



TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

2021-2022

El Educador como Figura de Apego Sustituta en Acogimiento Residencial

Universidad Pontificia Comillas

2º Máster Psicología General Sanitaria

Autora: Cristina Figueroa Dávila

Directora: Ana Berástegui Pedro-Viejo

Resumen

Objetivos. El principal objetivo ha sido explorar la calidad de la relación educadores-niños, niñas y adolescentes (NNA) de un centro de acogida desde la perspectiva del educador. Se han explorado las diferencias en la relación con los NNA más fáciles (NF) y más difíciles (ND) en sus principales dimensiones (seguridad relacional y competencias de parentalidad positiva), así como sus correlaciones. También se ha estudiado el impacto en la relación, del apego del educador y de barreras y facilitadores del contexto residencial para establecer un buen vínculo con los NNA.

Metodología. La muestra está formada por 24 educadores (19 mujeres y 5 hombres) de la Fundación Hogar de San José de Gijón, Asturias. Se utilizaron la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS), la Escala de Parentalidad Positiva (E2P), el Instrumento de Lazos Parentales (PBI) y una Checklist de facilitadores y barreras, diseñada para esta investigación. Además, se realizó una entrevista individual a 6 educadores.

Resultados. No se han encontrado diferencias significativas entre las características sociodemográficas de NF y ND. Ninguna relación con los NNA se considera segura, aunque la seguridad es mayor con los NF. Las competencias formativas son fuertes en la relación con los NF, siendo las reflexivas una fortaleza en ambas relaciones. Atendiendo al apego de los educadores, destaca el factor de género de sus progenitores en el impacto sobre las competencias de parentalidad positiva en ambas relaciones. Destacan las siguientes barreras: elevada ratio NNA-educador, burnout, sobreidentificación emocional con ellos, rotación de profesionales y masificación de recursos. Entre los facilitadores, sobresale la importancia de la relación con los compañeros y de la formación.

Conclusiones. Se proponen pautas de trabajo con los educadores, así como mejoras a nivel de centro y del sistema de protección para promover la seguridad y la dinámica de parentalidad positiva en la relación con los NNA.

Palabras clave: Educador, Apego, Acogimiento residencial, Centro de acogida

Abstract

Objectives. The main objective has been to explore the quality of the relationship foster carers-children/teenagers (NNA) of a foster home from the perspective of the foster carers. The differences between the relationship with the most easy to care children (NF) and the most difficult ones (ND) in its main dimensions (relational security and positive parenting skills), as well as its correlations, have been explored. The impact on the relationship of the foster carers' attachment and the barriers and facilitators of the residential context to establish a good bonding with the children/teenagers has also been studied. **Method.** The sample consisted of 24 foster carers (19 women and 5 men) from Fundación Hogar de San José in Gijón, Asturias. There were used the Student Teacher Relationship Scale (STRS), the Positive Parenting Scale (E2P), the Parental Bonding Instrument (PBI) and the Barriers and Facilitators Checklist, designed for this investigation. In addition, an individual interview was conducted with 6 foster carers. **Results.** No significant differences were found between the sociodemographic characteristics of NF and ND. No relationship with children/teenagers is considered secure, although security is greater with NF. The formative skills are strong in the relationship with the NF, being the reflective ones a strength in both relationships. Attending to the foster carers' attachment, the gender factor of their parents stands out in the impact on positive parenting skills in both relationships. The following barriers stand out: high children/teenagers-foster carer ratio, burnout, emotional over-identification with them, professional turnover and overcrowded resources. Among the facilitators, the importance of the relationship with colleagues and training stands out. **Conclusions.** Guidelines for working with foster carers are proposed, as well as improvements in the foundation and the protection system to

promote security and the dynamics of positive parenting in relationships with the children/teenagers.

Key words: Foster carer, Attachment, Residential homes, Residential care

Índice

Introducción.....	7
Objetivos.....	15
Metodología.....	16
Muestra.....	16
Instrumentos.....	17
Procedimiento.....	19
Análisis de Resultados.....	20
Resultados.....	22
Diferencias Sociodemográficas de NF/ND.....	22
Diferencias en la Seguridad y Competencias de Cuidado en la Relación con NF/ND.....	23
Apego del Educador y su Impacto en la Seguridad y Competencias de Cuidado con NF/ND.....	25
Barreras y Facilitadores para un Buen Vínculo y su Impacto en la Seguridad y Competencias de Cuidado con NF/ND.....	27
Análisis Temático de las Entrevistas a los Educadores.....	31
Discusión.....	33
Referencias.....	51
Anexo A. Cuestionario de variables sociodemográficas.....	58

Anexo B. Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS). (Moreno-Arias, 2008).....	59
Anexo C. Escala de Parentalidad Positiva (E2P). (Gómez y Muñoz, 2014).....	61
Anexo D. Instrumento de Lazos Parentales (PBI). (Melis et al., 2001).....	67
Anexo E. Checklist de Condiciones Facilitadoras y Barreras para el Establecimiento de una Relación Afectiva con los NNA en Acogimiento Residencial.....	68

Introducción

El acogimiento residencial es una medida de protección para niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de desamparo. A pesar de que muchos piensan que no es el recurso de protección más adecuado para satisfacer sus necesidades, es el más utilizado porque desempeña un papel esencial, ya que proporciona una atención especializada a las necesidades de los NNA y apoyo a aquellos que no tienen acceso a otras medidas alternativas; un papel que difícilmente podrían desempeñar las alternativas familiares teniendo en cuenta la dificultad para encontrar familias con un grado de capacitación y formación adecuados para ello, así como al aún insuficiente apoyo que se presta a los programas de acogimiento familiar (Bravo y del Valle, 2009; Campos et al., 2011; Delgado, 2012; García y Hamilton-Giachritsis, 2016). El funcionamiento y la estructura de los centros varía en función de variables como la edad de los NNA o el tiempo previsto de estancia en el centro. Su objetivo es normalizar sus vidas mediante la satisfacción de sus necesidades. Este trabajo pone su foco en los centros de acogida, cuyo objetivo es atender de manera inmediata a NNA a los que se ha tenido que separar de sus familias mientras se evalúa el caso, sus familias se recuperan o se prepara la incorporación a una nueva familia (Campos et al., 2011; Delgado, 2012).

Durante 2019, último año del que se dispone de datos, se realizaron 21.187 ingresos de NNA en acogimiento residencial en España, casi el doble que en el año 2015, en el que hubo 11.030. La causa principal de ingreso fue la retirada de tutela de los padres (59% de los casos en 2015 y 54,69% en 2019) (Observatorio de la Infancia, 2017; Observatorio de la Infancia, 2021). Se considera que estos son los últimos datos fiables con los que se cuenta ya que, aunque se dispone de información sobre los del año 2020, existen incongruencias en ellos debido a que, según el

Observatorio de la Infancia (2021), aquellos datos proporcionados por las diferentes Comunidades Autónomas no han sido reportados de igual manera en todos los registros.

Los NNA que se encuentran en acogimiento residencial tienen necesidades de salud física (alimentación, vivienda, ropa, higiene, atención sanitaria, sueño y descanso, ejercicio físico, espacio exterior adecuado y protección de riesgos físicos) y necesidades de salud psicológica (participación activa en las normas, vinculación afectiva primaria o apego estable, interacción con adultos e iguales, predictibilidad y consistencia del comportamiento del cuidador, afecto, aprobación, aceptación, educación formal, educación no formal e informal, juego y tiempo de ocio, y protección de riesgos psicológicos) (Delgado, 2012; Leal, 2011). Muchas veces se prioriza la satisfacción de las necesidades físicas por ser las más visibles y porque, basándose en la teoría sobre la pirámide de necesidades de Maslow, se consideran más básicas y, por tanto, más prioritarias.

Estos NNA generalmente arrastran una historia de maltrato y/o abuso, ya sea físico, emocional, sexual, perinatal, por negligencia, por abandono o por sobreprotección. Las figuras significativas que debían cuidarles, protegerles y darles cariño, son quienes les han causado dolor o carencias. Quienes debían ser fuentes de protección, lo han sido de peligro o negligencia, lo que les deja en una situación de confusión e indefensión, sintiéndose culpables y avergonzados. También es importante tener en cuenta que, con el fin de protegerlos, han sido separados de sus familias o cuidadores primarios. Estas experiencias de adversidad dan lugar a problemas de crecimiento, problemas cognitivos, emocionales (autorregulación) y de conducta y dificultades en el desarrollo social, incluyendo dificultades académicas y en las relaciones con iguales. Son comunes los trastornos del vínculo (por los que sienten una gran desconfianza hacia los adultos como mecanismo de defensa ante otro posible daño), los trastornos del desarrollo, de socialización,

de aprendizaje y de comportamiento (Berástegui y Pitillas, 2018; Camps-Pons et al., 2014; Delgado, 2012; Imrisek et al., 2018; Kungl et al., 2019; Leal, 2011; Meneses, 2012; Molano et al., 2021; Mukerji et al., 2021).

La teoría del apego propone que todo ser humano tiene una predisposición biológica hacia la relación para conseguir la proximidad del cuidador, asegurando su supervivencia: el apego. A partir de la relación establecida con la figura de apego durante el primer año de vida y reforzada a lo largo de la vida se aprende un patrón relacional que servirá de esquema sobre el que construir todas las demás interacciones. El patrón vincular establecido durante la infancia será la base para el desarrollo de la personalidad, la capacidad de relación y la salud psicológica (Ainsworth et al., 1978; Berástegui y Pitillas, 2018; Camps-Pons et al., 2014; García, 2019; Leal, 2011). Existen cuatro patrones vinculares de apego: seguro (el niño percibe al cuidador como disponible y responsivo a la hora de satisfacer sus necesidades, es capaz de pedir ayuda y de reclamar la proximidad del cuidador), ambivalente-resistente (el cuidador es inconstante en la satisfacción de las necesidades, por lo que el niño tiene dificultades ante la exploración por miedo a la separación del cuidador, e hiperactivación de la necesidad de proximidad mediante un llanto inconsolable tras la separación por miedo a que vuelva a producirse), evitativo (cuidador con baja disponibilidad afectiva, por lo que el niño expresa indiferencia aparente hacia él y desactiva la expresión del deseo de proximidad por miedo a que el cuidador se aleje) y desorganizado o desorientado (muy relacionado con el maltrato, expuesto anteriormente). (Ainsworth et al., 1978; Berástegui y Pitillas, 2018; Meneses, 2012; Pascuzzo et al., 2021). Los estilos de apego inseguros (ambivalente-resistente, evitativo y desorganizado) predisponen al desarrollo de psicopatologías y dificultades en las relaciones interpersonales, es decir, dificultan el desarrollo. Sin embargo, con un patrón de apego seguro el niño tendrá un desarrollo sano, teniendo una visión positiva de sí mismo y del

mundo (Berástegui y Pitillas, 2018; Camps-Pons et al., 2014; García, 2019; Leal, 2011; Meneses, 2012; Pascuzzo et al., 2021).

Debido a su historia de vida, los NNA en cuidado residencial tienen una altísima probabilidad de presentar un apego inseguro, teniendo la mayor parte de ellos un apego desorganizado. Alrededor del 80% de los NNA que han sufrido maltrato presentan un patrón de apego desorganizado (Bifulco et al., 2017; Delgado, 2012; Imrisek et al., 2018; Kungl et al., 2019; Leal, 2011; Meneses, 2012; Pascuzzo et al., 2021; Zaccagnino et al., 2015). Resulta interesante mencionar un estudio longitudinal, Román et al. (2018), que analizó las conductas de apego de 148 niño/as de entre 4 y 8 años mediante la comparación entre un grupo de niño/as adoptados en España (nacidos en Rusia), otro grupo de niño/as españoles en cuidado residencial y un grupo control de niño/as que nunca habían tenido contacto con medidas de protección infantil. Atendiendo a dicho estudio, la distribución apego seguro-inseguro fue de 91.4%-8.6% en el grupo de control, 47.5%-52.5% en el grupo de adopción y 36%-64% en los niño/as en cuidado residencial.

Los patrones relacionales aprendidos durante la infancia permanecen en la adultez hasta en el 75% de los casos. Por eso es tan importante establecer patrones positivos nuevos con estos NNA, porque la calidad de sus relaciones futuras depende de ello, incluyendo las que tendrán con sus futuros hijos, teniendo en cuenta que las dinámicas relacionales tienen un componente transgeneracional (García y Hamilton-Giachritsis, 2016; Leal, 2011).

Haber sufrido maltrato no supone necesariamente que el menor vaya a desarrollar un patrón relacional inseguro y psicopatologías, siempre y cuando desarrolle un vínculo seguro con una figura significativa. Se sabe que el vínculo no es algo rígido, por lo que si se proporciona protección, cariño y cuidado a estos NNA, potenciando sus capacidades mediante la estimulación,

pueden mejorar la seguridad afectiva en sus relaciones (Camps-Pons et al., 2014; Kungl et al., 2019; Meneses, 2012; Mukerji et al., 2021).

Por ello, satisfacer sus necesidades básicas, aunque es imprescindible para su supervivencia, no es suficiente para reparar el daño cognitivo, emocional y moral que han sufrido. Los NNA en esta situación tienen dañada la relación con los demás y consigo mismos, por lo que necesitan construir vínculos reparadores de apego (Camps-Pons et al., 2014; Delgado, 2012; Meneses, 2012).

En los centros de acogida son los educadores quienes han de cumplir la función de cubrir las necesidades básicas de los NNA y de reparar sus daños físicos y psicológicos, ya que son los que conviven con ellos de manera continua. Por este motivo, son quienes pueden construir una relación de afecto con ellos, un ambiente terapéutico, afectivo y seguro, y atender así a sus necesidades vinculares. Mediante el establecimiento de vínculos reparadores, los NNA experimentan formas positivas de relación, lo que promueve un desarrollo sano (García y Hamilton-Giachritsis, 2016; Meneses, 2012). Según Kungl et al., (2019), se observa un incremento de la seguridad vincular de los NNA durante su primer año de estancia en el centro. Por ello, la relación con los educadores puede actuar como un factor de protección.

Hablamos del educador como figura de apego sustituta porque es un apego de transición, ya que la estancia de los NNA en el centro no es indefinida. Según lo estipulado, el tiempo máximo de estancia en el centro es de 2 años, con alguna excepción; sin embargo, en realidad, una vez transcurrido su primer año en los centros, pueden llegar a estar otros cinco años más. Es decir, que muchos de ellos pasan periodos significativos de su desarrollo allí. Por ello, se considera fundamental el estudio del acogimiento residencial, no solo a nivel de resultados finales de la

intervención, sino también en cuanto a la satisfacción de las necesidades de los niño/as durante el proceso (Campos et al., 2011).

Es interesante destacar la visión de los educadores en relación con la estancia de los NNA en el centro. Los educadores son conscientes de que no van a ser figuras presentes en sus vidas para siempre (Meneses, 2012). Por ello, atendiendo a Campos et al. (2011), un estudio cualitativo en el que participaron 15 educadores y miembros del equipo técnico de dos centros de acogimiento residencial de la Comunidad de Madrid, los propios educadores verbalizan que tratan de no generar dependencia en los NNA con la intención de que sean autónomos e independientes cuando salgan del centro. Son afectivos con ellos, pero piensan que deben poner límites a ese afecto, que debe existir una distancia emocional para que así los NNA vean que ellos no son sus padres, y con el objetivo de protegerles del dolor ante la futura separación cuando salgan del centro (García y Hamilton-Giachritsis, 2016). Por otro lado, la dependencia, el afecto y la disponibilidad emocional son condiciones necesarias para el establecimiento de un vínculo seguro.

Para ser una figura de apego seguro, el cuidador debe ser capaz de construir una relación adaptada al entorno y al momento, así como a las características del NNA (Berástegui y Pitillas, 2018). Ainsworth (1969) planteó cuatro dimensiones de cuidado: sensibilidad (capacidad para darse cuenta de las señales, interpretarlas y responder pronta y adecuadamente a ellas) vs insensibilidad, cooperación (respetar los tiempos, estados e intereses del niño/a en cada momento sin interrumpir ni física ni verbalmente) vs interferencia, disponibilidad física y emocional (accesibilidad, capacidad para responder a las necesidades del niño/a independientemente de la calidad de la respuesta) vs ignorancia y descuido, y aceptación (capacidad para integrar los sentimientos negativos de la relación cuidador-niño en el marco de una relación positiva) vs rechazo. Desde entonces dichos componentes se han ido actualizando y se han introducido nuevos:

sensibilidad y cooperación (coinciden con los de Ainsworth), soporte y estimulación (componente de la colaboración de Ainsworth), actitud positiva (componente de la aceptación de Ainsworth), contacto físico (incluye cantidad y calidad, sin llegar a la intrusividad), sincronía (grado en que la interacción es recíproca y gratificante para ambos), mutualidad (conductas de seguimiento; número de interacciones positivas en las que ambos atienden a lo mismo, habilidades para regular al niño, capacidad para entretenerle y capacidad para responder a sus necesidades), reparación (reestablecer la conexión tras momentos de asincronía), y comunicación y expresión emocional (Halty y Berástegui, 2021; Meneses, 2012; Pascuzzo et al., 2021). Entre estos nuevos términos se destacan los propuestos por Berástegui y Pitillas (2018), que son: responsividad (detectar e interpretar la necesidad del niño/a, respondiendo adecuadamente y a la mayor brevedad), flexibilidad (capacidad de adaptación a las necesidades y estados cambiantes del niño/a atendiendo a su crecimiento y a través de los distintos contextos), reparación de las interacciones (el cuidador reconoce los momentos en que no es responsivo y adapta la respuesta para cubrir la necesidad y regular al niño/a, haciéndole ver que es fiable) y perspectiva, mentalización o función reflexiva (capacidad del cuidador para comprender cómo el estado mental del niño/a afecta a su conducta, diferenciando entre cómo ésta hace sentir al cuidador y su verdadera intención) (Gordo et al., 2020).

Según lo hallado en la literatura, existen ciertas condiciones que dificultan o facilitan el establecimiento de una relación de calidad entre el educador y cada NNA.

Entre las condiciones que dificultan la relación, encontramos la falta de formación y conocimiento actualizado, la dificultad de los educadores para empatizar o la sobreidentificación con el sufrimiento de los NNA, el sentimiento de propiedad sobre los niño/as (a veces acompañado de una imagen moral negativa de los padres biológicos del niño/a de cara a él), la dificultad en el

manejo de la autoridad (siendo autoritarios o permisivos), sentimientos de ansiedad, estrés o depresión del cuidador, que el número de NNA a cargo del educador exceda su capacidad de apoyo y atención, y el hecho de que la relación tenga un tiempo de duración concreto (cuando finaliza el cuidado residencial) y esté mediada por un contrato laboral. Además, falta de coordinación interprofesional (dando lugar a intervenciones incoherentes), rotación de los profesionales y masificación de los recursos. También el hecho de que el NNA no tenga vínculos afectivos duraderos y continuos, desgastando su capacidad de vinculación hasta ser incapaz de confiar en los demás o en sí mismo, manteniendo relaciones utilitaristas con los educadores (Campos et al., 2011; García y Hamilton-Giachritsis, 2016; Leal, 2011; Meneses, 2012; Mukerji et al., 2021).

Por otra parte, existen condiciones facilitadoras como la continuidad de los educadores, que éstos se sientan seguros a nivel personal, relacional y social, y que se sientan eficaces en su función (Berástegui y Pitillas, 2018; Meneses, 2012).

Este estudio va a poner su foco en la calidad de la relación de los NNA con las figuras de apego sustitutas: los educadores. Como características de la relación se considerarán, en primer lugar, la seguridad, medida en términos de cercanía (grado de calidez y apertura en la relación y la medida en que el niño/a busca apoyo en el cuidador, es decir, grado en el que es una fuente de seguridad para él) y conflicto (grado en el que el cuidador percibe las interacciones con el niño como negativas, discordantes, desagradables o impredecibles) (Moreno y Martínez-Arias, 2008). Y, en segundo lugar, la dinámica de parentalidad positiva con cada NNA, para lo que se estudiará la puesta en marcha de competencias de cuidado vinculares, formativas, protectoras y reflexivas en la relación con ellos (Gómez y Muñoz, 2014). Por otro lado, la calidad de la relación con cada NNA va a depender de muchas variables; unas del niño/a, otras del educador y otras del contexto. En cuanto a las características de los NNA, se diferenciará entre aquellos considerados por los

educadores como más fáciles de cuidar (NF) y aquellos más difíciles (ND), ya que según García y Hamilton-Giachritsis (2016), los trastornos del vínculo son menores en aquellos niño/as considerados por los educadores como “favoritos”. Entre las variables del educador, se destacará su propia experiencia relacional, marcada por el apego; un apego seguro permite al cuidador transmitir la seguridad vincular que el niño/a necesita (Berástegui y Pitillas, 2018; Melis et al., 2001), así como un apego inseguro supone un obstáculo para el desarrollo de relaciones positivas entre los educadores y los NNA (Pascuzzo et al., 2021). Y, en cuanto al contexto, se estudiarán una serie de facilitadores y barreras para el establecimiento de un buen vínculo educador-NNA.

La importancia de este trabajo radica en el elevado número de NNA en cuidado residencial y en lo fundamental que es el papel que los educadores juegan en su desarrollo, teniendo la posibilidad de cambiar la visión que tienen estos NNA del mundo y de ellos mismos, ofreciéndoles un tipo de relación confiable y afectiva; una relación que la mayoría de ellos no han tenido hasta ese momento. Para ello, es imprescindible ayudar a los educadores en su tarea, a partir de la formación, para que puedan adquirir y poner en práctica las conductas facilitadoras de apego seguro, así como tratar de asegurar las mejores condiciones para que esto pueda darse.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es explorar la calidad de la relación entre los educadores y los NNA de un centro de acogida, incluyendo las diferencias entre los niño/as que son considerados más fáciles (NF) y aquellos más difíciles (ND), así como sus principales dimensiones y correlaciones.

Para ello, en primer lugar, se describirán las características sociodemográficas de los NNA escogidos, incluyendo las diferencias entre los NF y los ND.

En segundo lugar, se evaluarán la seguridad en las relaciones, en términos de cercanía y conflicto, y las competencias de cuidado de parentalidad positiva (vinculares, educativas, protectoras y reflexivas) de los educadores en la relación con los NNA, incluyendo las diferencias entre los NF y los ND.

En tercer lugar, se tratará de describir el patrón de apego predominante en los educadores, medido a partir del afecto y el control percibidos por éstos en la relación con sus propios padres, y se explorará su impacto en la seguridad relacional con los NNA y en la puesta en marcha de las competencias de cuidado por parte de los educadores, diferenciando entre la relación con los NF y los ND.

En cuarto lugar, se describirán las barreras y facilitadores para el establecimiento de un buen vínculo con los NNA y se evaluará su impacto en la seguridad de la relación y en las competencias de parentalidad positiva, diferenciando entre la relación con los NF y los ND.

Finalmente, se explorará la percepción cualitativa de los educadores sobre las características de un buen vínculo educador-niño, en qué se asemeja o diferencia dicho vínculo del que puede existir entre unos padres y sus hijos, y las barreras y facilitadores que encuentran para el establecimiento de dicho vínculo.

Metodología

Muestra

La muestra del presente estudio se recogió mediante un muestreo no probabilístico e intencional. Está formada por 24 educadores de la Fundación Hogar de San José de Gijón, Asturias. De los 24 educadores, 19 son mujeres (79.2%), y 5, hombres (20.8%). El 58.3% de ellos llevan

entre 1 y 10 años trabajando en protección de menores y el 41.7% más de 10 años. Ninguno lleva menos de 1 año (Tabla 1).

Tabla 1

Características sociodemográficas

Variables	Niveles	F(%)
Sexo	Hombre	5 (20.8%)
	Mujer	19 (79.2%)
Tiempo trabajando en protección	Entre 1 y 10 años	14 (58.3%)
	Más de 10 años	10 (41.7%)

Instrumentos

Cuestionario de variables sociodemográficas. Formulario elaborado para la investigación. Incluye las siguientes variables: sexo (hombre, mujer, otro) y tiempo que llevan trabajando en protección (menos de 1 año, entre 1 y 10 años o más de 10 años).

Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS). La adaptación española de la STRS es una prueba de autoinforme utilizada para evaluar la calidad de la relación afectiva entre profesor/a y alumno/a desde la percepción del profesor. Evalúa dos dimensiones relacionadas con la calidad de la relación (cercanía y conflicto), considerando relaciones seguras aquellas con niveles altos en cercanía y bajos en conflicto. A efectos de este estudio, se consideran como baremos: puntuaciones bajas (0-1.67), medias (1.67-3.34) y altas (3.34-5). Esta prueba está compuesta por 15 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=No se aplica en absoluto; 2=Más bien poco; 3=Neutral, no estoy seguro; 4=Se aplica ligeramente; 5=Se aplica totalmente). La fiabilidad de ambas subescalas es alta (Alpha de Cronbach=0,9 en ambas) (Moreno y Martínez-Arias, 2008; Verschueren y Koomen, 2021). En esta muestra, la fiabilidad de ambas dimensiones es buena (Alpha de Cronbach Cercanía=0.63-0.78; Alpha de Cronbach Conflicto=0.76-0.83).

Escala de Parentalidad Positiva (E2P). Prueba de autoinforme en la que se evalúa la utilización de competencias parentales (vinculares, formativas, protectoras y reflexivas) en la relación con el NNA según la percepción del cuidador. Tiene 54 ítems con formato de respuesta tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1=Casi nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre; 4=Siempre). Existen tres versiones en función de la edad del NNA escogido (0-3, 4-7 y 8-12 años), aunque para este estudio se ha utilizado una versión unificada para todas las edades. Atendiendo a las puntuaciones de cada escala se refiere el nivel en cada competencia y en el total de la escala según los baremos propuestos por los autores de Zona de Riesgo (percentiles 10 y 20), Zona de Monitoreo (percentiles 30 y 40) y Zona Óptima (percentiles a partir de 50). Este instrumento tiene una fiabilidad muy buena (Alpha de Cronbach = 0,95 en la escala total) y es válido atendiendo a la rigurosidad que refieren los autores en la construcción de los ítems, la exhaustiva revisión de la literatura, la realización de un estudio de fiabilidad y validez en el que se analizó la E2P en relación a otras pruebas de calidad reconocida y la revisión del manual por parte de jueces expertos, aunque aún son necesarias más investigaciones para confirmarlo (Gómez y Muñoz, 2014). En esta muestra la fiabilidad también es muy buena (Alpha de Cronbach=0.92).

Parental Bonding Instrument (PBI). Se utilizará la estandarización chilena. Es una prueba de autoinforme que evalúa el tipo de vínculo parental en términos de afecto (entendido como cuidado, empatía, calidez emocional y cercanía, o frialdad emotiva, negligencia e indiferencia) y control (entendido como sobreprotección, intrusión, infantilización, contacto excesivo y prevención de autonomía o concesión de independencia, autonomía y confianza). Para la interpretación de las puntuaciones se utiliza el baremo propuesto por los autores. Se concluye el tipo de vínculo siguiendo los siguientes criterios: vínculo óptimo (niveles altos en afecto y bajos en control), vínculo ausente o débil (niveles bajos en afecto y en control), constricción cariñosa

(niveles altos en afecto y control) y control sin afecto (niveles bajos en afecto y altos en control). Esta prueba se realiza dos veces para así evaluar el vínculo con la madre y con el padre, ateniéndose a los recuerdos de la relación hasta los 16 años. Tiene 25 ítems (12 de afecto y 13 de control) con escala tipo Likert de 0 a 3 como forma de respuesta. Es un instrumento confiable (Alpha de Cronbach = 0,81-0,89) y válido (Gómez et al., 2010; Melis et al., 2001). En esta muestra la fiabilidad es buena para la dimensión de Afecto (Alpha de Cronbach Afecto materno y paterno=0.76 y 0.88 respectivamente) y para Control materno (Alpha de Cronbach=0.72), aunque en Control paterno es inferior a lo deseable (Alpha de Cronbach=0.49).

Checklist de condiciones facilitadoras y barreras para el establecimiento de una relación afectiva con los NNA en acogimiento residencial. Elaborada para esta investigación, evalúa el grado de presencia de una serie de factores, tanto externos como internos, detectados en la literatura y señalados como barreras o facilitadores para el establecimiento de relaciones seguras con los NNA. Incluye 11 ítems de barreras y 3 de situaciones facilitadoras, todos ellos basados en la literatura, con la posibilidad de que los propios educadores añadan las situaciones que consideren atendiendo a su experiencia en general (ítems 15 y 16), no necesariamente con NNA concretos.

Procedimiento

Para la realización de esta investigación, se contactó vía e-mail con la institución, concretamente con el director y la psicóloga. Se presentaron los objetivos y la metodología del estudio. Una vez se tuvo su autorización y se consiguió la aprobación ética de la dirección del Máster, se les envió un formulario que contenía una breve introducción del estudio, el consentimiento informado y los cuestionarios para que se los facilitaran a los educadores del centro.

Estos cuestionarios contenían, en primer lugar, el Cuestionario de características sociodemográficas, el PBI y la Checklist de facilitadores y barreras. Estas pruebas se pasaron una sola vez, ya que incluyen variables que solamente tienen que ver con los educadores.

En segundo lugar, se solicitó al educador pensar en un NNA al que le resultase fácil cuidar (NF) y en otro que le resultase más difícil (ND) entre aquellos de los que son educadores de referencia. Se solicitó información sobre las siguientes características de los niño/as elegidos: sexo, edad y existencia de discapacidad diagnosticada o problema de salud mental, especificando en ambos casos cuál. A continuación, se pidió que complementaran la STRS y la E2P pensando en el NF y que seguidamente volvieran a hacerlo pensando en el ND.

Para complementar el estudio, se realizó una entrevista en profundidad a 6 de los participantes. En ella se realizaron preguntas estructuradas de respuesta abierta (¿Cuáles son las características de un buen vínculo educador/a-niño/a? ¿Se parece o es distinto a un vínculo padres-hijos? ¿En qué? ¿Qué condiciones facilitan y dificultan la creación de buenos vínculos?). También preguntas abiertas sobre la relación que tienen con los NNA del centro, su función como educadores, sensaciones con respecto a su trabajo, relación con las familias de los NNA, etc.

Una vez finalizada la investigación, se ofrecerá una formación específica en base a los resultados a nivel general para todos los profesionales del centro que deseen asistir, hayan participado o no en el estudio.

Análisis de Resultados

En primer lugar, se introdujeron todos los datos en el programa Jamovi, con el que se realizaron todos los análisis.

Para el primer objetivo, describir y comparar las características sociodemográficas de los NNA escogidos (más fáciles y más difíciles), se calcularon las frecuencias absolutas y relativas de cada variable en ambos grupos de niño/as. Después se utilizó χ^2 para averiguar si las diferencias entre ellos eran significativas.

Para el segundo objetivo, evaluar la seguridad en la relación con los NNA y la puesta en marcha de competencias de cuidado, incluyendo las diferencias entre los NF y los ND, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) de las subescalas de la STRS (Cercanía y Conflicto) y de las dimensiones de la E2P (competencias vinculares, formativas, protectoras y reflexivas), así como para la puntuación total de dicha escala. Para todos los análisis relacionados con estas dos pruebas se utilizaron las puntuaciones medias. Para interpretar las puntuaciones de la STRS se utilizó el siguiente baremo: puntuaciones bajas (0-1.67), medias (1.67-3.34) y altas (3.34-5), y para la E2P se utilizaron los baremos propuestos por los propios autores (Zona de Riesgo, Zona de Monitoreo y Zona Óptima). Para comparar las puntuaciones en estas dimensiones entre las obtenidas en la relación con los NF y con los ND, se hizo un contraste no paramétrico, concretamente *W* de Wilcoxon, especificando aquellos contrastes estadísticamente significativos y su tamaño del efecto.

Para el tercer objetivo, describir el apego de los educadores y evaluar su impacto en la relación con los NNA y en las competencias de cuidado, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para las dimensiones del PBI (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno). Para interpretar las puntuaciones se utilizó el baremo propuesto por los autores: puntuaciones bajas (0-1.5) y altas (1.5-3). Dichas puntuaciones medias se utilizaron para evaluar el impacto en la cercanía y conflictividad con los NNA, así como en las competencias de parentalidad positiva puestas en marcha por parte de los educadores,

diferenciando en ambos casos para la relación con los NF y con los ND. Para ello se utilizó el estadístico *Rho* de Spearman, describiendo aquellas asociaciones estadísticamente significativas.

Para el cuarto objetivo, describir las barreras y facilitadores para el establecimiento de un vínculo con los NNA y evaluar su impacto en la seguridad de la relación con los niño/as y en las competencias de cuidado, se calculó la frecuencia absoluta y relativa de cada opción de respuesta en cada uno de los 14 ítems cuantitativos de la Checklist de facilitadores y barreras. Para los ítems cualitativos de la escala (ítems 15 y 16), se hizo un análisis temático de las respuestas. La evaluación del impacto de las barreras y facilitadores incluidos en la Checklist (ítems 1-14) se realizó a partir del estadístico *Rho* de Spearman, utilizando las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de dichos ítems, y se describieron aquellas asociaciones estadísticamente significativas, diferenciando para la relación con los NF y con los ND.

Y, para el quinto y último objetivo, la evaluación cualitativa llevada a cabo a través de una entrevista individual a 6 de los participantes, se realizó un análisis temático de las respuestas.

Resultados

Diferencias Sociodemográficas de NF/ND

En primer lugar, antes de comenzar el análisis, resulta de gran importancia describir las posibles diferencias entre los niño/as más fáciles (NF) y los más difíciles (ND) en cuanto a sus características sociodemográficas. En el rango de edad de 5 a 10 años se encuentran 4 (16.67%) de los NF y 4 (17.39%) de los ND; entre los 11 y los 14 años, están 9 (37.5%) de los NF y 10 (43.48%) de los ND; y entre los 15 y los 17 años, 11 (45.83%) de los NF y 9 (39.13%) de los ND. De los NF, 12 son de sexo masculino (50%) y otros 12 de sexo femenino (50%), mientras que de los ND, 14 son de sexo masculino (60.9%) y 9 de sexo femenino (39.1%). En los NF, 3 (12.5%)

presentan una discapacidad diagnosticada, siendo intelectual en 2 de los casos (66.67%; 8.7% del total de los NF), mientras que en los ND solo 1 (4.3%) presenta una discapacidad diagnosticada, aunque no se especifica cuál. De los NF, se refiere que 1 (4.2%) tiene un problema de salud mental, especificándose asma como somatización, y en otro caso se indica la necesidad de valoración. En los ND 3 (13%) tienen un problema de salud mental no especificado, refiriéndose también la necesidad de valoración (Tabla 2). Según el contraste χ^2 , no existen diferencias estadísticamente significativas entre los NF y ND en ninguna de las variables medidas en este estudio.

Tabla 2

Características sociodemográficas de los NF y los ND

	Nivel	F(%) (NF)	F(%) (ND)
Edad	5-10	4 (16.67%)	4 (17.39%)
	11-14	9 (37.5%)	10 (43.48%)
	15-17	11 (45.83%)	9 (39.13%)
Sexo	Femenino	12 (50%)	9 (39.1%)
	Masculino	12 (50%)	14 (60.9%)
Discapacidad diagnosticada	No	21 (87.5%)	22 (95.7%)
	Sí	3 (12.5%)	1 (4.3%)
Problema de salud mental	No	23 (95.8%)	20 (87%)
	Sí	1 (4.2%)	3 (13%)

Diferencias en la Seguridad y Competencias de Cuidado en la Relación con NF/ND

La relación entre los educadores y los NNA, atendiendo a las puntuaciones medias (rango 1-5), es alta en Cercanía ($M=4.35$; $SD=0.44$) y media-baja en Conflicto ($M=1.88$; $SD=0.67$) para los NF, mientras que con los ND la relación es media-alta en Cercanía ($M=2.85$; $SD=0.72$) y en Conflicto ($M=2.92$; $SD=0.95$). Se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p<0.001$) de alta magnitud entre dichas puntuaciones tanto en Cercanía (tamaño del efecto=0.99) como en

Conflicto (tamaño del efecto=-0.84). Pese a que la relación con los NF no cumple los criterios para considerarse completamente segura por caracterizarse por una conflictividad media-baja en lugar de baja, sí que es alta en cercanía (Tabla 3).

Tabla 3

Descripción y comparación de medias de la STRS y la E2P

		NF: <i>M(SD)</i>	ND: <i>M(SD)</i>	W de Wilcoxon	<i>p</i>	Tamaño del efecto
STRS	Cercanía	4.35(0.44)	2.85(0.72)	275	<0.001	0.99
	Conflicto	1.88(0.67)	2.92(0.95)	21.5	<0.001	-0.84
E2P	Competencias vinculares	2.88(0.37)	2.18(0.37)	268.5	<0.001	0.95
	Competencias formativas	3.25(0.40)	2.78(0.35)	198.5	<0.001	0.89
	Competencias protectoras	2.88(0.47)	2.67(0.45)	176	0.112	0.39
	Competencias reflexivas	3.09(0.45)	3.01(0.76)	149.5	0.243	0.29
	Total	3.02(0.34)	2.66(0.40)	239	<0.01	0.73

Del mismo modo, se encuentran diferencias significativas ($p < 0.01$) de alta magnitud (tamaño del efecto=0.73) en habilidades de parentalidad positiva (rango 1-4), donde los educadores se encuentran en el percentil 30 en la relación con los NF ($M=3.02$; $SD=0.34$), situándose en el límite inferior de la Zona de Monitoreo (3.02-3.26), mientras que con los ND ($M=2.66$; $SD=0.40$) se posicionan en el percentil 10, en la Zona de Riesgo (2.63-3.02). En la relación con los NF las competencias de parentalidad positiva se dan en mayor grado que con los ND (Tabla 3).

En competencias vinculares se encuentran en el percentil 10 en la relación con los NF ($M=2.88$; $SD=0.37$), en Zona de Riesgo (2.57-3.14), mientras que con los ND ($M=2.18$; $SD=0.37$) están por debajo del límite inferior de la Zona de Riesgo (2.57-3.14), lo que indica más riesgo. Se encuentran diferencias significativas ($p<0.001$) de alta magnitud (tamaño del efecto=0.95), siendo mayor la puesta en marcha de dichas habilidades en la relación con los NF.

En competencias formativas están en el percentil 40 en la relación con los NF ($M=3.25$; $SD=0.40$), en la Zona de Monitoreo (3.08-3.33), mientras que con los ND ($M=2.78$; $SD=0.35$) se encuentran en el percentil 10, en la Zona de Riesgo (2.58-3.08). Se encuentran diferencias significativas ($p<0.001$) de gran magnitud (tamaño del efecto=0.89), siendo mayor la puesta en marcha de dichas habilidades en la relación con los NF.

En competencias protectoras se sitúan en el percentil 20 en la relación con los NF ($M=2.88$; $SD=0.47$), en la Zona de Riesgo (2.65-3.06), mientras que con los ND ($M=2.67$; $SD=0.45$) están en el percentil 10, también en la Zona de Riesgo (2.65-3.06). No se encuentran diferencias significativas en estas habilidades, aunque son algo mayores en la relación con los NF.

Y, por último, en competencias reflexivas están en el percentil 60 con los NF ($M=3.09$; $SD=0.45$), en la Zona Óptima (3-3.55), y en el percentil 50 con los ND ($M=3.01$; $SD=0.76$), también en la Zona Óptima (3-3.55). No se encuentran diferencias significativas en estas habilidades, siendo similares en ambas relaciones.

Apego del Educador y su Impacto en la Seguridad y Competencias de Cuidado con NF/ND

Se analizó el apego de los participantes (rango 0-3) mediante la exploración de la relación con sus propios padres. En la relación con la madre, se ha obtenido una puntuación alta en Afecto

Materno ($M=2.44$; $SD=0.45$) y baja en Control Materno ($M=0.90$; $SD=0.42$). En la relación con el padre, la puntuación es alta en Afecto Paterno ($M=2.25$; $SD=0.66$) y baja en Control Paterno ($M=0.85$; $SD=0.33$) (Tabla 4).

Tabla 4

Descripción del apego de los educadores según el PBI

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Afecto materno	2.44	0.45
Control materno	0.90	0.42
Afecto paterno	2.25	0.66
Control paterno	0.85	0.33

En la exploración del impacto del apego del educador en la relación con los NNA y en la puesta en marcha de competencias de cuidado, los datos muestran que el Afecto Materno se correlaciona positiva y significativamente con Cercanía ($Rho = 0.491$; $p<0.05$) y con Competencias reflexivas ($Rho = 0.430$; $p<0.05$), ambas en la relación con los NF. Es decir, cuanto mayor afecto materno reciben los educadores, mayor cercanía y mayores competencias reflexivas se dan en la relación con los NF. La asociación observada es moderada en ambos casos.

Existe una correlación positiva y significativa entre Afecto Paterno y Competencias protectoras en la relación con los ND ($Rho = 0.432$; $p<0.05$), por lo que cuanto mayor afecto paterno reciben los educadores, mayor grado de competencias protectoras en la relación con los ND. La asociación observada es moderada.

Tanto el Control Materno ($Rho = 0.437$; $p<0.05$) como el Control Paterno ($Rho = 0.565$; $p<0.01$) se correlacionan de manera positiva y significativa con Competencias vinculares en la relación con los NF, por lo que cuanto mayor control, tanto materno como paterno, reciben los

educadores, mayor grado de competencias vinculares se da en la relación con los NF. La asociación observada es moderada en ambos casos.

Barreras y Facilitadores para un Buen Vínculo y su Impacto en la Seguridad y Competencias de Cuidado con NF/ND

Teniendo en cuenta la frecuencia en cada opción de respuesta de la Checklist, las barreras más frecuentes son la sobreidentificación emocional, la ratio elevada de NNA a cargo de cada educador, la rotación de profesionales en el centro y la masificación de recursos. Con una frecuencia media-baja, se presentan la falta de formación y/o conocimiento actualizado y la falta de coordinación entre los profesionales del centro. Las barreras menos frecuentes son: la dificultad para empatizar con los NNA; la dificultad en el manejo de la autoridad (autoritarismo o permisividad); la ansiedad, el estrés y el bajo estado de ánimo en el educador; la dificultad para vincular con ellos debido a la finalización de la relación cuando salgan del centro; y la dificultad para vincular con los NNA por estar dicho vínculo mediado por un contrato laboral (Tabla 5).

Tabla 5

Frecuencias de las opciones de respuesta en los ítems de la Checklist

	Media	SD	Nunca (0)	Casi nunca (1)	Alguna vez (2)	Varias veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
Barreras 1- Siento que me falta formación y/o conocimiento actualizado para poder lidiar con las situaciones que ocurren en el centro.	2.42	0.776	0	2 (8.3%)	12 (50%)	8 (33.3%)	2 (8.3%)	0
2- Me resulta difícil empatizar con los niños.	0.917	0.717	7 (29.2%)	12 (50%)	5 (20.8%)	0	0	0
3- Me afecta demasiado el sufrimiento de los niños.	2.71	1.12	0	4 (16.7%)	7 (29.2%)	5 (20.8%)	8 (33.3%)	0

Tabla 5

Frecuencias de las opciones de respuesta en los ítems de la Checklist

Facilitadores	4- Me cuesta manejar mi autoridad, es decir, soy autoritario/a o permisivo/a.	1.88	0.9	0	10 (41.7%)	8 (33.3%)	5 (20.8%)	1 (4.2%)	0
	5- Me siento ansioso/a, estresado/a o con el ánimo bajo.	1.67	1.27	6 (25%)	5 (20.8%)	5 (20.8%)	7 (29.2%)	1 (4.2%)	0
	6- Siento que tengo demasiados niños a mi cargo como para poder apoyarles y atenderles adecuadamente a todos.	2.42	1.21	2 (8.3%)	2 (8.3%)	9 (37.5%)	7 (29.2%)	3 (12.5%)	1 (4.2%)
	7- Saber que mi relación con los niños terminará cuando salgan del centro hace que me resulte más difícil vincular con ellos.	0.625	0.875	14 (58.3%)	6 (25%)	3 (12.5%)	1 (4.2%)	0	0
	8- Siento que el hecho de que mi relación con los niños esté mediada por un contrato laboral me hace más difícil vincular con ellos.	0.417	0.717	17 (70.8%)	4 (16.7%)	3 (12.5%)	0	0	0
	9- Siento que hay una falta de coordinación entre los profesionales del centro.	2.04	1.04	1 (4.2%)	7 (29.2%)	8 (33.3%)	6 (25%)	2 (8.3%)	0
	10- Siento que hay una frecuente rotación de profesionales en el centro.	2.58	1.25	0	5 (20.8%)	7 (29.2%)	8 (33.3%)	1 (4.2%)	3 (12.5%)
	11- Siento que los recursos del centro están masificados.	2.18	1.01	1 (4.5%)	4 (18.2%)	9 (40.9%)	6 (27.3%)	2 (9.1%)	0
	12- Siento que los niños tienen vínculos afectivos duraderos y continuos en el centro.	2.92	1.21	1 (4.2%)	2 (8.3%)	5 (20.8%)	7 (29.2%)	8 (33.3%)	1 (4.2%)
	13- Me siento seguro/a a nivel personal, relacional y social.	3.71	0.751	0	0	1 (4.2%)	8 (33.3%)	12 (50%)	3 (12.5%)
	14- Siento que soy eficaz como cuidador/a.	3.67	0.816	0	0	2 (8.3%)	7 (29.2%)	12 (50%)	3 (12.5%)

Entre las barreras aportadas por los propios educadores en la evaluación cualitativa de la Checklist (ítem 15), a la que respondieron 14 de los participantes del estudio, se encuentra que 3 de ellos (21.43%) coinciden en referir una ratio elevada de NNA y cansancio acumulado/burnout/malas condiciones laborales (se cobra poco y se trabaja mucho). Además, 2 (14.29%) incluyen falta de conocimientos/formación y falta de apoyo psicológico profesional a los menores, así como trabas administrativas y cuestiones ajenas al centro (sistema ineficaz). La inestabilidad dentro de la Fundación, la falta de recursos, su autoexigencia, las dudas en la toma de decisiones, la falta de directrices claras, los turnos de trabajo y el consumo en los menores son referidos por al menos 1 de los educadores (7.14%).

En cuanto a los facilitadores, son frecuentes los vínculos afectivos duraderos y continuos de los NNA en el centro, la seguridad personal, relacional y social de los educadores y el sentimiento de autoeficacia en su función.

Entre los facilitadores añadidos por los educadores en la evaluación cualitativa de la Checklist (ítem 16), respondida por 13 de los participantes, 8 de ellos (61.54%) incluyen a sus compañeros, especificando la importancia de tener una buena relación con ellos, el trabajo en equipo, buena comunicación, compañerismo, compromiso, apoyo y consejo de quienes tienen más experiencia. La formación como factor facilitador es incluida por 2 de los educadores (15.38%). Y, al menos 1 de ellos (7.69%), refiere la personalidad del educador, la disposición de los NNA a ser ayudados, el modelo educativo recibido por las figuras de apego del educador, la ratio actual de NNA (ha bajado) y el tiempo disponible para dedicar a sus niños/adolescentes de referencia.

En la evaluación del impacto de las barreras y facilitadores incluidos en la Checklist en la relación con los NNA, la masificación de recursos (ítem 11) se correlaciona de manera positiva y

significativa con el Conflicto en la relación con los ND ($Rho = 0.47$; $p < 0.05$), lo que indica que a mayor frecuencia de la masificación de recursos, mayor conflictividad en la relación con los ND. La asociación obtenida es moderada.

En cuanto al impacto en las competencias de parentalidad positiva, las Competencias vinculares en la relación con los NF se correlacionan positiva y significativamente con la durabilidad y continuidad de los vínculos afectivos de los niño/as en el centro (ítem 12; $Rho=0.49$; $p < 0.05$) y con el sentimiento de autoeficacia en su función (ítem 14; $Rho=0.48$; $p < 0.05$), ambos facilitadores. Esto indica que cuanto más frecuente es la presencia de vínculos afectivos duraderos y continuos en los NNA y el sentimiento de autoeficacia de los educadores, en mayor grado se dan las competencias vinculares en la relación con los NF. Esta asociación es moderada. Dichas Competencias vinculares se correlacionan positiva y significativamente en la relación con los ND con la ratio elevada de NNA a cargo de cada educador (ítem 6; $Rho=0.46$; $p < 0.05$) y con la dificultad para vincular con los NNA por estar dicha relación mediada por un contrato laboral (ítem 8; $Rho=0.43$; $p < 0.05$). La asociación entre estas dos barreras y las Competencias vinculares con los ND es moderada. Esto indica que el grado de competencias vinculares en la relación con los ND es mayor cuanto más elevada es la ratio de niño/as y cuanto mayor es la dificultad para vincular con ellos por estar dicha relación mediada por un contrato laboral.

Por otro lado, las Competencias protectoras en la relación con los NF se correlacionan de manera negativa y significativa con las siguientes barreras: con la falta de coordinación entre los profesionales del centro (ítem 9; $Rho=-0.65$; $p < 0.001$), con la sobreidentificación emocional (ítem 3; $Rho=-0.6$; $p < 0.01$), con la ansiedad, estrés o bajo estado de ánimo del educador (ítem 5; $Rho=-0.58$; $p < 0.01$), y con la dificultad para vincular con los NNA por saber que dicha relación terminará

cuando salgan del centro (ítem 7; $Rho=-0.44$; $p<0.05$). Dicha asociación es moderada en todos los casos. Todo ello indica que el grado de competencias protectoras en la relación con los NF es mayor cuanto menos frecuentes son la falta de coordinación entre profesionales, la sobreidentificación emocional, la ansiedad, estrés o ánimo bajo de los educadores y la dificultad para vincular con los niño/as por saber que la relación terminará cuando éstos salgan del centro.

Y, por último, las Competencias reflexivas en la relación con los NF se correlacionan negativa y significativamente con la falta de formación y/o conocimiento actualizado (ítem 1; $Rho=-0.44$; $p<0.05$) y con la ansiedad, estrés o ánimo bajo del educador (ítem 5; $Rho=-0.47$; $p<0.05$), ambos barreras. Dicha correlación es moderada. Esto indica que el grado de Competencias reflexivas en la relación con los NF es mayor cuanto menos frecuentes son la falta de formación y/o conocimiento actualizado y la ansiedad, estrés o bajo estado de ánimo de los educadores.

Análisis Temático de las Entrevistas a los Educadores

Por último, en cuanto a la evaluación cualitativa basada en una entrevista individual a 6 de los participantes, los resultados fueron los siguientes:

Con respecto a las características de un buen vínculo educador-NNA, refieren la importancia de la confianza bidireccional, el cariño, el tiempo que se dedica a la relación (éste debe adaptarse a las necesidades de cada NNA, ya que consideran que unos necesitan más atención que otros), la cercanía, la comprensión de la situación y las necesidades del niño/a, ser capaces de ver más allá de la conducta observable del NNA y de cómo ésta afecta al educador, la presencia incondicional, la escucha (así como saber transmitirla), la estabilidad, la seguridad en cuanto a la

cobertura de sus necesidades, la protección y la sintonía. Refieren que es una relación caracterizada por factores de cuidado, afectivo-emocionales y educativos.

Consideran que dicho vínculo se parece al que existe entre unos padres y sus hijos en cuanto a la actitud de querer que esa relación exista y a que hacen lo posible por su bienestar y por comprenderles. Las funciones de cuidado y la rutina diaria (llevarles al colegio, al dentista, a cumpleaños, ayudarles con los deberes, consolarles, etc.) son similares. Son referentes, quienes están presentes y disponibles, a quienes los niño/as y adolescentes del centro piden consejo.

Refieren que el vínculo educador-NNA se diferencia del que existe entre unos padres y sus hijos en que, aunque tratan de recrear dicho vínculo, es importante tener claros los roles, ya que los NNA tienen unos padres y ellos son sus educadores. Hacen “figura de”, pero no lo son, y consideran importante para la relación que haya claridad en este sentido. Un factor que consideran fundamental es la temporalidad, no van a estar ahí durante toda la vida del niño/a. También se diferencia en cuanto a que existe una rotación de profesionales. No siempre es posible que tengan el mismo educador de referencia durante su estancia en el centro (pueden marcharse del centro, cambiar de trabajo, etc.). Asimismo, no existe tanta permanencia ni disponibilidad como sería recomendable en cuanto a tiempo, debido a la cantidad de NNA que hay en el centro y a los turnos de trabajo.

Según su experiencia, refieren la importancia de los siguientes factores para la creación de buenos vínculos con los NNA:

En lo relativo al NNA, consideran facilitadores la duración de su estancia en el centro (cuanto más tiempo lleve, más probable que haya vínculo) y de su predisposición a confiar en los

educadores (que acuda a ellos cuando tenga problemas y que quiera contarles cosas). Para ellos son barreras el que no exista una sintonía o conexión por parte del niño (consideran que es algo que no se puede forzar), que el niño no cuente las cosas porque se cansa de intentarlo debido a la ausencia de un tiempo exclusivamente dedicado a él, la actitud evitativa y defensiva con la que llegan al centro debido a su situación vital, y el sentimiento de culpa relacionado con las situaciones de maltrato que han vivido.

En cuanto a lo relacionado con el educador y las condiciones laborales, creen que un factor que favorece el establecimiento de un buen vínculo es el tiempo de calidad que se puede dedicar a la relación. También incluyen como facilitadores la convivencia, una ratio baja de NNA a cargo de cada educador, la formación de los profesionales y el apoyo de psicólogos. Al igual que en el NNA, refieren como barrera la falta de sintonía o conexión por parte del educador, ya que opinan que tampoco se puede forzar. También consideran un obstáculo fundamental tener una ratio elevada de NNA a su cargo y la falta de tiempo para dedicar a la relación. Asimismo, hablan de barreras como la falta de formación en cuanto al vínculo y de los turnos de trabajo, que dificultan la permanencia y disponibilidad que consideran que la relación requiere.

Y, por último, en lo relativo al centro, hablan de la importancia de un ambiente cálido y hogareño frente a uno frío y poco acogedor.

Discusión

En primer lugar, en la descripción de las características sociodemográficas de los NNA seleccionados por los educadores, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre NF y ND según χ^2 .

La gran mayoría de NNA tienen más de 10 años de edad, destacando que, de aquellos más fáciles (NF), la mayoría tienen entre 15 y 17 años (45.83%), mientras que de los más difíciles (ND) la mayor parte tienen entre 11 y 14 años (43.48%). Esto se relaciona con Águila (2020) y Delgado (2013), cuyos estudios indican que el perfil de niño/as y adolescentes (NNA) en acogimiento residencial está compuesto principalmente por NNA de edades más avanzadas, lo que coincide con las características de aquellos escogidos en este estudio. Por otro lado, según el Observatorio de la Infancia (2021), el 56% de los menores en acogimiento residencial en España tienen una edad comprendida entre los 15 y los 17 años y el 26% entre 11 y 14 años, siendo el 18% restante menores de 10 años, lo que indica que en este estudio aquellos de entre 11 y 14 años están sobrerrepresentados en la categoría de ND.

El perfil de los NNA escogidos como ND, está formado por un 60.9% de sexo masculino y un 39.1% de sexo femenino, mientras que en los NF la proporción es la misma para ambos sexos. Según el Observatorio de la Infancia (2021), en España el 67% de los NNA en acogimiento residencial son de sexo masculino, mientras que solo el 33% son de sexo femenino, una proporción similar a la de los ND. Utilizando dicha proporción nacional como referencia, se considera que en este estudio las chicas están sobrerrepresentadas en la categoría de NF.

La discapacidad es más frecuente en los NF (12.5%) que en los ND (4.2%). Ésta es intelectual en todos los casos en los que se ha especificado el tipo de discapacidad (66.67%; 8.7% del total de la muestra). Según el Observatorio de la Infancia (2021), el 6% de los NNA que se encuentran en acogimiento residencial en España tienen alguna discapacidad, siendo la intelectual la más frecuente (Delgado, 2013). Los NNA con discapacidad intelectual tienen cuatro veces más riesgo de permanecer en estos centros durante largos periodos de tiempo, ya que es menos probable que se puedan llevar a cabo otras medidas (reunificación familiar, acogimiento familiar o

adopción) que con aquellos menores sin discapacidad; se consideran de difícil colocación por los retos que supone su integración para las familias (Baker, 2007; García, 2017; Slayter, 2016; Schmidt-Tieszen y McDonald, 1998). Las diferencias entre NF y ND podrían deberse al azar, aunque, por otro lado, los educadores refieren que uno de los facilitadores para la relación con los NNA es la mayor duración de su estancia en el centro, lo que coincide con Howes y Segal (1993), que describe una correlación positiva entre la duración de la estancia y la seguridad en la relación con los NNA en centros que proporcionan estabilidad y cuidados de alta calidad. Es decir, que, a mayor tiempo transcurrido en el centro, mayor probabilidad de que exista un vínculo educador-niño, lo que podría explicar por qué el porcentaje de NNA con discapacidad en esta muestra es mayor en los NF que en los ND.

Los problemas de salud mental son más frecuentes en los ND (13%) que en los NF (4.2%). Solamente se especifica asma como somatización en uno de los casos, mientras que en el resto se refiere necesidad de valoración. Esto no parece concordar con la literatura científica. En Águila (2020), cuya muestra fue de 450 adolescentes en acogimiento residencial terapéutico, el 50% de la muestra presentaba algún tipo de problema de salud mental diagnosticado. Asimismo, en Sainero et al. (2014), se halló que el 27% de los NNA de entre 6 y 18 años que se encontraban en centros de acogida en España estaban en tratamiento por problemas psicológicos. Atendiendo a dichos hallazgos, puede que el menor reporte de problemas de salud mental en esta muestra se deba a una dificultad para acceder a valoración psicológica para los niño/as y adolescentes del centro, o a los sesgos a la hora de escoger niño/as fáciles y difíciles entre los que no tienen problemas diagnosticados por no estigmatizar. En cuanto a la ausencia de diferencias significativas entre los NF y los ND, una posible explicación es que haya problemas de salud mental considerados fáciles y difíciles y que se distribuyan por igual en ambos grupos.

La ausencia de diferencias significativas entre el perfil de los NF y los ND indica que aquellas que puedan existir en la seguridad y en el grado de competencias de cuidado encontrados en la relación con ellos no se asocian con las diferencias de los NNA en cuanto a sus características personales. Sin embargo, no debemos olvidar que los niño/as y adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial son una población muy dañada que comparte una serie de necesidades especiales debido a su situación vital; necesidades que suponen un reto para los educadores, considerándose imprescindible la formación (García, 2017).

En cuanto al segundo objetivo, la evaluación de la seguridad en la relación y de la puesta en marcha de competencias de parentalidad positiva, como era esperable, existen diferencias estadísticamente significativas entre la relación de los educadores con los NF y con los ND. Con los NF, la relación se caracteriza por una alta cercanía y una conflictividad media-baja. Esto indica que son relaciones caracterizadas por la calidez y en las que los NNA buscan el apoyo de los educadores, considerándolos fuentes de seguridad; aunque, debido a la conflictividad media, no se puede considerar que los educadores perciban las interacciones con dichos niño/as y adolescentes como carentes de dificultades. Por otro lado, con los ND, tanto la cercanía como la conflictividad son medio-altas, siendo algo menos cercanas y más conflictivas que con los NF, que cuentan con una mayor seguridad relacional. A pesar de que en ninguno de los dos casos pueden considerarse relaciones del todo seguras, ha de tenerse en cuenta que los NNA que se encuentran en acogimiento residencial vienen de situaciones de gran inseguridad, por lo que estos resultados pueden considerarse algo positivo teniendo en cuenta la contextualización de dichas relaciones. Sin embargo, también evidencian la importancia de ayudar a los educadores en su tarea para que así puedan ser figuras de apego sustitutas seguras para todos los NNA, contribuyendo a que desarrollen una imagen positiva de sí mismos y del mundo (Ainsworth et al., 1978; Berástegui y

Pitillas, 2018; Camps-Pons et al., 2014; García, 2019; Leal, 2011; Meneses, 2012; Moreno y Martínez-Arias, 2008; Mukerji et al., 2021).

En la evaluación de habilidades de parentalidad positiva, los educadores participantes se encuentran en la Zona de Monitoreo (percentil 30) en la relación con los NF y en la Zona de Riesgo (percentil 10) con los ND. Se encuentran diferencias significativas, lo que indica que dichas habilidades se dan en mayor medida en las relaciones con NF, aunque en ambos casos es algo a seguir construyendo. Por otro lado, estas puntuaciones también pueden indicar una mayor conciencia y autocrítica por parte de los educadores frente a los padres en las tareas de parentalidad positiva.

En cuanto a las habilidades concretas de parentalidad positiva medidas en este estudio, en competencias vinculares se encuentran en la Zona de Riesgo en la relación con ambos niño/as, aunque existen diferencias significativas de gran magnitud entre ellas, situándose en el percentil 10 con los NF, mientras que con los ND se encuentran por debajo del límite inferior de la Zona de Riesgo. En competencias formativas se encuentran en la Zona de Monitoreo (percentil 40) con los NF y en la Zona de Riesgo (percentil 10) con los ND, encontrándose diferencias significativas de alta magnitud entre ellas. En competencias protectoras están en la Zona de Riesgo con ambos niño/as, concretamente en el percentil 20 con los NF y en el percentil 10 con los ND, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Y, por último, en competencias reflexivas se encuentran en la Zona Óptima en ambas relaciones, concretamente en el percentil 60 con los NF y en el percentil 50 con los ND, no encontrándose diferencias significativas.

Estos resultados nos indican que las competencias de cuidado no son características de la persona del educador sino de la relación con cada NNA. Además, es importante tener en cuenta

que ninguna persona es completamente competente y que hay que construir las competencias para cada nueva relación. En la relación con los NF, las competencias más fuertes son las reflexivas y las formativas, siendo más frágiles las protectoras y las vinculares, mientras que en la relación con los ND las más fuertes son las competencias reflexivas, siendo las demás bastante frágiles (todo ello en comparación con las que se hallarían en familias típicas). En ambas relaciones las competencias reflexivas son un punto fuerte, lo que indica que los educadores son capaces de comprender cómo el estado mental del menor afecta a su conducta, diferenciando entre cómo ésta les hace sentir a ellos y su verdadera intención (Gordo et al., 2020). Pascuzzo et al. (2021) relaciona una buena función reflexiva de los educadores con menores problemáticas internalizantes en los NNA. Por otro lado, es necesario trabajar las vinculares, las formativas y las protectoras. Para ello, se proponen la psicoeducación y el uso de videofeedback, facilitando espacios para la reflexión individual y grupal sobre las competencias que consideren estar poniendo en marcha en mayor o menor medida en la relación con sus NNA de referencia, fortaleciendo aquellas más frágiles e introduciendo nuevas, reconociendo siempre sus fortalezas (Berástegui y Pitillas, 2018; Gómez y Muñoz, 2014).

En cuanto al tercer objetivo, la evaluación del apego de los educadores con sus propios progenitores, en ambas relaciones (materna y paterna) se han obtenido niveles altos en afecto y bajos en control, lo que según Gómez et al., (2010) indica un vínculo óptimo. Esto implica que sus cuidadores primarios fueron empáticos, afectuosos y contenedores de sus emociones, al mismo tiempo que favorecieron su autonomía e independencia. Por ello, se considera que tuvieron un apego seguro, lo que les permite transmitir la seguridad vincular que los NNA a su cargo necesitan (Berástegui y Pitillas, 2018).

La relación de los educadores con sus propios padres a su vez impacta en la seguridad y en las competencias de cuidado que se dan en la relación con los NNA. Los resultados indican que el afecto recibido por la madre correlaciona de manera directa y significativa con la cercanía y las competencias reflexivas puestas en marcha en la relación con los NF. Por otra parte, existe una correlación positiva y significativa entre el afecto recibido por el padre y el grado de competencias protectoras que se da en la relación con los ND. Esto evidencia que el factor de género en términos de afecto en la propia experiencia con sus figuras de referencia juega un rol importante tanto en la cercanía de la relación con los NNA como en las competencias de parentalidad positiva que se ponen en marcha en dicha relación. Por otro lado, en cuanto al control ejercido tanto por la madre como por el padre, éste se correlaciona positiva y significativamente con el grado de competencias vinculares que se da en la relación con los NF. Esto resulta contrario a lo esperado, aunque teniendo en cuenta que los niveles en control son bajos y siendo esto lo adecuado para el apego, dicha correlación podría indicar que niveles adecuados de control favorecen una mayor puesta en marcha de competencias vinculares en la relación con los NF. Todo ello indica que el apego de los educadores influye en la relación con los NNA (Berástegui y Pitillas, 2018).

En cuanto al cuarto objetivo, la descripción de las barreras y facilitadores para el establecimiento de un buen vínculo con los NNA y la evaluación de su impacto en la seguridad relacional y en las competencias de cuidado, atendiendo a las barreras incluidas en la Checklist, se refieren los siguientes resultados: Las barreras más frecuentes son la sobreidentificación emocional, la elevada ratio NNA-educador, la rotación de profesionales en el centro y la masificación de recursos. Con una frecuencia media-baja, se presentan la falta de formación y/o conocimiento actualizado y la falta de coordinación entre los profesionales del centro. Las barreras menos frecuentes son: la dificultad para empatizar con los NNA; la dificultad en el manejo de la

autoridad (autoritarismo o permisividad); la ansiedad, el estrés y el bajo estado de ánimo en el educador; la dificultad para vincular con los NNA debido a la finalización de la relación cuando salgan del centro; y la dificultad para vincular con los niño/as por estar dicho vínculo mediado por un contrato laboral.

Entre las barreras aportadas por los propios educadores en la evaluación cualitativa de la Checklist, las más frecuentes fueron: una ratio elevada de NNA, cansancio acumulado/burnout/malas condiciones laborales (se cobra poco y se trabaja mucho), falta de conocimientos/formación, falta de apoyo psicológico profesional a los NNA, y trabas administrativas y cuestiones ajenas al centro (sistema ineficaz). Entre las menos frecuentemente referidas se encuentran la inestabilidad dentro de la Fundación, la falta de recursos, su autoexigencia, las dudas en la toma de decisiones, la falta de directrices claras, los turnos de trabajo y el consumo en los menores. Algunas de ellas, como son la ratio elevada, el estrés en el educador y la falta de formación y recursos, resultan redundantes porque ya estaban incluidas en la Checklist, aunque se considera útil mencionarlas nuevamente por la importancia que parecen tener para los educadores.

En cuanto a los facilitadores, según los resultados de aquellos incluidos en la Checklist, son frecuentes los vínculos afectivos duraderos y continuos de los NNA en el centro, la seguridad personal, relacional y social de los educadores y el sentimiento de autoeficacia en su función.

Entre los facilitadores añadidos por los educadores en la evaluación cualitativa de la Checklist, el más llamativamente frecuente (incluido por el 61.54% de aquellos que respondieron a este apartado) son los compañeros, especificando la importancia de tener una buena relación con ellos, el trabajo en equipo, buena comunicación, compañerismo, compromiso, apoyo y consejo de

quienes tienen más experiencia. También es frecuentemente referida la formación. Y, entre aquellos menos frecuentemente reportados se encuentran la personalidad del educador, la disposición de los NNA a ser ayudados, el modelo educativo recibido por las figuras de apego del educador, la ratio actual de NNA (ha bajado) y el tiempo disponible para dedicar a sus niño/as y adolescentes de referencia.

En lo relativo a la evaluación del impacto de dichas barreras y facilitadores en la relación con los niño/as y adolescentes del centro, se observa una asociación positiva y significativa entre la masificación de recursos (barrera) y la conflictividad en la relación con los ND. Teniendo en cuenta que es una de las barreras más frecuentemente referidas, puede considerarse un factor explicativo para los niveles de conflictividad referidos y previamente descritos en la relación con estos NNA.

En cuanto al impacto en la aplicación de competencias de parentalidad positiva, se encuentra una correlación positiva y significativa entre las competencias vinculares en la relación con los NF y la durabilidad y continuidad de los vínculos afectivos de los NNA en el centro, así como con el sentimiento de autoeficacia de los educadores (ambos facilitadores). Dichas competencias vinculares en la relación con los ND se correlacionan de manera positiva y significativa con una ratio elevada de NNA y con la dificultad de vincular con ellos por estar dicha relación mediada por un contrato laboral (ambas barreras). Una posible explicación de esta última asociación es que a mayor dificultad de la situación, más se esfuerzan los educadores por poner en marcha dichas competencias al ser más conscientes de la necesidad de hacerlo. Esto es contrario a García y Hamilton-Giachritsis (2017), cuyos hallazgos describen una correlación negativa entre una ratio elevada y niveles altos de seguridad vincular en los NNA.

Las competencias protectoras en la relación con los NF se correlacionan de manera negativa y significativa con las siguientes barreras: con la falta de coordinación entre los profesionales del centro, con la sobreidentificación emocional, con la ansiedad, estrés o bajo estado de ánimo del educador, y con la dificultad para vincular con los NNA por saber que dicha relación terminará cuando salgan del centro. Y, por último, las competencias reflexivas en la relación con los NF se correlacionan negativa y significativamente con la falta de formación y/o conocimiento actualizado y con la ansiedad, estrés o ánimo bajo del educador (ambos barreras).

Todo ello evidencia la importancia de apoyar a los educadores en su tarea y de facilitarles formación para que se sientan eficaces en su función. Se propone el trabajo en gestión emocional y resolución de problemas como intervención/prevenición para que la situación vital de los NNA no les afecte de manera excesiva, para que no se encuentren ansiosos, estresados o con el ánimo bajo, y para facilitarles la gestión de la relación con los NNA (tratando de que el conocimiento de la inevitable despedida afecte al vínculo en la menor medida posible tanto en la actualidad como en el futuro), promoviendo así los vínculos afectivos duraderos y continuos entre los NNA del centro y sus educadores.

Y, por último, en lo relativo al quinto objetivo, explorar la percepción cualitativa de los educadores sobre las características de un buen vínculo educador-niño, en qué se asemeja o diferencia dicho vínculo del que puede existir entre unos padres y sus hijos, y las barreras y facilitadores que encuentran para el establecimiento de dicho vínculo, se concluye lo siguiente:

Los participantes consideran que el vínculo con los NNA del centro se caracteriza por la confianza bidireccional, el cariño, el tiempo que se dedica a la relación (éste debe adaptarse a las necesidades de cada niño/a, ya que consideran que unos necesitan más atención que otros), la

cercanía, la comprensión de la situación y las necesidades del niño/a, ser capaces de ver más allá de la conducta observable de los NNA y de cómo ésta afecta al educador, la presencia incondicional, la escucha (así como saber transmitirla), la estabilidad, la seguridad en cuanto a la cobertura de sus necesidades, la protección y la sintonía. Refieren que es una relación caracterizada por factores de cuidado, afectivo-emocionales y educativos. Dichas características coinciden con las dimensiones de cuidado previamente expuestas en cuanto a cariño (en el que se incluye el contacto físico), cooperación, mutualidad, cercanía, satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas, flexibilidad, soporte, perspectiva, y comunicación y expresión emocional (Ainsworth, 1969; Berástegui y Pitillas, 2018; Halty y Berástegui, 2021; Meneses, 2012). También incluyen como factores propios de la relación la confianza bidireccional y el componente educativo.

Los educadores refieren que dicho vínculo se parece al que existe entre unos padres y sus hijos en cuanto a la actitud de querer que esa relación exista y a que hacen lo posible por su bienestar y por comprenderles. Las funciones de cuidado y la rutina diaria (llevarles al colegio, al dentista, a cumpleaños, ayudarles con los deberes, consolarles, etc.) son similares. Son referentes, quienes están presentes y disponibles, a quienes los NNA del centro piden consejo. Es decir, es similar en cuanto a las funciones de cuidado, la disponibilidad física y emocional, la cercanía, el soporte y la satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas (Ainsworth, 1969; Camps-Pons et al., 2014; Delgado, 2012; Halty y Berástegui, 2021; Meneses, 2012; Moreno y Martínez-Arias, 2008).

Por otro lado, según los participantes del estudio, el vínculo educador-NNA se diferencia del que existe entre unos padres y sus hijos en que, aunque tratan de recrear dicho vínculo, es

importante tener claros los roles, ya que los NNA tienen unos padres y ellos son sus educadores. Hacen “figura de”, pero no lo son, y consideran importante para la relación que haya claridad en este sentido. Un factor que consideran fundamental es la temporalidad, no van a estar ahí durante toda la vida del niño/a. También se diferencia en cuanto a que existe una rotación de profesionales. No siempre es posible que tengan el mismo educador de referencia durante su estancia en el centro (pueden marcharse del centro, cambiar de trabajo, etc.). Asimismo, no existe tanta permanencia ni disponibilidad en cuanto a tiempo debido a la cantidad de NNA que hay en el centro y a los turnos de trabajo. En resumen, se diferencian en la temporalidad (hablamos de figuras de apego sustitutas) y en las dificultades en cuanto a disponibilidad física y emocional debido a las condiciones laborales y a la ratio de NNA a su cargo. La reparación de las interacciones es una dimensión de cuidado fundamental en cualquier relación que pretenda facilitar el desarrollo de un apego seguro, pero teniendo en cuenta dichas dificultades, se considera aún más importante si cabe (Berástegui y Pitillas, 2018; Meneses, 2012). Por otro lado, un factor llamativo es la importancia que tiene para los participantes diferenciar el rol de padre/madre del de educador/a de cara a los NNA. Esto se relaciona con los hallazgos de Campos et al. (2011), un estudio en el que los educadores verbalizan que tratan de no generar dependencia de los NNA, siendo afectivos con ellos, pero poniendo límites para que éstos vean que no son sus padres. Sería recomendable estudiar esto en mayor profundidad, ya que la dependencia, el afecto y la disponibilidad emocional son condiciones necesarias para el establecimiento de un vínculo seguro.

Según lo referido en las entrevistas, las barreras más frecuentes en lo relativo a los NNA son: la falta de sincronía por parte de los niño/as, la actitud evitativa y defensiva con la que llegan al centro debido a su situación vital, el sentimiento de culpa relacionado con las situaciones de maltrato que normalmente han vivido, el consumo de sustancias, la falta de apoyo psicológico, y

la dificultad para poder dedicarles un tiempo individualizado y de calidad, a su vez relacionada con tener una elevada ratio NNA-educador. En cuanto a lo relacionado con la figura del educador y las condiciones laborales, consideran obstáculos fundamentales tener una ratio elevada de NNA a su cargo y la falta de tiempo para dedicar a la relación. Asimismo, refieren como barreras el burnout y las malas condiciones laborales, su autoexigencia, la falta de conocimientos/formación (especialmente en lo relativo al vínculo, que les lleva a tener dudas en la toma de decisiones por sentir que no tienen unas directrices claras), la inestabilidad dentro de la Fundación, las trabas administrativas y cuestiones ajenas al centro relacionadas con un sistema ineficaz, la falta de recursos y los turnos de trabajo, que dificultan la permanencia y disponibilidad que consideran que la relación requiere. Y, al igual que con los NNA, la falta de sincronía por su parte, algo propio de las relaciones interpersonales que en ocasiones ocurre y que no se puede forzar. Por último, en lo relativo a la infraestructura del centro, consideran como limitación un ambiente frío y poco acogedor.

La mayor parte de las barreras mencionadas se contemplaron en la evaluación cuantitativa de este estudio basándose en la literatura (Berástegui y Pitillas, 2018; Campos et al., 2011; García y Hamilton-Giachritsis, 2016; Halty y Berástegui, 2021; Leal, 2011; Meneses, 2012; Mukerji et al., 2021), aunque también se han referido otras como el consumo de sustancias en los NNA, el burnout de los educadores y las malas condiciones laborales, su autoexigencia y las cuestiones ajenas al centro relacionadas con la ineficacia del sistema de protección.

En relación a estos factores mencionados por los propios participantes, según la literatura, en el sistema de protección existe una tasa de consumo más elevada que en la población general. Destacan el consumo de cannabis y alcohol, en el que se observa un incremento. Se consideran

factores de riesgo la exposición a altos niveles de violencia y la edad temprana de ingreso en el sistema de protección (Águila, 2020).

En cuanto al burnout como barrera, existen pocas investigaciones a nivel nacional. Destaca Jenaro-Río et al. (2007), con una muestra de 64 profesionales de acogimiento residencial de menores en diferentes comunidades de España, en los que se encuentra una tasa elevada de burnout. También Domínguez et al. (2017), un estudio transversal con una muestra de 160 profesionales de 26 centros de menores de Galicia, de los que el 60.6% eran educadores. En esta investigación no se encontraron tasas elevadas de burnout, aunque sí niveles medio-bajos, por lo que se concluyó la existencia de un riesgo incipiente de padecer el síndrome. Se consideran factores de riesgo (correlaciones positivas) el sexo (masculino), el tipo de contrato laboral, la antigüedad en el puesto y la edad, así como la disconformidad con el salario y con los turnos de trabajo, el exceso de horas trabajadas, los trastornos de conducta en los NNA, la rotación de profesionales, la ambigüedad de rol, la escasez de recursos y el bajo reconocimiento de la profesión. Todo ello pone en valor la necesidad de llevar a cabo medidas preventivas y de intervención, centrándose en el aprendizaje de estrategias de afrontamiento para lo demandante de su trabajo, y de realizar mejoras en un sistema de protección sobrecargado, logrando un equilibrio entre las demandas y los recursos disponibles. Asimismo, se plantea la necesidad de reducir el número de horas de trabajo, rediseñar los turnos, adecuar la retribución económica, etc. (Delgado, 2013; Domínguez et al., 2017; García y Hamilton-Giachritsis, 2016; Jenaro-Río et al., 2007; Martín, 2015). El burnout se considera un factor importante para este estudio, ya que está estrechamente relacionado con las limitaciones referidas, lo que puede a su vez incidir en la relación con los NNA por influir en la calidad de vida y el desempeño profesional de los educadores.

Por otro lado, en las entrevistas los participantes refieren una serie de condiciones que facilitan la creación del vínculo con los NNA. En lo relativo a los niño/as y adolescentes, incluyen la mayor duración de su estancia en el centro y su disposición a ser ayudados y a confiar en los educadores. En cuanto a lo relacionado con el educador y las condiciones laborales, destacan a los compañeros, especificando el tener una buena relación con ellos, el trabajo en equipo, buena comunicación, compañerismo, compromiso, apoyo y consejo de quienes tienen más experiencia. También incluyen con frecuencia el tiempo de calidad que se puede dedicar a la relación con los niño/as y adolescentes de los que son educadores de referencia, relacionado con la ratio de NNA a su cargo, que actualmente ha bajado. Hablan de la convivencia con los niño/as, la formación de los profesionales, el apoyo de psicólogos, la personalidad de los educadores y el modelo educativo que éstos recibieron en su propia crianza (ambos relacionados con el apego). Y, por último, en lo relativo al centro, hablan de la importancia de un ambiente cálido y hogareño frente a uno frío y poco acogedor.

Dichos facilitadores están relacionados con lo contemplado en la evaluación cuantitativa. Muchos de ellos son los opuestos de las barreras referidas, como es el caso del tiempo que se dedica a la relación, la ratio de NNA, la formación y, también incluido en el estudio, el propio apego de los educadores. En la literatura se encuentran factores favorecedores del vínculo como la continuidad de los educadores (que al igual que la mayor duración de la estancia del menor en el centro hace referencia al tiempo que se dedica o se ha dedicado a la relación), la seguridad personal, relacional y social de los educadores y su sentimiento de eficacia como educadores (Berástegui y Pitillas, 2018; Meneses, 2012). Sin embargo, además de todo ello, en los resultados se incluyen como facilitador importante los compañeros. También, la disposición de los NNA a ser ayudados y a confiar en los educadores, algo poco frecuente teniendo en cuenta que alrededor

del 80% de los niño/as que han sufrido maltrato presentan un patrón de apego desorganizado y que son frecuentes los trastornos del vínculo (Delgado, 2012; García y Hamilton-Giachritsis, 2016; Imrisek et al., 2018; Leal, 2011; Meneses, 2012).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, es transversal, por lo que no se han estudiado la evolución ni la duración de la relación con cada NNA. En segundo lugar, destacan el pequeño tamaño de la muestra y la desigualdad en la proporción de sexo de los educadores, donde las mujeres están sobrerrepresentadas. Y, en tercer lugar, teniendo en cuenta que la Checklist de facilitadores y barreras se diseñó para este estudio ante la ausencia de otra prueba similar ya validada, se evidencia la dificultad para comparar sus resultados con otros estudios.

Como futuras líneas de investigación, en primer lugar, se considera importante el estudio en mayor profundidad de la influencia del consumo en los NNA y del burnout como barreras para la relación, así como de los compañeros como facilitador. También se propone la construcción de la variable “seguridad relacional” para así poder evaluar la relación educador-NNA de manera más detallada. Además, se sugiere indagar en la perspectiva que tienen los educadores sobre su propio rol. Por último, se considera valiosa la realización de un estudio que incluya al mismo tiempo la percepción de los educadores y de los NNA sobre la relación, incluyendo así también su visión sobre el grado de cobertura de sus necesidades tanto físicas como psicológicas, e incorporando factores que los propios NNA consideren como facilitadores o barreras para dicha relación.

En conclusión, para incrementar la seguridad en la relación con los NNA y el grado de aplicación de competencias de parentalidad positiva en dicha relación, se propone la siguiente intervención con los educadores:

- Formación en cuanto al rol de educador para prevenir la ambigüedad, dando importancia a características fundamentales para la construcción del vínculo (dependencia, afecto y disponibilidad emocional) y así evitar que dicha ambigüedad dé lugar a un distanciamiento emocional por parte de los educadores, lo que influye negativamente en la relación con los NNA y favorece el burnout y las dudas en la toma de decisiones.
- Facilitar espacios para la reflexión individual y grupal sobre las competencias de cuidado, utilizando el videofeedback como herramienta e incrementando las competencias más frágiles, siempre desde una mirada de reconocimiento de sus fortalezas.
- Trabajo en gestión emocional y resolución de problemas para que la situación vital de los NNA no les afecte de manera excesiva, para que no se encuentren ansiosos, estresados o con el ánimo bajo, y para facilitarles la gestión de la relación con los NNA (tratando de que el conocimiento de la inevitable despedida afecte al vínculo en la menor medida posible tanto en la actualidad como en el futuro), promoviendo así los vínculos afectivos duraderos y continuos entre los NNA del centro y sus educadores.
- Facilitar apoyo y guía para trabajar cuestiones personales como la autoexigencia y fomentar la buena relación entre los compañeros, ya que es considerado como el mayor facilitador.
- Entrenamiento en estrategias de afrontamiento para prevenir la aparición del burnout.

Para que esto pueda darse, es fundamental asegurar las mejores condiciones a nivel de centro y desde el propio sistema de protección, para lo que se consideraría útil lo siguiente:

- Disminuir la ratio NNA-educador y promover los tiempos de calidad dedicados a la relación con sus niño/as y adolescentes de referencia, facilitando su disponibilidad emocional durante los turnos de trabajo.

- Disminuir y hacer un buen manejo de la rotación de profesionales en el centro, facilitando la permanencia y haciéndoles predecibles de cara a los NNA (que sepan cuándo van a estar y a quién pueden recurrir en cada momento).
- Promover la coordinación entre profesionales para maximizar la coherencia de las intervenciones.
- Asegurar el equilibrio entre las demandas y la disponibilidad de los recursos necesarios en un sistema de protección sobrecargado, ya que su masificación está ligada a la conflictividad en la relación con los ND.
- Mejorar las condiciones laborales (número de horas de trabajo, rediseñar los turnos, adecuar el salario, etc.) para disminuir el burnout, promoviendo a su vez el reconocimiento de la profesión y la continuidad de los educadores.
- Facilitar el apoyo psicológico a los NNA para trabajar la culpa, la vergüenza, etc., utilizando también para ello la propia relación con los educadores, e intervenir en el consumo de sustancias.
- Fomentar un ambiente acogedor en el centro.

De esta manera se incrementará el sentimiento de autoeficacia de los educadores, su seguridad y el cuidado personal que una tarea tan difícil como esta requiere, mejorando así su calidad de vida, y por tanto, su desempeño profesional. Todo ello, unido al apego seguro con el que ya cuentan, facilitará la construcción de relaciones confiables y afectivas entre los educadores y los NNA; relaciones en las que las competencias de parentalidad positiva podrán darse en las mejores condiciones.

Referencias

Águila, A. (2020). Evaluación del perfil y necesidades de adolescentes en acogimiento residencial terapéutico [Tesis de Doctorado, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/57251/TD_AlbaAguilaOtero.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.

Ainsworth, M. D. S. (1969). Maternal sensitivity scales. *Power*, 6, 1379-1388.

Baker, C. (2007). Disabled children's experience of permanency in the looked after system. *The British Journal of Social Work*, 37(7), 1173-1188. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bc1082>

Berástegui, A., y Pitillas, C. (2018). *Primera Alianza: Fortalecer y reparar los vínculos tempranos*. Gedisa.

Bifulco, A., Jacobs, C., Ilan-Clarke, Y., Spence, R., y Oskis, A. (2017). Adolescent attachment style in residential care: the attachment style interview and vulnerable attachment style questionnaire. *British Journal of Social Work*, 47(7), 1870-1883. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw117>

Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil [Crisis and review of residential care. Its role in child protection]. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 42-52. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1655.pdf>

Campos, G., Ochaíta, E., y Espinosa, M. A. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales [Residential care as a context of

development from the perspective of its professionals]. *Educación y Diversidad*, 5 (1), 59-71. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662866/acogimiento_campos_ed_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Camps-Pons, S., Castillo-Garayoa, J. A., y Cifre, I. (2014). Apego y psicopatología en adolescentes y jóvenes que han sufrido maltrato: implicaciones clínicas [Attachment and psychopathology in adolescents and young people who have suffered maltreatment: clinical implications]. *Clínica y salud*, 25(1), 67-74. <https://dx.doi.org/10.5093/cl2014a6>

Delgado, L. (2012). Infancia en espera: Acogimiento Residencial, Salud Mental y Escuela [Waiting children: Residential Foster Care, Mental Health and School]. *RES: Revista de Educación Social*, (16), 1-9. http://www.eduso.net/res/pdf/16/espe_res_16.pdf

Delgado, L. (2012). Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial: Conductas Externalizadoras-Interiorizadoras y Evaluación del Apego [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/117588#page=1>

Domínguez, J., López, A. e Iglesias, E. (2017). Prevalencia del síndrome de burnout en personal de centros de menores: diferencias según su contexto sociolaboral [Prevalence of burnout syndrome in staff of juvenile centers: differences according to their socio-labor context]. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(2), 138-147. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.2.7>

García, M. (2019). Apego, trastorno de conducta y menores institucionalizados: Revisión bibliográfica [Attachment, comportamental disorder and institutionalized minors: Literature review]. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación familiar*, (57), 89-124. <https://doi.org/10.36576/summa.107840>

García, M., y Hamilton-Giachritsis, C. (2016). Attachment styles in children living in alternative care: A systematic review of the literature. *Child & youth care fórum*, 45(4), 625-653. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9342-x>

García, M., y Hamilton-Giachritsis, C. (2017). The crucial role of the micro caregiving environment: Factors associated with attachment styles in alternative care in Chile. *Child Abuse & Neglect*, 70, 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.019>

García, N. (2017). Adopción y acogimiento de niños con discapacidad intelectual: Bienestar familiar y factores asociados. [Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia Comillas]. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5403_d_TD00261.pdf

Gómez, E., y Muñoz, M. (2014). Manual de la Escala de Parentalidad Positiva e2p [e2p Positive Parenting Scale Manual]. *Fundación Ideas para la Infancia*. <https://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva.pdf>

Gómez, Y., Vallejo, V. J., Villada, J. A., y Zambrano, R. (2010). Propiedades psicométricas del instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia [Psychometric properties of the Parental Bonding Instrument (PBI) in the population of Medellin, Colombia]. *Revista Pensando Psicología*, 6(11), 65-73. <https://doi.org/10.16925/issn.1900-3099>

Gordo, L., Iriarte, L., y Martínez-Pampliega. (2020). Versión Española del Cuestionario de Función Reflexiva Parental (CFRP-18) [Spanish version of the Parental Reflective Function Questionnaire (PRFQ-18)]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 55(2), 5-17. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.01>

Halty, A., y Berástegui, A. (2021). ¿Cuidado Materno, Responsividad o Sensibilidad? Una Revisión del Constructo de Ainsworth hasta hoy [Maternal Care, Responsiveness or Sensitivity? A Review of the Ainsworth Construct until Today]. *Clínica contemporánea*, 12(3), Artículo e21. <https://doi.org/10.5093/cc2021a20>

Howes, C., y Segal, J. (1993). Children's relationship with alternative caregivers: The special case of maltreated children removed from their homes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 71-81. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(93\)90024-P](https://doi.org/10.1016/0193-3973(93)90024-P)

Imrisek, S. D., Castaño, K., y Bernard, K. (2018). Developing self-regulation in a dysregulating world: Attachment and Biobehavioral Catch-up for a toddler in foster care. *Journal of clinical psychology*, 74(8), 1308-1318. <https://doi.org/10.1002/jclp.22642>

Jenaro-Río, C., Flores-Robaina, N., y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores [Burnout syndrome and coping in workers of minors residential care]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 107-121. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-211.pdf

Kungl, M. T., Gabler, S., Bovenschen, I., Lang, K., Zimmermann, J., y Spangler, G. (2019). Attachment, dependency, and attachment-related behaviors in foster children: A closer look at the nature of the foster child-caregiver relationship. *Developmental Child Welfare*, 1(2), 107-123. <https://doi.org/10.1177/2516103219845374>

Leal, M. (2011). El vínculo de apego como organizador del desarrollo en menores protegidos de 0 a 3 años [The bond of attachment as an organizer of development in protected minors from 0 to 3 years]. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 89-102. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/12-6.pdf>

Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial [Children and adolescents in residential care]. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 28, 91-105. <http://qurrriculum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/05-Eduardo-Mart%C3%ADn.pdf>

Melis, F., Dávila, M. Á., Ormeño, V., Vera, V., Greppi, C., y Gloger, S. (2001). Estandarización del PBI (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago [Standardization of the PBI (Parental Bonding Instrument), version adapted to the population between 16 and 64 years of Gran Santiago]. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39(2), 132-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272001000200005>

Meneses, C. (2012). Vinculación con Figura Sustituta en Sistemas de Protección a la Infancia [Tesis de Doctorado, Universidad de Viña del Mar]. <https://repositorio.uvm.cl/bitstream/handle/20.500.12536/222/Vinculaci%c3%b3n%20con%20figura%20sustintuta%20en%20sistemas%20de%20protecci%c3%b3n%20a%20la%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Molano, N., León, E., Román, M., Jiménez-Morago, J. M., y Moreno, C. (2021). Building up secure relationships: Analysis of adult-child interactions in foster and adoptive families. *Children and Youth Services Review*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106026>

Moreno, R., y Martínez-Arias, R. (2008). Adaptación española de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta [Spanish adaptation of Pianta's Student- Teacher Relationship Scale (STRS)]. *Psicología Educativa*, 14(1), 11-27. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2008v14n1a2.pdf>

Mukerji, C. E., Wade, M., Fox, N. A., Zeanah, C. H., y Nelson, C. A. (2021). Growth in Self-Regulation Over the Course of Adolescence Mediates the Effects of Foster Care on Psychopathology in Previously Institutionalized Children: A Randomized Clinical Trial. *Clinical Psychological Science*, 9(5), 810-822. <https://doi.org/10.1177/2167702621993887>

Observatorio de la Infancia. (2017). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (datos 2015).

Observatorio de la Infancia. (2021). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia (datos 2019).

Pascuzzo, K., Cyr, C., Joly, M. P., Rollin, M., y Cyr-Desautels, L. (2021). Professional carers' attachment style and reflective functioning: Links with adolescent behavioral and emotional adaptation in residential care. *Children and Youth Services Review*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106044>

Román, M., Hodges, J., Palacios, J., Moreno, M. D. C., y Hillman, S. (2018). Evaluación de las representaciones mentales de apego a través de las historias incompletas: aplicación española de Story Stem Assessment Profile (SSAP) [Assessment of mental representations of attachment through incomplete stories: Spanish application of the Story Stem Assessment Profile (SSAP)]. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación—e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 1 (46), 5-19. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.01>

Sainero, A., Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2014). Examining needs and referrals to mental health services for children in residential care in Spain: an empirical study in an autonomous community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1063426612470517>

Schmidt-Tieszen, A., y McDonald, T. P. (1998). Children who wait: Long term Foster care or adoption? *Children and Youth Services Review*, 20(1-2), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(97\)00065-0](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(97)00065-0)

Slayter, E. M. (2016). Foster care outcomes for children with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(5), 299-315. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.5.299>

Verschueren, K., y Koomen, H. (2021). Dependency in teacher-child relationships: deeping our understanding of the construct. *Attachment & Human Development*, 23(5), 481-489. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>

Zaccagnino, M., Cussino, M., Preziosa, A., Veglia, F., y Carassa, A. (2015). Attachment representation in institutionalized children: a preliminary study using the child attachment interview. *Clinical psychology & psychotherapy*, 22(2), 165-175. <https://doi.org/10.1002/cpp.1882>

Anexo A. Cuestionario de Variables Sociodemográficas

Tabla A1*Cuestionario de variables sociodemográficas*

Sexo	<input type="radio"/> Hombre
	<input type="radio"/> Mujer
	<input type="radio"/> Otro
Tiempo trabajando en protección de menores	<input type="radio"/> Menos de 1 año
	<input type="radio"/> Entre 1 y 10 años
	<input type="radio"/> Más de 10 años

Anexo B. Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS). (Moreno y Martínez-Arias, 2008)

Tabla B1

Datos sobre el/a niño/a respecto al cual contestará el cuestionario

Sexo: (M) (F)

Edad: _____ años

¿Tiene alguna discapacidad diagnosticada? (NO) (SÍ) ¿Cuál? _____

¿Tiene algún problema de salud mental? (NO) (SÍ) ¿Cuál? _____

Por favor, indica el grado en que cada una de estas afirmaciones se aplica actualmente a tu relación con este/a niño/a:

Tabla B2

Escala Likert de la STRS

1	2	3	4	5
No se aplica en absoluto	Más bien poco	Neutral, no estoy seguro	Se aplica ligeramente	Se aplica totalmente

Tabla B3

Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS)

1	Comparto una relación afectuosa y cálida con este/a niño/a.	1	2	3	4	5
2	Este/a niño/a y yo siempre parecemos estar en conflicto.	1	2	3	4	5
3	Si está molesto, este/a niño/a busca consuelo en mí.	1	2	3	4	5
4	Este/a niño/a se siente incómodo con el afecto físico o el tacto por mi parte.	1	2	3	4	5
5	Este/a niño/a valora su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6	Cuando elogio a este/a niño/a, él/ella irradia con orgullo.	1	2	3	4	5

Tabla B3*Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS)*

7	Este/a niño/a comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
8	Este/a niño/a se enfada fácilmente conmigo.	1	2	3	4	5
9	Es fácil estar en sintonía con lo que siente este/a niño/a.	1	2	3	4	5
10	Este/a niño/a se queda enfadado, enojado o es resistente después de ser disciplinado.	1	2	3	4	5
11	Tratar con este/a niño/a agota mi energía.	1	2	3	4	5
12	Cuando este/a niño/a llega de mal humor, sé que nos espera un día largo y difícil.	1	2	3	4	5
13	Los sentimientos de este/a niño/a hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
14	Este/a niño/a es astuto o manipulador conmigo.	1	2	3	4	5
15	Este/a niño/a comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5

Anexo C. Escala de Parentalidad Positiva (E2P). (Gómez y Muñoz, 2014)

Tabla C1

Datos sobre el/a niño/a respecto al cual contestará el cuestionario

Sexo: (M) (F)

Edad: _____ años

¿Tiene alguna discapacidad diagnosticada? (NO) (SÍ) ¿Cuál? _____

¿Tiene algún problema de salud mental? (NO) (SÍ) ¿Cuál? _____

La Escala de Parentalidad Positiva (E2P) es un cuestionario muy sencillo que puede contestarlo cualquier adulto responsable de la crianza de un niño o niña. Su objetivo es identificar aquellas prácticas que usted usa al relacionarse con el niño o niña a su cargo. Por favor, asegúrese de entender muy bien estas instrucciones antes de continuar.

En el cuestionario se presentan una serie de frases que describen situaciones habituales de crianza. Frente a cada afirmación se le pide escoger entre 4 opciones: Casi Nunca, A veces, Casi Siempre y Siempre. Si la afirmación es muy poco cierta o casi nunca ocurre, entonces marque la letra “C/N” (Casi Nunca). Si describe algo parcialmente cierto o que ocurre solo a veces, marque la letra “A/V” (A veces). Si es una situación bastante más cierta o habitual, entonces marque la letra “C/S” (Casi Siempre). Y si la afirmación describe algo totalmente cierto o que ocurre todo el tiempo, entonces marque la letra “S” (Siempre).

Recuerde marcar una sola opción en cada afirmación. Conteste todas las preguntas del cuestionario. Por favor, conteste con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas; por ello, escoja la respuesta que mejor refleje su realidad.

Tabla C2*Escala de Parentalidad Positiva (E2P)*

Durante los últimos 3 meses, en la crianza de este/a niño/a		Casi Nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
1.	Este/a niño/a y yo sacamos tiempo para jugar, salir y hacer cosas juntos.	C/N	A/V	C/S	S
2.	Con este/a niño/a, cantamos o bailamos junto/as.	C/N	A/V	C/S	S
3.	Con este/a niño/a, vemos juntos programas de TV o películas apropiadas a su edad.	C/N	A/V	C/S	S
4.	Cuando este/a niño/a está irritable, puedo identificar las causas (<i>ej.: si es porque está enfermo, extraña a su abuelo o tuvo un día “difícil” en el colegio</i>)	C/N	A/V	C/S	S
5.	Ayudo a este/a niño/a a que reconozca sus emociones y les ponga nombre (<i>ej.: le digo “eso es que sientes miedo”, “estás enfadado”, “estás triste”</i>)	C/N	A/V	C/S	S
6.	Reservo un momento exclusivo del día para compartir con este/a niño/a (<i>ej.: le leo un cuento antes de dormir</i>)	C/N	A/V	C/S	S
7.	Este/a niño/a y yo conversamos de los temas que a él/ella le interesan (<i>ej.: le pregunto por sus amigos del colegio, sus series de televisión o sus cantantes favoritos</i>)	C/N	A/V	C/S	S
8.	Logro ponerme en el lugar de este/a niño/a (<i>ej.: en una discusión entiendo su punto de vista, entiendo su pena cuando pierde algo muy querido</i>)	C/N	A/V	C/S	S
9.	Cuando este/a niño/a está estresado/a, me busca para que lo ayude a calmarse (<i>ej.: cuando está enfermo o ha tenido un problema en el colegio</i>)	C/N	A/V	C/S	S
10.	Cuando este/a niño/a pide mi atención, respondo pronto, en poco tiempo.	C/N	A/V	C/S	S
11.	Con este/a niño/a, nos reímos juntos de cosas divertidas.	C/N	A/V	C/S	S
12.	Cuando este/a niño/a llora o se enfada, logro calmarlo/a en poco tiempo.	C/N	A/V	C/S	S

Tabla C2*Escala de Parentalidad Positiva (E2P)*

13.	Este/a niño/a y yo jugamos juntos (<i>ej.: al escondite, deportes, legos, videojuegos, juegos de mesa...</i>)	C/N	A/V	C/S	S
14.	Le demuestro explícitamente mi cariño a este/a niño/a (<i>ej.: le digo “te quiero mucho” o le doy besos y abrazos</i>)	C/N	A/V	C/S	S
15.	Cuando este/a niño/a no entiende una idea, encuentro otra manera de explicársela y que me comprenda (<i>ej.: le doy ejemplos de cosas que conoce</i>)	C/N	A/V	C/S	S
16.	Hablo con este/a niño/a sobre sus errores o faltas (<i>ej.: cuando miente, trata mal a otro o toma algo prestado sin permiso</i>)	C/N	A/V	C/S	S
17.	Converso con este/a niño/a algún tema o acontecimiento del día, para que aprenda (<i>ej.: la visita de los familiares o una salida que hicimos o lo que está aprendiendo en el colegio</i>)	C/N	A/V	C/S	S
18.	Le explico cuáles son las normas y límites que deben respetarse (<i>ej.: horario de acostarse, horario de hacer tareas escolares, responsabilidades en el centro, uso de internet</i>)	C/N	A/V	C/S	S
19.	Le explico que las personas pueden equivocarse.	C/N	A/V	C/S	S
20.	Me disculpo con este/a niño/a cuando me equivoco (<i>ej.: si le he gritado, me he demorado mucho en responderle o no he cumplido una promesa</i>)	C/N	A/V	C/S	S
21.	Le acompaño a encontrar una solución a sus problemas por sí mismo/a (<i>ej.: le doy “pistas” para que tenga éxito en una tarea, sin darle la solución</i>)	C/N	A/V	C/S	S
22.	Le motivo a tomar sus propias decisiones ofreciéndole alternativas de acuerdo a su edad (<i>ej.: elegir su ropa o qué película quiere ver</i>)	C/N	A/V	C/S	S

Tabla C2*Escala de Parentalidad Positiva (E2P)*

23.	En el centro, logro que este/a niño/a respete y cumpla la rutina diaria (<i>ej.: horario de televisión, horario de acostarse, horario de comida</i>)	C/N	A/V	C/S	S
24.	Cuando se porta mal, este/a niño/a y yo buscamos juntos formas positivas de reparar el error (<i>ej.: pedir disculpas, ordenar o ayudar a otro niño con las tareas</i>)	C/N	A/V	C/S	S
25.	Le enseño a este/a niño/a cómo debe comportarse en la calle, reuniones, cumpleaños...	C/N	A/V	C/S	S
26.	Le explico cómo espero que se comporte antes de salir del centro (<i>ej.: “esta vez no me pidas que te compre cosas”, “no te alejes de mí en la calle”</i>)	C/N	A/V	C/S	S
27.	Me relaciono con los amigos de este/a niño/a (<i>ej.: converso con ellos/ellas en un cumpleaños</i>)	C/N	A/V	C/S	S
28.	Me relaciono con las familias de los amigos de este/a niño/a.	C/N	A/V	C/S	S
29.	Me mantengo informado/a de lo que este/a niño/a realiza en la guardería o el colegio (<i>ej.: pregunto a los profesores</i>)	C/N	A/V	C/S	S
30.	Asisto a las reuniones con los profesores.	C/N	A/V	C/S	S
31.	Cuando no estoy con este/a niño/a, estoy seguro/a de que el adulto o adultos que lo cuidan le tratan bien.	C/N	A/V	C/S	S
32.	Le enseño a este/a niño/a a reconocer en qué personas se puede confiar (<i>ej.: a quién abrirle la puerta y a quién no, que nadie puede tocarle sus partes íntimas</i>)	C/N	A/V	C/S	S
33.	Cuando la crianza se me hace difícil, busco ayuda de otros profesionales (<i>ej.: cuando me siento sobrepasado/a</i>)	C/N	A/V	C/S	S
34.	Averiguo y utilizo los recursos y servicios que hay en la comunidad.	C/N	A/V	C/S	S
35.	Si tengo dudas sobre un tema de crianza, pido consejos, orientación y ayuda.	C/N	A/V	C/S	S

Tabla C2*Escala de Parentalidad Positiva (E2P)*

36.	En el centro, este/a niño/a utiliza juguetes u objetos que estimulan su aprendizaje de acuerdo a su edad (<i>ej.: pinturas, rompecabezas, instrumentos musicales, juegos de ingenio, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S
37.	En el centro, este/a niño/a lee (o intenta leer) libros y cuentos apropiados para su edad.	C/N	A/V	C/S	S
38.	Superviso la higiene y cuidado que necesita (<i>ej.: lavarse los dientes, bañarse, vestirse</i>)	C/N	A/V	C/S	S
39.	Este/a niño/a puede usar un espacio especial del centro para jugar y distraerse (<i>ej.: ver sus cuentos, construir sus rompecabezas, pintar, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S
40.	En el centro, logro diseñar una rutina para organizar el día de este/a niño/a.	C/N	A/V	C/S	S
41.	Logro que este/a niño/a se alimente de forma equilibrada para su edad (<i>ej.: que coma verduras, fruta, leche, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S
42.	Este/a niño/a va limpio y bien aseado.	C/N	A/V	C/S	S
43.	Llevo a este/a niño/a a controles preventivos de salud (<i>ej.: sus vacunas, reconocimiento médico, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S
44.	Mi tarea de educador me deja tiempo para disfrutar de otras cosas que me gustan (<i>ej.: juntarme con mis amigos, ver películas</i>)	C/N	A/V	C/S	S
45.	Dedico tiempo a pensar cómo apoyarle en los desafíos propios de su edad (<i>ej.: cómo apoyarle si tiene problemas de aprendizaje en la escuela, o si le cuesta hacer amigos</i>)	C/N	A/V	C/S	S
46.	Antes de relacionarme con este/a niño/a, dejo a un lado mis enfados, penas o frustraciones (<i>ej.: respiro hondo antes de entrar en el centro</i>)	C/N	A/V	C/S	S
47.	Reflexiono sobre cómo superar las dificultades de relación que pueda tener con este/a niño/a.	C/N	A/V	C/S	S

Tabla C2*Escala de Parentalidad Positiva (E2P)*

48.	He logrado mantener un clima bueno en el centro para el desarrollo de este/a niño/a (<i>ej.: las discusiones no son frente al niño/a; hay tiempo para disfrutar y reírnos</i>)	C/N	A/V	C/S	S
49.	Me doy espacios para mí mismo/a distintos de la crianza (<i>ej.: participar en una liga de fútbol, grupos de baile, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S
50.	Siento que tengo tiempo para descansar.	C/N	A/V	C/S	S
51.	Dedico tiempo a evaluar y pensar sobre cómo se está desarrollando este/a niño/a (<i>ej.: si está aprendiendo en el colegio lo que se espera para su edad, si su estatura y peso está normal, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S
52.	Siento que he logrado mantener una buena salud mental (<i>ej.: me siento contenta/o, me gusta cómo me veo</i>)	C/N	A/V	C/S	S
53.	Me he asegurado de que mi vida personal no dañe a este/a niño/a.	C/N	A/V	C/S	S
54.	Logro anticipar los momentos difíciles que vendrán en la crianza y me preparo con tiempo (<i>ej.: me informo de cómo apoyarle en su comienzo en el colegio, cómo ayudarle en su desarrollo sexual, etc.</i>)	C/N	A/V	C/S	S

Anexo D. Instrumento de Lazos Parentales (PBI). (Melis et al., 2001)

Tabla D1

Instrumento de Lazos Parentales (PBI)

1.	Hablaba conmigo en voz cálida y amable.	0	1	2	3
2.	No me ayudaba tanto como yo lo necesitaba.	0	1	2	3
3.	Me dejaba hacer cosas que me gustaba hacer.	0	1	2	3
4.	Parecía emocionalmente frío/a conmigo.	0	1	2	3
5.	Parecía entender mis problemas y preocupaciones.	0	1	2	3
6.	Era cariñoso/a conmigo.	0	1	2	3
7.	Le gustaba que yo tomara mis propias decisiones.	0	1	2	3
8.	No quería que yo creciera.	0	1	2	3
9.	Trataba de controlar todo lo que yo hacía.	0	1	2	3
10.	Invadía mi intimidad.	0	1	2	3
11.	Disfrutaba hablar conmigo.	0	1	2	3
12.	Frecuentemente me sonreía.	0	1	2	3
13.	Tendía a consentirme.	0	1	2	3
14.	Parecía que no entendía lo que yo quería o necesitaba.	0	1	2	3
15.	Me dejaba tomar mis propias decisiones.	0	1	2	3
16.	Me hacía sentir que no me quería.	0	1	2	3
17.	Podía hacerme sentir mejor cuando yo estaba disgustado/a.	0	1	2	3
18.	No hablaba mucho conmigo.	0	1	2	3
19.	Trataba de hacerme sentir dependiente de él/ella.	0	1	2	3
20.	Sentía que no podía cuidar de mí mismo/a si no estaba cerca.	0	1	2	3
21.	Me daba tanta libertad como yo quería.	0	1	2	3
22.	Me dejaba salir a menudo, cuando yo quería.	0	1	2	3
23.	Fue sobreprotector conmigo.	0	1	2	3
24.	No me alababa.	0	1	2	3
25.	Me dejaba vestir como yo quería.	0	1	2	3

Anexo E. Checklist de Condiciones Facilitadoras y Barreras para el Establecimiento de una Relación Afectiva con los NNA en Acogimiento Residencial. (Diseñada para este TFM)

Por favor, lee las siguientes afirmaciones y señala si se aplica o no a ti y en qué medida te supone un obstáculo de 0 (nunca) a 5 (siempre). No pienses mucho la respuesta, la primera que se te ocurra estará bien.

Tabla E1

Escala Likert de la Checklist

0	1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Alguna vez	Varias veces	Casi siempre	Siempre

Tabla E2

Checklist de condiciones facilitadoras y barreras

Situaciones	Sí/No	¿En qué medida esto es un obstáculo para mí?				
1. Siento que me falta formación y/o conocimiento actualizado para poder lidiar con las situaciones que ocurren en el centro.	0	1	2	3	4	5
2. Me resulta difícil empatizar con los niños.	0	1	2	3	4	5
3. Me afecta demasiado el sufrimiento de los niños.	0	1	2	3	4	5
4. Me cuesta manejar mi autoridad, es decir, soy autoritario/a o permisivo/a.	0	1	2	3	4	5
5. Me siento ansioso/a, estresado/a o con el ánimo bajo.	0	1	2	3	4	5
6. Siento que tengo demasiados niños a mi cargo como para poder apoyarles y atenderles adecuadamente a todos.	0	1	2	3	4	5
7. Saber que mi relación con los niños terminará cuando salgan del centro hace que me resulte más difícil vincular con ellos.	0	1	2	3	4	5
8. Siento que el hecho de que mi relación con los niños esté mediada por un contrato laboral me hace más difícil vincular con ellos.	0	1	2	3	4	5

Tabla E2*Checklist de condiciones facilitadoras y barreras*

9.	Siento que hay una falta de coordinación entre los profesionales del centro.	0	1	2	3	4	5
10.	Siento que hay una frecuente rotación de profesionales en el centro.	0	1	2	3	4	5
11.	Siento que los recursos del centro están masificados.	0	1	2	3	4	5
12.	Siento que los niños tienen vínculos afectivos duraderos y continuos en el centro.	0	1	2	3	4	5
13.	Me siento seguro/a a nivel personal, relacional y social.	0	1	2	3	4	5
14.	Siento que soy eficaz como cuidador/a.	0	1	2	3	4	5
15.	Según tu experiencia, ¿qué otras situaciones crees que pueden estar dificultando tu trabajo?						
16.	Según tu experiencia, ¿qué otras situaciones crees que pueden estar facilitando tu trabajo?						