

Factores relevantes en la satisfacción de los profesionales en centros de educación infantil: percepción de su desempeño en la relación con niños, niñas, familias y territorio

Recepción: 18/10/2022 / Aceptación: 23/11/2022

Resumen

El estudio que presentamos tiene por objeto conocer la percepción de los educadores de centros educativos infantiles 0-3 en relación con su desempeño y su satisfacción profesional. Asimismo, busca identificar factores relevantes que incidan en el nivel de satisfacción profesional. Para ello se construyó un cuestionario ad hoc compuesto por 48 preguntas de tipologías diversas (abiertas, cerradas, de respuesta múltiple, tipo Likert), para explorar la percepción del desempeño profesional en las dimensiones consideradas fundamentales según la bibliografía consultada: atención directa a los niños y niñas del centro infantil, comunicación con las familias y trabajo en red con los agentes del territorio. Respondieron al cuestionario 119 profesionales de 19 centros educativos infantiles. Se llevó a cabo un análisis de tipo descriptivo e inferencial de los datos utilizando el programa de análisis estadístico SPSS 26.0. Los resultados muestran una alta percepción de desempeño y satisfacción en la atención directa con el niño y la niña y en la comunicación con las familias, y más baja con relación al trabajo en red. En lo que respecta a los factores relevantes que inciden en el nivel de satisfacción, destacan la comunicación fluida con las familias y el hecho de compartir criterios educativos con ellas; siendo esta última variable la única que muestra una relación estadísticamente significativa con todas las medidas de satisfacción profesional analizadas. La discusión pone en relieve la importancia de reforzar el trabajo con las familias y los profesionales del territorio más allá del aula concreta donde se desarrolla la acción educativa.

Palabras clave

Educación de la primera infancia, familia, trabajo en equipo, interdisciplinariedad, satisfacción profesional.

Factors rellevants en la satisfacció dels professionals en centres d'educació infantil: percepció del seu exercici en la relació amb infants, famílies i territori

L'estudi que presentem té per objecte conèixer la percepció dels educadors de centres educatius infantils 0-3 en relació amb l'exercici i la satisfacció professional. Així mateix, cerca identificar factors rellevants que incideixin en el nivell de satisfacció professional. Per això es va construir un qüestionari ad hoc compost per 48 preguntes de tipologies diverses (obertes, tancades, de resposta múltiple, tipus Likert), per explorar la percepció de l'exercici professional en les dimensions considerades fonamentals segons la bibliografia consultada: atenció directa als infants del centre infantil, comunicació amb les famílies i treball en xarxa amb els agents del territori. Van respondre al qüestionari 119 professionals de 19 centres educatius infantils. Es va dur a terme una anàlisi de tipus descriptiu i inferencial de les dades utilitzant el programa d'anàlisi estadística SPSS 26.0. Els resultats mostren una alta percepció d'exercici i satisfacció en l'atenció directa amb l'infant i en la comunicació amb les famílies, i més baixa en relació amb el treball en xarxa. Pel que fa als factors rellevants que incideixen en el nivell de satisfacció, destaquen la comunicació fluida amb les famílies i el fet de compartir-hi criteris educatius; essent aquesta darrera variable l'única que mostra una relació estadísticament significativa amb totes les mesures de satisfacció professional analitzades. La discussió fa palès la importància de reforçar el treball amb les famílies i els professionals del territori més enllà de l'aula concreta on es desenvolupa l'acció educativa.

Paraules clau

Educació de la petita infància, família, treball en equip, interdisciplinarietat, satisfacció professional.

Relevant factors in the satisfaction of staff at early childhood education centres: perception of their performance in their relations with children, families and territory

The aim of this study is to determine the perception of educators at 0-3 year nursery schools regarding their performance and professional satisfaction. It also seeks to identify relevant factors that affect the level of professional satisfaction. For this purpose, an ad hoc questionnaire was constructed, composed of 48 questions of diverse typology (open, closed, multiple response, Likert type), to explore the perception of professional performance in the dimensions considered fundamental according to the consulted bibliography: direct attention to the children at the school; communication with families; and networking with players in the territory. 119 professionals at 19 nursery schools answered the questionnaire. A descriptive and inferential analysis of the data was carried out using the statistical analysis program SPSS 26.0. The results show a high perception of performance and satisfaction in direct care with the child and in communication with families, and a lower perception as regards networking. Concerning the relevant factors that affect satisfaction levels, fluid communication with families and sharing educational criteria with them stand out; this last variable is the only one that shows a statistically significant relationship with all the measures of professional satisfaction analysed. The discussion highlights the importance of strengthening work with families and professionals in the territory beyond the specific classroom where the educational action takes place.

Keywords

early childhood education; family; group work; interdisciplinary approach; occupational satisfaction.

Cómo citar este artículo:

Torras Genís, I., Riberas Bargalló, G., Requena Varón, E. y Vilar Martín, J. (2022). Factores relevantes en la satisfacción de los profesionales en centros de educación infantil: percepción de su desempeño en la relación con niños, niñas, familias y territorio. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 99-120.

▲ Introducció

Una atenció
adecuada en
los tres
primeros años
de vida marca en
positivo la
evolució
posterior del niño
y de la niña y su
capacidad de
aprendizaje

Una atenció adecuada en los tres primeros años de vida marca en positivo la evolució posterior del niño y de la niña y su capacidad de aprendizaje. Hay muchas formas de organizar la atenció a la primera infancia, pero en cualquiera de ellas (ya sea en casa o en un centro infantil), de acuerdo con las evidencias aportadas por la psicología del desarrollo, se debe asegurar la estimulació adecuada y el respeto al proceso madurativo del niño y la niña (Amorós, 2001; Barudy, 2010; Doltó, 2000; Gerhardt, 2008; Wild, 2011). En estas primeras edades es fundamental el establecimiento de un vínculo afectivo fuerte y estable con la madre o persona que realiza su funció (Bowlby, 1998). Por lo tanto, en el caso que el niño o la niña sea atendido durante unas horas al día en un centro infantil, se debe priorizar la personalizació de la atenció, el bienestar y la seguridad afectiva por encima de otros aspectos (Spitz, 1997; Unicef, 2012). Son principalmente los educadores y educadoras de los centros de educació infantil, los encargados de establecer este vínculo con el niño y la niña proporcionándole estos cuidados no materiales que tienen que ver con el bienestar y la seguridad afectiva durante las horas en que permanece en el centro.

Así mismo, en estas primeras edades solo se contempla la atenció al niño y a la niña en conexió con su madre o adultos de referencia, con su familia, en definitiva. En palabras de Winnicott (1956), durante los primeros meses, el bebé forma parte de una relació y no podría existir sin esta madre o figura parental que es sensible a sus requerimientos y los satisface de forma apropiada. De ahí la importancia de que los profesionales de centros infantiles establezcan una estrecha comunicació y complicidad con las familias de los niños y niñas atendidos para asegurar una atenció completa y adecuada (Gútez, 1995; McWey, 2004; Ramis, 2016; Riudor, 2018; Tort y Collet, 2017).

El desarrollo
armónico del niño
y la niña no
depende
exclusivamente
de su familia y de
los profesionales
del centro
educativo, sino
también del
territorio donde
estos centros y
estas familias se
ubican

Debemos aceptar, también, que el desarrollo armónico del niño y la niña no depende exclusivamente de su familia y de los profesionales del centro educativo, sino que el territorio donde estos centros y estas familias se ubican es también relevante en cuanto a las oportunidades reales que cada entorno social concreto puede ofrecer. De acuerdo con la propuesta ya clásica de Bronfenbrenner (1986), consideramos fundamental ir más allá del microsistema e incorporar la dimensió contextual/territorial a la ontogénesis infantil (Caride, 2003; Úcar, 2016). La familia, el centro educativo y el territorio son escenarios cotidianos vitales, por lo que conviene establecer estrechos vínculos entre ellos con la idea de construir relaciones de colaboració hacia objetivos comunes y de evitar relaciones de interferencia. Ahondando en la dimensió territorial, y relacionándola con el trabajo interdisciplinario en red, se valora que el centro infantil, como entorno habitual de la primera infancia, sea el punto de encuentro de los diferentes profesionales que de una forma u otra inciden directamente en los primeros años de vida: sanidad,

educación, servicios sociales, etc. (Civís & Riera, 2007; De Sousa, 2009; Ubieto, 2016; Vilar, Riberas & Rosa, 2014).

En base a lo expuesto, las vinculaciones establecidas por los profesionales directamente con el niño y la niña, con su familia y con el territorio se erigen como los tres principales pilares de la atención ofrecida por los centros infantiles (Forner, 2001; Geis & Longás, 2006; Gútiez, 1995; Nikkola, 2020). La mayoría de los estudios realizados hasta el presente analiza por separado cada dimensión y ofrece una mirada parcial y sesgada de la atención infantil. Nuestra investigación ofrece un análisis integrado de las tres dimensiones apuntadas, consiguiendo con ello una mirada completa y genuina de la atención a la primera infancia. Los resultados de este análisis pueden servir de base para iniciar procesos de reflexión y mejora de los equipos educativos de los centros infantiles. Este último aspecto se muestra especialmente importante en cuanto diferentes estudios han puesto de manifiesto la estrecha relación entre calidad docente y satisfacción profesional (Canton & Tellez, 2016; Marchesi, 2007; Masari, 2015; Nikkola, 2020).

El estudio que aquí presentamos pone el foco en los profesionales de la primera infancia que trabajan en centros educativos 0-3 y tiene por objeto conocer la satisfacción y la percepción de estos profesionales en relación con su desempeño.

En concreto, los objetivos del estudio presentado son los siguientes:

1. Describir qué percepción tienen las profesionales de centros infantiles de su desempeño en lo que respecta a la atención directa al niño y la niña, a la apertura y comunicación con las familias y al trabajo con los agentes del territorio.
2. Describir el grado de satisfacción profesional de las profesionales de centros infantiles en lo que respecta a la atención directa al niño y la niña, a la apertura y comunicación con las familias y al trabajo con los agentes del territorio.
3. Identificar factores relevantes que inciden en el nivel de satisfacción de las profesionales.

Método

Participantes

La muestra estaba formada por 119 profesionales de 19 centros de educación infantil que seguían un modelo educativo de atención holístico de diferentes



Se valora que el centro infantil, como entorno habitual de la primera infancia, sea el punto de encuentro de los diferentes profesionales que de una forma u otra inciden directamente en los primeros años de vida

municipios de Catalunya (España). La mayoría de los municipios del estudio tiene una población por debajo de los 50.000 habitantes. Solo dos de ellos tienen mayor población: 76.200 y 211.700 habitantes, respectivamente. Todas las participantes de este estudio eran mujeres, con una media de edad de 36 años (rango de 22 a 57 años).

El 44% tenía formación universitaria de grado o equivalente (licenciatura o diplomatura), mientras que el 56% tenía formación de ciclo formativo de grado superior. La categoría laboral más frecuente que desarrollaban las participantes era la de maestra-tutora. En la tabla 1, se pueden consultar otras categorías laborales que también se hallaban presentes en la muestra.

Tabla 1. Categorías laborales de las participantes

Directora de centro	14,3%
Maestra-tutora	63,9%
Maestra de apoyo en el aula	18,5%
Otras categorías	3,5%

Por último, el 64,7% de las profesionales acumulaba más de 10 años de experiencia (el 82% en el caso de las directoras y el 70% en el caso de las maestras tutoras); frente al 17,1% de profesionales, que tenía 5 años o menos de experiencia; y el 18,2%, que tenía entre 6 y 10 años de experiencia.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario en línea creado *ad hoc* para la recogida de datos al que llamamos *Modelo 0-3*. El cuestionario estaba formado por 48 preguntas de diferentes formatos y agrupadas en datos sociodemográficos, satisfacción profesional y tres dimensiones relativas a niños, niñas, familias y territorio. En concreto:

- *Datos sociodemográficos*. El cuestionario contemplaba seis preguntas, la mitad de las cuales eran abiertas y la otra mitad cerradas. En ellas, se recogían las variables de edad, género, años de experiencia profesional, centro de trabajo, formación y función dentro del centro educativo de las participantes.
- *Dimensión "Atención directa al niño/a"*. A través de 16 ítems (9 en formato de escala Likert, 5 pregunta cerrada y 9 pregunta abierta), se recogieron datos sobre estimulación, vínculo y seguridad afectiva. Dentro de esta dimensión, se construyó un indicador para medir la afectividad de las profesionales con los niños y niñas, estableciendo dos niveles: alto y medio. En su elaboración se incluyeron todos los ítems relativos a la expresión de la afectividad de las profesionales con los niños y niñas; obteniendo una fiabilidad de Alfa de Cronbach de 0,947.

- *Dimensión “Relación con las familias”*. Esta dimensión estaba formada por 6 ítems, 4 de los cuales eran tipo Likert, uno era pregunta abierta y el otro, cerrada. Dentro de esta dimensión se construyeron dos indicadores. El primero de ellos se creó para medir la capacidad de apertura y comunicación de los centros infantiles hacia las familias (nivel alto, medio y bajo). En este indicador, se incluyeron todos los ítems relacionados con este aspecto, excepto dos, obteniendo así una fiabilidad del Alfa de Cronbach de 0,885. El segundo indicador se refirió al grado de concordancia de los criterios educativos entre las profesionales y la familia (comparten muchos, algunos o pocos criterios). En este indicador se incluyeron todos los ítems del cuestionario que hacían referencia a este aspecto, obteniendo así una fiabilidad del Alfa de Cronbach de 0,968.
- *Dimensión “Relación con el territorio”*. Relativa al trabajo en red de las profesionales con otros profesionales y agentes del territorio, que se concreta en 13 ítems (3 tipo Likert, 8 pregunta cerrada y 2 pregunta abierta).
- *Satisfacción profesional*. Entendida como una medida de satisfacción de las profesionales con su labor (5 ítems formato de escala Likert, 1 pregunta cerrada y 1 pregunta abierta).



El cuestionario se iniciaba con una breve explicación sobre los objetivos de la investigación, y los criterios de confidencialidad y anonimato.

Antes de la aplicación definitiva, el cuestionario fue revisado por un grupo de expertos, los cuales ayudaron a redefinir algunas de las preguntas y a aclarar ambigüedades (validez de constructo).

Procedimiento

El cuestionario fue administrado en línea y se explicitó que la participación era voluntaria y anónima. Estuvo disponible los meses de enero y febrero de 2019. Se solicitó la colaboración de las profesionales a través de las direcciones de los centros infantiles participantes.

Se llevó a cabo un análisis estadístico de tipo descriptivo e inferencial de los datos utilizando el programa de análisis estadístico SPSS 26.0.

En primer lugar, se analizaron de manera descriptiva los resultados en relación con el grado de satisfacción y las tres dimensiones tenidas en cuenta.

En segundo lugar, se buscó la existencia de relaciones significativas entre las tres dimensiones estudiadas, el grado de satisfacción y las variables sociodemográficas. Según la naturaleza de las variables, se hicieron diferentes análisis inferenciales (ANOVA, t-test, U de Mann-Whitney y correlaciones).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados hallados. Se organizan tomando como ejes los tres objetivos del estudio.

Resultados en relación con el primer objetivo

En relación con el objetivo “describir qué percepción tienen las profesionales de centros infantiles de su desempeño en lo que respecta a la atención directa al niño y la niña, a la apertura y comunicación con las familias y al trabajo con los agentes del territorio”, los resultados apuntan los siguientes aspectos.

Percepción de la atención directa al niño/a

Estimulación adecuada: El 89,6% de las profesionales encuestadas indicaba que utilizaba metodologías que permitían desarrollar las potencialidades y singularidades de cada niño y niña. Entre las metodologías más frecuentes aparece la libertad de movimiento y la libertad de experimentación (incluye la libre circulación, trabajo por espacios, laboratorios, descubrimiento, juego psicomotriz, etc.), descrita por el 30,8% de las profesionales. El 24,2% aplicaba la atención individualizada (personalizando el trato y respetando las características individuales del niño y la niña). La promoción de la autonomía, principalmente a través de la cotidianidad, los hábitos, las rutinas, etc., así como el uso de metodologías basadas en modelos pedagógicos concretos (Montessori, Malaguzzi, Pikler, Waldorf, Aucouturier, etc.), las utilizaban el 9,9% de las profesionales. El 6,6% utilizaba metodologías propias del centro, sin especificar cuáles. Cabe destacar que el 11% combinaba diversas metodologías. En la tabla 2, se puede consultar un resumen de todo ello.

Tabla 2. Metodologías más frecuentes que se utilizan en los centros infantiles 0-3 (en porcentajes)

Libertad para moverse y libertad para experimentar	30,8
Atención individualizada	24,2
Promoción de la autonomía	9,9
Metodologías basadas en pedagogías concretas (Montessori, Malaguzzi, Pikler, Waldorf, Aucouturier)	9,9
Metodología propia del centro	6,6
Otras	7,7
Varias de las anteriores combinadas	11,0
Total	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Vínculo afectivo personalizado, seguridad y confianza: Tal y como se muestra en la tabla 3, la gran mayoría de educadoras (más del 90% si sumamos las categorías “a menudo” y “siempre”) reportó que mantenía el vínculo afectivo diariamente a través del contacto físico: abrazos, besos, caricias, sonrisas y elogios. También indicaban que aplicaban la escucha activa, la empatía y mantenían una posición corporal simétrica cuando hablaban con el niño y la niña, situándose a su mismo nivel.



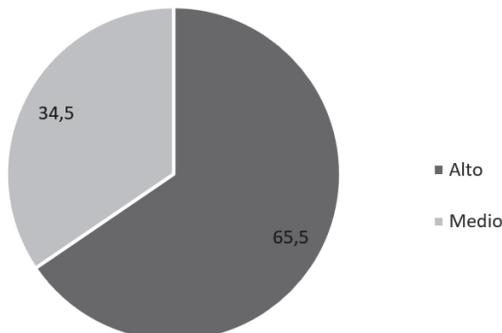
Tabla 3. Formas de manifestación diaria del vínculo afectivo con los niños/as (en porcentaje)

	Nunca	A veces	A menudo	Siempre	Total
Contacto físico	0,0	2,5	33,1	64,4	100
Abrazos	0,0	2,5	41,2	56,3	100
Besos	0,0	8,4	40,3	51,3	100
Caricias	0,0	5,0	42,0	52,9	100
Sonrisas	0,0	0,0	35,3	64,7	100
Elogios	0,0	3,4	42,9	53,8	100
Mirada dirigida individual de escucha activa	0,0	3,4	46,2	50,4	100
Posición corporal simétrica i/o cercana al niño/a	0,0	2,5	47,5	50,0	100
Conectar con su sentimiento para que se sienta consolado/a (empatía)	0,0	1,7	47,9	50,4	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Se construyó un indicador para medir el nivel de expresión de la afectividad de las profesionales para con los niños y niñas, tal como se ha explicado en el apartado “Instrumento”. El resultado fue que el 65,5% de las profesionales tenían un nivel afectivo alto con los niños y niñas, mientras que el 34,5% tenía un nivel medio (véase gráfico 1).

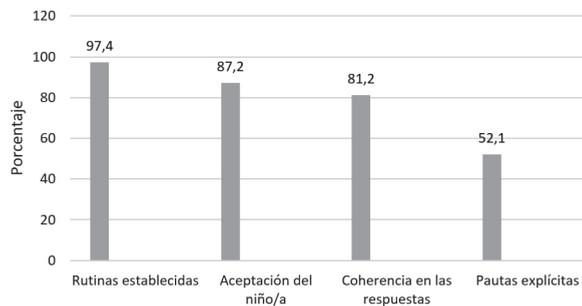
Gráfico 1. Nivel de afectividad de las profesionales en relación con el niño/a (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Otros aspectos para trabajar con los niños y niñas fueron la seguridad y la confianza. El 97,4% de las profesionales indicaba que trabajaban ambas a través de rutinas, el 87,2% lo trabajaban a través de la aceptación del niño y la niña cuando tenían un comportamiento inadecuado, pero ofreciéndole alternativas constructivas, el 81,2% utilizaba la coherencia en las respuestas educativas, independientemente del estado anímico de la educadora, y el 52,1% ponía pautas educativas explícitas (consúltase gráfico 2). Cabe señalar que más de la mitad de la muestra utilizaba tres o cuatro estrategias. En concreto, el 44,4% utilizaba las cuatro estrategias, mientras que el 29% optaba por trabajar tres (las rutinas, la coherencia en las respuestas y la aceptación del niño y la niña), pero sin poner pautas educativas explícitas.

Gráfico 2. Principales estrategias utilizadas para trabajar la seguridad y la confianza con el niño/a



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Percepción de apertura y comunicación con las familias

Los resultados mostraron la importancia que supone la apertura y comunicación con las familias para todas las profesionales

Los resultados mostraron (véase la tabla 4) la importancia que supone la apertura y comunicación con las familias para todas las profesionales. El modo más habitual para potenciarlas fue incentivar que las familias entraran hasta el aula a la hora de dejar o recoger al niño o la niña (el 88,8% de las encuestadas indican que lo hacían siempre). Solo el 15,1% indicaba que únicamente se ponía en contacto con la familia cuando había sucedido algo significativo.

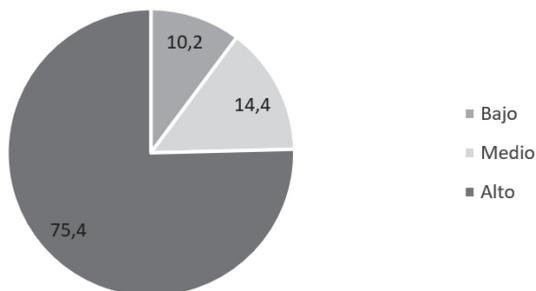
Tabla 4. Grado con el que se potencia la apertura y comunicación con las familias en el centro en los siguientes aspectos (en porcentajes)

	0 Nunca	1	2	3	4 Siempre
1. La familia puede entrar en el aula habitualmente, a la llegada o a la salida	0,0	2,6	6,9	1,7	88,8
2. La educadora puede hablar diariamente con la familia a la llegada o a la salida	0,0	1,7	8,5	7,6	82,2
3. La educadora se comunica a través de la agenda	18,0	2,7	7,2	6,3	65,8
4. La educadora habla directamente con la familia solo cuando ha sucedido un hecho significativo	59,4	9,4	11,3	4,7	15,1
5. El centro está abierto a organizar actividades, a propuesta de las familias	1,7	9,5	12,9	21,6	54,3
6. El centro está abierto a incorporar las sugerencias de las familias siempre que sean coherentes con el modelo propuesto por el centro	0,0	7,8	14,8	20,0	57,4
7. El centro promueve la relación entre las familias	0,9	5,1	11,1	17,9	65,0



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

A partir de 5 de los ítems que aparecen en la tabla anterior (exceptuando el 3ª y el 4ª) y tal y como se ha explicado en el apartado “Instrumento”, se hizo una agrupación de tres niveles para medir la capacidad de apertura y comunicación de los centros infantiles hacia las familias (nivel bajo, medio y alto). En el gráfico 3, se puede ver que, según la percepción de las profesionales encuestadas, el 75,4% de los centros tenía un nivel alto de apertura y comunicación con las familias, el 14,4% tenía un nivel medio, y solo el 10,2% tenía un nivel bajo.

Gráfico 3. Nivel de apertura y comunicación de los centros hacia las familias (en porcentajes)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

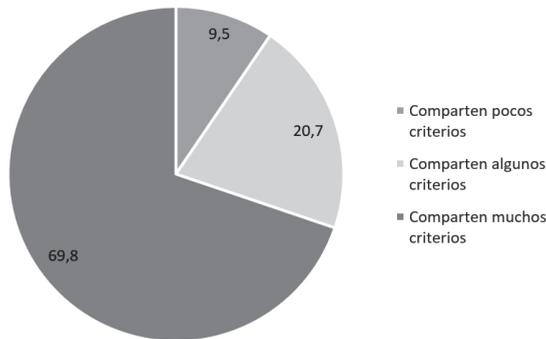
En relación con los criterios educativos compartidos, la tabla 5 muestra el grado en que las profesionales percibían que se comparten los criterios educativos en diferentes aspectos. En general los resultados indicaron que la mayoría de los criterios se perciben como compartidos por familia y centro educativo. Los relacionados con los hábitos alimentarios, seguidos de la atención individualizada, los hábitos de sueño, la gestión de las emociones y el establecimiento de límites, se percibieron como los más compartidos –con puntuaciones de bastante (3) o totalmente (4). Mientras que los relacionados con la prevención de riesgos y la seguridad fueron los percibidos como menos compartidos.

Tabla 5. Grado en que comparten criterios educativos con la familia en los siguientes aspectos (en porcentajes)

	0 Nada	1	2	3	4 Totalmente
1. Hábitos de alimentación	2,6	5,2	13,0	24,3	54,8
2. Hábitos de higiene	3,5	7,0	15,7	26,1	47,8
3. Hábitos de sueño	2,6	6,1	15,8	22,8	52,6
4. Prevención de riesgos y seguridad	8,0	16,8	24,8	25,7	24,8
5. Gestión de las emociones (rabietas, etc.)	2,6	7,9	14,9	28,1	46,5
6. Juego compartido	2,6	10,4	23,5	23,5	40,0
7. Atención individualizada	2,6	8,7	10,4	28,7	49,6
8. Relación hermanos (celos, conflictos, etc.)	3,5	14,0	14,9	30,7	36,8
9. Límites (saber decir que no, etc.)	1,8	8,8	14,9	28,9	45,6
10. Seguridad y estabilidad emocional (vínculos, etc.)	2,6	12,3	14,0	26,3	44,7

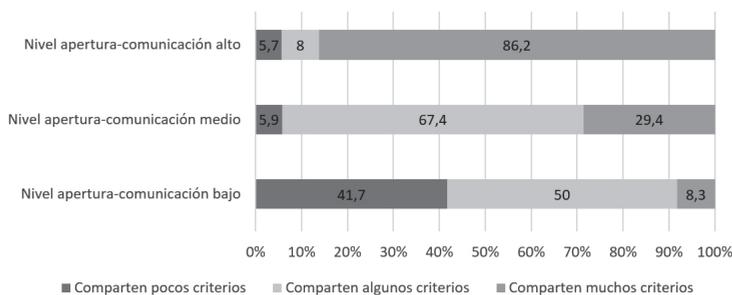
Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Para analizar mejor la relación familia-centro educativo, se ha creado otro indicador, proceso descrito en el apartado “Instrumento”, que mide el nivel en que se comparten criterios educativos, según la percepción de las profesionales encuestadas. Para elaborar el indicador se han sumado los ítems que aparecen en la tabla 5. Tal y como se observa en el siguiente gráfico (gráfico 4), el 69,8% de las educadoras consideraba que compartían muchos criterios con las familias. El 20,7% indicaba que compartían algunos y el 9,5% más bien pocos.

Gráfico 4. Nivel en que comparten criterios profesionales y familias (en porcentajes)

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

El hecho de que familia y profesionales compartieran muchos criterios educativos estaba estrechamente relacionado con el grado de apertura y comunicación que había en el centro educativo infantil. Así, cuando el nivel de apertura y comunicación del centro hacia las familias era bajo, el 41,7% de las encuestadas indicaba que profesionales y familia compartían pocos criterios educativos, el 50% que compartía algunos criterios y solo el 8,3% que compartía muchos criterios (gráfico 6). En cambio, cuando el nivel de apertura y comunicación era alto, el 86,2% de profesionales indica que compartían muchos criterios. Es decir, tener un nivel de comunicación constante con las familias, que se promoviera su participación, así como que el centro educativo estuviese abierto a recibir propuestas y sugerencias de las familias favorecía que familias y profesionales compartieran criterios educativos. Este hecho redundó sin duda en una mayor coherencia en el trato diario con el niño o la niña. Estos resultados se muestran en el gráfico 5.

Gráfico 5. Grado en que comparten criterios educativos profesionales y familias según el nivel de apertura y comunicación del centro

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Percepción del trabajo en red con los agentes del territorio

El 61,7% de las encuestadas indicaron que se coordinaban semanalmente con otros educadores y educadoras del centro infantil, y la mitad (50,4%) con el personal de apoyo del centro (tabla 6). Respecto el contacto con otros profesionales externos al centro (servicios sociales, servicios sanitarios y CDIAP), la gran mayoría indicó que no tenían un tiempo establecido para coordinarse. Solo el 19,2% indicó que se reunía con el CDIAP trimestralmente.

Tabla 6. Frecuencia de coordinación con otros profesionales (en porcentajes)

	Sin tiempo establecido	Semanal	Quincenal	Trimestral	Total
Otras educadoras/es del centro	31,3	61,7	4,3	2,6	100
Personal de apoyo	46,0	50,4	3,5	0,0	100
Servicios sociales	89,5	1,1	1,1	8,4	100
Servicios sanitarios	98,9	0,0	0,0	1,1	100
CDIAP	78,8	0,0	2,0	19,2	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

Pocos profesionales, además de maestros y educadoras, formaban parte de los equipos de los centros infantiles (véase tabla 7). El 34,3% de las encuestadas indican que en el equipo del centro estaba la figura de la psicóloga y en el 18,5% se incorporaba a demanda del centro, pero como profesional externa. Las figuras del trabajador o trabajadora social y el educador y educadora social también se podían incorporar como externas a los centros en el caso de que lo solicitase el centro educativo (21,9% y 21%, respectivamente) o bien a demanda del propio profesional (16,2% y 14,3%, respectivamente). Algunos centros incorporaban logopedas (11,4%) o fisioterapeutas (13,7%) a demanda del propio centro infantil. La mayoría, sin embargo, indicó que estos profesionales no se incorporan nunca al centro: el 41,7% en el caso de psicólogos, el 61% en el caso de educadores sociales y trabajadores sociales, 77,1% de logopedas, 79,4% de fisioterapeutas y 93% en el caso de enfermeros y pediatras.

Tabla 7. Cómo se incorporan los siguientes profesionales en el centro en caso necesario (en porcentajes)

	Enfermero/a	Logopeda	Psicólogo/a	Fisioterapeuta	Pediatra	Educador/a social	Trabajador/a social
Forma parte del equipo del centro	1,0	3,8	34,3	0,0	0,0	2,9	1,0
A demanda del centro	4,9	11,4	18,5	13,7	4,9	21,0	21,9
A demanda del profesional externo	1,0	7,6	5,6	6,9	2,0	14,3	16,2
No se incorpora nunca	93,2	77,1	41,7	79,4	93,1	61,9	61,0
Total	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

La percepción del trabajo con otros agentes del territorio también fue baja. Con quién más se trabajaba era con profesionales de diversos recursos educativos, como el EAP y el CDIAP. En este caso, el 27,4% de las profesionales encuestadas indicaba que el centro trabajaba con ellos con periodicidad mensual, y el 4,5% lo hacía de manera más frecuente. El 66,4%, sin embargo, trabajaban con ellos solo cuando lo consideran necesario. Con servicios sociales el 7,4% trabajaban mensualmente y el 2,8% semanalmente, pero la gran mayoría (el 83,3%) lo hacía solo en caso de necesidad. Con los servicios sanitarios, el 65,3% trabajaba solo cuando es necesario y un 43,7% indicaba que no lo hace nunca.

Otra manera de trabajar con el territorio es participando en actividades sociales que se hacen cerca del centro infantil. En este sentido, el 64,6% participaba en actividades propuestas por el ayuntamiento, como por ejemplo fiestas o eventos, y el 33,9% participaba en actividades culturales, ferias o fiestas populares organizadas por entidades del territorio. El 52,7% participaba en recursos culturales comunitarios, como la biblioteca o museos de la zona, el 40,4% en recursos comunitarios de ocio y deporte, como teatro y piscina, y el 29,5% en recursos de naturaleza y colonias.

Resultados en relación con el segundo y tercer objetivo

En relación con los objetivos “Describir el grado de satisfacción profesional de las profesionales de centros infantiles en lo que respecta a la atención directa al niño y la niña, a la apertura y comunicación con las familias y al trabajo con los agentes del territorio” e “Identificar factores relevantes que inciden en el nivel de satisfacción de las profesionales”, se presentan a continuación de manera conjunta los resultados más relevantes.



La percepción del trabajo con otros agentes del territorio también fue baja

- *Grado de satisfacción en la atención directa al niño/a.*

Por lo que respecta al grado de satisfacción en la atención directa al niño y la niña, en general, las profesionales estaban satisfechas con el vínculo y relación que establecen con los niños y niñas. En una escala de 1 a 10 sobre el grado de satisfacción que tienen en este ámbito, la media se situaba en un 8,22.

Había relación entre la edad de las profesionales y el grado de satisfacción respecto a la relación con los niños y niñas. Existe una relación inversa entre ambas variables, de forma que son las personas más jóvenes las que mostraron mayores niveles de satisfacción

Un análisis correlacional demostró que había relación entre la edad de las profesionales y el grado de satisfacción respecto a la relación con los niños y niñas. Existe una relación inversa entre ambas variables, de forma que son las personas más jóvenes las que mostraron mayores niveles de satisfacción ($r = -0,311$, $p < 0,05$) en comparación con las mayores.

En consonancia, también existieron diferencias en la satisfacción en función de los años de experiencia profesional ($\chi^2 = 8,676$, $p = 0,013$). Más concretamente, las diferencias se encontraban al comparar el grupo que tenía más experiencia (más de 10 años) y menos experiencia (hasta 5 años), siendo este último el que presentaba valores superiores de satisfacción.

- *Grado de satisfacción del trabajo con las familias.*

En cuanto al grado de satisfacción del trabajo con las familias, existían diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de comunicación con las familias y la satisfacción de las educadoras de su trabajo con las propias familias ($\chi^2 = 21,600$, $p < 0,0001$). Concretamente, las diferencias se encontraban entre las educadoras que tenían un nivel de comunicación más alto en comparación con los niveles bajos (U de Mann Whitney = 261.000, $p < 0,01$) y medio (U de Mann Whitney = 311.000, $p < 0,0001$). Es decir, las profesionales con un nivel de comunicación alto mostraban niveles de satisfacción más elevados en su trabajo con las familias; en cambio, no existían diferencias entre los niveles bajo y medio (U de Mann Whitney = 90.000, $p = 0,616$).

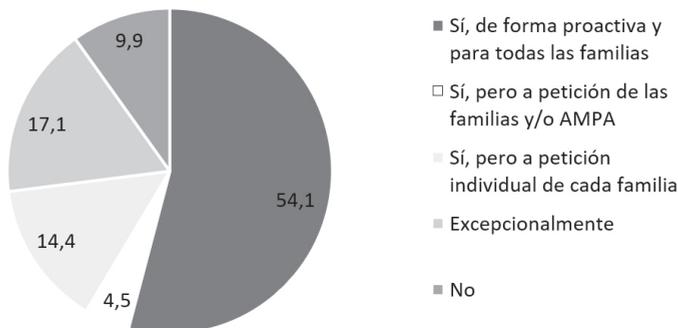
Una comunicación y relación fluida centro educativo-familia también repercutía en dos aspectos clave para el bienestar infantil:

1. Que el centro fuese sensible a las necesidades de acompañamiento en competencias parentales de las familias.
2. Que los criterios educativos en relación con la alimentación, descanso, juego, etc., fuesen compartidos entre las profesionales y la familia.

Por lo que respecta al acompañamiento en competencias parentales (véase gráfico 6), el 54,1% de las profesionales encuestadas indicaron que su centro educativo ofrecía formación u orientación en competencias parentales de forma proactiva y dirigida a todas las familias del centro. El 18,9% expresó que lo hacían, pero solo a petición de las familias, ya sea a través del AMPA

o a título individual, y el 27% restante señaló que el centro educativo no ofrecía formación u orientación en competencias parentales, o bien lo hacía de manera excepcional.

Gráfico 6. El centro ofrece la posibilidad de formar u orientar a las familias en competencias parentales



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario en línea *Modelo 0-3*.

El grado de afinidad a la hora de compartir criterios entre familia y centro educativo tuvo un claro impacto en el grado de satisfacción de las profesionales. La media de satisfacción general en este ámbito fue de 8,2 sobre 10, pero cuando se compartían pocos criterios educativos la media de satisfacción bajó al 6,5, y subió al 8,7 cuando se compartían muchos.

Así mismo, el nivel de criterios compartidos familia-centro mostró una relación estadísticamente significativa con todas las medidas de satisfacción estudiadas: niños y niñas ($\chi^2 = 22.635$, $p < 0,0001$), familia ($\chi^2 = 28.431$, $p < 0,0001$), otros profesionales y agentes ($\chi^2 = 17.968$, $p < 0,0001$) y valoración del puesto de trabajo ($\chi^2 = 12.349$, $p < 0,0001$).

- *Grado de satisfacción del trabajo con agentes del territorio.*

El grado de satisfacción del trabajo con agentes del territorio fue de 6,84 en una escala del 1 (nada satisfecha) al 10 (totalmente satisfecha). Sin embargo, el 42,3% ha puntuado su satisfacción entre el 7 y el 8. Cabe destacar que en esta variable existieron diferencias estadísticamente significativas según la formación de las profesionales (U de Mann Whitney = 914.500, $p < 0,05$), de forma que eran las educadoras con formación de grado las que presentaron mayor satisfacción en la relación con otros profesionales y agentes del territorio.



El grado de afinidad a la hora de compartir criterios entre familia y centro educativo tuvo un claro impacto en el grado de satisfacción de las profesionales

Discusión

El estudio aporta información relevante sobre los tres objetivos planteados (percepción del desempeño, satisfacción profesional y factores relevantes asociados).

Las profesionales tienen la percepción que dan respuesta de forma adecuada a las necesidades de estimulación, de vinculación, de seguridad afectiva y de confianza de los niños y niñas que atienden

En relación con el primer objetivo, los resultados muestran que las profesionales tienen la percepción que dan respuesta de forma adecuada a las necesidades de estimulación, de vinculación, de seguridad afectiva y de confianza de los niños y niñas que atienden. La mayoría también percibe que hay una buena y frecuente comunicación con las familias. El trabajo en red con otros profesionales indica, como era esperable, que las profesionales se coordinan básicamente con los otros trabajadores del centro o personal de apoyo, mientras que la coordinación con profesionales externos es más esporádica, sin una frecuencia establecida y mayormente a requerimiento del centro solo si es necesario. Por otro lado, un buen número de profesionales destaca que participan en fiestas o actos organizados por las entidades del barrio, y usan recursos comunitarios como piscinas o bibliotecas. Se detecta que no hay un trabajo cooperativo real en cuanto a “construcción conjunta del caso”, sino que este trabajo en red queda limitado a la coordinación. Únicamente cuando aparece una situación de vulnerabilidad o de riesgo, se da la posibilidad de trabajar en red de manera reactiva, pero no a nivel de prevención o proactivamente (Ubieto, 2016).

Las relaciones basadas únicamente en la coordinación ponen de manifiesto la inexistencia o una muy baja frecuencia del trabajo en red

Conceptualmente, la coordinación supone el desarrollo de propuestas interdependientes entre sí que se informan entre ellas en momentos puntuales desde una perspectiva de multidisciplinariedad, mientras que la cooperación y la construcción conjunta requiere la existencia de propuestas interdependientes entre ellas que evolucionan conjuntamente desde una perspectiva de interdisciplinariedad (Vilar, 2008). El trabajo en red exige cooperación y construcción conjunta, por lo que podemos afirmar que las relaciones basadas únicamente en la coordinación ponen de manifiesto la inexistencia o una muy baja frecuencia del trabajo en red.

En cuanto al segundo y tercer objetivo, encontramos altos niveles de satisfacción global en cada una de las tres áreas estudiadas, especialmente en lo que respecta a la relación con los niños y niñas y en la relación con las familias (en los dos casos 8,2 sobre 10). Un poco más baja es la satisfacción en relación con el trabajo con los agentes del territorio (6,84 sobre 10). Cuando profundizamos en qué factores relevantes correlacionan con el hecho de sentirse más o menos satisfecho en cada una de las tres dimensiones se observa lo siguiente:

- En la atención directa a los niños y niñas, vemos que existe una relación significativa entre la edad y el grado de satisfacción. Existe una relación inversa entre ambas variables, de forma que son las personas

más jóvenes las que muestran mayores niveles de satisfacción en comparación con las de más edad. También existen diferencias en la satisfacción en función de los años de experiencia, siendo las profesionales con menos de cinco años de experiencia las que se muestran más satisfechas. Es posible que sea un resultado que se explique por la ilusión y la energía de los primeros años laborales (Robinson, Tejada & Blanch 2018), así como también por las dificultades de promoción profesional en este sector que, al no considerarse educación obligatoria, no dispone de los mismos incentivos que los educadores, maestros y profesores de la enseñanza reglada. En este sentido el reconocimiento social acorde con el nivel formativo y con la responsabilidad que asumen sigue siendo el reto pendiente de la educación 0-3.



- Existen diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de comunicación con las familias y la satisfacción, por parte de las educadoras, de su trabajo con las propias familias: las profesionales con un nivel de comunicación alto muestran niveles de satisfacción más elevados. El grado de afinidad a la hora de compartir criterios educativos con las familias también tiene un impacto en el grado de satisfacción de las profesionales. Constatamos que los dos factores principales que se relacionan con una alta satisfacción profesional en el trabajo con las familias son: la comunicación permanente y fluida, y el hecho de compartir criterios educativos promoviendo la corresponsabilidad y la coherencia en la intervención. Asimismo, hay que señalar que la formación en competencias parentales favorece la unión de criterios entre familia y centro educativo, beneficiando, en primer lugar, el bienestar de los niños y niñas, pero también incrementando la satisfacción de las familias y las educadoras.
- En el grado de satisfacción con respecto a la relación con otros profesionales y agentes del territorio, existen diferencias estadísticamente significativas según la formación de las profesionales, de forma que son las educadoras con formación universitaria de grado o similar las que presentan mayor satisfacción. Este resultado puede deberse a que en la formación universitaria se haga mayor incidencia en la importancia y las bondades del trabajo comunitario interdisciplinar, de manera que las profesionales con esta formación dispongan de más recursos y se sientan más seguras en el trabajo en red con los agentes del territorio (Ubieto, 2016).

La formación en competencias parentales favorece la unión de criterios entre familia y centro educativo

Cabe destacar que el nivel de criterios compartidos familia-centro es la única variable que muestra una relación estadísticamente significativa con todas las medidas de satisfacción profesional: las relativas a los niños y niñas, a las familias, a los profesionales del territorio y a la valoración del puesto de trabajo en general.

El trabajo en red no es únicamente una estrategia o una metodología, sino que implica un cambio de cultura profesional, de paradigma, de concepción del trabajo interprofesional

Se trata de superar el supuesto mecanicista según el cual el todo es la suma de las partes, para ir a un supuesto sistémico y de complejidad, donde las respuestas a las realidades se construyen mediante la interacción activa y permanente de los agentes implicados

Estos resultados muestran que la satisfacción de las profesionales que trabajan en la atención de niños y niñas de 0 a 3 años depende no solo de factores estrictamente relacionados con la interacción directa con ellos y ellas, sino que también tienen un peso importante las relaciones que las profesionales establecen más allá de las aulas, tanto con las propias familias de los niños/as, como con otros agentes del territorio. Esta conclusión refuerza la importancia de desarrollar un trabajo cooperativo con las familias. A su vez, pone de manifiesto también la necesidad de reforzar el trabajo en red para proporcionar entornos educativos que favorezcan el desarrollo infantil de manera integral. Ahora bien, el trabajo en red no es únicamente una estrategia o una metodología, sino que implica un cambio de cultura profesional, de paradigma, de concepción del trabajo interprofesional. Se hace imprescindible una capacitación para los entornos de incertidumbre en los que no hay respuestas preestablecidas ni ningún agente tiene la solución o la respuesta cerrada, sino que éstas se han de construir de forma contextualizada mediante un trabajo cooperativo de construcción conjunta. Se trata de superar el supuesto mecanicista según el cual el todo es la suma de las partes, donde cada profesional o servicio tiene una parcela autónoma de acción, para ir a un supuesto sistémico y de complejidad, donde las respuestas a las realidades se construyen mediante la interacción activa y permanente de los agentes implicados (Vilar, Riberas & Rosa, 2014). Es decir, se hace imprescindible una capacitación encaminada a promover una profesionalidad reflexiva que progresivamente vaya substituyendo formas más arcaicas, como es el caso de una profesionalidad actuadora que pone el énfasis especialmente en la solución en solitario de problemas concretos, pero que no es capaz de abordar situaciones complejas de manera cooperativa mediante la interacción con otros agentes.

Para acabar, no deja de ser preocupante que sean las profesionales más jóvenes y con menos años de experiencia quienes mayores niveles de satisfacción muestran con su trabajo y que esta vaya disminuyendo con el paso de los años. Se ha apuntado ya que la falta de promoción real para hacer carrera profesional sea una posible causa de este resultado, algo, por otra parte, sobradamente conocido (por ejemplo, el estudio clásico de Marchesi, 2007). El poco prestigio que otorga nuestra sociedad, en general, a la labor educativa (tal vez, la excepción sería aquella que se desarrolla en el ámbito universitario), especialmente en la etapa de la educación infantil, debería abrir un debate sobre la importancia real que se le concede a la educación 0-3. Forma parte de este debate la necesaria conciliación entre vida familiar y vida laboral o profesional, pero también debería formar parte el prestigio social, la remuneración económica y la carrera profesional de los educadores en todas las etapas educativas. Hay una responsabilidad familiar, qué duda cabe, en la crianza de los hijos y las hijas, pero esta responsabilidad familiar debe estar precedida de una responsabilidad social que permita que las familias cumplan sus deberes como tales. En este punto volvemos a recurrir a la teoría de Bronfenbrenner (1986), que nos recuerda que en el desarrollo de un individuo no solo actúa el microsistema en el cual interactúa, sino también los otros contextos o escenarios en que, a pesar de no estar presente en ellos, también recibe su influencia. Estos supuestos, junto a los de complejidad,

cambio e incertidumbre, son fundamentales para dar el paso a un modelo que esté centrado realmente en el trabajo cooperativo y en red.

En cualquier caso, el aumento de la insatisfacción entre las profesionales a medida que pasa el tiempo puede perfectamente estar relacionado con el hecho de entender la acción profesional como una rutina repetitiva, de corta mirada, concreta y atomizada, propia de un modelo tecnocrático y mecanicista.

Tenemos el convencimiento que el paso a una perspectiva reflexiva puede suponer un revulsivo en la motivación por el hecho de entender la acción como una actividad interactiva de mayor creatividad en la que cada profesional o servicio forma parte de estructuras más amplias que se plantean objetivos que un servicio concreto no podría plantearse en solitario.

Las investigaciones actuales apuntan claramente hacia esta dirección (Longás, Civis, Riera 2008; Longás, 2016; Longás, Vilar, 2019). La capacitación reflexiva e investigadora de carácter cooperativo y en red sitúa al profesional en el escenario de construir propuestas educativas de mayor calado al poder abordar la complejidad de las problemáticas sociales que determinan o limitan el desarrollo infantil. Estos nuevos enfoques cooperativos tienen un mayor impacto a la hora de promover la calidad de vida de la infancia en sus contextos vitales, más allá de la tarea estricta que puede desarrollarse en un servicio concreto.



En el desarrollo de un individuo no solo actúa el microsistema en el cual interactúa, sino también los otros contextos o escenarios en que, a pesar de no estar presente en ellos, también recibe su influencia

Isabel Torras Genís
Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull
Miembro del Grupo de investigación en Innovación y Análisis Social
(GIAS)
itorras@peretarres.org

Gisela Riberas Bargalló
Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull
Miembro del Grupo de investigación en Innovación y Análisis Social
(GIAS)
giberas@peretarres.org

Elena Requena Varón
Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull
Miembro del Grupo de investigación en Innovación y Análisis Social
(GIAS)
erequena@peretarres.org

Jesús Vilar Martín
Profesor titular de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull
jvilar@peretarres.org

Estos nuevos enfoques cooperativos tienen un mayor impacto a la hora de promover la calidad de vida de la infancia en sus contextos vitales

Bibliografía

- Amorós, C. y Portabella, A. (2001) Guarderías infantiles y salud mental. *Intercambios, Papeles De psicoanálisis* (7), 7-24.
<https://www.raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/3551442-12-2019>
- Asamblea General de Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.*
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental.* Gedisa.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida.* Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Canton, I. y Tellez, S. (2016) La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación.* 13(1), 214-226.
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/10188/29LaSatisfaccion-LaboralYProfesional.pdf?sequence=1>
- Caride, A. (2003). Educación social, ciudadanía y desarrollo en el escenario de las comunidades locales. En: García Molina, J. (Coord.). *De nuevo la educación social* (p. 69-88). Dykinson.
- Chokler, M. (s/d). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica. Pikler-Lóczy. *Euskal Herriko elkarte.* https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/myrtha_chokler_el_concepto_de_autonomia_en_el_des._infantil.pdf
- Civís, M. & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional.* Nau llibres.
- Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general N° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial.*
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/3990_d_CRC.C.GC.14_sp.pdf
- De Sousa, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. Dins: Tapia Mallea, L. (Coord.) *Pluralismo epistemológico* (pp. 31-66). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y CIDES-UMSA.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia.* Paidós.
- Forner, A. (2001). Serveis per a la infància. *Estudis* núm. 7. Diputació de Barcelona.
- Gerhardt, S. (2008). *El amor maternal: la influencia del afecto en el desarrollo mental y emocional del bebé.* Albesa
- Geis, A. y Longás, J. (2006) *Dirigir la escuela 0-3.* Graó.
- Gútez, P. (1995) La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, vol. 6 (1). Servicio de Publicaciones Universidad.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D9595120101A/17708>

Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (2019) *El model educatiu de les escoles bressol de Barcelona*. Ajuntament BCN.

Loizaga, F. (2011). Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación Social Revista de Intervención Socioeducativa*, 49, 70-88. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/250179>

Longás, J., Civis, M. y Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20, 303-321.

doi: 10.1174/113564008785826330

Longas, J. (2016). Redes territoriales de acción socioeducativa, una apuesta por la innovación social colaborativa. SIPS - Pedagogía social. *Revista interuniversitaria* (28), 13-15.

Longas, J. y Vilar, J. (Coords.) (2019). La Pedagogía Social en un entorno VICA ¿viejos problemas, nuevas perspectivas? Comunicaciones y Conclusiones. *Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. <https://congressos.blanquerna.edu/sips2019/wp-content/uploads/2020/01/Libro-de-actas-Congreso-SIPS-2019.pdf>

McWey, L. M. (2004). Predictors of attachment styles of children in foster care: An attachment theory model for working with families. *Journal of Marital and Family Therapy*. 30, 439-452.

Marchesi (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.

Massari, G. A. (2015). Key factors of preschool and primary school teachers job satisfaction. En *PedActa*, 5 (1)1, 27-40.

http://padi.psi.edu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_1_4.pdf

Ramis, A. (2016). *Families i mestres, entendre'ns per educar*. Eumo.

Riberas, G., Vilar, J. et al. (2017) *Escoles bressol: Model EEBB*.

https://www.peretarres.org/arxiu/fpt/llobret_escoles_bressol_0517def.pdf

Riudor, X. (2018). *Polítiques de suport a les famílies (informe CTEESC)*. Generalitat de Catalunya

Robinson, M. S., Tejada, J. y Blanch, S. (2018) ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? *Perspectiva educativa*. 57(3).

doi: 10.4151/07189729

Save the children (2019). Donde todo empieza. Educación Infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades. *Save the Children*.

<https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-oportunidades>

Spitz, R. (1997). *El primer año de la vida del niño*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Tort, A. y Collet, J. (2017). *Escola, famílies i comunitat. La perspectiva imprescindible per educar avui*. Octaedro.

Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*. Ed. UOC.



- Ubieto (2016). *La construcción del caso en el trabajo en red. Teoría y práctica*. Ed. UOC
- UNICEF. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fundación Kaleidos.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación* (20), 267-277. doi: 10.1174/113564008785826394
- Vilar, J., Riberas, G. y Rosa, G. (2014). El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos. *Revista Lugares d'Educaçao* 4(9), 132-149.
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18906>
- Wild, R. (2011). *Etapas del desarrollo*. Herder.
- Winnicott, D. W. (1990). *Los bebés y sus madres*. Paidós.