

CARACTERÍSTICAS Y EVOLUCIÓN DE CHICOS Y CHICAS CON FAMILIAS COLABORADORAS Y RELACIONES Y CONTACTOS CON SUS FAMILIAS DE ORIGEN: Informe descriptivo, comparativo y multi-informante

Elizabeth Espinosa, Nuria Molano y Esperanza León

Universidad de Sevilla



Actividad subvencionada con cargo a la
asignación tributaria del 0,7%
del Impuesto sobre la
Renta de las Personas Físicas



Título: Características y evolución de chicos y chicas con familias colaboradoras y relaciones y contactos con sus familias de origen: Informe descriptivo, comparativo y multi-informante.

Sevilla, 2022

Autoras: Elizabeth Espinosa, Nuria Molano y Esperanza León

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.

Editorial: Iris-Copy.

ISBN: 978-84-946869-9-3

Las autoras de este trabajo muestran su más sincero agradecimiento, en primer lugar y muy especialmente, a los chicos y chicas que han participado esta investigación; a sus familias colaboradoras; a sus educadores, educadoras y responsables de los centros de acogida; a los técnicos del Servicio de Protección de Menores de la Delegación Territorial de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de Sevilla; a las profesionales de la asociación Crecer con Futuro; a las compañeras psicólogas contratadas en anteriores proyectos y al alumnado interno que ha colaborado a lo largo del estudio; a nuestros y nuestras colegas de la Universidad de Sevilla; y a las profesionales de la Dirección General de Infancia, Adolescencia y Juventud de la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía.

Este informe se ha realizado en el marco de cinco contratos de investigación 68/83 (Ref. 3284/0926; Ref. 3527/0926; Ref. 3803/0926; Ref. 4138/0926; y Ref. 4518/0926) entre el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y la asociación Crecer con Futuro, financiados, el primero por Crecer con Futuro, y el resto a través subvenciones de la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía concedidas a Crecer con Futuro y con ayudas proporcionadas por el Grupo de Investigación “Procesos de Desarrollo y Educación en Contextos Familiares y Escolares” (Código: SEJ-547) de la Universidad de Sevilla.

Sevilla, 22 de diciembre de 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
MÉTODO	2
Participantes	2
Instrumentos	7
Procedimiento	9
RESULTADOS	11
Características y evolución de los chicos y chicas con familias colaboradoras desde un enfoque multi-informante	11
Progreso evolutivo: desarrollo físico, cognitivo, emocional y social	12
Desarrollo académico	18
Dificultades o problemas de los chicos y chicas	25
Valoración general de las características y evolución de los chicos y chicas	34
Relaciones y contactos con sus familias de origen de los chicos y chicas con y sin familias colaboradoras desde un enfoque multi-informante	35
Situación y número de hermanos y hermanas	35
Contactos entre los chicos y chicas y sus familias de origen	38
Valoración de los contactos y visitas	45
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	54

INTRODUCCIÓN

El presente informe se centra en el recurso de protección a la infancia y a la adolescencia, denominado *Familias Colaboradoras*. Este recurso está dirigido a niños, niñas y adolescentes que residen en centros de protección de menores y para los cuales no se prevé una alternativa familiar a corto plazo. De este modo, durante periodos concretos (fines de semana, festivos y/o vacaciones), estos chicos y chicas comparten tiempos de ocio con adultos que se comprometen de forma altruista y solidaria a ofrecerles amor, atención, tiempo de calidad y apoyo, entre otras necesidades esenciales. Por tanto, esta figura permite que estos niños, niñas y adolescentes establezcan vínculos emocionales sanos, aprendan a relacionarse y convivir en familia, amplíen su red de apoyo social, y participen en actividades alternativas a las del centro de protección, favoreciendo su desarrollo emocional, personal y social, así como su posterior incorporación a la vida adulta independiente (Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad, 2022).

El trabajo contenido en este informe se enmarca en la segunda fase de un pionero y amplio estudio, sustentado en cinco proyectos de investigación consecutivos, establecidos entre la entidad Crecer con Futuro y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. La información más detallada acerca de estos proyectos y el procedimiento con el que se llevaron a cabo puede encontrarse en la sección de metodología, a continuación. Este estudio ha avanzado durante varios años debido a la relevancia del mismo, puesto que se han encontrado indudables beneficios sobre la figura de la familia colaboradora para los chicos y chicas en acogimiento residencial.

Más concretamente, en este informe nos hemos centrado, por una parte, en describir las características y la evolución de los chicos y chicas con familias colaboradoras, tanto al inicio de la colaboración como en el momento del estudio, desde la perspectiva de tres grupos de informantes (los propios chicos y chicas, sus profesionales de referencia en los centros de protección, y sus familias colaboradoras), así como en ver las diferencias existentes entre las valoraciones de los informantes. Para ello, se estudió el progreso evolutivo de los chicos y chicas en términos de desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, así como su progreso académico y las dificultades que pudieran tener estos niños, niñas y adolescentes.

Por otra parte, hemos tratado de describir y comparar las relaciones y los contactos que, tanto los chicos y chicas con familias colaboradoras como un grupo de comparación de compañeros y compañeras que no se benefician del recurso, tienen con sus familias de origen y, más específicamente, con el padre y la madre. En el caso de los chicos y chicas con familias colaboradoras, esta información fue proporcionada por los tres grupos de informantes estudiados (los propios chicos y chicas, sus profesionales referentes y sus familias colaboradoras) y en el caso de sus compañeros y compañeras del grupo de comparación, por dos grupos de informantes (los propios chicos y chicas y sus profesionales de referencia).

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 185 participantes. Concretamente, 37 niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial, que en el momento del estudio participaban en el programa Familias Colaboradoras, sus 37 profesionales de referencia en los centros de protección, sus 37 familias colaboradoras, así como un grupo de comparación compuesto por 37 chicos y chicas tutelados que no participaban en el programa Familias Colaboradoras y sus 37 profesionales de referencia. Este grupo de comparación se configuró *ad hoc* con la ayuda de los técnicos del Servicio de Protección de Menores de la Delegación de Sevilla, atendiendo a la semejanza de características sociodemográficas y personales del grupo de chicos y chicas con familia colaboradora (puede consultarse más información acerca de la composición de la muestra en Espinosa et al., 2022 y León et al., 2021).

A continuación, en la Tabla 1, se muestran las características sociodemográficas de los chicos y chicas con familias colaboradoras, y de sus compañeros y compañeras del grupo de comparación. En esta tabla, se recoge también la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas ni de tamaños de efecto considerables entre ambos grupos, acorde con los criterios de similitud seguidos para ambas muestras.

Tabla 1

Descriptivos y comparaciones entre las características de los chicos y chicas con familias colaboradoras y sus compañeros y compañeras del grupo de comparación

	Chicos/as con FC		Chicos/as sin FC		Comparaciones	Tamaños de efecto
	Media/%	DT/AR	Media/%	DT/AR		
Edad en el momento del estudio	M= 14.93	DT= 2.15	M= 14.85	DT= 2.27	$t(72) = .315, p = .754$	$d = .036$
Género						
Chicos	51.4%	AR= -.2	54.1%	AR= .2	$X^2(1) = .054, p = .816$	$V = .027$
Chicas	48.6%	AR= .2	45.9%	AR= -.2		
Presencia de discapacidad	41.7%	AR = .5	27.8%	AR = -.5	$X^2(1) = .277, p = .599$	$V = .062$
Nivel educativo						
Estudios Primarios	21.6%	AR= .0	21.6%	AR= .0	$X^2(2) = .744, p = .689$	$V = .100$
Estudios Secundarios	67.6%	AR= -.5	73%	AR= .5		
Estudios Superiores	10.8%	AR= .9	5.4%	AR= -.9		

Nota: FC= Familia Colaboradora; AR= Ajuste Residual; d = d de Cohen; V = V de Cramer.

Con relación al *historial médico* de los *chicos y chicas con familias colaboradoras*, un 32.4% tenía alguna enfermedad, síndrome o trastorno diagnosticado en el momento del estudio. De ellos, un 8.3% tenía artrogriposis, un 16.7% presentaba cardiopatía grave o problemas digestivos, un 16.7% presentaba trastorno de conducta y el 58.3% restante tenía retraso madurativo. Por otra parte, de los *chicos y chicas del grupo de comparación*, un 27.8% tenía alguna enfermedad, síndrome o trastorno diagnosticado en el momento del estudio. De ellos, un 10% presentaba parálisis cerebral, un 10% tenía cardiopatía grave o problemas digestivos, un 10% tenía TDAH, un 10% presentaba algún trastorno de la conducta alimentaria y el 60% restante tenía retraso madurativo.

En referencia a la *trayectoria de los chicos y chicas en el Sistema de Protección de Menores*, en la Tabla 2, se muestran algunos datos descriptivos sobre la edad y la

duración de la institucionalización. Un 27% de la muestra de *chicos y chicas con familia colaboradora* había estado únicamente en un centro de protección, mientras que el 37.8% había estado en dos, el 29.7% en tres y, finalmente, el 5.4% en cuatro. Por otra parte, un 8.3% de los *chicos y chicas sin familias colaboradoras* había estado en un centro de protección, mientras que un 69.4% había estado en dos, un 19.4% en tres, y un 2.8% en cinco.

Tabla 2

Descriptivos sobre la trayectoria por el Sistema de Protección de Menores de los chicos y chicas participantes

	Chicos y chicas con FC			Chicos y chicas sin FC		
	Media	DT	Mín-Máx	Media	DT	Mín-Máx
<i>Edad de inicio de la institucionalización</i>	7.24	3.22	0 meses-12 años	9.81	3.38	8 meses-15 años
<i>Duración de la institucionalización</i>	7.74	2.80	3 años-15 años	4.25	3.15	2 meses-12 años

En cuanto al *programa Familias Colaboradoras*, los chicos y chicas que se beneficiaban de dicha figura comenzaron a participar cuando tenían una edad media de 10 años y 8 meses ($DT= 3.34$ años), situándose la edad mínima de inicio de la colaboración en los 3 meses y la máxima alrededor de los 15 años. En el momento del estudio, la duración promedio de estas colaboraciones era superior a los cuatro años ($M= 4.32$; $DT= 2.98$), siendo 15 meses el mínimo de tiempo que llevaban los chicos y chicas en la colaboración, y de 15 años y 8 meses el máximo de tiempo.

Haciendo referencia al *historial previo de maltrato infantil*, en las Figuras 1 y 2, se muestran los porcentajes del maltrato sufrido por los chicos y chicas en la familia de origen. Como puede observarse, destacan la negligencia (100%) y el maltrato psicológico (75.7%) sobre otros tipos de malos tratos sufridos en el grupo de chicos y chicas con familias colaboradoras. Algo muy similar ocurre en el grupo de comparación, con cifras muy parecidas (100% de maltrato psicológico y 88.9% de negligencia).

Figura 1

Tipos de maltrato sufrido por los chicos y chicas con familias colaboradoras

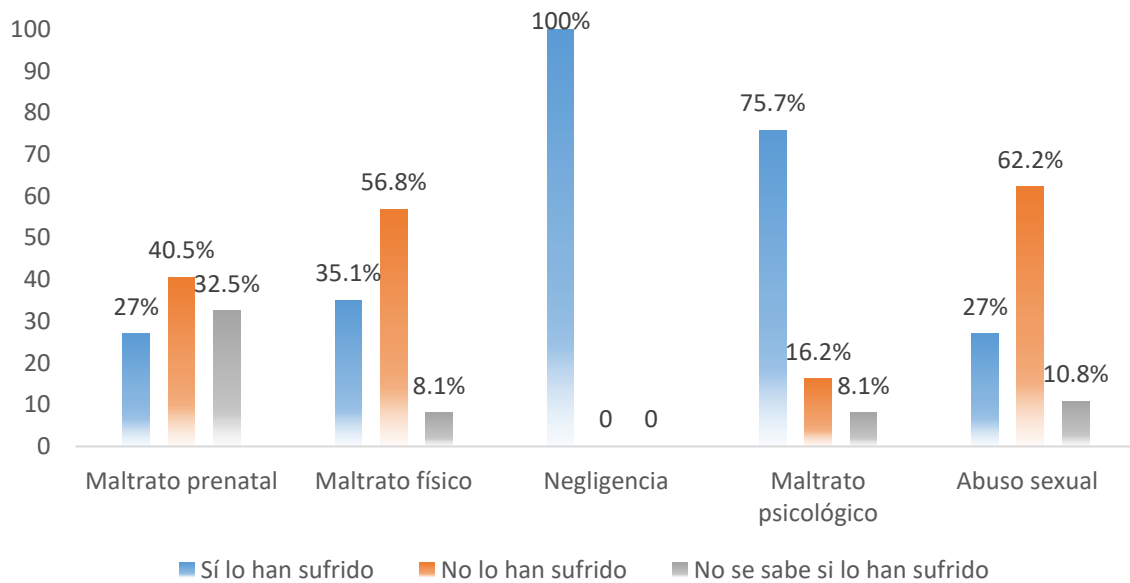
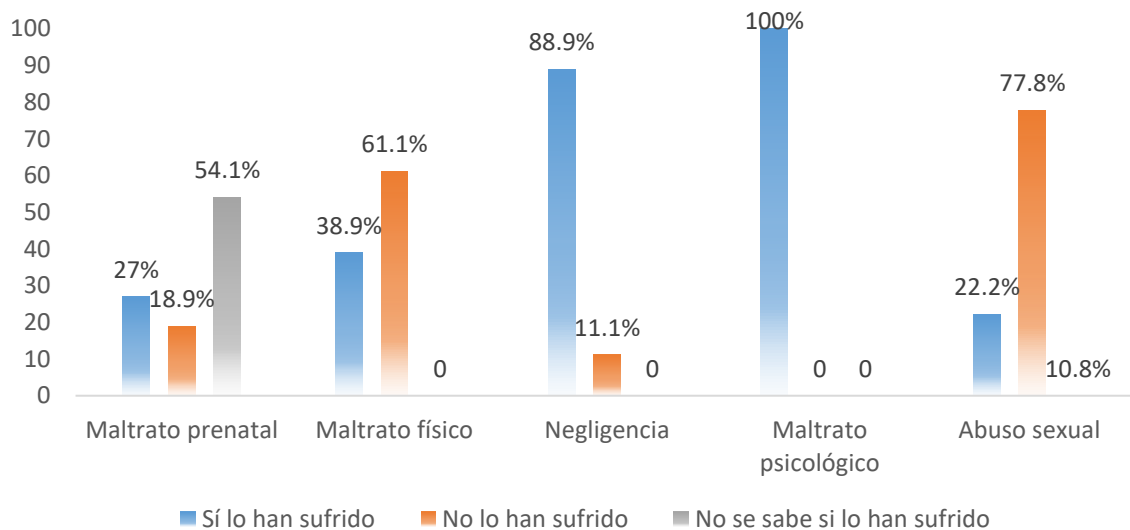


Figura 2

Tipo de maltrato sufrido por los chicos y chicas del grupo de comparación



Por otra parte, en la Tabla 3, se muestran las características sociodemográficas de los *profesionales de referencia* de los niños, niñas y adolescentes de ambos grupos, observándose la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Tabla 3

Descriptivos sobre las características de los profesionales de referencia de los chicos y chicas participantes

	Profesionales grupo FC			Profesionales grupo GC		
	Media/%	DT	Min-Máx	Media/%	DT	Min-Máx
Edad en el momento del estudio	M= 38.94	DT= 8.65	23-54	M= 38.03	DT= 8.49	23-57
Género						
Hombres	10.8%			25%		
Mujeres	89.2%			75%		
Profesión						
Educadores/as sociales	61.1%			44.4%		
Otras titulaciones	38.9%			55.6%		
Tiempo trabajando en su profesión	M=10.89	DT= 7.36	6 meses-35 años	M= 10.60	DT= 7.26	4 meses-28 años
Tiempo trabajando en el centro de protección	M= 8.25	DT= 5.78	6 meses - 17 años	M= 7.67	DT= 7.08	2 meses-28 años

Nota: FC = Familia Colaboradora, GC = Grupo de comparación.

Por último, en la Tabla 4, se muestran las características sociodemográficas de los *colaboradores y colaboradoras* de los chicos y chicas. En cuanto a su estructura familiar, el 27% de las familias colaboradoras eran monoparentales, mientras que el 73% de ellas eran biparentales. Del total de las familias, el 81.1% ($n= 30$) tenía hijos e hijas, siendo, en el 32.4% ($n= 12$), un hijo o hija y, en el 48.6% ($n= 18$), dos o más. El 18.9% ($n= 7$) restante eran familias sin personas menores a su cargo.

Tabla 4

Características sociodemográficas de los colaboradores y colaboradoras de los chicos y chicas participantes

	Colaboradoras (n= 32)			Colaboradores (n= 32)		
	Media	DT	Min-Máx	Media	DT	Min-Máx
<i>Edad al inicio de la colaboración</i>	41.50	8.56	21-56	43.59	8.72	26-63
<i>Edad en el momento del estudio</i>	44.78	8.91	26-62	46.88	9.31	30-69
	Frecuencia		Porcentaje			
<i>Nivel educativo</i>						
<i>Estudios primarios</i>	2		6.3		1 3.1	
<i>Estudios secundarios</i>	8		25		10 31.3	
<i>Estudios superiores</i>	22		68.7		21 65.6	
<i>Estatus laboral</i>						
<i>En activo</i>	28		87.4		31 96.9	
<i>Desempleado/a</i>	2		6.3		0 0	
<i>Jubilado/a</i>	2		6.3		1 3.1	

Instrumentos

Fichas de datos sobre el profesional de referencia, el centro de protección y el niño, niña o adolescente

Se utilizó una ficha de datos elaborada *ad hoc* por las autoras, que recoge, a lo largo de tres bloques, las características sociodemográficas del profesional de referencia¹ del chico o chica, algunos datos generales sobre el centro de protección y, por último, información sobre las características sociodemográficas del niño, niña o adolescente y

¹ Como puede observarse en la anterior Tabla 3, la mayoría de los profesionales de referencia del grupo con familia colaboradora eran educadores y educadoras. Por ello, de ahora en adelante, utilizaremos este término para referirnos a los profesionales.

sobre su paso por el Sistema de Protección de Menores. Esta ficha fue cumplimentada por los directores y directoras de los centros de protección de los chicos y chicas participantes y por sus familias colaboradoras. Algunos ejemplos de las variables recogidas en esta ficha son: “*Edad del chico o chica*”, “*Género del profesional de referencia*”, “*Fecha de declaración en desamparo*”, “*Profesión del profesional de referencia*”.

Entrevistas semiestructuradas

Tanto a las familias colaboradoras como a los educadores y educadoras y los chicos y chicas se les pasó una entrevista semiestructurada, la cual era una adaptación de otra entrevista utilizada en estudios previos sobre acogimiento familiar (Jiménez y Palacios, 2008). Los bloques de contenido de la entrevista fueron modificados por las autoras en función del informante al que fuera dirigida. En cuanto a los ítems de las entrevistas, estos tenían distintos formatos (preguntas abiertas, escalas tipo Likert y opción múltiple). Las respuestas obtenidas fueron codificadas posteriormente, con base a un sistema de categorías diseñado *post hoc* por el equipo de investigación.

a. Entrevista dirigida a las familias colaboradoras

La entrevista dirigida a las familias colaboradoras estaba compuesta por un total de 126 ítems, divididos en siete bloques que recogían información acerca de los siguientes contenidos: Motivación, preparación y espera para la colaboración; Asignación e información recibida; Historia previa y características del chico o chica; Familia de origen, contactos y visitas; Encuentro y adaptación; Estado actual y evolución del chico o chica; y Seguimientos, apoyos y recursos.

b. Entrevista dirigida a los educadores y educadoras

La entrevista dirigida a los educadores y educadoras de los chicos y chicas con familias colaboradoras contenía un total de 90 ítems divididos en cinco bloques, mientras que la que estaba dirigida a los educadores y educadoras de los chicos y chicas sin familias colaboradoras, contenía 75 ítems en total, divididos en cuatro bloques. Los cuatro primeros bloques, comunes a ambos grupos, fueron los siguientes: Historia previa y características del chico o chica; Familia de origen, contactos y visitas; Primeros momentos y adaptación al centro; y Estado actual y evolución del chico o chica. Además, la entrevista para los educadores y educadoras de los chicos y chicas con familias

colaboradoras incorporaba el siguiente quinto bloque: Futuro y valoración de la colaboración.

c. Entrevista dirigida a los chicos y chicas

La entrevista dirigida a los chicos y chicas con familias colaboradoras contenía un total de 88 ítems. En esta entrevista, se exploraron, por una parte, las cualidades resilientes de los chicos y chicas, en términos de motivaciones y sentido de propósito, expresión de emociones, autoeficacia y autonomía. Por otra parte, se exploró el proceso de colaboración y otros aspectos relacionados con su situación en el sistema de protección, a lo largo de siete bloques: Motivación y preparación para la colaboración; Asignación e Información recibida; Acogimiento residencial del chico o la chica; Familia de origen, contactos y visitas; Encuentro, primeros momentos y adaptación; Estado actual y evolución del chico o chica; y Valoración general.

La entrevista dirigida a los chicos y chicas sin familias colaboradoras estaba compuesta por un total de 47 ítems. En este caso, se exploraron las cualidades resilientes y los aspectos relacionados con su situación en el sistema de protección, el cual estaba organizado en tres bloques: Acogimiento residencial del chico o chica; Familia de origen, contactos y visitas; y Estado actual y evolución del chico o chica.

En concreto, para el presente informe, de los instrumentos mencionados, se han extraído los datos referidos a los siguientes contenidos: la historia previa y características de la persona menor; la familia de origen, los contactos y las visitas; el estado actual y evolución del niño, niña o adolescente; y valoración y satisfacción con las características y evolución del chico o chica.

Procedimiento

El presente trabajo se ha podido realizar con base al desarrollo de un amplio estudio enmarcado en cinco proyectos de investigación firmados entre el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y la asociación Crecer con Futuro. El primer contrato de investigación 68/83 fue financiado por Crecer con Futuro, bajo el título "*Familias Colaboradoras: perfiles, dinámica y procesos familiares, y ajuste psicológico, adaptación y evolución de los menores*" (Ref.

3284/0926). Los cuatro contratos posteriores han sido financiados por la asociación Crecer con Futuro, con base a las subvenciones de IRPF de la Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de la Junta de Andalucía: *“Análisis del recurso de las familias colaboradoras desde la perspectiva de las familias, los/as profesionales y los/as menores”* (Ref. 3527/0926), *“Análisis del recurso de las familias colaboradoras desde la perspectiva de las familias, los/as profesionales y los/as menores (2ª Fase)”* (Ref. 3803/0926), *“La visión de niños, niñas y adolescentes tutelados y jóvenes extutelados sobre el programa Familias Colaboradoras”* (Ref. 4138/0926) y *“Ajuste psicológico y social de chicos y chicas tutelados y su evolución durante la colaboración familiar: Un enfoque multi-informante”* (Ref. 4518/0926).

Para poder realizar este estudio se obtuvo previamente la preceptiva autorización de la Dirección General de Infancia de la Junta de Andalucía y se contó con el apoyo del Servicio de Protección de Menores de la Delegación Territorial de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad de Sevilla, siendo también autorizado por el Comité de Ética de la Investigación de la Junta de Andalucía, que certificó que cumple todos los requisitos éticos, incluida la necesaria garantía de confidencialidad.

En el marco del primer proyecto de investigación, se recogió la información pertinente a las familias colaboradoras, así como a los chicos y chicas en colaboración, las relaciones entre ambos y los procesos de la colaboración (León et al., 2019, 2021). Mediante llamadas telefónicas, el equipo de investigación solicitaba a las familias colaboradoras su participación voluntaria en el estudio, ofreciéndoles garantías de confidencialidad y la completa adaptación según su disponibilidad horaria. Las entrevistas y la administración de los instrumentos se realizaron de forma presencial, a través de encuentros personales que duraban aproximadamente una hora y media. Justo a continuación, seguimos con la recogida de datos de los chicos y chicas y de sus educadores y educadoras. Los centros fueron previamente informados por los profesionales de la Delegación Territorial de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad en Sevilla sobre la investigación que se iba a llevar a cabo. Una vez informados, se les mandó, vía correo electrónico, la mencionada ficha de datos sobre el o la profesional de referencia, el centro de protección y el chico o chica objeto de estudio, solicitando que se entregara completa en el momento de la visita al centro de protección. Las visitas a los centros fueron concertadas por el equipo de investigación mediante llamadas telefónicas y correos electrónicos, con una duración máxima de 2 horas por participante.

Previamente, los participantes manifestaron su participación voluntaria y firmaron el correspondiente acuerdo de confidencialidad. Las entrevistas a los chicos y chicas y a los educadores y educadoras, así como el resto de los instrumentos de evaluación, se aplicaron por tres psicólogas del equipo de investigación, previamente formadas e instruidas para ello. A los educadores y educadoras del grupo de chicos y chicas sin familias colaboradoras, se les realizaron las evaluaciones correspondientes por vía telefónica.

Una vez finalizada la recogida de datos, toda la información fue codificada e introducida en una base de datos SPSS-24 para su análisis estadístico. Para este informe, los análisis incluyeron medidas descriptivas, frecuencias, pruebas *t* de Student para muestras independientes y para muestras relacionadas y pruebas Chi Cuadrado. Para interpretar las diferencias entre los informantes, se tuvo en cuenta el cálculo del tamaño de efecto, mediante la *d* de Cohen, para las pruebas *t* de Student (Castro y Martini, 2014) y mediante la *V* de Cramer para las pruebas Chi Cuadrado. La interpretación del tamaño de efecto a través de la *d* de Cohen responde a los siguientes intervalos: efecto despreciable o no existente < 0.19; efecto pequeño 0.20 - 0.49; efecto medio 0.50 - 0.79; efecto grande \geq 0.80 (Cohen, 1988). A su vez, los siguientes intervalos responden a la interpretación del tamaño de efecto *V* de Cramer: efecto débil < 0.20; efecto moderado 0.20 – 0.60; efecto fuerte > 0.60.

RESULTADOS

Características y evolución de los chicos y chicas con familias colaboradoras desde un enfoque multi-informante

Los siguientes resultados muestran las características y la evolución de los chicos y chicas con familias colaboradoras, a través de la valoración de los propios niños, niñas y adolescentes, sus educadores y educadoras, y sus colaboradores y colaboradoras. Tanto del progreso evolutivo como de la valoración general de las características y evolución de los chicos y chicas se recogió la información de las familias colaboradoras y de los educadores y educadoras, mientras que del progreso académico y de las dificultades o problemas de los chicos y chicas, se recogió la percepción de los tres grupos de informantes. Sobre muchos de estos contenidos no recogimos la información sobre el

grupo de comparación, por lo que no podremos realizar esas comparaciones, centrándonos exclusivamente en la información de los chicos y chicas con familias colaboradoras.

Progreso evolutivo: desarrollo físico, cognitivo, emocional y social

En primer lugar, se analizó el progreso evolutivo de estos chicos y chicas con familias colaboradoras, desde el inicio de la colaboración hasta el momento de la recogida de datos. Se preguntó, tanto a las familias colaboradoras como a los educadores y educadoras, por la evolución de los chicos y chicas en términos de desarrollo físico (talla y peso), cognitivo (capacidad intelectual), emocional (capacidad de expresar emociones y mostrar cercanía) y social (habilidad para relacionarse y comunicarse con otros). Además, a los educadores y educadoras se les pidió que valoraran el grado de autonomía personal de estos chicos y chicas. En concreto, se les pidió que valoraran estos aspectos, en una escala tipo Likert de 1 “*muy insatisfactoria*” a 5 “*muy satisfactoria*”, con respecto a dos momentos temporales: los primeros momentos de la colaboración y el momento del estudio.

Por una parte, las **familias colaboradoras**, en referencia a los **momentos iniciales**, percibieron que el 82.3% de los chicos y chicas mostraron un *desarrollo físico* satisfactorio o muy satisfactorio. Esta valoración fue más negativa al desglosar el desarrollo físico en la *talla* y el *peso*. De esta forma, tan solo fueron percibidos con una talla y un peso satisfactorios o muy satisfactorios el 29.7% y 35.1%, respectivamente. La distribución de las valoraciones iniciales en referencia al *desarrollo cognitivo* y al *desarrollo emocional* fue algo más negativa que la del desarrollo físico, siendo mayor el porcentaje de familias que los valoraron insatisfactoriamente o muy insatisfactoriamente (47.2% y 51.3%, respectivamente). Por último, el *desarrollo social* en los momentos iniciales de la colaboración fue valorado como satisfactorio o muy satisfactorio por el 41.7% de las familias. No obstante, siguió siendo destacable el 33.4% de las valoraciones negativas (27.8% insatisfactorio y 5.6% muy insatisfactorio).

En cuanto a las valoraciones de las **familias colaboradoras** con respecto al **momento del estudio**, estas percibieron que el 91.2% mostró un desarrollo físico satisfactorio o muy satisfactorio. Las familias también percibieron como satisfactorios o muy satisfactorios la talla y el peso (86.5% y 75.6%, respectivamente). En cuanto al

desarrollo cognitivo en el momento del estudio, disminuyó el porcentaje de familias que lo valoraron con las puntuaciones más bajas, en comparación con el momento inicial (22.2%). Por último, tanto el *desarrollo emocional* como el *desarrollo social* fueron valorados con las puntuaciones más altas por el 75.6% y 88.9% de familias, respectivamente.

Además, como puede apreciarse en la Tabla 5, se han comparado las puntuaciones medias de las valoraciones de las familias colaboradoras entre los dos momentos temporales, a través de contrastes de muestras relacionadas, y, en la Figura 3, se muestra la comparación de las puntuaciones medias de dichas valoraciones, tanto en el inicio de la colaboración como en el momento del estudio. Como se indica en la Tabla 5, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, con tamaños de efecto grandes. Así pues, entre el inicio de la colaboración y el momento del estudio, las familias colaboradoras percibieron una evolución positiva y estadísticamente significativa con relación a la talla y el peso, así como al desarrollo cognitivo, emocional y social de los chicos y chicas en colaboración. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo físico, aunque sí un tamaño de efecto pequeño, lo que significa que es posible que, si aumentásemos el tamaño muestral, existieran diferencias entre los momentos temporales.

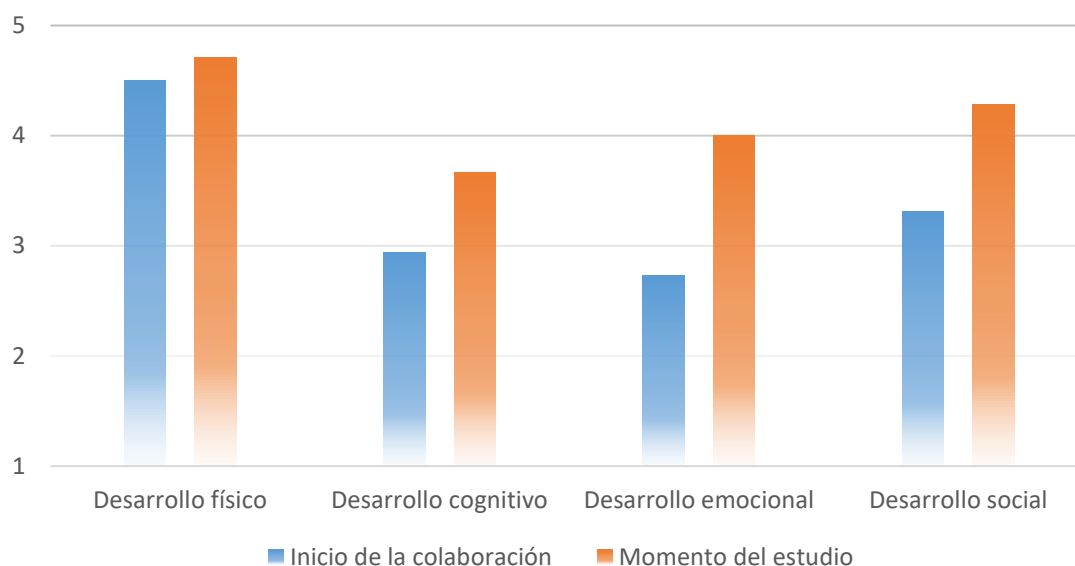
Tabla 5

Progreso en el desarrollo de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de las familias colaboradoras

Variable	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Desarrollo físico</i>	4.50	1.05	4.71	.80	-1.87	.070	.224
- <i>Talla</i>	3	1.11	4.41	.86	-7.33	.000	1.42
- <i>Peso</i>	3.16	1.09	4.03	1.04	-4.54	.000	.816
<i>Desarrollo cognitivo</i>	2.94	1.17	3.67	1.19	-3.81	.001	.618
<i>Desarrollo emocional</i>	2.73	.99	4	1.11	-5.92	.000	1.21
<i>Desarrollo social</i>	3.31	1.30	4.28	.91	-5.04	.000	.864

Figura 3

Comparación del desarrollo de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de las familias colaboradoras



Por otra parte, se obtuvieron las valoraciones de los **educadores y educadoras** de los chicos y chicas con familias colaboradoras, con respecto al **momento inicial** de la colaboración. El 65.7% de los educadores y educadoras percibió que estos niños, niñas y adolescentes tenían un *desarrollo físico* satisfactorio o muy satisfactorio. Al desglosar esta variable en la *talla* y el *peso*, el 60% percibió la talla como satisfactoria o muy satisfactoria y el 40% valoró el peso con las puntuaciones más altas (4 “satisfactorio” o 5 “muy satisfactorio”). La distribución de las valoraciones fue más negativa, en estos momentos iniciales, para el *desarrollo cognitivo, emocional y social*: el mayor porcentaje de los educadores y educadoras realizó valoraciones con las puntuaciones más bajas (54.5%, 86.1% y 58.3%, respectivamente). Por último, los educadores y educadoras valoraron también el *grado de autonomía personal* que manifestaban estos chicos y chicas, acerca del cual el 38.9% lo valoró como alto en los momentos iniciales.

En referencia a las valoraciones de los **educadores y educadoras**, acerca del **momento del estudio**, el 90.7% percibió como satisfactorio o muy satisfactorio el *desarrollo físico*. A su vez, la *talla* y el *peso* también fueron valorados con las

puntuaciones más altas (4 o más) por un 85.7% y 71.4%, respectivamente. En cuanto al *desarrollo cognitivo, emocional y social* en el momento del estudio, fueron valorados con las puntuaciones más altas por el 60.6%, 52.8% y 63.9% de los educadores y educadoras, respectivamente. Por último, estos valoraron que el 72.2% de los chicos y chicas tenía un alto *grado de autonomía personal* en el momento del estudio.

Al realizar los contrastes de medias de las puntuaciones de los educadores y educadoras entre el momento inicial y el momento del estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, con tamaños de efecto pequeños, medianos y grandes (ver Tabla 6). Esto significa que los educadores y educadoras percibieron una evolución positiva y significativa con relación al *desarrollo físico, cognitivo, emocional y social* de los chicos y chicas en colaboración, así como a su *grado de autonomía personal*. Además, en la Figura 4, se muestran las comparaciones de las puntuaciones medias de las valoraciones de los educadores y educadoras entre ambos momentos temporales.

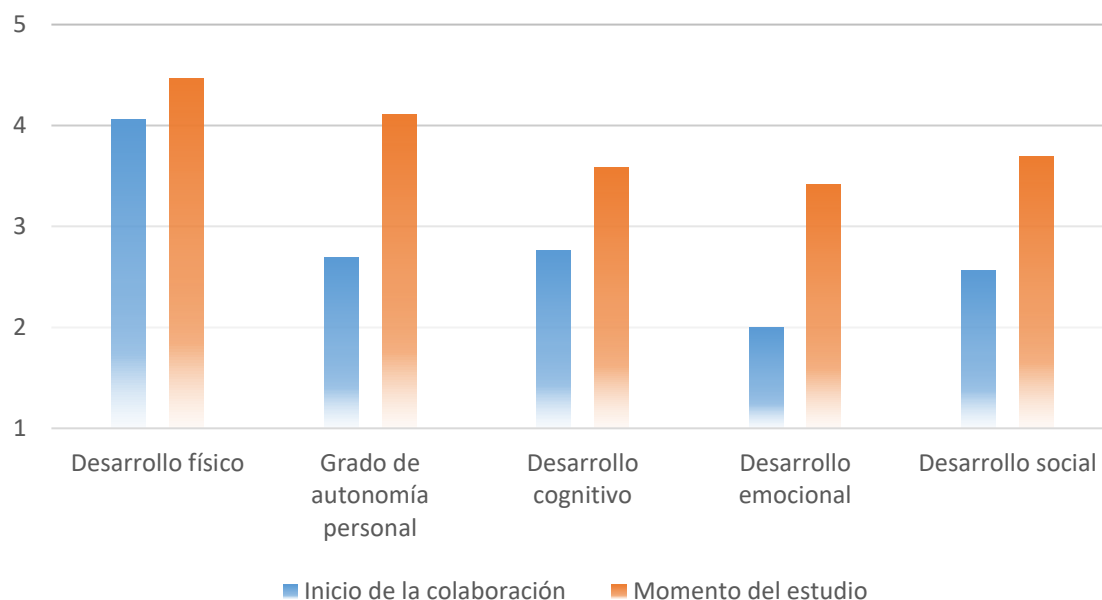
Tabla 6

Progreso en el desarrollo de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de los educadores y educadoras

Variable	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Desarrollo físico</i>	4.06	1.29	4.47	1.05	-2.08	.046	.348
- <i>Talla</i>	3.71	1.46	4.40	1.24	-3.36	.002	.509
- <i>Peso</i>	3.00	1.45	3.97	1.46	-3.33	.002	.666
<i>Grado de autonomía personal</i>	2.69	1.70	4.11	1.09	-6.35	.000	.994
<i>Desarrollo cognitivo</i>	2.76	1.46	3.58	1.30	-3.80	.001	.593
<i>Desarrollo emocional</i>	2.00	1.12	3.42	1.13	-7.69	.000	1.26
<i>Desarrollo social</i>	2.56	1.30	3.69	1.24	-5.49	.000	.889

Figura 4

Comparación del desarrollo de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de los educadores y educadoras



A continuación, quisimos conocer las diferencias existentes entre las percepciones de unos informantes y otros con respecto a los aspectos estudiados previamente para los dos momentos evaluados. Para ello, ejecutamos contrastes de medias para muestras relacionadas entre las diferentes puntuaciones del progreso evolutivo. A continuación, haremos referencia a las diferencias que resultaron estadísticamente significativas. Así, encontramos diferencias significativas con respecto a la *talla* al inicio de la colaboración entre la evaluación de los educadores y educadoras y la de las familias colaboradoras ($t(34) = 2.41, p = .021, d = .547$), siendo los educadores y educadoras los que percibían que los chicos y chicas presentaban una mejor talla inicial. Además, con relación al *desarrollo emocional*, tanto al inicio como en el momento del estudio, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de ambos informantes ($t(35) = -3.04, p = .004, d = .690$; $t(35) = -2.53, p = .016, d = .518$, respectivamente), siendo las familias colaboradoras las que percibían un mejor desarrollo emocional en ambos momentos temporales. En referencia al *desarrollo social*, existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de las familias colaboradoras y las

de los educadores y educadoras, tanto al inicio ($t(34) = -2.58, p = .014, d = .577$) como en el momento del estudio ($t(34) = -2.43, p = .020, d = .542$), siendo los colaboradores y colaboradoras los que percibían un mejor desarrollo social en ambos momentos temporales.

Como resumen, la primera área valorada, tanto por las familias colaboradoras como por los educadores y educadoras, es el progreso evolutivo de los chicos y chicas con familias colaboradoras a lo largo de la colaboración. Este progreso evolutivo incluye el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, así como el grado de autonomía personal, valorado por los educadores y educadoras.

Las valoraciones respecto al desarrollo cognitivo y emocional al inicio de la colaboración resultan generalmente insatisfactorias, tanto por parte de las familias colaboradoras como de los educadores y educadoras, mientras que se muestran satisfechos con el desarrollo físico cuando es evaluado de forma global. Además, aunque las familias colaboradoras valoran el desarrollo social de forma más favorable que otros aspectos del desarrollo, sigue destacando un alto porcentaje que lo valora de forma insatisfactoria. Asimismo, un notable número de educadores y educadoras coinciden con las familias en esta puntuación desfavorable del desarrollo social. Al preguntar a los educadores y educadoras sobre el grado de autonomía personal de los niños, niñas y adolescentes, consideran que menos de la mitad tenía adquirido un grado de autonomía considerable en los momentos iniciales.

En relación con el momento del estudio, las valoraciones respecto al desarrollo físico, evaluado de forma global y desglosada, cognitivo, emocional y social resultan generalmente satisfactorias, tanto por parte de las familias colaboradoras como de los educadores y educadoras. A su vez, estos últimos también valoran el grado de autonomía personal de forma satisfactoria en el momento del estudio.

En la mayoría de los aspectos estudiados, se encuentran diferencias significativas entre el momento inicial y el momento del estudio, tanto cuando son valorados por las familias colaboradoras como por los educadores y educadoras. Así pues, se observa una evolución muy positiva en referencia al peso, la talla, el desarrollo emocional, cognitivo y social de los chicos y chicas, además de un

progreso muy positivo también en el grado de autonomía personal, valorado por los educadores y educadoras.

Por último, al comparar las valoraciones de los dos grupos de informantes, se obtienen diferencias significativas entre ellos respecto a algunos aspectos del progreso evolutivo de los chicos y chicas. Entre estas, podríamos destacar que las familias colaboradoras perciben mejor desarrollo emocional y social que los educadores y educadoras, tanto al inicio de la colaboración como en el momento del estudio

Desarrollo académico

En segundo lugar, se analizó el desarrollo académico de los chicos y chicas con familias colaboradoras, desde el inicio de la colaboración hasta el momento del estudio. Sobre esto nos informaron las familias colaboradoras, los educadores y educadoras y los propios chicos y chicas. Se preguntó por su evolución académica, en términos de ajuste y rendimiento académico, la motivación por asistir a la escuela o al instituto y la integración con los compañeros y compañeras en el grupo de clase. En concreto, se les pidió que valoraran estos aspectos conforme a una escala tipo Likert cuya puntuación oscilaba entre 1 “*Muy insatisfactoria*” y 5 “*Muy satisfactoria*”, pensando en los primeros momentos de la colaboración y en el momento del estudio.

Por un lado, con respecto a los **momentos iniciales**, la mayoría de los **colaboradores y colaboradoras** percibieron de forma negativa el *ajuste y rendimiento académico* y la *motivación escolar*, valorándolos con las puntuaciones más bajas (52.7% y 41.7%, respectivamente). Sin embargo, en referencia a la *integración con los compañeros y compañeras*, el porcentaje más elevado fue el de familias que la puntuaron como satisfactoria o muy satisfactoria (73.5%). En el **momento del estudio**, un importante porcentaje de familias colaboradoras siguió valorando como insatisfactorio o muy insatisfactorio el *ajuste y rendimiento académico* (33.3%). No obstante, respecto al momento inicial, aumentó sustancialmente el número de familias que lo consideraron satisfactorio o muy satisfactorio (del 22.2% al 52.8%). En relación con la *motivación escolar*, las valoraciones fueron más positivas en el momento del estudio, ya que el porcentaje de familias que indicaron este aspecto como insatisfactorio o muy insatisfactorio se redujo al 22.3% y las que lo consideraron satisfactoriamente representaron el 58.4%. Por último, la *integración en el grupo de clase* siguió siendo

valorada de forma muy positiva, con el 83.3% de las familias evaluándola con las puntuaciones más altas.

Al realizar los contrastes de medias entre el inicio de la colaboración y el momento del estudio, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, con tamaños de efecto medianos, en algunos de los aspectos evaluados. Concretamente, estas diferencias significativas se han encontrado con relación al *ajuste y rendimiento académico* y a la *motivación escolar*, de forma que las familias colaboradoras percibieron en los chicos y chicas una evolución positiva en estos dos aspectos del desarrollo académico (ver Tabla 7). Además, en la Figura 5 se muestran las comparaciones de las puntuaciones medias de las valoraciones de las familias colaboradoras, tanto en el inicio de la colaboración como en el momento del estudio.

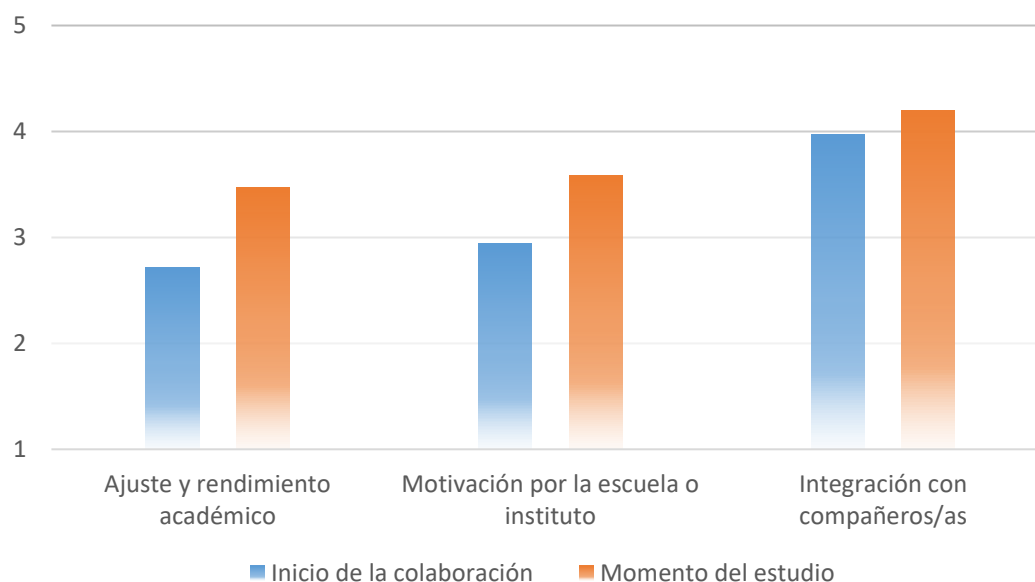
Tabla 7

Progreso en el desarrollo académico de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de las familias colaboradoras

Variable	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Ajuste y rendimiento académico</i>	2.72	1.14	3.47	1.23	-3.12	.004	.632
<i>Motivación por la escuela o el instituto</i>	2.94	1.33	3.58	1.23	-3.14	.003	.499
<i>Integración con compañeros y compañeras</i>	3.97	1.29	4.2	1.13	-1.76	.090	.189

Figura 5

Comparación del desarrollo académico de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de las familias colaboradoras



Por otro lado, acerca del **momento inicial**, la mayoría de los **educadores y educadoras** de los chicos y chicas con familias colaboradoras percibieron de forma negativa el *ajuste y rendimiento académico*, la *motivación escolar* y la *integración con compañeros y compañeras del grupo de clase*, valorándolos con las puntuaciones más bajas (74.3%, 54.3% y 54.3%, respectivamente). Sin embargo, en el **momento del estudio**, la distribución de las puntuaciones fue más positiva, ya que los porcentajes de educadores y educadoras que valoraron con las puntuaciones más altas los tres aspectos del desarrollo académico fueron 52.8%, 58.3% y 58.3%, respectivamente. No obstante, siguió siendo destacable el 38.9% de las valoraciones negativas para el *ajuste y rendimiento académico* y el 33.3% para la *motivación escolar*.

Al realizar los contrastes de medias entre los momentos iniciales y el momento del estudio, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, con tamaños de efecto medianos y grandes, en el desarrollo académico de los chicos y chicas. Estos datos indicaban que los educadores y educadoras percibieron una evolución positiva y estadísticamente significativa con relación al *ajuste y rendimiento académico*, la

motivación escolar y la integración con los compañeros y compañeras del grupo de clase (ver Tabla 8). Además, en la Figura 6, se muestran las comparaciones de las puntuaciones medias de las valoraciones de los educadores y educadoras entre ambos momentos temporales.

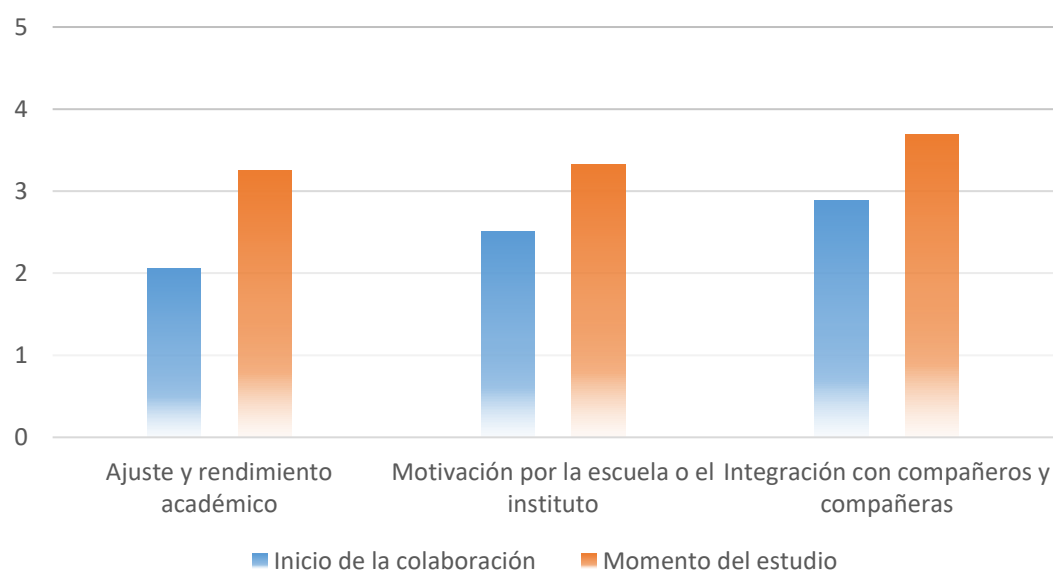
Tabla 8

Progreso en el desarrollo académico de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de los educadores y educadoras

Variable	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Ajuste y rendimiento académico</i>	2.06	1.30	3.25	1.44	-5.06	.000	.867
<i>Motivación por la escuela o el instituto</i>	2.51	1.44	3.33	1.39	-3.53	.001	.579
<i>Integración con compañeros y compañeras</i>	2.89	1.41	3.69	1.32	-3.17	.003	.585

Figura 6

Comparación del desarrollo académico de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de la valoración de los educadores y educadoras



En último lugar, se muestran las autovaloraciones de los **chicos y chicas con familias colaboradoras** acerca de su desarrollo académico. En los **momentos iniciales**, el 54.3% de estos valoró como satisfactorio o muy satisfactorio el *ajuste y rendimiento académico* y el 77.8% valoró de la misma forma la *integración con sus compañeros y compañeras del grupo de clase*. Por el contrario, la mayoría de los chicos y chicas se percibieron de forma negativa con relación a la *motivación escolar* en el momento inicial, obteniendo las puntuaciones más bajas en el 58.4% de los casos. Por otra parte, en el **momento del estudio**, estos chicos y chicas se autopercebieron de forma más positiva en los tres aspectos que evalúan el desarrollo académico: el 72.2% valoró con las puntuaciones más altas el *ajuste y rendimiento académico*, el 54% valoró como satisfactorio o muy satisfactorio la *motivación escolar* y el 78.4% valoró de igual forma la *integración en el grupo de compañeros de clase*.

A continuación, realizamos contrastes de medias con respecto a los aspectos evaluados del desarrollo académico entre el momento inicial de la colaboración y el momento del estudio. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa, con un tamaño de efecto mediano, en las valoraciones que los chicos y chicas realizaron de su *motivación por la escuela o el instituto*. Es decir, los chicos y chicas se autopercebieron con una motivación escolar más alta en el momento del estudio que al inicio de la colaboración. A su vez, aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación con el ajuste y rendimiento académico, sí se encontró un tamaño de efecto pequeño, lo que significa que es posible que, si aumentásemos el tamaño de la muestra, existiesen diferencias entre el inicio de la colaboración y el momento del estudio, viéndose una evolución positiva en este aspecto (ver Tabla 9). Además, en la Figura 7, se muestran las comparaciones de las puntuaciones medias de las propias valoraciones de los chicos y chicas entre ambos momentos temporales.

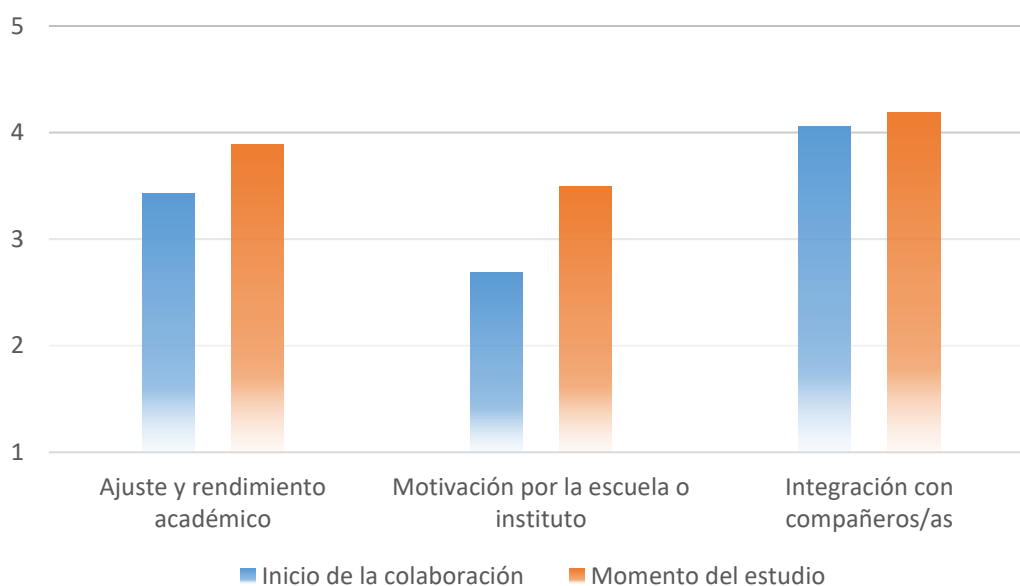
Tabla 9

Progreso en el desarrollo académico de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de su autovaloración

Variable	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Ajuste y rendimiento académico</i>	3.43	1.48	3.89	.98	-1.335	.191	.366
<i>Motivación por la escuela o el instituto</i>	2.69	1.55	3.49	1.59	-2.927	.006	.509
<i>Integración con compañeros y compañeras</i>	4.06	1.33	4.19	1.24	-1.227	.228	.101

Figura 7

Comparación del desarrollo académico de los chicos y chicas durante la colaboración a partir de su autovaloración



Posteriormente, quisimos conocer las diferencias existentes entre las percepciones de unos informantes y otros, por lo que ejecutamos contrastes de medias para muestras relacionadas entre las diferentes puntuaciones del desarrollo académico y para ambos momentos evaluados. A continuación, se describen las diferencias que resultaron estadísticamente significativas. Así, se encontraron diferencias significativas con respecto al *ajuste y rendimiento académico inicial* entre la percepción de los chicos y chicas y sus familias colaboradoras ($t(34) = 2.79, p = .008, d = .537$), entre la de los educadores y

educadoras y las familias colaboradoras ($t(34) = 3.17, p = .003, d = .539$), y entre la de los chicos y chicas y sus educadores y educadoras ($t(34) = -4.46, p = .000, d = .983$). Así, por un lado, los niños, niñas y adolescentes se autopercebieron con un mejor rendimiento académico inicial, frente a la valoración que realizaron las familias colaboradoras y sus educadores y educadoras. A su vez, las familias colaboradoras realizaron valoraciones más positivas que los educadores y educadoras acerca de este aspecto. Además, con respecto al *ajuste y rendimiento académico en el momento del estudio*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los chicos y chicas y la de sus educadores y educadoras ($t(34) = -2.62, p = .013, d = .519$), siendo los chicos y chicas los que se autopercebieron de forma más favorable. En referencia a la *integración en el grupo de clase al inicio* de la colaboración, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de estos chicos y chicas y sus educadores y educadoras ($t(34) = -3.40, p = .002, d = .853$), y entre la de las familias colaboradoras y los educadores y educadoras ($t(28) = 3.02, p = .005, d = .799$), siendo, en ambos casos, los educadores y educadoras los que percibieron de una forma más desfavorable este aspecto del desarrollo académico.

En resumen, el desarrollo académico de los menores de edad participantes -el ajuste y rendimiento académico, la motivación escolar y la integración en el grupo de clase- es otra de las áreas valorada, tanto por los colaboradores y colaboradoras como por los educadores y educadoras, y los propios chicos y chicas.

En referencia a las valoraciones aportadas por las familias colaboradoras, tanto el ajuste y rendimiento académico como la motivación escolar al inicio de la colaboración son percibidos con puntuaciones bajas. Por el contrario, la integración en el grupo de clase es valorada de forma positiva al inicio de la colaboración y esta valoración favorable se mantiene en el momento del estudio. Además, se encuentran diferencias significativas entre ambos momentos con relación al ajuste y rendimiento académico y a la motivación escolar, de tal forma que las familias colaboradoras perciben una evolución muy positiva acerca de estos aspectos.

Por otro lado, los educadores y educadoras valoran de forma negativa el ajuste y rendimiento académico, la motivación escolar y la integración con los compañeros y compañeras del grupo de clase en el momento inicial. No obstante, estas valoraciones mejoran

posteriormente, obteniéndose diferencias significativas entre ambos momentos temporales en los tres aspectos del desarrollo académico. De esta forma, los educadores y educadoras también perciben un progreso muy positivo en el desarrollo académico.

Finalmente, al inicio de la colaboración, los chicos y chicas se autoperciben con un buen ajuste y rendimiento académico, así como integrados en el grupo de clase, aunque con una baja motivación escolar. Estos tres aspectos son mejor valorados en el momento del estudio, encontrándose diferencias significativas con respecto al momento inicial al comparar la motivación escolar.

Además, al comparar las diferentes percepciones relacionadas con el desarrollo académico entre los tres grupos de informantes, se encuentran diferencias significativas que apuntan a que los niños, niñas y adolescentes se perciben con un mejor ajuste y rendimiento académico inicial que sus familias colaboradoras y sus educadores y educadoras. Con respecto al ajuste y rendimiento académico en el momento del estudio, los chicos y chicas son los que mejor se valoran, en comparación con sus educadores y educadoras. Asimismo, en referencia a la integración en el grupo de clase al inicio de la colaboración, los educadores y educadoras son los que la perciben más desfavorablemente frente a las valoraciones de los chicos y chicas y de las familias colaboradoras.

Dificultades o problemas de los chicos y chicas

Seguidamente, se recogió la percepción de los diferentes informantes sobre algunas dificultades que pudieran haber presentado los chicos y chicas al inicio de la colaboración y en el momento del estudio. Las dificultades hacían referencia a problemas genéricos de salud (digestivos, dermatológicos, etc.), de sueño (insomnio o pesadillas), de conducta (desobediencia o agresividad) y emocionales, como el miedo a expresar sentimientos, muestras de desconfianza, ansiedad o preocupación. Además, a los educadores y educadoras también se les pedía información sobre los problemas de control de esfínteres y de alimentación. Estos problemas fueron valorados en una escala de 1 “*Nada grave*” al 5 “*Extrema gravedad*”. Es decir, las puntuaciones más bajas indicaban dificultades menos graves y, por tanto, mayor bienestar del chico o chica.

En primer lugar, las **familias colaboradoras** identificaron un bajo porcentaje de problemas en los chicos y chicas en ambos momentos temporales. Sin embargo, cabe destacar la mayor proporción de dificultades emocionales percibida, tanto en los momentos iniciales como en el momento del estudio. A continuación, se muestran, en las Figuras 8 y 9, las distribuciones de la gravedad de los diferentes problemas de los chicos y chicas, desde la percepción de sus familias colaboradoras.

Figura 8

Distribución de los problemas identificados por las familias colaboradoras en los chicos y chicas por niveles de gravedad, al inicio de la colaboración

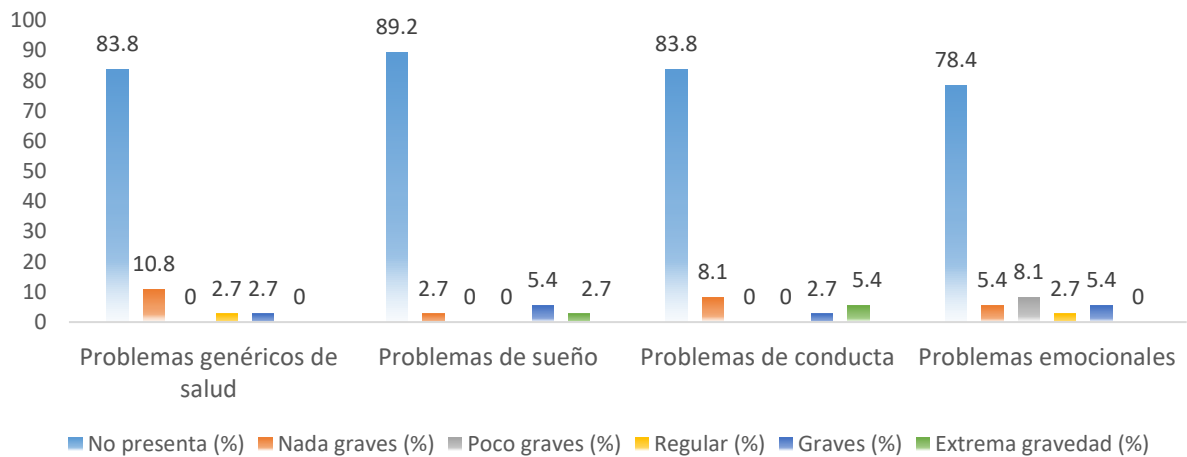
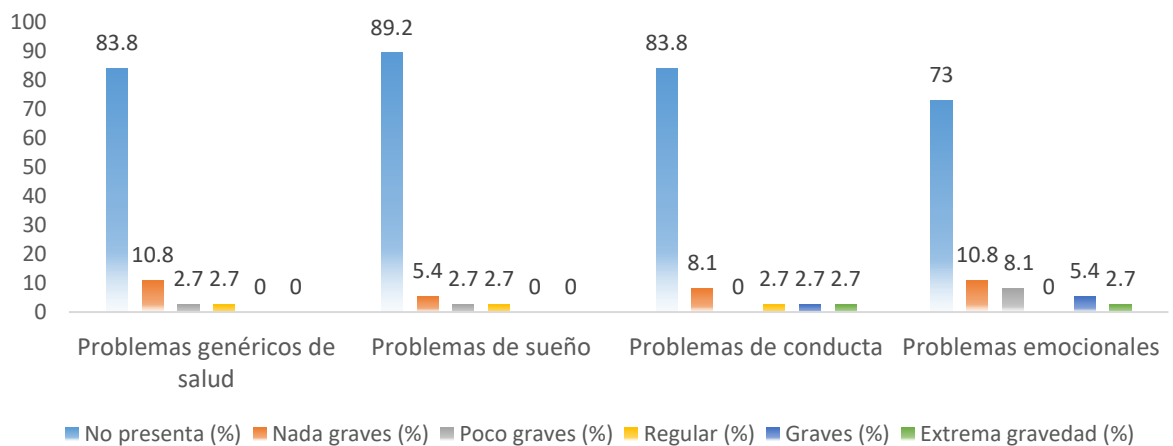


Figura 9

Distribución de los problemas identificados por las familias colaboradoras en los chicos y chicas por niveles de gravedad, en el momento del estudio



Además, las **familias colaboradoras** valoraron con la puntuación media más baja los problemas genéricos de salud, tanto al inicio como en el momento del estudio, tal y como se aprecia en la Tabla 10. Al comparar las puntuaciones medias de los diferentes problemas en el momento del estudio con las del inicio de la colaboración, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas. No obstante, existe un tamaño de efecto grande para la variable *problemas de sueño*, y tamaños de efecto pequeños para las variables *problemas genéricos de salud* y *problemas de conducta*, lo que podría indicar que, si aumentáramos el tamaño de la muestra, podrían existir diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes momentos temporales. Así, esto querría decir que disminuirían significativamente la gravedad de las dificultades para dormir, así como los problemas genéricos de salud y de conducta en los chicos y chicas a lo largo del proceso de la colaboración.

Tabla 10

Descriptivos de los problemas de los chicos y chicas en colaboración según sus familias colaboradoras y comparaciones entre el momento inicial y el del estudio

Variable	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Problemas genéricos de salud</i>	1.83	1.33	1.50	.84	1.00	.363	.296
<i>Problemas de sueño</i>	3.50	1.73	1.75	.96	2.33	.102	1.25
<i>Problemas de conducta</i>	2.83	2.04	2.50	1.76	.241	.819	.241
<i>Problemas emocionales</i>	2.38	1.19	2.30	1.49	.552	.598	.059

Por otra parte, los **educadores y educadoras** de los chicos y chicas identificaron un porcentaje elevado de problemas, especialmente de alimentación (40.5% en ambos momentos temporales), de conducta (48.6% en el momento inicial y 45.9% en el momento presente) y emocionales (70.3% en ambos momentos temporales). Por tanto, al igual que las familias colaboradoras, los problemas emocionales se percibieron en mayor proporción respecto al resto de problemas evaluados, tanto en los momentos iniciales como en el momento del estudio, aunque en el caso de los educadores y educadoras esa proporción era más elevada y se definieron con mayor gravedad. A continuación, se

muestran, en las Figuras 10 y 11, las distribuciones de la gravedad de los diferentes problemas de los chicos y chicas, desde la percepción de sus **educadores y educadoras**.

Figura 10

Distribución de los problemas identificados por los educadores y educadoras en los chicos y chicas, por niveles de gravedad, al inicio de la colaboración

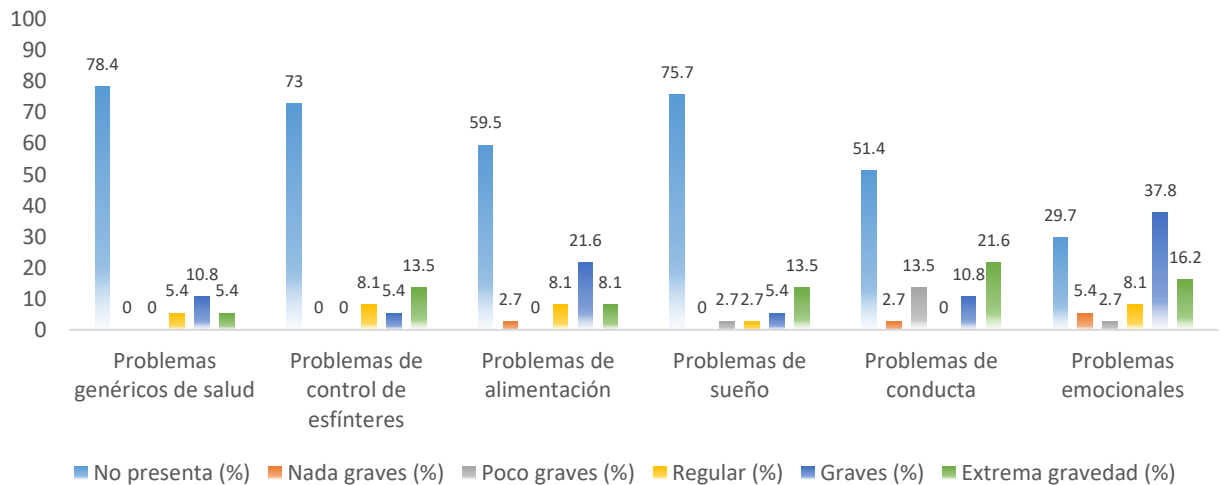
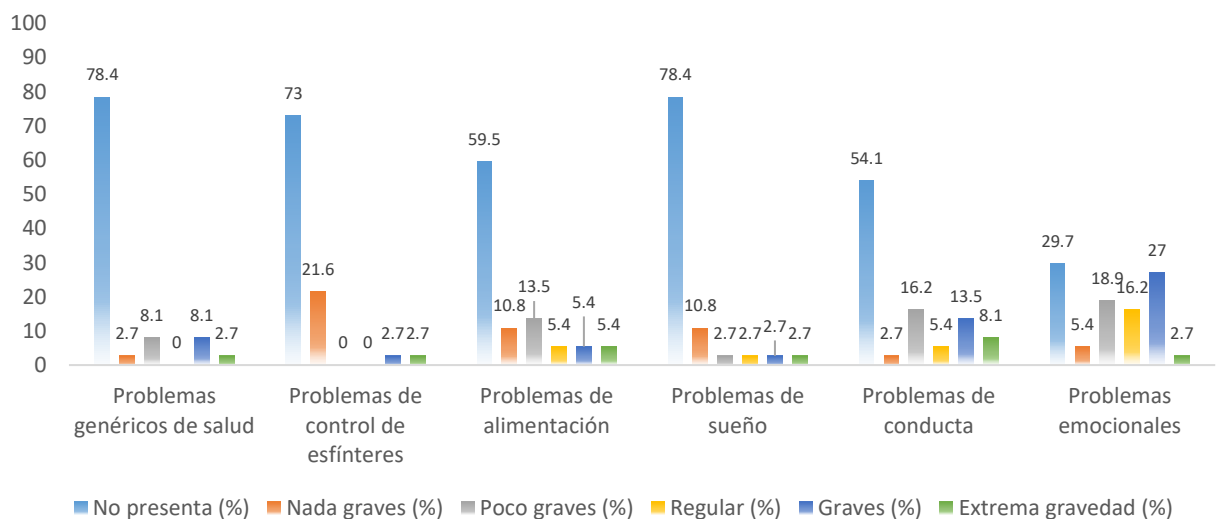


Figura 11

Distribución de los problemas identificados por los educadores y educadoras en los chicos y chicas, por niveles de gravedad, en el momento del estudio



Además, los **educadores y educadoras** puntuaron con la media más baja los problemas de conducta al inicio de la colaboración, y los problemas de control de esfínteres en el momento del estudio, tal y como se aprecia en la Tabla 11. Al comparar las puntuaciones medias de los diferentes problemas en el momento del estudio con las del principio de la colaboración, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, así como tamaños de efecto grandes, en los *problemas de control de esfínteres, de alimentación, de sueño y emocionales*. Esto significa que los educadores y educadoras de estos chicos y chicas percibieron que la gravedad de estas dificultades disminuyó de forma significativa a lo largo del proceso de la colaboración. Además, aunque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los *problemas genéricos de salud* ni en los *problemas de conducta*, sí existe un tamaño de efecto grande para la primera variable mencionada, y un tamaño de efecto pequeño para la segunda. Estos resultados podrían indicar que, si aumentáramos el tamaño de la muestra, podrían existir diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes momentos temporales, disminuyendo significativamente la gravedad de los problemas genéricos de salud y de conducta en estos chicos y chicas a lo largo de la colaboración.

Tabla 11

Descriptivos de los problemas de los chicos y chicas en colaboración según sus educadores y educadoras y comparaciones entre el momento inicial y el del estudio

Variable	Educadores/as de chicos/as con FC						
	Inicio de la colaboración		Momento del estudio		<i>t</i> de Student	<i>P</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Problemas genéricos de salud</i>	4	.76	3	1.41	1.871	.104	.883
<i>Problemas de control de esfínteres</i>	4.20	.92	1.70	1.49	5.839	.000	2.018
<i>Problemas de alimentación</i>	3.80	1.01	2.53	1.41	2.523	.024	1.035
<i>Problemas de sueño</i>	4.22	1.09	2.25	1.58	3.631	.008	1.45
<i>Problemas de conducta</i>	3.72	1.45	3.18	1.29	1.113	.282	.393
<i>Problemas emocionales</i>	3.81	1.09	3.04	1.07	2.704	.012	.712

Por otra parte, los **chicos y chicas con familias colaboradoras** se identificaron con un bajo porcentaje de problemas genéricos de salud y de sueño. No obstante, sí se autopercebieron con un porcentaje alto de problemas de conducta (43.2%) y emocionales (37.8%), en ambos momentos temporales. A continuación, se muestran, en las Figuras 12

y 13, las distribuciones de la gravedad de los diferentes problemas autopercebidos por los propios chicos y chicas.

Figura 12

Distribución de los problemas identificados por los chicos y chicas con familias colaboradoras, por niveles de gravedad, al inicio de la colaboración

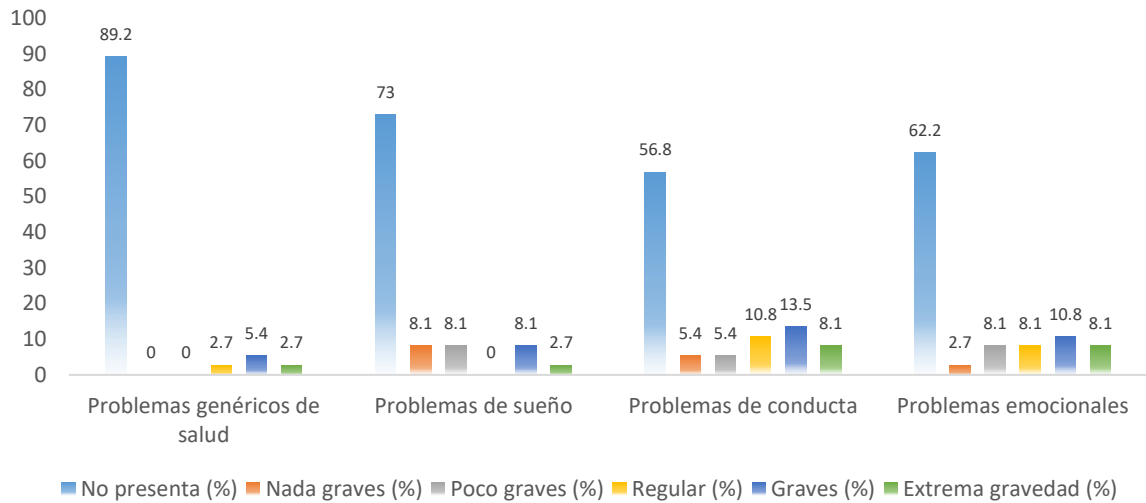
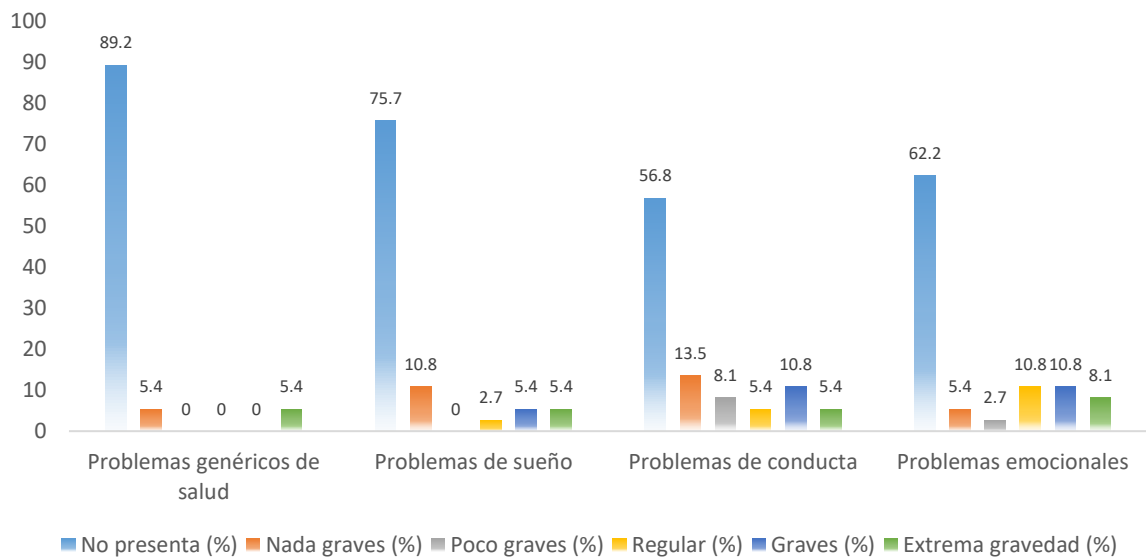


Figura 13

Distribución de los problemas identificados por los chicos y chicas con familias colaboradoras, por niveles de gravedad, en el momento del estudio



Además, la puntuación media más baja de los **chicos y chicas con familias colaboradoras** fue relativa a los problemas de sueño, en el inicio de la colaboración, y a los problemas de conducta, en el momento del estudio, tal y como se aprecia en la Tabla 12. Al comparar las puntuaciones medias de los diferentes problemas en el momento del estudio con las del principio de la colaboración, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas. No obstante, existen tamaños de efecto medianos para las variables *problemas genéricos de salud* y *problemas de conducta*, lo que podría indicar que, si aumentáramos el tamaño de la muestra, podrían existir diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes momentos temporales, disminuyendo significativamente la gravedad de los problemas genéricos de salud y de conducta en los chicos y chicas a lo largo de la colaboración.

Tabla 12

Descriptivos de los problemas de los chicos y chicas en colaboración según sus propias auto percepciones y comparaciones entre el momento inicial y el del estudio

Variable	Chicos y chicas con FC				<i>t de Student</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	Inicio de la colaboración		Momento del estudio				
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
<i>Problemas genéricos de salud</i>	4	.82	3	2.31	1.095	.353	.577
<i>Problemas de sueño</i>	2.60	1.51	2.78	1.78	.000	1	.109
<i>Problemas de conducta</i>	3.31	1.30	2.69	1.49	1.346	.198	.443
<i>Problemas emocionales</i>	3.36	1.27	3.36	1.33	.000	1	0

Posteriormente, quisimos conocer las diferencias existentes entre las percepciones de unos informantes y otros con relación al momento del estudio. Para ello, ejecutamos contrastes de medias para muestras relacionadas, con relación a los distintos problemas estudiados, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los distintos informantes. Sin embargo, sí hallamos tamaños de efecto grandes en relación con los *problemas genéricos de salud* entre las percepciones de los educadores y educadoras y los chicos y chicas ($d = 1.000$), entre las de los chicos y chicas y las familias colaboradoras ($d = 1.000$), y entre las de los educadores y educadoras y las familias colaboradoras ($d = 1.23$). Esto significa que, si se aumentase el tamaño muestral, los educadores y educadoras percibirían una significativa y mayor gravedad en los problemas de salud que los propios chicos y chicas y sus familias colaboradoras. Además, los chicos

y chicas percibirían, también de forma estadísticamente significativa, más gravedad en los problemas de esta índole que sus colaboradores y colaboradoras. También hallamos un tamaño de efecto pequeño con relación a los *problemas de sueño* entre las percepciones de los educadores y educadoras y las de los chicos y chicas ($d = .310$), lo que significa que, si se aumentara el tamaño de la muestra, podrían existir diferencias estadísticamente significativas entre los informantes, siendo los chicos y chicas los que percibirían mayor gravedad en los problemas de sueño que los educadores y educadoras. A su vez, con relación a los *problemas de conducta*, encontramos un tamaño de efecto pequeño entre las percepciones de los educadores y educadoras y las de los niños, niñas y adolescentes ($d = .212$); y un tamaño de efecto grande entre las percepciones de las familias colaboradoras y los educadores y educadoras ($d = .882$). Por último, en relación con los *problemas emocionales*, encontramos tamaños de efecto medianos entre las percepciones de los educadores y educadoras y los chicos y chicas ($d = .405$), y entre las de las familias colaboradoras y los educadores y educadoras ($d = .693$). De este modo, si se aumentara el tamaño muestral, podrían existir diferencias entre los informantes, de forma que los chicos y chicas percibirían más gravedad que sus educadores y educadoras, tanto en los problemas de conducta como en los problemas emocionales, y, a su vez, los educadores y educadoras percibirían mayor gravedad que las familias colaboradoras en los problemas de conducta y emocionales.

En resumen, otra área evaluada es la de las dificultades o problemas que manifiestan los chicos y chicas, entendidas como dificultades o problemas de salud, de sueño, de conducta y emocionales, según su propia percepción, la de sus colaboradores y colaboradoras y la de sus educadores y educadoras.

Las familias colaboradoras indican un bajo porcentaje de problemas en ambos momentos temporales, aunque cabe señalar la mayor proporción de dificultades emocionales en ambos momentos. A su vez, valoran con una puntuación media más baja los *problemas genéricos de salud*, en ambos momentos temporales. Sin embargo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el inicio de la colaboración y el momento del estudio en relación con los problemas valorados. No obstante, sí se observa una tendencia a la disminución de la gravedad de las dificultades para dormir, los

problemas genéricos de salud y los problemas de conducta en los chicos y chicas a lo largo del proceso de colaboración.

En cambio, los educadores y educadoras encuentran un porcentaje elevado de problemas, especialmente de problemas de alimentación, de conducta y emocionales, en ambos momentos temporales. Al igual que las familias colaboradoras, los problemas emocionales destacan frente a los demás, en este caso aún en mayor proporción y definidos con mayor gravedad. A su vez, este grupo de informantes valora los problemas de conducta, al inicio de la colaboración, y los problemas de control de esfínteres, en el momento del estudio, como las dificultades con menor nivel de gravedad. Además, se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto a los problemas evaluados entre ambos momentos temporales, de forma que los educadores y educadoras perciben que la gravedad de las dificultades de control de esfínteres, de alimentación, de sueño y emocionales disminuye a lo largo del proceso de colaboración. Aunque no se aprecian diferencias significativas entre los momentos temporales estudiados en los problemas genéricos de salud y de conducta, se observa también una tendente disminución durante la colaboración.

Por otro lado, los chicos y chicas se autoperciben con un porcentaje alto de problemas de conducta y emocionales, tanto al inicio como en el momento del estudio, al contrario que con los problemas de salud y de sueño. A su vez, los resultados muestran que las puntuaciones medias más bajas giran en torno a los problemas de sueño, en el inicio de la colaboración, y a los problemas de conducta, en el momento del estudio, lo que significa que estas dificultades se valoran con menor nivel de gravedad. Por otra parte, aunque no se encuentran diferencias significativas entre ambos momentos temporales en los problemas genéricos de salud y de conducta, se aprecia una tendencia a la disminución durante el proceso de colaboración.

En relación con la comparación entre las percepciones de unos informantes y otros, no se encuentran diferencias significativas entre los mismos. No obstante, se observa que, con relación a los problemas de salud, los educadores y educadoras tienden a percibir una mayor gravedad que los chicos y chicas y que las familias colaboradoras, respectivamente. A su vez, las puntuaciones de los chicos y chicas con respecto a los problemas de sueño se inclinan hacia una mayor gravedad que las de los educadores y educadoras. Por último, con relación a los problemas emocionales y conductuales, los chicos y chicas muestran una tendencia a percibir una mayor gravedad de estos problemas que los educadores y educadoras, y a su vez, estos últimos,

a valorar los problemas emocionales y conductuales con mayor gravedad que las familias colaboradoras.

Valoración general de las características y evolución de los chicos y chicas

En relación con las expectativas previas de las **familias colaboradoras**, los colaboradores y colaboradoras consideraron que la evolución de los chicos y chicas durante el proceso de colaboración fue mejor (24.3%) o mucho mejor (29.7%) de lo que esperaban. Un 27% expresó que había sido tal y como habían esperado, mientras que casi el 20% restante de las familias creyó que esta evolución había sido peor (10.8%) o mucho peor (8.1%) de lo que habían imaginado. De esta forma, la puntuación promedio obtenida, en una escala de 1 a 5, con relación a la valoración general de sus expectativas previas, fue moderadamente positiva ($M= 3.57$; $DT= 1.26$). Sin embargo, en términos generales, la gran mayoría de estas familias estaba satisfechas con la evolución de los chicos y chicas (89.2%), alcanzándose un promedio en la valoración de 4.57 ($DT= .76$) puntos sobre 5.

Por otra parte, con respecto a la información aportada por los **educadores y educadoras**, un 36.1% consideró que la evolución de estos niños, niñas y adolescentes durante el proceso de colaboración fue mucho mejor de lo que esperaba, y un 44.4% lo consideró mejor de lo esperado. Además, un 8.3% informó que había sido tal cual lo esperaba, mientras que el 11.1% restante expresó que había sido peor de lo imaginado. Así, la puntuación promedio obtenida, en una escala de 1 a 5, con relación a la valoración general de sus expectativas previas, fue positiva ($M= 4.06$; $DT= .95$). No obstante, en términos generales, al igual que las familias colaboradoras, la mayoría de los educadores y educadoras se mostraron satisfechos con la evolución de los chicos y chicas (80.6%), alcanzándose una valoración media de 4.25 ($DT= 1.05$) puntos sobre 5.

En resumen, otro de los aspectos evaluados es la satisfacción con las características y la evolución de los chicos y chicas en colaboración, según la percepción tanto de sus familias colaboradoras como de sus educadores y educadoras.

Los resultados muestran que la gran mayoría de las familias colaboradoras y de los educadores y educadoras se sienten satisfechas

con la evolución de estos chicos y chicas, y valoran de forma moderadamente positiva las expectativas previas. Además, no se encuentran diferencias significativas en estos ámbitos entre las percepciones de ambos grupos de informantes.

Relaciones y contactos con sus familias de origen de los chicos y chicas con y sin familias colaboradoras desde un enfoque multi-informante

Respecto a las relaciones y los contactos de los chicos y chicas con su familia de origen, además de la información referente al grupo con familia colaboradora, disponemos también de la información en el momento del estudio sobre los menores de edad del grupo de comparación. Esta información fue proporcionada por los educadores y educadoras de estos chicos y chicas. Así, se describirán, por una parte, la situación y el número de hermanos y hermanas de los chicos y chicas de ambos grupos, y, por otra parte, los contactos y las relaciones de los chicos y chicas con su familia de origen, específicamente con el padre y la madre.

Situación y número de hermanos y hermanas

La gran mayoría de **los chicos y chicas** tenían hermanos o hermanas (91.9%, en el grupo con familias colaboradoras y 94.6%, en el grupo de comparación) y, en algunos casos, un número elevado de ellos, tal y como puede apreciarse en la Tabla 13. En el grupo de chicos y chicas con familias colaboradoras, no se pudo contactar con dos educadores, por lo que se desconocía la información referida a los hermanos y hermanas de dos participantes (5.4%). A su vez, del grupo de comparación no se pudo contactar con un educador, por lo que también se desconocía la información referida a la relación fraternal de un participante (2.7%).

Tabla 13*Número de hermanos y hermanas de los chicos y chicas de ambos grupos*

Nº de hermanos o hermanas	Chicos y chicas con FC		Chicos y chicas del GC	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No se sabe	2	5.4	1	2.7
0	1	2.7	1	2.7
1	8	21.6	6	16.2
2	12	32.5	11	29.7
3	7	18.9	9	24.3
4	3	8.1	5	13.5
5	2	5.4	1	2.7
6	2	5.4	2	5.5
7	0	0	0	0
8	0	0	1	2.7
<i>Totales</i>	37	100	37	100

Nota: FC = Familia Colaboradora, GC = Grupo de comparación.

En referencia al grupo de **chicos y chicas con familias colaboradoras**, en el momento del estudio, un 25.8% de estos chicos y chicas tenía hermanos y hermanas menores de edad que convivían con la familia biológica. De estos, el 87.5% tenía un hermano o una hermana con su familia biológica y el 12.5% contaba con tres hermanos o hermanas. Por otro lado, la mitad (58.1%) de los chicos y chicas tenía hermanos o hermanas residiendo en el mismo centro. De estos, el 66.7% convivía con solo uno o una y el 33.3% lo hacía con dos. Además, un 35.5% del total de este grupo de participantes tenía hermanos o hermanas que residían en otro centro distinto, de los cuales, un 90.9% contaba con únicamente uno o una y el 9.1% restante tenía a dos hermanos o hermanas en otro centro. Por otra parte, un 29% de los chicos y chicas tenía entre uno (88.9%) y tres (11.1%) hermanos o hermanas en acogimiento familiar. De ellos, un 57.1% se encontraba en familia ajena y un 42.9% en familia extensa. A su vez, dos de los chicos y chicas con familias colaboradoras (6.5%) tenían un hermano o hermana en adopción. Por otra parte, con respecto a los hermanos y hermanas mayores de edad, un 11.8% de los chicos y chicas tenía un hermano o hermana en algún recurso de mayoría. Finalmente, un 70.6% de los chicos y chicas contaba con hermanos o hermanas mayores de edad en otras situaciones, por ejemplo, independizados o viviendo con la familia de origen.

En referencia al recurso Familias Colaboradoras, eran 18 (69.2%) los chicos y chicas participantes que tenían, al menos, un hermano o hermana en colaboración. De ellos, solo seis (33.3%) compartían la misma familia colaboradora.

Por otra parte, en referencia al grupo de **chicos y chicas del grupo de comparación**, en el momento del estudio, un 25% tenía hermanos o hermanas menores de edad que convivían con la familia biológica. De estos, el 85.7% tenía un hermano hermana con su familia biológica y el 14.3% contaba con dos hermanos o hermanas. Por otro lado, la mitad (51.7%) de los chicos y chicas contaba con hermanos o hermanas conviviendo en el mismo centro. De estos, el 46.7% convivía con solo uno o una, el 33.3% lo hacía con dos, el 6.7% convivía con tres, otro 6.7% convivía con cuatro y el 6.7% restante lo hacía con cinco. Además, un 20.7% de este grupo de comparación tenía hermanos o hermanas que vivían en otro centro distinto. De estos, la mitad (50%) contaba con únicamente un hermano o hermana, el 16.7% tenía a tres hermanos o hermanas, otro 16.7% contaba con cuatro y el 16.7% restante tenía a seis hermanos o hermanas en un centro distinto al suyo. Por otra parte, un 20.7% de los chicos y chicas tenía entre uno (66.7%) y dos (33.3%) hermanos o hermanas en acogimiento familiar. De ellos, la mitad (50%) se encontraba en familia ajena y la otra mitad (50%) en familia extensa. A su vez, dos de los chicos y chicas (6.9%) tenían un hermano o hermana en adopción. Por otra parte, un total de 19 (51.4%) chicos y chicas contaban con hermanos y hermanas mayores de edad que se encontraban en otras situaciones, como independizados o viviendo con sus familias de origen.

En resumen, otro de los contenidos explorados es la situación y el número de hermanos y hermanas de los chicos y chicas con y sin familias colaboradoras, cuya información es facilitada por los educadores y educadoras de dichos chicos y chicas.

Mayoritariamente, los chicos y chicas pertenecientes a ambos grupos estudiados tienen hermanos y hermanas y, en torno a una cuarta parte del grupo de comparación y algo menos entre los chicos y chicas en colaboración, tiene más de tres hermanos o hermanas. La mitad de los chicos y chicas con familias colaboradoras y del grupo de comparación tiene hermanos o hermanas residiendo en el mismo centro y los porcentajes restantes pertenecen a chicos y chicas cuyos hermanos o hermanas se encontraban en acogimiento familiar, en adopción, en otro centro de protección, con su familia biológica o en otras situaciones debido a la mayoría de edad. Con relación al recurso de Familias Colaboradoras, más de la mitad de los chicos y chicas en colaboración tiene a su vez, al menos, un hermano o hermana en

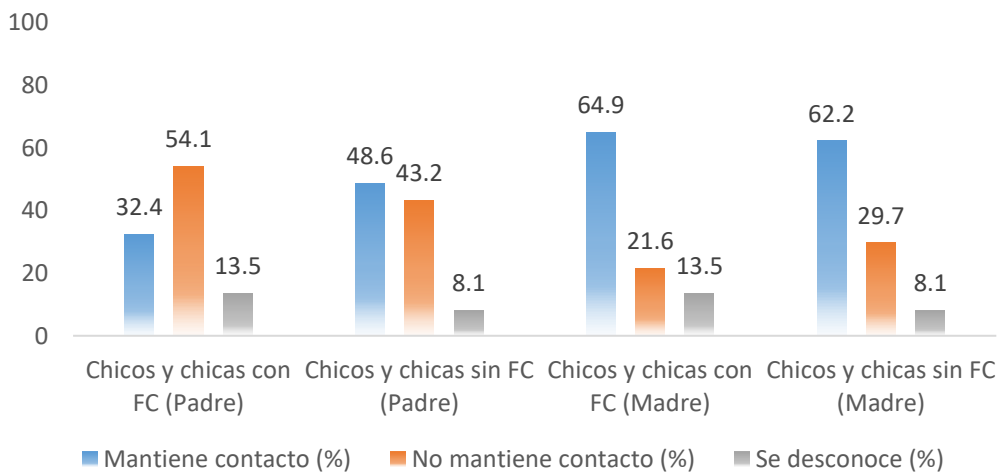
colaboración, aunque solo una tercera parte de ellos comparte la misma familia colaboradora.

Contactos entre los chicos y chicas y sus familias de origen

En primer lugar, los **educadores y educadoras de los chicos y chicas con familias colaboradoras** informaron que, en el momento del estudio, un 78.4% de ellos mantenía contacto con su familia de origen, mientras que un 2.7% lo había mantenido anteriormente, pero en la actualidad no, y un 16.2% nunca lo tuvo. No pudimos contactar con un educador o educadora (2.7%), por lo que se desconocía si ese chico o chica en colaboración tenía o había tenido contacto con sus familiares. Por otra parte, **los educadores y educadoras del grupo de comparación** informaron que, en el momento del estudio, un 86.5% mantenía contacto con su familia de origen, mientras que el 8.1% lo había mantenido anteriormente, pero no en la actualidad, y el 2.7% nunca lo tuvo. En este caso, tampoco pudimos contactar con un educador (2.7%), por lo que se desconocía si ese chico o chica tenía o había tenido contacto con sus familiares. A continuación, en la Figura 14, se muestra de forma desglosada los contactos que tenían los chicos y chicas de ambos grupos con el padre y la madre, en el momento del estudio.

Figura 14

Contactos de los chicos y chicas de ambos grupos con el padre y la madre en el momento del estudio



Al analizar y comparar, a través de pruebas Chi Cuadrado, el mantenimiento del contacto con ambos progenitores entre los chicos y chicas con familias colaboradoras y el grupo de comparación, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni tamaños de efecto apreciables ($X^2(1) = 1.585$, $p = .208$, $V = .155$ para el padre; $X^2(1) = 0.435$, $p = .510$, $V = .081$ para la madre).

Centrándonos, a partir de ahora, en los chicos y chicas de ambos grupos que sí mantenían contactos con su familia biológica, en ambos casos, estos contactos con ambos progenitores eran muy variables, tanto en el tipo como en el lugar, la frecuencia y la duración. En las Figuras 15 y 16, se representa el tipo de contacto que tenían los chicos y chicas con familias colaboradoras, por un lado, con su padre, y, por otro lado, con su madre. De la misma forma, en las siguientes Figuras 17 y 18, se representa el tipo de contacto que tenían los chicos y chicas del grupo de comparación con su padre y con su madre, respectivamente.

Figura 15

Tipo de contacto con el padre según la información aportada por los educadores y educadoras de chicos y chicas con familias colaboradoras

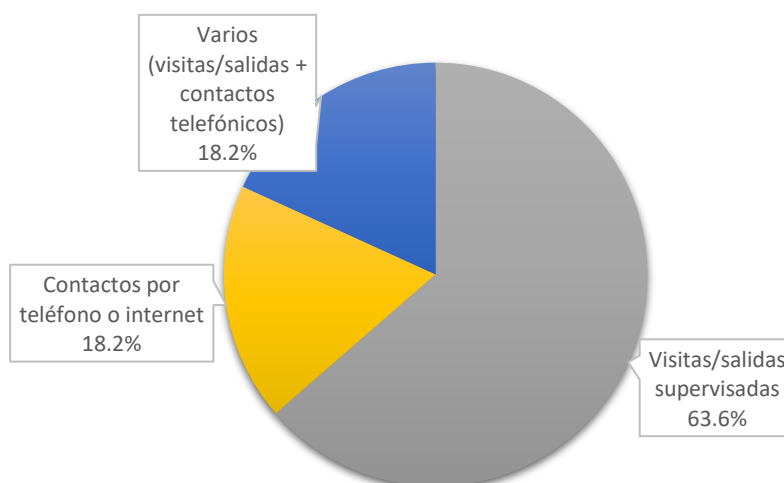


Figura 16

Tipo de contacto con la madre según la información aportada por los educadores y educadoras de los chicos y chicas con familias colaboradoras

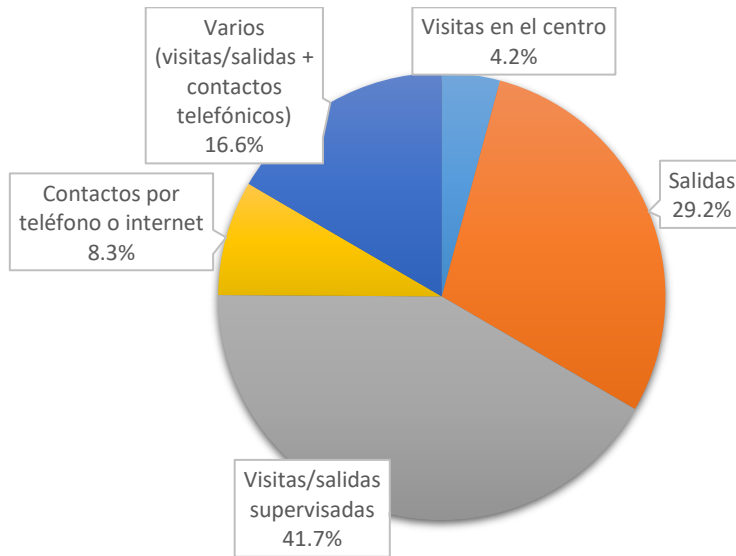


Figura 17

Tipo de contacto con el padre según la información proporcionada por los educadores y educadoras de los chicos y chicas sin familias colaboradoras

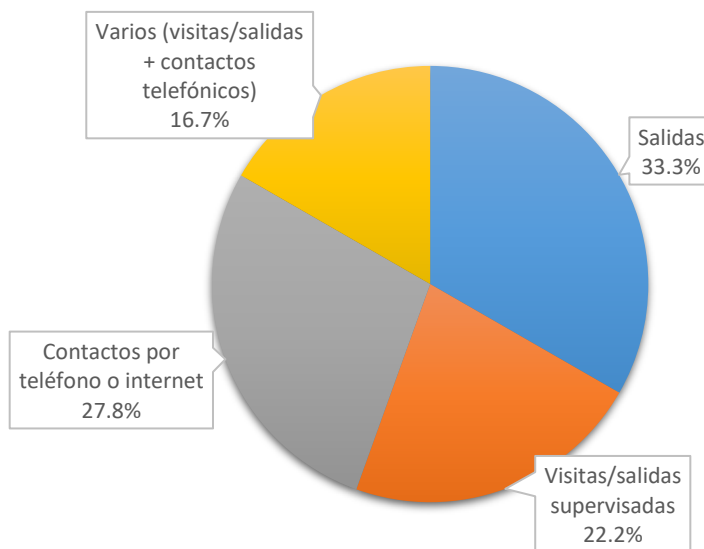
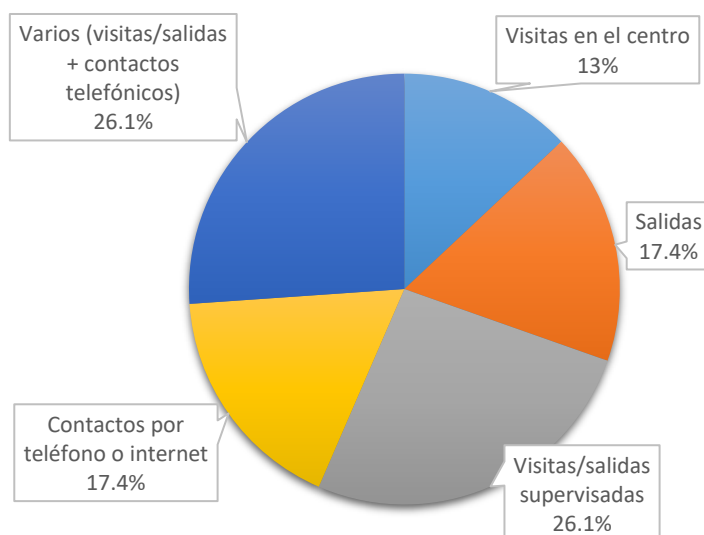


Figura 18

Tipo de contacto con la madre según la información proporcionada por los educadores y educadoras de los chicos y chicas sin familias colaboradoras



Posteriormente, quisimos analizar y comparar, a través de pruebas Chi Cuadrado, el tipo de contacto que mantenían los chicos y chicas de ambos grupos, tanto con el padre como con la madre, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Sí hallamos tamaños de efecto moderados, tanto para el tipo de contacto con el padre ($X^2(3) = 7.023, p = .071, V = .492$) como para el tipo de contacto con la madre ($X^2(4) = 3.865, p = .425, V = .287$), observándose un mayor porcentaje visitas o salidas supervisadas con ambos progenitores en los chicos y chicas con familias colaboradoras, frente al grupo de comparación.

A continuación, se muestran los resultados relativos al lugar de encuentro, la frecuencia y la duración de las visitas y contactos con el padre (Tabla 14) y con la madre (Tabla 15) de ambos grupos. De forma descriptiva, se muestra que, en el grupo de chicos y chicas con familias colaboradoras, los encuentros con ambos progenitores suceden mayormente en una zona de recreo, con una frecuencia mayoritariamente quincenal y con una duración de menos de dos horas. Asimismo, se observa que, en el grupo de comparación, los encuentros con el padre tienen lugar mayoritariamente en el centro de protección o en la casa familiar, con una frecuencia generalmente semanal o quincenal y con una duración inferior a dos horas, o de dos o tres días en el caso de que el contacto sea en la casa familiar. Por otra parte, los encuentros con la madre del grupo de chicos y

chicas sin familias colaboradoras suceden, en su mayoría, en el centro de protección, con una frecuencia generalmente quincenal y con una duración inferior a dos horas.

A su vez, en la Tabla 14 y la Tabla 15, se comparan los resultados de los grupos, explorados a través de pruebas Chi Cuadrado. Se obtuvo solamente una diferencia significativa marginal, con un tamaño de efecto moderado, en la frecuencia de los contactos con el padre, de forma que se observa que los chicos y chicas con familias colaboradoras, frente a sus compañeros y compañeras del grupo de comparación, tienden a tener contacto con mayor frecuencia con el padre. En relación con el lugar de encuentro y la duración de los contactos con ambos progenitores, así como con la frecuencia del contacto con la madre, no existen diferencias estadísticamente significativas, aunque sí encontramos tamaños de efecto moderados en la frecuencia y la duración del contacto con ambos progenitores y acerca del lugar de contacto con la madre, así como un tamaño de efecto grande para el lugar de contacto con el padre, indicando que si se aumentase el tamaño muestral, existirían mayores evidencias de estas diferencias significativas. De este modo, se observa que los menores de edad con familias colaboradoras tienden a mantener contacto con la madre con mayor frecuencia que los chicos y chicas del grupo de comparación. Asimismo, los contactos con la madre de los chicos y chicas sin familias colaboradoras tienden a tener una duración inferior que la de los chicos y chicas que se benefician del recurso. Sin embargo, la duración de los contactos con el padre tiende a ser superior en los menores de edad del grupo de comparación. Además, se observa un mayor porcentaje de contactos y visitas en las zonas de recreo, con ambos progenitores, en los chicos y chicas con familias colaboradoras, frente al grupo de comparación.

Tabla 14

Porcentajes y comparaciones entre las características de los contactos con el padre de los chicos y chicas en el grupo con familias colaboradoras y el grupo de comparación

		Chicos y chicas con FC	Chicos y chicas del GC	<i>X</i> ²	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>V</i>
		Porcentaje (%)	Porcentaje (%)				
Lugar de encuentro con el padre	<i>Centro de protección</i>	22.20	33.30	10.350	6	.111	.619
	<i>Zonas de recreo</i>	33.30	11.10				
	<i>Punto de encuentro</i>	22.20	11.10				
	<i>Casa familiar</i>	0	33.30				
	<i>Prisión</i>	0	5.60				
	<i>Otros</i>	22.20	5.60				
Frecuencia de los contactos con el padre	<i>Diarios</i>	0	5.60	9.444	4	.051	.571
	<i>Semanales</i>	0	38.90				
	<i>Quincenales</i>	81.80	38.90				
	<i>Mensuales</i>	18.20	5.60				
	<i>Esporádicos</i>	0	11.10				
Duración de los contactos con el padre	<i>Menos de 2 horas</i>	60	61.10	4.557	3	.207	.403
	<i>2 a 4 horas</i>	20	0				
	<i>Un día completo</i>	0	5.60				
	<i>2 a 3 días</i>	20	33.30				

Nota: FC = Familias Colaboradoras, GC = Grupo de comparación.

Tabla 15

Porcentajes y comparaciones entre las características de los contactos con la madre de los chicos y chicas en el grupo con familias colaboradoras y el grupo de comparación

		Chicos y chicas con FC	Chicos y chicas del GC	<i>X</i> ²	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>V</i>
		Porcentaje (%)	Porcentaje (%)				
Lugar de encuentro con la madre	<i>Centro de protección</i>	19	39.10	12.974	7	.073	.537
	<i>Zonas de recreo</i>	52.40	17.40				
	<i>Punto de encuentro</i>	14.30	13				
	<i>Casa familiar</i>	4.80	17.40				
	<i>Prisión</i>	0	4.30				
	<i>Otros</i>	9.50	8.70				
Frecuencia de los contactos con la madre	<i>Diarios</i>	0	0	5.644	3	.130	.347
	<i>Semanales</i>	8.30	30.40				
	<i>Quincenales</i>	66.70	43.50				
	<i>Mensuales</i>	20.80	13				
	<i>Esporádicos</i>	4.20	13				
Duración de los contactos con la madre	<i>Menos de 2 horas</i>	56.50	73.90	3.676	3	.299	.283
	<i>2 a 4 horas</i>	26.10	8.70				
	<i>Un día completo</i>	4.30	0				
	<i>2 a 3 días</i>	13	17.40				

Nota: FC = Familias Colaboradoras, GC = Grupo de comparación

En resumen, otros contenidos analizados son los contactos y las relaciones que mantienen los chicos y chicas de ambos grupos con sus progenitores, información aportada por sus educadores y educadoras.

Los educadores y educadoras de los chicos y chicas informan de que, en el momento del estudio, la gran mayoría de ellos y ellas mantienen contacto con sus progenitores, siendo una minoría los que nunca lo habían mantenido o los que lo mantuvieron en el pasado, pero actualmente no.

Centrándonos en los chicos y chicas que sí mantienen contacto con su familia de origen, se destaca que dichos contactos son muy variables con relación al tipo, lugar, frecuencia y duración. Para los niños, niñas y adolescentes en colaboración, las zonas de recreo resultan el lugar más frecuente de encuentro, tanto con el padre como con la madre, con quienes se ven mayoritariamente cada quince días y con una duración inferior a dos horas. Mientras tanto, en el grupo de comparación, la mayoría de los contactos con el padre tienen lugar en el centro de protección y/o en su casa familiar, con una frecuencia mayoritariamente semanal y/o quincenal y con una duración inferior a dos horas, en la mayoría de los casos. En relación con la madre, los chicos y chicas del grupo de comparación se reúnen mayoritariamente con ella en el centro de protección, cada quince días y con una duración inferior a dos horas.

Por otra parte, no se encuentran diferencias significativas entre los chicos y chicas de ambos grupos respecto a los contactos con sus progenitores. No obstante, se observa que los chicos y chicas con familias colaboradoras tienden a tener contactos más frecuentes con ambos progenitores, en comparación con sus compañeros y compañeras que no se benefician del recurso; que los contactos y visitas con la madre de estos últimos tienden a ser inferiores que los de los chicos y chicas con familias colaboradoras; y que con el padre estos contactos y visitas tienden a tener una duración mayor en el grupo de comparación. Además, los chicos y chicas con familias colaboradoras tienden a tener, frente al grupo de comparación, mayoritariamente visitas o salidas supervisadas con ambos progenitores; con los que tienden a reunirse mayormente en zonas de recreo.

Valoración de los contactos y visitas

En último lugar, quisimos conocer la valoración sobre los contactos y visitas que mantenían los chicos y chicas de ambos grupos con sus progenitores, desde la perspectiva de las familias colaboradoras, los educadores y educadoras y los propios chicos y chicas. Para ello, los contactos y visitas fueron calificados en una escala de 1 “*Muy insatisfactorio*” a 5 “*Muy satisfactorio*”.

En lo que respecta a las **familias colaboradoras**, estas valoraron *los contactos y visitas con el padre* de forma muy positiva, ya que todas los calificaron con las puntuaciones más altas (un 33.3% los puntuó como satisfactorios y un 66.7% como muy satisfactorios). Asimismo, los contactos y *visitas con la madre* también fueron valorados en un 62.5% con las puntuaciones más altas. Además, atendiendo al promedio de las puntuaciones, tanto la valoración de los contactos y las visitas con el padre como con la madre fue positiva ($M = 4.67$, $DT = 0.57$ y $M = 3.88$, $DT = 1.36$, respectivamente).

Por otra parte, la mitad de **los educadores y educadoras de los chicos y chicas con familias colaboradoras** valoró los contactos y visitas *con el padre* con las puntuaciones más bajas, puntuándolos como insatisfactorios o muy insatisfactorios. Mientras tanto, un 33.3% valoró los contactos y visitas con la madre con las puntuaciones más bajas y un 47.4% los valoró con las puntuaciones más altas (4 o más). En referencia a **los educadores y educadoras de los chicos y chicas sin familias colaboradoras**, cabe destacar que ninguno valoró con la puntuación más alta los contactos y visitas *con el padre*, estando distribuidas las valoraciones de la siguiente forma: un 22.3% los valoró como insatisfactorios o muy insatisfactorios, un 22.2% como satisfactorios y un 55.6% no los consideró ni satisfactorios ni insatisfactorios, otorgándoles una puntuación de 3. Asimismo, un 56.5% valoró los contactos y visitas *con la madre* con las puntuaciones más altas. Además, se compararon las puntuaciones medias de los educadores y educadoras de ambos grupos, con relación a las valoraciones de los contactos y visitas con ambos progenitores, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas, ni tamaños de efecto considerables (Tabla 16).

Tabla 16

Descriptivos y comparaciones de los contactos y visitas con el padre y con la madre entre ambos grupos desde la perspectiva de los educadores y educadoras

	Educadores/as		Educadores/as		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	FC		GC					
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Valoración del contacto con el padre	3	1.63	2.83	0.98	.339	26	.738	.126
Valoración del contacto con la madre	3.37	1.30	3.57	1.03	-.546	40	.588	.170

Por otro lado, los **chicos y chicas con familias colaboradoras** valoraron las relaciones con ambos progenitores de forma muy positiva, ya que las valoraron con las puntuaciones más altas (93.8% la *relación con el padre* y 80% la *relación con la madre*). En referencia a los **chicos y chicas sin familias colaboradoras**, un 68.2% valoró la *relación con el padre* con las puntuaciones más altas. Asimismo, un 77.8% valoró con las puntuaciones más altas la *relación con la madre*. Además, se compararon las puntuaciones medias entre ambos grupos con referencia a la relación que tenían con sus progenitores, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas. No obstante, sí se encontró un tamaño de efecto considerable en la relación con el padre, de forma que, si se aumentara el tamaño muestral, podrían existir diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, siendo los chicos y chicas con familias colaboradoras los que valorarían mejor la relación con su padre. A continuación, en la Tabla 17, se muestran los descriptivos y las comparaciones de los chicos y chicas de ambos grupos, en relación con la valoración que realizaron de los contactos y visitas con sus progenitores.

Tabla 17

Descriptivos y comparaciones de los contactos y visitas con el padre y con la madre entre ambos grupos desde la perspectiva de los chicos y chicas

	Chicos/as con FC		Chicos/as sin FC		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Valoración del contacto con el padre	4.56	1.03	4.05	1.36	1.274	36	.211	.422
Valoración del contacto con la madre	4.24	1.16	4.22	1.22	.054	50	.957	.016

Finalmente, quisimos conocer las diferencias existentes entre las percepciones de unos informantes y otros, con relación a las valoraciones de los contactos con ambos progenitores. Para ello, ejecutamos contrastes de medias para muestras relacionadas entre las diferentes valoraciones. Centrándonos en el **grupo de chicos y chicas con familias colaboradoras**, encontramos, por un lado, con relación al contacto con el padre, diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los chicos y chicas y la de sus educadores y educadoras ($t(8) = 2.800, p = .023, d = 1.25$), siendo los chicos y chicas los que mejor valoraron la relación con el padre. Asimismo, aunque no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de las familias colaboradoras y la de los chicos y chicas, sí se encontró un tamaño de efecto grande ($t(2) = -1.000, p = .423, d = .808$). Esto significa que, de ser mayor la muestra, podrían existir diferencias significativas entre las valoraciones de las familias colaboradoras y las de los chicos y chicas, siendo estos últimos los que mejor valorarían la relación con el padre. Con relación a la valoración del contacto con la madre, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los chicos y chicas con y sus educadores y educadoras ($t(16) = 2.915, p = .010, d = .848$), así como una diferencia significativa marginal entre las familias colaboradoras y los chicos y chicas, con un tamaño de efecto grande ($t(10) = 2.141, p = .058, d = .946$). De este modo, en ambos casos, los chicos y chicas con familias colaboradoras valoraron mejor la relación que mantenían con su madre.

Por último, centrándonos en el **grupo de chicos y chicas sin familias colaboradoras**, encontramos, tanto con relación al contacto con el padre como con la madre, diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los chicos y chicas y la de sus educadores y educadoras ($t(15) = -5.196, p = .000, d = 1.45$; y $t(17) =$

-3.344, $p = .004$, $d = 1.14$, respectivamente), siendo los chicos y chicas los que mejor valoraron la relación con ambos progenitores.

Como resumen, otro contenido estudiado es el de los contactos y las visitas que los chicos y chicas de ambos grupos mantienen con sus progenitores. Esta información fue aportada por los distintos grupos de informantes: los propios chicos y chicas, sus educadores y educadoras y sus familias colaboradoras, en el caso del grupo con familias colaboradoras.

Tanto la gran mayoría de familias colaboradoras como de los chicos y chicas de ambos grupos valoran los contactos y las visitas con los dos progenitores de forma muy positiva. Además, no se encuentran diferencias significativas entre las percepciones de los chicos y chicas que se benefician del recurso y los que no, aunque sí se observa que el grupo con familias colaboradoras tiende a valorar mejor la relación con el padre.

Por otra parte, la mitad de los educadores y educadoras de los chicos y chicas con familias colaboradoras valoran las visitas y los contactos con el padre con puntuaciones muy bajas, mientras que casi la mitad puntúan alto las visitas y los contactos con la madre. En cuanto a los educadores y educadoras de los chicos y chicas sin familias colaboradoras, ninguno valora con la puntuación más alta los contactos y las visitas con el padre y más de la mitad de ellos puntúa de forma altamente positiva los contactos y las visitas con la madre. Asimismo, cabe destacar que no se encuentran diferencias significativas ni tendencias considerables entre las percepciones de los educadores y educadoras de ambos grupos con respecto a este aspecto evaluado.

Finalmente, en referencia a los chicos y chicas con familias colaboradoras, al analizar y comparar las valoraciones de los diferentes grupos de informantes, se concluye que, tanto para los contactos y visitas con el padre como con la madre, se encuentran diferencias significativas entre los grupos de informantes. Así, en ambos casos, son los chicos y chicas los que mejor valoran los contactos y las visitas con sus progenitores, frente a las percepciones de sus educadores y educadoras y de sus familias colaboradoras. Igualmente, los chicos y chicas del grupo de comparación valoran de forma más positiva los contactos con el padre y con la madre que sus educadores y educadoras.

CONCLUSIONES

En el presente informe, en primer lugar, se realiza una descripción del progreso evolutivo de los chicos y chicas con familias colaboradoras (desarrollo físico, cognitivo, social, emocional y grado de autonomía personal), así como de su progreso académico (ajuste y rendimiento académico, motivación por la escuela o el instituto e integración con los compañeros y compañeras en el grupo de clase) y de las dificultades o problemas que pudieran presentar, relativos tanto a su salud física como a su bienestar emocional y conductual. Esta descripción se hace, tanto del momento inicial de la colaboración como del momento del estudio, en base a la perspectiva de tres grupos de informantes: la de los mismos chicos y chicas (a excepción del progreso evolutivo), la de sus educadores y educadoras y la de sus familias colaboradoras. A su vez, se analizan y comparan las diferentes percepciones de estos informantes. En segundo lugar, se realiza una descripción de las relaciones, contactos y visitas que mantenían los chicos y chicas con sus familias de origen, en ambos momentos temporales. Esta descripción también se hace desde la visión de los diferentes informantes, realizando una comparación entre sus valoraciones. En este caso, también contamos con la información, en el momento del estudio, de un grupo de comparación compuesto por chicos y chicas en acogimiento residencial, pero que no se beneficiaban del recurso Familias Colaboradoras.

En cuanto al primer bloque analizado, los resultados muestran que los aspectos evaluados respecto al **progreso evolutivo** de los chicos y chicas (peso, talla, desarrollo emocional, cognitivo y social) son valorados de forma generalmente negativa al inicio de la colaboración por ambos grupos de informantes (las familias colaboradoras y los educadores y educadoras), a excepción del desarrollo físico general que es valorado positivamente por ambos informantes. Además, los educadores y educadoras consideran que menos de la mitad tenía adquirido un grado de autonomía personal adecuado en los momentos iniciales. Sin embargo, en el momento del estudio, ambos informantes señalan una evolución muy positiva y significativa en todas las áreas estudiadas, excepto en el desarrollo físico general. Además, al comparar las valoraciones de los dos grupos de informantes, destaca el hecho de que las familias colaboradoras perciben un mejor desarrollo emocional y social de los chicos y chicas, en ambos momentos temporales.

Con respecto al **progreso académico**, se puede concluir que los educadores y educadoras y las familias colaboradoras valoran con puntuaciones bajas el ajuste y rendimiento académico al inicio de la colaboración. Por el contrario, los chicos y chicas generalmente se autoperciben con un buen ajuste y rendimiento académico. Por otra parte, la motivación escolar es valorada inicialmente de forma insatisfactoria por todos los participantes, mientras que la integración en el grupo de compañeros y compañeras de clase solo es percibida de forma negativa por los educadores y educadoras, en estos momentos iniciales. Los resultados muestran que las familias colaboradoras perciben una evolución significativa y positiva en el ajuste y rendimiento académico y en la motivación escolar. Asimismo, los educadores y educadoras perciben una mejora significativa en los tres aspectos del desarrollo académico durante el proceso de colaboración; y los chicos y chicas también perciben una mejora significativa en la motivación escolar en base al inicio de la colaboración. Por otra parte, los chicos y chicas perciben un mejor ajuste y rendimiento académico inicial en comparación con sus familias colaboradoras y sus educadores y educadoras; así como en el momento del estudio en comparación con sus educadores y educadoras. Asimismo, en referencia a la integración en el grupo de clase al inicio de la colaboración, los educadores y educadoras la perciben más desfavorablemente frente a las valoraciones de los chicos y chicas y de las familias colaboradoras.

En lo relativo a las **dificultades o problemas** de los chicos y chicas durante el proceso de la colaboración, los informantes coinciden en que un porcentaje destacable de chicos y chicas presenta problemas emocionales en ambos momentos temporales. Además, los educadores y educadoras también señalan que un notable porcentaje de chicos y chicas presentan otros problemas durante la colaboración, particularmente de tipo conductual y alimentario. A diferencia de ellos, las familias colaboradoras indican que los otros problemas evaluados aparecen en un bajo porcentaje de la muestra. A su vez, un alto porcentaje de los chicos y chicas se autoperciben con problemas de conducta, tanto al inicio como en el momento del estudio, al contrario que con los problemas de salud y de sueño. Según la percepción de las familias colaboradoras y de los chicos y chicas, no existen cambios o diferencias significativas entre ambos momentos temporales, aunque se observa una tendencia a la disminución significativa de la gravedad de los problemas genéricos de salud y de los problemas de conducta para ambos casos, así como de las dificultades para dormir según la visión de las familias colaboradoras, a lo largo

del proceso de la colaboración. Además, según la percepción de los educadores y educadoras, sí se aprecian cambios o diferencias significativas entre el inicio de la colaboración y el momento del estudio, observándose que la gravedad de las dificultades de control de esfínteres, de alimentación, de sueño y emocionales disminuye de forma significativa a lo largo de la colaboración. Por otra parte, aunque no se encuentran diferencias significativas entre las comparaciones de los tres grupos de informantes, sí se observa que los educadores y educadoras perciben mayor gravedad de problemas genéricos de salud que los chicos y chicas, y que las familias colaboradoras, respectivamente. A su vez, los chicos y chicas informan de mayor gravedad de problemas de sueño en comparación con los educadores y educadoras; y por último, los chicos y chicas perciben mayor gravedad de problemas emocionales y conductuales que sus educadores y educadoras, y a su vez, estos últimos valoran dichos problemas con mayor gravedad en comparación con las familias colaboradoras.

De forma general, tanto las familias colaboradoras como los educadores y educadoras se muestran en su mayoría **satisfechos con la evolución** de los chicos y chicas, y sus expectativas previas con respecto a esta son valoradas como positivas.

En lo relativo al segundo bloque de resultados de este informe, que analiza las **relaciones y contactos de los chicos y chicas tutelados con sus respectivas familias de origen**, en este caso, la exploración se ha realizado conforme al momento del estudio y con respecto a ambos grupos (con y sin familias colaboradoras). Así, en primer lugar, sabemos que la mayoría de los chicos y chicas de ambos grupos tienen **hermanos y hermanas**, siendo en ocasiones un número elevado de ellos. Aproximadamente, la mitad de los chicos y chicas de ambos grupos tiene hermanos o hermanas residiendo en el mismo centro de protección. Por su parte, con respecto a la situación del resto de hermanos y hermanas de los participantes, el porcentaje restante se encuentra en situaciones muy diversas (otro centro de protección, adopción, acogimiento, independizados o con sus familias de origen, etc.). Siguiendo con la exploración de los hermanos y hermanas de los participantes, en referencia al programa Familias Colaboradoras, más de la mitad de los chicos y chicas en colaboración tienen, al menos, un hermano o hermana que también se encuentra en una colaboración familiar. No obstante, tan solo una tercera parte de ellos comparten colaboración con la misma familia colaboradora.

A continuación, también se han estudiado los **contactos y las relaciones con los progenitores** que mantienen los chicos y chicas de ambos grupos con sus progenitores. Los educadores y educadoras informan que, en el momento del estudio, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes mantienen contacto con sus progenitores, siendo estos muy diversos con relación al tipo, el lugar, la frecuencia y la duración. Para los chicos y chicas en colaboración, las zonas de recreo suele ser el lugar donde se reúnen con mayor frecuencia con ambos progenitores, mayoritariamente cada quince días y con una duración inferior a dos horas. Por otro lado, los chicos y chicas del grupo de comparación suelen reunirse con el padre mayoritariamente en el centro de protección y/o en la casa familiar, de forma semanal y/o quincenal y con una duración inferior a dos horas. Respecto a los contactos con la madre en el grupo de comparación, se reúnen mayoritariamente en el centro de protección, con una frecuencia generalmente quincenal y con una duración inferior a dos horas. Por otra parte, se observa que los niños, niñas y adolescentes con familias colaboradoras tienen, de forma significativa, contactos y visitas más frecuentes con ambos progenitores en comparación con sus compañeros y compañeras sin familias colaboradoras, así como que la duración de los contactos y las visitas con la madre de estos últimos tiende a ser inferior que la de los chicos y chicas con familias colaboradoras, y estos contactos y visitas con el padre tienden a tener una duración mayor en el grupo de comparación. La inexistencia de diferencias significativas entre el mantenimiento de los contactos y las relaciones de los chicos y chicas, de ambos grupos, responde a que esta fue una variable controlada por los técnicos del SPM al principio de la investigación, al conformar el grupo de comparación.

La última área estudiada fue la de la **valoración de los contactos y las visitas** que los chicos y chicas de ambos grupos mantienen con sus progenitores. La mayoría de las familias colaboradoras y de los chicos y chicas de ambos grupos valoran de forma muy positiva los contactos y las visitas con ambos progenitores. Sin embargo, las valoraciones de los educadores y educadoras no son generalmente tan positivas como las de las familias colaboradoras y las de los propios chicos y chicas, especialmente con el padre. Además, se observa una tendencia a que los chicos y chicas en colaboración valoren mejor que sus iguales en el grupo de comparación la relación que mantienen con su padre. Por último, al comparar las diversas valoraciones de los informantes, se encuentra que los chicos y chicas de ambos grupos realizan una valoración más positiva sobre los contactos y las visitas con sus progenitores que las valoraciones efectuadas por sus educadores y

educadoras y sus familias colaboradoras, en el caso de los menores de edad en colaboración.

Como colofón, estas conclusiones nos permiten afirmar que, por una parte, los datos muestran una importante evolución positiva en los chicos y chicas en el proceso de colaboración, con relación al desarrollo evolutivo (emocional, cognitivo y social) y académico, así como una disminución de las dificultades o problemas relacionados con su bienestar físico y psicológico. Estos resultados sin duda ayudan a evidenciar las ventajas y beneficios que este recurso de las Familias Colaboradoras supone para el desarrollo positivo y el bienestar de estos niños, niñas y adolescentes, no solo desde la perspectiva de sus familias colaboradoras sino también desde la de sus educadores y educadoras. A su vez, al analizar las comparaciones entre los tres grupos de informantes, se concluye que son los educadores y educadoras los que perciben mayores problemas o dificultades en las áreas evaluadas, aunque estos chicos y chicas se perciben también con un alto porcentaje de problemas emocionales y conductuales. No obstante, los menores de edad estudiados tienden a autopercebirse mejor que sus educadores y educadoras y sus familias colaboradoras con relación al progreso académico, y también valoran de forma más positiva las relaciones y los contactos con sus progenitores. Podemos afirmar, por tanto, con relación a estos resultados de comparación, que parecen ser los educadores y educadoras los que tienen una percepción más negativa, o quizás realista, de las dificultades y obstáculos que presentan estos chicos y chicas en su desarrollo, ajuste personal y relaciones y contactos con sus familias biológicas, mientras que los menores de edad estudiados muestran una visión mucho más positiva en la mayoría de los aspectos explorados. Esta visión más positiva de los chicos y chicas podría estar apuntando al desarrollo de capacidades resilientes en estos chicos y chicas o, al menos, de mecanismos de autoprotección que les permiten contemplar sus realidades y situaciones vitales desde un prisma más positivo y regenerador. Por último, las familias colaboradoras tienden a tener una mirada menos positiva que la de los chicos y chicas, en términos generales, y más amable que la de los educadores y educadoras, aunque quizás también más parcial, al no compartir tanto tiempo continuado con estos chicos y chicas, pero sin duda con un efecto reparador para estos niños, niñas y adolescentes de indudable e inigualable valor.

REFERENCIAS

- Castro, M. C. y Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejería de Inclusión Social, Juventud, Familias e Igualdad (2022). *Familias Colaboradoras*.
<https://www.juntadeandalucia.es/organismos/inclusion-social-juventud-familias-e-igualdad/areas/infancia-familias/familias-colaboradoras.html>
- Espinosa, E., Molano, N. y León, E. (2022). *Informe de comparación de chicos y chicas en acogimiento residencial con y sin Familias Colaboradoras*. Universidad de Sevilla.
- Jiménez, J. M. y Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía: Procesos familiares, perfiles personales*. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- León, E., Gallardo, A. I., Molano, N. y Jiménez-Morago, J. M. (2021). *Familias Colaboradoras: Un estudio sobre familias, infancia y adolescencia tutelada y procesos en la colaboración*. Sevilla: Observatorio de la Infancia en Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. Junta de Andalucía.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7502_d_FamiliaColaboradoras.pdf
- León, E., Gallardo, A. I., Molano, N., Jiménez-Morago, J. M., Gómez, C. y Carrasco, G. (2019). Familias Colaboradoras: un nuevo recurso del sistema de protección a menores en Andalucía. *Apuntes de Psicología*, 37(2), 81-89.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/806>