

## **REPENSAR LA CALIDAD EN EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN PROTECCIÓN. RETOS PENDIENTES DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL**

284

**Deibe Fernández-Simo**, *Educador Social*

**Xosé Manuel Cid**, *Profesor de la Universidad de Vigo*

### **Resumen**

*La presente investigación pretende conocer el papel de educadoras y educadores sociales en la planificación del sistema de calidad en los recursos de atención a la infancia y a la adolescencia. Las políticas sociales de la Comisión Europea procuran, como cuestión primordial, que los equipos de trabajo organicen su labor bajo la cobertura de procesos de calidad. La eficiencia y eficacia de la distribución de los recursos públicos requiere de mecanismos de comprobación del impacto de las intervenciones de las figuras profesionales de la acción social. La educación social debe estar presente en la construcción de los sistemas que permitan validar las buenas prácticas socioeducativas, así como los resultados derivados de estas. En el presente trabajo, mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad, educadores y educadoras sociales nos aproximan al papel de paradigma socioeducativo en la configuración de los procesos de calidad, que no siempre responden a las necesidades planteadas por los equipos educativos. La educación social tiene pendiente asumir un mayor protagonismo en la construcción de las propuestas de calidad para el acompañamiento con infancia y adolescencia con expediente de protección.*

**Palabras clave:** educación social, sistema protección menores, dificultad social, socioeducativo.

Fecha de recepción: 19/05/2017

Fecha de aceptación: 09/07/2017



## 1. Políticas institucionales de calidad socioeducativa.

La educación social está inmersa en el desarrollo de mecanismos que visibilicen el trabajo socioeducativo. En el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia, la riqueza de buenas prácticas, amparadas por una variedad de modelos de acción socioeducativa, evidencia la necesidad de poner en valor la labor de los equipos de educadores y educadoras sociales. Las políticas europeas exigen el establecimiento de metodologías que permitan determinar el impacto de las intervenciones, posibilitar la evaluación y la comparación entre las diferentes prácticas, así como identificar los procesos de mejora. La sociedad demanda comprobar la veracidad de los resultados del trabajo de las figuras profesionales. La propia educación social tiene que demostrar el impacto de su acción, como muestra justificativa de la necesidad de que la Unión Europea destine recursos a programas eficaces de acción socioeducativa, que respondan a las diferentes necesidades sociales. En 1997, la Comisión Europea presenta el Modelo EFQM, iniciando un camino progresivo en la implantación de la calidad en las instituciones educativas.

La calidad en educación compromete el enfoque de la gestión de toda la institución hacia la consecución de las metas educativas, en el marco de una eficacia, eficiencia y una funcionalidad coherente (Martínez y Riopérez, 2005). Los equipos educativos deben ser parte fundamental en la definición de la política de calidad institucional. En el presente trabajo nos aproximamos a los factores determinantes de la calidad socioeducativa en el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia en Galicia. Condicionan la efectividad del trabajo educativo, y por tanto su calidad, aspectos propios del sistema, tales como la coordinación de recursos, los modelos o los medios disponibles (Fernández-Simo y Cid, 2016). La tarea a la que se aproximan las figuras profesionales es de una elevada complejidad. Los condicionantes contextuales y sistémicos dificultan o facilitan la labor diaria.

En Galicia, en modo similar que en el resto del estado, una red de Organizaciones no Gubernamentales colabora con la administración pública en la ejecución de las medidas de protección a la infancia. El 82% de los recursos especializados, que actúan en territorio



gallego, están en manos de entidades privadas, pero son financiados con fondos públicos (Xunta de Galicia 2015). La diversidad de organizaciones se traduce en la presencia de modelos de gestión diferenciados. La implantación de políticas de calidad es diversa, pero en todos los casos reciente, no superando en ninguna entidad de las consultadas los diez años. Las ONG generalizaron la presencia de certificaciones de calidad, si bien la supervisión de la administración en esta materia es deficitaria, quedando en manos de las propias organizaciones y las auditoras certificadoras. La administración competente, Consellería de Política Social, aún tiene pendiente asumir esta cuestión de una forma integral.

La Resolución de Naciones Unidas (2010), denominada directrices sobre las modalidades alternativas al cuidado de los niños, establece en su artículo 23 que los estados deben fijar estándares de acogimiento para garantizar la calidad. Aproximándonos a otro organismo público de la Xunta de Galicia, la Consellería de Educación, dispone de un servicio de inspección educativa, y de un departamento de calidad. Su análoga en materia de política social en Galicia, no cuenta con estos recursos. Los sistemas de calidad suponen un avance más en la mejora continua de la atención a la infancia y a la adolescencia (Observatorio de la Infancia, 2008). La notable mejora histórica de los procesos de intervención, conseguida fundamentalmente durante las dos últimas décadas, exige de la apuesta por una acción que responda eficazmente a las necesidades detectadas. El gobierno de Galicia tiene pendiente la apuesta por políticas de calidad que regulen el hacer sistémico.

Entendemos la calidad en la acción socioeducativa en términos próximos a la artesanía, en el sentido de que el artesano representa la condición humana del compromiso (Sennett, 2009). La gestión de la calidad en este ámbito debe implantar y evaluar criterios específicos propios, en una dinámica en la que los modelos de calidad existentes mejoren la vida de adolescentes y jóvenes, como herramienta útil para el trabajo diario (Observatorio de la Infancia, 2008). La pendiente estandarización de indicadores, debe asumir la intencionalidad de apostar por la superación del establecimiento de actos, modus operandi habitual en la implantación de políticas de calidad. En educación, al hablar de calidad no podemos obviar los procesos, las



emociones, las dificultades o las sensaciones. La voz de las figuras profesionales, así como de las personas con expediente de protección, es fundamental a la hora de construir las políticas de calidad.

En el año 2014, fueron 1430 los niños, niñas y adolescentes que residieron en un recurso de protección (Xunta de Galicia 2015). La configuración eficiente del sistema de protección transita inevitablemente por la permanencia de esta tipología de recursos. La búsqueda permanente de una actuación administrativa protectora de calidad precisa que la entidad pública destine medios para la implantación de estándares compartidos por todos los recursos sistémicos. El paradigma socioeducativo debe tener un papel destacado en la organización del sistema de calidad. La principal finalidad es que la estrategia de registro facilite la consecución de las metas planificadas por los recursos. La eficiencia transita por la no excesiva burocratización de los procesos (Observatorio de la Infancia, 2008), hecho que sería especialmente pernicioso para el modus operandi de unos equipos educativos saturados por condicionantes tales como el volumen de trabajo, la exigencia de horarios, el estrés de las responsabilidades o las condiciones laborales.

## **2. Factores clave en la construcción de un acompañamiento socioeducativo de calidad.**

Las investigaciones previas detallan diferentes factores determinantes en la configuración de una estrategia socioeducativa de calidad. El diseño de procesos de intervención, las estrategias de gestión y coordinación del sistema, la participación e implicación de todos los actores, las condiciones laborales de los equipos educativos, las infraestructuras y medios disponibles, los resultados de la intervención o la unificación de pautas, son los elementos más destacados por la literatura científica. El correcto diseño del proceso de intervención (Morros, 2010) pasa por la adaptabilidad de las acciones planificadas, siendo estas las precisas para potenciar los caminos del empoderamiento.

Las actividades se aproximan a la calidad educativa en función de la vinculación con las necesidades detectadas. La diagnosis de las necesidades socioeducativas debe ser eficaz (Del



Valle, Bravo, Martínez, y Santos 2012a) para una planificación adecuada a las demandas de la persona. El acompañamiento socioeducativo de calidad exige que se dominen las técnicas que posibiliten el conocimiento en profundidad de las necesidades de menores y jóvenes. Contar con la voz de la persona acompañada es el paso inicial para facilitar la implicación en el diseño y la ejecución de las acciones. La confianza y el clima relacional son factores clave en la construcción de las estrategias de participación (Fonseca y Maiztegui-Oñate, 2017). La relación dialógica tiene interés pedagógico por sí mismo, al tiempo que nos permite constatar si la persona acompañada observa como positivo el proceso de acompañamiento. Investigaciones recientes (Remis 2016) muestran que existen diferencias significativas, entre educadores y adolescentes, en la valoración de diferentes aspectos determinantes para la acción socioeducativa integral.

La gestión del sistema, la coordinación y la unificación de pautas son aspectos clave en la planificación de la calidad. La buena organización pedagógica y del fomento del trabajo en red son buenas prácticas para la calidad en el Sistema de Atención a la Infancia. La acción coordinada de diferentes recursos posibilita que el sistema sea más eficaz al facilitar un trabajo compartido, en el que cada equipo educativo suma sobre el hacer del anterior, es lo que se viene denominando acción sumativa. Investigaciones recientes detectan una intervención tendente a la derivación, que predomina en detrimento de la actuación coordinada (Melendro, De-Juanas y Rodríguez, 2017). La colaboración entre recursos posibilita que la propia persona acompañada valore, desde una perspectiva integral, como más lógico todo su itinerario. Resulta pernicioso que la persona en protección observe como contradictorias las estrategias de los diferentes equipos, situación más que probable por la falta de comunicación y colaboración entre recursos, así como por la falta de ajuste entre las diferentes pautas.

Lo expuesto nos aproxima a un marco en el que resulta imperativa la implicación y participación de todos los agentes involucrados, responsables políticos (Pérez Serrano, Poza-Vilches y Fernández-García, 2016), jóvenes y figuras profesionales. Dar mayor voz al



paradigma socioeducativo supone un avance en el pendiente reconocimiento institucional del trabajo de los equipos educativos. Son muchas las exigencias a las que se enfrentan educadoras y educadores, que requieren de una elevada cualificación y motivación para dar respuesta a retos pedagógicos complejos, destacando como disciplina de referencia a la educación social (Del Valle, Bravo, Martínez, y Santos 2012a). Formación y competencias profesionales, junto a elementos inherentes al contexto, resultan determinantes para la práctica socioeducativa (Mundet, Fuentes-Pelaez y Pastor 2017). Un sistema que demanda la asunción de competencias tan especializadas debe garantizar unas condiciones laborales acordes con el nivel de exigencia. Actualmente la situación del personal educativo varía según la entidad contratante (Beloki, 2011). Está en vigor un convenio colectivo sectorial, pero salen frecuentemente a la palestra casos de organizaciones que presionan a sus trabajadores para que guarden silencio y acaten situaciones que lo vulneran, especialmente en lo referente a horarios y salarios.

Las condiciones laborales de los equipos de trabajo constituyen un indicador de referencia en la calidad del proceso de intervención. El clima laboral y el estado emocional de las figuras profesionales tienen consecuencias directas en la actuación educativa. Un buen ambiente de trabajo favorece los imprescindibles procesos de reflexión sobre el acompañamiento y sus resultados (Remis, 2016). Resulta imprescindible la presencia de dinámicas de cuestionamiento sobre el proceder pedagógico. Un equipo educativo que estabiliza su estrategia está condenado a fracasar durante el acompañamiento con un colectivo cuyas demandas están en continuo cambio. El proceso reflexivo debe contar con supervisión pedagógica (Morros, 2010), sin duda un factor de calidad.

La estabilidad de la plantilla es decisiva para la eficacia de la intervención, cuestión preocupante en un sector marcado por la precariedad, en el que los cambios de personal son constantes. La rotación de profesionales influye en el bienestar subjetivo de la infancia y adolescencia en protección (Shutz, Castellá, Berdin y Montserrat, 2015). Solo con la permanencia en el tiempo de los equipos educativos es posible construir un clima de



seguridad y confianza que facilite un ambiente de seguridad para la asunción de las metas pedagógicas. Por otro lado, resulta poco eficiente que el personal con experiencia sea substituido continuamente por otras nuevas incorporaciones. Este hecho es especialmente preocupante en un sector en el que las vivencias de acompañamientos pretéritos enriquecen la estrategia de las figuras profesionales.

La eficacia y la calidad de la acción se concretan en el resultado, es decir, en la salida del sistema de protección. Inevitablemente, si hablamos de políticas de calidad tenemos que referirnos a impactos del proceso de acompañamiento. El éxito en la planificación de la intervención se observa en las competencias personales con las que la juventud segregada del sistema afronta la transición a la vida adulta. Los propios jóvenes que residen en centros de protección valoran como aspecto fundamental para su satisfacción con la intervención la preparación para su futuro (Del Valle, Bravo, Martínez y Santos, 2012b).

La acción protectora pretende facilitar el empoderamiento como aspecto de salida de la situación de dificultad. La no reproducción de las dinámicas que vivenciaron los menores, que constituyen la etiología que justificó la apertura de expediente, es clave para evaluar la intervención. En la planificación de la política de calidad hay que establecer procesos de seguimiento individualizado que posibiliten conocer la satisfacción de los jóvenes y la utilidad para la adquisición de competencias para la vida y el empleo. En Galicia, el recurso especializado en el acompañamiento durante la emancipación es el Programa Mentor. El 42.08% (IGAXES3, 2017) de la juventud segregada desde este servicio, lo hace superando los objetivos previstos en sus respectivos proyectos educativos.

La salida como adultos de la situación de exclusión pasa inevitablemente por disponer de recursos económicos imprescindibles para la independencia. El empleo es uno de los ejes principales sobre el que pivota la superación de la situación de exclusión para la juventud en riesgo (Observatorio Empresarial Contra la Pobreza, 2017). Una diagnosis rápida de la situación nos aproxima a un descenso de la demanda de mano de obra poco calificada. Actualmente el mercado laboral exige más formación. El fracaso escolar tiene consecuencias



incuestionables en el itinerario laboral futuro facilitando, procesos de exclusión social (Byrom y Lightfoot, 2013). Cuanto menos formación tiene una persona más difícil le resultará llevar una vida laboral constante.

La obtención de títulos académicos sigue siendo, en el estado español, un elemento facilitador para la movilidad social ascendente (Requena, 2016). Invertir en la educación de la infancia reduce la reproducción de las situaciones de desigualdad (Liliana y Ubrich, 2017). Los itinerarios educativos de la juventud con expediente de protección muestran peor evolución que los de la población general. Ante la ausencia de datos oficiales, contamos con investigaciones que nos aproximan a un panorama verdaderamente desolador. Los jóvenes con medida administrativa son gravemente afectados por la exclusión académica. Los datos indican que el itinerario educativo no mejora durante la medida de protección (Montserrat, Casas y Bertrán, 2013).

Entendemos la exclusión social como un proceso multifactorial en el que inciden, entre otros, aspectos como la ausencia de empleo, el acceso a la vivienda o la red de apoyo social. En el contexto socioeconómico presente, tener un empleo no es por si solo un garante de contar con medios económicos suficientes para una vida independiente. La llamada desigualdad dinámica (Guzman, Bazoret y Méndez 2017) nos aproxima a una realidad en la que dentro de la categoría de asalariados se agrupan a personas en situaciones muy variadas. Entre estas predominan en los últimos tiempos las que cuentan con un trabajo precario. Disponer de un empleo ya no es garante de disposición de recursos económicos para el desarrollo de una vida autónoma. En estas situaciones los apoyos sociales juegan un papel determinante.

En el caso de los ex tutelados la red de apoyo social es débil. El 32% de estos jóvenes no cuenta con personas de referencia con las que culminar el proceso de transición a la vida adulta (Ballester, 2016). Según el autor, el 57,8% mantiene contactos frecuentes con la familia biológica, es decir, con las personas con las que se produjo la situación de desprotección que dio origen a la actuación administrativa. Los equipos educativos valoran como competentes únicamente al 15,6% de las familias de referencia para la juventud en



dificultad en el momento de ser segregada La situación se agrava en el momento en el que los recursos de protección no priorizan el trabajo educativo con las unidades familiares, al no considerar esta cuestión como de su competencia (Melendro, De Juanas y Melendro, 2016). La mayoría de los segregados del sistema no regresan con su unidad familiar de referencia. Según el Observatorio de la Infancia (2016), solo un 18,5% de ex tutelados convive con su familia al terminar la medida de protección.

El estado de la cuestión nos aproxima a los factores determinantes en la construcción de las políticas de calidad socioeducativa. La presente investigación pretende descubrir la participación práctica de la educación social en la planificación de calidad, en un sistema en el que la referencia teórica es el paradigma socioeducativo. Así, nos planteamos los objetivos que enumeramos: 1) Descubrir los factores que favorecen u obstaculizan un acompañamiento socioeducativo efectivo; 2) Conocer la participación de educadores y educadoras sociales en la configuración de los procesos de calidad; 3) Analizar la visión de las figuras profesionales de la educación social de las políticas de calidad aplicadas en el sistema de atención a la infancia y a la adolescencia.

### 3. Metodología y muestra.

Los autores del presente trabajo retoman conclusiones de investigaciones previas, en las que concluyen la necesidad de profundizar en la aplicación de políticas de calidad desde la óptica del paradigma socioeducativo. La investigación nace con la intencionalidad de una teorización sustantiva, propia de la teoría fundamentada. Esta forma de proceder, de naturaleza dinámica y flexible, nos aproxima a realidades singulares cuya transferibilidad es posible en contextos con condiciones y características similares (San Martín, 2014). El método resulta idóneo para el análisis de factores propios del Sistema de Atención a la Infancia y a la Adolescencia. La flexibilidad metodológica permite ajustarse a los condicionantes propios de la investigación socioeducativa, especialmente en situaciones de dificultad social. Inicialmente se desarrolla un grupo de discusión con educadores y



educadoras del sistema. Los resultados obtenidos, son la base para la construcción de las entrevistas semiestructuradas en profundidad, técnica que resulta especialmente útil cuando se investiga un problema de naturaleza confidencial.

Según lo expuesto, la triangulación metodológica diferida se produce de forma secuenciada. Los resultados se configuran en torno a categorías, que representan acontecimientos o fenómenos que son significativos para las personas participantes (Strauss y Corbin 2002). La saturación teórica determina el tamaño de la muestra, la repetición de los datos obtenidos nos aproxima a una situación en la que la realización de nuevas entrevistas no aporta nueva información. Retomamos la flexibilidad, presente en todo el proceder. Los resultados obtenidos deben ser creíbles a ojos de personas conocedoras de la cuestión (Miles y Huberman 2007). En este sentido, un panel compuesto por 3 profesionales, con una experiencia media de 11 años en el acompañamiento socioeducativo con adolescentes en situación de exclusión social, someten a juicio crítico las interpretaciones y el desarrollo del trabajo, aportando credibilidad a las conclusiones y posibilitando un análisis triangulado. La supervisión constante de los expertos externos contribuye a la consistencia de los resultados (Sandín, 2003).

La muestra de participantes, tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas, está compuesta por informantes clave, en el sentido de personas que por su posición cuentan con información preferente sobre la cuestión que estamos a estudiar. El grupo de discusión está configurado por 6 educadoras y 1 educador que ejercen en las provincias de Ourense y Pontevedra. La experiencia laboral media en el ámbito es de 9.2 años, siendo la mínima de 2 y la máxima de 15 años. El 50% trabajan en recursos de la red de protección e idéntico porcentaje en centros de atención a adolescentes y jóvenes en conflicto social. Las entrevistas en profundidad se realizaron con 14 figuras profesionales de las mencionadas provincias, de las que 8 realizan su labor en recursos del sistema de protección y 6 en el de reforma. La experiencia laboral mínima es de 2 años y la máxima de 16 años, siendo la media de tiempo



trabajado de 7,2 años. Todas las personas que participaron en la investigación disponen del título de diplomatura o grado en educación social.

#### 4. Discusión de los resultados.

La ausencia de supervisión cualificada de las estrategias construidas durante el acompañamiento es mayoritaria en las manifestaciones de las personas participantes. “Es lamentable que no tengamos un responsable que nos apoye en la toma de decisiones y sea educador social (P1GD3’35’’)”, manifiesta un educador. Otra profesional retoma la cuestión argumentando que “es increíble que alguien sin formación en lo nuestro sea la persona encargada de decirme a mí lo que tengo que hacer (P6GD4’02’’)”. “Los jefes te dicen lo que le parece, pero no es una valoración fundamentada, es más bien una opinión, el problema es que ascender no depende de la formación o de la experiencia, sino más bien de las simpatías que tenga la persona en las altas estancias (2E4’08’’)” afirma una educadora. En la misma línea argumental otra educadora asegura que “no tengo un solo educador, con experiencia y con el título, entre mis jefes (9E6’53’’)”.

Tabla 1. Factores obstaculizadores de la calidad del acompañamiento socioeducativo

	Frecuencia Grupo de discusión	Frecuencia Entrevistas
Ausencia de supervisión de la estrategia socioeducativa	P1, P2, P3, P6.	1E, 2E, 3E, 5E, 9E, 10E, 11E, 12E, 13E, 14E
Déficits en el debate del equipo para la planificación de la acción.	P1, P2, P5, P6	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 11E, 12E, 13E, 14E
Clima laboral no favorecedor de la implicación profesional	P1, P2, P3, P4, P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 11E, 12E, 13E
Excesivo volumen de trabajo	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 10E, 11E, 12E, 13E, 14E
Rotación frecuente de personal en los equipos educativos	P1, P3, P4, P5.	1E, 3E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 11E, 12E, 13E
Escaso peso del papel de educadores y educadoras en la toma de decisiones	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 12E, 13E, 14E.
Ausencia de coordinación entre recursos del mismo sistema que comparten actuación en los mismos itinerarios	P1, P3, P5.	1E, 2E, 4E, 5E, 7E, 8E, 10E, 11E, 13E.



“Yo veo como con el ambiente que hay es difícil que se hablen las cosas en las reuniones de equipo (P2GD5'18'')” afirma una profesional. Otra argumenta que “en las reuniones la gente dice lo que es correcto decir, pero cualquiera pone en duda cosas como que no se le permita a los chicos hacer determinadas actividades fuera del centro,...ese tipo de cosas son incuestionables, y si las cuestionas te juegas el puesto (P6GD6'13''). “ La forma de trabajo no es la que consideran los equipos educativos, no hay suficiente libertad, todos sabemos que se hace lo que marca quien manda y punto, y como rebatas la forma de trabajar te ponen una cruz y vemos cuanto duras (3E12'20''), manifiesta una educadora. Los resultados nos aproximan a un escaso margen para el debate de la estrategia de acompañamiento. Las personas responsables son las que marcan el modus operandi. Los participantes lamentan que determinadas formas pedagógicas se mantengan pese a la no valoración positiva de educadores y educadoras.

La carga de tareas impide que se dedique el tiempo necesario a la consolidación del vínculo así como a la atención de las demandas de la persona. “Los turnos no son suficientes para poder atender todo lo que se nos pide, a veces tienes que dejar de atender necesidades de los chicos por cubrir papeles, la burocracia es uno de nuestros mayores problemas (P5GD7'50''), comenta una educadora. La sobre carga del trabajo incide en la calidad de los procesos. “Una simple revisión del volumen de tareas haría que cualquier persona, aunque no tuviese nada que ver con lo nuestro, entendiese la imposibilidad de hacer las cosas bien (4E19'30''), afirma un educador. “ No puedes atender a todo, esto hace que no termines el trabajo, que seas consciente de que no haces las cosas bien, y aún encima que lleves bronca de los jefes (1E10'15''), afirma una educadora de una casa de familia.

La rotación del personal educativo dificulta la estabilidad y la seguridad precisas para que la relación con los residentes aporte la seguridad necesaria para la asunción de las metas vitales. “Cuando el personal tiene experiencia ves que en el equipo alguien se va, yo soy de los que más años llevo, y tengo visto pasar delante mía a infinidad de compañeras (P1GD4'12'')” manifiesta un educador. “La gente empieza con ilusión, pero al ver lo que hay sabes que esto no es para toda la vida, y el problema es que esto tiene consecuencias en el trabajo con los niños (7EGD22'45''), argumenta una profesional.

La falta de comunicación entre recursos que actúan con la misma persona en periodos sucesivos dificulta una acción eficiente. “Un chico viene de un centro en el que no sabes lo



que se hizo con él, y no solo eso, a veces los chicos no entienden como en un lugar se les pide unas cosas y en otros otras totalmente diferentes (P5GD47'40''), comenta una educadora. “El problema es que tengo comprobado como a veces la forma de trabajar entre unos y otros es contraria, sería importante una mayor coordinación ya que los menores alucinan con los diferencias y perdemos credibilidad (8E30'35'’)”, afirma una profesional.

Tabla 2. **Participación de educadores y educadoras sociales en la planificación de los sistemas de calidad**

	Frecuencia	Frecuencia
	Grupo de discusión	Entrevistas
La política de calidad se planificó sin la aportación de educadores y educadoras	P1, P2, P3, P4, P6.	1E, 2E, 4E, 5E, 6E, 8E, 9E, 11E, 12E, 13E
La institución no atiende las aportaciones de los equipos educativos para modificar los procesos de calidad	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	1E, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 10E, 12E, 13E

La política de calidad de las instituciones que actúan en el sistema se organiza con escasa participación de los equipos educativos. Las argumentaciones nos acercan a una realidad en la que los responsables de las organizaciones configuran los procesos sin contar con las aportaciones de educadores y educadoras. “En los 15 años que llevo como educador observé como pasamos de no registrar nada a escribir lo que nos piden, a repetir cosas en varios sitios, a centrarnos en cuestiones sin importancia para los chicos, que solo le interesan a las entidades, y todo esto nos llegó de arriba sin contar con nosotros para nada (1P34'20'’)”, afirma un profesional.

“Sugerí en varias ocasiones que se revisaran varios modelos de calidad que estamos usando, ya que algunas cosas no tienen sentido ninguno, la respuesta es que es información que necesitan para la memoria, y cuando dices que motivo hay para que con la carga de trabajo tengamos que repetirla en varios sitios, a mí me llegaron a contestar que es así como es y cómo se decidió (9E28'15'’)”, comenta una educadora. La escasa atención a aportaciones y sugerencias de los equipos educativos es una constante en la información obtenida.



Tabla 3. Valoración profesional de los sistemas de calidad aplicados

	Frecuencia	Frecuencia
	Grupo de discusión	Entrevistas
La burocratización del proceso de calidad repercute negativamente en el acompañamiento	P1, P2, P3, P4, P5 P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 11E, 12E, 13E
Los registros planificados por la institución no verifican la calidad de la acción socioeducativa	P1, P2, P3, P5, P6.	1E, 2E, 3E, 4E, 5E, 6E, 7E, 10E, 11E, 12E, 14E
Escasa presencia de metas pedagógicas en los indicadores de calidad	P1, P2, P4, P5.	1E, 3E, 4E, 7E, 10E, 11E, 13E, 14E
El equipo educativo valora como necesaria la presencia de certificaciones de calidad, cuyos procesos se construyan desde el paradigma socioeducativo	P1, P2, P5, P6.	2E, 3E, 4E, 6E, 7E, 8E, 9E, 10E, 13E, 14E

Las figuras profesionales son unánimes al valorar que la burocratización interfiere en la praxis profesional. “La gente tiene que escoger entre pasar horas escribiendo y cubriendo papeles o atender a los menores, si no atiendes a los menores no te dicen nada pero si no cubres los papeles tienes bronca asegurada (P4GD42’05’’)” afirma una educadora. Otra profesional ratifica lo expuesto comentando que “Es que no entiendo cómo es tan difícil de entender, si estás un motón de horas escribiendo, ¿Quién está con los chicos? (P5GD45’20’’)”.

El rechazo a los registros de calidad existentes es generalizado. Dicha oposición no se corresponde con una negativa a registrar los procesos. Las argumentaciones defienden la conveniencia de contar con documentos en los que conste la actividad realizada, los aspectos de interés, la correspondencia con las metas que motivaron la acción, así como los resultados. La contradicción generalizada es la de que los protocolos existentes no se corresponden con las necesidades de los participantes. Por lo tanto, las manifestaciones defienden procesos de calidad que se organicen en torno al paradigma socioeducativo. “La calidad consiste en objetivos que se cumplen si realizas determinados documentos, pero no se entra en la correcta intervención, eso no hay un solo documento que lo analice, y menos aún en cómo se van los chicos para su casa (14E25’12’’)”, comenta una profesional.



## 5. Conclusiones.

Los equipos educativos del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia usan mayoritariamente sistemas de calidad que no comparten. La presente investigación nos permite constatar la presencia de procesos de registro de la acción socioeducativa que no actúan como mecanismo de refuerzo y apoyo a la labor profesional. La burocratización obstaculiza las prácticas socioeducativas. La saturación de funciones, el elevado estrés y las difíciles condiciones de trabajo, requieren que la labor documental sirva de apoyo al trabajo diario y lo facilite.

Educadores y educadoras comparten la importancia de contar con sistemas de calidad que contribuyan a favorecer el trabajo de acompañamiento y sus resultados, así como a visibilizar y poner en valor la labor profesional. Es preciso avanzar en la participación e implicación de los equipos educativos en la construcción de estos sistemas. Resulta razonable que en recursos en los que la disciplina de referencia es la educación social, la calidad institucional se configure partiendo del paradigma socioeducativo.

El reto de los próximos años es avanzar en esta cuestión. La investigación realizada, pone de manifiesto que la educación social tiene pendiente asumir un mayor protagonismo en la definición de las políticas de calidad del sistema de atención a la infancia y a la adolescencia. Una planificación fundamentada transita inevitablemente por contar con el corpus teórico práctico de la educación social. La implicación de las figuras profesionales en el diseño de los procesos de calidad posibilitará mejorar los resultados de la actuación protectora. No podemos hablar de calidad socioeducativa sin reconocer el papel de las figuras profesionales.

## Bibliografía

- Ballester, L. (2016). "Análisis, evaluación y mejora de los procesos de intervención para la emancipación de jóvenes en dificultad y/o riesgo social". En J. A. Caride (presid.), *Jóvenes que Construyen Futuros. De la exclusión a la inclusión social. Jóvenes e Inclusión social*. Santiago de Compostela: USC.
- Beloki, N. (2011). "Derechos de los educadores vs derechos de los menores". En *Cuaderno del estudiante*", IKD Baliabideak, núm.1. [En línea] <<http://hdl.handle.net/10810/6664>>. [20 de abril de 2017]
- Byrom, T. y Lightfoot, N. (2013). "Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students". En *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 34, núm. 5-6, págs. 812-828.



- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012a). *Estándares de Calidad en Acogimiento Residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Del Valle, J.F., Bravo, A., Martínez, M. y Santos, I. (2012b). *La perspectiva de niños y adolescentes sobre la calidad del acogimiento residencial*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández-Simo, D. y Cid, X. M. (2016). “The underage protection system in Galicia (Spain). New needs for social and educational support with teens and youth in social difficulties”. En T. Suikkanen-Malin, M. Vestila y Jussila, J. (2016). *Foster Care, Childhood and Parenting in Contemporary Europe*. págs. 31-44. Kotka, Finland: Publications of Kymenlaakso University of Applied Sciences.
- Fonseca, J. y Maiztegui-Oñate, C. (2017). “Elementos facilitadores y barreras para la participación en proyectos comunitarios: un estudio de caso con población adolescente”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 29, págs. 157-170. doi: [10.5209/PSRI.2017.29.11](https://doi.org/10.5209/PSRI.2017.29.11)
- Guzmán, V., Bazoret, E. y Méndez, M. L. (2017). “Legitimación y crítica de la desigualdad: una aproximación pragmática”. En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 73, págs. 87-112. [En línea]. <[convergencia.uaemex.mx/article/view/4239/2743](http://convergencia.uaemex.mx/article/view/4239/2743)>. [10 de abril de 2017].
- IGAXES3 (2017). *Memoria Anual Programa Mentor 2016*. Santiago de Compostela: Instituto Galego de Xestión do Terceiro Sector.
- Marcos, L. y Ubrich, T. (2017). *Desheredados: Desigualdad infantil, igualdad de oportunidades y políticas públicas en España*. Madrid: Save de Children España. [En línea] <[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados\\_pobreza\\_infantil\\_vlq.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_vlq.pdf)> [25 de abril del 2017].
- Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). “El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos”. En *Educación XXI*, núm. 8, págs. 35-65. [En línea]. <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/342/295>>. [10 de abril del 2017].
- Melendro, M., De-Juanas, A. y Rodríguez, A. E. (2017). “Déficits de la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión”. En *Bordon. Revista de Pedagogía*, Vol. 69, núm. 1, págs. 123-138. doi: [10.13042/Bordon.2016.48596](https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596)
- Miles, M. y Huberman, M. (2007). *Analyse des donnes qualitatives* (2ªed.). Bruxelles: De Boeck
- Montserrat, C., Ferrán C. y Bertrán I. (2013) “Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar”, En *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, Vol. 36, Núm. 4, Págs. 443-453. doi: [10.1174/021037013808200267](https://doi.org/10.1174/021037013808200267)
- Morros, M. P. (2012). “La mejora de calidad en los centros residenciales de acción educativa. Criterios para su evaluación”. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación.
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N. y Pastor C. (2017). “El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos”. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Núm. 29, págs. 143-156. doi: [10.5209/PSRI.2017.29.10](https://doi.org/10.5209/PSRI.2017.29.10)
- Muñoz, C., Conejeros, M. L., Contreras, C. y Valenzuela, J. (2016). “La relación educador educando: Algunas perspectivas actuales”. En *Revista de estudios pedagógicos*, vol. 42, págs. 75-89. [En línea]. <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42nEspecial/art07.pdf>> [15 de marzo de 2017].



- Naciones Unidas (2010). *Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños*. Resolución establecida durante 64º periodo. [En línea]. <[www.un.org/es/comun/docs/?simbol=A/RES/64/142](http://www.un.org/es/comun/docs/?simbol=A/RES/64/142)>. [27 de marzo de 2017].
- Observatorio de la Infancia (2016). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Observatorio de la Infancia (2008). *Informe técnico sobre buenas prácticas y orientaciones para la gestión de la calidad de los servicios especializados de atención e intervención social con infancia y adolescencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Observatorio Empresarial contra la Pobreza (2017). *El camino hacia el empleo juvenil. Que puede hacer la empresa* [En línea]. <<http://www.empresascontralapobreza.org/publicaciones>>. [19 de abril del 2017].
- Pérez Serrano, G., Poza-Vilches, F. y Fernández-García, A. (2016, abril, 1). “Intervención con jóvenes en dificultad social ¿qué criterios de calidad proponen los expertos?”. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. [En línea]. <<http://cuedespyd.hypotheses.org/1356>>. [20 de abril del 2017].
- Ramis, A. (2016). *Evaluación de la calidad de la atención residencial en Mallorca. Acogimiento residencial del sistema de protección a la infancia*. Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears.
- Requena, M. (2016). “El Ascensor Social. ¿Hasta qué punto una mejor educación garantiza una mejor posición social?”. En *Observatorio Social de La Caixa La Educación como ascensor social*, págs. 14-28. Barcelona: Fundación Bancaria La Caixa.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- San Martín, D. (2014). “Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”. En *Revista Electrónica de investigación educativa*, vol. 16, núm.1, págs. 104-122. [En línea]. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>. [15 de abril del 2017].
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Schütz, F., Castellá, J., María, L. y Montserrat, C. (2015). “[Subjective well-being of children in residential care centers](#): Comparison between children in institutional care and children living with their families”. En *Psicoperspectivas*, Vo. 15, Núm.1, Págs.19-30. [En línea]. <<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-517>> [10 de abril del 2017].
- Vega, R. V. y Klein J. L. (2016). “La acción comunitaria en la inserción social en Montreal: un estudio de caso de la comunidad haitiana”. En *Revista estudios sociales*, núm. 58, págs. 12-27. DOI: [doi. 10.7440/res58.2016.01](https://doi.org/10.7440/res58.2016.01)
- Xunta de Galicia (2016). *Protocolo de Elaboración e Seguimento do Proxecto Educativo Individualizado (PEI)*. Santiago de Compostela: Consellería de Política Social.
- Xunta de Galicia (2015). *Estadística de Protección de Menores do 2014*. [En línea]. [https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Publicacions/estadistica\\_menores\\_2014.pdf](https://politicassocial.xunta.gal/export/sites/default/Benestar/Biblioteca/Documentos/Publicacions/estadistica_menores_2014.pdf). [20 de marzo del 2017].

