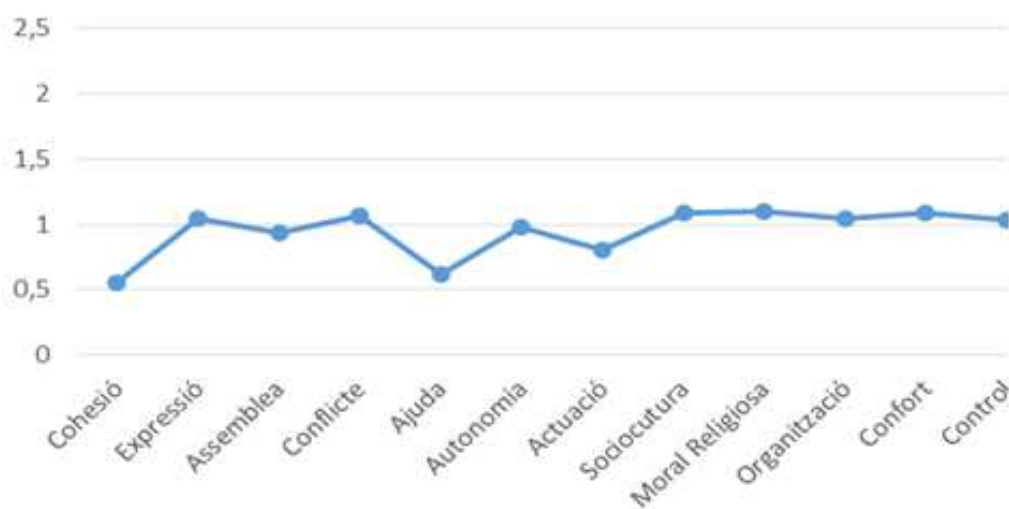


Figura 20. Desviacions típiques de les dimensions teòriques

Font: Elaboració pròpia

Tenint present que el valor de les desviacions típiques s'interpreta com el nivell de dispersió entre les respostes donades, i que quan més proper a 0 menor és la dispersió, trobem que en aquest anàlisi els nivells de dispersió són majoritàriament baixos.

S'ha de tenir present que cadascuna de les variables teòriques globals són construccions a partir d'altres variables provinents del mateix camp teòric. El fet que el nivell de dispersió sigui generalment baix ens podria estar demostrant que hi havia una coherència en les respostes donades prèviament en cadascuna de les variables i que en respondre a cadascuna de les preguntes relacionades amb

cohesió hi havia un fil conductor que donava sentit i reafirmava la veracitat de les respostes donades.

D'aquesta manera, els valor de les desviacions típiques d'aquest anàlisi amb la matriu dels infants oscil·la entre el 0.5 i el 1,1, que són valors que podem considerar com a més baixos.

8.2. ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIO DE LES DIMENSIONS TEÒRIQUES DELS EDUCADORS

De la mateixa manera que amb les dades dels infants, s'han aïllat les diverses dimensions teòriques per tal de crear-ne un índex de cadascuna d'elles i veure'n quin és el comportament en quan el procediment de creació d'aquestes noves variables o índex, que s'han anomenat variables «*globals*» ha estat el mateix que en el cas anterior. Procurant en aquesta ocasió invertir prèviament aquelles variables que estaven formulades en negatiu.

Finalment, s'ha elaborat un gràfic on s'han pres les mitjanes de cada dimensió global per tal de comparar-les entre sí.

8.2.1. Cohesió

Tot seguit les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 111. Control global

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Cohesió dels educadors (*) (N vàlids: 453)	0%	7,9%	39,7%	44,4%	7,9%
Mitjana Cohesió global dels educadors	3,5232		Desviació tipificada:	0,7540	

Font: Elaboració pròpia.

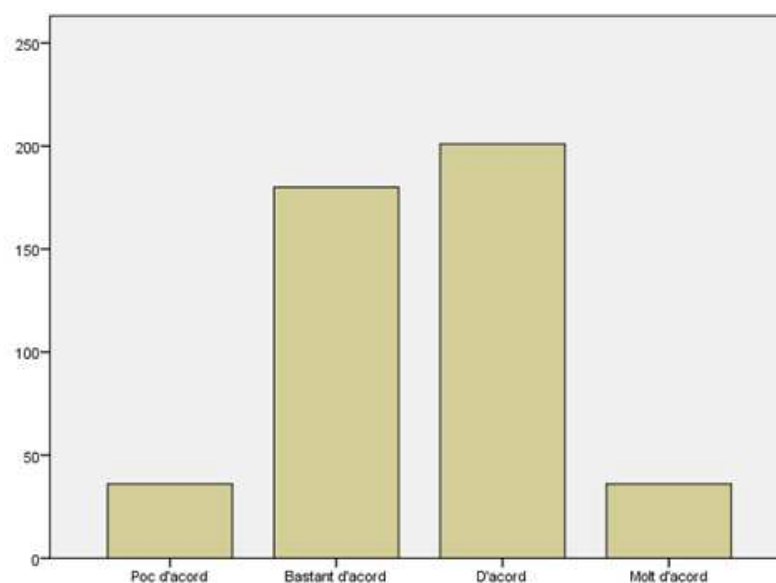


Figura 21. Cohesió global

En aquesta gràfica, la categoria amb un percentatge més alt és «d'acord», seguida de la categoria «bastant d'acord». En darrera posició, hi ha un empat entre la categoria «poc d'acord» i «molt d'acord». Sobre 5, la mitjana és de 3.5232 per tant ens indiquen els resultats, que el nivell de percepció de la *cohesió* per part dels educadors dels CRAE és adequada, i més si tenim en compte que cap d'ells ha dit estar-hi «gens d'acord».

8.2.2. Expressió del infants

8.2.2.1. Possibilitat d'expressió i ésser escoltat

S'observa en la *taula 112*, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 112. Expressió global

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Expressió dels educadors(*) (N vàlids: 466)	0%	1,9%	21%	30,3%	46,8%
Mitjana Expressió global dels educadors	4,2189		Desviació tipificada:	0,8420	

Font: Elaboració pròpia.

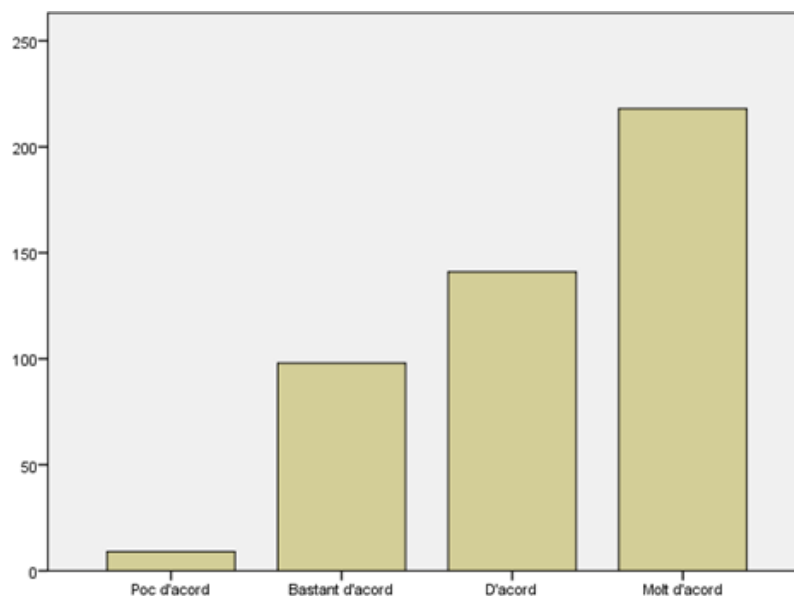


Figura 22. Expressió global

En aquesta variable cal dir, que la tendència distributiva és ascendent. La categoria amb el percentatge més alt és «*molt d'acord*», seguida de la categoria «*d'acord*». En l'extrem negatiu es troba la categoria «*poc d'acord*», atès que «*gens d'acord*» no ha estat recolzat. 4,2189 és la mitjana cosa que indica

que el nivell de percepció de l'expressió per part dels educadors és molt positiva, doncs, els educadors consideren que els infants es poden expressar lliurement.

8.2.2.2. Assemblea de la llar

Acte seguit exposem les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 113. Assemblea global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Assemblea dels educadors (*) (N vàlids: 335)	0,6%	2,7%	26,9%	51,3%	18,5%
Mitjana Assemblea global dels educadors	3,8448		Desviació tipificada:	0,7698	

Font: Elaboració pròpia.

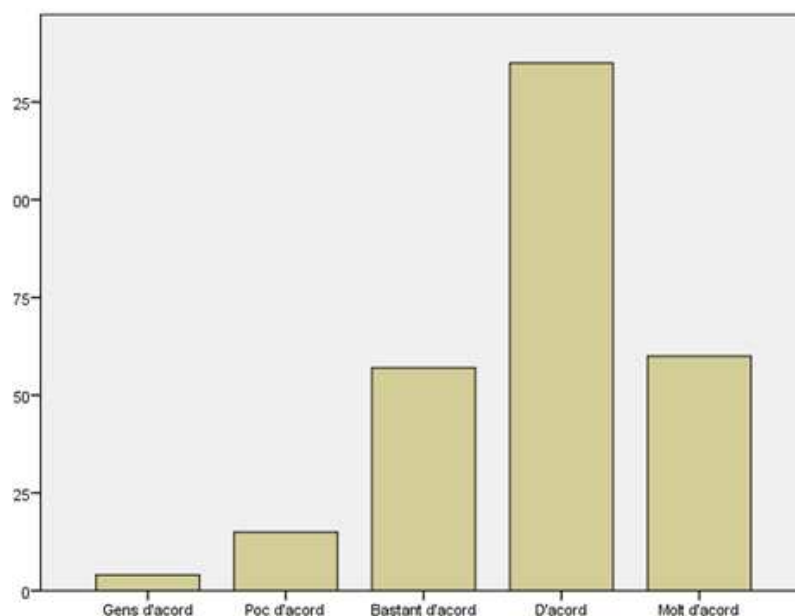


Figura 23. Assemblea global

Tal com s'observa, (figura 23) la categoria amb el percentatge més alt és «d'acord», seguida per la categoria «molt d'acord» i «bastant d'acord».

En l'extrem negatiu es troba la categoria «*gens d'acord*», que en aquesta ocasió sí ha estat contemplada per algun educador enquestat. La mitjana és de 3,8448, ens indica que el nivell de percepció de l'existència d'espais d'assemblea per part dels educadors dels recursos residencials està aprovada. En general, doncs, els educadors senten que hi ha espais d'assemblea, que es respecten i tenen una utilitat.

8.2.3. Conflicte

A continuació, s'examinen les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 114. Conflicte global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Conflicte dels educadors (*) (N vàlids: 334)	1,3%	11,2%	45,7%	31%	10,8%
Mitjana conflicte global dels educadors	3,3868		Desviació tipificada:	0,8703	

Font: Elaboració pròpia.

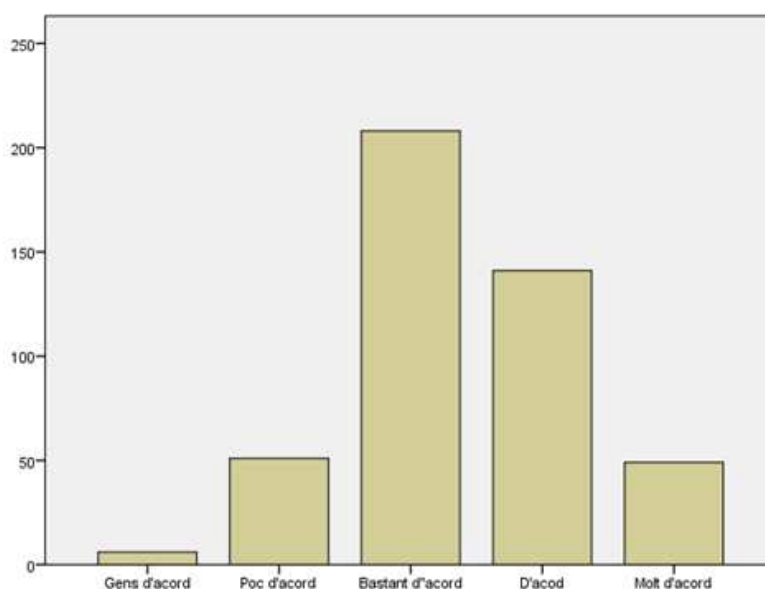


Figura 24. Conflicte global

Com es pot apreciar en la figura 24, la categoria amb el percentatge més alt és «bastant d'acord», seguida per la categoria «d'acord». En l'extrem negatiu es troba la categoria «gens d'acord». 3,3868 és la mitjana, i la tendència que s'observa aglutina més recolzament en el costat positiu que negatiu, cosa que indica que el nivell de percepció de l'existència de conflictes als CRAE no és alt. Els informants manifesten que el nivell de conflicte no és alt, però tampoc és inexistent.

8.2.4. Ajuda

S'analitza les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable

Taula 115. Ajuda global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda dels educadors (*) (N vàlids: 458)	0%	1,5%	7,9%	33,2%	57,4%
Mitjana Ajuda global dels educadors	4,4651		Desviació tipificada:	0,7062	

Font: Elaboració pròpia.

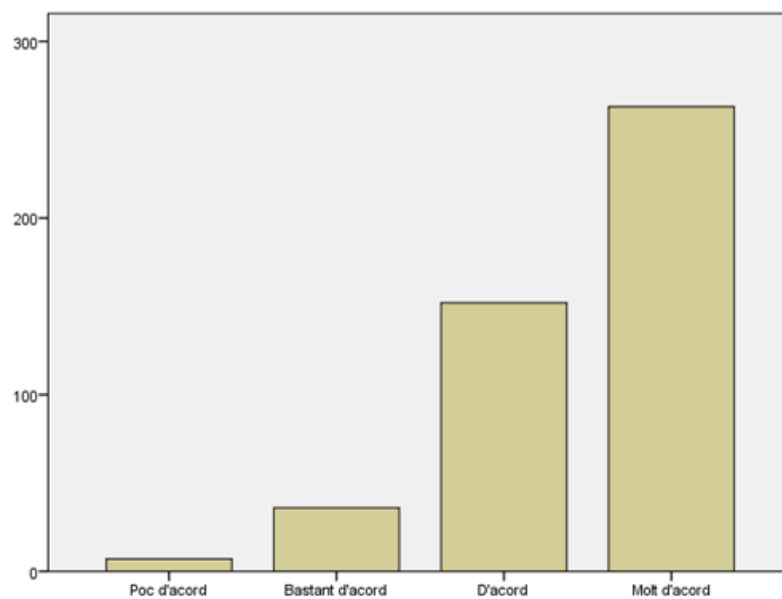


Figura 25. Ajuda global

Es pot presenciar (*Figura 25*) com la tendència és clarament positiva, és a dir, la categoria amb el percentatge més alt és «*molt d'acord*» i el més baix és «*poc d'acord*», atès que la categoria «*gens d'acord*» no ha estat valorada. La mitjana és de 4,4651, ens assenyala que la tendència és clara i que, en general els educadors, accepten donar ajuda dins de l'àmbit del residencial.

8.2.5. Autonomia

Seguint, les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 116. Autonomia global:

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Autonomia dels educadors (*) (N vàlids: 451)	0%	7,1%	38,8%	35,9%	18,2%
Mitjana Autonomia global dels educadors	3,6519		Desviació tipificada:	0,8568	

Font: Elaboració pròpia.

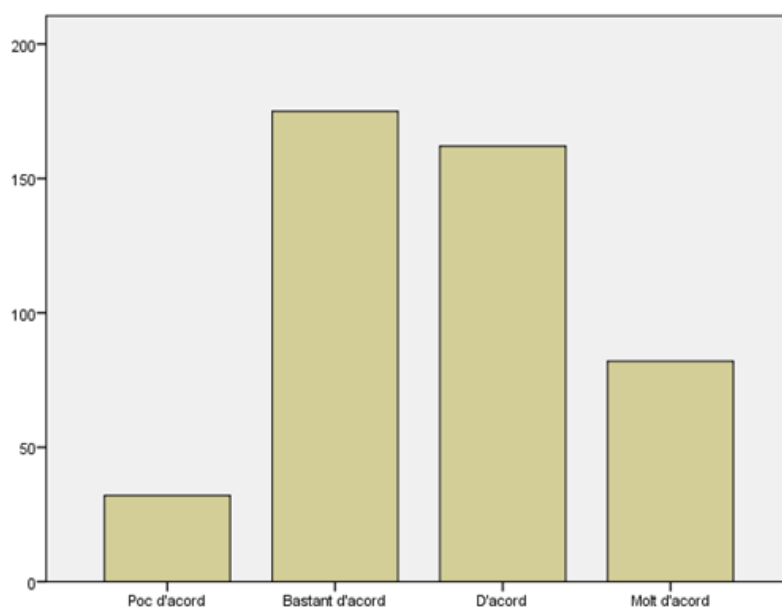


Figura 26. Autonomia global

Queda indicada (figura 26) la categoria amb el percentatge més alt és «bastant d'acord», seguida per la categoria «d'acord». En l'extrem negatiu s'hi troba la categoria «poc d'acord» ja que la categoria «gens d'acord» torna a no sortir representada. Això indica que, en general, hi ha una tendència més centralitzadora i positiva. La mitjana és de 3,6519 així doncs ens indica que, en general, el nivell de percepció d'autonomia dels educadors no són excessivament alts.

8.2.6. Actuació

Es descriuen les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable

Taula 117. Actuació global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Actuació dels educadors (*) (N vàlids: 456)	0,4%	2,4%	14,9%	36,4%	45,8%
Mitjana Actuació global dels educadors	4,2478		Desviació tipificada:	0,8267	

Font: Elaboració pròpia.

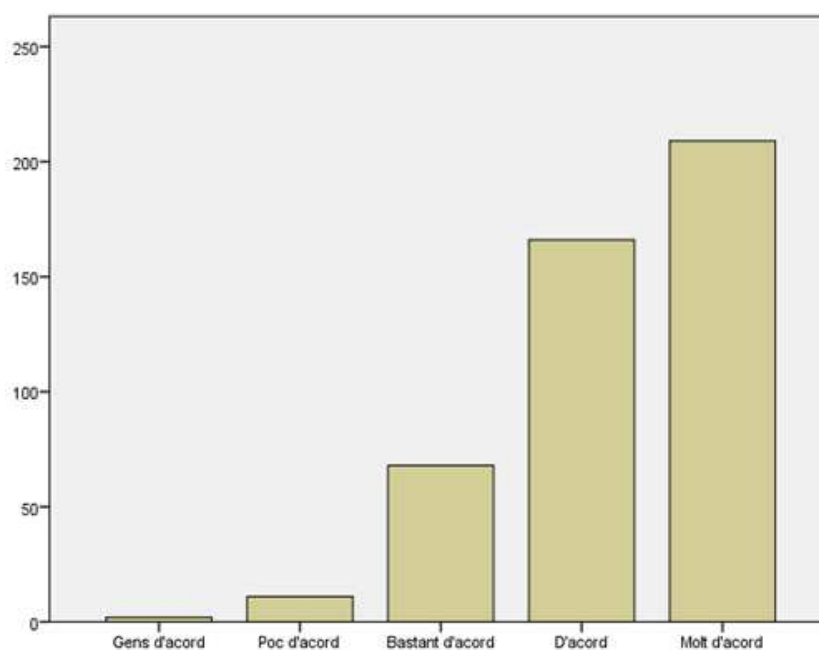


Figura 27. Actuació global

Es contempla que la tendència és clarament ascendent-positiva (figura 27), és a dir, la categoria amb el percentatge més alt és «molt d'acord» i el més baix és «gens d'acord», 4,2478 és la mitjana sobre 5, cosa que indica que la tendència és clara i que, en general els educadors dels CRAE treballen per a que els infants siguin persones d'èxit, treguin bons resultats, etcètera.

8.2.7. Sociocultural

Es mostren les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 118. Sociocultural global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Sociocultural dels educadors (*) (N vàlids: 456)	0%	4,8%	20,4%	45,6%	29,2%
Mitjana Sociocultural global dels educadors	3,9912		Desviació tipificada:	0,8306	

Font: Elaboració pròpia.

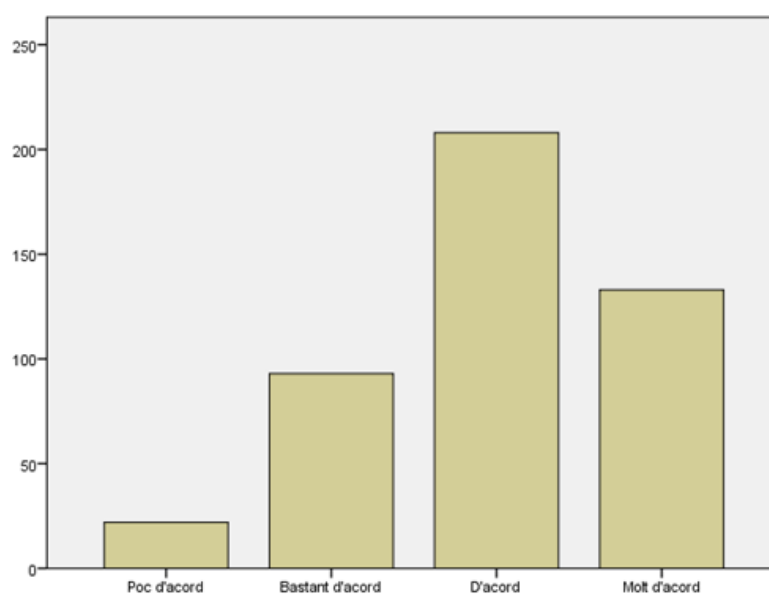


Figura 28. Sociocultural global

Com s'aprecia amb la *figura 28*, hi ha una clara aposta per la categoria «d'acord» amb el percentatge més alt. El percentatge més baix és «poc d'acord», (*gens d'acord* torna a no tenir representativitat). La mitjana és de 3,9912 ens indica que els educadors pensen que els centres residencials tenen una oferta sociocultural.

8.2.8. Moralitat –religiosa

Es presenta les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 119. Moralitat –religiosa global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Moralitat –religiosa dels educadors (*) (N vàlids: 452)	0,7%	9,3%	16,8%	35,4%	37,8%
Mitjana Moralitat –religiosa global dels educadors	4,0044		Desviació tipificada:	0,9899	

Font: Elaboració pròpia.

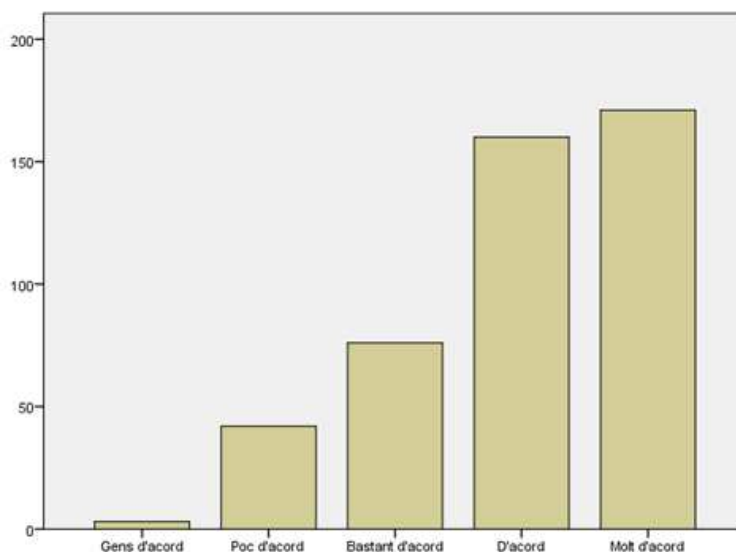


Figura 29. Moralitat –religiosa global

Es designa que la tendència és clarament ascendent-positiva, és a dir, la categoria amb el percentatge més alt és «molt d'acord» i el més baix és «gens d'acord». La mitjana és de 4,0044 ens assenyala que els educadors dels CRAE consideren que hi ha respecte en vers la diversitat religiosa i la seva pràctica de les festes culturals i religioses.

8.2.9. Organització

S'indiquen les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 120. Organització global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Organització dels educadors (*) (N vàlids: 457)	0,4%	3,7%	20,6%	37,4%	37,9%
Mitjana Organització global dels educadors	4,0853		Desviació tipificada:	0,8756	

Font: Elaboració pròpia.

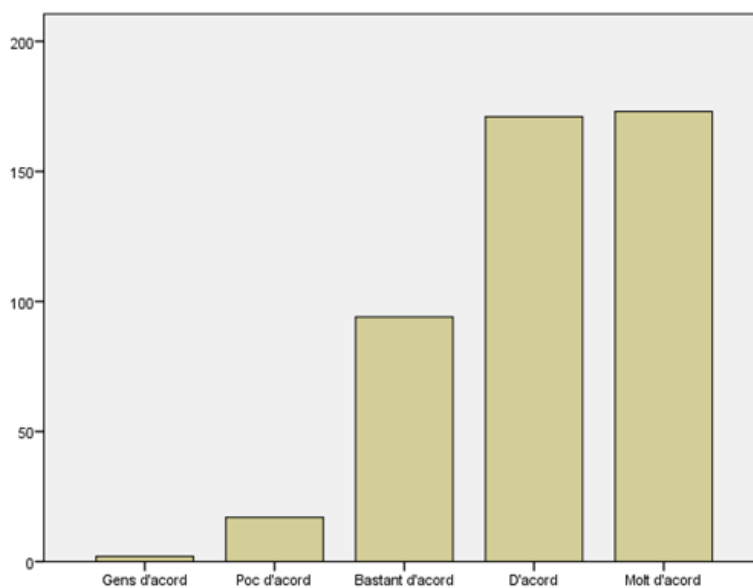


Figura 30. Organització global

Es ressalta que la tendència és positiva, però hi ha una clara aposta per la categoria «molt d'acord» i «d'acord». El percentatge més baix és «gens d'acord», amb diferència. La mitjana és de 4,0853 ens indica que, en general, els educadors creuen que s'organitzen de forma adequadament.

8.2.10. Confort

Es presenten les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 121. Confort global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Confort dels educadors (*) (N vàlids: 461)	0,2%	8,2%	32,2%	43,8%	15,4%
Mitjana Confort global dels educadors	3.6594		Desviació tipificada:	0,8438	

Font: Elaboració pròpia.

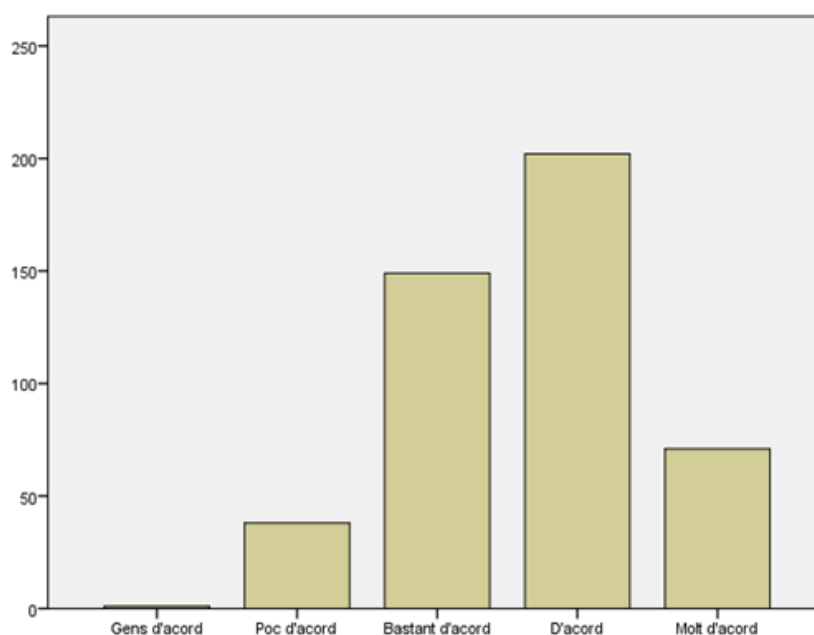


Figura 31. Confort global.

Es distingeix que la categoria amb un major percentatge de recolzament és «d'acord», seguida de «bastant d'acord». El percentatge més baix és «gens d'acord», amb diferència. La mitjana és de 3,6594 cosa que indica que, en general, els centres tenen un bon confort físic i contribueixen a generar un bon ambient per viure-hi.

8.2.11. Control

Es mostren les dades descriptives i la mitjana de l'anàlisi de la variable.

Taula 122. Control global.

	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Control dels educadors (*) (N vàlids: 457)	0%	4,2%	33,3%	53,8%	8,8%
Mitjana Control global dels educadors	3,6718		Desviació tipificada:	0,6926	

Font: Elaboració pròpia.

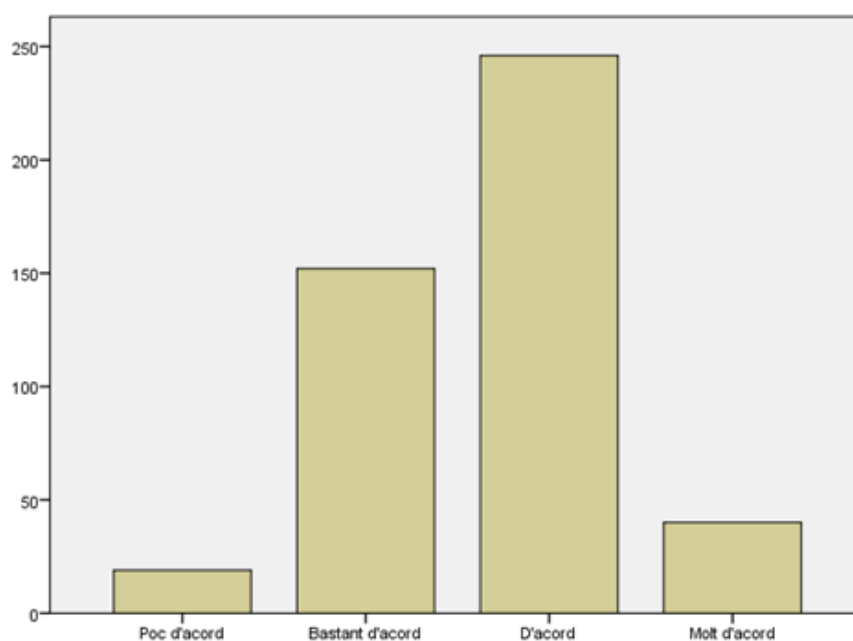


Figura 32. Control global

S'assenyala amb un major percentatge de recolzament és «d'acord», seguida de «bastant d'acord». El percentatge més baix és «poc d'acord». La mitjana és de 3,6718 per tant ens indica que el nivell de control als CRAE és adequat en termes de flexibilitat i comprensió de les normes de convivència.

8.2.12. MIRADA GLOBAL DE TOTES LES DIMENSIONS

8.2.12.1. Per mitjana aritmètica

Per concloure, es presenta la següent gràfica que recull els valors de les mitjanes de cada dimensió teòrica.

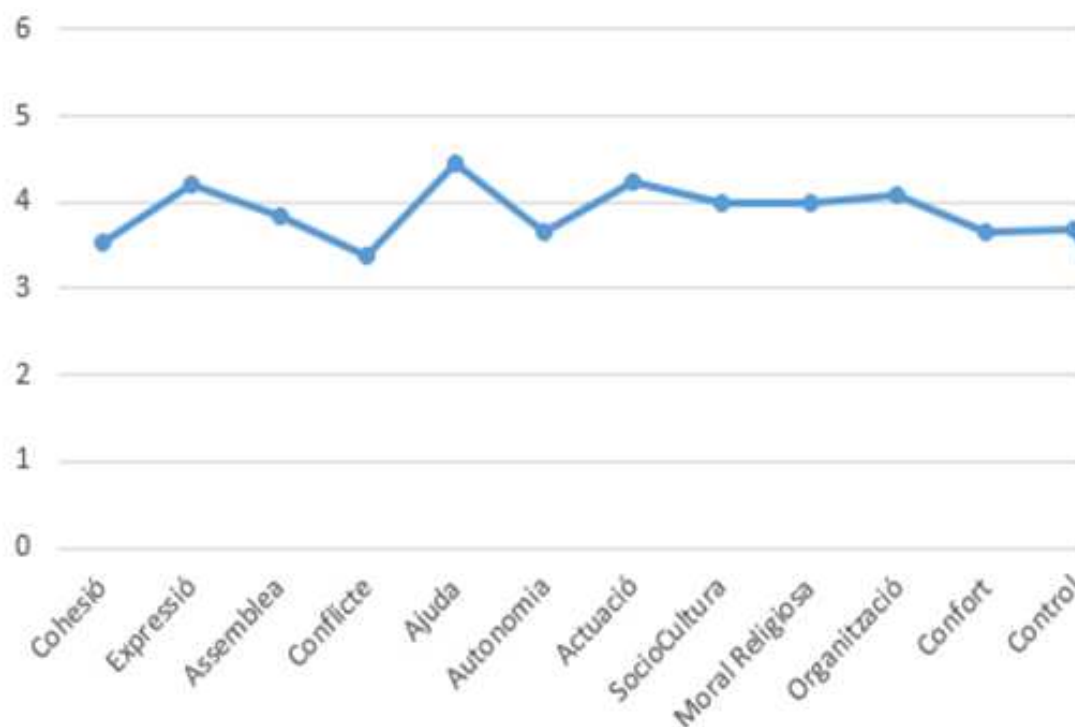


Figura 33. Mitjanes índex de les dimensions teòriques.

Font: Elaboració pròpia.

Com és visualitza en la *figura 33*, on existeixen quatre pics que despunten per la part positiva (al voltant del 4 sobre 5). Fan referència a la dimensió *Expressió*, *Ajuda* i *Actuació* i *Organització*.

Les dimensions en les quals caldria parar atenció, ja que les puntuacions són més baixes, són les relacionades amb *el conflicte* i *el control*. Tot i que cadascuna d'aquestes dues variables té el seu propi comportament, sembla que els infants dels CRAE reclamen més pau i tranquil·litat a les llars (en contraposició al conflicte) i una major flexibilitat i claredat en les normes de convivència.

8.2.12.2. Per desviació típica

En al·lusió a als valors de les desviacions, que mostren el nivell de dispersió en les respostes donades, s'han obtingut uns valors força semblants entre totes les variables globals. A continuació es presenta una gràfica:

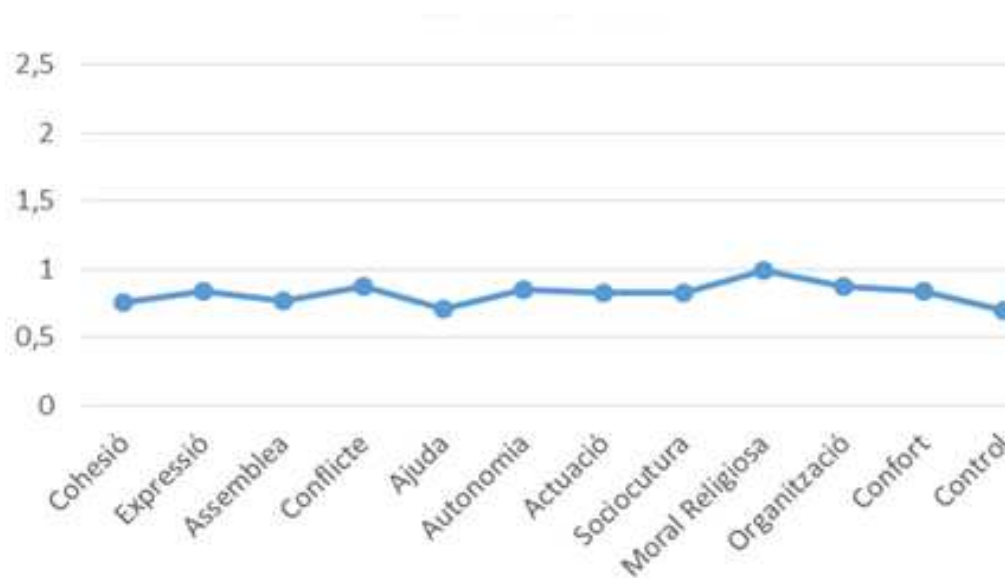


Figura 34. Desviació típica de les dimensions teòriques dels educadors.

Font: Elaboració pròpia.

Sens dubte els valors d'aquest indicador en el cas dels educadors és encara més semblant que en el cas dels Infants. De nou ens trobem que, en general, els valors de les desviacions típiques no són valors alts, és a dir, són propers a zero i per tant mostren que hi ha poca dispersió en les respostes (en cap superen l'1).

Això ens torna a ressaltar que hi ha un consens entre les respostes que es varen donar a les diferents qüestions de cada dimensió teòrica, atorgant-hi un sentit i coherència a tot el que s'anava responent.

8.3. ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIO DE DIMENSIONS TEÒRIQUES INFANTS

Seguint amb la mateixa línia i sense de deixar de treballar amb les variables globals creades prèviament, a continuació s'analitzen aquestes variables globals des d'una selecció de casos per tal d'observar que en les diferents dimensions el que perceben de diferent manera i en funció de:

Taula 123. Variables i opcions de resposta.

Nombre de la variable	Opcions de resposta
L'edat	1 = De 12 a 13 anys 2 = De 14 a 15 anys 3 = De 16 a 17 anys
Sexe	1 = Noia 2 = Noi
Tenir germans al centre	1 = Sí 2 = No 3 = Altres
Haver estat en altres centres anteriorment	1 = No 2 = Sí, en un altre més anteriorment 3 = Sí, en dos altres més anteriorment 4 = Sí, en tres més anteriorment 5 = Altres
La grandària del centre	1 = Menys de 12 places 2 = De 13 a 20 places 3 = Més de 21 places
La verticalitat o horitzontalitat del centre	1 = Vertical 2 = Horitzontal
Gestió del centre	1 = Centre col·laborador 2 = Centre de gestió delegada 3 = Centre propi 4 = Altres

Font: Elaboració pròpia.

8.3.1. Selecció de casos en funció de «l'edat»

Es va dividir el grup d'infants i adolescents en tres grups (12 a 13, de 14 a 15 i de 16 a 17 anys) amb la finalitat de comprovar de manera més clara les possibles diferències entre uns i els altres.

A. Grup d'Edat de «12 a 13 anys»

S'ha introduït un filtre: Només s'observarà a la població infant que tingui entre 12 i 13 anys. Després, s'ha fet una anàlisi de freqüències de les categories globals que només analitza aquesta part de la mostra. Aquest són els resultats:

Taula 124. El clima social grup d'edat entre «12 a 13 anys».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=115)	3,4957		6,1	38,3	55,7	
Expressió (N=129)	4,1085	2,3	7,8	17,8	20,9	51,2
Assemblea (N=104)	4,0673		7,7	10,6	49,0	32,7
Control (N=113)	3,0973	3,5	24,8	41,6	18,6	11,5
Confort (N=112)	3,5179	3,6	17,0	23,2	36,6	19,6
Organització (N=119)	3,6975	1,7	9,2	32,8	30,3	26,1
Moral Religiosa (N=105)	3,7619	1,9	13,3	24,8	26,7	33,3
Sociocultural (N=125)	3,8480	1,6	8,8	20,8	40,8	28,0
Actuació (N=120)	4,4667		1,7	13,3	21,7	63,3
Autonomia (N=115)	3,0870	6,1	14,8	48,7	25,2	5,2
Conflicte (N=116)	3,0345	5,2	25,9	37,1	24,1	7,8

Font: Elaboració pròpia.

B. Grup d'Edat de «14 a 15 anys»

Com es pot observar en la següent taula de freqüències de cada dimensió global, aquesta situació només sobre la part de la mostra que té «14 a 15 anys».

Taula 125. El clima social grup d'edat entre «14 a 15 anys».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=110)	3,3909		10,0	40,9	49,1	
Expressió (N=111)	4,0450	2,7	4,5	23,4	24,3	45,0
Assemblea (N=93)	3,8925	3,2	8,6	16,1	39,8	32,3
Control (N=105)	2,9333	5,7	27,6	41,0	19,0	6,7
Confort físic (N=105)	3,2571	5,7	21,0	27,6	33,3	12,4
Organització (N=113)	3,5398	1,8	15,9	30,1	31,0	21,2
Moral Religiosa (N=102)	3,7745	4,9	8,8	24,5	27,5	34,3
Sociocultural (N=115)	3,6261	4,3	11,3	26,1	33,9	24,3
Actuació (N=111)	4,3333	,9	4,5	9,0	31,5	54,1
Autonomia (N=107)	3,0654	5,6	21,5	37,4	31,8	3,7
Conflicte (N=99)	2,8889	5,2	25,9	37,1	24,1	7,8

Font: Elaboració pròpia.

Grup d'Edat de «16 a 17 anys»

A continuació, s'ha efectuat el mateix anàlisi, aquest cop només sobre la part de la mostra que té «16 a 17 anys».

Taula 126. El clima social grup d'edat entre «16 a 17 anys».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=78)	3,4231		3,8	50,0	46,2	
Expressió (N=95)	4,1263	1,1	4,2	21,1	28,4	45,3
Assemblea (N=74)	4,0135	2,7	2,7	13,5	52,7	28,4
Control (N=83)	3,0964	9,6	16,9	38,6	24,1	10,8
Confort físic (N=84)	3,3452	2,4	21,4	32,1	27,4	16,7
Organització (N=87)	3,5517		21,8	23,0	33,3	21,8
Moral Religiosa (N=78)	3,9359	1,3	7,7	24,4	29,5	37,2
Sociocultural (N=93)	3,6344	5,4	14,0	20,4	32,3	28,0
Actuació (N=86)	4,3605			12,8	38,4	48,8
Autonomia (N=88)	3,3864	3,4	17,0	33,0	30,7	15,9
Conflicte (N=86)	3,0349	8,1	24,4	33,7	23,3	10,5

Font: Elaboració pròpia.

C. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de l'edat dels infants

S'aprecia en la *figura 35* la comparativa, que l'edat és un factor que sembla influència el clima social dels CRAE.

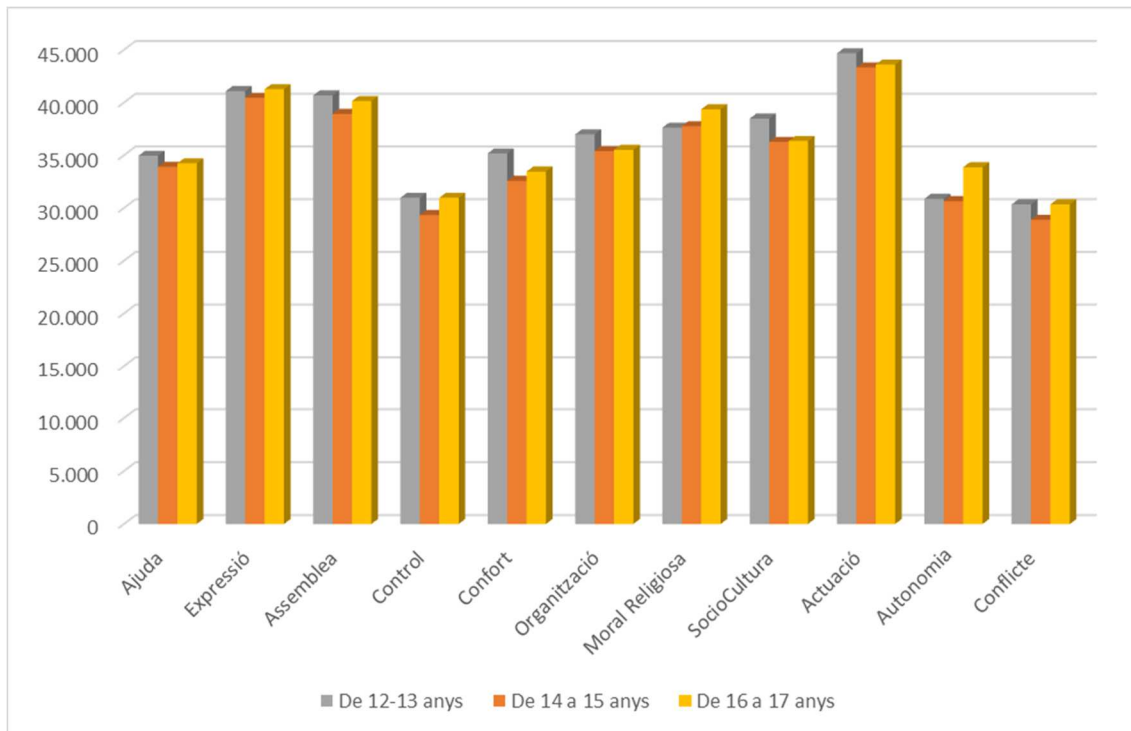


Figura 35. Mitjanes de les dimensions globals en funció de l'edat dels infants

Font: Elaboració pròpia.

Tal com es pot apreciar, les edats més joves «12-13 anys» acostumen a puntuar de manera més positiva sobre les diverses dimensions del clima social dels CRAE. En gairebé tots els casos és així, però hi ha algunes excepcions en què, són els infants més grans «16-17 anys» que ofereixen puntuacions més altes, com és el cas de la «Moralitat –religiosa» i «l'autonomia».

8.3.2. Selecció de casos en funció del «sexe»

A. Percepció del clima social en les «noies» dels CRAE.

Com s'observa en la *taula 127* cada dimensió global creada en passos anteriors, també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació de les noies que viuen als CRAE enquestats.

Taula 127. El clima social «noies» del CRAE.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=147)	3,4082		6,8	45,6	47,6	
Expressió (N=160)	4,0250	2,5	6,9	20,6	25,6	44,4
Assemblea (N=131)	3,9771	2,3	6,9	13,0	46,6	31,3
Control (N=144)	3,0694	2,8	25,7	43,8	17,4	10,4
Confort físic (N=144)	3,3819	5,6	18,1	27,1	31,3	18,1
Organització (N=150)	3,5800	,7	13,3	32,0	35,3	18,7
Moral Religiosa (N=138)	3,6957	3,6	12,3	28,3	22,5	33,3
Sociocultural (N=161)	3,6770	4,3	11,8	21,7	36,0	26,1
Actuació (N=151)	4,4040		2,0	12,6	28,5	57,0
Autonomia (N=152)	3,2829	2,6	15,8	40,1	33,6	7,9
Conflicte (N=138)	3,0217	8,7	24,6	32,6	23,9	10,1

Font: Elaboració pròpia.

B. Percepció del clima social dels «nois» dels CRAE

En el següent apartat s'observa cada dimensió global, on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels infants «nois» que viuen als CRAE enquestats.

Taula 128. Clima social «Nois» del CRAE.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=156)	3,4679		7,1	39,1	53,8	
Expressió (N=175)	4,1543	1,7	4,6	20,6	22,9	50,3
Assemblea (N=140)	4,0071	1,4	6,4	13,6	47,1	31,4
Control (N=157)	3,0127	8,9	21,7	37,6	22,9	8,9
Confort físic (N=157)	3,3758	2,5	21,0	27,4	34,4	14,6
Organització (N=169)	3,6213	1,8	16,6	26,6	27,8	27,2
Moral Religiosa (N=147)	3,9252	2,0	8,2	21,1	32,7	36,1
Sociocultural (N=172)	3,7442	2,9	10,5	23,3	36,0	27,3
Actuació (N=166)	4,3795	,6	2,4	10,8	30,7	55,4
Autonomia (N=158)	3,0506	7,6	19,6	40,5	24,7	7,6
Conflicte (N=163)	2,9571	6,1	28,8	35,6	22,1	7,4

Font: Elaboració pròpia.

C. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals del sexe dels infants i adolescents

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals del sexe dels infants i adolescents.

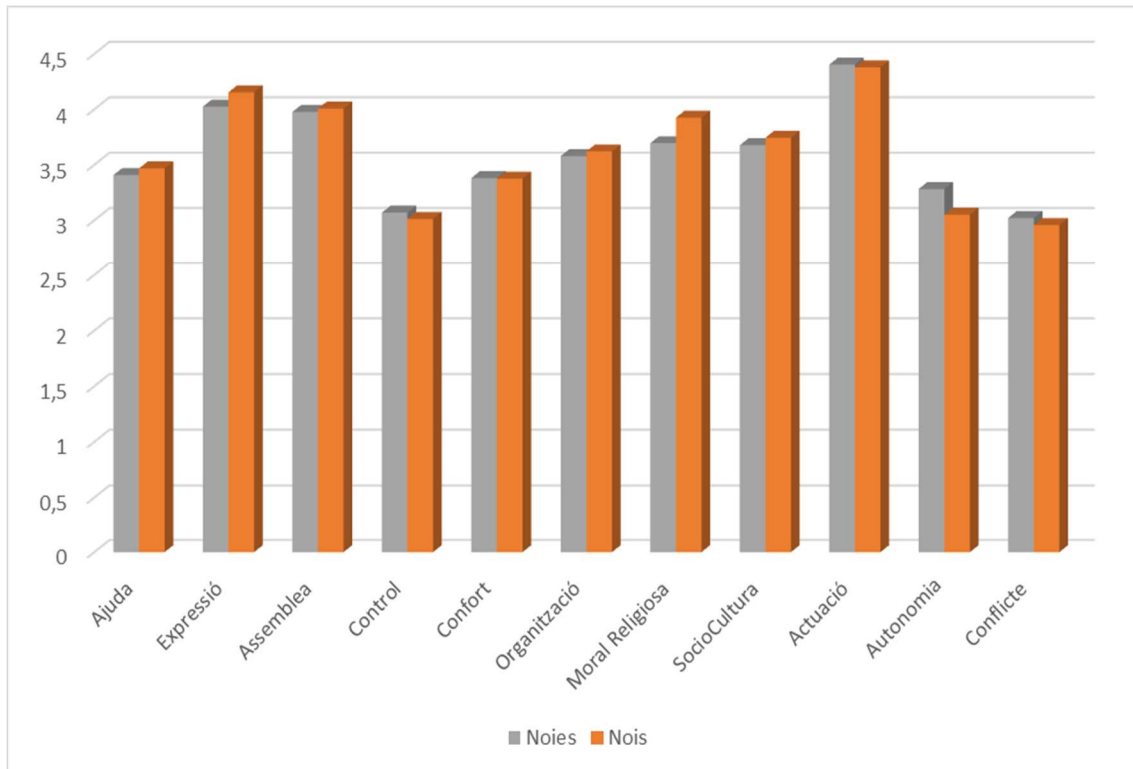


Figura 36. Mitjanes de les dimensions globals en funció del sexe.

Font: Elaboració pròpia.

Tal com s'aprecia en la *figura 36* no hi ha diferència destacable pel que fa als diferents sexes. Tant nois com noies puntuen de manera molt semblant totes les dimensions globals. Tanmateix, els nois puntuen lleugerament per sobre a les dimensions *ajuda*, *expressió*, *assemblea* i *moralitat –religiosa*.

Aquest darrer amb una mica més de distància. I les noies puntuen una mica per sobre *control*, *actuació*, *conflicte* i *autonomia*. En aquest darrer amb una mica més de distància.

8.3.3. Tenir «germans» en el mateix centre

A. Germans als centres

A continuació, en la taula de freqüències s'observen de cada dimensió global, creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels infants que sí tenen germans al centre on es troben.

Taula 129. «Germans» al centre.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=108)	3,4167		5,6	47,2	47,2	
Expressió (N=123)	4,1545		6,5	22,8	19,5	51,2
Assemblea (N=97)	4,0309	1,0	6,2	15,5	43,3	34,0
Control (N=115)	3,0348	3,5	27,0	43,5	14,8	11,3
Confort físic (N=117)	3,3504	3,4	23,1	23,1	35,9	14,5
Organització (N=114)	3,5965	1,8	14,0	28,9	33,3	21,9
Moral Religiosa (N=103)	3,6311	4,9	12,6	26,2	27,2	29,1
Sociocultural (N=122)	3,8525	1,6	10,7	18,0	40,2	29,5
Actuació (N=115)	4,4261		,9	12,2	30,4	56,5
Autonomia (N=110)	3,1455	4,5	18,2	40,9	30,9	5,5
Conflicte (N=114)	3,0175	7,0	24,6	35,1	26,3	7,0

Font: Elaboració pròpia.

B. Sense «germans» als centre

Es presenta una taula de freqüències de cada dimensió global, també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels infants que no tenen germans al centre.

Taula 130. Sense «germans» al centre.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=186)	3,4462		7,5	40,3	52,2	
Expressió (N=202)	4,0743	3,0	5,0	19,8	26,2	46,0
Assemblea (N=166)	3,9759	2,4	6,0	12,7	49,4	29,5
Control (N=177)	3,0395	7,9	21,5	38,4	23,2	9,0
Confort físic (N=174)	3,4023	3,4	17,8	31,0	30,5	17,2
Organització (N=195)	3,5846	1,0	16,4	29,7	28,7	24,1
Moral Religiosa (N=173)	3,9075	1,7	8,7	24,3	27,7	37,6
Sociocultural (N=202)	3,6386	4,0	11,4	25,7	34,7	24,3
Actuació (N=193)	4,3627	,5	3,1	11,9	28,5	56,0
Autonomia (N=191)	3,1990	4,7	18,3	38,7	28,8	9,4
Conflicte (N=179)	2,9553	7,8	28,5	33,5	20,7	9,5

Font: Elaboració pròpia.

C. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de si tenen germans en el CRAE.

Com s'observa en les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals si tenen germans en el CRAE.

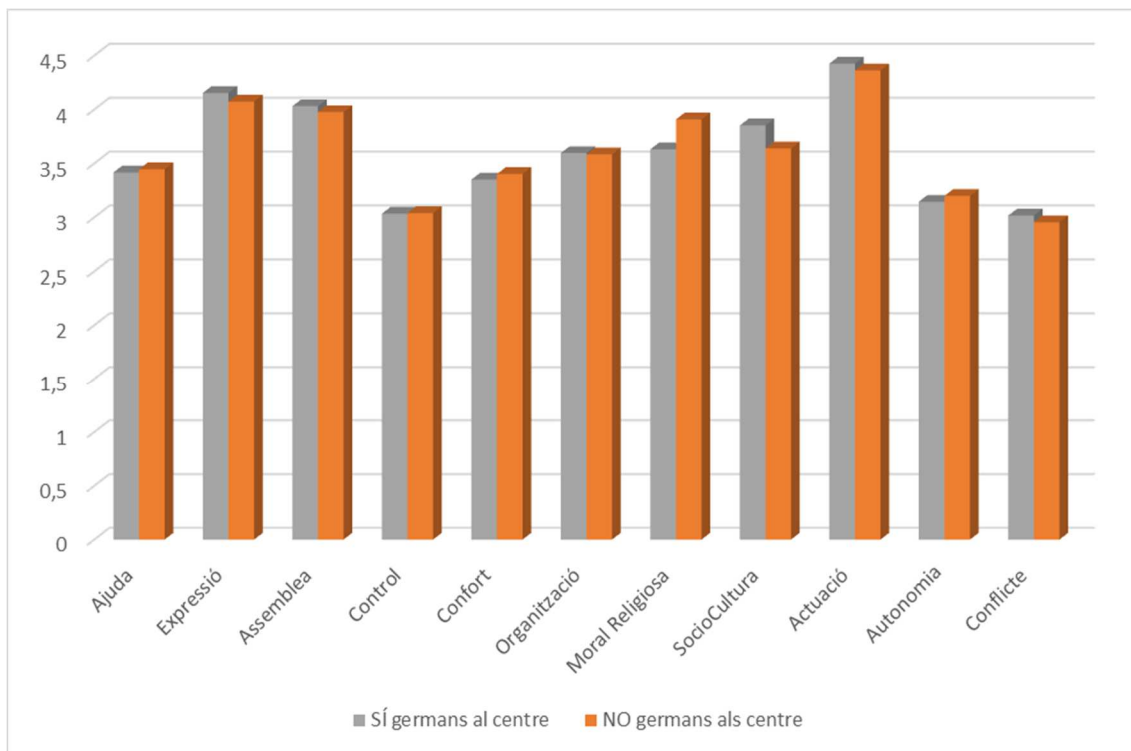


Figura 37. Segons si tenen germans en el centre

Font: Elaboració pròpia.

En el següent gràfic podem constatar, que no sembla que es remarqui gaires diferències en els resultats. Els valors de les mitjanes pels casos dels infants *que tenen* o *no germans* són pràcticament idèntics.

Una petita diferència que podem detectar, és en la dimensió *moralitat – religiosa* i *sociocultural*. En el primer cas, són els infants que *no tenen germans* als centres els que puntuen més alt aquesta dimensió. En el segon cas, la *sociocultural*, són els infants que sí que tenen *germans al centre* els que puntuen més alt.

8.3.4. Per grandària del CRAE

A. Grandària del CRAE amb places de «1 a 12 places»

En la *Taula 131* es mostren les dades de freqüència de cada dimensió global, amb la mitjana, des de l'aportació dels *centre petits*, és a dir, entre «1 a 12 places».

Taula 131. El clima social en CRAE amb places al centre de «1 a 12 places».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=59)	3,4407		8,5	39	52,5	
Expressió (N=66)	4,333	1,5	1,5	16,7	22,7	57,6
Assemblea (N=49)	4,1633	2,0	2,0	4,1	61,2	30,6
Control (N=58)	3,3276	1,7	12,1	46,6	31,0	8,6
Confort físic (N=57)	3,7719	1,8	5,3	36,8	26,3	29,8
Organització (N= 55)	3,8909		14,5	14,5	38,2	32,7
Moral Religiosa (N=49)	3,9388	4,1	4,1	28,6	20,4	42,9
Sociocultural (N=62)	3,6452	8,1	9,7	17,7	38,7	25,8
Actuació (N=60)	4,3167		3,3	13,3	31,7	51,7
Autonomia (N=59)	3,1186	1,7	25,4	37,3	30,5	5,1
Conflicte (N=60)	3,2167		25,0	35,0	33,3	6,7

Font: Elaboració pròpia.

B. Grandària del CRAE entre «13 a 20 places»

Seguidament, com és visualitzat en la taula de freqüències, des de l'aportació dels *centre mitjans*, és a dir, entre «13 a 20 places»

Taula 132. El clima social CRAE amb places de «13 a 20 places».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=92)	3,4457		7,6	40,2	52,2	
Expressió (N=96)	3,8854	4,2	6,3	25,0	26,0	38,5
Assemblea (N=76)	3,9605		9,2	15,8	44,7	30,3
Control (N=80)	2,8625	8,8	28,8	37,5	17,5	7,5
Confort físic (N=80)	3,1625	3,8	27,5	27,5	31,3	10,0
Organització (N=93)	3,5376	1,1	15,1	34,4	28,0	21,5
Moral Religiosa (N=78)	3,8205	1,3	12,8	20,5	33,3	32,1
Sociocultural (N=95)	3,7684	4,2	10,5	16,8	41,1	27,4
Actuació (N=88)	4,3864	1,1	1,1	11,4	30,7	55,7
Autonomia (N=88)	3,0568	5,7	17,0	48,9	22,7	5,7
Conflicte (N=81)	2,6173	12,3	34,6	39,5	6,2	7,4

Font: Elaboració pròpia.

C. Grandària del centre «més de 21 places»

Tal com es pot apreciar en la *Taula 133*, des de l'aportació dels centres grans, aquells que disposen de «més de 21 places»

Taula 133. Grandària del centre amb «més de 21 places».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=128)	3,5469		4,7	35,9	59,4	
Expressió (N=139)	4,0791	2,2	5,8	19,4	27,3	45,3
Assemblea (N=114)	4,0965	,9	7,0	10,5	44,7	36,8
Control (N=120)	3,1083	4,2	25,0	37,5	22,5	10,8
Confort físic (N=123)	3,4472	3,3	15,4	30,9	34,1	16,3
Organització (N=133)	3,6391	,8	15,0	28,6	30,8	24,8
Moral Religiosa (N=119)	3,8739	1,7	10,1	19,3	37,0	31,9
Sociocultural (N=138)	3,8043	3,6	8,7	20,3	38,4	29,0
Actuació (N=130)	4,4462		1,5	10,0	30,8	57,7
Autonomia (N=126)	3,2222	4,8	18,3	36,5	31,0	9,5
Conflicte (N=132)	3,0303	9,1	19,7	36,4	28,8	6,1

Font: Elaboració pròpia.

D. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de la grandària del centre.

Amb les gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals en funció de la grandària dels CRAE.

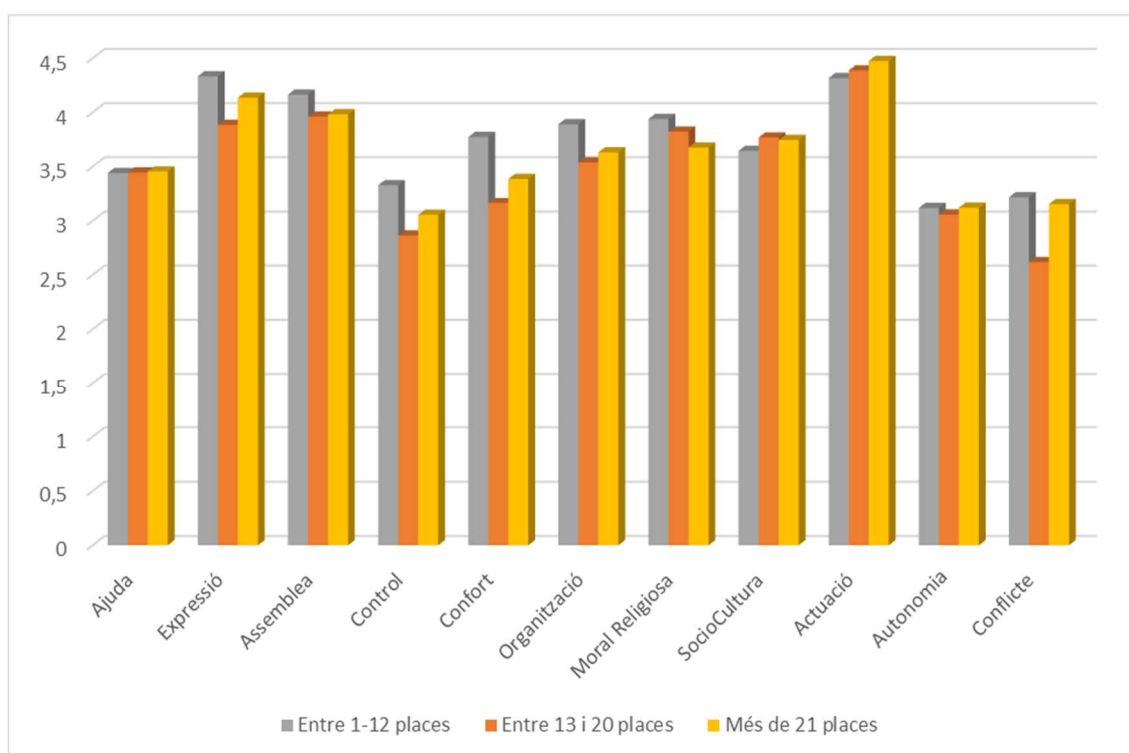


Figura 38. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de la grandària del centre

Font: Elaboració pròpia.

En aquesta vegada, hi ha algunes diferències en la grandària del centre. Podem afirmar que en general, els CRAE amb menys places puntuen més alt en totes les dimensions globals amb força diferència respecte a la resta. Els dos únics casos on això no passa és a la dimensió *sociocultural* i *actuació*.

En aquests dos casos, els centres de *1 a 12 places* són els que donen una puntuació més baixa.

8.3.5. Selecció de casos en funció de si s'ha estat en altres centres residencials prèviament

A. Els nois que aquest és el seu primer centre residencial

A continuació, s'observa una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels infants que no han estat mai en un altre centre residencial prèviament.

Taula 134. Nois i noies que no han estat en altres centres.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=128)	3,3438		7,8	50,0	42,2	
Expressió (N=143)	4,1538	2,1	4,9	19,6	22,4	51,0
Assemblea (N=116)	3,8621	2,6	6,9	15,5	51,7	23,3
Control (N=132)	2,9773	8,3	22,7	40,9	18,9	9,1
Confort físic (N=130)	3,3154	5,4	21,5	25,4	31,5	16,2
Organització (N=137)	3,5912	1,5	17,5	27,0	28,5	25,5
Moral Religiosa (N=122)	3,6967	4,9	11,5	27,9	20,5	35,2
Sociocultural (N=142)	3,6338	3,5	15,5	20,4	35,2	25,4
Actuació (N=139)	4,2950	,7	2,2	14,4	32,4	50,4
Autonomia (N=133)	3,0602	6,0	21,1	39,8	27,1	6,0
Conflicte (N=125)	2,9040	5,6	36,0	30,4	18,4	9,6

Font: Elaboració pròpia.

B. Nois i noies que han estat en un altre centre

En aquesta conjectura, s'observa una taula de freqüències, des de l'aportació dels infants que només han estat en un altre centre prèviament.

Taula 135. Nois i noies que han esta en un altre centre.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=36)	3,5278		5,6	36,1	58,3	
Expressió (N=42)	3,8333	2,4	9,5	31,0	16,7	40,5
Assemblea (N=33)	3,9697	3,0	6,1	15,2	42,4	33,3
Control (N=38)	3,0263	2,6	23,7	47,4	21,1	5,3
Confort físic (N=36)	3,2778	2,8	27,8	25,0	27,8	16,7
Organització (N=38)	3,4737	2,6	7,9	39,5	39,5	10,5
Moral Religiosa (N=35)	3,8286		8,6	34,3	22,9	34,3
Sociocultural (N=41)	3,5854	4,9	7,3	39,0	22,0	26,8
Actuació (N=38)	4,6579		2,6	5,3	15,8	76,3
Autonomia (N=39)	3,1282	5,1	10,3	59,0	17,9	7,7
Conflicte (N=34)	3,0882	5,9	23,5	38,2	20,6	11,8

Font: Elaboració pròpia.

C. Nois i noies que han estat en més de dos centres residencials anteriorment

En la *Taula 136* és visualitza les freqüències de cada dimensió global, amb el filtre infants i adolescents que han estat en dos o més centres residencials prèviament.

Taula 136. Han estat en més de dos centres anteriorment.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=110)	3,4545		6,4	41,8	51,8	
Expressió (N=125)	4,1360	,8	6,4	20,0	24,0	48,8
Assemblea (N=107)	3,9813	2,8	8,4	13,1	39,3	36,4
Control (N=112)	3,0536	3,6	28,6	37,5	19,6	10,7
Confort físic (N=117)	3,3846	4,3	19,7	24,8	35,9	15,4
Organització (N=122)	3,6311	,8	13,1	31,1	32,0	23,0
Moral Religiosa (N=114)	3,6754	2,6	13,2	28,1	26,3	29,8
Sociocultural (N=125)	3,7440	1,6	12,8	25,6	29,6	30,4
Actuació (N=118)	4,4746		2,5	10,2	24,6	62,7
Autonomia (N=116)	3,1207	6,9	17,2	37,9	32,8	5,2
Conflicte (N=111)	3,1532	7,2	24,3	27,0	28,8	12,6

Font: Elaboració pròpia.

D. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de si han estat en altres centres.

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals en funció de si han estat en altres centres residencials.

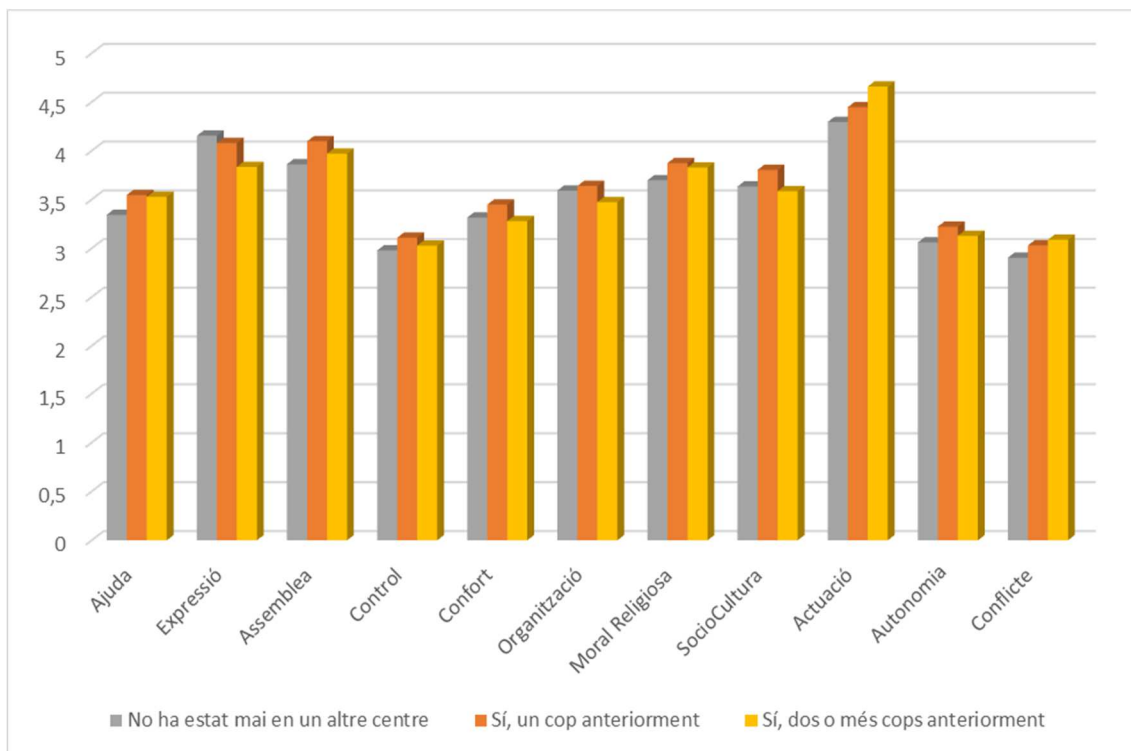


Figura 39. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de si han estat en altres centres

Font: Elaboració pròpia.

En general, s'aprecia que els infants que han estat un cop prèviament en un altre centre de protecció, puntuen més alt en quasi totes les dimensions globals. Gairebé en tots els casos es segueix aquesta tendència a excepció de la dimensió *expressió*, on els nois i noies que no han estat mai en cap altre centre residencial ofereixen millors puntuacions. Així mateix, en la dimensió *actuació* qui despunta per dalt són els joves que han estat *dos o més cops* en un centre de protecció anteriorment.

8.3.6. Per tipus de centre «Verticals/horizontals»

A. Tipus de centre «vertical»

Com es pot distingir en la *Taula 137*, tenim els resultats de cada dimensió global i la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels centres «verticals».

Taula 137. Clima social en CRAE «Verticals».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=174)	3,3851		7,5	46,6	46,0	
Expressió (N=190)	4,1000	2,1	5,3	21,6	22,6	48,4
Assemblea (N=147)	3,9660	2,7	7,5	12,2	45,6	32,0
Control (N=167)	3,0060	4,8	26,9	38,9	21,6	7,8
Confort físic (N=169)	3,4201	4,7	17,2	27,2	33,1	17,8
Organització (N=180)	3,7167	,6	11,7	27,2	36,7	23,9
Moral Religiosa (N=158)	3,7278	2,5	12,7	25,9	27,2	31,6
Sociocultural (N=190)	3,8316	2,6	11,1	17,9	37,4	31,1
Actuació (N=174)	4,3736		3,4	12,1	28,2	56,3
Autonomia (N=178)	3,1517	3,9	18,5	41,6	30,3	5,6
Conflicte (N=171)	2,9883	8,8	25,1	33,9	22,8	9,4

Font: Elaboració pròpia.

B. El clima social en els CRAE de tipus «horitzontal»

En la següent taula s'aprecia les freqüències de cada dimensió global des de l'aportació dels centres de protecció de tipus «horitzontal»

Taula 138. El clima social en els CRAE de tipus «horitzontal».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=88)	3,5682		6,8	29,5	63,6	
Expressió (N=99)	4,1010	2,0	5,1	19,2	28,3	45,5
Assemblea (N=87)	4,0805		6,9	12,6	46,0	34,5
Control (N=85)	3,1412	4,7	21,2	41,2	21,2	11,8
Confort físic (N=87)	3,3678	1,1	21,8	31,0	31,0	14,9
Organització (N=92)	3,4891	2,4	8,2	24,7	28,2	36,5
Moral Religiosa (N=85)	3,8824	2,4	8,2	24,7	28,2	36,5
Sociocultural (N=94)	3,5426	6,4	11,7	26,6	31,9	23,4
Actuació (N=94)	4,4574	1,1		10,6	28,7	59,6
Autonomia (N=87)	3,0115	8,0	19,5	41,4	25,3	5,7
Conflicte (N=83)	2,9759	4,8	33,7	30,1	21,7	9,6

Font: Elaboració pròpia.

C. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció del tipus de centre.

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals segons si el centre de protecció *horitzontal* o *vertical*.

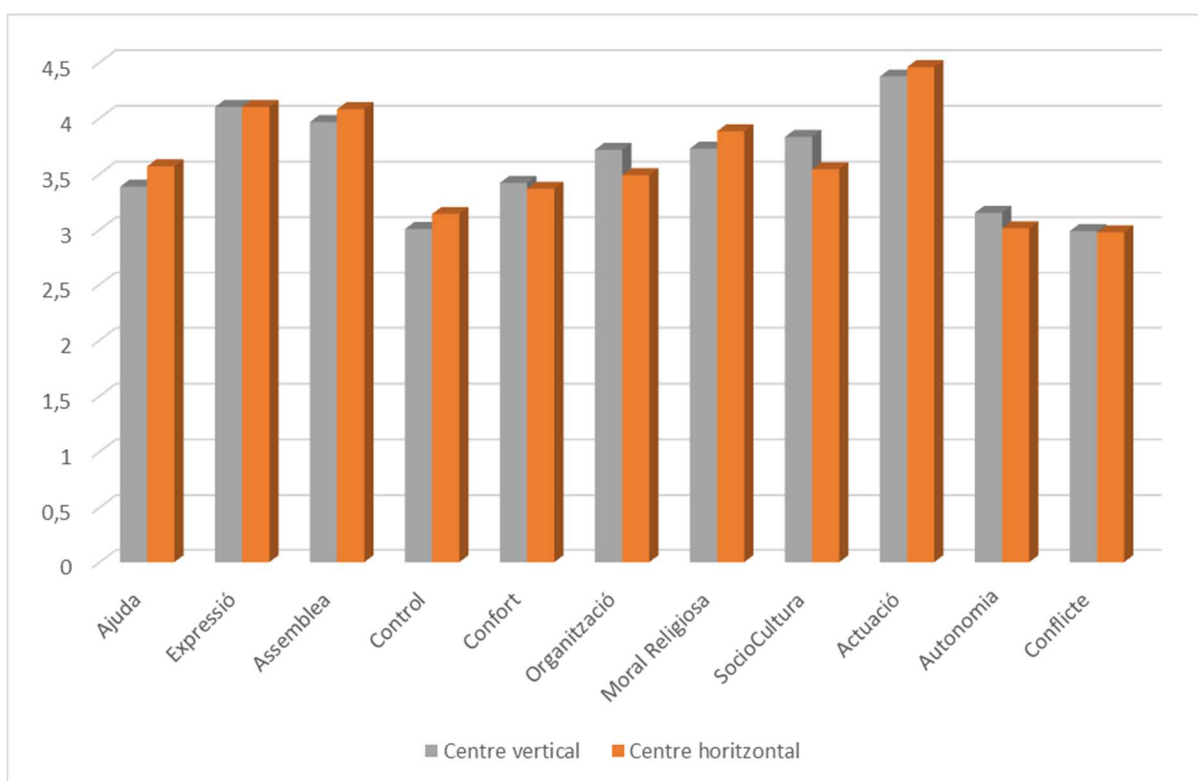


Figura 40. Les mitjanes de les dimensions globals en funció del tipus de centre

Font: Elaboració pròpia.

Com s'observa amb aquesta comparativa i amb l'ajuda de la taula de freqüències, no es percep una diferència elevada, entre els resultats dels centres de tipus *verticals* i els *horitzontals*. Els valors de les mitjanes són pràcticament els mateixos, amb unes petites diferències en la dimensió *ajuda* on trobem una major puntuació dels centres horitzontals, i en *organització* on puntuen més alts els centre verticals, a *moralitat –religiosa* on puntuen més alts els centres horitzontals i *sociocultural* que puntuen més alt els centres verticals.

8.3.7. Per dependència funció de la gestió del centre

A. Dependència com a centre «col·laborador».

Tal com es pot apreciar, cada dimensió global, on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels centres de tipus «col·laborador».

Taula 139. Dependència com a centre «col·laborador».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=166)	3,4398		8,4	39,2	52,4	
Expressió (N=179)	4,1397	1,7	3,4	20,1	29,1	45,8
Assemblea (N=143)	3,9301	2,8	6,3	14,0	49,0	28,0
Control (N=150)	3,0200	6,0	23,3	42,7	18,7	9,3
Confort físic (N=160)	3,2938	5,0	18,1	33,1	30,0	13,8
Organització (N=171)	3,7076	,6	13,5	25,1	36,3	24,6
Moral Religiosa (N=179)	3,8255	2,0	8,1	27,5	30,2	32,2
Sociocultural (N=181)	3,8177	3,9	9,9	18,2	36,5	31,5
Actuació (N=170)	4,3765	,6	2,4	12,9	27,1	57,1
Autonomia (N=163)	3,1288	4,9	18,4	42,3	27,6	6,7
Conflicte (N=152)	2,9868	6,6	28,3	32,9	24,3	7,9

Font: Elaboració pròpia.

B. Dependència com a centre de «gestió delegada»

Des de l'aportació dels centre de «gestió delegada» es pot observar.

Taula 140. Centre de «gestió delegada».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=66)	3,4242		7,6	42,4	50,0	
Expressió (N=74)	4,0676	1,4	8,1	21,6	20,3	48,6
Assemblea (N=62)	4,1290		8,1	12,9	37,1	41,9
Control (N=71)	3,0986	2,8	28,2	33,8	26,8	8,5
Confort físic (N=68)	3,5294	1,5	22,1	19,1	36,8	20,6
Organització (N=71)	3,5211	1,4	18,3	29,6	28,2	22,5
Moral Religiosa (N=68)	3,6765	2,9	17,6	23,5	20,6	35,3
Sociocultural (N=73)	3,5616	4,1	16,4	21,9	34,2	23,3
Actuació (N=67)	4,4925		3,0	6,0	29,9	61,2
Autonomia (N=69)	3,1304	5,8	17,4	37,7	36,2	2,9
Conflicte (N=72)	3,0139	9,7	27,8	26,4	23,6	12,5

Font: Elaboració pròpia.

C. Dependència com a «centre propi».

En la *taula 141* s'aprecia cada dimensió global on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels «centre propi».

Taula 141. El clima social en CRAE dependència «centre propi».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=30)	3,5333			46,7	53,3	
Expressió (N=36)	3,9722	5,6	8,3	22,2	11,1	52,8
Assemblea (N=29)	4,1379		10,3	3,4	48,3	37,9
Control (N=31)	3,0968	3,2	25,8	38,7	22,6	9,7
Confort físic (N=28)	3,7143		14,3	25,0	35,7	25,0
Organització (N=30)	3,5333		13,3	46,7	13,3	26,7
Moral Religiosa (N=26)	3,8077	3,8	11,5	19,2	30,8	34,6
Sociocultural (N=30)	3,6667	3,3	6,7	33,3	33,3	23,3
Actuació (N=31)	4,3548			16,1	32,3	51,6
Autonomia (N=33)	2,9394	6,1	24,2	45,5	18,2	6,1
Conflicte (N=30)	2,9000	6,7	26,7	46,7	10,0	10,0

Font: Elaboració pròpia.

D. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de la gestió del centre.

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals dependent de la gestió del centre, ja sigui centre propi o centre col·laborador de gestió delegada.

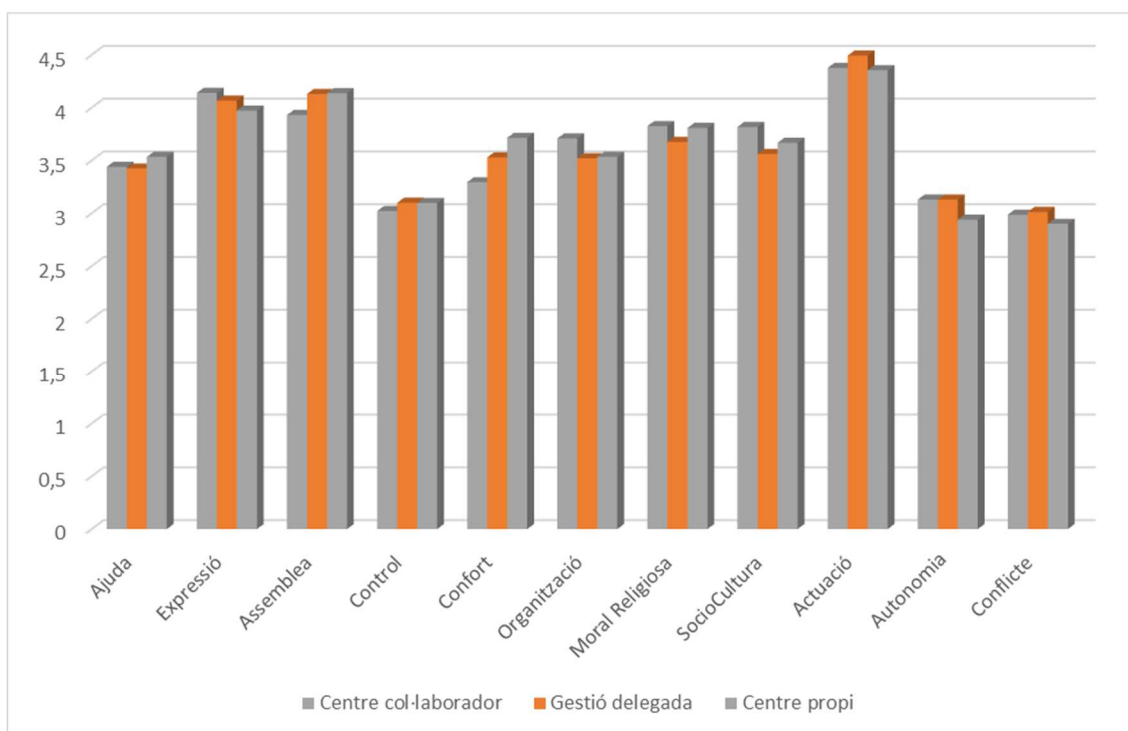


Figura 41. Dimensions globals en funció de la gestió del centre

Font: Elaboració pròpia.

Per finalitzar, tal com s'aprecia en aquesta comparativa i amb l'ajuda de la taula de freqüències mostrada en els anteriors apartats, no es veu una gran diferència entre el que es recull dels diversos tipus de gestió dels CRAE.

Els valors de les mitjanes són pràcticament els mateixos. Les úniques diferències són a la dimensió de *confort físic*, on el centre propi puntua més alt i a *l'organització* on el centre col·laborador puntua més alt, així com a *moralitat – religiosa i sociocultural*.

8.4. ÍNDEX DE VARIABLES DE CONTINGUT EN FUNCIÓ DE DIMENSIONS TEÒRIQUES DELS EDUCADORS

Seguint amb la mateixa línia i sense deixar de treballar amb les variables globals creades prèviament, a continuació analitzarem aquestes variables globals des d'una selecció de casos per tal d'observar si la *cohesió*, *l'ajuda*, *l'assemblea*, *l'expressió*, etcètera es perceben de diferent manera en funció de:

Taula 142. El clima social dels educadors.

Nombre de la variable	Opcions de resposta
L'edat	1 = Nascuts entre 1951-1971 2 = Nascuts entre 1972-1981 3 = Nascuts a partir del 1982
Sexe	1 = Dona 2 = Home
Total d'anys treballats en el CRAE	1 = Entre 1 i 2 anys 2 = Entre 3 i 5 anys 3 = Entre 6 i 10 anys 4 = Més de 11
Càrrec que s'ocupa	1 = Director 2 = Coordinador cap de torn 3 = Educadors socials 4 = Auxiliar educatiu 5 = Equip tècnic

Font: Elaboració pròpia.

8.4.1. Selecció de casos en funció del «sexe» dels educadors i educadores

A. Anàlisi de les dimensions globals segons les «dones» educadores

A continuació, s'observa una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació de les dones treballadores dels CRAE enquestats:

Taula 143. El clima social educadors «dones».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=155)	4,3871		1,3	10,3	36,8	51,6
Control (N=155)	3,7355		3,9	28,4	58,1	9,7
Confort físic (N=154)	3,6688	,6	5,2	37,7	39,6	16,9
Organització (N=153)	3,9935		3,9	26,1	36,6	33,3
Moral Religiosa (N=156)	4,1090	1,3	7,1	14,7	33,3	43,6
Sociocultural (N=155)	3,9032		6,5	20,6	49,0	23,9
Actuació (N=155)	4,1548		4,5	17,4	36,1	41,9
Autonomia (N=152)	3,7039		4,6	38,2	39,5	17,8
Conflicte (N=158)	3,4177		14,6	42,4	29,7	13,3
Assemblea (N=117)	3,8974	,9	1,7	28,2	45,3	23,9
Expressió (N=158)	4,1329		3,2	21,5	34,2	41,1
Cohesió (N= 153)	3,5686		7,8	37,3	45,1	9,8

Font: Elaboració pròpia.

B. Anàlisi de les dimensions globals segons els «homes» educadors

En la següent taula, s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels «homes» treballadors dels CRAE.

Taula 144. El clima social educadors «homes».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=303)	4,5050		1,7	6,6	31,4	60,4
Control (N=302)	3,6391		4,3	35,8	51,7	8,3
Confort físic (N=307)	3,6547		9,8	29,6	45,9	14,7
Organització (N=304)	4,1216	,7	3,6	17,8	37,8	40,1
Moral Religiosa (N=296)	3,9493	,3	10,5	17,9	36,5	34,8
Sociocultural (N=301)	4,0365		4,0	20,3	43,9	31,9
Actuació (N=301)	4,2957	,7	1,3	13,6	36,5	47,8
Autonomia (N=299)	3,6254		8,4	39,1	34,1	18,4
Conflicte (N=297)	3,3704	2,0	9,4	47,5	31,6	9,4
Assemblea (N=218)	3,8165	,5	3,2	26,1	54,6	15,6
Expressió (N=308)	4,2630		1,3	20,8	28,2	49,7
Cohesió (N=300)	3,5000		8,0	41,0	44,0	7,0

Font: Elaboració pròpia.

E. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció del «sexe» dels educadors i educadores

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals des d'una selecció de casos per sexe.

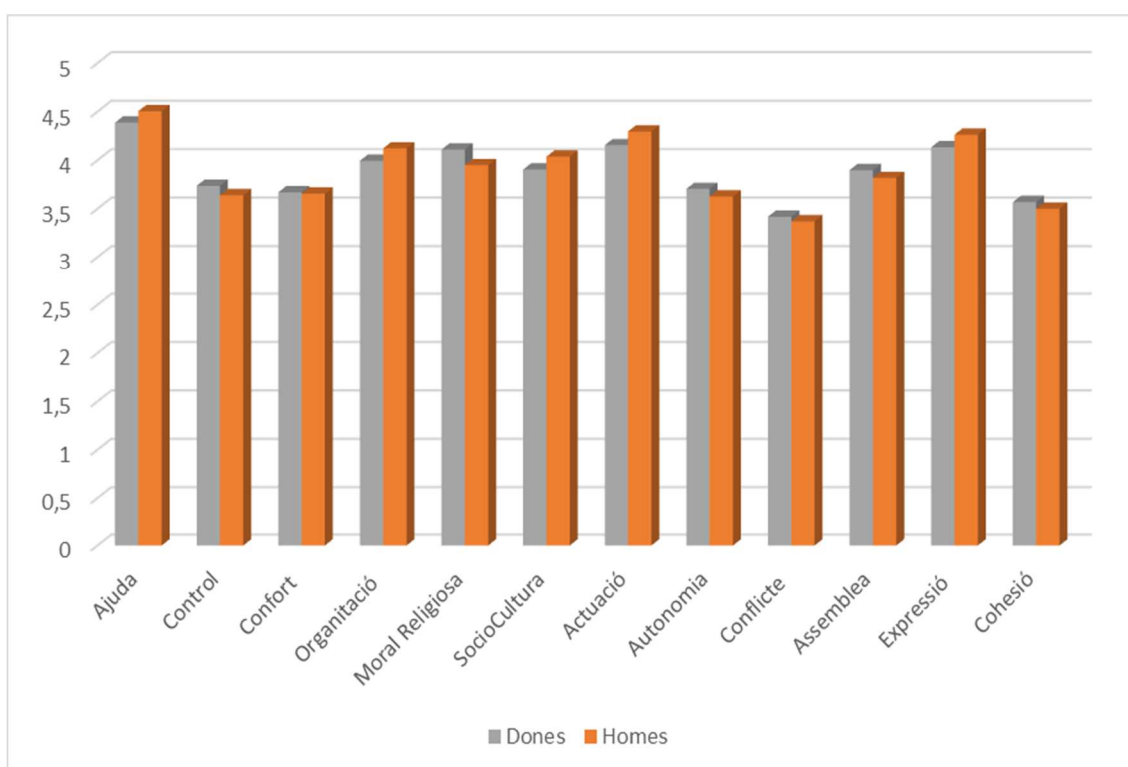


Figura 42. Les dimensions globals en funció del «sexe» dels educadors i educadores

Font: Elaboració pròpia.

Tal com es pot apreciar en la *figura 42*, es perceben unes lleugeres diferències entre el educadors i les educadores. Els valors de les mitjanes són pràcticament similars. Podem distingir petites diferències en la dimensió *ajuda*, *actuació* i *expressió*; en els tres casos els homes puntuen lleugerament per sobre de les dones.

8.4.2. Selecció de casos en funció de «l'any de naixement» dels educadors

A. Anàlisi de les dimensions globals segons els nascuts entre «1951 i 1971»

En la següent taula s'aprecia les freqüències de cada dimensió global, s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels treballadors nascuts entre «1951 i 1971» dels centres residencials.

Taula 145. El clima social educadors nascuts entre el «1951 i 1971».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=100)	4,44		2,0	9,0	32,0	57,0
Control (N=102)	3,7549		1,0	29,4	62,7	6,9
Confort físic (N=99)	3,7980		4,0	29,3	49,5	17,2
Organització (N=100)	4,16		3,0	18,0	39,0	40,0
Moral -religiosa (N=103)	4,1165		4,9	19,4	35,0	40,8
Sociocultural (N=100)	3,95		2,0	24,0	51,0	23,0
Actuació (N=100)	4,16		6,0	14,0	38,0	42,0
Autonomia (N=99)	3,7677		7,1	34,3	33,3	25,3
Conflicte (N=99)	3,4343		10,1	49,5	27,3	13,1
Assemblea (N=76)	3,9868			27,6	46,1	26,3
Expressió (N=102)	4,1961		2,0	20,6	33,3	44,1
Cohesió (N=98)	3,5		11,2	34,7	46,9	7,1

Font: Elaboració pròpia.

B. Anàlisi de les dimensions globals segons els nascuts entre «1972 i 1981»

Els gràfics següents permeten observar taula de freqüències des de l'aportació dels treballadors nascuts entre «1972 i 1981» dels CRAE enquestats.

Taula 146. El clima social educadors nascuts entre «1972 i 1981».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=177)	4,4576		1,7	7,9	33,3	57,1
Control (N=174)	3,6494		2,3	36,8	54,6	6,3
Confort físic (N=179)	3,6480	,6	9,5	30,2	44,1	15,6
Organització (N=179)	4,1061	1,1	3,9	21,8	29,6	43,6
Moral-religiosa (N=175)	3,9829	1,7	10,9	14,3	33,7	39,4
Sociocultural (N=178)	3,9888		5,6	19,1	46,1	29,2
Actuació (N=174)	4,2356	,6	2,3	14,9	37,4	44,8
Autonomia (N=177)	3,5480		7,9	42,9	35,6	13,6
Conflicte (N=177)	3,3842	2,3	11,9	41,2	34,5	10,2
Assemblea (N=128)	3,8750		2,3	26,6	52,3	18,8
Expressió (N=179)	4,1844		1,1	23,5	31,3	44,1
Cohesió (N= 176)	3,5114		6,3	45,5	39,2	9,1

Font: Elaboració pròpia.

C. Anàlisi de les dimensions globals segons els nascuts a partir del «1982»

En aquesta circumstància s'observa una taula de freqüències dels treballadors nascuts a partir del «1982» dels centres residencials.

Taula 147. El clima social educadors nascuts a partir del «1982».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=181)	4,4862		1,1	7,2	33,7	58,0
Control (N=181)	3,6464		7,7	32,0	48,1	12,2
Confort físic (N=183)	3,5956		9,3	36,1	40,4	14,2
Organització (N=178)	4,0225		3,9	20,8	44,4	30,9
Moral -religiosa (N=174)	3,9598		10,3	17,8	37,4	34,5
Sociocultural (N=178)	4,0169		5,6	19,7	42,1	32,6
Actuació (N=182)	4,3077	,5	,5	15,4	34,6	48,9
Autonomia (N=175)	3,6914		6,3	37,1	37,7	18,9
Conflicte (N=179)	3,3631	1,1	11,2	48,0	29,6	10,1
Assemblea (N=131)	3,7328	1,5	4,6	26,7	53,4	13,7
Expressió (N=185)	4,2649		2,7	18,9	27,6	50,8
Cohesió (N=179)	3,5474		7,8	36,9	48	7,3

Font: Elaboració pròpia.

D. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció de l'any de naixement.

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals des d'una selecció de casos per any de naixement.

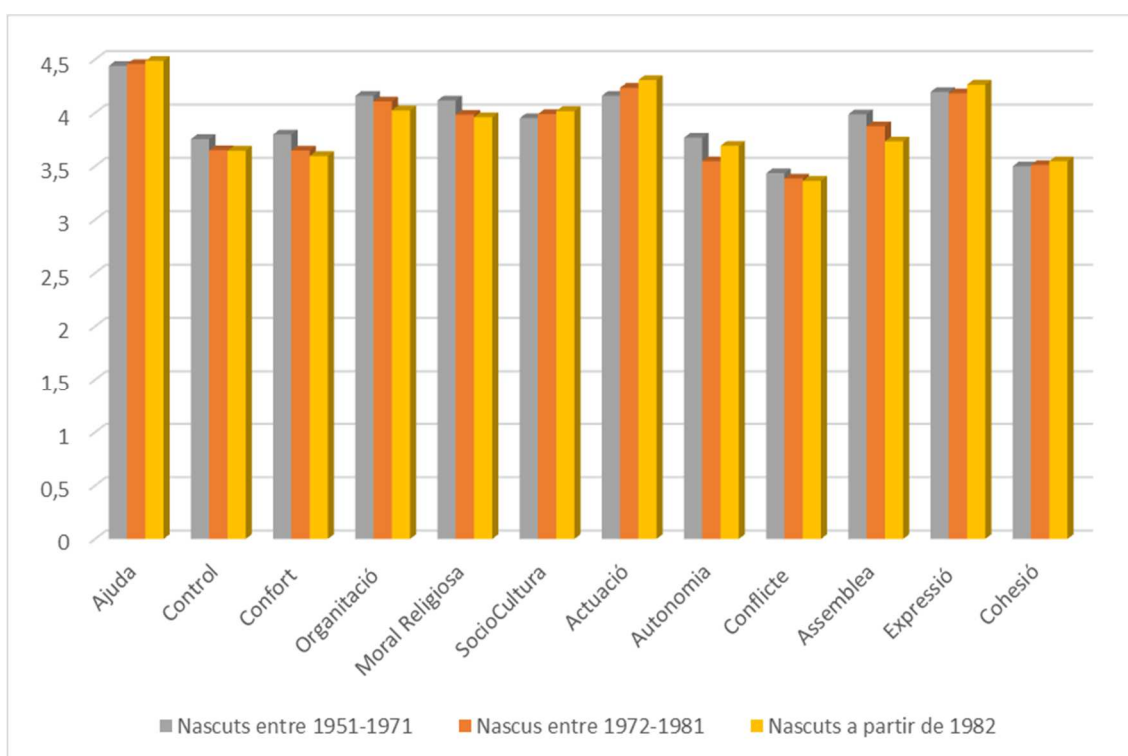


Figura 43. Les dimensions globals en funció de l'any de naixement

Font: Elaboració pròpia.

Els valors observats són molt semblants, tot i que no hi ha diferències gaire substancials pel que fa als valors de les mitjanes de les dimensions globals en una selecció de casos per any de naixement. La dimensió global que presenta un valor un pel més diferent és *autonomia*. Els treballadors dels CRAE nascuts entre «1972-1981» donen un valor més baix de mitjana a *l'autonomia* que tenen els infants en els CRAE. Així mateix, pel que fa al *Confort físic*, a mesura que més joves són els treballadors, més així puntuen de mitjana a tot el que té a veure amb el *Confort físic* als CRAE. Per la resta de valors, no hi ha gaires nivells més rellevants.

8.4.3. Selecció de casos en funció del «total d'anys que fa que es treballa en centres residencials»

A. Anàlisi de les dimensions globals segons als treballadors que porten un total «de 0-2 anys treballant» en centres de protecció

En la taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels treballadors que porten un total «de 0-2 anys» treballant en centres de protecció.

Taula 148. El clima social dels educadors segons «de 0-2 anys» treballat.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=38)	4,1579		2,6	13,2	50,0	34,2
Control (N=37)	3,4865		10,8	35,1	48,6	5,4
Confort físic (N=38)	3,3684		15,8	42,1	31,6	10,5
Organització (N=39)	3,8718		2,6	23,1	59,0	15,4
Moral Religiosa (N=39)	3,7949		7,7	28,2	41,0	23,1
Sociocultural (N=35)	3,7714		8,6	28,6	40,0	22,9
Actuació (N=35)	4,2286			14,3	48,6	37,1
Autonomia (N=36)	3,4167		13,9	47,2	22,2	16,7
Conflicte (N=37)	3,0541	2,7	18,9	54,1	18,9	5,4
Assemblea (N=27)	3,5556	3,7	7,4	29,6	48,1	11,1
Expressió (N=38)	4,0001		5,3	23,7	36,8	34,2
Cohesió (N=38)	3,1842		15,8	50	34,2	

Font: Elaboració pròpia.

B. Anàlisi de les dimensions globals segons als treballadors que porten un total de «3 a 5 anys» treballant en centres residencials

En la següent taula s'observa les dimensions globals i la mitjana, des de l'aportació dels treballadors que porten un total de «3 a 5 anys» treballant en els centres residencials.

Taula 149. El clima social dels educadors de «3 a 5 anys» treballats.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=74)	4,5676		5,4	32,4	62,2	
Control (N=71)	3,6479		5,6	35,2	47,9	11,3
Confort físic (N=74)	3,7027		8,1	27,0	51,4	13,5
Organització (N=74)	4,1351		1,4	21,6	39,2	37,8
Moral Religiosa (N=73)	4,0959		2,7	20,5	41,1	35,6
Sociocultural (N=73)	3,9863		12,3	16,4	31,5	39,7
Actuació (N=72)	4,2917			18,1	34,7	47,2
Autonomia (N=70)	3,8000		4,3	27,1	52,9	15,7
Conflicte (N=74)	3,5000		12,2	36,5	40,5	10,8
Assemblea (N=54)	3,7593		1,9	33,3	51,9	13,0
Expressió (N=76)	4,1711		2,6	22,4	30,3	44,7
Cohesió (74)	3,7568		2,7	32,4	51,4	13,5

Font: Elaboració pròpia.

C. Anàlisi de les dimensions globals segons als treballadors que porten un total de «6 a 10 anys» treballant en centres residencials

A continuació, s'observa una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels treballadors que porten un total de «6 a 10 anys» treballant en CRAE.

Taula 150. El clima social educadors de «6 a 10 anys» treballats.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=230)	4,4522		1,7	8,7	32,2	57,4
Control (N=231)	3,6840		4,3	30,7	57,1	7,8
Confort físic (N=233)	3,6137	,4	9,4	32,6	43,3	14,2
Organització (N=227)	4,0793	,9	4,4	20,7	33,9	40,1
Moral Religiosa (N=232)	3,9698		6,5	19,0	45,7	28,9
Sociocultural (N=222)	3,9775	1,4	10,4	15,8	34,2	38,3
Actuació (N=233)	4,2704	,9	2,1	14,2	34,8	48,1
Autonomia (N=229)	3,6987		5,7	38,4	36,2	19,7
Conflicte (N=230)	3,3565	1,7	11,3	47,8	27,8	11,3
Assemblea (N=167)	3,8563	,6	3,0	24,6	53,9	18,0
Expressió (N=235)	4,2936		1,7	19,6	26,4	52,3
Cohesió (N=225)	3,4933		8,9	39,1	45,8	6,2

Font: Elaboració pròpia.

D. Anàlisi de les dimensions globals segons als treballadors que porten un total de més «11 anys» treballant en centres de protecció.

A continuació, s'aprecia una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels treballadors que porten un total de més de «11 anys» treballant centres residencials:

Taula 151. El clima social dels educadors amb més «11 anys» treballats.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=116)	4,5259		1,7	6,0	30,2	62,1
Control (N=118)	3,7203		,8	36,4	52,5	10,2
Confort físic (N=116)	3,8190		3,4	31,9	44,0	20,7
Organització (N=117)	4,1368		4,3	18,8	35,9	41,0
Moral Religiosa (N=116)	4,0345		1,7	20,7	50,0	27,6
Sociocultural (N=118)	4,1356		5,9	15,3	38,1	40,7
Actuació (N=116)	4,1810		5,2	14,7	37,1	43,1
Autonomia (N=116)	3,5431		9,5	44,0	29,3	17,2
Conflicte (N=114)	3,4825	,9	7,9	44,7	35,1	11,4
Assemblea (N=87)	3,9655		1,1	26,4	47,1	25,3
Expressió (N=117)	4,1709		,9	22,2	35,9	41,0
Cohesió (N=116)	3,5431		6,9	44,2	40,5	10,3

Font: Elaboració pròpia.

E. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció els anys que porten treballant en centres residencials.

Observem les diferents gràfiques obtingudes a partir de les mitjanes de les dimensions globals des d'una selecció de casos pel total d'anys treballats en centres protecció.

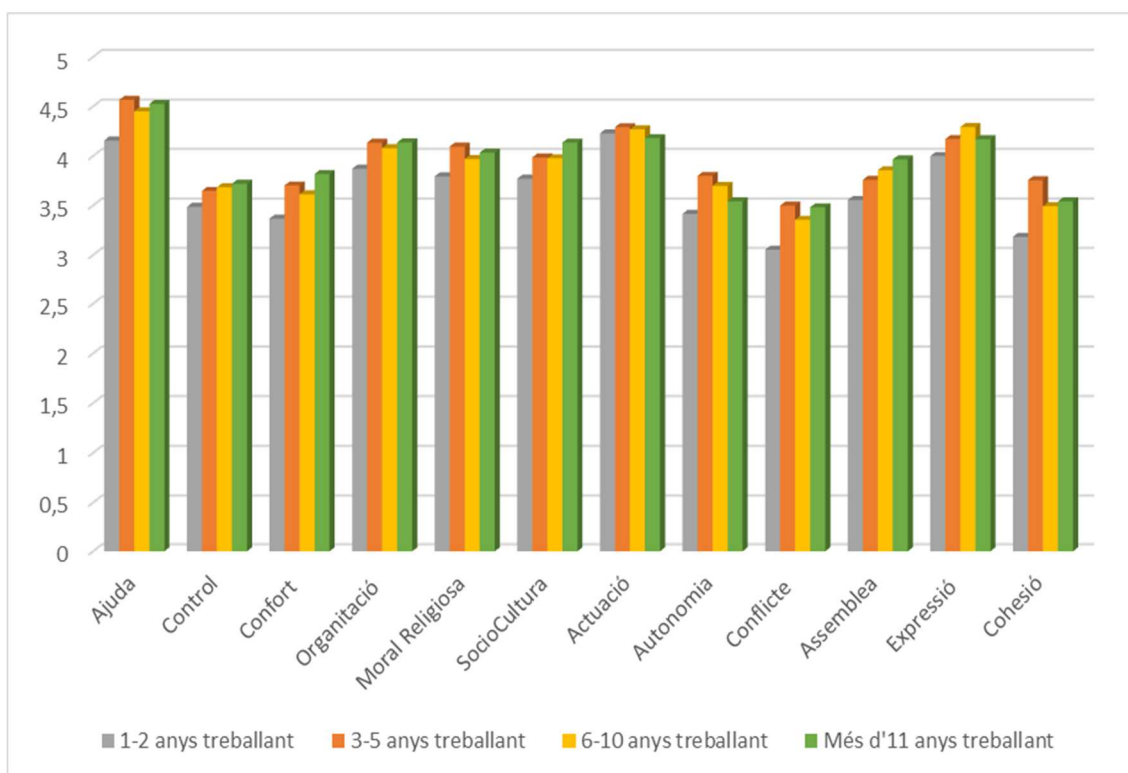


Figura 44. Les dimensions globals en funció els anys que porten treballant en centres residencials

Font: Elaboració pròpia.

Hi ha algunes diferències de percepcions pel que fa al nombre d'anys que els educadors treballen en els CRAE, en concret podríem destacar la diferent percepció d'*ajuda*, on els més novells puntuen més baix aquesta dimensió.

La dimensió de *control* presenta puntuacions més altes a mesura que els educadors i educadores acumulen més anys treballats en centres residencials.

En el *Confort físic*, els més novells en aquest àmbit el puntuen amb notes més baixes. En quant a l'organització, hi ha una tímida progressió positiva a mesura que passen els anys d'experiència.

Pel que fa a la *moralitat-religiosa*, no hi ha una tendència clara, doncs els valors són molt semblants a l'*organització*.

També existeix alguna diferència en la dimensió de *Sociocultural*, on s'hi plasma que a mesura que s'acumulen anys d'experiència, augmenta la percepció d'un bon nivell d'activitats *Sociocultural* per als residents dels CRAE.

Una dimensió interessant d'analitzar és la de *Autonomia*, on veiem que els més novells la puntuen amb una nota més baixa que els més veterans, així com en el cas del *conflicte*. En la dimensió *Assemblea* i *Expressió* sembla haver un progrés a mesura que s'acumulen anys d'experiència. I, poc a poc, hi ha una major acceptació d'un funcionament positiu d'aquests aspectes.

En darrer terme pel que fa a la *cohesió*, s'observa que els professionals amb menys experiència laboral la puntuació és més baixa, però després no sembla haver-hi una tendència clara sobre què pensar-hi.

8.4.4. Selecció de casos en funció del càrrec

A. Anàlisi de les dimensions globals segons els treballadors que ocupen el càrrec de «director» en els CRAE enquestats

En la següent taula s'aprecia la freqüències de cada dimensió global, creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, des de l'aportació dels treballadors que ocupen el càrrec de «director» en els CRAE.

Taula 152. El clima social dels «director».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=37)	4,7027			2,7	24,3	73,0
Control (N=37)	4,0541			10,8	73,0	16,2
Confort físic (N=36)	3,9722		5,6	19,4	47,2	27,8
Organització (N=36)	4,3611		2,8	11,1	33,3	52,8
Moral Religiosa (N=38)	4,2105		2,6	15,8	39,5	42,1
Sociocultural (N=38)	4,4211		2,6	10,5	28,9	57,9
Actuació (N=38)	4,5263			7,9	31,6	60,5
Autonomia (N=37)	4,1351			21,6	43,2	35,1
Conflicte (N=36)	3,7778		5,6	36,1	33,3	25,0
Assemblea (N=32)	4,1250		3,1	21,9	34,4	40,6
Expressió (N=38)	4,4474			13,2	28,9	57,9
Cohesió (N= 38)	3,7368		5,3	31,6	47,4	15,8

Font: Elaboració pròpia.

A. Anàlisi de les dimensions globals segons els treballadors que ocupen el càrrec de «coordinador» de torn en els CRAE enquestats

A continuació, s'observa una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, de l'aportació dels treballadors que ocupen el càrrec de «coordinador» dels CRAE.

Taula 153. El clima social dels «coordinador».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=31)	4,5484			3,2	38,7	58,1
Control (N=33)	3,8788			24,2	63,6	12,1
Confort físic (N=32)	3,7813		3,1	28,1	56,3	12,5
Organització (N=31)	4,1613			19,4	45,2	35,5
Sociocultural (N=32)	4,0000			31,3	37,5	31,3
Moral Religiosa (N=33)	4,1212		3,0	18,2	42,4	36,4
Actuació (N=30)	4,3667		3,3	16,7	20,0	60,0
Autonomia (N=32)	3,5625		9,4	43,8	28,1	18,8
Conflicte (N=31)	3,4516		6,5	51,6	32,3	9,7
Assemblea (N=27)	4			22,2	55,6	22,2
Expressió (N=32)	4,1875		3,1	18,8	34,4	43,8
Cohesió (N=30)	3,5667		3,3	46,7	40,0	10,0

Font: Elaboració pròpia.

B. Anàlisi de les dimensions globals segons els treballadors que ocupen el càrrec «d'educadors social».

A continuació, s'aprecia una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, de l'aportació dels treballadors que ocupen el càrrec «d'educadors social» en els centres de protecció.

Taula 154. El clima social del càrrec «d'educadors social».

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=353)	4,4561		2,0	8,2	32,0	57,8
Control (N=349)	3,6189		5,2	36,1	50,4	8,3
Confort físic (N=354)	3,6102	,3	8,8	34,7	42,1	14,1
Organització (N=352)	4,0795	,6	3,4	21,0	37,5	37,5
Sociocultural (N=349)	3,9771		4,6	20,3	47,9	27,2
Moral Religiosa (N=346)	3,9798	,3	10,1	17,3	35,8	36,4
Actuació (N=350)	4,2314	,6	1,7	15,1	39,1	43,4
Autonomia (N=345)	3,6145		8,1	39,4	35,4	17,1
Conflicte (N=351)	3,3561	1,7	11,4	46,2	31,1	9,7
Assemblea (N=254)	3,8031	,8	2,8	27,2	53,9	15,4
Expressió (N=357)	4,1253		2,0	20,4	29,7	47,9
Cohesió (N=348)	3,5201		8,0	39,4	45,1	7,5

Font: Elaboració pròpia.

C. Anàlisi de les dimensions globals segons els treballadors que ocupen el càrrec «d'auxiliar educatiu».

A continuació, s'observa una taula de freqüències de cada dimensió global creada en passos anteriors on també s'hi mostra la mitjana de cada cas, de l'aportació dels treballadors que ocupen el càrrec «d'auxiliar educatiu».

Taula 155. El clima social dels auxiliars educatius.

	Mitjana	Gens d'acord	Poc d'acord	Bastant d'acord	D'acord	Molt d'acord
Ajuda (N=14)	4,0714			14,3	64,3	21,4
Control (N=15)	3,4000		6,7	46,7	46,7	
Confort físic (N=15)	3,4667		20,0	20,0	53,3	6,7
Organització (N=15)	3,5333		13,3	33,3	40,0	13,3
Sociocultural (N=14)	3,7857		28,6	7,1	21,4	42,9
Moral Religiosa (N=12)	3,4167	8,3	16,7	25,0	25,0	25,0
Actuació (N=15)	4,0667		6,7	20,0	33,3	40,0
Autonomia (N=14)	3,5714			50,0	42,9	7,1
Conflicte (N=14)	2,8571		28,6	57,1	14,3	
Assemblea (N=7)	4,1429			14,3	57,1	28,6
Expressió (N=15)	3,6667		6,7	33,3	46,7	13,3
Cohesió (N=13)	3,0769		30,8	30,8	38,5	

Font: Elaboració pròpia.

D. Comparativa de gràfiques de les mitjanes de les dimensions globals en funció del càrrec que ocupa en el CRAE

A continuació, veiem un gràfic comparat amb tots els valors de les mitjanes de cada dimensió global en funció de la selecció de casos per càrrec.

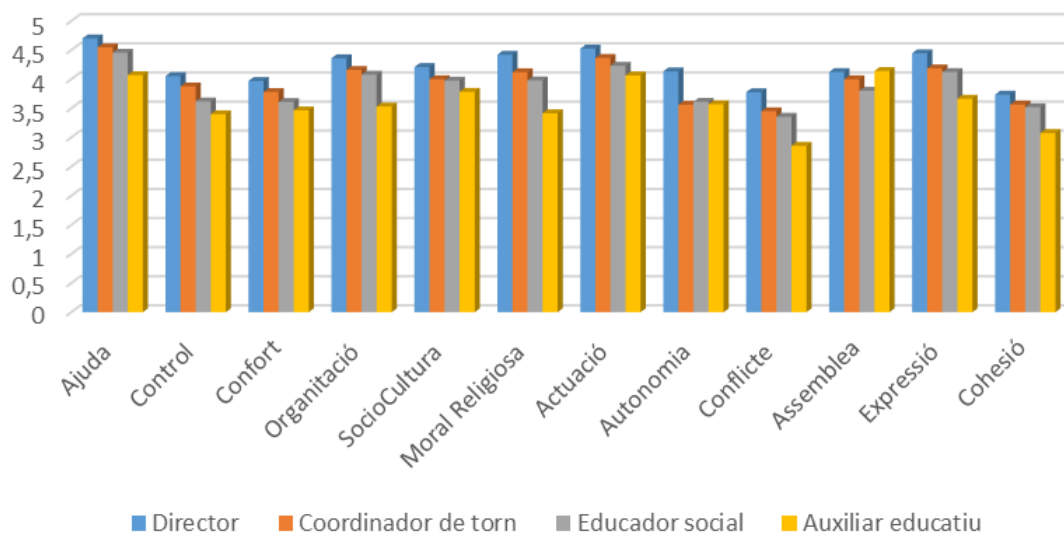


Figura 45. Càrrec que s'ostenta dins del CRAE

Font: Elaboració pròpia.

Hi ha algunes diferències de percepcions pel que fa tipus de càrrec que ostenten els diferents treballadors dels CRAE.

En concret podríem destacar que l'auxiliar educatiu puntua, de mitjana, més baix que la resta de diversitat de càrrecs. En tots els casos a excepció de *Assemblea*, els treballadors amb càrrec *Auxiliar educatiu* han puntuat més baixes les diferents dimensions globals.

Es voldria també destacar les bones puntuacions que normalment donen els directors en relació a la resta de càrrecs, en concret en les dimensions d'*Ajuda*, la *Sociocultural*, *Actuació* i *Expressió*. Tot seguit, els *coordinadors de torns* també puntuen força alt, molt a prop de les puntuacions que fan els *directors*.

Finalment, els *educadors socials* són els que presenten un comportament més irregular, on les seves màximes puntuacions són per la dimensió *Ajuda*, *Expressió*, *Organització* i *Actuació*.

CAPÍTOL 9. SATISFACCIÓ I VARIABLES EXPLICATIVES

9.1. SATISFACCIÓ DELS INFANTS I ADOLESCENTS DEL SEU CRAE

En la següent taula descobrirem la variable de la satisfacció dels infants i adolescents respecte al seu CRAE. (Vegeu el document l'*annex G* amb les taules descartades)

9.1.1. Satisfacció general del seu CRAE

Taula 156. Grau de satisfacció dels infants respecte al centre.

Satisfacció dels infants en els centres	Freqüència	%
0	1	0.3%
1	26	7.1%
2	4	1.4%
3	10	2.7%
4	11	3%
5	51	13.9%
6	22	6%
7	39	10.6%
8	56	15.6%
9	51	13.9%
10	79	21.5%
Total⁶⁶:	350	100%

Font: Elaboració pròpia

⁶⁶ 0= gens satisfet, 10 = totalment satisfet

Una de les qüestions que hem volgut indagar, era el grau de satisfacció dels infants respecte la seva llar i els hem ofert una escala de 0 a 10 (on 0 és gens satisfet i 10 totalment satisfet).

Els percentatges més alts es concentren en les puntuacions més elevades, on el 10 resulta la nota més valorada amb un 21,5%, seguit del 8 i del 9. El rang de 5 a 10 és molt més recolzat que el rang de 0 a 4. Curiosament, la puntuació 1 és recolzada en un 7% de la població infantil, i la mitjana és de 7,07 sobre 10 amb una desviació típica de 2,7 i, per tant, ens indica que hi ha força dispersió entre les respostes dels infants (es pot veure en el 7% que han votat el valor 1).

Seguidament, hem ampliat aquest primer apropament als infants afegint altres variables més centrades en el temps que feia que els infants eren al centre, si hi havien estat en alguna ocasió anterior, i quantes i com eren les visites que rebien.

9.1.2. Anàlisi nivell de satisfacció i les dimensió del clima social

A continuació, es presenta l'anàlisi variant de les variables generals de la matriu d'infants confrontades amb la variable satisfacció.

A. Relació entre el nivell de *satisfacció* i la dimensió *cohesió*

Es vol veure si el nivell de *cohesió* que és percebut pels nois i noies està relacionat amb el grau de *satisfacció* amb el CRAE.

Com les variables no compleixen les condicions d'aplicació ($F=6,86$, $p>,05$) per realitzar una anàlisi estadístic mitjançant la comparació de mitjanes, es presentaran els resultats no paramètrics que es basen en la mediana i no en la mitjana.

Mitjançant la prova de *H de Kruskal-Wallis* podem observar que existeix una relació estadísticament significativa entre les dues variables de caràcter lleu.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	G	P	V de Cramér
52,29	9	< ,001	0,09

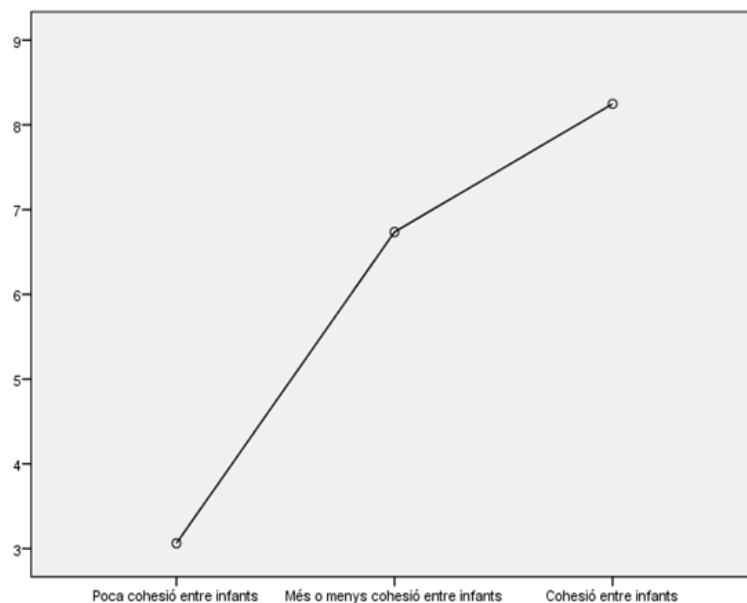


Figura 46. Relació entre les variables *satisfacció* i dimensió *cohesió*

B. Relació entre el nivell de *Satisfacció i dimensió expressió (Expressar-se i ésser escoltats)*

En aquesta situació, les variables sí compleixen les condicions d'aplicació d'homogeneïtat de variàncies ($F=6,06$, $P=,658$); per tant, es realitza la prova d'*Anova* per comparar les mitjanes.

Com s'observa, existeix una relació estadísticament significativa entre la variable *satisfacció* i la consideració d'*expressió (Possibilitat d'expressar-se i ésser escoltats)* com un espai important pels infants i joves.

F	G1	P	H
8,25	9 325	$P<,00$ 1	0,01

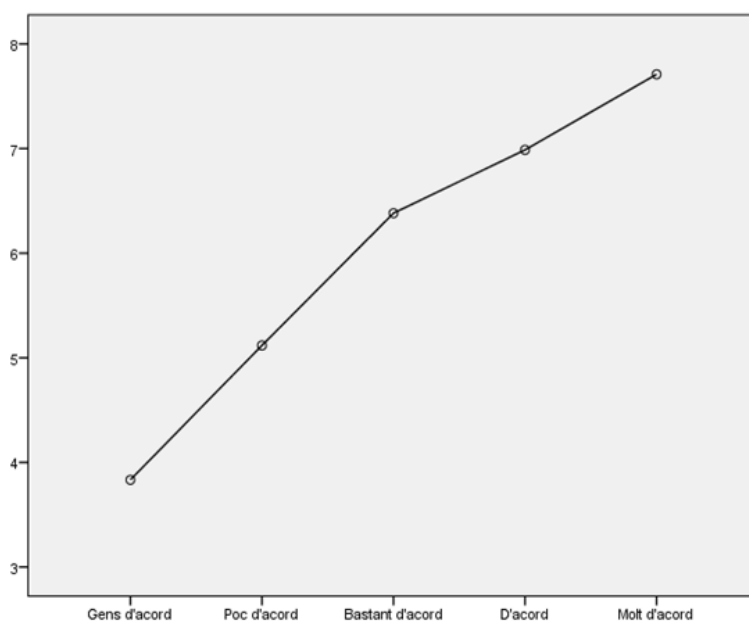


Figura 47. Relació entre la variable *satisfacció* i la subdimensió *expressió*

c. Relació entre el nivell de *satisfacció* i *subdimensió assemblea de la llar*

Aquestes variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=1,712$, $P=,148$). Per tant, es realitza l'*Anova de Fisher*.

Els resultats de les anàlisis mitjançant l'*Anova* ens indiquen que existeix relació entre ambdós variables.

F	G1		P	η
11,12	9	263	$P<,00$ 1	0,02

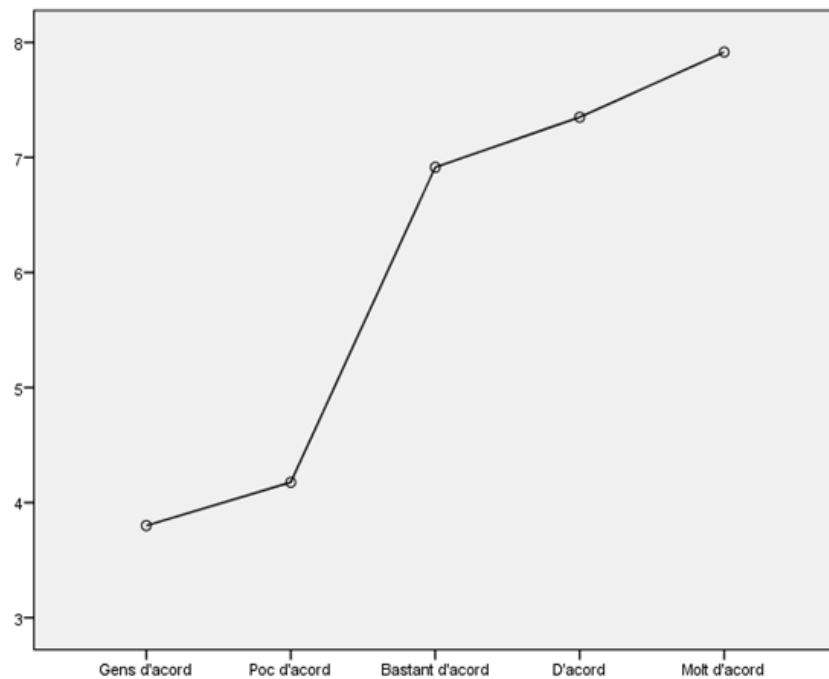


Figura 48. Relació entre la variable *satisfacció* i subdimensió *assemblea*

D. Relació entre el nivell de *satisfacció* i *dimensió conflicte*

Es vol descobrir si existeix relació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *conflicte*. En aquest cas, les variables no compleixen el criteri d'homoscedasticitat ($F=7,033$, $p>,05$), per tant es realitza la prova de *l'H de Kruskal Wallis* per comparar les mitjanes.

La relació entre ambdues variables es significativa amb una intensitat lleu.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	<i>G</i>	<i>P</i>	<i>V de Cramér</i>
31,64	9	< ,001	0,03

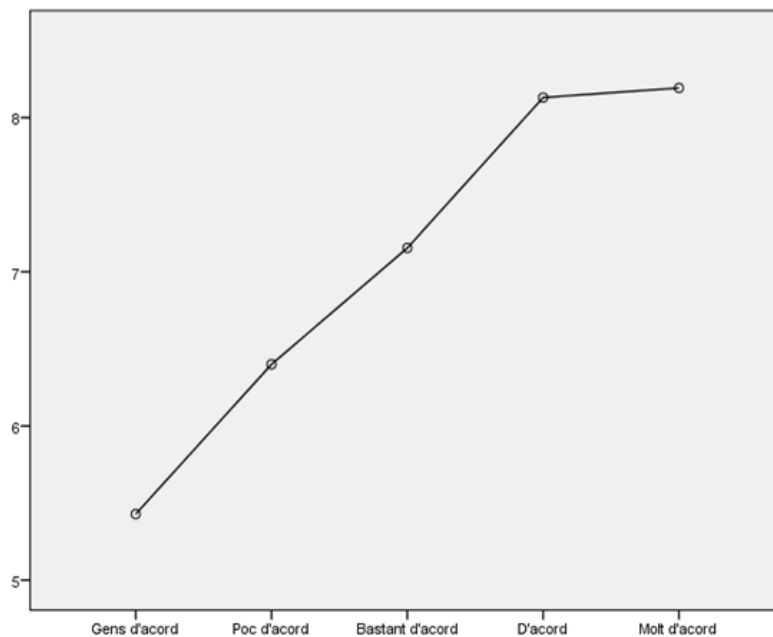


Figura 49. Relació entre les variables *satisfacció* i *dimensió conflicte*

E. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *d'ajuda*

Es vol detectar si existeix vinculació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *ajuda*. En aquesta ocasió, les variables compleixen les condicions d'aplicació d'homogeneïtat de variàncies ($F=,378$, $P=,686$) i es realitza el test d'*Anova* per comparar les mitjanes.

Com podem observar, no existeix una relació estadísticament significativa entre les variables *satisfacció* i *ajuda* ($p>,05$).

F	Gl		P	H
0,14	4	32	0,87	-
		6		

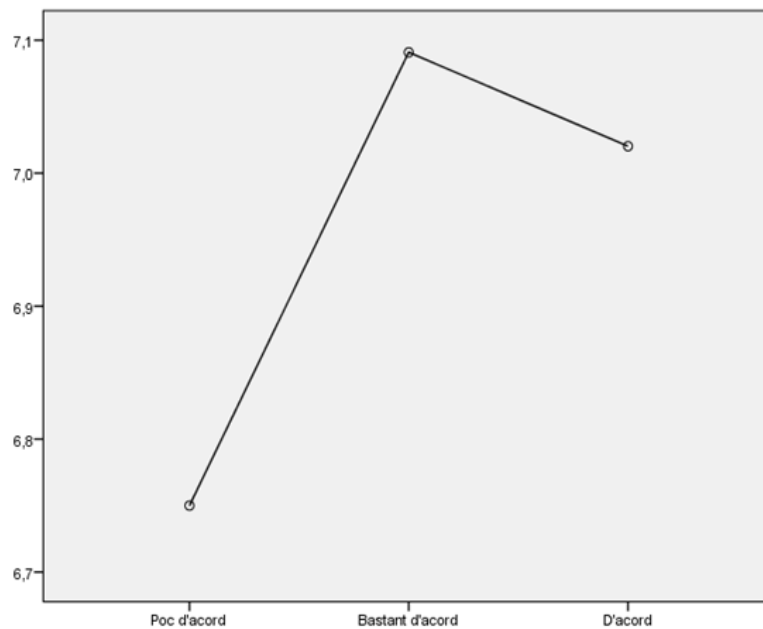


Figura 50. Relació entre el nivell de *satisfacció* general i dimensió *d'ajuda*

F. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *autonomia*

Amb aquestes anàlisis es vol conèixer si existeix una vinculació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *autonomia*.

Les quals compleixen els criteris d'homoscedasticitat per a realitzar les proves paramètriques ($F=1,179$, $p=0,320$). Per tant, es realitza la prova *Anova de Fisher* per comparar les mitjanes.

La relació entre aquestes dues variables es significativa ($p=<,05$). Per tant, podem constatar que existeix una relació entre la *satisfacció* i l'*autonomia*.

F	Gl	P	H
8,32	9 302	$P<0,001$	1

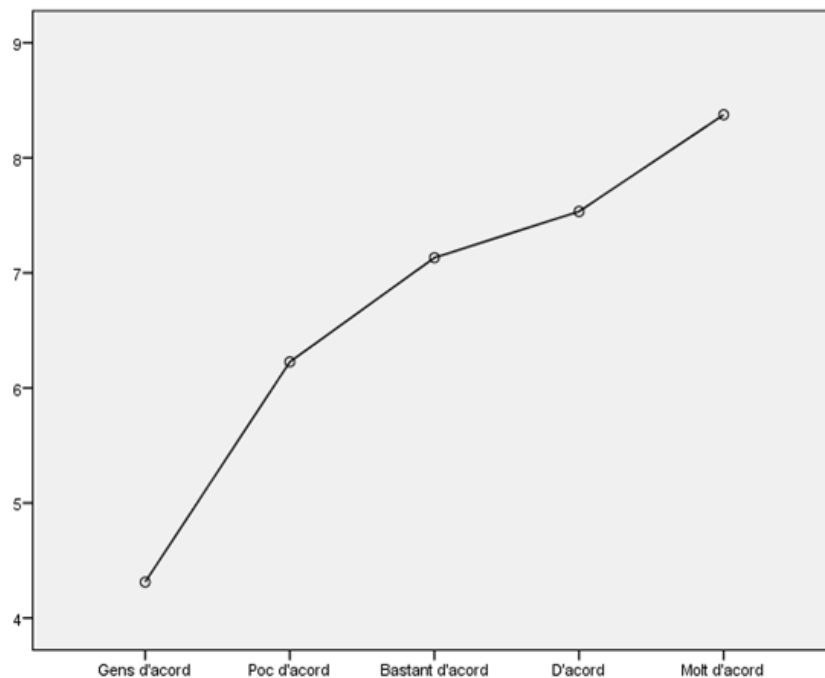


Figura 51. Relació entre el grau de *satisfacció* i dimensió *autonomia*

G. Relació entre el nivell de *satisfacció* i *dimensió actuació*

Com les variables compleixen les condicions d'homoscedasticitat ($F=1,043$, $P=,374$) es porta a terme el model estadístic *d'Anova* per tal de comparar les mitjanes.

Els resultats de la anàlisi no són significatius; per tant, podem afirmar que no existeix una relació entre la *satisfacció* i *l'actuació*.

F	GI	P	H
1,62	9 302	0,17	

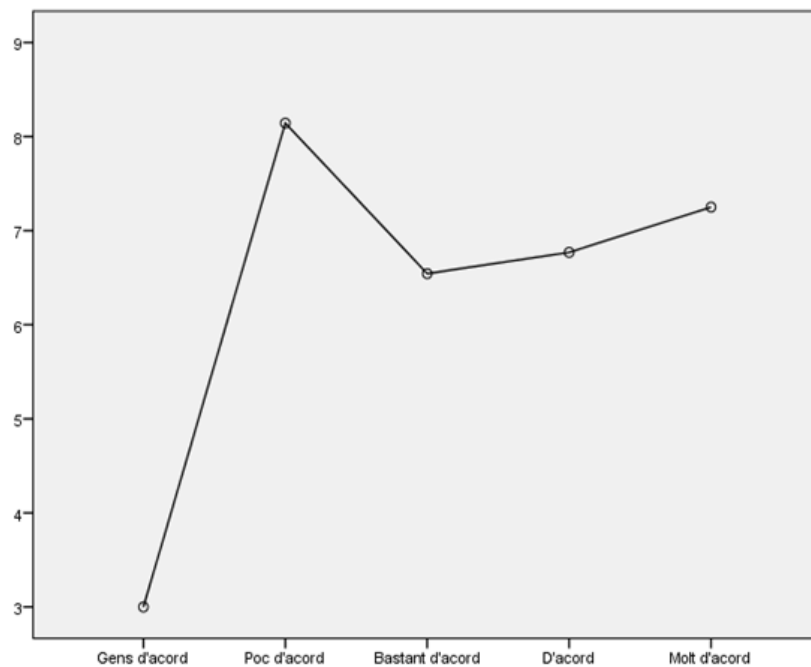


Figura 52. Relació entre la variable *satisfacció* i *dimensió actuació*

H. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *sociocultural*

Es vol conèixer si existeix vinculació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *sociocultural*.

En aquesta conjectura les variables no compleixen el criteri d'homoscedasticitat ($F=3,857$, $p>,05$); per tant, es realitza la prova de l'*H* de *Kruskal Wallis* per comparar les mitjanes. La relació entre ambdues variables és significativa amb una intensitat lleu.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
45,68	9	< ,001	0,04

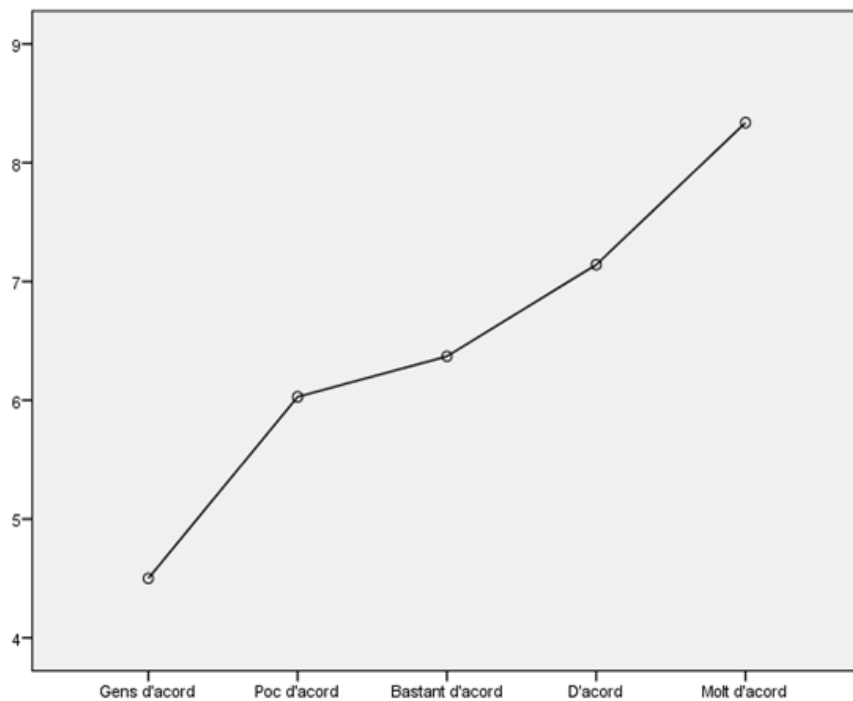


Figura 53. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *sociocultural*

I. Relació entre el nivell de *satisfacció* i la dimensió *moralitat –religiosa*

Les proves d'homoscedasticitat ens indiquen que les variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=1,414$, $P=,229$); es porta a terme el model estadístic de comparació de mitjanes de *Fisher*.

Aquestes anàlisis ens indica que no existeix una relació significativa entre ambdues variables ($P=,197$).

F	G1	P	H
1,52	9 302	0,2	

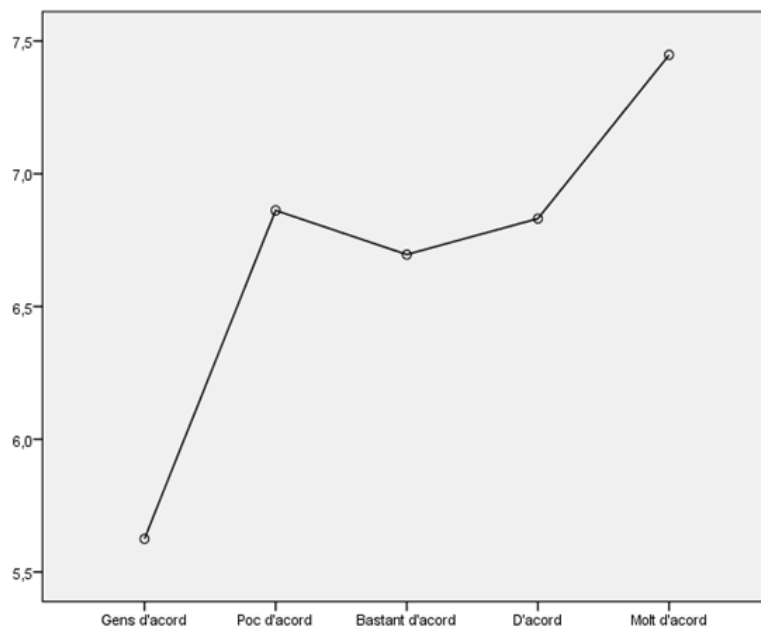


Figura 54. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *moralitat – religiosa*

J. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *l'organització*

En aquesta situació, no es compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques que consisteixen en la comparació de mitjanes, per a aquest cas en concret s'hagués utilitzat una *Anova*, però com no es compleixen les condicions d'homoscedasticitat s'utilitza la prova H de *Kruskal Wallis* que compara mitjanes.

Els resultats de les anàlisis ens indica que no existeix relació entre *l'organització* i la *satisfacció* ($p=,367$).

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	g	P	V de <i>Cramér</i>
15,22	9	< ,001	-

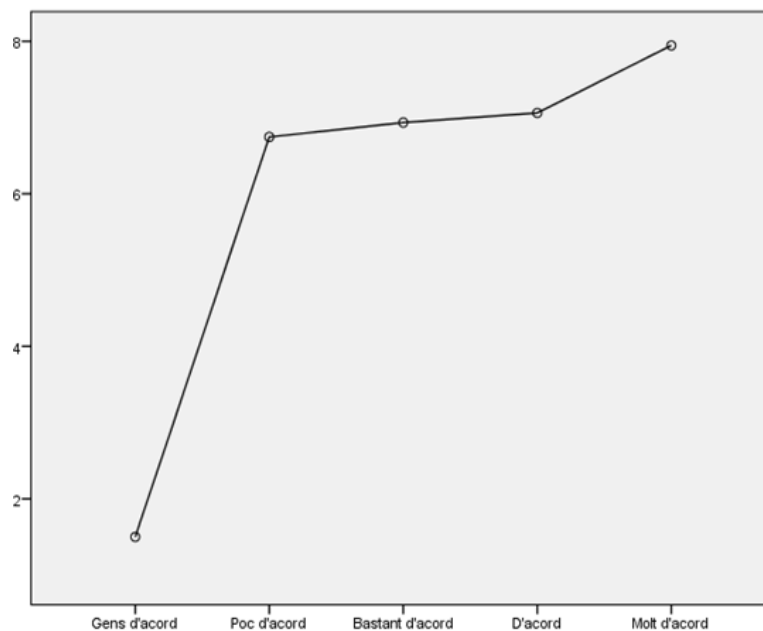


Figura 55. Relació entre la variable *satisfacció* i dimensió *l'organització*

K. Relació entre el nivell de *satisfacció* i el dimensió *confort físic*

En aquesta ocasió no es compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques, com no es compleixen les condicions d'homoscedasticitat, s'utilitza el test de *H* de *Kruskal Wallis* que compara mitjanes i ens indica que hi ha una relació de baixa intensitat entre la satisfacció i el confort físic.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	<i>g</i>	<i>P</i>	<i>V de Cramér</i>
66,88	9	< ,001	0,06

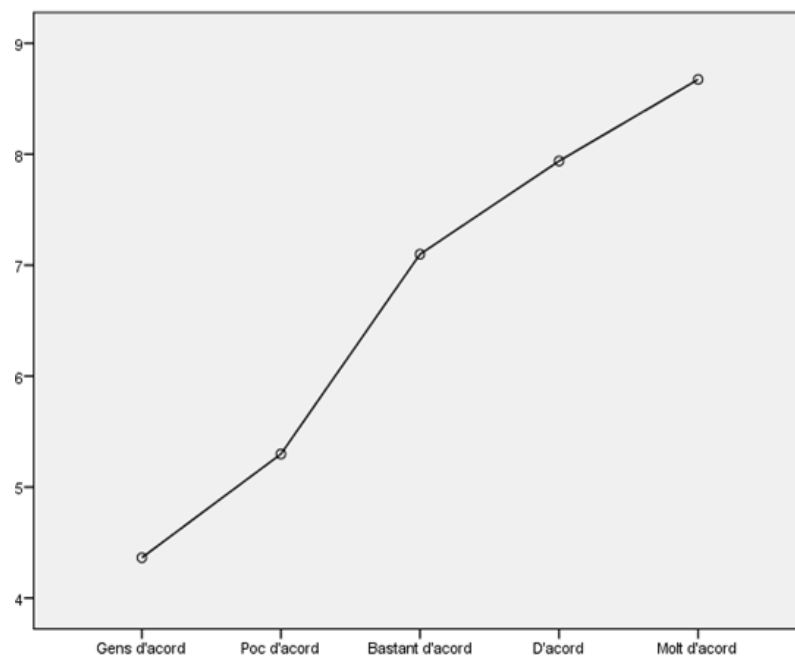


Figura 56. Relació entre la variable *satisfacció* i el dimensió *confort físic*

L. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *control*

Es vol conèixer si existeix relació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *control*. Podem afirmar que en aquesta situació les variables no compleixen el criteri d'homoscedasticitat ($F=3,283$, $p>,05$); es realitza la prova de *l'H* de *Kruskal Wallis*.

La relació entre la satisfacció i el control és significativa.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	G	P	V de Cramér
33,37	9	< ,001	0,02

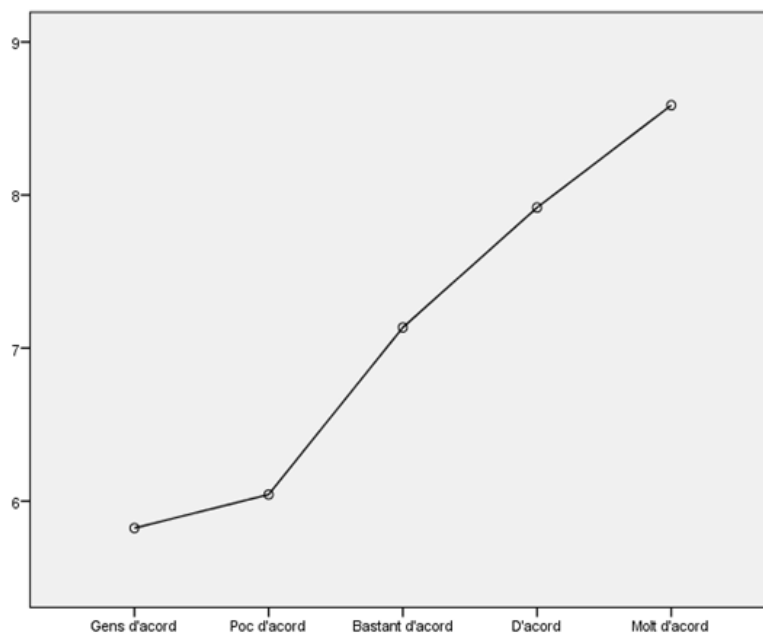


Figura 57. Relació entre la variable *satisfacció* i el dimensió *control*

9.1.3. Anàlisi de la *satisfacció* amb altres *variables* dels infants i joves

A. Relació entre el nivell de *satisfacció* i els *anys en el CRAE*

En la següent anàlisi, fem una comparació de mitjanes per veure si existeix relació entre la *satisfacció* i els anys que porten els nois i noies en els centres de protecció.

Primer examinem si les variables segueixen les condicions d'aplicació mitjançant la prova d'homogeneïtat de variància, com les variables compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques ($F=2.766$, $P=,993$) es presentaran els resultats de *l'Anova*. Les anàlisis indiquen que no existeix una relació estadísticament significativa entre el *temps que porten al centre* i la *satisfacció*, encara que per molt poc, $p=0,053$.

<i>F</i>	Gl	P	H
2,971	2	,053	-

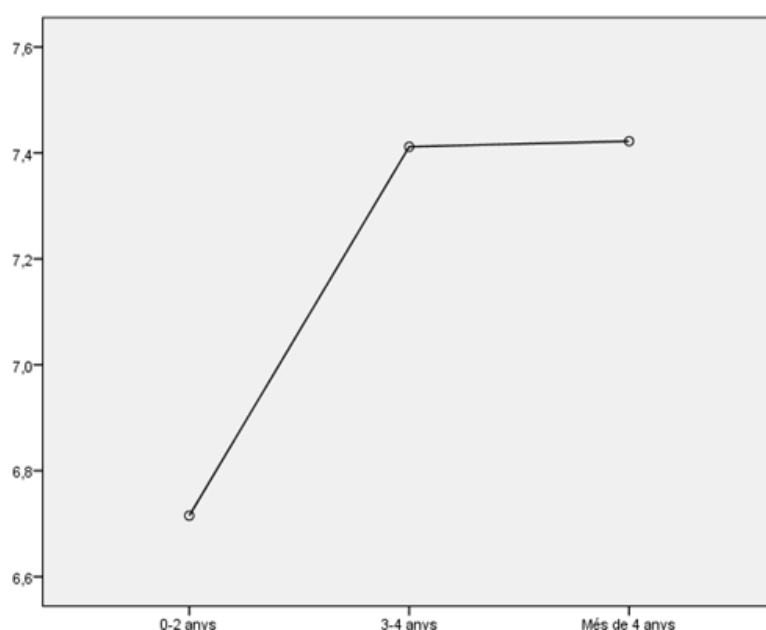


Figura 58. Variable *satisfacció* en anys en el CRAE

B. Relació entre el nivell de *satisfacció* amb la *grandària del CRAE*

A continuació, realitzem la una prova de *khi-quadrat* per observar si existeix relació entre la *satisfacció* i la *grandària del CRAE*. Però abans examinem que les variables en la seva condició inicial no compleixen les condicions d'aplicació; per tant, utilitzarem les variables agrupades per tal que es compleixin.

Amb les variables agrupades la prova de *khi-quadrat* dona significativa, per tant, podem constatar que existeix relació entre la *satisfacció* i la *grandària del CRAE*.

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
20.782	4	.000	,187

C. Relació entre el nivell de *satisfacció* i la tipus de centre *vertical / horitzontal*

Seguidament s'utilitza la variable *satisfacció* recodificada per tal de poder dur a terme la anàlisi mitjançant la *khi-quadrat*; ja que la *satisfacció* no complia les condicions d'aplicació de la prova. Així i tot, la anàlisi mitjançant la *khi-quadrat* ens indica que no existeix una relació estadísticament significativa entre la *satisfacció* i el tipus de centre residencial *vertical o horitzontal*.

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
1,388	2	.068	-

D. Relació entre el nivell de *satisfacció* amb la *ubicació del CRAE*

Les variables compleixen les condicions d'aplicació per realitzar la prova de *khi-quadrat*, es redueixen les categories fins aconseguir una taula de 2x2 i realitzem el test exacte de *Fisher*, el que ens dona un *P* valor major de 0,05; per tant, no és significativa la relació entre les dues variables.

La ubicació del centre de protecció, no determina la satisfacció dels nois i noies.

E. Relació entre el nivell de *satisfacció* i *cohesió en la llar*

Es vol detectar si el nivell de *cohesió en la llar* percebut pels infants està relacionat amb el grau de *satisfacció* amb el CRAE.

Com les variables no compleixen les condicions d'aplicació ($F=2,766$, $p>,05$) per realitzar una anàlisi estadística mitjançant la comparació de mitjanes, es presentaran els resultats no paramètrics que es basen en la mediana i no en la mitjana.

Mitjançant la *H de Kruskal-Wallis* podem observar que existeix una relació estadísticament significativa entre *satisfacció* i *cohesió en la llar*.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
46,172	4	< ,05	,186

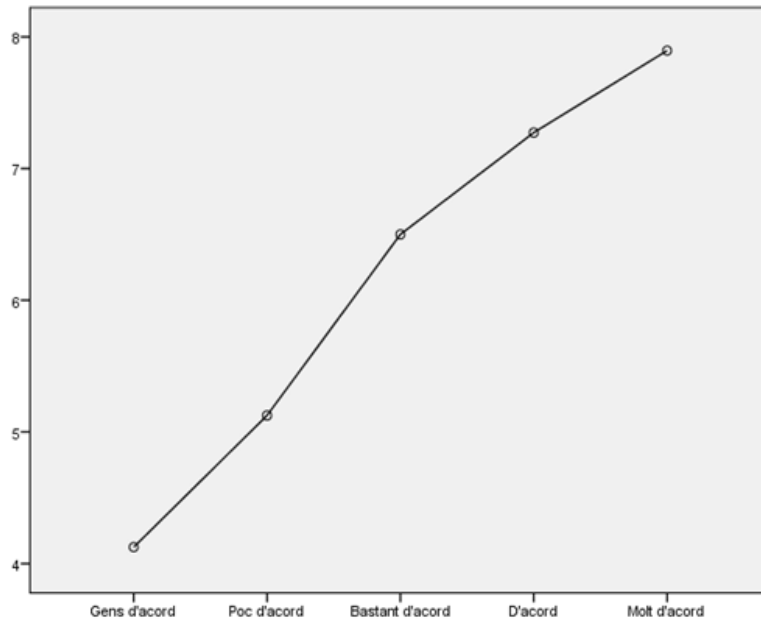


Figura 59. Relació entre les variables *satisfacció* i *cohesió en la llar*

F. Relació entre el nivell de *satisfacció* amb la variable *m'agrada la meua habitació*

Seguidament es vol comprovar, si existeix una relació entre el nivell de *satisfacció* i si els residents *els agrada la seva habitació* del CRAE. En aquesta situació les variables no compleixen el criteri d'homoscedasticitat ($F=3,069$, $p>,05$); es realitza la prova de l'H de *Kruskal Wallis* per comparar les mitjanes. La relació entre ambdues variables és significativa.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
38,784	4	< ,05	,452

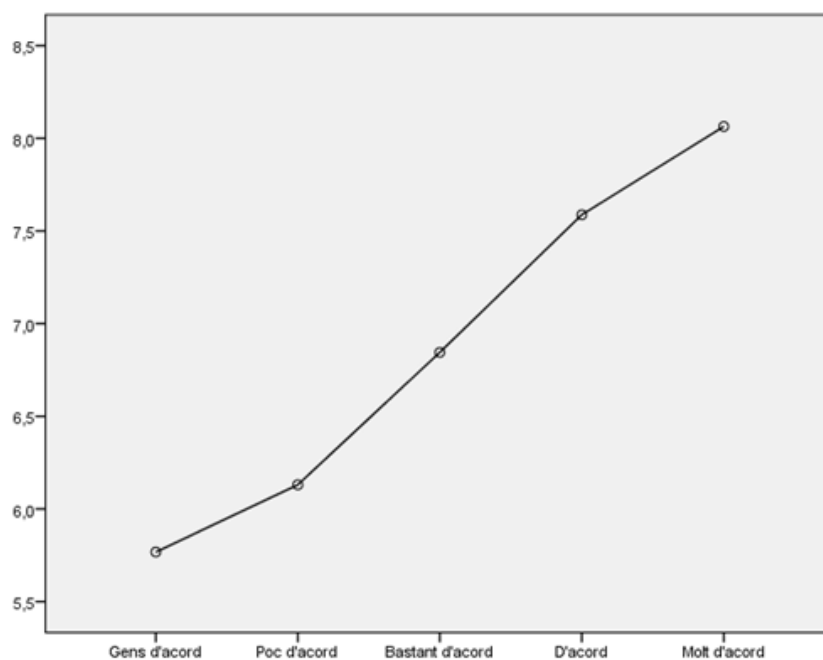


Figura 60. Relació entre el nivell de *satisfacció* amb el centre i la variable *m'agrada la meva habitació*

G. Relació entre el nivell de *satisfacció* i *assemblea és un espai molt important per a nosaltres*

En la següent anàlisi, es vol descobrir si existeix relació entre el nivell de *satisfacció* dels joves amb dels centres residencials i *la importància que els infants atorguen a l'assemblea*.

Les variables sí compleixen les condicions d'aplicació d'homogeneïtat de variàncies ($F=,957$, $P=,431$); així doncs, es dur a terme l'*anàlisi de variància de Fisher* per comparar les mitjanes.

Com s'observa, existeix una relació estadísticament significativa entre la variable *satisfacció* i la consideració de *l'assemblea com un espai important pels infants*.

<i>F</i>	<i>G</i> ₁	<i>P</i>	<i>H</i>
6,252	4	308	<0,05

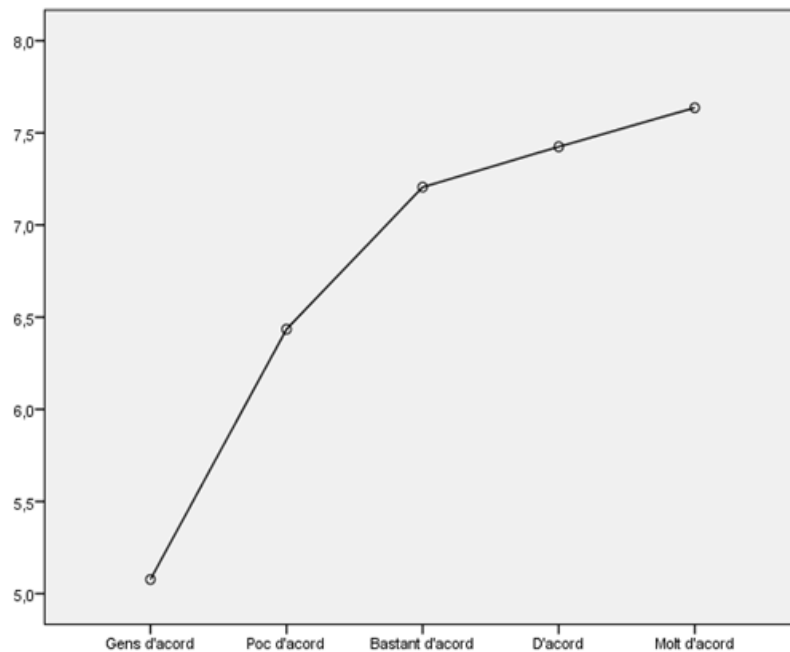


Figura 61. Relació entre el nivell de *satisfacció* amb el CRAE i la variable *Assemblea és un espai molt important per a nosaltres*

H. Relació entre el grau de satisfacció i la variable generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar

Amb aquestes anàlisis es vol detectar la relació entre el nivell de satisfacció dels nois i noies, i si perceben un *ambient de pau i tranquil·litat a la llar*.

Com que les variables no compleixen els criteris d'homoscedasticitat per a realitzar les proves paramètriques ($F=2,896$, $p<,05$), es presentaran les proves no paramètriques, comparant les medianes mitjançant l'*H de kruskal Wallis*.

La relació entre la satisfacció i la variable *generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar* es significativa ($p < ,05$).

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
24,760	4	< ,05	,288

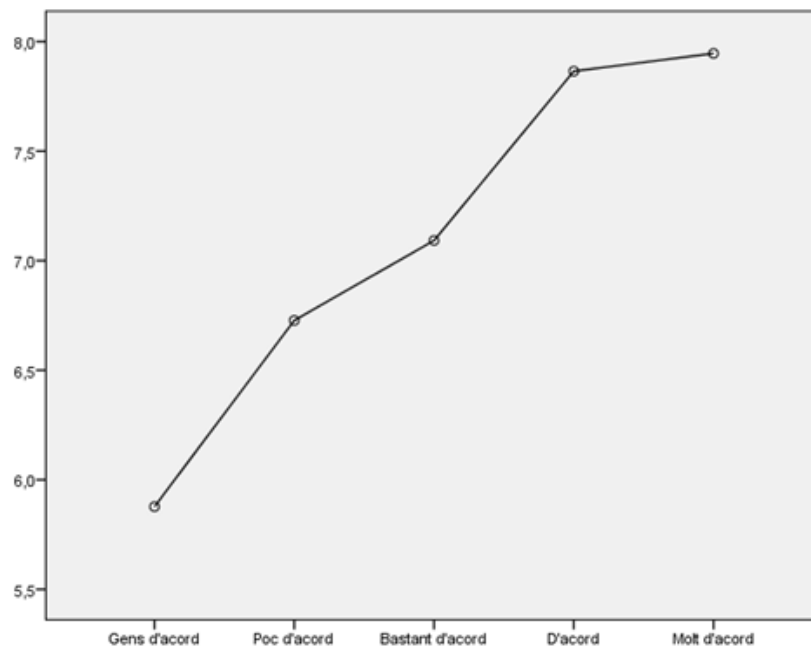


Figura 62. Relació entre el grau de *satisfacció* i la variable *generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar*

I. Relació entre el nivell de *satisfacció* i *El nostre centre fem moltes activitats interessants*

Com les variables compleixen les condicions d'homoscedasticitat ($F = 2,290$, $P = ,059$) es porta a terme el model estadístic d'*Anova* per tal de comparar les mitjanes.

Els resultats de l'anàlisi són significatius per tant podem afirmar que existeix una relació entre el grau de *satisfacció* i la *quantitat d'activitats* que es realitzen en els CRAE.

<i>F</i>	GI	P	H
12,278	4	308	<0,05

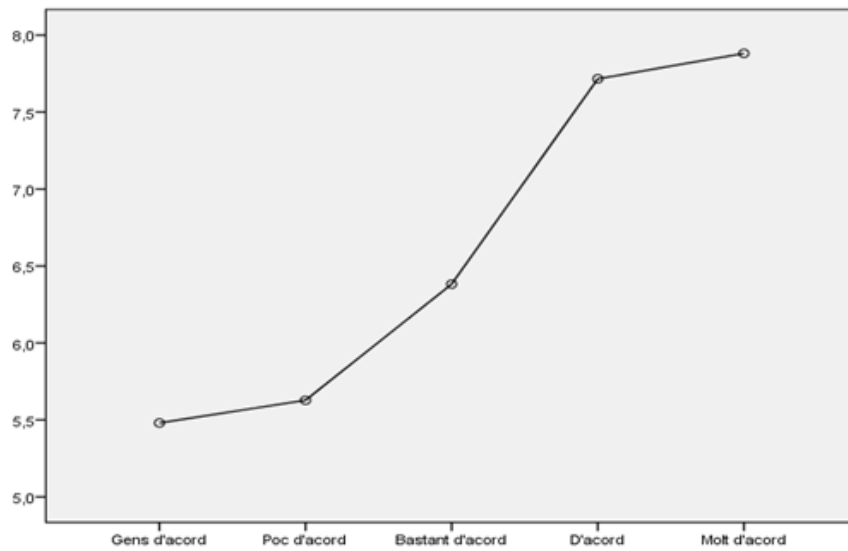


Figura 63. Relació entre la variable *satisfacció* i la variable *al nostre centre fem moltes activitats interessants*

9.1.4. Altre variables

9.1.4.1. Avaluem la variable *Anys en el centre*

A. Relació entre la variable: *Anys en el centre*, la variable *i a la llar ens ajudem els uns als altres* (dimensió cohesió).

Com les variables compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques ($F=0.454$, $P=,770$) es presentaran els resultats de l'*Anova*.

En l'anàlisi ens indiquen que no existeix una relació estadísticament significativa entre el temps que porten als recursos residencials i la percepció *la llar ens ajudem els uns als altres* (com podem veure en la *figura 76*).

F	Gl	P	H	
0,834	4	348	,504	-

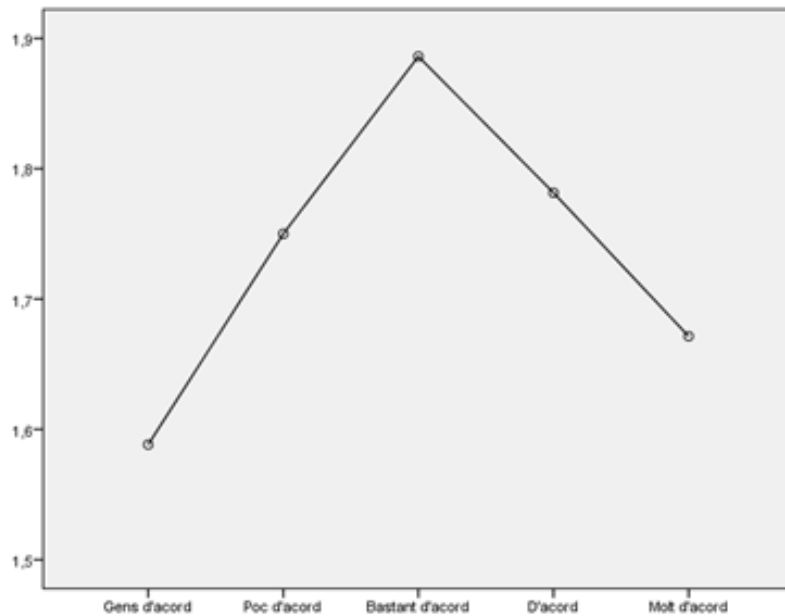


Figura 64. Relació entre la variable *anys en el centre*, la variable *A la llar ens ajudem els uns als altres*

B. Relació entre la variable *anys en el centre* i la variable *Els nois i les noies tenim mala relació entre nosaltres (Dimensió cohesió)*.

Les proves d'homoscedasticitat expressen que les variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=1,548$, $P=,188$); així doncs, realitzem l'*Anàlisi de variància de Fisher*.

D'aquesta manera ens indica que no existeix una relació significativa entre ambdues variables ($P=,156$).

<i>F</i>	<i>Gl</i>	<i>P</i>	<i>H</i>
1,670	4	338	,156 -

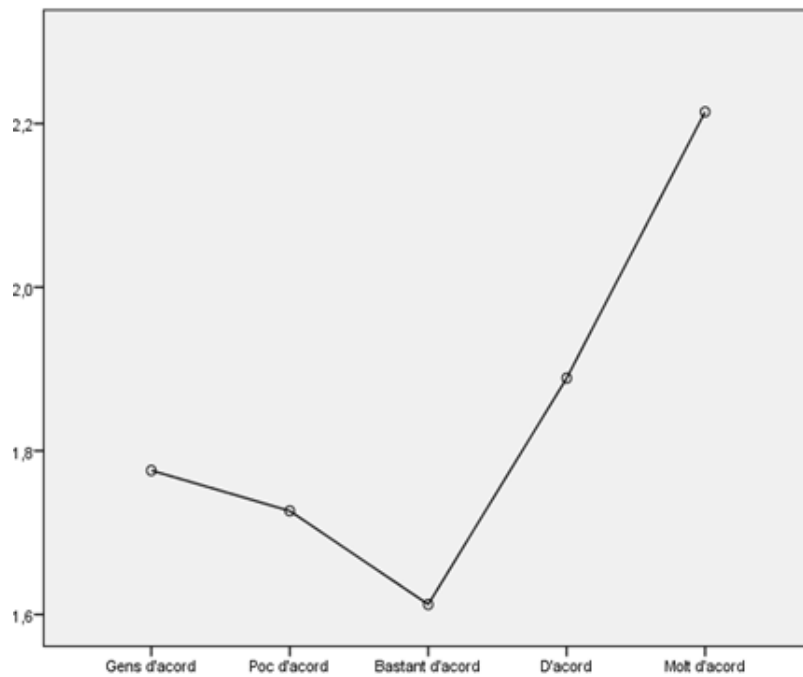


Figura 65. Relació entre la variable *anys en el centre* i la variable *en general, els nois i les noies tenim mala relació entre nosaltres*

C. Relació entre la variable anys en el centre i la variable generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar (Dimensió *conflicte*)

Amb aquesta conjectura no es compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques que consisteixen en la comparació de mitjanes, per a aquesta ocasió en concret s'hagués utilitzat el test d'*Anova*, ates a que estem comparant una variable qualitativa i una variable quantitativa, però que com no es compleixen les condicions d'homoscedasticitat s'utilitza la prova H de *Kruskal Wallis*.

Les anàlisi ens indiquen que no existeix relació entre els anys que els infants porten en el centre i la percepció de pau i tranquil·litat ($p=,367$).

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
4,299	4	,367	-

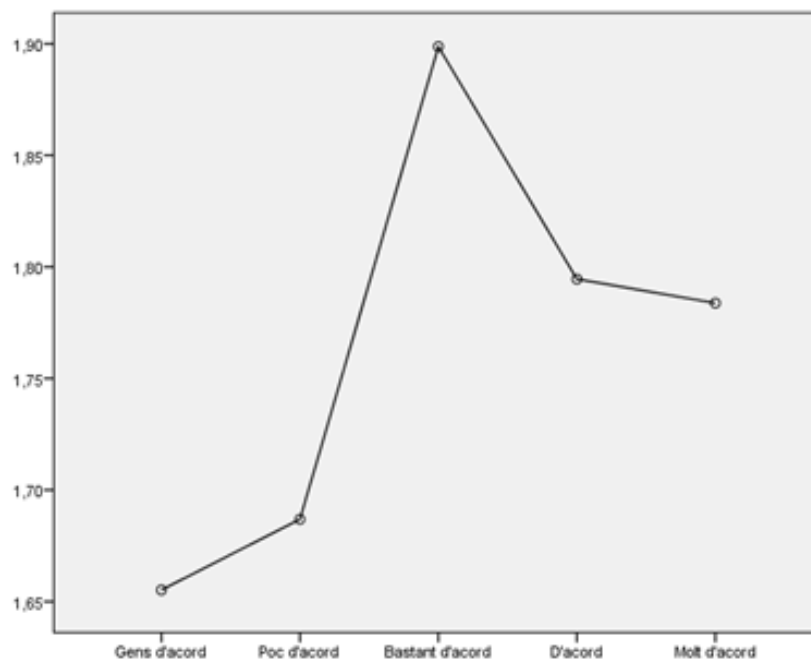


Figura 66. Relació entre els anys en el centre i generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar

D. Relació entre la variable anys en el centre i la variable al centre ens esforcem en fer les coses cada dia millor (Dimensió *actuació*).

Aquestes variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=0,627$, $P=,588$). Per tant, es realitza el test d'*Anova*.

Els resultats *Anàlisi de variància de Fisher* ens indiquen que no existeix relació entre els anys que els infants porten en el centre i la variables ens esforcem en fer les coses cada dia millor ($p=,002$).

F	Gl	P	H	
5,188	3	330	$P<0,05$	-

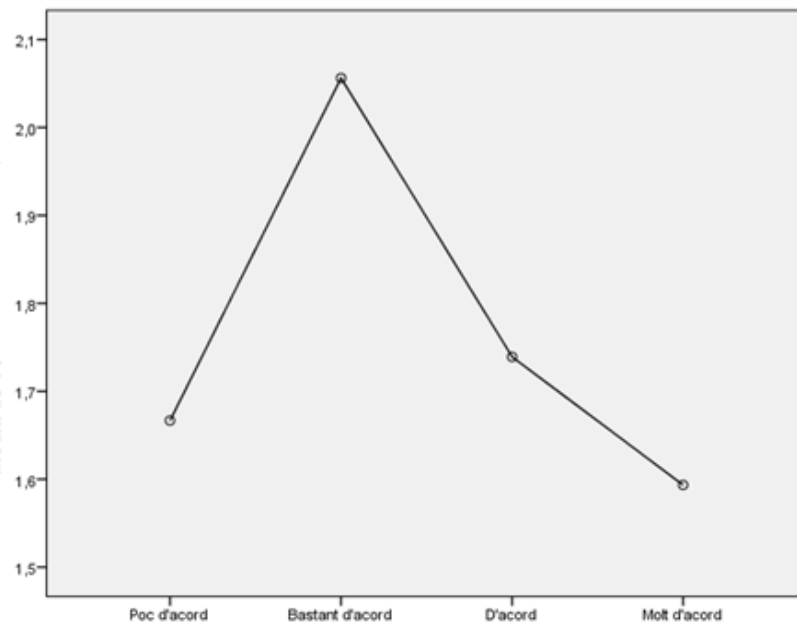


Figura 67. Relació entre la variable anys en el centre i la variable al centre ens esforcem en fer les coses cada dia millor

9.1.4.2. Avaluem la variable *vertical-horitzontal*

A. Relació entre la variable *vertical-horitzontal* i la variable *generalment hi ha pau i tranquil·litat a la llar (Dimensió Conflictiva)*.

En aquest ocasió com es tracta d'una variable de tan sols dues categories; s'avalua la relació entre les variables mitjançant l'estadístic *Khi-quadrat*.

Els resultats ens indiquen que no existeix una relació significativa entre el tipus de CRAE i la percepció de pau i tranquil·litat.

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
1,458	4	.834	-

B. Relació entre la variable *vertical-horitzontal* i la variable *a la llar, Existeixen moltes normes i regles, necessitem permisos per fer qualsevol cosa (Dimensió Conflictiva)*.

En aquesta ocasió, un dels grups no complia les condicions d'aplicació per a la *khi-quadrat* ates que un dels grups que va comparar tenia un recompte esperat menor de 5, per tant, s'ha tingut que adjuntar amb el grup de «gens d'acord» i «poc d'acord» i formar un grup més gran anomenat «gens d'acord», per poder realitzar l'anàlisi necessari.

En aquesta situació no existeix relació significativa entre ambdues variables. (P=,160)

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
5,168	3	,160	-

C. Relació entre les variables *vertical-horitzontal* i la variable de vegades hi ha molta confusió al centre (*Dimensió Organització*).

S'ha realitzat l'anàlisi d'aquestes variables mitjançant la *khi-quadrat*, atès que en aquesta ocasió tots els grups complien les condicions d'aplicació (recompte esperat major de 5), per tant, no cal adjuntar cap grup. La relació entre les variables no és significativa. (P=0,774).

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
1,793	4	.774	-

9.1.4.3. Avaluem la variable *grandària del centre*

A. Relació entre les variables *grandària del centre* i la variable *vegades hi ha molta confusió al centre* mitjançant

Les variables compleixen les condicions d'aplicació, així doncs, apliquem la *khi-quadrat*. La relació entre les variables no és significativa.

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
6,496	8	,592	-

B. Relació entre la variable *grandària del centre* i la variable *els nois i noies del centre no tenim vida privada ni intimitat*.

Les variables compleixen les condicions d'aplicació per tant es pot realitzar la anàlisi mitjançant la *khi-quadrat*.

L'anàlisi de la relació entre les variables mitjançant la *khi-quadrat* ens indica que no existeix relació entre ambdues variables.

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
5,774	8	,673	-

C. Relació entre la variable *grandària del centre* i la variable *a la llar existeixen moltes normes i regles, necessitem permisos per fer qualsevol cosa*.

Les variables no compleixen les condicions d'aplicació, per tant, s'han de recodificar les variables, ajuntem les opcions «gens d'acord» i «poc d'acord».

L'anàlisi mitjançant la *khi-quadrat* dona significatiu, i ens permet afirmar que existeix relació entre les variables ($p=,003$).

χ^2	Graus Llibertat	Significació	V Cramér
19,772	6	,003	,183

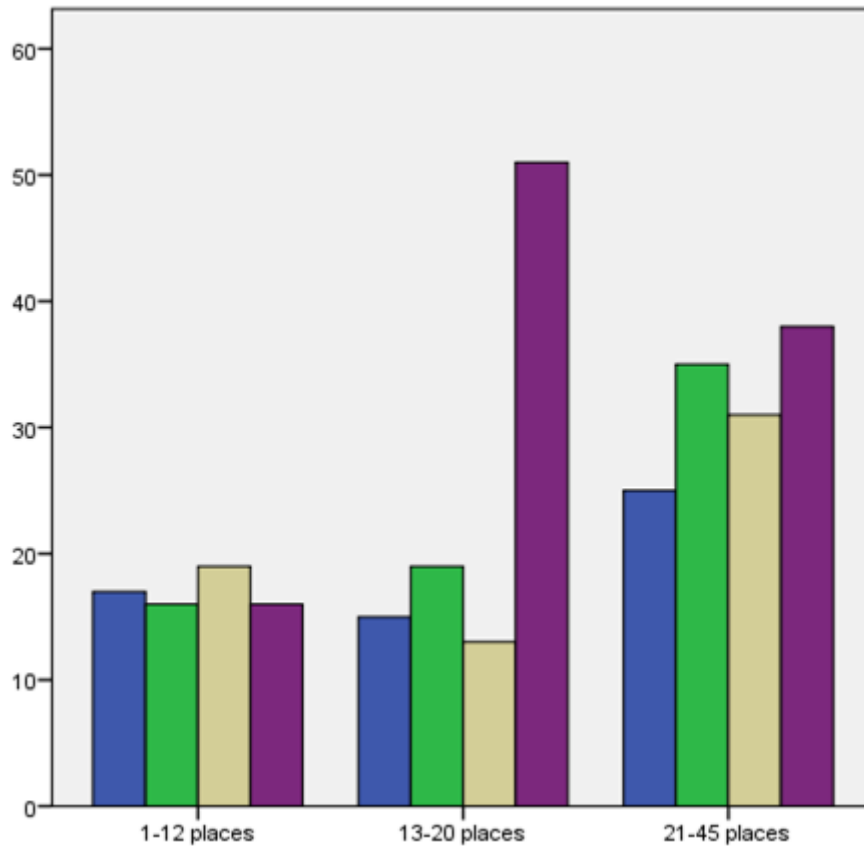
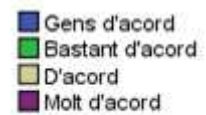


Figura 68. Relació entre la variable *grandària del centre* i la variable *a la llar existeixen moltes normes i regles, necessitem permisos per fer qualsevol cosa*



9.2. SATISFACCIÓ DELS PROFESSIONALS QUE TREBALLEN EN ELS CRAE

9.2.1. Satisfacció general del professionals amb la tasca que exerceixen en el CRAE

9.2.1.1. Satisfacció del educadors i educadores socials

S'ha preguntat als professionals quina era el grau de satisfacció realitzant la tasca que dur a terme en el centre residencial, i valorar-ho en una escala de 0 a 10 (on 0 és molt baixa i 10 és molt alta).

Taula 157. Satisfacció dels educadors amb la tasca que exerceixen.

<i>Puntuació de satisfacció</i>	<i>Freqüència</i>	<i>%</i>
0	-	-
1	-	-
2	1	0.2%
3	4	0.8%
4	4	0.8%
5	20	4.3%
6	37	7.8%
7	110	23.3%
8	165	34.7%
9	92	19.5%
10	41	8.6%
Total:	474	100%

Font: Elaboració pròpia.

El rang de resposta ha anat des del 2 fins al 10. Les puntuacions més baixes (2, 3, 4, 5 i fins i tot el 6) han rebut poc suport. És a partir del 7 que hi ha un pic evident amb un percentatge del 23.2%.

El grau de satisfacció on s'ha concentrat el major nombre de valoracions dels educadors dels CRAE és el 8, doncs un 34.8% d'aquests han optat pel 8 per definir el seu grau de satisfacció. Un 19,4% considera que el valor 9 és el que millor defineix el seu estat de satisfacció, i aquest grup és el que ocupa la tercera posició.

En general, doncs, podem constatar que els educadors valoren positivament el seu propi grau de satisfacció com a treballadors dels CRAE, amb una mitjana de 7,76 en una escala de 10 on el valor més recolzat és el 8. A més, els valors 8 i 7 fan referència a una opinió valorativa força comuna en la mostra d'educadors; la desviació típica és de 1,35, element que indica que no hi ha gaire dispersió d'opinions sinó que estan concentrades en aquests valors.

9.2.1.2. Satisfacció general del directors dels centres

S'ha preguntat als directors dels CRAE quina era el grau de satisfacció realitzant la tasca que exerceixen, i valorar-ho en una escala de 0 a 10 (on 0 és molt baixa i 10 és molt alta).

Taula 158. Satisfacció dels directors amb la tasca que exerceixen.

<i>Puntuació de satisfacció</i>	<i>Freqüència</i>	<i>%</i>
0	-	-
1	-	-
2	-	-
3	-	-
4	-	-
5	-	-
6	4	6%
7	13	20%
8	28	43%
9	13	20%
10	2	3%
<i>Perduts</i>	6	6%
Total:	66	100%

Font: Elaboració pròpia.

Les puntuacions de satisfacció dels directors més baixes comença'n al 6 però de forma molt residual, però no serà fins als 7 en que s'observa una puntuació més elevada amb un percentatge del 20%. Hi ha un pic considerable del 43% en la puntuació del 8. Un 20% dels directors puntuen amb un 9 i un 2% li atorguen la màxima puntuació.

9.2.2. Satisfacció dels educadors en comparació a les dimensió del clima social

En el següent apartat es presenta la anàlisi variant de les variables de la matriu d'educadors confrontades amb la variable *satisfacció*.

A. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *cohesió*

Es vol conèixer si el nivell de *cohesió* que és percebut per als educadors està relacionat amb el grau de satisfacció amb el centre que tenen els mateixos treballadors, com les variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=1,382$ $P=,211$) realitzarem la comparació de mitjanes mitjançant l'*Anova* .

Els resultats ens indiquen que hi ha relació estadísticament significativa entre les dues variables.

<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	<i>H</i>	
10,653	8	443	$P<0,001$	0,161

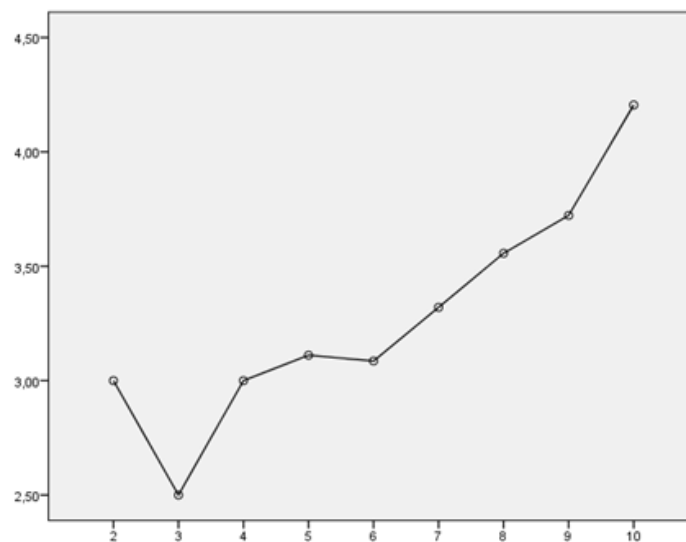


Figura 69. Relació entre les variables *satisfacció* i dimensió *cohesió*

B. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *conflicte*

A continuació, es vol descobrir si existeix relació entre el nivell de *satisfacció* i el *conflicte*. Les variables compleixen el criteri d'homocedastisitat, així doncs, realitzem l'*Anàlisi de variància de Fisher* ($F=1,58$ $P= 136$).

A la vista dels resultats, es pot afirmar que existeix relació estadísticament significativa entre el nivell de *satisfacció* i el *conflicte*.

<i>F</i>	<i>gl</i>		<i>P</i>	<i>H</i>
15,385	8	445	$P<0,001$	0,216

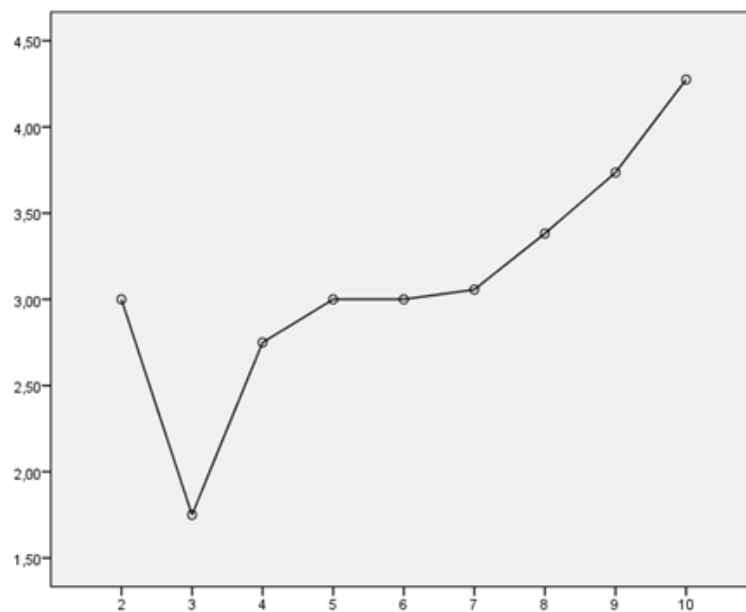


Figura 70. Relació entre les variables *satisfacció* i dimensió *conflicte*

C. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *ajuda*

Seguidament es vol confirmar si existeix una relació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *ajuda*. En aquesta ocasió les variables no compleixen les condicions d'aplicació d'homogeneïtat de variàncies ($F=,378$, $p>,05$) per realitzar una anàlisi estadístic mitjançant la comparació de mitjanes, es presentaran els resultats no paramètrics que es basen en la mediana.

Mitjançant la prova de *H de Kruskal-Wallis* podem observar que existeix una relació estadísticament significativa entre les dues variables de caràcter lleu. A la *figura 66* s'aprecia les mitjanes que ens mostren l'efecte.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
90,139	8	< ,001	0,148

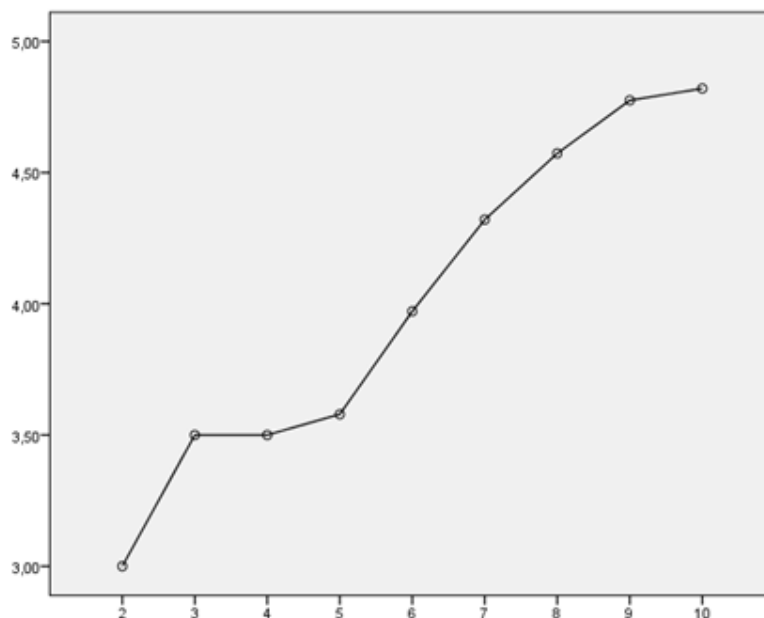


Figura 71. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *ajuda*

D. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *autonomia*

Amb aquestes anàlisis es vol conèixer si existeix una relació entre el nivell de *satisfacció* i la dimensió *autonomia*. Les variables no compleixen els criteris d'homoscedasticitat per a realitzar les proves paramètriques ($F=2,362$, $p=0,02$). Per tant, es realitza una prova de *Kruskal-Wallis* per comparar les medianes.

La relació entre aquestes dues variables es significativa ($p=<,05$). Podem afirmar que existeix una relació lleu entre la *satisfacció* i la *l'autonomia* per part dels educadors.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	Gl	p	V de Cramér
22,689	8	,004	0,07

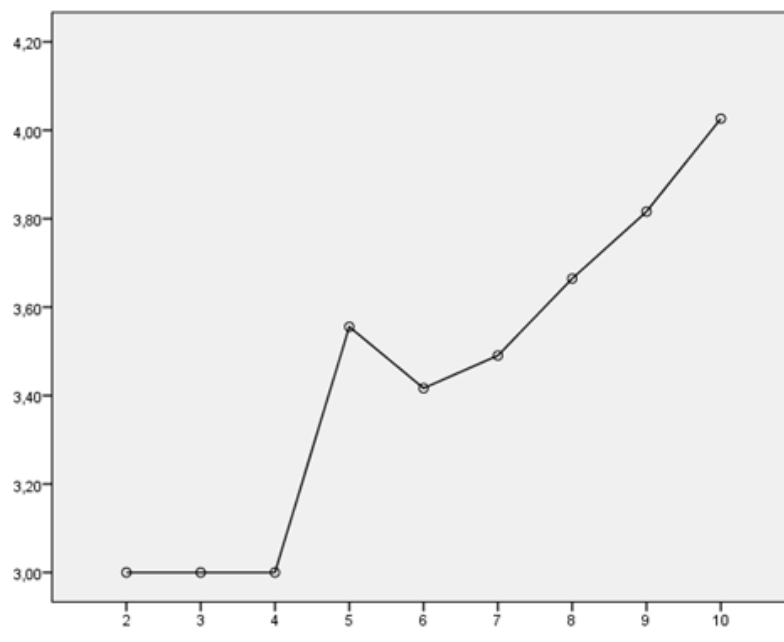


Figura 72. Relació entre el grau de *satisfacció* i la dimensió *autonomia*

E. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *actuació*

Com les variables no compleixen les condicions d'homoscedasticitat ($F=1,043, P=,03$) es realitza la prova de Kruskal-wallis.

Els resultats de la anàlisi no són significatius per tant podem dir que no existeix una relació entre la les variables *satisfacció* i *actuació* en els educadors.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	P	V de Cramér
59,007	8	< ,001	-

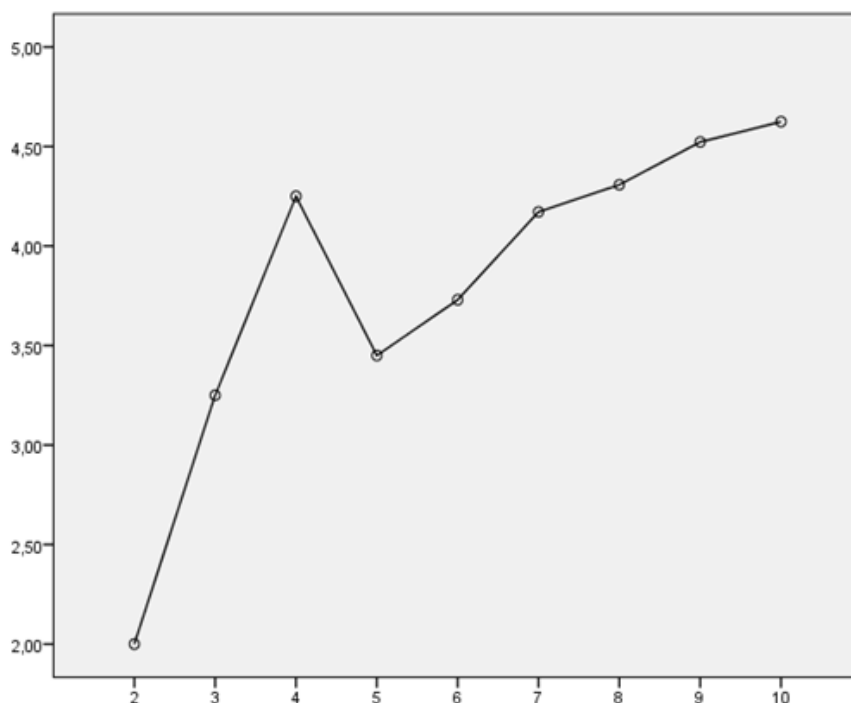


Figura 73. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *actuació*

F. Relació entre el nivell de *satisfacció* i la dimensió *sociocultural*

A continuació es vol conèixer si existeix relació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *sociocultural*. En aquesta conjectura les variables compleixen el criteri d'homoscedasticitat ($F=1,177, P=,315$); per tant, es

realitza la prova d'*Anova* per comparar les mitjanes. La relació entre ambdues variables es significativa amb una intensitat lleu.

F	gl	P	H
5,79	8 446	P<0,001	0,09

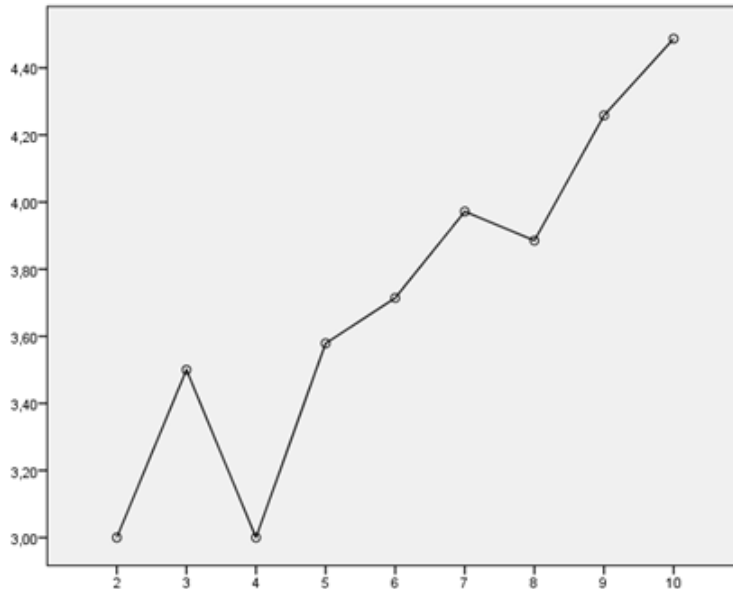


Figura 74. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *sociocultural*

G. Relació entre el nivell de *satisfacció* i dimensió *moral -religiosa*

Seguidament es realitzen les proves d'homoscedasticitat, i ens indiquen que les variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=,875$, $P=,526$); així doncs, realitzem la anàlisi de comparació de mitjanes *Anova*. D'aquesta manera l'anàlisi ens indica que existeix una relació significativa entre la *satisfacció* i la *moral-religiosa* per part dels professionals dels CRAE.

F	gl	P	H
4,303	8 443	P<0,001	0,07

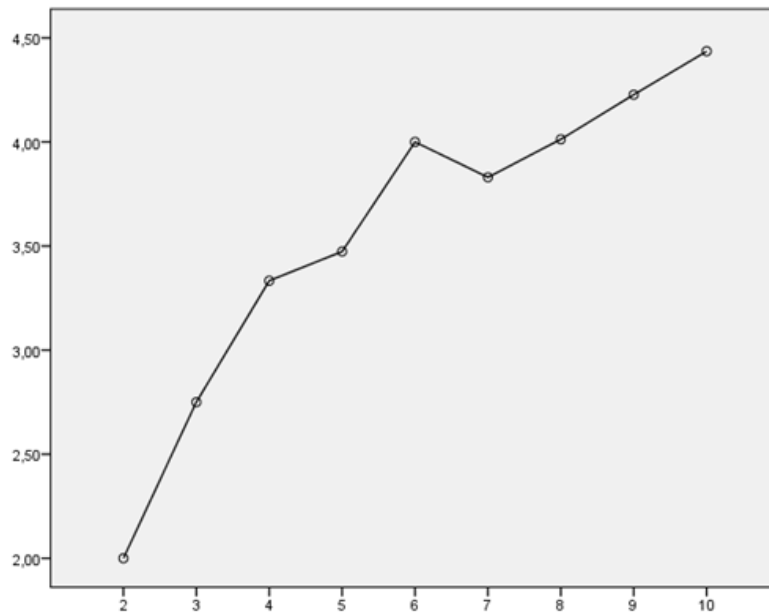


Figura 75. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *moralitat – religiosa*

H. Relació entre el nivell de *satisfacció* i la dimensió *organització*

En la següent anàlisi no es compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques que consisteixen en la comparació de mitjanes, i per aquesta situació en concret s'hagués utilitzat una d'*Anova*, però com no es compleixen les condicions d'homoscedasticitat ($F = 3,903$, $P < 0,05$). S'utilitza la prova H de *Kruskal Wallis* que compara medianes. Aquest anàlisi ens indica que existeix relació entre les variables ($p = ,000$).

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	p	V de Cramér
112,453	8	,000	0,17

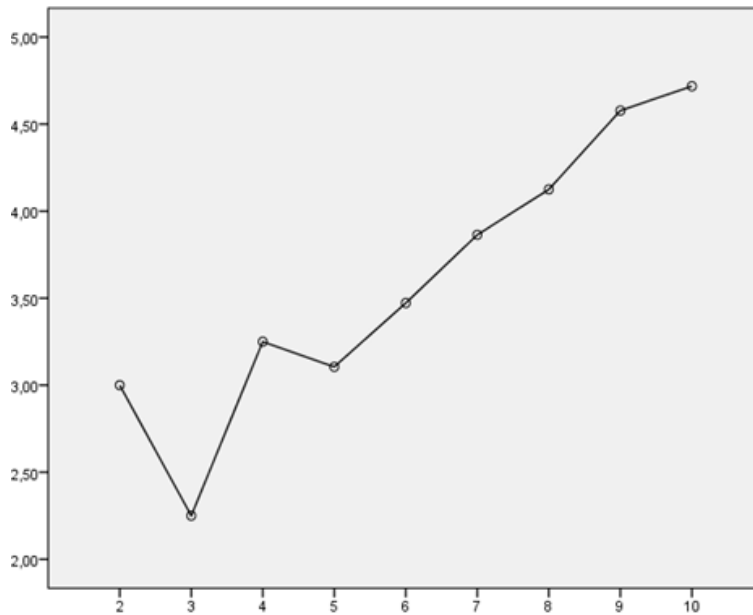


Figura 76. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *organització*

I. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *confort físic*

En la següent anàlisi, no es compleixen les condicions d'aplicació de les proves paramètriques, com no es compleixen les condicions d'homoscedasticitat ($F= 3,329$, $P=,002$). S'utilitza la H de *Kruskal Wallis* que compara medianes que ens indica que hi ha una relació de baixa intensitat entre les variables.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	gl	p	V de Cramér
19,32	8	< ,001	0,18

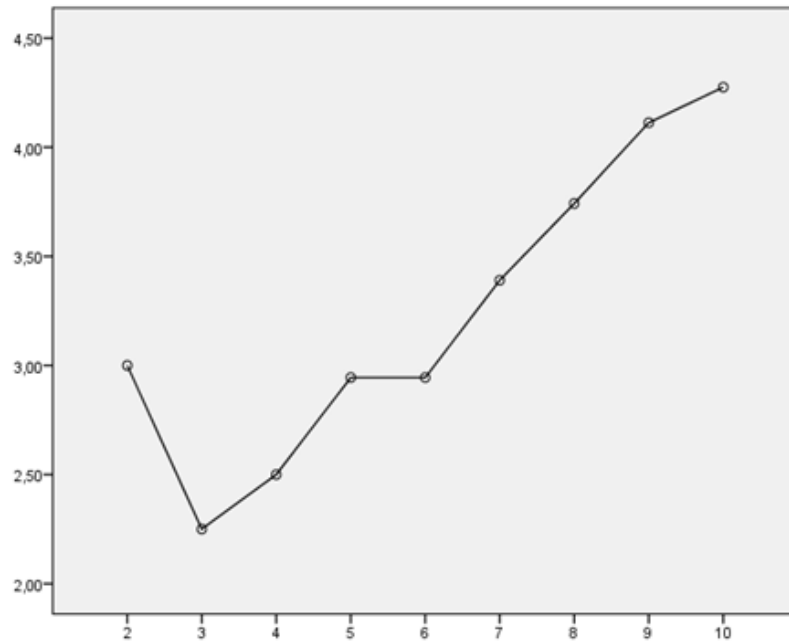


Figura 77. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *confort físic*

J. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *control*

Es vol detectar si existeix relació entre el nivell de *satisfacció* i la variable *control*. En aquesta circumstància, les variables no compleixen el criteri d'homoscedasticitat ($F=2,969$, $p>,05$); per tant, es realitza la prova de l'*H de Kruskal Wallis* per comparar les medianes. La relació entre ambdues variables no és significativa.

<i>H de Kruskal-Wallis</i>	G1	p	V de Cramér
50,974	8	< ,001	Falta

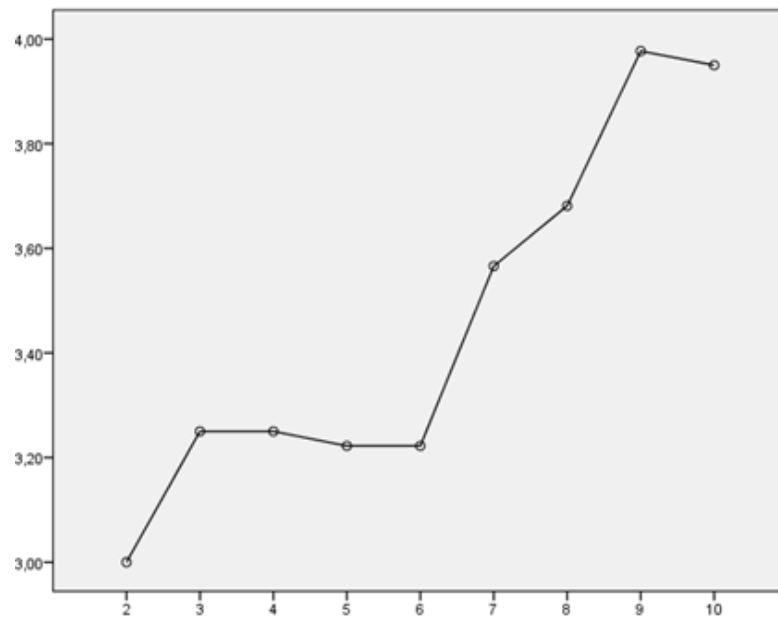


Figura 78. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *control*

K. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *assemblea*

Aquestes variables compleixen les condicions d'aplicació ($F=1,252$, $P=,279$). Es porta a terme el model estadístic d'*Anova*.

Els resultats de la anàlisi ens indiquen que existeix relació entre ambdós variables.

<i>F</i>	gl	P	η
4,617	7 327	$P<0,001$	0,08

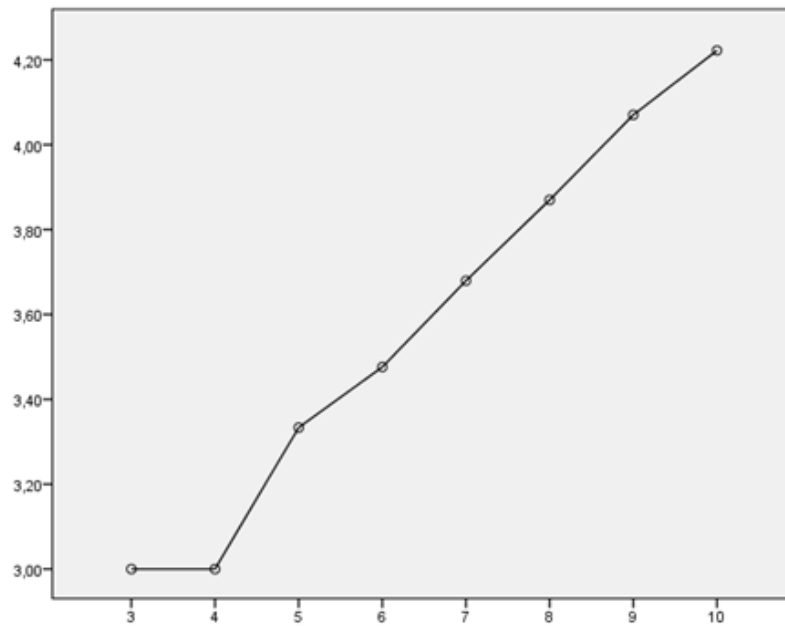


Figura 79. Relació entre la variable satisfacció i la dimensió assemblea

L. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *expressió*

En aquest cas les variables sí compleixen les condicions d'aplicació d'homogeneïtat de variàncies ($F=1,248$, $P=, 275$); per tant, es realitza una prova d'*Anova* per comparar les mitjanes. Com podem observar, existeix una relació estadísticament significativa entre la variable satisfacció i la consideració d'expressió com un espai important per als educadors.

<i>F</i>	gl	P	η	
9,451	8	456	$P<0,001$	0,14

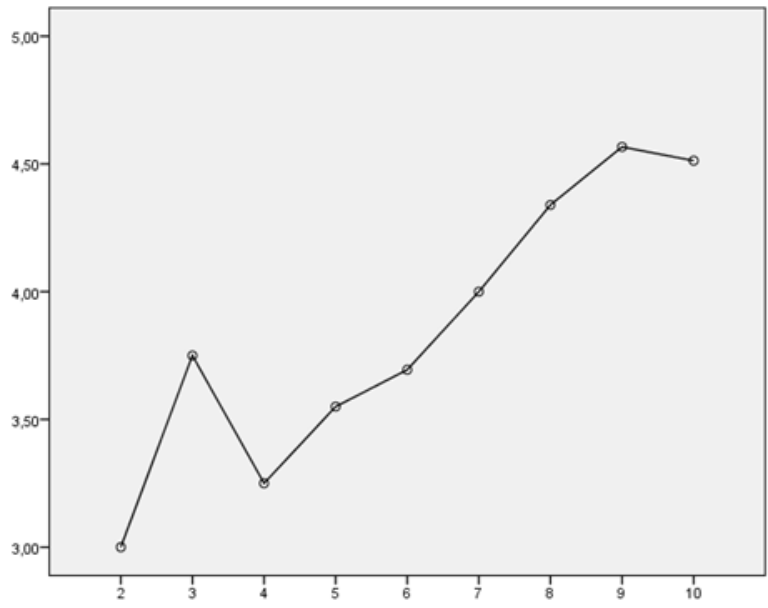


Figura 80. Relació entre la variable *satisfacció* i la dimensió *expressió*

CAPÍTOL 10. DISCUSSIÓ

« El que sabem és una gota d'aigua, el que ignorem és un oceà »

Isaac Newton

La frase d'*Issac Newton* la vaig sentir per primera vegada en el programa de Catalunya Ràdio *La Nit dels Ignorants*, i em recorda que per moltes milles navegades en el mar del coneixement, mai en sabrem prou.

Comencem el capítol desè on es discuteixen els resultats obtinguts i es contrasten amb els autors i recerques de referència. La finalitat del treball és conèixer l'estat del clima social en els centres residencials d'acció educativa a Catalunya. Per una banda, entendre els elements conceptuals que delimiten el recurs residencials en relació al clima. I, per l'altra, conèixer la valoració dels educadors i infants del clima social, i comprendre els elements que afecten aquestes estimacions realitzades pels professionals i residents.

10. 1. CARACTERÍSTIQUES DELS PARTICIPANTS

10.1.1. Els infants i els adolescents

La mostra seleccionada dels 382 infants i adolescents presenta una majoria ajustada de nois d'un 52%, en front d'un 48% de noies. Aquesta informació si la comparem amb la població de Catalunya d'infants i adolescents, les dades ens descriuen que un 51,5% són nens i el 48,5% restant nenes. I si concretem amb la població infantil amb mesures de protecció, el 53,1% són nens i el 46,9% nenes. En aquest aspecte, tal com s'observa, els percentatges són molt similars (DGAIA, 2017).

Els resultats obtinguts en relació a la variable edat (de 12 a 17 anys) ens indiquen que la major part d'infants enquestats se situen en la franja d'entre 12-13 anys (37%), seguits pels de 14-15 anys (34%) i de 16 a 17 anys (27,5%), això fa que estiguem davant d'uns percentatges força equilibrats.

El pes de la població infantil i adolescent nascuda a l'estranger és d'un 18,5%, percentatge per sobre del pes que té entre la població infantil i adolescent general (és del 14%, segons l'IDESCAT, 2017). En canvi, en comparació amb la població amb mesures de protecció el percentatge és inferior, atès que puja fins el 23,8% i encara més inferior si el comparem amb altres estudis com els de Pérez Romero (2015), la meitat de la mostra d'adolescents són nascuts fora de l'estat espanyol.

En relació amb el temps que porten residint en el CRAE, gairebé el 50% dels infants porten entre 0 i 2 anys en una institució. El 25% va assenyalar que feia entre 3 i 4 anys, mentre que una altra quarta part portava més de 4 anys. Altres estudis similars com el de Pérez Romero (2015), ens assenyalen que entre 1 i 2 anys són el 60% de la seva mostra. El nombre de germans en el nostre estudi és el 45% tenien entre 1 i 2 germans i el 44% més de tres germans, i en d'altres estudis assenyalen que infants que provenen de l'acolliment residencial solen tenir diversos germans (Amorós 2003; Jiménez i Palacios, 2009).

10.1.2. Els educadors i educadores

La població està compresa de 474 professionals, principalment educadors i educadores social, que treballen en diversos CRAE de Catalunya. Com es pot entreveure, la majoria són dones, amb més d'un 65% de les places. Aquesta és una dada que coincideix amb el percentatge que ofereix Marzo (2009) el qual afegeix que el col·lectiu està molt feminitzat.

En referència a la seva edat, la major part són joves (23 a 32 anys) i només un 22% tenen més de 43 anys. En altres recerques (Montserrat, Casas i Sisteró, 2015), la mitjana d'edat dels educadors socials és més alta, de 39 anys.

Entre els educadors dels CRAE s'aprecia que el 70% tenen grau o diplomatura d'educació social, semblant al que s'observa en el treball de Marzo (2009) amb el 76% dels professionals amb *diversos estudis universitaris*, i d'aquests, un 50% corresponen a l'educació social.

Les recomanacions del *Síndic de Greuges en polítiques públiques a la infància i l'adolescència* (2009) ens indiquen que un dels problemes més comuns que s'havien detectat era l'escassa formació específica dels professionals que treballen amb adolescents joves (més enllà de la titulació universitària), així com l'escassa formació d'alguns equips directius i educatius en matèria dels Drets dels Infants. Vilar (2007) posa de manifest que els educadors els manca estratègies per fer front als conflictes de valors i morals, els quals esdevinguin una font de patiment i ser capaç alterar la salut moral dels professionals (Guisán, 1986). Altres estudis ens indiquen que és necessari dur a terme una formació conjunta un mínim d'un cop a l'any per tal de generar un bon clima laboral en els recursos residencials (i Família, D.D.B, 2012).

Com indiquen Palacios i Amorós (2006), per tal d'atendre els perfils infants sota mesures de protecció, és imprescindible una formació de qualitat, i que els professionals estiguin en contacte amb grups de treball on puguin intercanviar coneixements i experiències.

10.2. La percepció del clima social

El següent apartat està organitzat per a cada una de les grans dimensions, i en cada una d'elles s'han agrupat les idees claus corresponents.

Per una banda, farem incidència en els punts més rellevants o significatius de les respostes dels qüestionaris del clima social en CRAE, tot fent una especial menció en les respostes obtingudes dels nois i noies i, per l'altra, es discuteixen les respostes dels anàlisis bivariants.

10.2.1. La dimensió de les «relacions»

La gran dimensió de *relació*, ens indica el grau en què els individus estan implicats en l'ambient, així com el nivell en què ells i elles s'ajuden i es donen suport els uns als altres. Fa esment a la intensitat i la naturalesa de les relacions interpersonals.

A. La cohesió

La primera de les dimensions és la *cohesió* a la llar, referida a quin és el nivell en què es complementen i s'ajuden els uns als altres en els CRAE.

Com s'observa, les relacions entre els membres de les llars són força positives i, en general, tendeixen a ajudar-se. Els nois i noies manifesten un sentiment de pertinença a la llar, punt de vista que no sempre coincideix amb el dels educadors, que no el perceben tant alt com els joves. D'aquesta manera el resultat, ens assenyala les diferències en les percepcions entre residents i professionals, on aquests darrers acostumen a tenir percepcions més baixes, també trobat a Montserrat (2006). Tal com afirma Tableman (2004), una institució educativa ha de potenciar un ambient afectiu que promogui l'autoestima i el sentiment de pertinença. Per una bona qualitat del clima social

s'ha de fomentar una connexió i sentir que en formes part de la institució (Barker, 1998).

Un element no tant positiu és la desconfiança mútua entre els nois i noies, sembla ser que manca confiança en la llar per part dels residents. Potenciar una cultura organitzativa forta en el centres de protecció estimula la cohesió, la lleialtat i el compromís, al mateix temps disminueixen les rotacions entre els treballadors, tal com apunta Robbins (1999).

Un altre component que hem volgut descobrir és si existeix una relació entre la *satisfacció* i la *cohesió* en els CRAE, i els resultats indiquen que existeix aquesta equivalència. També es repeteix en les percepcions dels educadors. Per tant, si potenciem la *cohesió* en el grup, augmentarem la *satisfacció* en el CRAE per part de tots els membres de la llar. Els adolescents que perceben que estan cohesionats, tendiran sentir-se més adaptats a nivell social, i això repercutirà amb l'estabilitat personal, d'adaptació emocional i salut percebuda tant física com psíquica (Pinchardo *et al.*, 2002).

S'observa que els nois i noies que porten més temps en el CRAE, no s'ajudaven més els uns als altres, pel que indiquen les anàlisis no hi ha una relació entre les variables.

B. L'expressió dels infants.

Un altre component que forma part del clima social, és el que es coneix com l'*expressió dels infants*, el qual s'ha agrupat, per una banda, *Expressió i ésser escoltat* i, per l'altra amb l'*assemblea de la llar*. Quan parlem d'*Expressió i ésser escoltat* ens referim en quin grau els nois i noies poden expressar els seus pensaments i els seus sentiments. L'assemblea és un òrgan, característic de gran part del centres de protecció i té a veure en com es desenvolupa la comunicació en les llars, entre els mateixos infants i amb els educadors, i és entesa com un espai per a potenciar la participació i el diàleg.

Així doncs, per començar incidirem amb la comunicació des d'un punt de vista informal, aquella que transcorre en la quotidianitat dels CRAE. S'observa que tot i les dificultats els educadors i els educands potencien espais comunicatius i estan disponibles per tal de parlar de les coses que els afecten i els preocupen. En general, podem constatar que el clima es considera positiu quan els infants són valorats i acceptats, i al mateix temps són escoltats i tenen l'oportunitat d'expressar les seves opinions i els seus sentiments (Tiranes, 1998). Els adults fomenten que ells puguin resoldre els seus dubtes i expressar els seus pensaments, tanmateix els educadors en ocasions tenen la sensació de que el temps és un bé escàs i que no sempre disposen del temps qualitatiu per portar-ho a trema. Segons Tableman (2004), per generar un bon ambient, s'ha de promoure la interacció i la comunicació entre la comunitat. Amb la mateixa línia es recomana que per tal de millorar el clima laboral entre els professionals és disposin d'espais estructurats i formals en els quals puguin aflorar la queixa i la insatisfacció (i Família, D.D.B, 2012).

Els nois i noies de la llar ens expliquen que l'assemblea és un espai de gran rellevància per a ells. Punt de vista que és compartit per als educadors. En la gran majoria dels CRAE, *l'assemblea* la celebren de forma freqüent, un cop per setmana o cada quinze dies, però en d'altres la freqüència disminueix considerablement, és a dir, o no la realitzen o només en moments molt determinats. Resultat que ens apunta una millora necessària. Una recerca realitzada al Canadà demostrava que els domicilis en què els infants disposaven d'un clima i funcionament més democràtic i participatiu tenien més bons resultats acadèmics (Bouchard, 1999).

En general, els nois i noies no tenen la sensació que els educadors disposin de més protagonisme que els infants en les assemblees, contràriament, els educadors, sí que ho perceben aquesta rellevància. En aquestes reunions tal com ens indiquen es tracten temes que afecten a la dinàmica del CRAE i ajuden en el seu funcionament i en la millora. Cal dir que una de les coses que no coneixem

de la dinàmica de les assemblees, és quin nivell de participació és real. Tal com anota Hart en *L'escala de la participació* (1992), les assemblees poden ser espais d'informació i consulta o bé el lloc on es prenen les decisions compartides entre adults i infants. Els infants manifesten que en algunes ocasions es comporten de manera responsable en funció de les decisions que es prenen en l'assemblea, però no sempre ni en tots moments. En general, infants i educadors coincideixen en atribuir una gran rellevància a l'òrgan. Seguint amb la mateixa orientació, en els articles 12, 13, 14 i 15 de la *Convenció dels Drets dels Infants* en què s'estableix que s'ha de facilitar els drets dels infants a expressar-se lliurement, a rebre informació, la llibertat d'associació, entre d'altres.

Entre els nois i noies les puntuacions atorgades a la dimensió *l'Expressió i ésser escoltat* estan per sobre de les de la dimensió *l'assemblea*. Per part dels professionals, *l'expressió* ha estat una de les dimensions més ben valorades en el seu conjunt. Un dels possibles factors que podrien limitar la participació dels infants en els centres, serien les relacions que s'estampeixen entre els adults i els infants en la institució; ja que estan subjectes a factors com la disciplina i l'autoritat, i aquesta autoritat sovint podria considerar-se desvirtuada per la participació (Fernández i Barrera, 2009).

S'observa una relació directa amb les dimensions *d'expressió* i *d'assemblea* i amb el grau de *satisfacció*, és a dir, com més es potencien aquestes dues variables més *satisfacció* detectarem amb els infants i amb els educadors. Hi ha una relació significativa entre els nois i noies que per a ells és important l'assemblea i el grau de satisfacció. García Requena (2003) esmenta els factors que incideixen amb les relacions són: el diàleg, el respecte i la confiança. I cal entendre l'educació com una relació dialògica, on tots hi podem aportar quelcom.

Des de la perspectiva Poole i McPhee (1983), consideren que la comunicació és fonamental i indispensable, cal posar l'èmfasi en ella com un element en el qual pot determinar el clima d'una organització.

C. El conflicte

El conflicte forma part de la condició humana i està present en totes les esferes, i a la recerca s'ha intentat copsar quin nivell de *conflicte* detectem en els CRAE, i entès com l'estil en què els seus membres expressen la còlera i el conflicte entre ells.

Un dels interrogants formulats, si es respira un ambient càlid en les llars, cal fer esment que en cada CRAE té la seva idiosincràsia i els seus trets característics. Les opinions dels nois són molt diverses, cosa que ens condueix a pensar que alguns centres són molt càlids, però d'altres el clima serà més freds, on es podran viure de forma més o menys freqüent situacions de tensió o, fins i tot, episodis de violència física. De les dimensions generals puntuades pels infants, la de *conflicte* és la que va obtenir uns resultats menys positius, per una part dels nois i noies aquests fets són viscuts de forma molt negativa. Els educadors coincideixen amb la valoració que els seus educands. Diversos estudis consultats conclouen que existeix la presència de problemàtiques conductuals, psicològiques i acadèmiques amb infants que han estat sota mesures de protecció (Jiménez i Palacios, 2008; Cases i Montserrat, 2009).

Vam preguntar als infants, si els educadors s'enfadaven de forma reiterada, i les respostes que ens van donar van ser que l'enuig era present, però no de forma habitual. En canvi, els adolescents reconeixen que s'enfaden freqüentment. Una dada interessant és que els joves pensen que els educadors no integren el *crit* en la seva forma de comunicació, que poden alçar la veu però esporàdicament. En tota comunicació, més enllà del contingut hi ha una part de relació i quan aquesta és respectuosa, repercuteix de forma més o menys directa amb tot els membres de la llar, i concretament amb els nivells de conflicte i les actituds violentes (Arón i Milicic, 2011).

En les anàlisis portades a terme, ens indiquen que com més elevat és el *conflicte*, més baix és el grau de satisfacció en els CRAE. Relació que també és

dona amb els educadors. Amb resultats similars, pel que fa als nois i noies que perceben que en la seva llar hi ha *pau i tranquil·litat*, els seus nivells de satisfacció són més elevats. Aquests resultats es poden comparar als de Llosada-Gistau (*et al.*, 2016) on els nivells alts de satisfacció als centre estan relacionats amb l'existència de relacions positives entre els companys i els professionals.

Una altra variable ha estat els anys que els nois i noies porten en el CRAE, i si existeix una relació amb la sensació de més *pau i tranquil·litat* i el fet de disposar de *bones o males relacions* amb els companys. Els resultats ens assenyalen que no és dona suport a la creença molt estesa que a més anys d'estada en un centre, més negativa és la convivència.

Sembla ser que no existeix una relació amb la verticalitat o horitzontalitat d'un CRAE amb el fet de gaudir de més o menys *pau i tranquil·litat*.

En algunes ocasions, es pot produir un desequilibri entre els objectius d'una organització, (en aquesta ocasió un CRAE) i les necessitats que sorgeixen als individus. La divergència és una font de conflicte (McGregor, 1994) una manera de corregir-ho és a través de la creació d'una atmosfera de confiança interpersonal on es puguin donar resposta i solucions als problemes que es plantegen (Argyris, 1957).

Per exemple, en els casos de les escoles amb climes positius, estan relacionats amb uns desenvolupaments saludables, aprenentatges òptims i una disminució de les conductes desadaptatives (Ben-Avie, 1997). Els climes positius se'ls associa amb la intel·ligència emocional i la capacitat que tenen les persones per resoldre els problemes de forma no violenta (Arón i Milicic, 2011).

Amb unitats familiars en les quals es perceben habitualment els conflictes, generen una forta influència en la personalitat dels fills, repercuteix de forma significativa en la seva actitud i es podran manifestar problemes greus de conducta o alteracions orgàniques de salut, tal com apunta Molina (1997).

10.1.2. La dimensió del «*desenvolupament personal*»

Seguidament amb el «desenvolupament personal», indica les dimensions bàsiques a través de les quals tendeixen a produir-se el desenvolupament particular i l'autocreixement en un ambient particular.

A. L'ajuda

Viure o treballar en un CRAE implica un relació molt profunda respecte altres recursos socioeducatius. Els seus integrants, estableixen un vincle afectiu els uns amb els altres, amb una gran intensitat. S'ha volgut conèixer quin és el grau d'amistat entre ells, quina relació estableixen entre el grup de nois i noies. La dimensió de *l'ajuda* és un element clau per definir la qualitat de les relacions interpersonals.

Quin és *el record del seu primer dia en el CRAE*, en general els nois i noies varen tenir una bona acollida en la seva arribada al centre. Valoren positivament la dedicació i esforç que els educadors els destinen. Al preguntar si els *infants tenen una bona relació*, no hi ha una única opinió, però en general podem afirmar que és bona. Per a Gonder (1994), un dels components del clima és la relació *afectiva*, la qual tindrà incidència amb la part dels sentiments i les actituds compartides pels membres de la comunitat educativa.

Els infants en l'apartat *d'ajuda* han valorat per sobre de les altres dimensions, això ens podria indicar, que en general els nois i noies reben *ajuda* per part del CRAE. Els educadors en les puntuacions generals també han indicat una tendència molt positiva en la dimensió *ajuda*. Els adults aprecien de forma satisfactòriament el vincle que s'estableix amb els infants i adolescents. Cuidar a l'altre, és un element que ajuda a generar una atmosfera de tipus familiar en la qual els educadors centren els seus esforços en les necessitats dels seus tutorants, amb la línia que ens aporten (Howard, Howell i Brainard (1987).

Les anàlisis ens indiquen que, com més alta és la variable d'ajuda entre els educadors, més alta és la satisfacció de treballar en el CRAE, i si els educadors perceben aquesta ajuda com a útil i significativa augmenta el seu benestar. Una relació no és tan evident quan ens referim a les percepcions dels infants, on sentir-se ajudat pels altres no està vinculat a la satisfacció vital, probablement perquè des de l'òptica dels infants, quan algú és ajudat és perquè té un problema, i és un terme que no sempre té connotacions positives per a ells.

Altres recerques descriuen situacions laborals dels educadors socials, amb les quals viuen situacions de gran estrès, jornades laborals molt llargues i intenses, així com falta de reconeixement social i manca de recursos, entre d'altres, condicions que afavoreixen la incidència del *burnout* (Anderson, 2000). No obstant això, en altres investigacions com apunta Schauflei i Buunk (2003) el *burnout* no sempre es dona en els professionals dels centres de protecció, ja que existeixen unes variables personals en les quals el professional se sent recompensat pel simple fet d'estar ajudant a l'altre.

B. L'autonomia

L'autonomia és entesa com el grau en què els membres de la llar tenen seguretat amb ells mateixos i a quin nivell són autosuficients i prenen decisions.

Pels als nois i noies enquestats, el centre és casa seva, molts d'ells comparteixen habitació i només un quarta part dels CRAE disposen de menys de 10 places. Tanmateix quan parlem de la *intimitat* i de la *vida privada*, la gran majoria no els percep com una mancança. Pel que fa a la grandària dels CRAE, s'observa que no existeix una relació significativa amb el nivell d'intimitat i de vida privada. Tot i que els resultats puguin ser positius, no coincideix amb altres punts de vista. Cummins (2000) inclou la intimitat com un dels aspectes importants en la qualitat de vida de les persones. Segons D'agostino (1993), un dels desavantatges que un infant ingressi en un centre de protecció, és la privació, d'un espai personal i d'intimitat. El Síndic de Greuges (2010) alertava que la sobre ocupació dels centres de protecció pot comportar una manca de

privacitat dels infants.

Una altra de les qüestions plantejades és fins a quin punt els professionals expliquen i comparteixen amb els seus tutorands les decisions que els afecten directament. Pel que s'ha pogut constatar, els infants no sempre participen de forma activa i plena en la presa de decisions. I els educadors són cautelosos amb la informació que traspasa amb els infants. Una plena autonomia implica un dret⁶⁷, a prendre les seves pròpies decisions, que els impliquen en la seva vida personal i facilitant el dret a l'hora de d'expressar-se. Segons el punt de vista que d'Amorós i Palacios (2004), en el moment que s'aplica el *principi de participació* i les decisions es prenen a tres bandes (família, infants i professionals) el resultat tendeixen a ser més positius i produeixen més al nivell de satisfacció i disminueixen els sentiments d'incapacitat, d'impotència i indefensió.

Existeix una relació significativa entre *l'autonomia* i la *satisfacció*, com més alta és l'autonomia dels nois i noies del CRAE, més alta és la seva satisfacció. En el cas dels educadors, existeix una significació d'ambdues variables, però en aquesta serà lleu.

En altres recerques amb educadors, en contextos del sistema de protecció es va trobar que la satisfacció de les necessitats de competència i autonomia estaven positivament relacionades amb la vitalitat subjectiva, l'autoestima i la satisfacció amb la vida (García-Merita *et al.*, 2009). En l'àmbit escolar, s'estableix una relació amb els nivells d'autonomia dels professors i els centres educatius: com l'autonomia del professionals pot augmentar la implicació interna i la millora dels sistema educatiu en general (Botía, 2013).

⁶⁷ L'article 12 de la Convenció dels Drets dels Infants

C. Les actuacions

Les *actuacions* estan vinculades al grau d'interès per les coses que es duen a terme, s'enfoquen cap a l'acció, és a dir, tot allò que faci referència a que les coses surtin bé.

Amb els resultats obtinguts es detecta un esforç perquè les coses funcionin cada dia una de forma més adequada, i perquè els nois i noies puguin esdevenir persones d'èxit en un futur, malgrat els múltiples significats que se li puguin atribuir a la paraula *èxit*.

Una de les qüestions sorgides està relacionada amb les activitats acadèmiques. En general, es mostra interès perquè els resultats siguin òptims i, sens dubte, hi ha una voluntat per què s'obtinguin unes notes acadèmiques adequades. En la recerca de Pérez Romero (2015), en preguntar si «reben suport afectiu dels educadors en relació als estudis», els joves responen en un 62%, que «sempre els animen i els donen suport » i un 24% exposa que «gaire bé sempre». Ara bé, tot i la bona atenció dels educadors cap a l'estudi dels infants, segons les recerques, els nivells de fracàs escolar per part dels adolescents tutelats són molt elevats (Martín, 2008). Més de la meitat dels adolescents del sistema de protecció no obtenen el graduat d'ESO, tal com apunta Montserrat (*et al.*,2015). I segons Amorós (2003), són freqüents els problemes de concentració i hiperactivitat amb els nens que han sofert maltractaments.

S'aprecia que no existeix una relació entre la *l'actuació* i la *satisfacció* dels infants o dels educadors. S'ha analitzat si els nois i noies que portaven més anys al centre *s'esforcen més en fer les coses cada dia millor*, i els resultats ens diuen que no existeix aquesta relació amb les dues variables.

D. L'aspecte sociocultural

L'aspecte sociocultural és el grau d'interès i participació en les activitats socials, intel·lectuals i culturals del centres residencials.

Els nois i noies han respost que en els CRAE es realitzen activitats interessants en els moments d'oci i de temps lliure, i que en ocasions la manca de recursos econòmics no es un llast per al seu desenvolupament. Ryan i Frederick (1997) diuen que quan un educador planifica activitats socioculturals amb molta atenció i dedicació, els nois i noies li retornaran amb més energia que si ho fa simplement perquè està planificat i amb poc interès.

En altres recerques, s'estableix que els infants i adolescents en mesures de protecció residencials que realitzen almenys una activitat extraescolar una vegada a la setmana, mostren un major benestar subjectiu, per damunt d'aquells que no en realitzen mai o de forma esporàdica (Llosada- Gistau *et al.*, 2016). El mateix estudi menciona que els nois i noies que surten sovint amb els seus amics, els seus nivells de benestar subjectiu són més elevats.

En la nostra recerca segons els mateixos informants, les activitats no organitzades a les quals més temps destinen són les de mirar la televisió, jugar amb l'ordinador i escoltar música, tot i que els educadors no creuen que hi dediquin tant de temps com els seus infants. En la recerca de Llosada-Gistau (2016) es relaciona l'accés a l'ordinador i a internet des del centre amb majors índex de benestar.

S'observa que existeix una relació lleu entre les activitats *socioculturals* dels CRAE i el nivell de *satisfacció* dels infants i dels educadors, les activitats socioculturals ajuden a millorar la satisfacció del membres de la llar. Es manifesta que les activitats que es duen a terme semblen interessants. Les organitzacions amb climes socials positius es caracteritzen per un ambient en el qual es realitzen activitats variades i entretingudes (Arón i Milicic, 2011).

En altres treballs, es proposa que els centres de protecció als professionals portin a terme una jornada *lúdica-festiva* per tal de fomentar un bon clima laboral un cop a l'any (i Família, D.D.B, 2012).

E. Moralitat –religiosa

En la següent dimensió es fa al·lusió a la moralitat religiosa, i és entesa com el protagonisme s'atribueix a les pràctiques i valors de tipus ètic i moral dins dels CRAE.

Els nois i noies opinen que en els centres es respecten les seves creences religioses; punt de vista que coincideix amb el dels educadors. Afirment que es poden celebrar les festes típiques de cada cultura i religió, però no hi ha unanimitat en les respostes dels nois i dels educadors, cosa que en fa pensar que en alguns centres serà més senzill i en altres més complex de poder realitzar una determinada celebració, costum o dieta. L'article 14 de la Convenció dels Drets dels Infants fa referència a la llibertat de pensament, de consciència i de religió. Així doncs, és necessari seguir treballant perquè els CRAE puguin facilitar aquestes pràctiques.

Les puntuacions generals dels infants i dels educadors, es mantenen en un punt mig respecte a les altres puntuacions. És interessant veure com pels nois i noies, no existeix una relació significativa entre la dimensió moralitat – religiosa i la variable satisfacció. En canvi, per als educadors, com més alta puntuen la dimensió més satisfets estan amb el CRAE. Segons Gonder (1999), en totes les organitzacions trobarem un seguit de *valors i creences*, que són el sistema de convencions sòlides que marquen la direcció de la vida d'un col·lectiu amb uns valors que són compartits.

10.1.3. La dimensió «d'estabilitat i de canvi»

En la següent gran dimensió ofereix informació sobre l'estructura i l'organització interna, així com les normes, el nivell de control i les possibilitats d'evolució d'uns determinats contextos.

A. L'organització

Una altra dimensió que pot tenir una especial rellevància, és la de l'organització d'un CRAE, entesa com la importància que se li atribueix a una organització clara i una estructura en planificar les activitats i responsabilitats del grup.

Els nois i noies, des de la seva perspectiva creuen que ens els CRAE, hi ha una bona organització, que les habitacions estan netes i ordenades, tot i que en ocasions costa trobar les *coses quan les necessiten*. Pel que fa a la percepció dels adults, en l'apartat de l'*ordre i la neteja*, consideren que els centres acostumen a estar nets i endreçats. En l'organització, les puntuacions directes dels educadors despunten amb valoracions positives. Autors com Freiberg (1999) destaquen per tal que una institució sigui capaç de tenir un bon clima, hi ha d'haver una coherència entre l'organització, els recursos i les metes. Els centres saludables, seran aquells en els quals els aspectes *tècnics, institucionals i emocionals* es trobin en una harmonia. En altres paraules, una institució educativa cobreix les necessitats *instrumentals, emocionals i expressives* quan aquestes estan cobertes. Els centres tindran la capacitat de respondre de forma positiva als elements conflictius, tot focalitzant els seus esforços a l'assoliment dels seus objectius educatius.

En referència a la innovació, els professionals dels CRAE, exposen que intenten dur a terme noves propostes. En el cas del clima escolar, es posa molt d'èmfasi en la innovació i en el canvi escolar per tal d'afavorir unes condicions organitzatives, de convivència i de gestió que facin possible que tota la comunitat educativa esdevingui un espai per aprendre (Hargreaves *et al.*,1998). Trobarem diferents estructures, formes d'interactuar, sistemes de creences,

valors, tradicions, símbols i rituals que acabaran configurant la seva forma de fer d'una organització (Gairín *et al.*, 2003).

Amb les anàlisis realitzades no s'aprecia una relació entre l'*organització* i la *satisfacció* en els CRAE per part dels infants. Però, en canvi, amb els educadors sí que es percep aquesta relació, com més adequada sigui l'organització en el CRAE, més alta serà el nivell de satisfacció. S'observa una coherència amb els punts de vista de Stukes Chipungu i BentGoodley (2004) en que afirmen que un professional amb grans competències i destreses, pot veure afectat el seu treball per una inadequada organització del servei o una programació inadequada.

Ara bé, no s'han trobat diferències per la tipologia de centre, si els centres són verticals o horitzontals no influeix en la bona organització. Per finalitzar, Hernández i Sancho (2004), relacionen el clima social negatiu amb dificultats relacionades, en bona mesura, amb la rigidesa organitzativa dels centres.

B. El confort físic

Els centres de protecció realitzen una funció substitutòria de la família, i durant un període determinat de temps seran l'habitatge dels infants. En quin grau aquest medi físic els proporciona comoditat i benestar físic, el més proper o pròxim a l'habitatge d'una família.

Els nois i noies puntuen per sota dels educadors, fet que pot estar relacionat amb la idea que per uns és el seu habitatge habitual i pels altres és el seu lloc de treball.

Per altra banda, els nois i noies pensen que les llars tenen una decoració agradable i acollidora, tot i que els adults no tant. Per a Goder (1994), existeixen diferents components que componen el clima social, i un d'ells són els aspectes físics i materials de la institució.

Una altra qüestió interessant, és l'entorn dels CRAE. De la mateixa manera que hi havia nois que valoraven positivament la zona on vivien, n'hi havia d'altres que no compartien aquest punt de vista. Un altre resultat similar

seria que no existeix una relació entre la *satisfacció* en el recurs residencial i la *seva ubicació*. Tanmateix alguns autors com Moore (1978), Hard (1978) o Tonucci (1997) es plantegen quin impacte es genera a nivell psicològic, físic i social segons la zona en què viuen els infants, per tal de potenciar uns entorns el més saludables possible. Per tant, els CRAE també haurien de seguir aquestes premisses d'ubicació en entorns saludables.

Al mateix temps, s'ha preguntat com valoren la seva *habitació*, i generalment els infants no la valoren de forma molt positiva. Aquí sí que hi ha novament una relació amb la satisfacció vital, és a dir, com més els agrada la seva habitació, millor és el nivell de satisfacció amb els CRAE; resultat que suggereix millores a implementar en aquest aspecte.

Les anàlisis ens indiquen que existeix un relació entre la grandària dels CRAE i els nivells de satisfacció dels infants: com més petit és el centre més satisfacció trobem. Resultats similars a la dels treballs de Llosada-Gistau (*et al.*, 2016).

Seguint amb la mateixa variable, els infants no detecten una relació entre la *grandària* i la *desorganització* en el centre.

Amb les anàlisis, els infants perceben que a major confort en el CRAE, millora la seva satisfacció (relació baixa intensitat) del confort físic. En la conjuntura dels educadors també trobem la mateixa relació. En el cas del tipus de centres *verticals* o *horizontals* i el nivell de *satisfacció* dels infants en els CRAE tampoc s'ha detectat una relació significativa.

C. El control

Els CRAE són espais de convivència on, al llarg del dia i dels diferents torns, passen moltes persones, grans i petites. Òbviament, això implica un esforç per regular la cohabitació en les llars. La dimensió de *control* vol fer incidència en quina direcció va la vida grupal i com s'estipulen les normes que han de seguir aquesta convivència entre tots, i en quins procediments s'estableixen per fer-ho possible.

Segons els infants consultats, les normes del centre de protecció no sempre són prou clares, i com apunten diverses investigacions, les normes han de ser clares, consistents i equitatives (Way i Robinson, 2003). I segons López (1995), dins de les necessitats (mentals i culturals) dels infants i joves es troben l'adquisició d'un sistema de valors i normes. En general, els infants, creuen que hi ha un excés de pautes, punt de vista que no coincideix amb el dels educadors. En climes socials més nutritius com assenyalen Milicic i Arón (2000), les normes seran més flexibles, i en els climes socials tòxics les normes seran més rígides. Segons les aportacions de Payne i Puigh (1976), la conducta d'una persona canvia en funció de la seva percepció del clima, dit d'una altra manera, un infant o adolescent, depenent de com percep el clima es compara d'una forma o d'una altra. Rossental (1969), amb l'efecte Pigmalió, estableix que les expectatives dels educadors poden influir de forma molt significativa amb el rendiment i el comportament dels infants i joves. També a partir d'aquest resultat se'n poden derivar canvis i millores.

10.3. SATISFACCIÓ EN ELS CRAE

Un dels objectius formulats consisteix a establir les relacions que existeixen entre la percepció del clima social i la satisfacció respecte als CRAE dels infants i dels professionals. Malgrat que en aquest mateix capítol s'ha fet referència a la satisfacció en relació a les dimensions del clima explorades, en aquest punt es vol fer esment als nivells de satisfacció generals expressats per als infants i els professionals.

Pel que fa als infants i adolescents, és interessant descobrir com més de la meitat han puntuat la seva satisfacció amb el CRAE entre els valors 8 i 10, tot i que la mitjana ha estat d'un 7. En estudis recents fets amb població tutelada els resultats han estat molt similars: en preguntar sobre el benestar subjectiu a nois i noies que es trobaven sota mesura d'acolliment residencial la puntuació mitjana va ser de 7,5. Són valors més baixos que els que atorga la població infantil, en què es puntua amb un 8,9 (Llosada i Gistau *et al.*, 2016).

En el cas dels educadors, la satisfacció de treballar en el centre residencial ha obtingut una puntuació mitjana de 8, lleugerament superior a la trobada a la recerca de Montserrat, Casas i Sisteró (2015), que se situava al 7,6. En la mateixa recerca, la mitjana de satisfacció dels educadors que treballen amb els pisos majors de 18 era de 7,7.

Per finalitzar, es preguntà als diferents directors sobre la satisfacció de treballar en el CRAE, i la mitjana es molt similar a la dels educadors socials amb un 7,93.

CAPÍTOL 11. CONCLUSIONS

«Tot està per fer i tot és possible»

Miquel Martí i Pol

Un cop arribat fins aquí, les darreres pàgines de la tesi no suposen el final d'un camí, sinó més aviat un inici de nous punts de partida per a futures recerques. En el darrer capítol s'aborden les conclusions finals en forma de síntesi reflexiva, fent esment a alguns dels conceptes i idees que han estat presents en el curs de la recerca.

En el següents apartats, s'organitzaran per a cada una de les tres grans dimensions i en cada una d'elles, s'agrupen les idees clau corresponents, fent especial incidència en els punts més rellevants o significatius de la recerca.

A. La dimensió de les «relacions»

Seguidament coneixerem les conclusions de les dimensions que configuren les «relacions». (*cohesió, expressió, conflicte i ajuda*), on es pot objectivar el nivell d'implicació dels membres de la llar amb l'ambient del CRAE.

- En general, les relacions amb els membres de la llar són positives, així com el grau en què ells i elles s'ajuden i es donen suport els uns als altres.
- Els nois i noies manifesten un sentiment de pertinença a la llar, punt de vista que no sempre coincideix amb el dels educadors. Aquest sentiment

és un element que pot ajudar a potenciar un bon ambient en els CRAE i per tant una bona qualitat de vida als seus infants.

- Un element negatiu és la manca de confiança mútua entre els educadors i els educands. Un component que pot ajudar a enfortir la confiança mútua, és la cultura organitzativa, la qual incentiva la cohesió, la lleialtat i el compromís amb la institució.
- Observem la rellevància que la *cohesió* exerceix sobre els membres de la llar a través de les anàlisis realitzades, i podem constatar que com més alta és la *cohesió* més alta és la *satisfacció* en el CRAE.
- Per tal d'assolir un bon clima, és imprescindible promoure la interacció i la comunicació entre la comunitat. Els infants perceben que són escoltats per part dels seus referents. Els adults potencien espais perquè els seus educands expressin les seves inquietuds, i els seus sentiments. Tanmateix es valora que seria convenient millorar els seus punts de vista i tenir més en compte les seves opinions. Destaquem que les dimensions de l'*Expressió i ésser escoltat* són les més ben valorades.
- En relació amb l'*assemblea* de la llar, en els centres que la porten a terme ha esdevingut un òrgan de gran rellevància. La gran part dels centres residencials la duen a terme de forma periòdica, no obstant això alguns dels centres la realitzen de forma més esporàdica. La baixa freqüència o la mala qualitat de l'assemblea, més enllà de la pèrdua d'oportunitats educatives implica una pèrdua significativa de drets per part dels infants, tal com és comentat en l'articulat de la Convenció dels Drets dels Infants. Una baixa qualitat de l'assemblea repercuteix de forma directa amb algunes de les dimensions del clima; com és ara el *conflicte*, pel fet que l'assemblea es un espai de prevenció i per minimitzar les divergències grupals, així com en la dimensió sobre la control, ja que és una oportunitat per recordar, aclarir, interpretar, dissenyar les normes del CRAE.

- S'observa una relació amb *Expressió i ésser escoltat i l'assemblea*, a través de la qual podem constatar que com més elevada és aquesta relació, la satisfacció dels educadors i dels infants també augmenta. Considerem que cal continuar treballant per anar afavorint aquests espais de relació, de diàleg, respecte i de confiança.
- Quant a les puntuacions més baixes, assenyalem la dimensió del *conflicte*. Els CRAE no estan absents d'ells, les respostes de la recerca ens indiquen que en alguns dels CRAE es donen situacions de tensió o, fins i tot, episodis de violència física. D'igual manera, es pot afirmar que existeixen centres més saludables i amb uns ambients càlids. Amb aquesta línia cal treballar per una disminució de les situacions de tensió i violència.
- Els nois i noies afirmen que els educadors no alcen la veu de forma habitual, no obstant això, és necessari potenciar un tipus de comunicació el més respectuosa possible, ja que aquesta repercuteix en altres factors, com ara: l'escalada dels conflictes i les actituds violentes.
- S'aprecia que, com més alts són els nivells dels conflicte en els centres, els resultats són més baixos pel que fa a la satisfacció dels usuaris. Aquesta situació la trobem tant en els professionals com en els infants i observem que la variable *anys* en els centres, no està relacionada amb el conflicte dels infants i joves. Per finalitzar, la tipologia de centre (vertical/horitzontal) no ens indica si pot haver més o menys bon tracte entre els nois i noies de la llar.

B. La dimensió del «desenvolupament personal»

Amb les dimensions del desenvolupament personal (*autonomia, actuació, sociocultural i moralitat –religiosa*) estan relacionades amb el desenvolupament de la persona i el creixement en un ambient determinat.

- La tasca dels educadors dins de la quotidianitat en els CRAE, pot generar un gran esgotament emocional i físic. Tanmateix existeixen situacions de caire personal en les quals els educadors poden sentir-se recompensats,

pel simple fet d'estar ajudant altres. Aquest aspecte també queda explicat amb les anàlisis realitzades, que ens mostren que com més capacitat d'ajuda trobem per part dels educadors cap als infants, tenen més satisfacció vital, i és una manera en la que els adults poden veure els resultats de les seves accions socioeducatives, i que sovint compensa les altres possibles dificultats que es presenten en l'exercici de la professió. En aquest punt, és interessant distingir com aquesta relació només la trobem amb els professionals i en cap cas amb els infants.

- És necessari potenciar una *atmosfera* de tipus familiar en els CRAE, en la qual l'adult focalitza els seus esforços en les necessitats dels infants, de la forma més efectiva possible. Cal dir que és especialment rellevant l'acollida en els primers dies en centre dels nois i noies. En general, ho recorden d'una forma càlida. En aquest sentit, podem afirmar que el primer contacte amb un clima pot facilitar a l'infant la seva adaptació, i els protocols d'acollida poden resultar ser de gran ajuda sempre i quant siguin elements que potenciïn climes positius.
- Els infants valoren de forma positiva la dedicació i l'esforç dels educadors en la tasca socioeducativa que duen a terme en els centres. Els professionals aprecien de forma més positiva la seva relació amb els infants que no pas a la inversa.
- S'aprecien resistències per part dels educadors en el moment de compartir la informació que els afecta amb els seus educands, tot i que en ocasions alguns dels professionals preguntats si que els empoderen, però no es la tònica general. S'hauria de reforçar la presa conjunta de decisions entre els educadors i els educands, ja que l'autonomia dels infants implica un dret a prendre les seves pròpies decisions, sobre tot en la seva vida personal.
- Els resultats obtinguts en la recerca ens indiquen que com més alta és l'autonomia dels nois i noies, major serà la seva satisfacció en el CRAE. Pel que fa referència als educadors, també es percep aquesta resposta

però amb menys intensitat.

- En la recerca, els educadors i els infants mostren interès perquè les activitats acadèmiques es desenvolupin de forma satisfactòria. Els professionals potencien aquesta implicació en la tasca. Però els resultats acadèmics no sempre van en la mateixa direcció, i els nivells de fracàs escolar són molt elevats, cosa que ens porta a reflexionar si en els CRAE existeix un clima acadèmic adequat en el qual els educadors i estudiants comparteixin un seguit de valors acadèmics i formatius. La cooperació i l'estimulació a l'esforç són elements clau que afavoreixen l'ambient acadèmic.
- S'ha analitzat si els nois i noies que portaven més anys al centre s'esforcen més a fer les coses cada dia millor, i els resultats ens diuen que no existeix aquesta relació entre els anys i la implicació a la tasca.
- Els nois i noies manifesten que en els CRAE es realitzen activitats socioculturals interessants en el seu temps lliure, i s'observa que existeix una certa relació entre les activitats dels CRAE i el nivell de satisfacció dels infants i dels educadors.
- Les activitats socioculturals desenvolupades en els centres tenen un valor educatiu per elles mateixes, i cal esmerçar recursos, temps i dedicació a la seva planificació i execució. Si no hi ha una programació d'activitats enriquidora i lúdica, les alternatives per ocupar el temps lliure són altres com veure la Tv, jugar a l'ordinador, etc. Així com es fa necessari fomentar que els infants i joves realitzin activitats amb els seus amics fora del centre. Els CRAE amb climes socials positius es caracteritzen per un ambient en el qual es realitzen activitats variades i entretingudes.
- En els CRAE els infants i els educadors creuen que es respecten les seves creences religioses. S'afirma que es poden celebrar les festes típiques de cada cultura i religió, però no hi ha unanimitat a nivell de les respostes dels nois i dels educadors. Aquest fet ens fa pensar que en alguns centres

serà més senzill i en altres més complexa poder realitzar una determinada celebració, costum o dieta.

C. La dimensió «d'estabilitat i de canvi».

La dimensió d'estabilitat i de canvi (inclou *organització, control i confort físic*), ofereix informació sobre l'estructura i l'organització interna, així com les normes, el nivell de control i les possibilitats d'evolució d'un determinat context.

- Per potenciar un clima social positiu és necessari que l'engranatge del CRAE funcioni de forma adequada, i d'aquesta manera es focalitzin els esforços en assolir els objectius i cobrir les seves necessitats. Segons els punts de vista dels infants, l'organització dels CRAE és adequada.
- En climes similars al de la present recerca, com l'escolar, es valora de forma molt positiva la innovació i la capacitat de canvi, ja que ens predispesa a aplicar millores i cercar solucions als problemes. La innovació és present en els CRAE com molt bé apunten els educadors socials, però no amb la mateixa intensitat com ho farien en els climes escolars. Caldria que tots els professionals s'involucressin amb la presa de decisions, tot aportant idees i propostes, les quals fossin preses en consideració per part de la direcció dels CRAE. En definitiva, les millores repercutirien d'una forma més o menys directa en la dinàmica del centre.
- Les anàlisis realitzades amb els infants ens mostren que no existeix una relació entre l'organització del centre i els nivells de satisfacció. Però, en canvi, amb els educadors sí que es fa palesa aquesta relació, per tant, si els educadors treballen amb una bona organització, la satisfacció és més elevada.
- Els elements físics s'han de tenir en consideració i realitzar esforços perquè els centres puguin ser el més acollidors i agradables possibles. En aquest sentit, els nois i noies valoren positivament la decoració i

l'ambient agradable dels centres, tot i que els educadors ho creuen amb menys mesura.

- Els infants que perceben un confort físic en el CRAE, els millora lleugerament la seva satisfacció. En el cas dels educadors també existeix la mateixa relació. Per un banda, la valoració de la seva habitació per part dels nens i nens no és molt positiva, i per l'altra banda, les anàlisis mostren que com més els agrada l'habitació, més alt és el nivell de satisfacció.
- Cada CRAE està situat en una zona geogràfica concreta, i l'entorn més proper també juga un paper destacat. Així doncs, després de la valoració dels nois i noies sobre *si els agradava la zona on vivien*, els resultats han estat molt diversos: podem interpretar que segons on estigui situat cada centre, els podrà agradar més o menys. En les anàlisis, hem detectat que no existeix una relació entre la ubicació del centre i la satisfacció. Considerem que els centres han d'estar en els entorns més saludables possible.
- Es comparteix el punt de vista d'altres estudis que indiquen que hi ha un relació entre la grandària dels centres de protecció i els nivells de satisfacció dels infants: com més petit és més satisfacció vital trobem.
- Les normes dels CRAE han de ser molt clares i consistents. Però, tal com indiquen les respostes dels nois i noies no sempre ho són. Segons la seva valoració en general, creuen que hi ha un excés de normes, punt de vista que no coincideix amb la dels educadors. En els centres amb climes socials més positius hi ha menys necessitat d'establir normes i regles de comportament. I en els centres socials tòxics les normes són rígides.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre, R. (2008). El futuro del cuidado. *En: Futuro de las familias y desafíos para las políticas-LC/L. 2888-P-2008-p. 23-34.*
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alcalay, L., Milicic, N. i Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhe*, Vol. 14(2), 149-161.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. *Propuestas para la acción*. Madrid: *Plataforma de Organizaciones de Infancia*.
- Alsinet, C. (2000). *El Benestar en la infància*. Pages editors.
- Alsinet, C. (2004). *El bienestar en la infancia: participación y derechos de los niños en una sociedad cambiante*. Editorial Milenio.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Alzate, O. E. T. (2012). *La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños*. *Hallazgos*, 9(17).
- Amorós, P., Balsells, M., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos Inchaurredo, A., & Pastor Vicente, C. (2010). La atención integral a las familias en situación de vulnerabilidad. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2010, núm. 2, p. 37-44.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.

- Aparicio Molina, C. (2013). *La Participación de los estudiantes en centros de secundaria: estudio de casos en institutos chilenos y españoles*. Diss. Universitat de Barcelona, 2013.
- Aparicio, A. L. (2010). Educador social i infància en situació de risc. L'atenció residencial a infants i adolescents a Catalunya.
- Argyris, C. (1957). *Personality and organization; the conflict between system and the individual*.
- Ariès, P. (1987). *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid : Taurus.
- Armengol Asparó, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aron, A. M., Milicic, N., Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3).
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Bajo Álvarez, F., & Betrán Moya, J. L. (1998). *Breve historia de la infancia. Historia*. Madrid: Temas de hoy.
- Balsell, M.A, Alsinet, C (2000) *Infancia y adolescencia en riesgo social. Estrategias de intervención*. Lleida: Milenio,.
- Barato, S. (1988). *Familia y comunidad*. Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada.
- Barrera, J. F. (2009). El dret dels infants a participar: condicions i condicionants. *Temps d'Educació*, (37), 197-216.

- Barrera-González, A. (1990). *Casa, herencia y familia en la Cataluña rural: (lógica de la razón doméstica)*. Alianza Editorial.
- Bay, C. (1968). *Civil disobedience*. C. Collier & Macmillan.
- Bell, P. A., Greene, T. C., Fisher, J. D., Baum, A. (2001). *Theories of Environment-Behaviour Relationships*.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*, 347-372.
- Benites, L., Carozzo, J., Horna, V., Lamas, H., Zapata, L., Palomino, L., & Raffo, L. (2009). La violencia en la escuela: el caso del bullying. *Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Penguin UK.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de investigación educativa*. Ed. La Muralla
- Bisquerra, R., i Martínez, M. (1998). El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya. *Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*.
- Bofill, A., & Cots, J. (1999). La Declaración de Ginebra: Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. *Barcelona, España: Comissió de la Infància de Justícia i Pau Barcelona*.
- Botía, A. B. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación educativa*, 2(2), 81-88.
- Bowlby, J. (1968). Los cuidados maternos y la salud mental.

- Bretones, F. D., i Rodríguez, A. (2008). Reclutamiento y selección de personal y acogida. *M. A Mañas y A. Delgado, Recursos Humanos. Madrid: Pirámide*, 101-134.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: *The quiet revolution. American's family support programs.*
- Brunswik, E. (1952). The conceptual framework of psychology. *Psychological Bulletin*, 49(6), 654-656.
- Buendía, J., Ruiz, J., i Riquelme, A. (1999). Efectos del estrés familiar en niños y adolescentes. *Familia y psicología de la salud*, 181-202.
- Cahill, J., & Cummins, R. A. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9(2), 185-198.
- Cahill, J., & Cummins, R. A. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9(2), 185-198.
- Campbell, J. J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). Managerial behavior, performance, and effectiveness.
- Capdevila, M., Ferrer, M., & Luque, E. (2005). La reincidència en el delictes en la justícia de menors. *Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.*
- Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad: diez temas de sociología de la educación.* Octaedro.
- Carrera, X., Vaquero Tió, E., & Balsells, M. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *EduTEC: revista electrónica de tecnología educativa*, 2011, núm. 35, p. 1-25.
- Casas Aznar, F (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales.*

- Casas, F. (1994). Prevenció i qualitat de vida dels infants. *Fòrum. Revista d'informació i investigació social*, 0, 40-47.
- Casas, F. (1996). Bienestar social: una introducción psicosociológica. PPU.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales/Childhood and Social Representations. *Política y sociedad*, 43(1), 27-43.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina:(la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo*. Paidós.
- CERE.(1993): Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata.
- Cornejo, R., Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Costa, M., Mato, J., & Morales, J. M. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes. *Educación social especializada*, 105-177.
- Costa, P. A., Zamora, H. A., & Gutiérrez, C. G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 117-135.
- Cummings, E. Mark, and Kristin Valentino. *Developmental psychopathology*. John Wiley & Sons, Inc., 2000.
- D'Angelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela.

- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational leadership*, 58(8), 12-17.
- Darling-Hammond, L., & Muñoz, J. M. E. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dashiff, C. J. (1994). Decision points in choosing family self-report scales in research. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 26(4), 283–288.
- de Catalunya, G. (2010). Departament de Benestar Social i Família. *El estado de los servicios sociales en Catalunya*.
- de Greuges, S. (2009). La protecció a la infància en situació d'alt risc social a Catalunya. *Informe extraordinari*. Barcelona. Juny.
- de la Hera, C. M. A. (2003). Cultura y clima organizacional. In *Introducción a la Psicología de las Organizaciones* (pp. 387-414). Alianza Editorial.
- de Paúl Ochotorena, J., Madariaga, M. (1996). *Manual de protección infantil*. Masson.
- De Paul, J., Arruabarrena, M.I. Manual de protección infantil, Ed. Masson, 1996, pàg. 12. (b) Sanmartin, J. Violencia contra niños, Ed. Ariel, 1999, pàg. 19
- de Saint-Exupéry, A. (1984). *El Principito/El piloto y las potencias naturales* (Vol. 1). Pehuén editores limitada.
- Del Arco, N., García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63-74.
- Del Pueblo, D. (2000). Informe sobre violencia escolar. *Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo*.

- Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., & Ruiz, R. O. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 95-113.
- del Valle, J. F., Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Ediciones Pirámide.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Editorial.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of management review*, 21(3), 619-654.
- Dickens, C., Foreman, M., & Torres Oliver, F. (1991). *Canción de Navidad*. Barcelona : Vicens-Vives. Retrieved
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. JC Sáez editor.
- Ekvall, G. (1985). *Organizational climate: a review of theory and research*. FA-rådet.
- Ekvall, G., Arvonen, J., Nyström, H. (1987). Organisation och innovation. *Lund, Sweden: Studentlitteratur*.
- Falcione, R. L., i Kaplan, E. A. (1984). Organizational climate, communication, and culture. *Annals of the International Communication Association*, 8(1), 285-309.
- Fernández Ballesteros, R. (1982). El contexto en evaluación psicológica. I Reunión Internacional sobre Investigación Psicológica: *Evaluación de contextos*.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). Técnicas de observación. R. Fernández Ballesteros, *Psicodiagnóstico*, 213-262.

- Fernández Ballesteros, R., Sierra, B. (1982). Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar. *Evaluación de contextos. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.*
- Fernández del Valle, J. (1991). Evaluación de contextos en Centros de Protección de Menores.
- Fernández del Valle, J., Errasti, J. M. (1991). Redes de apoyo social en menores acogidos en centros de servicios sociales de protección. In *Comunicación presentada al III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.*
- Fernández i Barrera, Josefina. El dret dels infants a participar: condicions i condicionants. *Temps d'Educació*, 2009, Núm. 37 , p. 197-216.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1986). *El ambiente: Análisis psicológico.*
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). Conceptos y modelos básicos. *Introducción a la evaluación psicológica, 1.*
- Fernández-Ballesteros, R., Vizcarro, C., Souto, E., Izal, M. (1987). Evaluación del estrés ambiental. *Fernández-Ballesteros (Comp), El ambiente: análisis psicológico.*
- Fitzgerald, L. F., Drasgow, F., Hulin, C. L., Gelfand, M. J., & Magley, V. J. (1997). Antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: a test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology, 82(4)*, 578.
- Forehand, G. A., & Von Haller, G. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological bulletin, 62(6)*, 361.
- Fox, D.J. (1981): El proceso de investigación en educación. Ediciones de la Universidad de Navarra. EUNS A, Pamplona.

- Francesch, J. D. (2009). *Elogi de l'educació lenta* (Vol. 9). Graó.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Psychology Press.
- Fromm, E. (1955). The Human Implications of Instinctivistic Radicalism. A Reply to Herbert Marcuse.
- Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R. E., Lundberg, C. C., & Martin, J. E. (1985). *Organizational culture*. Sage Publications, Inc.
- Fuentes, J. B., Gil, J., Luciano, M., Pérez, M. (1992). Conductismo radical vs. conductismo metodológico: ¿qué es lo radical del conductismo radical. *Vigencia de la obra de Skinner*, 29-60.
- Fuertes, J., Fernández del Valle, J. (1996). Recursos residenciales para menores. De Paúl y Arruabarrena, MI (Coord.): *Manual de protección infantil, Barcelona, Masson*.
- Fullan, M. G., Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.
- Funes, J. (2008). El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy. *Barcelona: Graó*.
- Funes, S. (2011). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*, 2.
- Funes, S. (2009). Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos. *WoltersKluwerEducacion, España*.
- Furnham, A. (2004). Education and culture shock. *Psychologist*, 17(1), 16.

- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and individual differences*, 37(5), 943-955.
- Furnham, A., Chan, E. (2004). Lay theories of schizophrenia. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39(7), 543-552.
- Gairín, J. A. (2003). Les relacions personals en l'organització. *Organització i gestió*, 14.
- Gairín, J., Castro, D., Moles Plaza, R. J., Rosales, M., Sentinella, X., Vitolo, O., Díaz, A. (2009). Autoavaluació de la seguretat integral en centres educatius: memòria justificativa.
- Galán, A. G. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria*. Universidad de Alcalá.
- García Batista, G. (2002). Compendio de pedagogía. *La Habana: Pueblo y Educación*.
- García Pérez, R. (2003): La Medida en Educación: Concepto e Implicaciones en las Actividades Diagnósticas. En García Pérez (Ed.) *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico. Proyecto Docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla*. Capítulo 2, pp. 131-211. Sevilla: Editorial IETE (en prensa).
- García, R. (2003). La medida en educación: concepto e implicaciones en las actividades diagnósticas. *Técnicas e instrumentos de diagnóstico. Proyecto docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: IETE, 131-211.
- Gil Rodríguez, F., de la Hera, C.(2005). *Introducción a la psicología de las organizaciones* (Vol. 84). St. Martin's Press.

- Gil, F., Alcover, C. M. (2003). *Introducción a la Psicología de las Organizaciones. Madrid. Alianza Editorial.*
- Gómez, J. A. C. (2008). El grado en educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior (the degree in social education in the creation of the european higher education area, ehea). *Educación xx1, 11*, 103.
- Gonder, P. O., Hymes, D. (1994). *Improving School Climate & Culture. AASA Critical Issues Report No. 27.*
- González Llana, F. M., & Martín Carbonell, M. (2007). Instrumentos de evaluación psicológica. *La Habana: Editorial Ciencias Médicas, 248(247)*, 234.
- Guerra, A. L., Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college *Students: The roles of identity formation and parental relationship factors. The career development quarterly, 47(3)*, 255-266.
- Guion, R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational behavior and human performance, 9(1)*, 120-125.
- Guizar Montufar, R. (2004). *Desarrollo organizacional: principios y aplicaciones (No. D10-499)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). The organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. *Personnel Psychology, 22*, 171-183.
- Hargreaves, A., Ryan, J., & Earl, L. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes.*
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. Irvington.

- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in *Student* adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of management Journal*, 17(2), 255-280.
- Hernández Hernández, F. & Sancho Gil, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos* (No. 162). Ministerio de Educación.
- Hofstede, G. (1998). Attitudes, values and organizational culture: Disentangling the concepts. *Organization studies*, 19(3), 477-493.
- Holmes, C. G. (1965). *Los peligros del alma: visión del mundo de un tzotzil*. Fondo de Cultural Económica.
- Holmes, J. S. (1988). *Translated!: papers on literary translation and translation studies* (No. 7). Rodopi.
- Honoré, C., & Fibla, J. (2005). *Elogio de la lentitud : un movimiento mundial desafía el culto a la velocidad*. RBA Libros.
- House, R. J., & Rizzo, J. R. (1972). Role conflict and ambiguity as critical variables in a model of organizational behavior. *Organizational behavior and human performance*, 7(3), 467-505.
- Howard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Publication Sales, Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.

- Hurlock, R. E., & Montague, W. E. (1982). *Skill retention and its implications for navy tasks: an analytical review* (No. NPRDC-SR-82-21). NAVY PERSONNEL RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTER SAN DIEGO CA.
- i Família, D. D. B. (2012). Guia de bones pràctiques per a centres del sistema de protecció a la infància i adolescència.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological bulletin*, 81(12), 1096.
- Jiménez Burillo, F., & Aragonés, J. I. (1986). *Introducción a la psicología ambiental*. Alianza Editorial.
- Jiménez Segura, F., Arguedas Negrini, I. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria.
- Jolonch, A. (2002). *Educació i infància en risc: acció i reflexió en l'àmbit social*. Editorial Pòrtic.
- Jones, M. O., Moore, M. D., & Snyder, R. C. (Eds.). (1988). *Inside organizations: Understanding the human dimension*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107-122.
- Kemper, H. C. G., Twisk, J. W. R., Van Mechelen, W., Post, G. B., Roos, J. C., & Lips, P. T. A. M. (2000). A fifteen-year longitudinal study in young adults on the relation of physical activity and fitness with the development of the bone mass: The Amsterdam Growth And Health Longitudinal Study. *Bone*, 27(6), 847-853.

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Latorre, M. (2005). Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(2), 1-12.
- Lee, T. (1981). *Psicología y medio ambiente*. Ceac.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Litwin, G. H., & Barnes, L. B. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 11-32). R. Tagiuri (Ed.). Boston, MA: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- López, F., López, B., Fuertes, J., Sánchez, J. M., & Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- López, S. T., Calvo, J. V. P., & Caro, M. I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- March i Pujol, M. & Tra vé i Mercadé, P. (Ed.). (2011). *Manual d'estades en pràctiques tutelades* (Vol. 290). Edicions Universitat Barcelona.
- Márquez Martínez, A. J. (2005). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes: una propuesta intercultural*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

- Martí, J. C., & Ferrer, G. T. (2012). El clima social i emocional en els mòduls de participació i convivència dels centres penitenciaris catalans.
- Martín Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil- primaria y secundaria. Colección Aula abierta* (Vol. 8). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 103-117.
- Martín, E., & Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 20(2), 229-235.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El Cuestionario: un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Laertes.
- Martínez Roig, A., & Paúl, J. (1993). Los malos tratos a la infancia. *Martínez Roca*.
- Martínez, J. M. A. (2006). *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Maslow, A. H. (1975). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mato Gómez, J. C., Morales González, J. M., & Costa Cabanillas, M. (1999). La protección a la infancia en España. *Educación social especializada*, 49-60.
- McBer, H. (2000). A model of teacher effectiveness. *Department for Education and Employment. Recuperado el, 15, 01-06*.
- McGregor, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. McGraw-Hill.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (CW Morris, Ed.).

- Mena, I., & Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Santiago: Documentos Valora UC.*
- Mercader Rubio, L. (1998). *El Clima y la actitud: un estudio en la enseñanza secundaria.*
- Milicic, N. (1992). *A ser feliz también se aprende: guía para la educación del niño de dos a seis años.*
- Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32(3), 447-466.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2).
- Molina, P. (1997). Ritos de paso y sociedad: reproducción, diferenciación y legitimación social. In *La función simbólica de los ritos: rituales y simbolismo en el Mediterráneo.* (pp. 21-60). Icaria.
- Montserrat Boada, C. (2006). *Benestar i acolliment d'infants en família extensa: percepcions, avaluacions i aspiracions dels principals agents implicats.* Universitat de Girona.
- Montserrat Boada, C., & Aznar, F. C. (2012). Educación y jóvenes procedentes del sistema de protección a la infancia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (52), 153-165.
- Montserrat Boada, C., Casas Aznar, F., & Baena Izquierdo, M. (2015). *L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció: Un problema o una oportunitat?.* Documenta Universitaria.

- Montserrat, C., Casas, F., & Navarro, D. (2010). Els acolliments familiars en l'àmbit internacional: el debat de la professionalització. *Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria d'Infància i Adolescència (Col·lecció Infància i Adolescència, núm. 5).*
- Moore, R., & Young, D. (1978). Childhood outdoors: Toward a social ecology of the landscape. In *Children and the environment* (pp. 83-130). Springer US.
- Moore, R.; Young, D.; (1978) "Childhood outdoors: Toward a Social Ecology of the Landscape", in Altman, Irwin; Wohlwill, Joachim F.; *Children and the environment*; Plenum Publishing Corporation, 1978
- Moos, R. H. (1973). Conceptualizations of human environments. *American psychologist*, 28(8), 652.
- Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1974). Family Environment Scale. Palo Alto. Cal.: *Consulting Psychologists Press*.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1976). A typology of family social environments. *Family process*, 15(4), 357-371.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and *Student* absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263.
- Moos, R. H., Trickett, E. J., & Moos, B. S. (1989). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar: manual*. Tea.
- Moos, R., & Trickett, E. (1993). Escala de clima social familiar (FES). *Madrid España: TEA Ediciones SA*, 22-1.

- Morago, J. M. J., Delgado, A. O., Sage, D. S., & Palacios, J. (1998). Malos tratos a los niños en la familia. In *Familia y desarrollo humano* (pp. 399-422). Alianza Editorial.
- Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human relations*, 45(1), 19-47.
- Murray, H. A. (1938). Proposals for a theory of personality. *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford University Press, New York.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- Ochaíta, E., Rosa, A., Huertas, J. A., Fernández, E., Asensio, M., Pozo, J. I., Martínez, C. (1988). Aspectos cognitivos del desarrollo cognitivo de los ciegos II: Desarrollo cognitivo, lectura Braille y procesamiento de la información táctil. *Madrid: CIDE*.
- Ollé, M. F., Simó, A. A., Carol, M. R. V., & Sánchez, E. D. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI* (Vol. 2). Grao.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: *Maval*, 97-112.
- Ott, J. S. (1989). *The organizational culture perspective*. Dorsey Press.
- Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. *Rodrigo, MJ y Palacios, J., coords., Familia y desarrollo humano*, 25-38.
- Panchón i Iglesias, C. (1994). *Les Llars infantils: una alternativa als nens en risc social*. Universitat de Barcelona.

- Panchón i Iglesias, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Dulac.

- Panchón i Iglesias, C., & Heras i Trias, P. (2009). *Adopcions sense receptes : diferents maneres de viure l'adopció*. Graó. Panchón i Iglesias, C., Camara, S. C., Gil Pasamontes, E. (2006). La infància i la seva protecció. *Temps d'educació*, (31), 29-41.
- Panchón, C.; Petrus, A. i Gallego, S. (2002): *La infància en situació de risc*. Informe 2002: La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Volum 5. Institut d'Infància i món urbà: Barcelona.
- Payne, R. L. (2000). Climate and culture: How close can they get. *Handbook of organizational culture and climate*, 163-176
- Payne, R. L., & Mansfield, R. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 515-526.
- Payne, R. L., Fineman, S., & Wall, T. D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational behavior and human performance*, 16(1), 45-62.
- Payne, R., & Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1125, 1173.
- Peiro, J. M. (1985). Psicología organizacional cognitiva: nuevas aproximaciones al estudio de la conducta organizacional. In *Actividad humana y procesos cognitivos: (homenaje a JL Pinillos)* (pp. 423-456). Editorial Alhambra.
- Peiro, J. M. (1990). *Organizaciones: nuevas perspectivas psicossociológicas*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Planella, J. (2000.) *La identitat del professional* Barcelona: ICESB- Universitat Ramon Llull.

- Poole, M. S. (1985). Communication and organizational climates: Review, critique, and a new perspective. *Organizational communication: Traditional themes and new directions*, 13, 79-108.
- Putnam, L. L. (1983). The interpretive perspective, an alternative to functionalism in Communication in organizations, an interpretive approach. LL Putnam and ME Pacanowsky (eds.), 31-54. Beverly Hills.
- Revilla Muñoz, L. I. (2012). *Clima de equipo, virtualidad y rendimiento* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Rey, F. L. G. (1990). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. Editorial Científico-Técnica.
- Ribera, J. P. (2009). *Ser educador. Entre pedagogía y nomadismo* (Vol. 103). Editorial UOC.
- Riley, P. (1983). A structurationist account of political culture. *Administrative Science Quarterly*, 414-437.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. Octava Edición. México: Prentice Hall.
- Rodrigo, M. J., & González, J. P. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza editorial.
- Rodríguez, A., & Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J. (2000) *De profesión: educador(a) social*. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Paidós.

- Romero Izarra, G. (2004). Efectos del programa Filosofía para niños y niñas en el clima social de aula.
- Rose, W. (2010) The assessment framework. En Howarth J (ed.) *The child's world. The comprehensive guide to assessing children in need*. Pp 34-55. Jessica Kingsley Publisher. London.
- Rose, W. (2010). The assessment framework. *The Child's World. The comprehensive Guide to Assessing Children in Need*, 34-55.
- Rousseau, J. J. (1762, en edició del 1985). Emili o de l'educació. Vic: *EUMO*
- Rubio i Lluch, A. (2000). Documents per a la història de la cultura catalana medieval (Vol. 54). Institut d'estudis catalans.
- Rubio, L. (2005). La cultura moral dels centres educatius. *Segell*, (1), 22-23.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., y Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Sampedro Olaetxea, R. (1991). *Evaluación del clima social en centros residenciales para menores*. Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.
- Sánchez, F. L. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Ediciones Pirámide.

- Sánchez, J. M. M., i de Alba, M. D. R. Carreras. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*, 20(1), 81.
- Sandín Esteban, M. P., & Esteban, M. P. S. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.
- Santolaria, F (2000) Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea. Barcelona: Ariel Educación.
- Santolaria, F. (1997). *Marginación y educación: Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Ariel.
- Schein, E. (1992): La Cultura empresarial y el liderazgo. Plaza y Janés, Barcelona. (1a edición 1988)
- Schein, E. H. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, 12, 13-28.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25, 3-16.
- Schein, E. H. (1985). Organizational culture and leadership: A dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2000). Sense and Nonsense about Culture and Climate. *Handbook of Organizational Culture and Climate*.
- Schmuck, P. A. (1992): Educating the New Generation of Superintendents. In *Educational Leadership*. Vol. (49) n° 5; pp. 66-71.
- Schnake, M. E. (1983). An empirical assessment of the effects of affective response in the measurement of organizational climate. *Personnel Psychology*, 36(4), 791-804.

- Schneider, B. (1975a). Organizational climate: Individual preferences and organizational realities revisited. *Journal of Applied Psychology*,
- Schneider, B. (1975b). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- Schneider, B. (1985). Organizational behaviour. *Annual Review of Psychology*, 36, 573-611.
- Schneider, B. (1990). *Organizational climate and culture*. Pfeiffer.
- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel psychology*, 36(1), 19-39.
- Schriber, J. B., & Gutek, B. A. (1987). Some time dimensions of work: Measurement of an underlying aspect of organization culture. *Journal of applied psychology*, 72(4), 642.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico (pp. 265-302). M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Serracant, P., & Fabra i Anton, S. (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012 : una mirada global a les persones joves en temps de crisi*. [Barcelona] : Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2124294~S1*cat
- Stoll, L., Earl, L., & Fink, D. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*.
- TagiurI, R. and LITWIN, G.H. (1968): *Organizational Climate* Harvard University. Graduate School of Business Administration, Boston

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tomlinson, H. (2001): *Managing Continuing Professional Development in Schools*. Paul Chapman. London.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los Niños*, Madrid. *Fundación Sánchez Ruipérez*
- Torralba, J. M. (1997-99). *Estigmatització i protecció a la infància: un estudi comparatiu dels factors d'incidència en el temps d'estada d'infants i adolescents en diversos centres residencials*. Departament de Teoria Sociològica.
- Torrado, M (2004) *Estudios de encuesta. Metodología de la investigación*.
- Travé, M. C. (2014). *Influencia del apoyo social y el sentido de comunidad sobre el clima social y la violencia escolar en un contexto educativo intercultural* (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).
- Úcar, X.(2001) *Actualidad de la profesión de educador social*. *Letras de Deusto*, 91, vol. 31, pàg. 69-80. XV Semana de FICE
- Vázquez, S. (1990). *Clima organizacional: implicaciones conceptuales y metodológicas para la intervención*.
- Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Bustamante, M. C. A., & Giraldo, J. (2006). *Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005)*. *Diversitas*, 2(2), 329-349.
- Verde, M.(2006). *Psicología jurídica: un enfoque criminológico*. Delta Publicaciones.
- Visauta, B.(2007) *Técnicas de investigación social. I: Recogida de Datos*. Barcelona: PPU.

- Vnacula, B. V. (2007). *Análisi estadístico con SPSS 14: Estadística básica*. Mc Graw Hill.
- Waber, D. P., & Holmes, J. M. (1985). Assessing children's copy productions of the Rey-Osterrieth Complex Figure. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 7(3), 264-280.
- Waters, L. K., Roach, D., & Batlis, N. (1974). ORGANIZATIONAL CLIMATE DIMENSIONS AND JOB-RELATED ATTITUDES. *Personnel Psychology*, 27(3), 465-476.
- Way, N. I Robinson, M.G.(2003)Effect of perceiverd family, friens, and schol experience.
- Way, N., & Robinson, M. G. (2003). Effects of perceived family, friends, and school experiences on change in self-esteem among urban, low-SES adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324-346.
- Williams, N. (1993). Una Aproximacion a la medicion del clima o ambiente de un sistema social-familiar. *Comportamiento*, 2(1), 23–32.
- Woodman, R. W., & King, D. C. (1978). Organizational climate: Science or folklore?. *Academy of Management Review*, 3(4), 816-826.
- Zabalza, M.A. (1996): Clima, cultura y liderazgo en las Organizaciones. En La Formación y los recursos humanos. Encuentros de verano. Escuela Julián Besteiro. Secretaría Confederal de Formación UGT, Madrid.
- Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: theoretical and applied implications. *Journal of applied psychology*, 65(1), 96.