

El treball amb famílies des dels centres socioeducatius: propostes pedagògiques per la millora de les competències parentals

Xavier Escribano Segura

<http://hdl.handle.net/10803/668755>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESI DOCTORAL

Títol: El treball amb famílies des dels centres socioeducatius:
propostes pedagògiques per la millora de les competències
parentals

Realitzada per Xavier Escribano Segura

en el Centre Facultat d'Educació Social i Treball social Pere Tarrés - URL

i en el Departament Educació Social i Treball Social

Dirigida per M^a Jesús Morata i García i Paco López Jiménez

Agraïments

En primer lloc, agrair als meus directors de tesi: els doctors Txus Morata i Paco López la seva tasca a l'hora d'orientar-me i acompanyar-me en aquest projecte a nivell tant acadèmic com personal. Al llarg de tot el procés heu demostrat una implicació i, per què no dir-ho, una paciència admirables. Sempre heu procurat respondre als meus dubtes i m'heu guiat amb professionalitat, mostrant-me sempre el seu suport i confiança. Confiança que, en una tasca com la redacció d'una tesi doctoral és un aspecte tant fonamental com fràgil. En primer lloc, Txus, no sé per on començar, has sigut al llarg de tots aquests anys un pilar en la meua carrera. No només m'has donat moltes oportunitats per desenvolupar-me professionalment, sinó que m'has acompanyat i recolzat al llarg del camí i sempre ho has fet amb l'afecte i la humilitat que sempre t'acompanyen. Paco, si bé és cert que no fa tant de temps que ens coneixem, estic molt content d'haver-ho fet, ja que al llarg del doctorat sempre has estat disposat a donar-me un cop de mà i a oferir-me la teua experiència i consells, sempre amb un somriure i amb un optimisme que més d'una vegada m'ha fet molta falta. En definitiva, més que els meus directors de tesi, us considero els meus companys en aquest viatge. Tanmateix, és imprescindible remarcar que aquest projecte s'ha realitzat amb el suport de la Secretaria d'Universitats i Recerca de Departament d'Empresa i Coneixement de la Generalitat de Catalunya. En aquest sentit, no puc deixar de mencionar la importància de destinar recursos per l'avenç de les branques del coneixement que, com les ciències socials, tenen en la comprensió de la naturalesa humana i la millora d'aspectes de la nostra existència que, si bé no sempre son tangibles, resulten imprescindibles per fer un món millor i més just. També vull donar les gràcies a la Universitat Ramón Llull i, més concretament a la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés i al grup de recerca GIAS per acollir-me com a doctorand durant aquests anys, mirant d'ajudar-me en tot el necessari per realitzar la meua tasca i per donar-me la oportunitat de formar-me professionalment, oferint-me formació, espais i recursos sense els que no hagués sigut possible aquest projecte. En aquest sentit no voldria deixar d'agrair a la Mercedes Reguant, pel seu suport tècnic i metodològic en aquesta recerca.

Si bé els recursos són d'una importància cabdal, no són suficients si es vol millorar la vida de les persones. Per aconseguir-ho calen persones amb la voluntat i l'habilitat per organitzar-se entorn aquesta idea, persones que conformin institucions públiques o privades amb una missió, visió i valors compromesos amb les persones i els col·lectius que pateixen situacions de vulnerabilitat. Si parlem d'institucions compromeses amb fer un món més just, no podem deixar de parlar de la Fundació Pere Tarrés, entitat referent en l'àmbit de l'atenció als col·lectius vulnerables, especialment la infància. Aquesta entitat, ha

aconseguit, al llarg dels seus més de cinquanta anys d'història, millorar la vida dels infants i les seves famílies arreu del país mitjançant l'educació en lleure i els seus valors profundament arrelats en l'humanisme, el compromís i l'entusiasme. Dins d'aquesta entitat, vull destacar el paper dels equips que conformen la XACS, Consultoria i estudis i a Programes Educatius, així com tots els directius que han mostrat el seu suport i que han fet possible aquest estudi. Amb tot, hi ha un conjunt de professionals que han sigut, des del meu punt de vista l'ànima de tot aquest projecte i que, no només han fet possible aquesta recerca, sinó que fan possible que la vida dels infants i les seves famílies millorin dia rere dia: els equips humans dels centres socioeducatius vinculats a la Fundació Pere Tarrés que han participat en aquesta recerca. Per aquest motiu, vull agrair-los hi de tot cor la seva implicació i el seu suport en aquest procés. Malauradament, no compto amb l'espai suficient en aquestes pàgines per agrair personalment a totes les persones implicades en aquest projecte, però espero que us doneu per al·ludides i espero poder-vos-ho agrair en persona en el futur.

A continuació, vull donar les gràcies de forma particular a la Eva Palasí i l'Aida Rodríguez, companyes doctorandes (una d'elles ja doctorada) que m'han donat un suport emocional incondicional al llarg de tot el procés, m'han donat consells i consol quan més el necessitava, sempre des de la comprensió i la solidaritat. També voldria mencionar als companys i companyes doctorands que actualment estan fent els seus propis projectes de tesi i als que des d'aquestes pàgines vull transmetre els meus ànims i la certesa de que finalitzaran els seus doctorats amb èxit.

Finalment, queden per agrair les persones que han estat al meu costat, ja no al llarg d'aquest procés, sinó al llarg de la meua vida: Sobretot als meus pares: Aurora i Jesús, les meves germanes Violeta i Andrea, els meus nebots: Bru i Roc i, molt especialment, a la meua companya Alejandra. Heu sigut la roca en la que recolzar-me en els moments més baixos i les ales que m'han impulsat per seguir endavant.

En definitiva, us vull donar a tots i totes les gràcies per formar part de la meua vida, per escoltar-me, per aconsellar-me, per animar-me, per el vostre gra de sorra que m'ha fet la persona que soc. Només espero tenir el privilegi de seguir tenint-vos en la meua vida i la oportunitat de poder-vos retornar, encara que sigui una fracció de tot el m'heu donat.

Índex

| | |
|--|-----------|
| Introducció | 1 |
| Part I: Marc Teòric i conceptual | 8 |
| Capítol 1. Aproximacions al concepte de família | 9 |
| 1.1. La família: de la modernitat fins l'actualitat | 12 |
| 1.2. La família com a estructura social | 15 |
| 1.2.1. Teories modernes..... | 16 |
| 1.2.2. Les teories post modernes | 19 |
| 1.2. La família com a context relacional | 21 |
| 1.2.3. L'ecologia del desenvolupament humà..... | 22 |
| 1.2.4. La teoria de sistemes | 24 |
| 1.2.5. El model del contextualisme evolutiu | 27 |
| 1.2.6. Models de protecció i risc, vulnerabilitat i resiliència..... | 29 |
| Capítol 2. La família com a escenari de desenvolupament i educació | 31 |
| 2.1. Família i parentalitat | 33 |
| 2.2. Les funcions parentals | 34 |
| 2.3. Capacitats, habilitats i competències parentals | 35 |
| 2.3.1. Capacitats parentals | 35 |
| 2.3.2. Habilitats parentals..... | 36 |
| 2.3.3. Les competències parentals | 38 |
| 2.3.4. La promoció de les competències parentals..... | 39 |
| 2.4. La contribució de la família al benestar de l'infant | 40 |
| Capítol 3. La família: pobresa, vulnerabilitat i exclusió | 47 |
| 3.1. Pobresa | 47 |
| 3.2. Vulnerabilitat | 49 |
| 3.3. Exclusió social | 51 |
| 3.3.1. El risc de pobresa i exclusió social a Espanya..... | 53 |
| 3.3.2. Risc d'exclusió social a Catalunya | 59 |
| Capítol 4. La intervenció amb famílies | 63 |
| 4.1. Models d'intervenció familiar | 64 |
| 4.1.1. El model clínic | 66 |
| 4.1.2. El model educatiu | 66 |
| 4.1.3. El model comunitari | 67 |
| 4.2. Enfocaments de la intervenció en l'àmbit familiar | 68 |
| 4.2.1. Enfocament de la preservació familiar | 68 |
| 4.2.2. Intervenció evolutiva-educativa i comunitària | 70 |
| 4.2.3. La teràpia centrada en el client i la relació d'ajuda..... | 71 |
| Capítol 5. Serveis i programes d'intervenció amb famílies a Catalunya | 77 |
| 5.1. Intervenció en medi obert | 78 |

| | |
|---|------------|
| 5.2. Desplegament normatiu i executiu de la intervenció socioeducativa a Catalunya..... | 80 |
| 5.3. Els serveis d'intervenció socioeducativa..... | 84 |
| 5.4.1. Models de centres oberts..... | 87 |
| 5.4.2. Desplegament de centres oberts a Catalunya..... | 91 |
| 5.5. El nou model de serveis d'intervenció socioeducativa..... | 93 |
| Capítol 6. Programes d'intervenció en l'àmbit familiar a nivell nacional i internacional..... | 98 |
| Part II: Disseny i metodologia..... | 109 |
| Capítol 7. Metodologia..... | 110 |
| 7.1. Context de la recerca..... | 110 |
| 7.2. Finalitat i objectius..... | 114 |
| 7.3. Unitat d'anàlisi, unitat d'observació i variables..... | 116 |
| 7.4. Mostra i participants..... | 117 |
| 7.5. Fases de la recerca..... | 119 |
| 7.5.1. Fase 1: Anàlisi de la intervenció des dels centres socioeducatius..... | 120 |
| 7.5.1.1. Disseny..... | 120 |
| 7.5.1.2. Mostra i participants..... | 126 |
| 7.5.1.3. Procediment..... | 127 |
| 7.5.1.4. Eines i instruments de mesura..... | 128 |
| 7.5.1.5. Anàlisi de dades..... | 130 |
| 7.5.1.6. Qualitat en l'anàlisi..... | 133 |
| 7.5.2. Fase 2a: Avaluació dels efectes de la guia i la formació en la percepció sobre les competències parentals..... | 135 |
| 7.5.2.1. Disseny..... | 136 |
| 7.5.2.2. Mostra i Participants..... | 138 |
| 7.5.2.3. Procediment..... | 145 |
| 7.5.2.4. Eines i instruments de mesura..... | 147 |
| 7.5.2.5. Anàlisi de les dades..... | 148 |
| 7.5.2.6. Qualitat en l'anàlisi..... | 154 |
| 7.5.3. Fase 2b: Avaluació dels efectes de la guia i la formació en la praxi dels i les professionals..... | 155 |
| 7.5.3.1. Disseny..... | 155 |
| 7.5.3.2. Participants..... | 155 |
| 7.5.3.3. Procediment..... | 156 |
| 7.5.3.4. Eines de mesura..... | 157 |
| 7.5.3.5. Anàlisi de les dades..... | 157 |
| 7.6. Consideracions ètiques..... | 158 |
| Part III: Resultats i conclusions..... | 160 |
| Capítol 8. Fase 1: Anàlisi de la intervenció des dels centres socioeducatius..... | 161 |
| 8.1. Situació de les famílies..... | 164 |
| 8.1.1. Situacions de vulnerabilitat..... | 164 |
| 8.1.2. Origen..... | 165 |
| 8.1.3. Estructura familiar..... | 166 |

| | |
|--|------------|
| 8.2. Situació dels centres | 167 |
| 8.2.1. Servei | 168 |
| 8.2.1.1. Definició | 168 |
| 8.2.1.2. Espai | 170 |
| 8.2.1.3. Recursos econòmics..... | 170 |
| 8.2.1.4. Prestacions | 171 |
| 8.2.2. Equip | 172 |
| 8.2.2.1. Multidisciplinarietat..... | 173 |
| 8.2.2.2. Organització de l'equip..... | 173 |
| 8.2.2.3. Voluntariat..... | 174 |
| 8.2.2.4. Dedicació horària | 175 |
| 8.3. Competències dels referents familiars adults | 177 |
| 8.3.1. Competències personals | 177 |
| 8.3.1.1. Autoestima..... | 177 |
| 8.3.1.2. Gestió de les emocions..... | 178 |
| 8.3.1.3. Reconeixement del rol parental..... | 178 |
| 8.3.2. Competències educatives | 179 |
| 8.3.2.1. Límits | 180 |
| 8.3.2.2. Coneixement de les etapes evolutives..... | 181 |
| 8.3.2.3. Suport acadèmic..... | 181 |
| 8.3.2.4. Relacions intrafamiliars | 183 |
| 8.3.2.5. Lleure | 184 |
| 8.3.3. Competències relatives a la vida quotidiana | 186 |
| 8.3.3.1. Ús del temps..... | 186 |
| 8.3.3.2. Salut..... | 187 |
| 8.3.3.3. Resolució de problemes | 187 |
| 8.4. Models dels centres socioeducatius | 189 |
| 8.4.1. Principis i enfocament | 189 |
| 8.4.1.1. Intervenció sistèmica i integral..... | 189 |
| 8.4.1.2. Motivació i participació | 192 |
| 8.4.1.3. Empoderament | 195 |
| 8.4.1.4. Finalitat de la intervenció..... | 196 |
| 8.4.2. Metodologies i estratègies..... | 198 |
| 8.4.2.1. Acompanyament educatiu..... | 198 |
| 8.4.2.2. Vincle amb la família..... | 200 |
| 8.4.2.3. Comunicació amb les famílies..... | 202 |
| 8.4.2.4. Espais informals | 203 |
| 8.4.2.5. Grups motors | 204 |
| 8.4.2.6. Treball en xarxa | 204 |
| 8.4.3. Tipologia d'activitats | 206 |
| 8.4.3.1. Entrevistes | 206 |
| 8.4.3.2. Activitats formatives..... | 208 |
| 8.4.3.3. Activitats en família | 212 |
| 8.4.4. Àmbit de les activitats..... | 216 |
| 8.4.4.1. Àmbit familiar..... | 216 |
| 8.4.4.2. Activitats amb grups d'adults | 217 |
| 8.4.4.3. Àmbit Comunitari | 220 |
| 8.4.5. Avaluació | 222 |
| 8.4.5.1. Avaluació de les activitats | 222 |

| | | |
|--|---|------------|
| 8.4.5.2. | Seguiment de la família..... | 223 |
| 8.4.5.3. | Avaluació de la intervenció..... | 224 |
| 8.4.5.4. | Observació | 226 |
| 8.4.6. | Materials i documentació | 226 |
| 8.4.6.1. | Materials emprats en les activitats | 227 |
| 8.4.6.2. | Plans de treball | 227 |
| 8.4.6.3. | Altres documents de suport | 228 |
| 8.5. | <i>Implicació de les famílies</i> | 229 |
| 8.5.1. | Constància en l'assistència..... | 230 |
| 8.5.2. | Manca d'implicació..... | 230 |
| 8.5.3. | Reticència de les famílies..... | 231 |
| 8.6. | <i>Propostes d'activitats i recursos</i> | 232 |
| 8.6.1. | Activitats..... | 233 |
| 8.6.1.1. | Activitats relatives a la inserció laboral..... | 233 |
| 8.6.1.2. | Activitats en família | 234 |
| 8.6.1.3. | Activitats grupals | 234 |
| 8.6.1.4. | Activitats quotidianes | 235 |
| 8.6.1.5. | Activitats lúdiques | 236 |
| 8.6.1.6. | Sortides el centre | 236 |
| 8.6.2. | Recursos del centre..... | 237 |
| 8.6.2.1. | Recursos econòmics..... | 238 |
| 8.6.2.2. | Recursos humans | 240 |
| 8.7. | <i>Efectes de la intervenció</i> | 242 |
| 8.7.1. | Àmbit acadèmic | 242 |
| 8.7.2. | Capacitació dels infants..... | 243 |
| 8.7.3. | Suport i enfortiment de la xarxa..... | 244 |
| 8.7.4. | Permanència dels efectes de la intervenció..... | 244 |
| Capítol 9. Productes de la fase 1: Primera versió de la guia de treball amb famílies des dels centres socioeducatius i la proposta formativa pels professionals 247 | | |
| 9.1. | <i>Sessions de treball grupal i validació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius</i> | 247 |
| 9.1.1. | Participants | 248 |
| 9.1.2. | Procediment..... | 249 |
| 9.1.3. | Eines i instruments de mesura..... | 251 |
| 9.2. | <i>Principis, mètodes i eines de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius</i> | 252 |
| 9.2.1. | Context dels centres socioeducatius i les famílies | 254 |
| 9.2.2. | Fonaments de la guia..... | 254 |
| 9.2.3. | Fonaments teòrics de l'acció | 255 |
| 9.2.4. | La teoria del canvi: quin canvi volem generar en les famílies?..... | 255 |
| 9.2.5. | L'acció educativa per la millora de les competències parentals..... | 258 |
| 9.2.6. | Organització i gestió del treball amb famílies..... | 259 |
| 9.3. | <i>Productes de la fase 1: Formació en treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius</i> | 260 |
| 9.3.1. | Participants | 260 |
| 9.3.2. | Procediment..... | 261 |
| 9.3.3. | Eines de mesura | 261 |

| | |
|--|------------|
| 9.4. Implementació de la primera versió de la guia | 262 |
| 9.5. Seguiment de la Implementació de la guia de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context del centres socioeducatius | 268 |
| 9.5.1. Procediment..... | 268 |
| 9.5.2. Eines i instruments de mesura..... | 269 |
| 9.5.2.1. Entrevistes de seguiment | 269 |
| 9.5.2.2. Qüestionaris d'implementació de la guia de treball amb famílies..... | 269 |
| Capítol 10. Fase 2a: Avaluació dels efectes de la formació i la guia en la millora de les competències parentals percebuda pels educadors. | 271 |
| 10.1. Avaluació de l'instrument de mesura..... | 271 |
| 10.1.1. Validesa..... | 271 |
| 10.1.2. Fiabilitat de l'instrument..... | 275 |
| 10.2. Diferències entre els moments de mesura..... | 276 |
| 10.2.1. Dades descriptives | 276 |
| 10.2.1.1. Competències personals..... | 276 |
| 10.2.1.2. Competències relacionals | 278 |
| 10.2.1.3. Competències relatives a la xarxa | 279 |
| 10.2.1.4. Competències educatives..... | 280 |
| 10.2.1.5. Comparació de les mitjanes per dimensions | 281 |
| 10.2.2. Relació entre variables | 283 |
| 10.2.2.1. Prova de normalitat..... | 283 |
| 10.2.2.2. Contrast d'hipòtesi..... | 284 |
| 10.2.2.3. Resum..... | 286 |
| 10.2.3. Possibles factors distorsionadors en les dades quantitatives..... | 286 |
| 10.2.3.1. Factors exògens | 286 |
| 10.2.3.2. Factors endògens | 287 |
| 10.3. Fase 2b: Avaluació dels efectes de la formació i la guia en la praxi dels equips professionals..... | 288 |
| 10.3.1. Efectes en les competències parentals..... | 289 |
| 10.3.2. Competències destacades..... | 290 |
| 10.3.3. Activitats destacades..... | 291 |
| 10.3.4. Efectes en la praxi dels equips educatius..... | 293 |
| 10.3.4.1. Canvis en la intervenció..... | 293 |
| 10.3.4.2. Canvis en el posicionament dels i les professionals | 294 |
| Capítol 11. Conclusions..... | 297 |
| Bibliografia | 319 |

Índex de taules i gràfics

Taules

| | |
|--|-----|
| Taula 1: Taula resum de les teories sociològiques modernes relacionades amb la família..... | 17 |
| Taula 2: Habilitats parentals necessàries pel desenvolupament saludable dels infants..... | 36 |
| Taula 3: Evolució de les funcions bàsiques de la família | 43 |
| Taula 4: Polítiques i serveis orientats a la prevenció de situacions de vulnerabilitat | 61 |
| Taula 5: Evolució del plantejament de la preservació familiar | 68 |
| Taula 6: Filosofia, objectius i principis bàsics de la preservació familiar | 69 |
| Taula 7: Objectius de la intervenció evolutiva-educativa | 70 |
| Taula 8: Objectius de la intervenció comunitària..... | 71 |
| Taula 9: Evolució de les instàncies de protecció dels infants i adolescents a Catalunya..... | 81 |
| Taula 10: Evolució del marc legal de protecció dels infants i adolescents a Catalunya..... | 81 |
| Taula 11: Resum del models pedagògic FEDAIA..... | 88 |
| Taula 12: Resum del model pedagògic del Centres Oberts Salesians..... | 89 |
| Taula 13: Resum del model pedagògic de la Xarxa de centres oberts de Barcelona | 90 |
| Taula 14: Distribució de centres oberts a Catalunya | 91 |
| Taula 15: Principals canvis en els serveis d'intervenció socioeducativa | 95 |
| Taula 16: Descripció dels nous serveis d'atenció diürna i amb famílies d'infants i adolescents en situació de risc | 97 |
| Taula 17: Programes de suport a les famílies en l'àmbit internacional | 99 |
| Taula 18: Programes de treball amb famílies en l'àmbit nacional: | 105 |
| Taula 19: Centres i professionals participants segons fase de la recerca..... | 118 |
| Taula 20: Fases del projecte de recerca | 120 |
| Taula 21: Principals accions i descripcions en les recerques amb disseny de teoria fonamentada..... | 122 |
| Taula 22: Codificació dels centres i professionals participants a fase 1..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| Taula 23: Guió de l'entrevista emprat durant la fase de recerca 1 | 129 |
| Taula 24: Mapa de categories fase de recerca 1 | 131 |
| Taula 25: Nombre de professionals, infants i famílies atesos en els centres C1 i C2 | 139 |
| Taula 26: Distribució dels i les participants durant la fase 2a de la recerca | 141 |
| Taula 27: Dimensions i ítems analitzats durant la fase 2 del projecte de recerca. | 149 |
| Taula 28: Procés d'anàlisi de les dades quantitatives | 153 |
| Taula 29: Fonts d'invalidesa interna i estratègies emprades durant la recollida de dades quantitatives | 154 |
| Taula 30: Participants en la fase 2b | 156 |
| Taula 31: Guió emprat en l'entrevista seguiment | 157 |
| Taula 32: Dimensions i categories analitzades durant la fase de recerca 2b | 158 |
| Taula 33: Mapa de categories de la Fase 1 del projecte de recerca..... | 162 |
| Taula 34: Nombre d'assistents a les sessions de treball conjunt | 248 |
| Taula 35: Professionals col·laboradors i funcions en la primera fase de la recerca i l'elaboració de la guia..... | 249 |
| Taula 36: Continguts de les sessions de treball conjunt durant la fase 1 del projecte de recerca..... | 250 |
| Taula 37: valoració del procés de treball grupal | 252 |
| Taula 38: Contingut de la primera versió de la guia de treball amb famílies des dels centres socioeducatius..... | 252 |
| Taula 39: Dimensions i competències reflectides a la teoria del canvi..... | 257 |
| Taula 40: Centres i professionals participants durant la formació sobre els principis, mètodes i eines de la guia..... | 260 |
| Taula 41: Qüestionari i valoracions de la formació "treball amb famílies" | 262 |
| Taula 42: Descripció d'activitats per a les famílies realitzades pel centre C1 durant els curs 2016-2017..... | 264 |
| Taula 43: Descripció d'activitats per a les famílies realitzades pel centre C2 durant els curs 2016-2017..... | 265 |
| Taula 44: Prova de Kaiser-Meyer-Olkin i esfericitat de Bartlett | 271 |
| Taula 45: Comunalitats dels ítems inclosos en l'anàlisi de factors..... | 272 |
| Taula 46: Variança total explicada pels 4 factors seleccionats a l'anàlisi | 273 |
| Taula 47: Resultats de l'anàlisi factorial | 274 |

| | |
|---|-----|
| Taula 48: Resultats del coeficient de correlació intraclasse | 275 |
| Taula 49: Valor i interpretació del Coeficient de Correlació Intraclasse..... | 276 |
| Taula 50: Prova de normalitat per cada dimensió segons el moment de la mesura | 283 |
| Taula 51: Contrast d'hipòtesi de cada dimensió en el moment de mesura posttest | 285 |
| Taula 52: Resultats de la prova de Wilcoxon | 285 |

Gràfics

| | |
|--|-----|
| Gràfic 1: Evolució AROPE a Espanya | 54 |
| Gràfic 2: Valors dels components AROPE a Espanya | 55 |
| Gràfic 3: Taxa AROPE per edats a Espanya..... | 56 |
| Gràfic 4: Taxa AROPE a Espanya segons nacionalitat..... | 57 |
| Gràfic 5: Taxa AROPE a Espanya segons tipus de llar..... | 58 |
| Gràfic 6: Taxa AROPE a Catalunya..... | 59 |
| Gràfic 7: Elements de protecció i promoció del benestar de l'infant..... | 65 |
| Gràfic 8: El procés de la relació d'ajuda: requisits, facilitadors i amenaces..... | 75 |
| Gràfic 9: Evolució de la inversió pública en centres oberts en el període 2012-2016 | 92 |
| Gràfic 10: Oferta de serveis de la fundació Pere Tarrés..... | 111 |
| Gràfic 11: Situació de centres de la Xarxa de Centres Socioeducatius a la ciutat i la província de Barcelona..... | 113 |
| Gràfic 12: Seqüència de la recerca i productes..... | 116 |
| Gràfic 13: Passes del disseny sistemàtic | 123 |
| Gràfic 14: Esquema de les funcions durant la fase 1 de la recerca..... | 124 |
| Gràfic 15: Accions, procediments, anàlisi de dades i criteris de qualitat en la fase 1 de la recerca | 135 |
| Gràfic 16: Disseny emprat a la fase 2a: preexperimental per prova/post prova amb un sol grup..... | 138 |
| Gràfic 17: Organització del treball amb famílies en els centres C1 i C2..... | 140 |
| Gràfic 18: Quantitat d'infants al càrrec de les famílies observades | 142 |

| | |
|---|-----|
| Gràfic 19: Anys que porten les famílies observades assistint als centres participants | 143 |
| Gràfic 20: País d'origen de les famílies segons llengua..... | 143 |
| Gràfic 21: Proporció i quantitat de famílies en seguiment per Serveis Socials | 144 |
| Gràfic 22: Quantitat de famílies segons estructura familiar | 145 |
| Gràfic 23: Elements de la teoria del canvi | 256 |
| Gràfic 24: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències personals | 277 |
| Gràfic 25: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències relacionals..... | 278 |
| Gràfic 26: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències relatives a la xarxa..... | 280 |
| Gràfic 27: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències educatives..... | 281 |
| Gràfic 28: Comparació de les mitjanes per cada dimensió en funció del moment de la mesura..... | 282 |

Introducció

Tota recerca deixa entreveure el tarannà de qui l'ha dut a terme: la seva trajectòria i motivacions, les seves inquietuds i la manera per abordar-les, la seva forma de comprendre la realitat i les seves propostes per millorar-la. Com és lògic, el meu cas no és pas diferent, i és per això que vull dedicar els primers paràgrafs del document a explicar d'on sorgeix la decisió d'emprendre el llarg camí que suposa realitzar una tesi doctoral.

Si miro enrere en la meva trajectòria, em resulta molt complicat trobar el punt de partida exacte que m'ha dut fins aquí. Potser tot va començar quan la meva futura directora de tesi em va proposar que em postulés per dur a terme aquest projecte de recerca, o potser va començar abans, quan vaig finalitzar els meus estudis de màster sobre Models i Estratègies d'Acció Social i Educativa en la Infància i l'Adolescència, també podria remuntar-me a la meva experiència en l'àmbit de la intervenció socioeducativa com a part de l'equip de l'associació educativa ITACA o fins i tot anar més enllà, el dia que vaig passar a formar part del grup de recerca GIAS de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés com a col·laborador en una de les seves recerques. La veritat és que qualsevol d'aquestes fites podria ser un bon punt de partida, però en el fons soc conscient que, si he arribat fins aquí, has sigut gràcies a la combinació de tots aquests factors. Cada experiència, cada formació i cada relació m'ha acostat una mica més a aquest moment, totes elles han suposat una petita passa més fins a endinsar-me en aquest projecte. Em permeto, doncs, fer un breu resum del camí recorregut, així com de les motivacions que m'han impulsat a seguir-lo fins arribar a la fita que ha suposat finalitzar aquesta tesi doctoral.

La meva relació amb les ciències humanes ha sigut pràcticament constant en la meva trajectòria acadèmica des de que vaig finalitzar el cicle d'ensenyament obligatori. Tan bon punt vaig poder escollir entre diversos àmbits acadèmics, em vaig decantar preferentment per tota branca del coneixement que es dirigís a comprendre la naturalesa humana, la nostra manera de relacionar-nos amb l'entorn i amb nosaltres mateixos i els esdeveniments que ens han marcat com a espècie. Ara bé, com acostuma a passar quan mirem de satisfer les nostres inquietuds intel·lectuals, amb cada resposta sorgeixen noves preguntes, cada vegada més complexes i amb respostes més difícils d'obtenir, que ens impel·leix a decidir-nos per una de la miríada de branques del coneixement que componen l'estudi de l'ésser humà. Un vegada obtinguda la meva llicenciatura en Sociologia per la Universitat de Barcelona, em trobava precisament en aquesta tessitura, i no va ser fins conèixer al grup de recerca GIAS que vaig començar a enfocar el que més endavant es convertiria en una trajectòria professional. El primer contacte amb el grup de recerca va suposar un punt

d'inflexió, ja que em brindava l'oportunitat de conèixer des de dins el món de la recerca i posar-me amb contacte amb persones excepcionals que, no només em van acollir i formar en els mètodes propis de la recerca, sinó que em van ensenyar que el compromís, l'entusiasme i la honestedat són elements fonamentals i imprescindibles si es vol contribuir a millorar la societat d'alguna manera.

Tanmateix, quedava una qüestió crucial que havia de resoldre: quin aspecte de la societat volia millorar? A quines persones volia intentar ajudar? La resposta, de nou, va venir de la mà de la meva directora, que em va suggerir que m'especialitzés en infància i adolescència, un àmbit en el que la Fundació Pere Tarrés ha tingut i té una influència i importància cabdal, especialment pel que fa al lleure educatiu. Haig de confessar que l'àmbit de la infància i l'adolescència no havia suscitat el meu interès de forma especial fins aquell moment, però no vaig trigar en donar-me compte de que es tracta d'un àmbit fascinant i d'una enorme importància a l'hora de garantir la igualtat d'oportunitats i l'avenç cap a una societat més implicada, més participativa i més justa. Va ser llavors quan vaig decidir que realitzaria el màster Models i Estratègies d'Acció Social i Educativa en la Infància i l'Adolescència, que em va obrir les portes intel·lectual i professionalment. Va ser mitjançant la participació en el màster que vaig tenir el primer contacte amb la intervenció socioeducativa com a educador en l'associació educativa ITACA, una entitat de lleure socioeducatiu situada al barri de la Torrassa, a l'Hospitalet de Llobregat, que compta amb una llarga història i que es troba profundament arrelada al barri. No és difícil imaginar l'impacte que va suposar passar de la teoria sobre la intervenció amb infants i adolescents a la pràctica del dia a dia a l'associació. El contacte constant amb els infants i les famílies m'ha permès entendre, encara que sigui parcialment, el cúmul de circumstàncies que condicionen les vides de les famílies que assitien al centre. Unes condicions que en ocasions eren molt dures, gairebé sempre injustes, que els infants i les seves famílies miraven de superar de la millor manera possible. D'altra banda, els professionals que treballàvem amb aquests infants i les famílies també intentàvem contribuir de totes les maneres possibles a millorar la seva vida, de vegades amb èxit i de vegades sense ell, però sempre amb convicció, compromís i entusiasme.

Va ser llavors, mentre treballava d'educador a l'associació, quan va sorgir l'oportunitat de participar en el programa de doctorat industrial, una iniciativa de la Generalitat de Catalunya orientada a fomentar la creació i difusió de coneixement aplicat al món de l'empresa productiva. La bona sort va voler que, l'any 2015, es decidís que, per primera vegada, el projecte es fes extensiu a empreses i entitats que es trobessin fora de l'àmbit productiu però que tinguessin impacte i beneficis en la població, és a dir, entitats del tercer sector. Aquell any el programa es va assignar a la Fundació Pere Tarrés, que volia orientar

la iniciativa a millorar la intervenció socioeducativa en els seus centres. L'oportunitat de treballar en recerca amb la possibilitat de millorar la feina dels meus companys i companyes, així com la vida dels infants i les seves famílies resultava massa temptadora com per no presentar-m'hi com a candidat. De nou, la fortuna em va somriure, i finalment vaig superar el procés selecció que m'ha portat fins aquí.

Educar pot ser un encàrrec tant dur com engrescador, tant complex com fascinant, tant esgotador com agraït. Qualsevol persona que hagi mirat d'educar altri probablement compartia aquesta afirmació i, qui no hagi tingut ocasió de fer-ho, no trobarà difícil imaginar el que comporta la tasca d'educar. Tanmateix, és poc probable que qui llegeixi aquest document sigui completament aliè a la pràctica educativa, tots hem sigut més o menys educats i educades pels nostres pares, professors o qualsevol altre referent adult. Molts de nosaltres, en menor o major mesura, hem educat als nostres fills o filles, germans o germanes, nebots o nebodes o fins i tot als nostres pares o mares. Ja es tracti de competències tècniques i específiques, com l'ús de les xarxes socials o navegar per la web, de valors com el respecte a la diversitat o l'ús de l'espai públic o d'habilitats i recursos per al desenvolupament personal, com la resolució no violenta de conflictes interpersonals o la capacitat d'adaptar-se als imprevistos, cadascú de nosaltres educa i és educat constantment al llarg de la seva vida.

Tot i que la majoria de nosaltres hem contribuït a l'educació d'altri de forma més o menys explícita, quan ho fem des de la pràctica professional la nostra perspectiva canvia. L'acció d'educar conscient i intencionadament porta amb sí una nova càrrega de responsabilitat, no només per la voluntat de fer bé la feina, sinó perquè la nostra relació amb l'educand pot canviar la seva vida de formes inesperades i incertes. Això és fa encara més palès quan parlem d'educar en la infància, ja que es tracta d'un col·lectiu especialment sensible i amb necessitats específiques que en moltes ocasions no pot satisfer per sí mateix sense l'ajuda d'una persona adulta. Si, a més, incloem situacions de vulnerabilitat o desigualtat, la tasca pot resultar encara més complicada.

Afortunadament, la tasca d'educar és quelcom compartit entre els diferents referents adults en la vida d'un infant. Des de tots els àmbits de l'educació, tant formals com informals, s'intenta garantir que els infants disposin de totes les eines i recursos cognitius per que es puguin desenvolupar de forma integral i saludable amb independència de les seves circumstàncies vitals. Aquesta tasca, tot i ser compartida, no sempre es fa de forma coordinada i no sempre es du a terme en les condicions idònies. La manca de recursos, la densitat d'alumnes o usuaris, el creixement sostingut de de les situacions de risc per

privació material, especialment en les famílies monoparentals, així com l'accés desigual a serveis bàsics, entre els que es troba l'educació, han accentuat la necessitat d'optimitzar els equipaments, els recursos i els mateixos professionals de l'educació de manera que puguin oferir una educació de qualitat a les noves generacions.

Malgrat l'esforç i la competència dels i les professionals de l'educació, és la família, concretament els referents familiars adults: pares, mares, tutors i tutores legals o familiars que es facin càrrec de l'infant en qüestió, qui té un major pes i influència en la vida dels infants. En molts sentits, la família ens modela com a persones, ja sigui forjant la nostra identitat o donant-nos recursos i habilitats que ens ajudin a fer front als reptes i situacions quotidianes. Des del meu punt de vista, la tasca d'educar en el seu sentit més ampli és, en la immensa majoria dels casos, compartida amb la família, ja que representa el principal entorn de desenvolupament de l'infant i, en moltes ocasions, determina l'accés dels infants a les oportunitats de desenvolupament al llarg de la seva vida.

Aquest fet no ha passat desapercebut entre els professionals de l'educació. Existeix un cert consens sobre la necessitat, d'una banda, de col·laborar amb les famílies en el procés educatiu dels infants i, de l'altra, d'apoderar les famílies de forma que adquireixin un conjunt d'habilitats i/o capacitats que les hi permetin obtenir un major grau d'autonomia i recursos, així com oferir un context de desenvolupament adequat pels infants al seu càrrec. Amb tot, l'extensió del món de la educació i el context en que s'ha originat aquesta investigació han requerit acotar la recerca a l'àmbit de l'educació no formal, concretament als serveis d'intervenció socioeducativa diürns no residencials. Sota aquesta denominació tècnica es troben un conjunt d'equipaments profundament arrelats en la història recent de Catalunya i que són referents en l'educació no reglada: les entitats d'educació en lleure representades per aquells equipaments que ofereixen un espai de creixement i aprenentatge pels infants després d'acabar l'escola: casals, esplais, associacions i agrupacions, entre d'altres. Aquestes entitats han sigut des de el darrer quart del segle XX espais de trobada pels infants, especialment aquells que vivien en zones urbanes deprimides, que poc a poc han assumit major responsabilitat a l'hora de prevenir situacions de vulnerabilitat i risc d'exclusió social fins al punt que han acabat considerant-se equipaments d'atenció primària recolzats per les administracions i iniciatives privades.

Els canvis sobrevinguts amb el pas del temps i les noves situacions que envolten els infants i les seves famílies han posat de manifesta noves necessitats i nous riscos que requereixen nous enfocaments en la intervenció. Un dels principals canvis en aquest sentit afecta directament a les famílies dels infants que assisteixen als centres socioeducatius, que es

troben a l'actualitat en una cruïlla pel que fa a l'enfocament de les seves intervencions: la seva tasca es deu als infants, però necessiten incloure els referents familiars adults a l'activitat del centre per garantir, en la mesura del possible, l'èxit de les seves intervencions. Els centres es troben, doncs, en la tessitura d'haver de modificar la seva acció educativa per incorporar-hi les famílies, el que suposa invertir recursos materials i humans, modificar el model d'intervenció socioeducativa dels centres i formar els i les professionals en la intervenció en l'àmbit familiar.

Davant el repte que suposa aquest imminent canvi de paradigma en la tasca realitzada des dels centres socioeducatius diversos actors tant de l'àmbit acadèmic com de la intervenció, ja siguin dels sector públic o el sector privat, s'han proposat facilitar aquest canvi mitjançant tota mena de propostes i iniciatives. Malgrat tractar-se d'una tendència generalitzada, la investigació descrita en aquest document reflecteix la iniciativa d'un actor concret, que compta amb una llarga trajectòria dins la història del tercer sector i l'educació en el lleure, a més de tractar-se d'una de les entitats més reconeguda i amb més presència a Catalunya: La Fundació Pere Tarrés.

Sense entrar en un nivell de detall excessiu, trobo necessari explicar breument el context que envolta aquesta investigació, ja que aquesta s'ha donat amb unes condicions particulars que considero que han sigut rellevants a l'hora de definir la recerca tant en la seva concepció com en la seva execució. La recerca continguda en aquest document s'emmarca en dos projectes que s'impulsen des de l'administració pública i la pròpia Fundació Pere Tarrés. En primer lloc, des de l'administració pública s'ha impulsat el programa de Doctorats Industrials, una iniciativa destinada a promocionar la investigació i el desenvolupament en diversos àmbits, articulant una empresa (en aquest cas la Fundació Pere Tarrés) i una Universitat (En aquest cas la Universitat Ramon Llull). L'objectiu del programa és contribuir a la generació i difusió de coneixement mitjançant una tesi doctoral i, al mateix temps, generar un producte o mètode que beneficiï d'alguna manera l'empresa que acull el projecte. Aquesta tesi doctoral té, per tant, una marcada naturalesa pràctica i està dirigida a un sector molt concret de la societat: el educadors, educadores i usuaris dels centres socioeducatius la Fundació Pere Tarrés.

En aquest escenari es situa la present recerca, que neix amb la finalitat de millorar les intervencions dels centres socioeducatius mitjançant un conjunt de recursos pedagògics que d'alguna manera facilitin la incorporació dels referents familiars adults a l'activitat dels centres socioeducatius amb l'objectiu últim de garantir el desenvolupament integral i saludable dels infants. Arribar a aquesta meta requereix, com és lògic, assolir un conjunt

d'objectius específics que al seu torn, requereixen el compliment d'un conjunt d'objectius instrumentals. Tot i que es tractaran amb més detall a l'aparat corresponent a la metodologia, els objectius específics consisteixen, a grans trets, en avaluar els efectes dels recursos pedagògics en les famílies i els equips educatius. En nivell més específic, s'han analitzat els models d'intervenció socioeducativa dels centres participants a la recerca, s'han creat els recursos pedagògics, consistents en una guia pedagògica i una formació sobre els seus principis, mètodes i eines i s'ha acompanyat als educadors i educadores dels centres socioeducatius en la seva implementació.

Per assolir els objectius de la recerca, s'han dissenyat dues fases: una destinada a analitzar els models d'intervenció socioeducativa dels centres participants, que ha donat com a resultat els recursos pedagògics esmentats anteriorment; i una segona fase en la que s'ha mesurat l'impacte dels recursos en les famílies i en els propis educadors i educadores. El mètode emprat inclou l'ús de dissenys i tècniques de recollida de dades i anàlisi que, malgrat les seves diferències, s'han complementat mútuament a l'hora d'ajudar a comprendre la realitat observada. Concretament, s'han emprat un disseny basat en la teoria fonamentada i un preexperimental respectivament, cadascun amb les seves pròpies eines i tècniques. Els resultats que han sorgit de cada fase són també diversos. El primer ha consistit en a) la creació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i b) la formació sobre els seus principis, mètodes i eines, que han sigut avaluades en la segona fase. D'aquesta ha sorgit un conjunt de resultats consistents en a) els canvis en la percepció dels educadors i educadores sobre les competències parentals de les famílies que assisteixen als centres de la Fundació Pere Tarrés i b) els canvis en la praxi dels educadors i educadores respecte a les famílies que assisteixen als centres.

Per últim, és necessari explicar breument en què consisteix l'estructura del present document. El primer capítol aborda les aproximacions teòriques envers els principals conceptes tractats en aquesta recerca. Es parteix de la definició del concepte de família i les diferents interpretacions que se n'han fet des de la sociologia i la psicologia, així com la consideració de la família com a escenari per al desenvolupament i l'educació de les persones. El següent apartat tracta sobre la família i la parentalitat, centrant-se en les funcions de la família, així com en els recursos que aquesta necessita per complir-les, representats en aquest cas per les habilitats i competències parentals. L'apartat finalitza amb una breu descripció de l'evolució del marc normatiu que s'ha desenvolupat a nivell internacional i es defineixen aquelles característiques que, segons diversos autors i autores, són necessàries per a que les famílies garanteixin el desenvolupament saludable i integral dels infants. A continuació s'introdueixen algunes propostes teòriques d'intervenció en

l'àmbit familiar i s'expliquen els seus principals models en funció de la seva coincidència amb l'enfocament i objectius d'aquesta recerca. Finalment, es concreten les situacions de vulnerabilitat que pateixen les famílies i s'intenta explicar com es poden definir aquestes, quin abast tenen a l'actualitat al nostre entorn proper i quines conseqüències poden tenir per les pròpies famílies.

Una vegada establerts el principals conceptes teòrics de la recerca, es concreta en que consisteix la intervenció en l'àmbit familiar a casa nostra: els seus orígens, el seu marc normatiu i les diferents modificacions que aquest ha patit fins els nostres dies. L'apartat finalitza amb la concreció de la intervenció en l'àmbit familiar i el diferents equipaments i serveis que s'han desplegat recentment amb aquest propòsit, exemplificant els models de les principals institucions que han assumit aquesta tasca.

Una vegada explicat el context en que s'ha desenvolupat la recerca i els fonaments que l'han orientat, es procedeix a explicar la metodologia emprada. En primer lloc s'explica el context en que s'ha realitzat el treball de camp i algunes de les particularitats del procés. A continuació s'expliquen els objectius de la recerca i les seves unitats d'anàlisi i d'observació, així com les diverses fases en que aquesta s'ha estructurat. Pel que fa a la descripció del mètode emprat, el capítol s'ha estructurat seguint una lògica cronològica, on s'explica cadascuna de les fases de recerca amb els seus corresponents apartats: disseny participants, procediment, instruments, anàlisi de les dades i criteris de qualitat en l'anàlisi.

El següent capítol és on s'exposen i s'analitzen els resultats de les dues fases de la recerca, així com els productes que se n'han derivat, en ordre cronològic. D'una banda, en aquest capítol s'estructura, es detalla i s'explica la informació més rellevant obtinguda durant la fase de treball de camp. De l'altra, s'expliquen i es defineixen els processos de disseny creació i implementació dels dos productes generats durant la recerca i que han sigut avaluats durant la mateixa.

El darrer capítol correspon a les conclusions, on s'interpreten els resultats de les dues fases de la recerca en funció dels objectius i es reflexiona sobre el grau d'assoliment d'aquests. Al mateix capítol s'exposen les limitacions de la recerca i de quina manera aquestes l'han afectat, així com les estratègies emprades per superar-les o sortejar-les. Finalment, es dedica un apartat expressar algunes propostes de millora per futures recerques d'orientació similar i algunes idees a explorar en cas que en el futur es continuï les línies de recerca plantejades en aquest document.

Part I: Marc Teòric i conceptual

Capítol 1. Aproximacions al concepte de família

Tot i que la immensa majoria de persones té una idea molt clara de quines persones pertanyen a la seva família, resulta força complex delimitar aquest concepte amb criteris objectivables, ja que, tan bon punt s'opti per un criteri que permeti identificar un grup de persones com a una família, es podrà trobar una altra família que no s'hi ajustarà o que identificarà els seus membres recolzant-se en criteris diferents als que s'havia considerat en primer lloc i que, a més varien en el temps. Aquesta realitat ja va ser explicada per Robert Rowland, tal i com recull Benítez (2017):

“És un lloc comú de les ciències socials que l'estudi de les institucions i dels aspectes de la vida social que es troben a la base de la nostra pròpia visió del món és de tots el més difícil, perquè en aquests casos les nostres categories parteixen de la realitat mateixa que en elles intentem representar. L'estudi de la família no és una excepció” (Rowland, 1993, p.31).

Tanmateix, els esforços per part de la comunitat acadèmica per definir la família han sigut múltiples, i sovint s'han centrat en la seva organització i la manera de distribuir les diferents funcions entre els membres adults de la mateixa:

“La família és una xarxa social, no necessàriament localitzada, basada en el reconeixement cultural de les relacions biològiques i maritals. A la majoria d'èpoques i llocs, les famílies eren responsables de la producció, distribució, i consum de mercaderies, de la reproducció i socialització de la pròxima generació per coresidència i transmissió de propietat” (Waite, 2002, p. 5311).

“La família està formada per dues o més persones unides per l'afecte, el matrimoni o la filiació, que viuen juntes, posen els seus recursos econòmics en comú i consumeixen conjuntament una sèrie de béns en la seva vida quotidiana” (Alberdi, 1999 p.60).

Altres autors, com Goode, defineixen la família en la seva qualitat d'estructura dins la societat:

“La família es la base fonamental i instrumental d'una estructura social més àmplia, perquè totes les demés institucions depenen de les seves contribucions” (Goode, 1966 p.9).

Per poder establir un concepte de família operatiu per a la seva anàlisi i que al mateix temps pugui reflectir la diversitat d'agrupacions familiars que poden existir actualment, cal definir

els elements fonamentals del que representa una família més enllà de la seva estructura o organització. En aquest sentit, a partir d'ara ens referirem a la família com:

“La unió de persones que comparteixen un projecte vital d'existència comú que es desitja durador, on es generen forts sentiments de pertinença al grup, existeix un compromís personal entre les seues membres y s'estableixen intenses relacions d'intimitat, reciprocitat i dependència.” (Rodrigo i Palacios, 2011, p.33).

Segons aquesta definició, els elements fonamentals de la família corresponen a trets subjectius i intangibles que fan referència, per una banda, a les relacions entre les persones que pertanyen al grup familiar i, per l'altra, a les representacions mentals que cadascuna d'elles pot tenir sobre el que significa pertànyer a una família.

Aquest estudi s'adscriu a aquesta definició de família per diversos motius. En primer lloc, degut a la seva validesa per englobar situacions molt diverses, amb independència de la seva configuració o estructura. En segon lloc, perquè reconeix expressament la interdependència entre els seus membres. Finalment, aquesta definició expressa la intencionalitat per part dels seus membres de formar part d'un projecte comú i durador. Com es veurà més endavant, tots tres elements són clau en les propostes contingudes en aquesta recerca.

A continuació, es descriuen alguns dels marcs des d'on s'ha interpretat la família i els diferents contextos històrics i socials on s'ha anat trobant fins arribar als nostres dies. D'aquesta manera, es partirà d'algunes de les interpretacions més comunes d'aquest grup humà i la seva evolució com a concepte des de la modernitat fins els nostres dies.

La multiplicitat d'interpretacions sobre quines organitzacions es poden considerar una família i quines no generen diversos criteris de diferenciació que, més que delimitar el concepte, multipliquen les seves possibles interpretacions a mida que es van complementant, combinant i, de vegades, contradient. Trobar una única definició de família resulta, doncs, impossible (Bogenschneider i Corbet, 2004). Tanmateix, sí que es poden presentar algunes de les principals interpretacions que s'han fet del concepte de família des de diverses disciplines al llarg de les darreres dècades.

Un dels criteris més recurrents en l'anàlisi de la família és la organització, tant dels seus membres dins del grup familiar com de la família en el seu conjunt. En aquest sentit, la classificació de les famílies es pot fer segons els elements de la seva estructura o configuració (Ruíz, 2006), com ara el nombre d'esposos, la seva extensió (quantitat de parents) i localització (lloc on conviuen els seus membres) o la seva font d'autoritat.

Si bé aquestes definicions ajuden a comprendre el gran ventall de configuracions familiars que es poden observar, resulten insuficients a l'hora de comprendre els funcionaments de les famílies com a estructura i les relacions entre els seus membres, així com les seves possibles conseqüències en el desenvolupament dels seus membres, sobretot els infants.

Al llarg de la història, els diferents contextos ideològics, econòmics, culturals i polítics han influït i s'han vist influïts per les famílies. Aquesta influència recíproca ha configurat, generació rere generació, tot un conjunt de creences en funció de les quals els individus es relacionen amb el seu entorn. Aquest és un aspecte que ens serveix per introduir la idea de la família com a element mediador entre l'individu i la societat. Un recull detallat sobre l'estudi i la interpretació de la família i la seva relació amb l'entorn al llarg de la història resultaria excessivament extens. D'altra banda, un altre dels temes fonamentals d'aquesta recerca és la intervenció en la infància i l'àmbit familiar, que s'inicia al segle XIX. De la mateixa manera, i pels mateixos motius, ens limitarem a descriure l'anàlisi de les famílies en aquelles regions del planeta que anomenem "occident": fonamentalment els Estats Units d'Amèrica i Europa. En conseqüència, per motius d'extensió i per ajustar aquest apartat a l'objecte d'anàlisi d'aquesta recerca, es mencionaran les condicions històriques en les que va sorgir la necessitat, per part de les institucions públiques, d'intervenir en la "qüestió" familiar: inicialment amb els infants, i més endavant en el conjunt de la família, a partir de l'època moderna.

1.1. La família: de la modernitat fins l'actualitat

El primer punt d'inflexió que va canviar el concepte de família es va donar a l'inici de la revolució industrial. La invenció de la màquina de vapor i el consegüent naixement de la indústria va tenir un efecte aclaparador en la societat de la època. A banda de l'evident canvi en els models productius i econòmics, el naixement de la indústria va provocar una reestructuració social que va canviar per sempre el panorama geopolític i que va precipitar la caiguda de l'antic règim que havia durat més d'un mil·lenni.

Abans del segle XVIII, la família no tenia cap funció específica com a agent social més enllà de la supervivència dels seus membres i del propi grup familiar i, en el cas de les famílies més privilegiades, la transmissió de béns a la generació següent. Tampoc tenia cap rellevància a nivell polític o institucional: no es legislava ni es planificaven accions orientades a modificar la situació de les famílies, ni molt menys a protegir-les. L'interès per aquest grup social s'origina arran de la il·lustració i la caiguda de l'antic règim. En aquest moment, es considera que les famílies són les encarregades d'educar als seus infants en esdevenir ciutadans i ciutadanes compromesos a defensar la moral i els valors imperants (Trask, 2010).

Les famílies que havien emigrat des del camp a les ciutats buscant millors maneres de subsistir van acudir a la indústria buscant formes de sobreviure i prosperar. Per poder-ho fer, però, van haver de reestructurar-se de forma que l'home pogués anar a treballar a la fàbrica mentre la dona es quedava a la llar per realitzar les tasques domèstiques i de manteniment de la família. Malgrat tot, l'aportació econòmica de l'home era en molts casos escassa i requeria que els fills i la dona també treballessin (Pinilla, 2011). Amb l'arribada de la indústria, la família va esdevenir un grup més tancat i reduït, fenomen que va afavorir tant la valoració de la intimitat com l'enfortiment dels vincles familiars.

Durant aquest període, les ciutats europees van haver de fer front a una situació de "perillositat social" originada per la creixent massa d'infants abandonats que acudien a les ciutats i que originaven una gran quantitat de problemes de salut i seguretat públiques (Miñambres, 2000). Això va generar una resposta pública des de la que es van crear diverses institucions destinades a re educar als infants per convertir-los en ciutadans útils per a l'estat. Tot plegat va despertar l'interès de l'àmbit acadèmic, que va començar a elaborar manuals i tractats sobre les famílies amb la intenció de comprendre millor els processos de socialització que s'hi donaven per mirar de garantir la capacitat de les famílies de crear ciutadans compromesos i respectables que no possessin en risc la societat quan esdevinguessin adults.

A finals del segle XIX i principis del XX es desperta un interès per part de les comunitats mèdica i jurídica d'entrar en l'àmbit privat de les famílies. Aquest interès no és casual, ja que la psicologia i la pedagogia comencen a establir relacions directes entre la forma en que les famílies tracten als infants i el desenvolupament d'aquests en el futur. El tracte a la infància i l'estabilitat a la família esdevenen doncs qüestions de salut pública i ordre social. Tot i que encara hauran de passar algunes dècades fins arribar al paradigma actual sobre la família i la infància, és en aquest període quan s'assenten les bases on es construirà la concepció de família que tenim actualment.

Durant les dècades posteriors al final de la segona guerra mundial l'any 1945, es dona un creixement econòmic sense precedents als països industrialitzats. La immensa demanda dels països participants en el conflicte, unida a la capacitat de producció industrial dels mateixos, permet la incorporació massiva de mà d'obra en el sector industrial. Aquest fenomen representa l'entrada d'ingressos estables a un gran nombre de famílies, permetent una divisió del treball on l'home obté els ingressos per a la família mentre la dona es fa càrrec de la llar i els fills. Aquest model familiar, que suposa la convivència a la mateixa llar d'un matrimoni heterosexual més els fills i filles fruit d'aquest matrimoni, rep el nom de família nuclear i ha sigut el model hegemònic en les cultures "occidentals" des de mitjans del segle XX. La família nuclear té algunes variacions que també formen part d'aquest paradigma: la família troncal i la família extensa. La família troncal inclou els progenitors del matrimoni a la llar, mentre la família extensa inclou a més els germans o germanes del matrimoni i els seus fills.

Aquest model de família va gaudir de l'acceptació per part de la majoria de la comunitat científica com a model "ideal" de família ja que, segons els acadèmics de l'època, era l'únic model capaç de garantir l'estabilitat familiar i oferir un entorn saludable per el desenvolupament dels seus membres. Alguns psicòlegs i educadors arribaven a afirmar que el matrimoni (i conseqüentment la creació d'una família nuclear) era un pas necessari per garantir la felicitat dels individus, descrivint aquells que no ho feien com a infeliços o desviats (Mintz i Kellog, 1988).

El model de família nuclear, si bé és i ha sigut una realitat per a moltes famílies, convivia amb moltes altres estructures familiars considerades "desviades" que s'acostumaven a relacionar amb els sectors vulnerables de la societat: mares solteres, famílies reconstruïdes, persones vídues, etc. Amb tot, els valors associats a l'ideal de família nuclear es van estendre a regions que no formen part "d'occident" (Ambert, 2016) generant el discurs comunament

acceptat segons el qual el model de família nuclear i el repartiment dels rols entre l'home i la dona era la millor organització de la llar possible.

Amb el moviment dels drets civils als Estats Units i les seves repercussions arreu del món occidental, es va posar en qüestió la validesa d'institucions i valors que fins aleshores es consideraven inamovibles, com ara el paper de la dona dins del matrimoni i a la societat, els drets de les minories ètniques, el desafiament a l'autoritat de l'estat i un llarg etcètera. Una conseqüència directa d'aquest període va ser un increment espectacular en el nombre de divorcis i la incorporació gradual de les dones al mercat laboral. Tot plegat va obligar a la comunitat científica a replantejar-se el concepte de família i a pensar noves maneres d'entendre i de descriure les famílies.

Trask, en el seu recull sobre els estudis per definir la família (2010), descriu com, segons Seward (1979), es va introduir el concepte de llar com a element d'anàlisi separat del de família. La introducció de la llar en el llenguatge acadèmic suposava anar més enllà dels vincles biològics per centrar-se en la unitat de convivència. Aquest canvi va permetre incloure individus que, tot i no tenir una relació de consanguinitat, es podien considerar part del nucli familiar. La importància de la llar com a unitat d'anàlisi radica en que permet superar les visons biològiques i legals de la família per incloure configuracions diferents a les famílies nuclear, troncal i extensa, considerades fins llavors com els únics tipus de famílies "desitjables". A més, el concepte de llar ens permet tenir en compte els canvis macrosocials i els seus efectes en les famílies, com ara els processos migratoris i d'urbanització, com apunta Hareven, (2000).

En els anys posteriors, van començar a emergir fortes crítiques al model familiar "clàssic" dels anys 50 per part d'alguns acadèmics i moviments feministes. Aquests sectors identificaven aquest model com una eina d'opressió envers la dona que beneficiava als homes mentre oprimia el talent i l'expressió de les dones. Aquesta corrent crítica posa de manifest la influència de la moral i cultura hegemòniques en la vida quotidiana de les persones, que transmeten els valors associats a un model determinat de família a les noves generacions.

Això suposa l'existència en l'imaginari col·lectiu de l'existència de tipus de famílies desitjables o ideals i famílies desestructurades o "trencades". Segons les perspectives crítiques, aquesta distinció prové de l'arbitrarietat de les classes dominants i del pensament patriarcal hegemònic, que defineix com a desitjables aquells models de família que poden servir millor als seus interessos, mentre menysprea els models familiars que poden qüestionar o posar en risc el pensament hegemònic (Osmond i Thorne, 2009).

Les aportacions acadèmiques crítiques de finals del segle passat han contribuït al reconeixement de múltiples configuracions familiars que no encaixen amb la noció d'un model "natural" de família (Trask, 2010). Aquest fet, unit al lent deteriorament del model patriarcal a occident (Castells, 2000), que passaria de ser una estructura piramidal de poder on la presa de decisions fluïa des del pare de família a la resta de membres a una xarxa de relacions descentralitzada on la presa de decisions tendeix a fluir en totes direccions (Oswald, 2003).

La deconstrucció del model tradicional de família nuclear i el focus en els efectes dels processos macro socials a les llars ens permeten tenir una visió més integral de la família, susceptible de ser analitzada des del seu entorn i el seu paper en els processos socials que l'afecten en comptes de fer-ho en funció del seu ajustament a un patró determinat, considerat desitjable per determinades institucions acadèmiques, polítiques i religioses.

Tanmateix, el repte de definir les famílies no acaba amb la superació del model "natural" o "desitjable" d'aquestes. Si bé la tendència actual és interpretar que les famílies no s'han d'adscriure a un estructura fixa o determinada per poder-se considerar com a tals, queda per resoldre llavors, quins criteris s'han d'emprar per poder considerar un determinat grup humà com una família.

1.2. La família com a estructura social

La immensa majoria de la població ha nascut i viscut una part important de la seva vida en el si d'una família. Tot i poder semblar una obvietat, aquesta realitat implica la presència d'un biaix implícit a l'hora d'observar i definir la família, ja que inevitablement qualsevol persona que intenti definir què és una família tindrà la seva pròpia com a principal referent. Això significa que, sempre que es pensi sobre la família com a concepte, s'esperarà trobar inconscientment les funcions i característiques que s'han vist i viscut en la família pròpia. A més d'aquest biaix descriptiu, es corre el risc de caure en un biaix valoratiu, és a dir, de concloure que el model o models de família més propers a un mateix són els ideals, i per tant, qualsevol família que no s'ajusti a aquest model es pot considerar com a desviada o desestructurada, com afirma Seward a Trask (2010). Tot i el risc que representen els biaixos que s'acaben de mencionar, no han sigut pocs els intents per definir la família i trobar trets característics comuns i universals sota la lògica d'eixos que puguin classificar les famílies com a "normals", "funcionals" o "desitjables" de les famílies "disfuncionals" "desviades" i "desestructurades". A continuació, es repassaran breument algunes de les aportacions més

significatives per al present estudi, centrant-se en la relació entre la família i la societat i en el paper de la família com a context relacional i de desenvolupament.

1.2.1. Teories modernes

La producció acadèmica envers la família des de la sociologia ha sigut força prolífica i sostinguda en el temps, fet que ha generat un nodrit cos teòric des del segle XIX, raó per la qual és necessari sintetitzar i ordenar les seves teories més rellevants sobre la família.

La primera gran diferenciació teòrica en la sociologia de la família i en la sociologia en general és la contraposició de les visions moderna i postmoderna. A grans trets, les teories modernes, fonamentades en la il·lustració, sostenen que existeixen lleis naturals que expliquen els fenòmens socials i que poden ser observats i analitzats per predir i controlar el comportament humà. D'altra banda, els autors postmoderns sostenen que els fenòmens socials no responen a cap llei universal ni a cap principi vertebrador, ja que la realitat social és construïda col·lectivament per les persones i, per tant, és volàtil i es troba en constant transformació.

Els autors moderns sostenen que existeixen forces externes que provoquen que les estructures socials i els individus es comportin de determinades maneres. La manera en que això succeeix i les conseqüències que aquestes forces tenen per les societats i les persones són les principals diferències entre les escoles de pensament modernes. Del Fresno (2011), fa un recull de les principals teories i autors desenvolupades al segle XX. A grans trets, i malgrat els matisos, la principal premissa d'aquestes teories és que existeixen lleis naturals, i fins i tot universals, capaces d'explicar i predir el comportament humà a nivell individual o les tendències i el futur de les societats en un sentit més ampli.

A la taula 1, es pot consultar una taula resum amb les aportacions més destacables de la sociologia moderna respecte a les estructures socials tal i com es recull a la obra del Fresno. Per al propòsit de la recerca, només s'han afegit aquelles que es refereixen a les famílies o que poden facilitar l'anàlisi i comprensió d'aquestes.

Taula 1: Taula resum de les teories sociològiques modernes relacionades amb la família

| Corrent teòrica | Autors principals | Premisses bàsiques | Idees sobre la Família |
|---------------------------|--|--|---|
| Funcionalisme | Comte (2003) Durkheim(1998) Spencer (1981) | Les estructures socials tenen un paper determinat, fonamental per mantenir l'ordre social. Les societats són com organismes vius, que es desenvolupen mitjançant processos evolutius i la relació entre el tot (la societat) i les parts depèn de les funcions que compleixen per al benefici del conjunt | Les funcions de la família són la reproducció i l'increment dels seus membres i la satisfacció de les seves necessitats físiques i psicològiques. La capacitat de les famílies de complir aquestes necessitats és la garantia de la preservació de l'ordre social. |
| Estructural-funcionalisme | Malinowski (1981) Radcliffe-Brown (2004) Parsons, (1988) | Els agents socials es troben interconnectats entre sí, de manera que les accions d'un d'ells afecten necessàriament als demés sistemes socials. Qualsevol observació d'un fenomen social ha d'analitzar segons aquets autors, no només l'agent social sinó les seves relacions amb les diverses estructures socials. | La família és clau en la supervivència de la societat ja que compleix les funcions de socialització, aprenentatge i transmissió d'allò acceptable per a la ciutadania. Algunes d'aquestes funcions són: manteniment latent dels patrons, la adaptació als canvis en la família, la integració dels seus membres i la consecució d'objectius a curt o llarg termini. |
| Teoria del conflicte | Engels, (1978) Cosser (1978) | La dissensió i l'enfrontament entre les persones i les institucions són el motor del canvi i el progrés. El conflicte resulta necessari perquè les societats avancin cap a models més justos i promou la integració i la cohesió social ja que ajuda als grups humans a crear identitats, generar cohesió i establir els límits del propi grup. | El principal focus d'estudi de la teoria del conflicte pel que fa a les famílies és la gestió del conflicte, tant en el seu si com en l'exterior. Aquesta es basa principalment en la distribució dels recursos dins de la família, que es veu influïda al seu torn per l'accés i disponibilitat dels recursos per part de les famílies. |
| Teoria evolutiva | Spengler (1976) Toffler (1993) Goode (1963) | Les societats, enteses com un tot, evolucionen. Es troba dividida en dues grans corrents: La visió unilineal defensa que totes les societats comparteixen un camí comú en la seva evolució La visió multilineal proposa que les societats, malgrat tenir uns orígens comuns, segueixen diferents línies evolutives. | És un procés grupal regulat per la societat i les pròpies normes de l'evolució. Les famílies que es trobin fora de les seqüències marcades per l'ordre normatiu tindran més probabilitats de patir anomalies. En el si familiar, els seus membres creen normes internes que els afecten a tots ells. Les interaccions dins la família es veuen regulades per les normes socials que imposen els rols familiars Les transicions d'un estadi vital a un altre es poden predir en funció de l'estat on es trobin les persones i el temps que hagin transcorregut en aquell estadi familiar |

Part I: Marc teòric i conceptual

| | | | |
|--|-------------------------------|--|---|
| | | | Els individus i les famílies ajusten les normes familiars per adaptar-se a les normes d'altres institucions com la feina o l'educació. |
| Interaccionisme simbòlic | Blumer (1982) Mead, (1993) | <p>Les persones defineixen i interpreten els fets i successos en l'ambient on han succeït.</p> <p>Quatre idees principals consensuades: Determinació interactiva: Individu i societat només es poden comprendre en termes de la seva interacció, cap dels dos és anterior a l'altre.</p> <p>Simbolització: Els processos on tenen lloc els aconteixements i les persones i les seves agregacions aporten significats particulars que acaben orientant les accions.</p> <p>Principi d'emergència: Els canvis en la organització social i els seus significats són provocats per tot allò que no és habitual en la vida social.</p> <p>Principi d'acció electiva de les persones: Les persones són agents actius en el món, que duen a terme accions que s'orienten a determinats resultats</p> | <p>La família és la unitat bàsica d'interacció entre individus amb un major grau de proximitat de significats.</p> <p>Es tracta d'un grup plenament simbòlic, on els individus són els únics amb capacitat per organitzar les seves accions a partir de la seva interacció social.</p> <p>Els membres de les famílies prendran les seves decisions i actuaran com a individus a partir de les interpretacions dels símbols que sorgeixin coma fruit d'aquesta interacció, .</p> |
| Teoria de l'intercanvi social. | Homans i Blau (1958) | El comportament dels individus és el resultat d'un càlcul conscient dels costos i beneficis que representa un determinat comportament o sentiment | Les famílies en el seu conjunt també es poden comportar com a agents intencionals. |
| La teoria de les estratègies familiars | Garrido i Gil Calvo (2002) | Existeix una intencionalitat racional en els individus i les famílies. Per tant, el futur de les famílies es construeix gràcies a petites decisions individuals a nivell quotidià, que es fan majoritàriament de forma lliure. | Totes les famílies disposen de certs recursos i alternatives sigui quina sigui la seva situació |
| Teoria de l'ecologia humana | Hawley (1986) | Les comunitats s'adapten als ambients socials, econòmics, polítics i biofísics, els sistemes, d'altra banda, poden créixer fins els límits que marquin les tecnologies de la comunicació i el transport sempre que aquestes puguin mantenir l'intercanvi i l'accessibilitat entre les comunitats. | <p>Els individus i les famílies són ens biològics i socials, el que demostra la seva natura dual, biològica i social.</p> <p>Les persones i les famílies depenen del seu entorn ambiental per sobreviure.</p> <p>Individus i famílies són dependents d'altre éssers humans.</p> <p>Els individus i les famílies són finites i el seu cycle vital es desenvolupa paral·lelament a les seves necessitats biològiques, fet que fa que el temps sigui un recurs essencial per la comprensió de la organització social i el comportament individual.</p> |

| | | | |
|--------------------------------|-----------------|--|--|
| Les teories del capital social | Coleman (1986) | El capital social és una propietat dels grups a la que els individus hi tenen accés. Per tant, quan major sigui la inversió en les seves relacions socials per part de l'individu, més recursos tindrà a la seva disposició en termes de capital social. | Reconeix les famílies i la seva condició de recurs per afrontar les situacions de vulnerabilitat i la seva capacitat per generar noves oportunitats per als individus. |
| | Putnam (2003) | El capital social està present en les societats i per tant, tots els ciutadans hi poden tenir accés, no només els més capacitats per establir xarxes de relacions. Dos tipus de capital social: El capital vincle, que es dona entre individus afins en professió, edat, classe social, etc. El capital pont, que permet la connexió amb persones en principi alienes als grups socials propers. | |
| | Bourdieu (2001) | Afegeix dues altres formes de capital social: El capital cultural, que és el conjunt de coneixements que fem per comprendre el funcionament del món. El capital social, que representa l'habilitat de les famílies per gestionar de forma eficaç els recursos materials i simbòlics per a benefici dels seus membres. | |

Font: Elaboració pròpia a partir de Del Fresno, 2011

1.2.2. Les teories post modernes

La interacció social, segons els autors post moderns, no es troba subjecte a cap llei natural o patró, ni respon a una noció de veritat que pugui explicar com i perquè es donen els processos socials. L'únic sentit que tenen les accions i les relacions humanes és aquell que li donen les respectives societats, que es conformen i es regulen arbitràriament en funció de diferents lògiques de poder creades i perpetuades per les persones. No existeixen, per tant, raons que puguin explicar el funcionament de les societats fora de les que elles mateixes construeixen en cada moment històric, el que les converteix en contextos extremadament volàtils i subjectes a canvis que poden modificar les seves estructures de forma dràstica i permanent.

Els autors post moderns neguen així la possibilitat de presentar cap premissa o veritat com si fos vàlida en les seves aproximacions teòriques i metodològiques. A més, des d'aquesta perspectiva s'atribueix un paper dominant a les nocions de temàtica, identitat, símbol i text

a l'hora d'analitzar la societat (Mirchandani, 2005). La realitat social, doncs és inconstant i dúctil, ja que es construeix col·lectivament mitjançant la interacció entre diferents grups humans.

Una part important dels esforços dels autors postmoderns es centra en de construir de forma crítica les idees i les estructures socials considerades universals. En aquest sentit, Castells (2010) ens descriu l'inici del declivi de la família com a estructura patriarcal. El patriarcat, que és l'estructura bàsica de totes les societats a l'actualitat, representa el domini de l'autoritat de l'home sobre la dona i els fills. Aquesta estructura impregna, no només les formes d'organització, sinó també la personalitat dels individus, que mantenen aquesta forma de domini.

L'autor defensa que el patriarcat, a partir de la dècada dels anys 80 del segle passat, s'està veient qüestionat i amenaçat per diversos processos socials. Alguns d'aquest processos són: la incorporació massiva de les dones al mercat laboral, les profundes transformacions tecnològiques, la creixent influència del moviment feminista, la velocitat de la transmissió d'idees en una cultura i un món globalitzat i l'expansió de moviments LGTBI i la posada en qüestió de l'heterosexualitat com a norma.

La crisi de la família patriarcal no significa per l'autor la desaparició de la família com a estructura, sinó que representa la producció de noves estructures familiars alternatives cada vegada més diverses i acceptades. No obstant, el futur del model patriarcal és incert, ja que el seu retrocés no es dona de la mateixa manera en totes les regions del món i, a més, existeix la possibilitat de que es doni un reestructuració fonamentalista del patriarcat en reacció als processos de canvi descrits anteriorment.

D'altra banda, alguns autors destaquen l'absència d'una teoria general del feminisme (Del Fresno, 2011). Això es deu en part a que algunes de les teories feministes parteixen d'un conjunt de reivindicacions amb diferents graus d'estructuració, que de vegades competeixen entre sí i difereixen respecte als seus components bàsics (Muñoz, 2002). Una altra explicació és que els diversos feminismes, tot i compartir uns objectius i una voluntat comunes de millora de la situació de totes les dones, es constitueixen en una organització informe amb diversos objectius, identitats i adversaris (Castells, 2000). Sigui com sigui, la realitat és que les teories feministes han acabat per inserir-se en tots els àmbits socials, i de fet, el debat sobre el gènere es pot afegir a qualsevol temàtica imaginable.

Tanmateix, existeixen tres afirmacions comunes en les teories feministes: que la societat és patriarcal i, per tant, favorable als homes, que les formes tradicionals de pensament

s'orienten a subordinar les dones o a trivialitzar o negar aquells problemes que afecten particularment les dones i que l'ordre patriarcal ha de ser derrocat o substituït a favor d'un sistema que garanteixi la igualtat entre ambdós sexes (Obiora i Perry, 2001)

Les teories feministes, per tant, entenen que el paradigma patriarcal és extensiu a qualsevol organització i, en conseqüència, el discurs feminista pretén desvetllar de manera interdisciplinària la dominació simbòlica del patriarcat (Muñoz, 2002). Arran d'això, les teories feministes i el seu discurs es presenten com una teoria de poder.

La relació i el potencial explicatiu de les teories feministes en l'àmbit de la família resulta molt útil per explicar algunes de les situacions de vulnerabilitat en que es troben moltes famílies i que s'explicaran amb més detall en els pròxims apartats. El seus orígens es remunten al voltant de les primeres idees liberals. Aquesta doctrina exclou les dones de l'anomenat contracte social, que posa de manifest que les idees liberals no eren aplicables en la seva totalitat a les dones, que es trobaven subordinades als homes en l'esfera privada. D'altra banda, el liberalisme no es considera aplicable a l'esfera privada, de forma que les dones s'han vist determinades per la seva posició en l'àmbit privat respecte als homes. Una conseqüència directa d'això és l'assignació d'un rol determinat de les dones a la família, un rol que ha perpetuat un estatus inferior de les dones respecte als homes.

1.2. La família com a context relacional

Tot i que algunes teories sociològiques ja s'han aproximat a les famílies observant el comportament dels seus membres a nivell individual, aquestes resulten insuficients per a comprendre els mecanismes cognitius i relacionals que tenen lloc dins la família i com aquests, al seu torn, es veuen influïts pels contextos culturals i els estímuls socials.

Per aquesta recerca es necessita un enfocament teòric que pugui abordar la interacció entre la triada individu-família-societat ofereix una perspectiva holística tant dels fenòmens socials com de les actituds individuals. Per poder comprendre la família en aquests termes cal introduir dues corrents teòriques que, tot i ser diferents, es complementen entre elles a l'hora d'oferir un marc de comprensió de la família com a context relacional i de desenvolupament: la teoria de l'ecologia del desenvolupament humà i la teoria sistèmica. Tot i aquesta complementarietat, tant la teoria ecològica del desenvolupament humà com la teoria sistèmica requereixen ser tractades per separat en els seus propis termes, tant per la seva complexitat com per la importància de les seves aportacions.

1.2.3. L'ecologia del desenvolupament humà

Abans d'aprofundir sobre la pertinència d'aquest enfocament teòric per aquesta recerca, és recomanable començar amb la definició d'aquesta teoria en paraules del seu propi autor:

“L'ecologia del desenvolupament humà comprèn l'estudi científic de la progressiva acomodació mútua entre un ésser humà actiu, en desenvolupament, i les propietats canviant dels entorns immediats en els quals viu la persona en desenvolupament, quan aquest procés es veu afectat per les relacions que s'estableixen entre aquests entorns, i pels contextos més grans en els quals estan inclosos els entorns” (Bronfenbrenner, 1987 p.40).

La definició original d'aquesta teoria introdueix alguns conceptes que seran recurrents al llarg de la recerca. En primer lloc es fa menció a l'ésser humà com a agent actiu i en desenvolupament, el que implica una capacitat d'adaptació i canvi per part dels individus. En segon lloc, s'esmenta la mal·leabilitat de l'entorn o entorns en els que viuen les persones i la interconnexió entre aquests entorns. Tot i que es tracta d'una definició concisa i clara, resulta pertinent aprofundir una mica més en els conceptes principals que s'hi mencionen, ja que resultarà molt útil per entendre els contextos en que es desenvolupen les persones i les famílies i de quina manera s'hi relacionen.

El primer element que es pot destacar és el fenomen de l'acomodació mútua entre l'ésser humà i les propietats dels entorns més immediats. El resultat d'aquesta acomodació és un conjunt de respostes per part de la persona davant determinats estímuls que li ofereix el seu entorn. Aquesta es dona mitjançant processos psicològics basats fonamentalment en la percepció de la persona, més que en la realitat objectiva dels fenòmens en qüestió. Les respostes als estímuls es donen habitualment en forma de conductes mitjançant les quals els individus es relacionen amb els seus entorns.

El desenvolupament de l'ésser humà que menciona Bronfenbrenner fa referència a un conjunt de processos on les propietats de la persona i l'ambient interactuen per produir constància i canvi en les característiques biopsicològiques de la persona al llarg de la seva vida. El desenvolupament psicològic no és, per tant, quelcom efímer que es dona de forma puntual davant d'una situació o context, sinó que representa una reordenació de la conducta que es dona de manera continuada en l'espai i el temps. Això significa que la manera en que es comporten les persones ve, en part, determinada pels contextos on es mouen, ja que a mida que reben estímuls, adapten la seva conducta. A més, el canvi o desenvolupament psicològic es dona a l'hora tant en l'àmbit de la percepció com el de l'acció, el que representa no només el fet d'adoptar una conducta determinada, sinó també el canvi en la manera en que les persones veuen i viuen el seu entorn.

D'altra banda, els entorns i els contextos on es relacionen aquests entorns componen l'ambient ecològic del desenvolupament. Segons Bronfenbrenner (1987), l'ambient ecològic està format per un conjunt d'estructures seriadades, els entorns i contextos, on les estructures més allunyades de la quotidianitat l'individu contenen a les que li són més properes.

Segons aquest autor, els entorns més immediats de la persona, on l'individu pot influir de forma directa, són els microsistemes. Els microsistemes són aquells entorns on la persona pot percebre de manera directa els processos que s'hi donen i formar-ne part. Exemples de microsistemes poden ser: l'aula o escola, el lloc de treball o la llar.

Les relacions bidireccionals entre dos o més microsistemes són identificades també com a sistemes de desenvolupament, anomenats meso sistemes. Els meso sistemes, tot i no ser sistemes tangibles, tenen en l'individu la mateixa influència que poden tenir els demás sistemes, ja que la persona percebrà i adaptarà les seves respostes conductuals a la relació entre els microsistemes de la mateixa manera que ho faria dins d'un dels dos microsistemes per separat. Per exemple, si s'observés un infant durant una reunió entre els seus pares i l'equip docent de l'escola, probablement presentaria una conducta molt diferent a la que tindria a casa seva o a l'aula. De la mateixa manera, la percepció sobre els seus pares i mestres serà també molt diferent a la que tindria en altres contextos.

A banda dels microsistemes i el meso sistemes, les persones es veuen afectades per contextos en els que, tot i que no hi participin directament, es donen successos amb un impacte directe en la seva realitat. Aquests entorns s'anomenen exosistemes i inclouen tant els microsistemes com els meso sistemes. Tot i que la persona no hi influeix de forma directa, els exosistemes també condicionen les seves percepcions i conductes. El barri o comunitat, les polítiques públiques o els mitjans de comunicació, per exemple, són exosistemes que exerceixen una gran influència en la vida de les persones, que poden no ser conscients del paper dels exosistemes en la seva manera de pensar i comportar-se.

Les correspondències en forma i contingut entre els sistemes descrits anteriorment a nivell cultural o subcultural, així com el conjunt de creences o ideologies que sustenti aquestes correspondències, també formen part de l'entorn ecològic del desenvolupament humà (Gifre i Esteban, 2012). El sistema polític, econòmic, les religions i demás estructures socials i organitzatives modelen i configuren els sistemes de menor ordre (exo, meso i micro), que al seu torn afecten els individus de diverses maneres i amb diverses intensitats.

Els fenòmens psicològics, malgrat donar-se en determinats ambients ecològics, també tenen lloc en moments determinats de la biografia de les persones i s'expandeixen al llarg de la

vida d'aquestes. El moment biogràfic i històric en que es desenvolupen els individus rep el nom de "cronosistema". En funció de la unitat de temps que vulguem observar, el cronosistema es pot dividir en "microtemps" que es refereix a la continuïtat enfront la discontinuïtat de la relació del subjecte en desenvolupament i les persones, objectes i símbols que li són més propers. Els dies o setmanes en que tenen lloc els diversos episodis en la vida de l'individu es correspondrien amb el "mesotemps". D'altra banda, els successos i les expectatives canviant de la societat a través de les generacions formen part del "macro temps", que afecta i és afectat pels processos de desenvolupament humà.

1.2.4. La teoria de sistemes

Abans d'enumerar les aportacions teòriques respecte al sistema familiar i les seves implicacions, és imprescindible fer referència a la teoria general de sistemes (Bertalanffy, 2009). La teoria general de sistemes és una aportació conceptual i metodològica amb implicacions en disciplines tan diverses com la biologia, les ciències socials, la química o la cibernètica. L'objectiu d'aquesta teoria és oferir un marc teòric i metodològic interdisciplinari que ajudi a la comprensió de fenòmens naturals i socials.

La proposta de Bertalanffy consisteix en una visió i una interpretació holística de les ciències que tingui en compte la interacció de tots els elements que tenen part en un objecte o fenomen. Es tracta d'una reacció al procés d'híper especialització de les ciències que dominava el discurs de l'època. En el camp de les ciències humanes, es tracta d'un canvi de paradigma que evoluciona des de la concepció del comportament humà i els fets històrics com a conseqüències directes d'estímul externs des de la lògica causa-efecte fins a una consideració integral on tots els elements que formen part d'un sistema, com ara la persona, la família, la societat etc. es consideren, més que parts aïllades d'un conglomerat, parts actives d'un procés dinàmic amb implicacions tant dins com fora del propi sistema.

La Teoria general de sistemes parteix de tres objectius (Cibanal, 2006): impulsar una terminologia general, desenvolupar un conjunt de lleis i promoure una formalització matemàtica de les mateixes. Bertalanffy defineix el sistema com un conjunt d'elements en interacció dinàmica on l'estat de cada element està determinat per l'estat de cadascun dels demés elements que el configuren. Cada sistema, a més, està compost per un aspecte estructural i un aspecte funcional.

La teoria general de sistemes va ajudar a molts autors del camp de la psicologia a afegir els processos que es donaven en la interacció entre les persones a l'estudi dels processos

intrapíquics. Dit d'una altra manera, es va començar a buscar l'explicació de patologies psíquiques i comportaments en l'entorn i la interacció dels individus en comptes de limitar-se a les seves característiques biològiques o experiències.

En el cas que ens ocupa, ens limitarem a emprar la teoria general de sistemes per analitzar i descriure els fenòmens relacionats amb les famílies, que a partir d'ara anomenarem sistemes familiars per representar el caràcter integral i dinàmic del nostre objecte d'estudi.

El contacte de la teràpia familiar amb la teoria general de sistemes va suposar el punt de partida del posterior desenvolupament de la teoria familiar sistèmica. La teràpia familiar va sorgir entre els anys 1952 i 1962 com una modalitat de teràpia centrada en la família com a unitat de tractament (Fernández i Ponce de León, 2011). Si bé les primeres aproximacions de la teràpia familiar eren de marcada orientació intrapíquica, és a dir, centrada en allò que passa dins la ment dels individus, diversos autors varen començar a relacionar aquestes orientacions amb l'anàlisi de la comunicació familiar (Bowen, 1991). Aquesta línia de recerca va centrar-se en la interacció entre els membres de la família, incorporant la teoria general de sistemes en els seus estudis. Mitjançant l'anàlisi del comportament de les persones en contextos organitzats, com ara la família, es va canviar l'objecte de la intervenció, que fins aleshores era l'individu, per la intervenció en la família com a organització natural, amb principis i regles pròpies.

Aquesta escola de pensament, coneguda com a escola de Palo Alto, Califòrnia i els seus estudis sobre la comunicació en l'entorn familiar, amb la posterior creació del Mental Research Institute, van posar els fonaments del model sistèmic.

El funcionament de la família segons aquest enfocament, es basa en tres supòsits fonamentals o lleis:

La llei de totalitat: Significa que la família és més que la suma dels seus membres a nivell individual, ja que es tracta d'un sistema integrador.

La llei de circularitat: Els membres de la família es relacionen de forma iterativa i, per tant, s'influencien mútuament provocant l'augment en la complexitat de les relacions interpersonals.

La llei de equifinitat: Postula que el sistema familiar pot obtenir resultats diferents amb les mateixes influències i diferents influències que poden provocar els mateixos resultats.

Al seu torn, la família conté altres subsistemes (parental, normatiu, generacional, comunicacional, entre d'altres) i es relaciona amb altres sistemes familiars així com amb

sistemes socials que la contenen. Tot plegat defineix la família com un sistema obert en constant interacció amb altres sistemes, fet que provoca en la família la necessitat d'homeostasis, és a dir, de regular-se per mantenir un estat constant i estable.

La teràpia familiar més emprada en psicologia els darrers anys ha sigut la sistèmica. Els seus objectius es poden resumir en: la resolució de conflictes familiars i el canvi dels patrons de comunicació per assolir un equilibri que pugui conservar l'estructura familiar. La major aportació d'aquesta perspectiva és el seu caràcter integrador, ja que posa el focus dels conflictes socials en les relacions entre els membres de la família, que s'afecten i depenen els uns dels altres.

Les relacions entre els membres de la família es donen en termes d'intercanvi d'informació que es du a terme gràcies al desenvolupament de la comunicació. La comunicació inclou els comportaments, gestos, mirades, etc. que es troben definits en funció de diversos codis i regles determinades culturalment. La teoria de la comunicació (Watzlawick, Bavelas, i Jackson, 1991) ens ofereix quatre fonaments bàsics per entendre els processos de comunicació, imprescindibles per entendre el model sistèmic: a) és impossible no comunicar, b) tota comunicació inclou un missatge i una interpretació, c) la seqüència dels fets normalment és circular, fet que pot provocar disfuncions i cercles viciosos d) existeixen dos tipus de comunicació: la digital, que es refereix al contingut verbal del missatge i la analògica, que fa referència a la comunicació no verbal.

Els processos comunicatius poden complir diferents objectius i funcions depenent d'on es donin. Així, en els processos interpersonals, la persona unifica la vida emocional amb la realitat de l'entorn establint una comunicació amb sí mateixa. En els processos de transacció s'inclouen les interaccions interpersonals que es donen dins la família. D'altra banda, els processos d'ajustament són aquells processos comunicatius que relacionen la família amb el seu mitjà o ecosistema immediat.

La teoria familiar sistèmica agrega a la teràpia familiar les aportacions de la teoria general de sistemes i les teories de la comunicació a l'estudi de les famílies. Tot plegat permet tenir una visió holística de la família respecte a la seva estructura, les seves necessitats i les seves funcions (Fernández i Ponce de León, 2011).

L'estructura de la família es compon pels seus integrants i els límits que ells mateixos estableixen. Els límits poden ser extrasistèmics, si representen la seva interacció amb el seu entorn; o intrasistèmics, si es tracta de límits que separen els subsistemes familiars. Aquests subsistemes es poden classificar en: subsistemes conjugals, formats per la parella inicial,

que passaran a dir-se parentals si aquesta té fills o filles; el subsistema fraternal, format per les interaccions entre els germans i germanes; el subsistema paternofilial, que representa les interaccions entre pares i fills i filles i el suprasistema, que seria la relació de la família amb altres entorns externs que l'afecten directament. En aquest cas, la definició de supra sistema coincidiria amb el mesosistema descrit en la teoria ecològica del desenvolupament humà.

Les necessitats del sistema familiar, per la seva banda, estan relacionades amb el cicle vital i les necessitats que té cadascuna de les seves etapes. Aquestes etapes, com el naixement del primer fill, etapa escolar, adolescència, per esmentar-ne alguns, marcaran un conjunt de necessitats, problemes i conflictes als que la família haurà de respondre. Les respostes als canvis provocats en cada etapa requeriran el reajustament dels rols, les tasques, els límits i les regles a seguir per cadascun dels membres de la família. A més, aquesta haurà de desenvolupar un conjunt d'habilitats i competències per mirar d'ajustar-se als canvis evolutius (Minuchin i Fishman, 2004). Finalment, les funcions del sistema familiar es poden distingir principalment entre les funcions internes, referents a la protecció psicosocial dels seus membres i les funcions externes, que representen l'acomodació i transmissió d'una cultura.

1.2.5. El model del contextualisme evolutiu.

Avui en dia resulta pràcticament impossible negar la relació entre el desenvolupament de les persones i els contextos amb els que interactuen. Aquesta relació, a més, pot canviar en funció de l'edat i les circumstàncies històriques i socials (Lerner, 2005; Hipson i Seguin, 2017;). Els contextos de desenvolupament són: l'escola, els iguals, la família i la comunitat (Rodrigo, Máiquez, Martín i Byrne, 2008).

La qualitat en el processos d'adaptació a aquests contextos pot determinar els resultats evolutius de les persones, sobretot durant les edats primerenques. D'altra banda, les relacions amb els diferents contextos poden afectar indirectament la probabilitat de que una persona en situació de vulnerabilitat manifesti actituds inadaptades o negatives al llarg del seu desenvolupament. Des d'aquest enfocament, es considera que els factors de protecció son capaços d'amortir el efectes negatius del factors de risc presents en els contextos evolutiu (Lockman, 2004).

Hi ha dos conceptes en el model del contextualisme evolutiu que ens poden ajudar a entendre de forma dinàmica el funcionament i el desenvolupament de les famílies: les transicions evolutives i les trajectòries vitals. Les transicions evolutives són successos en la vida de les persones on es produeixen canvis importants en el seu curs vital. Aquestes poden

ser normatives, previsibles y esperables o bé no normatives, circumstancials o no esperables. Les primeres formarien part de moments vitals que es corresponen amb la normalitat com ara canvis d'escola, tenir fills o filles o la jubilació, per exemple. El segon tipus de transicions inclouen accidents, fallides econòmiques, o divorcis, per citar alguns exemples. Amb independència del tipus de transició, el temps en que aquestes es donen també determinen si el seu impacte en les persones serà positiu o negatiu. Això es deu a que en funció del moment vital en que succeeixin aquestes transicions, les persones poden trobar-se en circumstàncies més o menys favorables per superar-les satisfactòriament (Rodrigo, Máiquez, Martín i Byrne, 2008).

Les trajectòries vitals, d'altra banda, es refereixen a les pautes de canvis sistemàtics i successius que poden incorporar diverses transicions evolutives (Elder i Shanahan, 2007). Les trajectòries vitals dels diferents membres de la família es troben interrelacionades. Així, si s'observen des d'una dimensió temporal, podrem veure com evolucionen de manera conjunta mitjançant les seves interaccions. Aquesta interrelació pot ser positiva o negativa, ja que les decisions d'alguns membres de la família poden augmentar o limitar les oportunitats i els recursos de la resta.

Si es volen augmentar les possibilitats de detectar i aprofitar les oportunitats de les famílies i minimitzar l'impacte de les situacions de vulnerabilitat, resulta imprescindible l'enfocament competencial en l'acció educativa. Tot i que s'ampliarà el contingut sobre les competències més endavant, es pot avançar que es tracta d'un concepte que es refereix a la capacitat de les persones de respondre de manera adaptativa a les demandes de les diverses tasques vitals i d'aprofitar les oportunitats que els hi proporcionen el contextos de desenvolupament (Waters i Sroufe, 1983)

L'enfocament del contextualisme evolutiu posa de manifest la interrelació entre les persones i l'entorn, emfasitzant-la com a la font principal de factors protectors i de risc que poden afectar les famílies. Al seu torn, les trajectòries vitals de pares, mares i fills i filles no es dona de forma aïllada, sinó que s'influencien mútuament. Per aquesta raó resulta fonamental entendre les accions educatives dirigides a les famílies des del punt de vista de la promoció integral de competències, de manera que els pares i mares siguin capaços i capaces de detectar els riscos i les oportunitats present en els diferents contextos i actuar en conseqüència de forma adaptativa.

1.2.6. Models de protecció i risc, vulnerabilitat i resiliència

A cadascun dels nivells ecològics (sistemes) que s'han descrit a l'apartat anterior es poden trobar factors de risc i protecció que interactuen en cada nivell i estenen la seva influència als demás nivells. Els models de protecció i risc, vulnerabilitat i resiliència intenten definir i ubicar aquests factors en dos eixos per determinar la situació en que es troba una família determinada i dissenyar una intervenció adequada per respondre a les seves necessitats.

El primer eix es situa entre els factors de protecció i els factors de risc que es poden trobar en els diferents contextos ecològics: família, grup d'iguals, escola i comunitat (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak i Hawkins, 2004) Segons els autors d'aquest model, en els quatre contextos que acabem de descriure es poden trobar tant factors de risc com factors de protecció.

Els factors de risc representen condicions biològiques, psicològiques o socials que augmenten la possibilitat que es manifesti una determinada conducta, situació o problema que pot comprometre la capacitat d'ajustament social o personal d'un individu. D'altra banda, els factors de protecció representen aquelles influències que poden modificar o millorar la resposta d'una persona davant un determinat risc (Kotliarenco, Cáceres i Fontecilla, 1997) A l'anàlisi dels factors de protecció i risc s'ha d'afegir la dimensió temporal. Segons aquesta, es pot observar que els factors de risc i protecció es trobin associats a situacions transitòries o permanents (Palacios, Jiménez, Oliva i Saldaña, 2011).

Malgrat es tracta d'un plantejament molt efectiu a l'hora de dissenyar una intervenció o acció educativa, l'eix format pels factors de risc i els factors de protecció compta amb certes limitacions. La principal és que aquest eix fa referència als contextos "externs" a la persona, però també existeixen factors de caràcter personal que juguen un paper crucial en la capacitat d'ajust i adaptació de les famílies i els seus membres.

Per complementar el model, és necessari afegir el paper actiu de la persona en desenvolupament i la seva contribució als resultats, ja siguin positius o negatius, de la combinació dels factors de risc i protecció presents en els contextos de desenvolupament. D'aquesta manera, les persones poden comptar amb millors o pitjors recursos a l'hora de respondre a les influències de l'entorn i la resolució de les seves tasques vitals (Cicchetti i Valentino, 2015). Per reflectir això, el model inclou l'eix vulnerabilitat-resiliència. La vulnerabilitat d'una persona representa els factors relacionals o personals que poden incrementar els efectes negatius d'una situació de risc (Luthar, 2015). L'edat, el sexe, el caràcter o l'etapa evolutiva de les persones són alguns exemples de factors de vulnerabilitat. D'altra banda, la resiliència es defineix com un procés dinàmic que implica una adaptació

personal i social de l'individu malgrat la seva exposició a riscos significatius (Luthar, Cicchetti i Bronwyn, 2000). Una altra definició de resiliència que complementa l'anterior és la seva interpretació com la capacitat d'una persona de reprendre el seu desenvolupament després d'haver patit un succés traumàtic (Cyrulnik, Manciaux, Vanistendael i Lecomte, 2003).

Els models de risc i protecció, vulnerabilitat i resiliència utilitzen la combinació d'ambdós eixos per determinar les probabilitats de reaccionar positivament o negativament davant d'una determinada situació per part d'un individu o una família. Les implicacions d'aquest model a l'hora de dissenyar una intervenció o una acció educativa són: la consideració multidimensional de la família, la valoració de la seva situació en termes de potencialitats i fortaleces i el canvi d'un model "ideal" de família cap a un model "resilient" (Rodrigo et al., 2008).

Les aproximacions al concepte de família que s'han descrit al llarg d'aquest apartat posen de manifest que aquesta és més que la seva estructura o les funcions que desenvolupa envers els seus membres o envers la societat. La família també es pot interpretar les relacions i els significats que es donen en un determinat grup de persones que conviu i comparteix una història passada comuna i unes aspiracions de futur, el que fa que cada família sigui única. L'enfocament d'aquesta tesi és, doncs, trobar maneres de enriquir aquestes relacions i donar-les-hi significats positius que ajudin als seus membres a fer front a les dificultats i a poder aprofitar les seves potencialitats. Tot i que existeixen situacions familiars que poden ser negatives o perjudicials, el que es pretén amb les propostes contingudes a aquest document no és transformar les famílies en un model considerat millor, sinó comprendre la situació particular de cadascuna d'elles i acompanyar-les en la millora d'aquells elements, habilitats o característiques que les pròpies famílies considerin necessaris per millorar la seva situació actual. Dit d'una altra manera, des d'aquest estudi es vol reforçar la família com a escenari on els seus membre puguin desenvolupar-se de forma integral i saludable tenint en compte les seves particularitats.

Capítol 2. La família com a escenari de desenvolupament i educació

Actualment, la idea d'un model desitjable i universal de família que compleix unes funcions determinades envers la societat ha quedat obsoleta. Els canvis associats al procés de globalització des de finals del segle XX fins els nostres dies han desterrat la família nuclear i el model "Breadwinner-homemaker" com a requisit perquè una família es consideri estructurada i funcional. Tanmateix, seria erroni afirmar que totes les famílies són igualment capaces de garantir el desenvolupament integral i saludable dels seus membres.

Com s'ha vist ens els models de risc, protecció, vulnerabilitat i resiliència, existeixen diversos factors intrafamiliars que poden dificultar el desenvolupament i el benestar dels seus membres, o que fins i tot poden generar situacions de maltractament o carències greus. Per aquest motiu, malgrat no existeixin fórmules o models universals de família, sí existeixen algunes funcions que les poden convertir en contextos de desenvolupament i protecció més adequats i efectius.

La família com a escenari de desenvolupament compleix diverses funcions (Rodrigo i Palacios, 2011): a) és un escenari on es construeixen persones adultes amb un sentit de si mateixes i amb una determinada autoestima que gaudeixen d'un cert nivell de benestar psicològic en situacions d'estrès o de conflicte, b) és on s'aprèn a afrontar reptes, assumir responsabilitats i compromisos que dirigeixen els adults cap a la realització de projectes de forma integrada en el medi social, c) és un escenari de trobada inter generacional on els adults formen un pont que uneix el passat (generació dels avis i àvies) amb el futur (fills i filles) i d) és una xarxa de suport social per a la realització de les diverses transicions vitals que ha de realitzar l'adult. A més, és un espai de suport envers les dificultats que es situen fora de l'àmbit familiar, resoldre les tensions internes i servir com a element de suport i ajut en cas de patir necessitats econòmiques, malalties o problemes laborals.

La construcció de l'escenari educatiu representat per la família forma part de la tasca de ser pares i mares. Aquesta, a més de resultar crucial per al bon funcionament del grup familiar, presenta un conjunt de característiques que s'han de tenir en compte a l'hora de treballar amb les famílies (Rodrigo et al., 2008): a) és una tasca sotmesa a grans canvis socials i històrics. Els pares i mares, a més, han de compartir l'escenari educatiu amb altres agents com ara els mitjans de comunicació i el món del lleure, b) és du a terme en escenaris socioculturals. Això significa que la tasca de ser pares o mares s'aprèn en un entramat de relacions interpersonals al mateix temps que es realitzen activitats significatives per al grup cultural de pertinença. Conseqüentment, els pares i mares difereixen entre ells a l'hora d'interpretar el seu paper i es veuen en la necessitat de negociar la seva realitat percebuda

amb els demés, c) és una tasca amb diferents nivells d'actuació, des de l'organització de l'escenari educatiu fins a les actuacions concretes. A més, requereix de flexibilitat per adaptar-se a situacions quotidianes i d) necessita de suport social i aliances per poder-se dur a terme. El suport rebut depèn de les característiques dels pares i mares, dels fills i filles i del seu context ecològic.

La tasca de ser pares i mares té com a objectiu principal promoure el benestar familiar, especialment el del fills i filles. Aquest depèn de la satisfacció de les necessitats de la infància a) fisiològiques, com l'alimentació, la higiene o la son; b) cognitives, com la estimulació sensorial, c) l'adquisició de valors i normes, d) la comprensió de de la realitat física i social; així com e) necessitats emocionals i socials, que al seu torn es divideixen entre necessitats de caire social, sexual i respecte a l'entorn físic i social (López, 2008).

La satisfacció d'aquestes necessitats es durà a terme en el context de l'entorn educatiu familiar, que esta compost per dos elements. D'una banda, les teories implícites i la praxi educativa dels pares i mares i, de l'altra, l'organització de l'escenari educatiu (Máiquez, Rodrigo, Capote, i Vermaes, 2000).

Les teories implícites són el conjunt de coneixements quotidians dels pares i mares relatius al desenvolupament i educació dels fills i filles i al seu propi paper com a pares (Rodrigo, Rodríguez i Marrero, 1993). Les teories implícites sorgeixen del diàleg entre l'individu i la cultura en que es desenvolupa segons Triana i Rodrigo (1985), Palacios (1987), Valsiner (1989) i Harkness i Super (1996) a Rodrigo et al.(2008). Això significa que aquestes es construeixen sobre les teories implícites construïdes per les generacions anteriors, que els pares sintetitzen i transformen en funció de les seves pròpies experiències. Es tracta doncs de creences altament resistents al canvi que, al ser implícites, necessiten ser verbalitzades per prendre'n consciència. es construeixen en les escenaris educatius on es debaten i es revisen gradualment mitjançant el diàleg (Rodrigo et al., 2008).

Pel que fa a l'organització de l'escenari educatiu, aquest inclou les activitats que es realitzen i les interaccions d'ensenyament i aprenentatge on els pares i mares participen amb els seus fills i filles. En aquest escenari, el currículum educatiu dissenyat per la família resulta fonamental, ja que inclou tots els coneixements, destreses, actituds, valors i normes de conducta que els fills i filles han d'adquirir al llarg del seu desenvolupament.

Els pares i mares decideixen els elements que han de compondre aquest escenari educatiu: persones, recursos materials, activitats, afectes, emocions i experiències, de manera que puguin facilitar l'aprenentatge dels continguts del currículum educatiu dissenyat pels pares

i mares. Aquest aprenentatge es pot dur a terme de manera més o menys òptima depenent de les activitats proposades i de les teories implícites presents en el grup familiar.

2.1. Família i parentalitat

Fins ara s'ha parlat de la família en la seva qualitat de context des del que els seus membres es relacionen amb la resta d'estructures socials. Tanmateix, resulta necessari concretar les funcions específiques dels seus membres per comprendre el marc en el que s'ha desenvolupat aquesta recerca. Si bé la família en el seu conjunt compleix un conjunt de funcions per a la totalitat dels seus membres, hi ha una relació dins de la família que resulta d'especial interès en el cas que ens ocupa: la parentalitat, és a dir, la relació entre els infants i els adults que han assumit les funcions de cura i criança d'aquests. Tot i que en la majoria de famílies la parentalitat ve donada de forma natural mitjançant el procés biològic d'engendrar i donar a llum a una criatura, aquesta visió biològica explica ni de bon tros la diversitat de fenòmens que envolten aquest concepte.

Per superar la visió en termes purament biològics del concepte de la parentalitat, alguns autors han introduït la distinció entre les vessants biològica i social (Barudy i Dantagnan, 2010). La primera, com s'ha avançat, fa referència a la capacitat de concebre, gestar i donar a llum un fill o filla. La segona, d'altra banda, està relacionada amb la capacitat d'educar i garantir el desenvolupament dels fills i filles. En aquesta recerca, s'agafarà com a referència la parentalitat social, ja que és en aquesta on es donen els processos relacionals i educatius envers els infants.

La parentalitat social no té en compte si es tracta de pares adoptius, d'acollida, cuidador o pares biològics. Segons aquest concepte, qualsevol adult amb infants al seu càrrec té la responsabilitat de vetllar per que l'infant creixi en les millors condicions possibles i, arribat el moment, sigui capaç d'integrar-se socialment de forma normalitzada i adaptada, garantint el seu accés a les oportunitats presents en l'estructura social.

La parentalitat, per tant, no fa referència a la possibilitat de tenir fills o filles, sinó a la possibilitat de complir certes funcions amb l'objectiu de generar un context beneficiós per als infants i educar uns infants capaços de relacionar-se i interactuar de forma adaptada. Per fer-ho, els adults referents amb infants al seu càrrec han de ser capaços de dur a terme un conjunt de funcions específiques que, al seu torn, representen les diverses aportacions que l'entorn familiar pot oferir als infants mitjançant la parentalitat.

2.2. Les funcions parentals

La parentalitat suposa un desafiament per a qualsevol família, ja que representa l'aparició de noves responsabilitats envers l'entorn social com ara la transmissió cultural, la reproducció de valors i normes o les noves relacions amb les institucions, per posar alguns exemples exemple i, especialment, la responsabilitat envers el fill o filla. En apartats anteriors ja s'ha parlat del paper de la família en el context social com a conjunt. Per aquest motiu, ara ens centrarem en les funcions específiques dels pares i mares respecte als infants amb els que conviuen.

Durant els primers anys de vida, la tasca dels progenitors és imprescindible a l'hora de proporcionar al nadó un context que pugui satisfer les seves necessitats perquè pugui desenvolupar-se de manera integral i saludable. Per poder dur a terme les funcions bàsiques associades a la parentalitat de forma satisfactòria, és necessària una estructura de parentela sostinguda, on es doni el reconeixement emotiu i sensorial entre els progenitors i l'infant (Cyrułnik et al., 2003). Aquest reconeixement, al seu torn, necessita de l'activació de mecanismes neuro biològics que permetin memoritzar els senyals entre l'adult i l'infant. En altres paraules, tant els progenitors com els nadons han de percebre i identificar un vincle sensorial i emocional amb l'altra part. El vincle, poc a poc, s'acaba convertint en una representació mental de la família gràcies a la impressió de l'experiència de la "familiarització" a la memòria (Barudy, 1998).

La família també compleix, però, una funció socialitzadora. Aquesta es relaciona amb la construcció del concepte d'identitat dels fills i filles i inclou quatre elements: l'afecte, la comunicació, el suport en el processos de desenvolupament i les exigències de la maduresa i el control. Tot plegat hauria de resultar en l'aprenentatge per part del nen o nena de mecanismes i eines per expressar les seves necessitats de forma normalitzada i integrar les normes, regles i tabús que permeten el respecte a la integritat de les persones (Barudy i Dantagnan, 2010). La funció educativa representa la contribució dels progenitors a la construcció del concepte de si mateix o la identitat dels fills/es i la facilitació d'experiències relacionals que serveixin com a models d'aprenentatge per viure de manera respectuosa, adaptada i harmònica a la societat.

D'altra banda, la funció protectora s'aplica a dos nivells: la protecció dels infants d'aquells factors externs que els hi puguin fer mal o afectar negativament i la protecció de riscos i perills derivats del seu propi creixement i desenvolupament.

La darrera funció que es vol destacar en aquest apartat és, la promoció per part de la família de la resiliència primària. Aquesta es pot definir com el conjunt de capacitats per respondre

als reptes de la existència, com episodis traumàtics o experiències negatives i mantenir un desenvolupament equilibrat i saludable gràcies a una parentalitat ben tractant (Sallés i Ger, 2011). Tanmateix, també es poden donar casos en que un infant desenvolupi un alt nivell de resiliència malgrat no haver conegut una parentalitat adequada, però que sí ha tingut relacions positives i significatives amb altres adults i la comunitat.

2.3. Capacitats, habilitats i competències parentals

Per poder assolir les funcions associades a la parentalitat, els pares, mares, cuidadors, referents o educadors necessiten comptar amb determinades característiques que possibilitin el compliment d'aquestes. Sota el nom de competències parentals, Barudy i Dantagnan (2010), en l'explicació del seu model de parentalitat social descriuen dos elements fonamentals: les capacitats parentals i les habilitats parentals.

2.3.1. Capacitats parentals

En primer lloc, les capacitats parentals fan referència a les característiques innates o hereditàries dels progenitors, que representen les "bases" sobre les que sostindran l'exercici de la seva parentalitat. Les capacitats parentals són: a) la capacitat d'aferrament, representada pels recursos emotius, cognitius i conductuals dels pares i mares per vincular-se afectivament als fills i filles mentre satisfan les seves necessitats, b) la empatia, que és la capacitat de percebre les vivències internes dels fills i filles mitjançant les manifestacions gestuals i emocionals d'aquests, c) els models de criança, que corresponen a la manera de respondre a les demandes del fill o filla i que s'aprenen en la família d'origen i les xarxes socials primàries i d) l'habilitat per participar en les xarxes socials i fer servir els recursos comunitaris, que fa referència a la capacitat de demanar, aportar i rebre ajut de les xarxes socials pròximes i les institucions.

L'adquisició d'aquestes capacitats parentals, segons els autors, és el resultat de processos complexos en els que s'entrelliguen diferents nivells: les possibilitats personals innates, els processos d'aprenentatge influïts pels processos biogràfics, els contextos socials i la cultura i les experiències de bon tracte o mal tracte que els pares o les mares hagin conegut en les seves històries personals, especialment durant la infància i l'adolescència.

2.3.2. **Habilitats parentals.**

Queda per definir, doncs, quins és conjunt de capacitats o habilitats que es pretén treballar des dels centres socioeducatius. La present recerca s'adscriu a la proposta de Martín, Cabrera, i León (2013), que classifiquen les habilitats parentals necessàries pel desenvolupament saludable i integral dels infants en el context familiar, que es poden consultar a la taula 2:

Taula 2: Habilitats parentals necessàries pel desenvolupament saludable dels infants

| Habilitats educatives |
|--|
| Calidesa i afecte en les relacions i reconeixement dels assoliments evolutius aconseguits dins les seves possibilitats |
| Control i supervisió del comportament del menor |
| Estimulació i suport a l'aprenentatge |
| Actitud ètica davant la vida i educació en valors |
| Adaptabilitat a les característiques del menor |
| Auto eficàcia parental |
| Locus de control intern |
| Habilitats d'agència parental |
| Acords en la parella |
| Percepció ajustada del rol parental |
| Reconeixement de la importància dels progenitors en el benestar del menor |
| Habilitats d'autonomia i cerca de suport social |
| Implicació en la tasca educativa |
| Responsabilitat davant el benestar del nen/a |
| Visió positiva del nen i de la família |
| Buscar ajuda de persones significatives amb la finalitat de complementar el rol parental en lloc de substituir-ho o d'avaluar-ho |
| Identificar i utilitzar els recursos per cobrir les necessitats com a pares i com a adults. |
| Cerca d'ajuda de persones significatives i/o institucions quan té problemes personals i/o amb els fills |

| |
|--|
| Confiança i col·laboració amb els professionals i institucions que els volen oferir suport i ajuda |
| Habilitats per a la vida personal |
| Control dels impulsos |
| Assertivitat |
| Autoestima |
| Habilitats socials |
| Estratègies d'afrontament davant situacions d'estrès |
| Resolució de conflictes interpersonals |
| Capacitat per respondre a múltiples tasques i reptes |
| Planificació i projecte de vida |
| Visió optimista i positiva de la vida i dels problemes i crisis |
| Habilitats d'organització domèstica |
| Administració eficient de l'economia domèstica |
| Manteniment de la neteja i ordre de la casa |
| Higiene i el control de salut dels membres de la família |
| Preparació regular de menjars saludables |
| Reparacions i manteniment de l'habitatge |

Font: Elaboració pròpia a partir de (Martín et al., 2013)

L'elecció d'aquesta proposta es deu principalment a dues raons. En primer lloc, es tracta d'un llistat elaborat des d'un enfocament positiu de la intervenció, centrat en la prevenció i en el potencial de les famílies en comptes de fer-ho des d'una perspectiva de dèficit o de carencies. Un altra raó per aquesta decisió és que totes les habilitats descrites afecten, directa o indirectament, l'exercici de la parentalitat i, consegüentment, afecten als infants tant directament com mitjançant la interacció d'aquests amb els seus pares i mares.

2.3.3. Les competències parentals

L'aproximació de Barudy i Dantagnan és un molt bon punt de partida per comprendre quins elements es necessiten per poder garantir el desenvolupament integral i saludable dels infants. Tanmateix, aquests autors no especifiquen massa sobre quines competències són necessàries per crear un context educatiu capaç de protegir i promocionar els infants durant el seu desenvolupament.

Una primera aproximació en aquest sentit ens la ofereixen autors com Waters i Sroufe (1983) o Masten i Curtis (2000), que defineixen la competència com un concepte integrador que es refereix a la capacitat de les persones per generar i coordinar respostes flexibles i adaptatives a curt i llarg termini davant les demandes relacionades amb la realització de les seves tasques vitals i generar estratègies per aprofitar les oportunitats dels contextos en desenvolupament.

Aquesta definició ens suggereix algunes característiques importants de la competència, que es pot considerar com un concepte: multidimensional, en el sentit en que implica la funcionament integrat de la cognició, l'afecte i el comportament. Bidireccional, ja que serveix tant per aprofitar el contextos el màxim possible com per promoure l'ajustament social i personal cap aquests. Dinàmic, ja que canvia a mida que l'individu fa front a noves situacions i reptes, així com a diferents expectatives i tasques evolutives, i , per últim, contextual, en el sentit en que les tasques evolutives es practiquen en contextos vitals i aquests, al mateix torn, ofereixen noves oportunitats per a nous aprenentatges.

Partint d'aquesta definició de competència, Rodrigo, Máiquez, Martín i Byrne defineixen les competències parentals com:

Aquell conjunt de capacitats que permeten als pares afrontar de manera flexible i adaptativa la tasca vital de ser pares, d'acord amb les necessitats evolutives i educatives dels fills i filles i amb els estàndards considerats com a acceptables per la societat, i aprofitant totes les oportunitats i suports que els brinden els sistemes d'influència de la família per desplegar aquestes capacitats. (Rodrigo et al., 2008 p.72)

Aquestes competències es troben presents en la família com a resultat de l'ajustament entre l'escenari educatiu construït pels pares i mares, les característiques del menor i els factors de risc i protecció psicosocials que envolten les famílies. Per tant, no es pot parlar d'un escenari modèlic o ideal per el desenvolupament de les competències parentals, ja que

cadascun d'aquests elements depèn en gran part de les circumstàncies i la trajectòria vital de la família.

Per aquest motiu, a l'hora de treballar amb les famílies per promocionar les competències parentals dels pares, mares o cuidadors/es, s'ha segons Rodrigo et al. (2008) d'interpretar la correlació entre tots tres elements i detectar si els punts de millora en un d'ells es veuen compensades per les fortaleces en els altres. Per exemple, la presència de diversos factors de risc associats a la vulnerabilitat social, que d'entrada dificulten l'exercici de la parentalitat es poden veure compensats per una forta resiliència de l'infant o per l'exercici d'unes pràctiques educatives adequades per part dels pares i mares.

2.3.4. La promoció de les competències parentals

Una vegada definit el concepte de competència parental, cal comprendre els principals elements facilitadors per l'aprenentatge i la promoció de les competències parentals. Autors com Hawkins, Catalano i Miller (1992) expliquen que, per adquirir i promocionar les seves competències, les famílies necessiten oportunitats per poder-les practicar, habilitats per poder aprofitar aquestes oportunitats i reconeixement social que les motivi a continuar aprenent i perfeccionar les seves competències parentals.

Aquests tres elements, tot i ser importants i observables en la promoció de les competències, requereixen d'un conjunt d'actituds i d'una intencionalitat educativa clara, amb l'objectiu concret d'augmentar la resiliència de les famílies i despertar el seu potencial com a contextos de protecció i desenvolupament. La promoció de les competències parentals des de la nostra proposta considera les famílies com a agents actius en el procés educatiu, que al seu torn pretén transformar les famílies i ser transformat per elles.

Alain Delors, (1996), en el seu informe per la UNESCO "La Educación Encierra un Tesoro" descriu quatre aprenentatges fonamentals que el propi autor defineix com "els pilars del coneixement". Segons Delors, la comunitat educativa necessita fonamentar-se en aquests quatre pilars per poder donar resposta a les necessitats educatives d'una societat que es troba en constant transformació. El pilars de l'educació es poden resumir en:

Saber Conèixer: A banda d'adquirir coneixements, saber conèixer significa saber aprofitar les oportunitats educatives que van sorgint al llarg de la vida, ja siguin en l'àmbit formal, informal o no formal.

Saber fer: Significa, no només aprendre una determinada tècnica o coneixement, sinó també ser capaç de fer front a diverses situacions i col·laborar amb els demés.

Saber conviure: Representa l'acceptació del demés i reconèixer la interdependència entre les persones a l'hora de realitzar projectes comuns i gestionar els conflictes.

Saber ser: Implica el creixement personal de l'individu amb l'objectiu d'adquirir autonomia, capacitat de judici i responsabilitat.

L'aprenentatge i promoció de les competències dependrà, doncs, de la combinació entre les oportunitats i el reconeixement social de l'entorn i la intenció per part de l'equip educatiu d'educar les famílies en els quatre "sabers". Des d'aquesta perspectiva, considerem que la promoció de les competències parentals en el context dels centres socioeducatius van més enllà d'una simple oferta formativa. La nostra proposta té la intenció de, a banda d'oferir coneixements pràctics o tècnics, mirar d'afavorir el canvi en les famílies i el seus entorns. D'aquesta manera, les primeres podran reconèixer i aprofitar les oportunitats que els hi ofereixen els diversos entorns en que es mouen.

2.4. La contribució de la família al benestar de l'infant

Fins ara s'ha vist el paper de les famílies en l'entorn social i en el desenvolupament individual. Tanmateix, no s'ha definit encara quins són els objectius de la família, que representa que han d'aportar als seus individus i a les seves comunitats per poder considerar que els seus membres podran desenvolupar-se de manera sana i integral. Aquest apartat defineix les funcions que s'han atorgat a les famílies des dels organismes internacionals, que han tingut una enorme influència en els diferents cossos normatius que regulen les actuacions públiques envers la família, especialment en contextos de desigualtat.

Davant l'actual context social, canviant i generador de situacions de vulnerabilitat, i de l'ampli reconeixement acadèmic sobre el paper fonamental de la família com a agent mediador entre els contextos socials i el desenvolupament de les persones, s'explica que durant els darrers anys s'hagi dut a terme el desplegament d'un conjunt de lleis orientades a la protecció i la promoció dels drets dels infants i adolescents i a fomentar un entorn adequat per al seu desenvolupament.

La Convenció dels Drets dels Infants, redactada l'any 1989 i ratificada per l'Estat espanyol el 1990, estableix que la família:

“Ha de rebre la protecció i assistència necessàries per poder assumir plenament les seves responsabilitats dins la comunitat, reconeixent que l’infant, per al ple i harmoniós desenvolupament de la seva personalitat, ha de créixer en el si de la família, en un ambient de felicitat, amor i comprensió” (O.N.U., 1989 P1.).

Les carències de les definicions “estructurals” de la família posen de manifest la necessitat de canviar el focus a l’hora d’observar la família cap a les funcions que aquesta desenvolupa tant pels seus membres com per les societats on viuen.

A banda dels intents per part del món acadèmic per trobar una definició més o menys consensuada de la família, diferents organitzacions internacionals han establert un conjunt de funcions que aquesta institució ha de dur a terme per garantir el compliment dels drets humans de tots els seus membres. Amb aquesta finalitat, les Nacions Unides (UN, 1996) varen redactar un llistat de funcions bàsiques com ara a) l’establiment de llaços emocionals, socials i econòmics entre els esposos; b) la procreació i relacions sexuals entre els esposos donar nom i estatus, especialment als fills; c) procurar les cures bàsiques dels fills i, en moltes cultures, dels majors i els parents amb discapacitats; d) facilitar la socialització i educació dels fills i fins i tot dels pares; e) la protecció dels membres de la família; f) oferir atenció emocional i descans dels membres de la família i g) dur a terme intercanvis de béns i serveis.

Les circumstàncies en que les famílies han de complir aquestes funcions s’han anat modificant amb els canvis socials derivats de la globalització i la postmodernitat. La principal conseqüència d’aquests canvis ha sigut la modificació, per una banda de les relacions entre l’individu i la societat i, de l’altra de la relació entre l’individu i la família. Tot plegat ha resultat en l’evolució d’aquestes funcions i l’ajustament de la responsabilitat de la família respecte al seu compliment. Aquests canvis s’han concretat, segons Ruíz (2006) en:

- Socialització dels nous individus: El procés de modernització ha transformat la socialització, disminuint la importància de la família, primer mitjançant la universalització de l’ensenyament obligatori i, més recentment, a través dels mitjans de comunicació.
- Construir una unitat econòmica: La industrialització ha disminuït la importància de les empreses familiars. I el sentit del consum familiar ha evolucionat lentament cap al en consum individual.

- Adquirir el primer estatus: En l'organització social moderna es parla d'estatus adquirit. Aquest s'assoleix mitjançant l'esforç personal, manifestat en qualificacions professionals, capacitats personals i coneixement.
- Satisfer necessitats afectives: La família com a recurs últim d'afectivitat adquireix importància, davant la despersonalització d'una altra institucions (escola, treball, veïnat) cada vegada més deshumanitzades.
- Legitimar les relacions sexuals: Actualment, la família ha perdut la seva exclusivitat com àmbit legitimat socialment per a les relacions sexuals. Aquesta desvinculació entre el familiar i el sexual té a veure, sobretot, amb la desconnexió entre el sexual, l'afectiu i la procreació.
- Proporcionar nous membres a la societat: A l'actualitat, els descendents també apareixen es poden donar fora del matrimoni i, fins i tot prescindint de les relacions sexuals gràcies a, per exemple, tècniques de reproducció assistida.
- Atribuir domicili: En la societat industrial, els llocs de treball o les associacions a les quals es pertany poden oferir nous espais de relació i convivència. Les noves tecnologies de la informació, a més, ofereixen espais virtuals que poden estar completament desvinculats de la influència de la família.
- Procurar lligams interfamiliars nous: La família es relaciona amb altres famílies afavorint la vinculació dels seus membres amb d'altres persones. Aquesta funció, ha anat perdent importància en l'actualitat degut a l'augment de la mobilitat física i social.
- Donar reconeixement públic a les relacions dels seus membres: La família ha sigut tradicionalment una plataforma per fer "públiques" les relacions individuals. Al obtenir aquest reconeixement públic, les relacions es veien reforçades. Avui dia, aquesta funció ha anat perdent importància degut a una creixent individualització de les famílies i la mobilitat dels seus membres.

- Desenvolupar una funció general mediadora: Com ja s'ha vist, la família es relaciona constantment amb xarxes socials més amplies. El seu posicionament entre l'individu i les demés estructures socials li dona la capacitat d'interpretar i mediar la interacció entre tots dos agents.

A la taula 3, resumim l'evolució de les funcions de les famílies, des de la proposta inicial de les nacions unides fins l'actualitat:

Taula 3: Evolució de les funcions bàsiques de la família

| Funcions | A la societat tradicional | A la societat moderna |
|------------------------------|-----------------------------|---|
| Socialització | Casi exclusiva | Compartida amb l'escola, mitjans de comunicació |
| Unitat econòmica | Producció i consum familiar | Producció industrial Consum individual |
| Primer estatus | Estatus familiar | Estatus professional adquirit |
| Necessitats afectives | Compartida | Gairebé exclusiva |
| Relacions sexuals | Legitimació exclusiva | Legitimació compartida |
| Nous membres | Legitimació exclusiva | Legitimació compartida |
| Domicili | Familiar | Professional i/o virtual |
| Lligams inter familiars nous | Important | Pèrdua d'importància |
| Reconeixement públic | Important | Pèrdua d'importància |
| Funció mediadora general | Important | Important |

Font: Elaboració pròpia a partir de Ruíz (2006)

Arran de la Convenció, el consens polític sobre la importància d'implementar polítiques públiques que tinguin la família com a focus principal d'intervenció ha augmentat en molts dels estats signants. Un clar exemple d'això és la *Recomendación Rec 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad* (Consell d'Europa 2006) on s'estableixen les principals consideracions que s'han de contemplar a l'hora de dissenyar aquestes polítiques: la parentalitat positiva com a objectiu principal, el suport als pares i mares i la seva educació respecte als drets dels infants, entre d'altres.

Aquesta nova orientació legal es materialitza en el context català en la llei 14/2010 del 27 de maig dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència, on s'especifiquen els diversos criteris d'actuació de les entitats públiques i privades que actuen en aquest àmbit.

El text recull una visió integral de la infància i l'adolescència i té per objectiu garantir, no només la protecció en casos de risc o desemparament, sinó el màxim desenvolupament dels infants i adolescents cap a l'exercici d'una ciutadania responsable, activa i participativa.

En primer lloc, la visió integral del desenvolupament de l'infant o adolescent suposa una visió diferent del paper que han de tenir les institucions educatives. No es tracta de limitar-se a formar les persones en un conjunt d'habilitats i competències orientades a l'accés al món laboral, sinó que insta als i les professionals a educar les persones menors d'edat en un sentit holístic:

“Article 6. Desenvolupament de les potencialitats personals.

La criança i formació dels nens i adolescents ha de garantir el seu desenvolupament físic, mental, espiritual, moral i social, de manera lliure, integral i harmònica, i ha de potenciar a tot moment les seves capacitats educatives i d'aprenentatge, i procurar-los el benestar físic, psicològic i social.”

En segon lloc, es té en compte la centralitat de la família com a entorn primari de socialització i com a context des del qual cal garantir el benestar material i emocional de les persones. Complementàriament, s'esmenta la responsabilitat de les institucions de garantir, en la mesura del possible, que l'entorn familiar sigui capaç d'exercir aquestes funcions:

“Article 12. Respecte i suport a les responsabilitats parentals.

1. Els pares i les mares tenen responsabilitats comunes a l'educació i el desenvolupament dels fills menors d'edat. Les polítiques d'atenció i protecció dels nens i els adolescents han d'incloure les actuacions necessàries per a l'efectivitat dels seus drets, tenint en compte que el benestar dels nens i els adolescents està íntimament relacionat amb el de les seves famílies.

2. Els poders públics han de proporcionar la protecció i l'assistència necessàries a les famílies perquè puguin assumir plenament les seves responsabilitats.

3. Les necessitats dels nens i els adolescents han de satisfer-se en el lloc on viuen i creixen, sempre que sigui possible, i ha de tenir-se en compte, al seu torn, el seu benestar material i espiritual.” (Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència., 2010).

A part d'una nova visió de la infància i l'adolescència i del paper de les entitats educatives a aquest respecte, la llei inclou alguns articles que fan referència a la importància d'establir un conjunt d'indicadors de risc i de protecció amb la finalitat de sistematitzar la intervenció

i d'ampliar el coneixement actual sobre aquests factors, cabdals en les diverses etapes evolutives:

“Article 79. Elaboració de llistes d'indicadors i de recomanacions.

El departament competent en infància i adolescència, en col·laboració amb altres departaments de la Generalitat, les universitats i els col·legis professionals i altres entitats dedicades als nens i adolescents, ha de elaborar llistes d'indicadors i factors de risc i llistes d'indicadors i factors de protecció i resiliència. Així mateix, ha de formular les recomanacions específiques per facilitar i promoure la identificació d'aquests indicadors o factors i la consegüent valoració de la situació del nen o l'adolescent. Aquestes llistes i recomanacions poden actualitzar-se i modificar-se sempre que ho aconsellin els avanços en el coneixement científic i professional.” (Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència., 2010).

Per últim, aquesta llei contempla la possibilitat de dissenyar mesures d'ajut i assessorament orientades a les famílies dels destinataris de les diferents entitats mitjançant actuacions concretes o programes socioeducatius de promoció de les capacitats parentals:

“Article 104. Mesures d'atenció social i educativa davant les situacions de risc.

Les mesures que poden establir-se una vegada valorada la situació de risc són les següents:

a) L'orientació, l'assessorament i l'ajuda a la família. L'ajuda a la família inclou les actuacions de contingut tècnic, econòmic o material dirigides a millorar l'entorn familiar i a fer possible la permanència del nen o l'adolescent en el mateix.

b) La intervenció familiar mitjançant l'establiment de programes socioeducatius per als progenitors, tutors o guardadores amb la finalitat que aconseguixin capacitats i estratègies alternatives per a la cura i l'educació dels seus fills o del nen o l'adolescent tutelat.” (Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència., 2010).

Es pot veure, doncs, que aquest text legal coincideix amb la visió integral sobre la infància i l'adolescència, així com sobre la importància de donar suport a l'entorn familiar per tal que pugui ser capaç de garantir els seus drets i proporcionar-li les oportunitats necessàries per al seu desenvolupament òptim en totes les dimensions.

S'han vist fins ara diverses possibilitats d'actuació envers la família contemplades en diversos textos legals. L'objectiu d'aquesta recerca no és abordar totes i cadascuna de les mesures d'intervenció contemplades en la llei, sinó mirar d'analitzar i potenciar un tipus d'intervenció concret: els centres socioeducatius. Abans de fer-ho però, necessitem explicar

l'origen d'aquests serveis, la seva proposta educativa i la seva evolució fins a ser considerats una peça clau en les mesures de prevenció i protecció de la infància i les seves famílies.

Capítol 3. La família: pobresa, vulnerabilitat i exclusió

Tot i que les propostes d'intervenció que s'ha pogut veure fins ara poden beneficiar a qualsevol família, no totes les famílies compten amb els mateixos recursos ni viuen les mateixes circumstàncies a l'hora de dur a terme les seves funcions. Existeixen determinades circumstàncies que poden dificultar el compliment d'algunes d'aquestes funcions, si més no, pel que fa a l'àmbit material i que poden derivar en situacions de vulnerabilitat o fins i tot de risc pels infants. Òbviament, això no significa que existeixi una correlació entre els recursos dels que disposa una família i el benestar dels seus membres i tampoc es pretén establir una relació causa-efecte entre el fet de comptar amb més o menys recursos i la capacitat dels referents familiars adults per dur a terme les funcions associades a la parentalitat. Tanmateix, la majoria de les propostes d'intervenció que s'han vist fins ara estan dirigides a aquelles famílies que es troben en condicions de desigualtat respecte a les famílies considerades normalitzades o adaptades. En aquest apartat s'intentarà concretar les diferents formes de desigualtat que afecten les famílies i es definiran alguns dels indicadors d'aquesta en el l'àmbit espanyol i català.

3.1. Pobresa

La pobresa fa referència a la carència dels recursos mínims necessaris per cobrir una necessitat material determinada, com ara l'alimentació o l'accés a una llar. Aquesta primera definició fa referència a la pobresa absoluta. Una altra manera de calcular la pobresa és fer servir com a indicador la pobresa relativa. Aquest indicador es calcula tenint en compte la mitjana d'ingressos d'un territori determinat. Si una persona o llar té uns ingressos inferiors a la meitat d'aquesta mitjana, es considera que és pobre (Requena, Salazar, i Radl, 2013). Tot i que aquest indicador pot resultar força útil per fer-se una idea aproximada dels ingressos relatius d'una regió, llar o individu, resulta insuficient per comprendre la seva realitat i, per tant, poder dur a terme accions o polítiques que puguin pal·liar la pobresa de forma efectiva a llarg termini més enllà de les purament assistencialistes.

Tot i els esforços de les institucions públiques i privades, l'èxit de les iniciatives i polítiques públiques a l'hora de reduir la pobresa es pot relativitzar en funció de la perspectiva des de la que s'analitzi, així, diverses organitzacions i autors posen en dubte que s'hagi aconseguit reduir la pobresa extrema i la fam. Aquest escepticisme es deu, entre d'altres factors, a l'ambigüitat en la descripció de l'objectiu, que es centra en reduir la pobresa, no pas erradicar-la o a la definició del llindar de pobresa extrema indicat per les Nacions Unides (1,75 dòlars diaris), que no garanteix l'accés als recursos bàsics per a la supervivència (Espey, Holder, Molina, i Cobham, 2012; Hulme, 2009).

A nivell macroeconòmic, s'acostuma a fer servir les variacions el PIB per calcular la reducció o augment de la pobresa. Aquest indicador, força emprat per institucions governamentals, és insuficient i fins i tot pot resultar enganyós, ja que l'augment del PIB no informa necessàriament sobre la manera en que es distribueix la riquesa entre la població, ni si repercuteix en un major o millor accés als recursos o serveis bàsics (Espey et al., 2012).

A més del paradigma econòmic, la pobresa es pot calcular en termes de privació multidimensional, que inclou la manca o privació tot un conjunt de recursos materials i no materials fonamentals per el correcte desenvolupament de les persones. Aquests recursos poden ser molt diversos i l'accés als mateixos està en molt casos vinculat a l'entorn natural dels individus, especialment a la llar i a la obtenció d'aquests per part dels referents familiars adults i altres membres de la família (Candelas et al., 2019) . L'accés a aquests recursos representa la capacitat de les persones de realitzar el seu potencial vital (Sen, 2010), motiu pel que s'han realitzat multitud d'estudis i informes per mirar de calcular la pobresa des d'una perspectiva multidimensional.

En aquest sentit, la unió europea, en un esforç per elaborar un indicador precís sobre el risc de pobresa i/o exclusió social, ha creat l'indicador AROPE (*At Risk Of Poverty and or Exclusion* per les seves sigles en anglés) com a part de la estratègia *Europa 2020* (Eurostat, 2015). Un dels objectius d'aquesta estratègia per l'estat Espanyol és reduir en 1.400.000 la quantitat de persones en risc d'exclusió social.

L'indicador AROPE permet recollir en un mateix índex tres supòsits segons els quals es pot considerar que una persona o una família es troba en risc d'exclusió social:

- Persones i famílies amb ingressos inferiors al 60% de la renda mitjana després de rebre les transferències socials
- Persones i famílies que pateixen carència material severa. Es considera que es troben en aquetes situació les llars on es donen com a mínim quatre dels següents supòsits:
 - No pot permetre's anar de vacances almenys una setmana a l'any.
 - No pot permetre's un menjar de carn, pollastre o peix almenys cada dos dies.
 - No pot permetre's mantenir l'habitatge amb una temperatura adequada.
 - No té capacitat per afrontar despeses imprevistes (de 650 euros).

- Ha tingut retards en el pagament de despeses relacionades amb l'habitatge principal (hipoteca o lloguer, rebuts de gas, comunitat...) o en compres a terminis en els últims 12 mesos.
 - No pot permetre's disposar d'un automòbil.
 - No pot permetre's disposar de telèfon.
 - No pot permetre's disposar d'un televisor.
 - No pot permetre's disposar d'una rentadora.
- Persones que viuen en llars amb una intensitat de treball molt baixa. Es considera en aquesta situació a les persones d'entre 0 i 59 anys que viuen en llars on els seus membres en edat de treballar ho varen fer a menys del 20% del seu potencial de treball l'any anterior a l'entrevista.

3.2. Vulnerabilitat

Tot i les limitacions d'aquesta mena d'indicadors per reflectir la complexitat de les situacions que poden viure els individus i les seves famílies, els índex com l'ARPE són la dada de referència a l'hora de publicar estudis sobre la població en risc de pobresa dels diferents països. Tanmateix resulta necessari afegir alguns matisos sobre els conceptes de vulnerabilitat i exclusió social més enllà de la dimensió material.

Per referir-nos a les situacions que poden portar les famílies a viure situacions de manca o desemparament resulta més adequat el concepte de vulnerabilitat social. En la seva definició més àmplia, la vulnerabilitat social es defineix com una condició de risc o indefensió, la susceptibilitat de patir alguna mena de perjudici o dany o de patir incertesa (Moreno, 2008). A partir d'aquesta definició bàsica, es pot interpretar la vulnerabilitat social com la fragilitat dels grups socials o individus o bé com el conjunt de riscos als que aquests estan exposats en l'entorn social.

La vulnerabilitat no només és present quan hi ha una manca de recursos per part dels individus i les seves famílies, també depèn de les oportunitats que ofereixin les societats i de les facilitats que tinguin les famílies per poder-les aprofitar (Filgueira, 2001). Per tant, es pot considerar la vulnerabilitat com una combinació d'esdeveniments, processos o trets que comporten dificultats potencials per l'exercici de drets ciutadans o l'assoliment de projectes per part de les comunitats, llars o persones, la incapacitat de resposta davant la

materialització d'aquestes dificultats o la inhabilitat per adaptar-se a les conseqüències de la materialització d'aquests riscos (CEPAL, 2003).

En definitiva, la vulnerabilitat social conjuga l'estructura d'oportunitats que ofereixen les societats amb la capacitat dels individus i de les llars per aprofitar aquestes oportunitats i accedir als recursos, materials, socials, cognitius o simbòlics que els capacitin per respondre a les possibles dificultats.

Des d'aquest punt de vista, totes les llars i individus són susceptibles de patir situacions que amenacin l'exercici dels seus drets i de realitzar els seus projectes vitals (Sen, 2010). Quan aquestes situacions es materialitzen, i si no es té la capacitat per respondre-hi o la habilitat per adaptar-s'hi, les persones poden trobar-se excloses d'un o diversos contextos socials. Actualment, existeixen mecanismes públics i privats que han assumit l'encàrrec d'ajudar a les persones que es troben en situacions de vulnerabilitat o que pateixen l'exclusió social d'alguna manera. Tot i l'esforç de les institucions públiques per desenvolupar polítiques capaces de respondre a les demandes dels col·lectius en situacions de vulnerabilitat, la diversitat de demandes i la multiplicitat de formes en les que poden presentar-se requereixen de respostes molt més flexibles i des burocratitzades. En aquest punt és on el tercer sector, les associacions i les organitzacions no governamentals esdevenen clau per poder per acostar-se a les noves problemàtiques de forma especialitzada però integral mitjançant accions adaptades a la realitat de cadascú (Subirats, 2013).

Parlar de vulnerabilitat social ofereix l'avantatge de poder incloure diverses situacions que poden afectar a les famílies i mirar d'actuar-hi en clau preventiva, en comptes d'esperar a les conseqüències negatives d'aquestes situacions per poder actuar. Tanmateix, la seva flexibilitat representa també cert grau d'indefinició o laxitud conceptual. Per aclarir a què es fa referència exactament quan es parla de vulnerabilitat social, cal definir abans alguns conceptes que s'hi troben íntimament relacionats. Fenòmens com la pobresa, la desigualtat o l'exclusió social s'acostumen a associar als contextos de vulnerabilitat social com a conseqüències directes d'aquesta.

Totes tres, malgrat tenen limitacions a l'hora de descriure la complexitat de les situacions de moltes famílies en relació a les estructures socials on es desenvolupen, han sigut i són de gran utilitat per concretar i quantificar les circumstàncies en que viuen les famílies en situació de vulnerabilitat social de formes més visibles i directes.

3.3. Exclusió social.

L'exclusió social és un concepte que, tot i ser utilitzat amb freqüència per les administracions, resulta complex en la seva definició. A grans trets, es pot definir com un procés dinàmic que, tot i que pot incloure, i de fet ho fa de manera habitual, situacions de pobresa, també comporta situacions que van més enllà de la privació material. L'exclusió social, doncs, relega a les persones que la pateixen al marge de la societat, impeding que participin plenament. Això les allunya de les oportunitats laborals, percepció d'ingressos i educació, així com de les xarxes i activitats de les comunitats (Silver, 2007).

L'exclusió social té en compte una gran varietat de situacions, que es poden donar amb diverses intensitats: l'accés a l'educació, al mercat laboral, manca o feblesa de la xarxa de relacions socials i un llarg etcètera de factors que poden provocar que una persona o grups es desvinculin física i simbòlicament de la societat normalitzada. Per aquesta recerca, es poden destacar les situacions d'exclusió derivades de la diversificació ètnica resultant de processos migratoris de països empobrits, la pluralitat de formes de convivència familiar amb l'augment de la monoparentalitat i la creixent inestabilitat i flexibilitat del mercat laboral durant el segle XXI, que es manté com un factor crucial de vulnerabilitat (Subirats, 2013).

Tanmateix, l'exclusió social és el resultat últim d'una combinació de processos estructurals i conjunturals que resulta insuficient per definir la realitat d'aquelles persones o grups que, tot i tenir accés als recursos de desenvolupament personal, protecció social i integració comunitària, corren el risc de perdre aquest accés a curt o mig termini.

Actualment, limitar l'anàlisi o la intervenció a situacions d'exclusió social resultaria excessivament simplista i incomplet, no només per la gran varietat de formes de pobresa que pot viure una persona, sinó perquè el desmantellament progressiu de l'estat del benestar durant la darrera època ha suposat un important retrocés en les polítiques de lluita contra l'exclusió basades en prestacions o transferències econòmiques. Aquesta situació planteja la necessitat de dissenyar polítiques de prevenció a les situacions de pobresa, més sostenibles i efectives a llarg termini. Actuar en situacions potencials de pobresa abans que aquesta es doni requereix menys recursos, ja que es basen en donar eines als individus i famílies per a que esdevinguin autònoms i autònomes. D'altra banda, la prevenció de l'exclusió social té la qualitat de poder trencar la reproducció de la pobresa a les noves generacions, ja que enforteix els nuclis familiars per a que puguin garantir el desenvolupament dels seus membres.

En definitiva es tracta, no només d'abordar i pal·liar les situacions de vulnerabilitat i exclusió social, sinó de millorar la qualitat de vida de les persones. En aquest sentit, és necessari recordar que, tot i que l'objectiu més reconegut de les polítiques públiques és prevenir les situacions de vulnerabilitat i exclusió, aquestes també tenen l'objectiu de millorar la qualitat de vida de les persones. Aquest matís és important per mirar de superar la visió de la intervenció basada en el dèficit a favor d'una visió basada en potenciar els recursos que es troben en l'entorn de les persones destinatàries de la mateixa. La qualitat de vida té un doble vessant objectiva i subjectiva. La primera es refereix als recursos materials i l'accés als serveis bàsics, mentre la segona es refereix a la valoració de l'individu sobre la seva pròpia vida i el seu context. Aquesta visió de la qualitat de vida permet abordar la realitat de cada persona tenint en compte la seva complexitat i la perspectiva dels destinataris de la intervenció, que poden ser al mateix temps promotors d'accions que millorin la qualitat de vida d'altres mitjançant el seu compromís amb les dinàmiques socials i la participació activa en el seu entorn proper (Morata, 2014).

Tot i que l'enfocament de la qualitat de vida en les polítiques públiques pot suposar un repte per determinats actors i institucions degut a que, a diferència d'altres models, dona a la persona destinatària de la intervenció un paper més central i actiu en el procés, el que requereix determinats canvis en la pràctica professional. El més significatiu, o si més no, el més urgent és incorporar processos de treball interdisciplinari i integral entre tots els serveis i professionals que participen en la intervenció. La present recerca subscriu la perspectiva suggerida per Morata (2014) com un factor clau en l'èxit de la intervenció socioeducativa en l'àmbit familiar i, com es veurà al llarg del document, es tracta d'una visió compartida per una quantitat rellevant de les persones participants en aquesta recerca i que s'ha vist reflectida en els productes derivats de la mateixa.

A tall de resum, en aquest capítol s'ha pretès establir quatre eixos principals en la interpretació de la família: a) la seva definició com a grup social, b) les seves funcions envers els infants, c) les diferents propostes d'intervenció en la família i d) la definició de les circumstàncies que poden posar la família en situació de pobresa, vulnerabilitat i exclusió. Tots quatre eixos emmarquen els elements bàsics del fenomen que s'ha estudiat en aquesta recerca i delimiten l'àmbit d'actuació de les propostes contingudes en la mateixa, que han sigut el resultat de l'anàlisi de les i la interpretació dels resultats obtinguts a partir d'aquestes. Una vegada establert el marc teòric, és necessari explicar de quina manera es materialitza la intervenció en l'àmbit familiar, quines evolucions ha patit fins els nostres dies i quines han sigut les actuacions, iniciatives i programes més rellevants per aquest estudi.

3.3.1. El risc de pobresa i exclusió social a Espanya

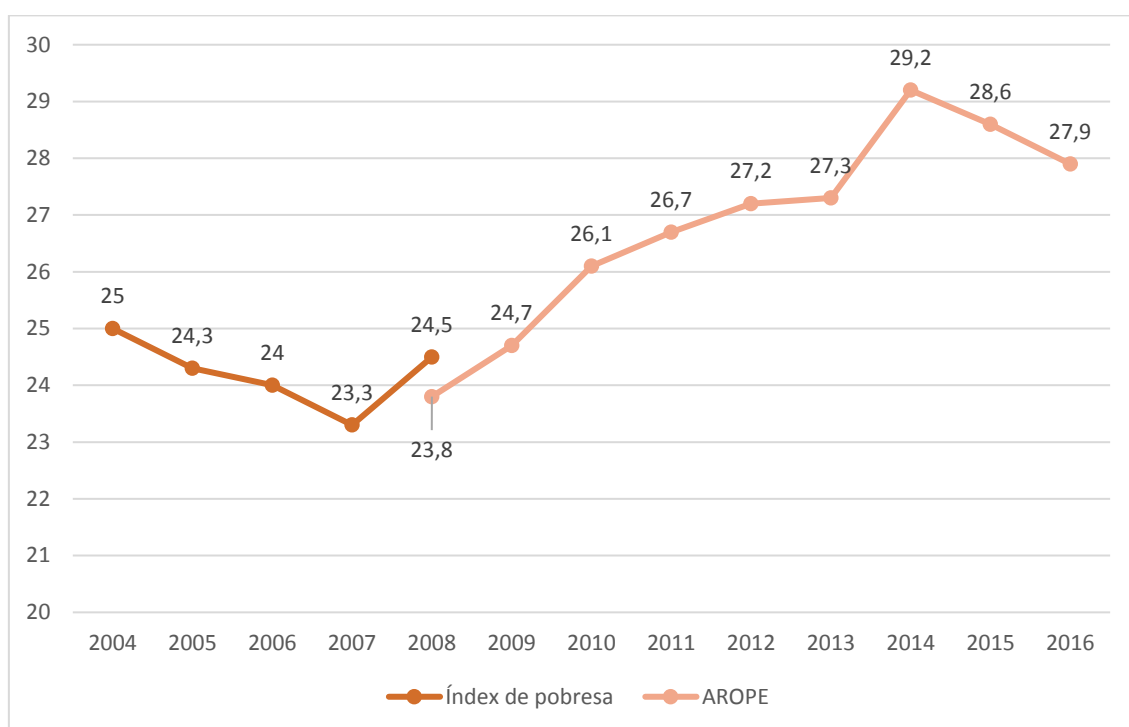
Com ja s'ha explicat anteriorment, els conceptes de pobresa, vulnerabilitat i exclusió transcendeixen la dimensió material i necessiten ser definits per elements molts més complexos de mesurar que en ocasions són intangibles. Per poder definir el seu grau de vulnerabilitat de forma precisa i incloent totes les dimensions que en formen part caldria un coneixement profund sobre la situació vital d'una persona o una família. A l'hora de conèixer la situació actual dels infants i les seves famílies a Espanya i Catalunya, els organismes públics fan servir l'índex l'AROPE com a principal indicador del risc de pobresa i exclusió. Malgrat les limitacions d'aquest índex per copsar la vulnerabilitat i el risc d'exclusió en clau d'accés a les oportunitats educatives i xarxes de suport comunitari, resulta útil en tant que resumeix la capacitat material de les llars més enllà de la renda bàsica, tenint en compte també les seves condicions de vida.

Abans de definir el contingut de la proposta d'aquesta recerca, és convenient descriure a grans trets la situació de les famílies i els infants en l'entorn en que aquesta s'ha realitzat. En aquest cas, la descripció es limitarà a l'àmbit espanyol i català degut a que es troben en un marc legal conjunt, i tenen una visió compartida dels objectius a llarg termini respecte a la inclusió social i el paper de la família en aquest sentit (VV.AA., 2014).

A continuació exposem algunes dades sobre el risc d'exclusió social disponibles des del *European Anti Poverty Network* (EAPN), que actualment és l'organisme que presenta les informacions més recents sobre risc de pobresa i exclusió social. Aquestes corresponen al període 2008-2016 i inclouen a la població entre 0 i 59 al conjunt de l'estat.

Si es consulta el gràfic 1, es pot comprovar l'evolució de la pobresa a des de l'any 2008 ha mostrat dues tendències clares. Des de l'any 2008 fins l'any 2014 hi ha hagut a l'estat espanyol un increment continu de la pobresa, arribant fins a 29,2 punt l'any 2014. A partir d'aquest any, l'índex ha disminuït lleugerament sense arribar al nivell anteriors al 2013.

Gràfic 1: Evolució AROPE a Espanya

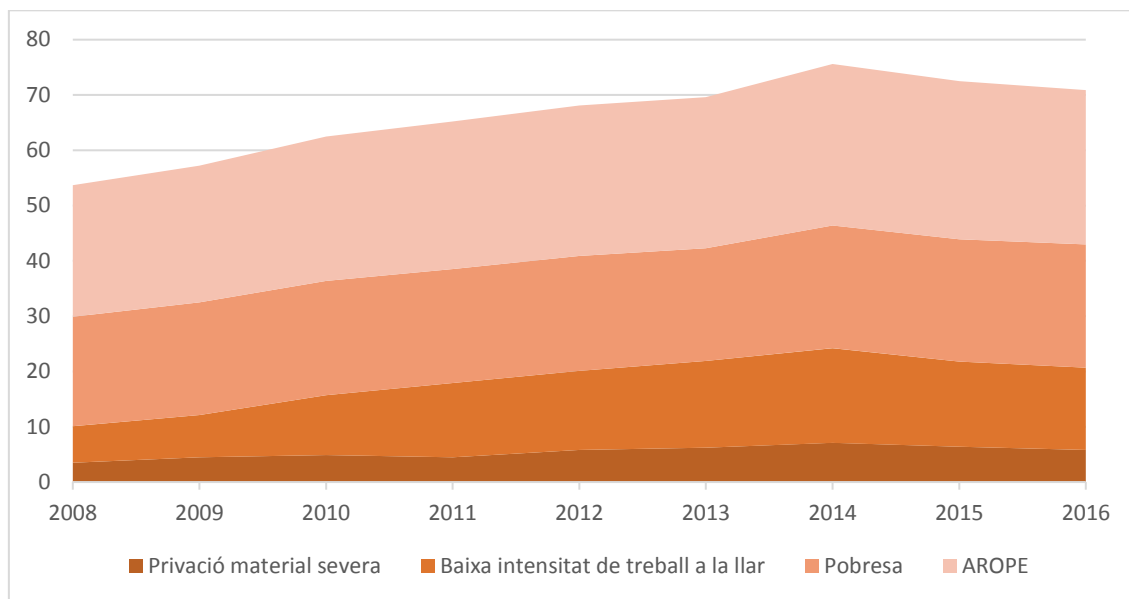


Font: (Ortiz, 2017)

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Índex de pobresa | 25 | 24,3 | 24 | 23,3 | 24,5 | | | | | | | | |
| AROPE | | | | | 23,8 | 24,7 | 26,1 | 26,7 | 27,2 | 27,3 | 29,2 | 28,6 | 27,9 |

La reducció de l'índex, si bé reflecteix certa tendència a la recuperació, ha de ser interpretat amb prudència. Si s'analitzen un a un els indicadors que el componen, es pot observar que mentre les llars amb baixa intensitat laboral i les que presenten privació material severa han baixat, la taxa de pobresa ha augmentat fins arribar al nivell més alt de la sèrie històrica. Al gràfic 2 es pot veure l'evolució dels diferents components de l'indicador AROPE per separat:

Gràfic 2: Valors dels components AROPE a Espanya

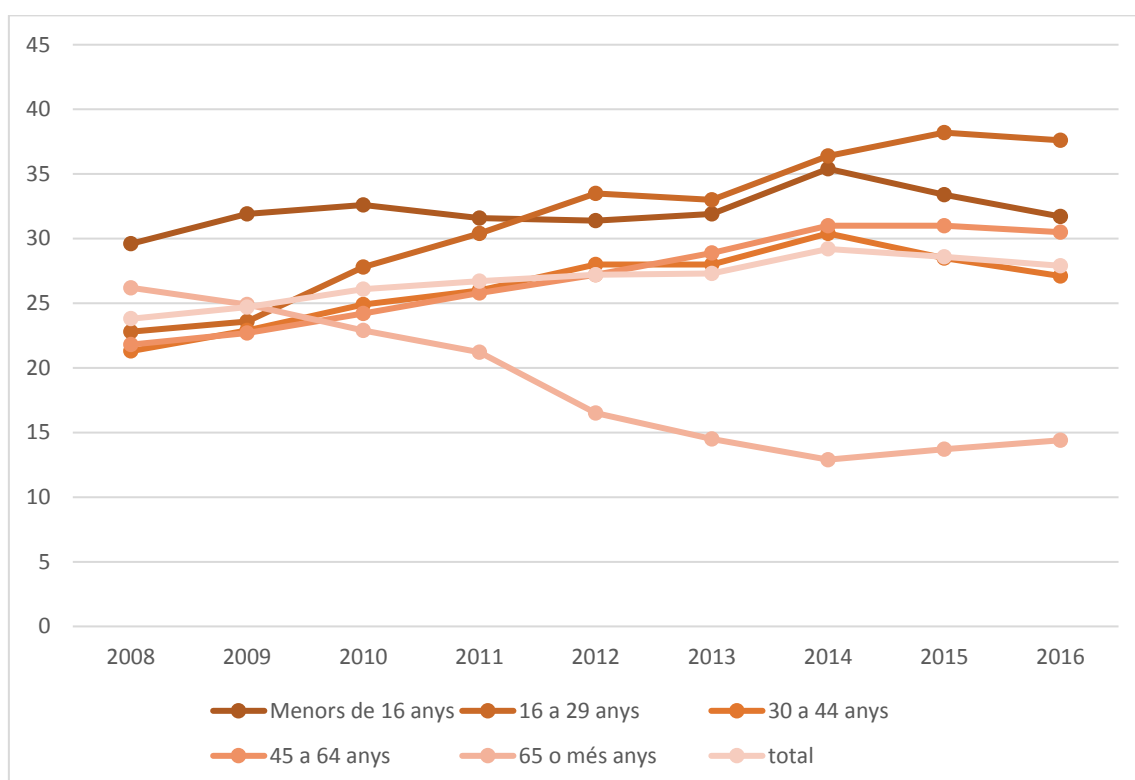


| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Privació material severa | 3,5 | 4,5 | 4,9 | 4,5 | 5,8 | 6,2 | 7,1 | 6,4 | 5,8 |
| Baixa intensitat de treball a la llar | 6,6 | 7,6 | 10,8 | 13,4 | 14,3 | 15,7 | 17,1 | 15,4 | 14,9 |
| Pobresa | 19,8 | 20,4 | 20,7 | 20,6 | 20,8 | 20,4 | 22,2 | 22,1 | 22,3 |
| AROE | 23,8 | 24,7 | 26,1 | 26,7 | 27,2 | 27,3 | 29,2 | 28,6 | 27,9 |

Font: (Ortiz, 2017)

Per el present estudi, resulta d'especial interès conèixer la situació de les llars que tenen infants al seu càrrec i la distribució del risc de pobresa i exclusió segons la configuració del sistema familiar. En primer lloc, es pot observar la distribució de l'AROE per franges d'edat. Al gràfic 3 es pot veure que coincideix amb la tendència general a l'alça a partir de l'any 2008, amb un petit descens a partir del 2014. Es pot observar una tendència contrària en la població major de 65 anys. Tanmateix, és destacable el fet que l'índex resulta més alt en la població entre els 16 i els 29 anys, mentre que el segon índex més alt correspon a la població menor de 16 anys:

Gràfic 3: Taxa AROPE per edats a Espanya

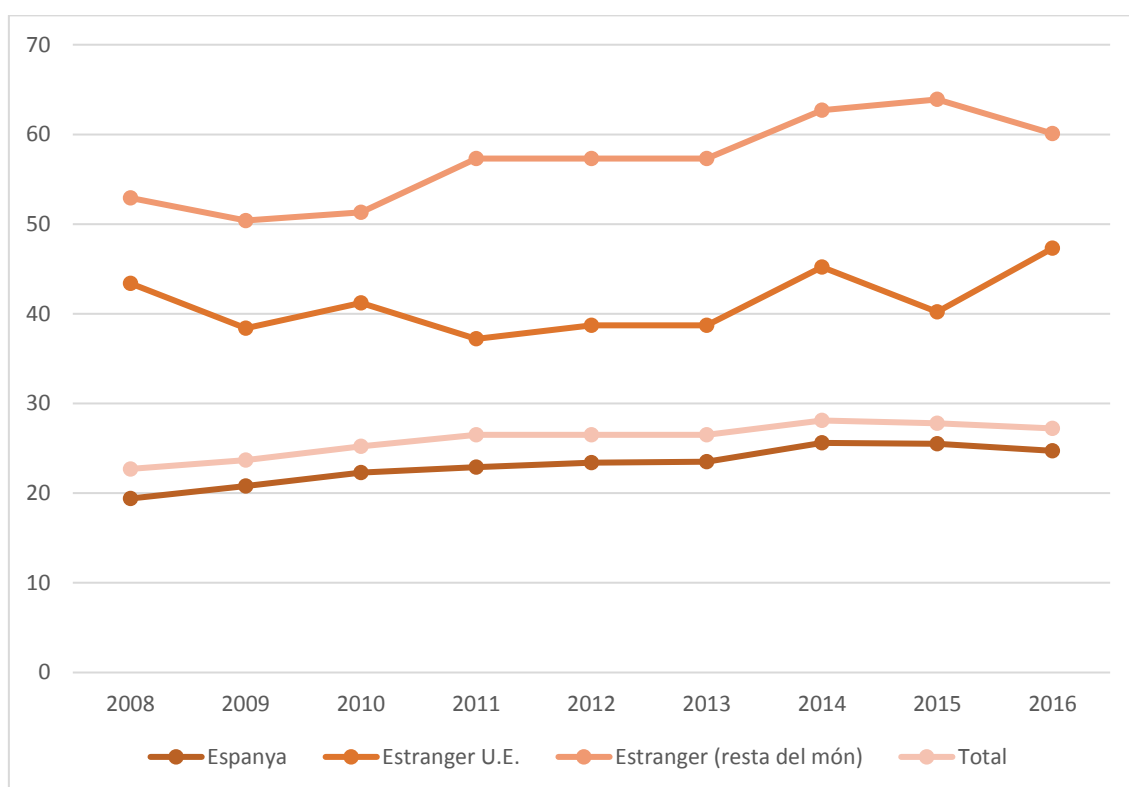


| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Menors de 16 anys | 29,6 | 31,9 | 32,6 | 31,6 | 31,4 | 31,9 | 35,4 | 33,4 | 31,7 |
| 16 a 29 anys | 22,8 | 23,6 | 27,8 | 30,4 | 33,5 | 33 | 36,4 | 38,2 | 37,6 |
| 30 a 44 anys | 21,3 | 22,9 | 24,9 | 26 | 28 | 28 | 30,4 | 28,5 | 27,1 |
| 45 a 64 anys | 21,8 | 22,7 | 24,2 | 25,8 | 27,2 | 28,9 | 31 | 31 | 30,5 |
| 65 o més anys | 26,2 | 24,9 | 22,9 | 21,2 | 16,5 | 14,5 | 12,9 | 13,7 | 14,4 |
| total | 23,8 | 24,7 | 26,1 | 26,7 | 27,2 | 27,3 | 29,2 | 28,6 | 27,9 |

Font: (Ortiz, 2017)

També resulta revelador observar els valors de l'índex segmentat per nacionalitats. A la taula següent es pot apreciar la seva distribució segons la nacionalitat en majors 16 anys. Tot i que el nivell de total de l'AROPE per les persones de nacionalitat espanyola es manté per sota del total en tots els períodes, l'índex per persones provinents de la resta de la unió europea es notablement més elevat. Tanmateix, si s'observa el risc de pobresa i exclusió és dràsticament superior per persones provinents de països exteriors a la unió europea, mantenint-se per sobre del 50% en tota la sèrie temporal, tal i com mostra el gràfic 4:

Gràfic 4: Taxa AROPE a Espanya segons nacionalitat



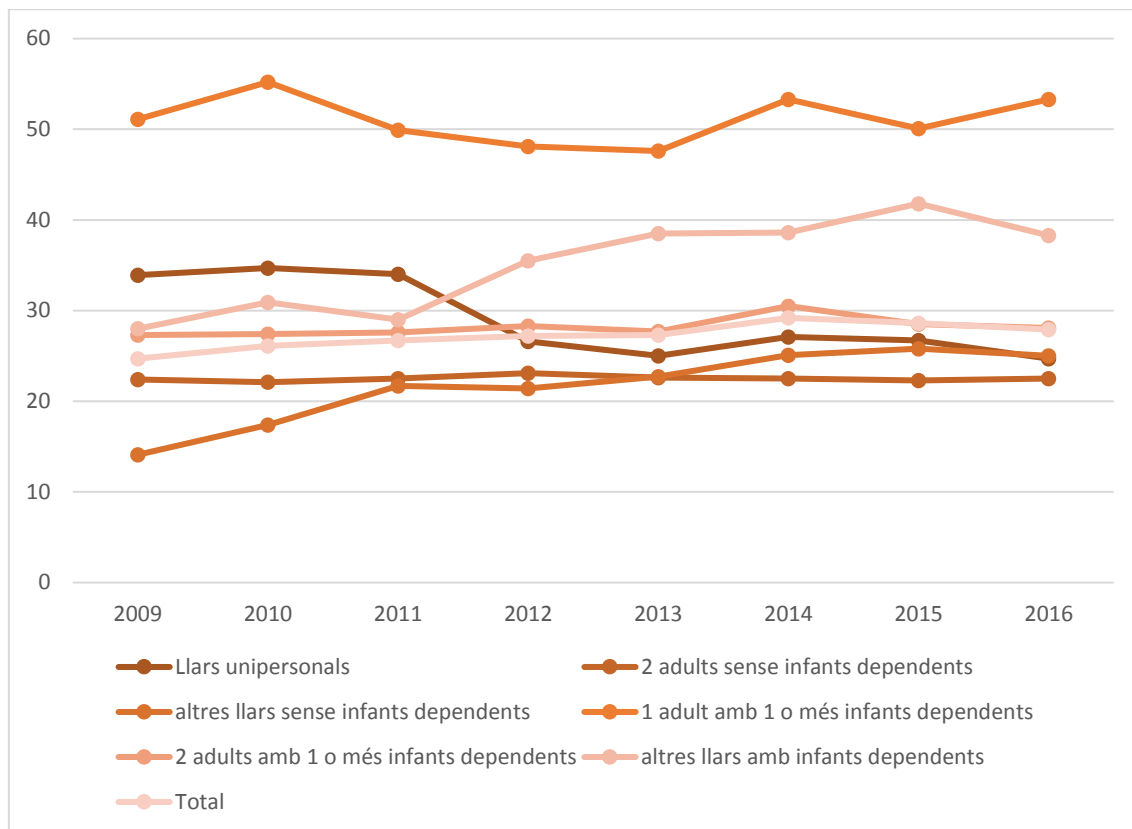
| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|---------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Espanya | 19,4 | 20,8 | 22,3 | 22,9 | 23,4 | 23,5 | 25,6 | 25,5 | 24,7 |
| Estranger U.E. | 43,4 | 38,4 | 41,2 | 37,2 | 38,7 | 38,7 | 45,2 | 40,2 | 47,3 |
| Estranger (resta del món) | 52,9 | 50,4 | 51,3 | 57,3 | 57,3 | 57,3 | 62,7 | 63,9 | 60,1 |
| Total | 22,7 | 23,7 | 25,2 | 26,5 | 26,5 | 26,5 | 28,1 | 27,8 | 27,2 |

Font: (Ortiz, 2017)

Si analitzem com es distribueix l'ARPE en funció del tipus de llar, també es poden identificar diferències clares entre les diferents poblacions. Al gràfic 5 es poden veure els valors de risc d'exclusió social i pobresa per llars unipersonals, formades per dos adults i altres configuracions sense nens dependents (menors de 18 anys sense emancipar) i amb infants al càrrec. Tot i que es poden apreciar variacions entre els diversos tipus de llar, destaca especialment l'índex AROPE per les llars monoparentals amb un o més nens dependents, que supera els 45 punts al llarg de tota la sèrie. Aquesta darrera dada resulta especialment rellevant en aquesta investigació ja que els infants que viuen en llars monoparentals es troben en desavantatge respecte als infants que viuen en altres tipus de llars (Torràs i Lorenzo, 2018). Amb tot, no seria prudent atribuir el risc d'exclusió

simplement al fet de ser criat per una mare, ja que aquest factor en si és el comporta la diferència, sinó les seves conseqüències econòmiques i socials (Boertien, 2018).

Gràfic 5: Taxa AROPE a Espanya segons tipus de llar



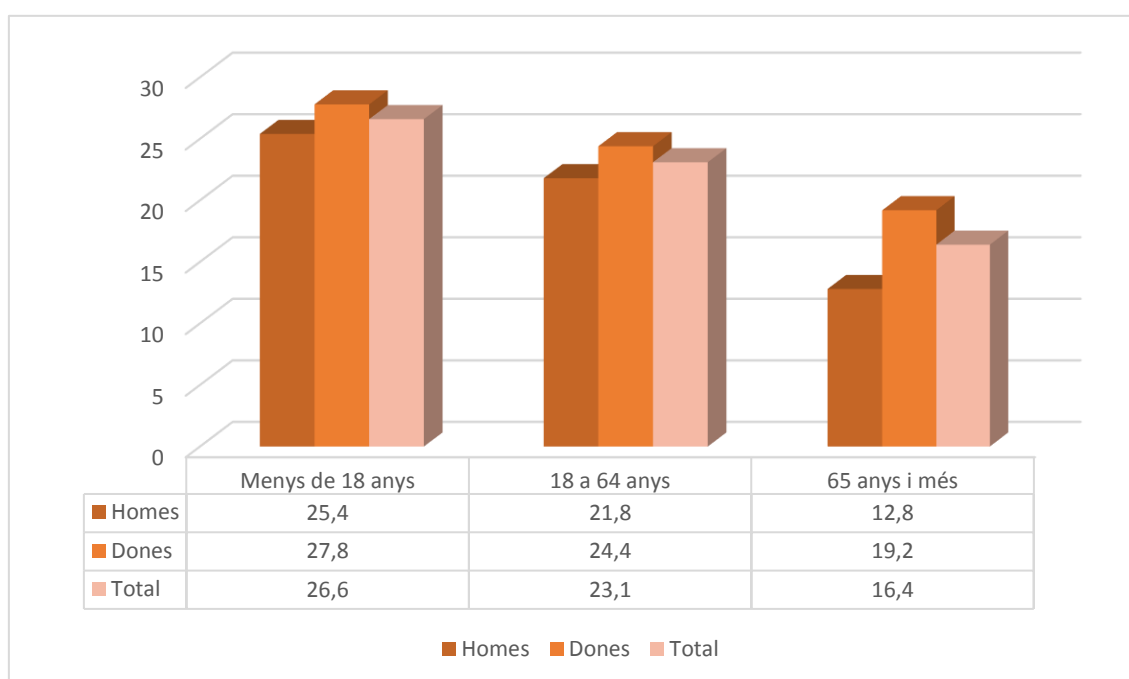
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Llars unipersonals | 33,9 | 34,7 | 34 | 26,6 | 25 | 27,1 | 26,7 | 24,7 |
| 2 adults sense infants dependents | 22,4 | 22,1 | 22,5 | 23,1 | 22,6 | 22,5 | 22,3 | 22,5 |
| altres llars sense infants dependents | 14,1 | 17,4 | 21,7 | 21,4 | 22,7 | 25,1 | 25,8 | 25 |
| 1 adult amb 1 o més infants dependents | 51,1 | 55,2 | 49,9 | 48,1 | 47,6 | 53,3 | 50,1 | 53,3 |
| 2 adults amb 1 o més infants dependents | 27,3 | 27,4 | 27,6 | 28,3 | 27,7 | 30,5 | 28,5 | 28,1 |
| altres llars amb infants dependents | 28 | 30,9 | 29 | 35,5 | 38,5 | 38,6 | 41,8 | 38,3 |
| Total | 24,7 | 26,1 | 26,7 | 27,2 | 27,3 | 29,2 | 28,6 | 27,9 |

Font: (Ortiz, 2017)

3.3.2. Risc d'exclusió social a Catalunya

En el cas de Catalunya l'índex AROPE no es troba de manera tant desagregada com al conjunt de l'estat. Tanmateix, l'IDESCAT ofereix algunes dades que poden ajudar a contextualitzar la situació dels infants i les seves famílies. En primer lloc, es pot observar l'índex AROPE per edats i sexes l'any 2016. De nou el risc d'exclusió i pobresa afecta especialment a la població menor de 18 anys, oferint valors superiors en la població femenina en totes les franges d'edat, tal i com es mostra al gràfic 6:

Gràfic 6: Taxa AROPE a Catalunya



Font: IDESCAT, 2016.

A més de la taxa AROPE, la secretaria general del departament de treball, afers socials i família de la Generalitat de Catalunya, en el seu informe *Indicadors territorials de risc de pobresa i d'exclusió social 2015* (Secretaria General de Treball Afers Socials i Família., 2017) mostra un conjunt d'indicadors en els que basa la futura implementació de les polítiques i serveis orientades a la prevenció i intervenció en situacions de vulnerabilitat. Els indicadors en qüestió es recullen en 4 dimensions que es distribueixen de la següent manera:

- Indicadors de renda monetària
- Indicadors relatius al mercat de treball
- Indicadors relatius a la protecció social

- Indicadors de demografia

En aquesta ocasió, només es farà referència als indicadors presents a l'informe que resultin rellevants per a la present recerca i els motius per incloure'ls en la mateixa:

Expedients informatius i de risc d'infants i adolescents

La proporció d'expedients informatius i de risc dels infants i adolescents ofereix una visió concreta sobre la població receptora d'atenció directa per part de la administració, el que permet mesurar l'abast de la implementació de les polítiques de prevenció de situacions de vulnerabilitat social.

- Ajuda alimentària als infants de 0–8 anys

Aquest indicador dona una dimensió afegida a la taxa de risc i vulnerabilitat social que no estan contemplades a l'AROPE i ens permet donar visibilitat a l'abast de la inseguretat alimentària a Catalunya.

- Famílies monoparentals

Les famílies formades per una sola persona adulta amb un o més infants dependents al seu càrrec son susceptibles a patir un risc molt més elevat que altres configuracions familiars al conjunt de l'estat espanyol. Tot i que en aquest cas no es coneix l'índex AROPE per les famílies monoparentals catalanes, no hi ha motius per pensar que aquests valors siguin diferents al territori català.

- Famílies amb tres fills o més

Les famílies nombroses, amb tres o més infants dependents al càrrec, si bé no s'analitzen com a grup propi en els informes de risc d'exclusió social i pobresa, son una part important de les famílies usuàries dels serveis d'intervenció socioeducativa. Aquest fet fa que resulti d'interès quina representació tenen a Catalunya.

- Estrangers nascuts en països en vies de desenvolupament

Per últim, la proporció de persones nascudes en països en vies de desenvolupament als serveis d'intervenció socioeducativa és majoritària. Per la present recerca, es considera d'interès conèixer quin pes demogràfic té aquesta població en el conjunt de la població catalana.

A la taula 4 es presenten les dades corresponent als indicadors que s'acaben de descriure, la seva descripció, les fonts emprades, la periodicitat i el mètode d'obtenció de les dades, classificades segons les diferents polítiques de prevenció de situacions de vulnerabilitat:

Taula 4: Polítiques i serveis orientats a la prevenció de situacions de vulnerabilitat

| Expedients informatius i de risc d'infants iniciats durant l'any |
|---|
| Definició: Proporció d'expedients de risc oberts o expedients informats a infants i adolescents sobre el total de la població infantil i adolescent (menor de 18 anys). Expressat en tant per 10.000. |
| Font d'informació: Expedients Direcció General d'Atenció a la Infància i l'adolescència (DGAIA) Organisme Departament de Treball, Afers Socials i Famílies |
| Periodicitat: Anual |
| Cobertura geogràfica: Comarques |
| Mètode de càlcul: Nombre d'expedients de risc informats a infants i adolescents sobre el total de la població infantil i adolescent. Per saber el nombre d'expedients informats per ABSS, es calcula el nombre d'expedients dividit entre el nombre de infants i joves d'aquella ABSS. |
| Catalunya (2015) 62,5% |
| Ajuda alimentària als infants de 0 a 8 anys |
| Definició: Proporció de població de 0 a 8 anys que rep una ajuda alimentària provinent de la Unió Europea sobre el total de població d'aquesta franja d'edat. Expressat en percentatge. Les dades fan referència als punts de repartiment dels Plans d'ajuda alimentària provinents de la Unió Europea. Cal tenir en compte que hi ha plans d'ajuda alimentària que no provenen de la Unió Europea i no se'n coneix la seva distribució territorial. Així mateix, cal recordar que hi ha alguns punts de repartiment que atenen a població de més d'un municipi. |
| Font d'informació: Creu Roja Organisme Creu Roja (implantació del Pla d'ajuda alimentària de la UE). |
| Periodicitat: Anual |
| Cobertura geogràfica: Comarques |
| Mètode de càlcul: Nombre d'infants de 0 a 8 anys que reben ajuda alimentària sobre el total de població d'aquest mateixa edat. |
| Catalunya (2013) 8,1% |
| Famílies monoparentals |
| Definició: Proporció de famílies monoparentals amb fills a càrrec sobre el total de llars. Expressat en percentatge. |
| Font d'informació: Cens de població i registre de famílies monoparentals. Organisme Idescat i Departament de Treball, Afers Socials i Famílies |
| Periodicitat: Anual |
| Cobertura geogràfica: Comarques |
| Mètode de càlcul: Nombre de famílies reconegudes amb títol de família monoparental amb fills a càrrec sobre el total de llars |
| Catalunya (2015) 2,1% |
| Famílies amb tres fills o més |

| |
|---|
| <p>Definició: Proporció de llars amb títol de família nombrosa, sobre el total de llars. Fins el 2013, els resultats corresponen al nombre de famílies nombroses vigents a 31 de desembre, a partir del 2014 els resultats fan referència al nombre de títols de família nombrosa vigents en algun moment de l'any</p> |
| <p>Font d'informació: Registre de famílies nombroses. Organisme Departament de Treball, Afers Socials i Famílies</p> |
| <p>Periodicitat: Anual</p> |
| <p>Cobertura geogràfica Comarques</p> |
| <p>Mètode de càlcul: Nombre de famílies reconegudes amb el títol de família nombrosa amb tres fills o més a càrrec sobre el total de llars</p> |
| <p>Catalunya (2015) 4,3%</p> |
| <p>Estrangers provinents de països en vies de desenvolupament</p> |
| <p>Definició: Proporció de població estrangera nascuda en països en vies de desenvolupament sobre el total de població estrangera. Expressat en percentatge.</p> |
| <p>Font d'informació: Padró municipal d'habitants de Catalunya. Organisme Idescat.</p> |
| <p>Periodicitat: Anual</p> |
| <p>Cobertura geogràfica Comarques</p> |
| <p>Mètode de càlcul: Nombre de persones nascudes en països en vies de desenvolupament sobre el total de la població.</p> |
| <p>Catalunya (2015) 12,7%</p> |

Font: Elaboració pròpia a partir de Secretaria General de Treball Afers Socials i Família., 2017

Aquest conjunt d'indicadors permet conèixer la proporció de la població susceptible de ser usuària dels serveis de prevenció i promoció impulsat per la DGAIA. Concretament, en el cas dels centres oberts i centres socioeducatius participants en aquest estudi, les dades que s'han exposat defineixen el perfil de la majoria de les famílies, que es troben representades per un o més d'aquests indicadors.

Capítol 4. La intervenció amb famílies

Les intervencions de caire preventiu dirigides a les famílies són relativament noves. Fins a l'època moderna, es considerava que els nens i nenes eren responsabilitat exclusiva de les famílies on naixien, o dels diferents actors adults que se'n fessin càrrec. Cap institució interferia en la manera com els adults educaven els nens, ja que tampoc es reconeixia la infància com a una etapa vital diferenciada de l'adulthood, amb les seves pròpies característiques i necessitats. De fet, caldrà esperar fins el segle XX per que la societat canviï la seva visió dels infants fins considerar-los com a subjectes de drets individuals (Cónsola, Pàmies, i Bertran, 2018).

Les primeres respostes organitzades envers els problemes de la infància, o millor, causats per la infància, han estat presents des del segle XVIII. Aquestes primeres respostes institucionals varen ser una reacció al fenomen, endèmic en moltes ciutats europees, de la presència massiva de nens i nenes abandonats a causa de les penúries provocades per l'escassetat i les guerres (Miñambres, 2000). La millora de la higiene, la medicina i la dimensió política de la beneficència varen actuar a favor d'una reestructuració dels hospitals i asils on els infants podien trobar-s'hi reclosos i ser reeducats.

Aquestes primeres intervencions cap a la cobertura de necessitat bàsiques no tenien pas la intenció de millorar les condicions de vida del infants en un sentit integral, sinó més aviat protegir la societat davant d'una creixent "perillositat social" (Medel, 2011) i, en darrer terme, recuperar el màxim nombre possible d'infants per introduir-los al mercat laboral o com a efectius per nodrir els exèrcits (Miñambres, 2000; Pinilla, 2011).

Tot i que amb els anys es van anar desenvolupant diferents perspectives teòriques, amb les seves pràctiques, que miraven d'afrontar el problema de la infància en risc, no va ser fins a principis del segle XX que es va considerar a l'infant com a subjecte de dret i per tant depositari legítim d'un seguit de mesures de protecció i atenció a les seves necessitats per part dels estats. Aquest procés cap al reconeixement de la infància com a subjecte de dret va començar amb la declaració dels drets dels infants dins la declaració de Ginebra l'any 1924. Malgrat tractar-se d'un punt d'inflexió respecte a la consideració que fins llavors es tenia de la infància en el seu conjunt, no va ser fins la constitució de les Nacions Unides l'any 1945 que s'establí el marc institucional necessari d'on van sorgir la declaració dels Drets del Nen l'any 1959 i la Convenció sobre els drets del Nen l'any 1989 (Camps i Piñol, 2000). Dos textos en que, fins a dia d'avui, es recolzen les mesures de promoció i protecció de la infància.

Es pot veure doncs que, en primera instància, la intervenció pública envers les problemàtiques de la infància estava més orientada a la protecció de la població adulta que no pas a garantir el benestar dels nens i nenes. Tot i així, les diverses polítiques públiques que s'han anat posant en marxa des del segle XIII han posat gradualment la infància a sobre de l'escenari polític, social i cultural. Aquesta evolució en la concepció de la infància ha passat per diverses fases, on diferents disciplines acadèmiques han mirat d'explicar les causes i les conseqüències de la vulnerabilitat d'aquesta etapa vital, i han exposat les seves pròpies propostes, que per motius d'extensió no podem explicar aquí.

A tall de resum, es pot afirmar de manera molt sintètica que l'actual concepte d'infància es deu a tres fenòmens diferencials: el reconeixement dels drets inalienables de la infància, el reconeixement de les conseqüències cognitives afectives i socials que té el fet de viure una situació carencial i el reconeixement de la inadaptació social com a producte d'un procés d'aprenentatge que s'inicia durant la infància en risc social (Balsells, 2000). Aquesta concepció de la infància és el punt de partida de les actuals polítiques d'intervenció, que prioritzen el caire educatiu i preventiu de les accions dirigides a l'infant per sobre de les mesures repressives, mèdiques o assistencials.

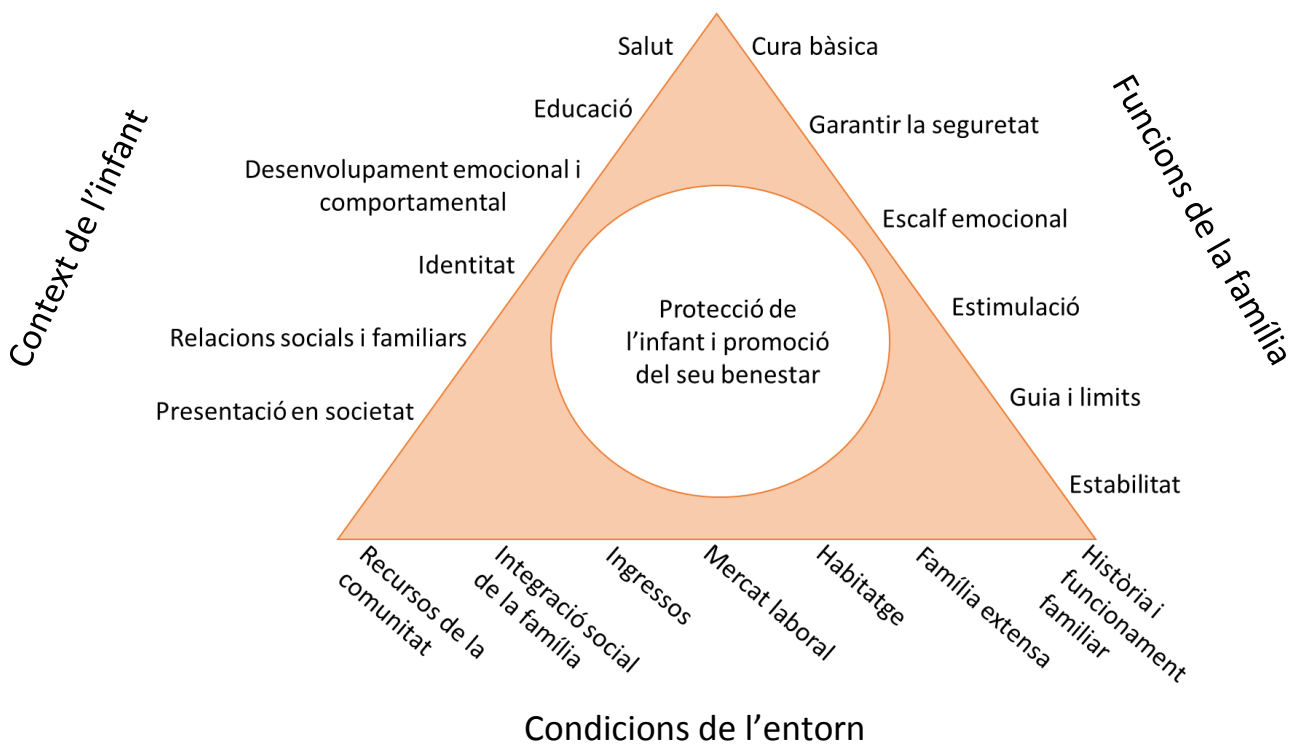
4.1. Models d'intervenció familiar

La consideració de la família com a context de desenvolupament (Rodrigo i Palacios, 2011), unida als canvis estructurals de les societats arran del procés de globalització i els riscos que aquest comporta (Trask, 2010), ha motivat al món acadèmic i els i les professionals de la intervenció a plantejar-se diversos models i estratègies d'actuació. Aquestes, al seu torn, es poden plantejar des de diferents paradigmes que no sempre són compatibles, com la pràctica terapèutica i la intervenció en àmbits socials educatius. Els objectius, escenaris, actors i mètodes d'ambdós contextos no son sempre intercanviables ni tampoc es poden generalitzar les pràctiques d'un a l'altre en qualsevol circumstància (López, 2011). Per aquest motiu, resulta pertinent introduir alguns models d'intervenció per poder situar el paradigma en el que es situa aquesta recerca.

Cal notar, però, que la pertinència de cada model depèn en gran mesura de les característiques i possibilitats de l'equip professional, així com de la formació i creences dels seus membres (Máiquez i Capote, 2001). Addicionalment, en funció de la configuració dels equips i el bagatge de les persones que els integren, es poden donar diferents enfocaments dins de cada model que orientin les intervencions.

Tanmateix, la visió integral sobre la família i els infants des de la perspectiva de la vulnerabilitat social serveix actualment com a fonament per diverses intervencions en l'àmbit familiar. Un exemple que resulta especialment il·lustratiu es troba actualment en el marc per l'avaluació dels infants en risc i les seves famílies (*Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*) (Rose i Aldgate, 2001) Aquest marc d'avaluació considera un gran ventall d'elements que influeixen en el benestar de l'infant i que es corresponen amb molts dels elements als que ja s'ha fet referència en aquest document. El gràfic 7 representa els indicadors avaluats respecte a les necessitats de l'infant, les capacitats parentals per satisfer-los i els factors ambientals i familiars on viuen i es desenvolupen els infants i les seves famílies:

Gràfic 7: Elements de protecció i promoció del benestar de l'infant



Font: Elaboració pròpia a partir de White (2005)

Actualment, la majoria de programes educatius treballen un o diversos d'aquests eixos i reconeixen el seu impacte en el benestar de l'infant. Abans, però de concretar el tipus d'intervenció al que es fa referència en aquesta recerca, cal repassar breument els principals models d'intervenció existents.

Malgrat existeixen diverses propostes de classificació de models i enfocaments d'intervenció familiar, des d'aquest estudi ens remetem a la proposta de Máiquez i Capote (2001), que distingeixen tres models principals d'intervenció. En aquest cas, quan es parla

de model es fa referència al conjunt d'accions, dissenys, estructures o components que conformen un procés d'intervenció (Solé, 2002). Cal notar que els models d'intervenció poden, al seu torn, comptar amb diversos enfocaments teòrics. A continuació es resumeixen els tres models d'intervenció que emmarquen la pràctica majoria de les possibilitats d'intervenció actuals.

4.1.1. El model clínic

Tradicionalment, les intervencions basades en aquest model es relacionen amb el tractament individualitzat de patologies psicològiques amb efectes negatius per al grup familiar, com ara addiccions, estrès, ansietat, etc. Les formes d'intervenció d'aquest model es basen en l'atenció individual i en la relació professional-pacient, habitualment des de l'àmbit de la psicologia.

El enfocaments que pot fer servir aquest model són molt diversos, però coincideixen en la diferenciació entre el professional i el destinatari/ària i en la restricció de l'espai on es du a terme la intervenció, habitualment el despatx del professional. Tanmateix, es tracta d'un model que aporta una profunda comprensió dels processos intrapsíquics i relacionals que es donen en l'individu i les famílies, així com la interpretació que aquest fa dels esdeveniments i la seva pròpia situació.

4.1.2. El model educatiu

Aquest model es basa en l'ensenyament d'habilitats i comportaments dels pares i mares, tot i que també es pot dirigir a la reeducació dels fills. Sota aquest model, es pretén instruir les famílies de manera que puguin dur a terme les seves funcions parentals. L'equip professional assumeix la tasca d'oferir els recursos formatius necessaris en funció de les necessitats de les famílies, com ara qüestions referents a la petita infància, hàbits o etapes evolutives, per mencionar-ne alguns. En aquest model, s'acostuma a dirigir la intervenció a grups de pares i mares, més que a oferir formació de manera individual.

Dins d'aquest model, existeixen diferents modalitats de formació, com ara la informativa, on els professionals aconsellen els pares i mares i els ofereixen coneixements relatius a la criança i l'educació dels infants. Una altra modalitat és la instructiva, que es basa més en l'intercanvi d'experiències entre els pares i les mares i s'afavoreix la comunicació entre ells. D'altra banda, l'enfocament constructivista té en compte el context de l'individu i el procés

de construcció interna del coneixement i es valora el procés d'aprenentatge per sobre del resultat d'aquest.

4.1.3. El model comunitari

Les intervencions que es duen a terme des del model comunitari es basen en potenciar la relació entre la família i el seu entorn, treballant amb ella per reforçar les seves potencialitats. En aquest model, la funció dels professionals no és intervenir de forma directa sobre el grup familiar, sinó facilitar-li contextos d'intercanvi positius amb els demés agents socials de manera que la família en el seu conjunt es vegi reforçada per aquestes relacions.

Els enfocaments d'aquest model poden ser funcionals o psicosocials, i es dirigeixen a tots els àmbits del treball social: individus, grups, comunitats, clients, per mencionar-ne els principals. D'altra banda, també es poden basar en la teoria general dels sistemes, segons la qual, els recursos necessaris per al desenvolupament de les famílies i per la prevenció de situacions de vulnerabilitat social es troben en les xarxes socials i els contextos vitals.

Cal apuntar que els models exposats en aquest apartat representen diferents àmbits d'actuació: individual, grupal i comunitari, que estarien representats pel model clínic, educatiu i comunitari respectivament. Per tant, tot i presentar-se per separat no es tracta de models incompatibles. Més aviat al contrari, ja que no és estrany trobar recursos d'intervenció que combinin tots tres models a l'hora d'actuar amb les famílies. En la mateixa intervenció es poden tractar els aspectes intrapsíquics individuals d'un o més membres de la família, oferir-los-hi recursos formatius i al mateix temps dur a terme iniciatives de caire comunitari. Precisament, els centres d'intervenció socioeducativa que han participat en aquesta recerca sovint combinen tots tres models a l'hora de dissenyar les seves accions educatives.

Si bé els models d'intervenció exposats fins ara ajuden a donar marc de referència sobre les diferents tendències a l'hora de treballar amb les famílies, es tracta d'un conjunt de línies generals que ajuden a situar el focus de la intervenció: ja sigui el tractament individual de determinades problemàtiques, l'oferiment d'eines i recursos cognitius per ajudar als referents familiars o els infants o bé la incorporació de la comunitat i l'entorn com a mitjans per realitzar intervencions de forma integral. Una vegada explicades aquestes línies generals, és necessari concretar els enfocaments als que s'adscriu aquesta recerca i en funció dels quals s'han creat els productes pedagògics inclosos en la mateixa.

4.2. Enfocaments de la intervenció en l'àmbit familiar

Una vegada descrits breument els principals models d'intervenció en la família, cal especificar els principals enfocaments que s'han tingut en compte a l'hora de plantejar la present recerca. Aquests representen un major grau de concreció a l'hora d'intervenir en l'àmbit familiar i recullen el principis, premisses, objectius i filosofies que regeixen les diverses propostes a l'hora de treballar amb les famílies. Els enfocaments tractes en aquest apartat són: l'enfocament de la preservació familiar, la intervenció evolutiva-educativa i comunitària i la teràpia centrada en el client.

4.2.1. Enfocament de la preservació familiar

La intervenció des de l'enfocament de la preservació familiar (Rodrigo et al., 2008) va donar les seves primeres passes als anys 70 i, tot i haver evolucionat amb els anys, encara conserva el seu objectiu principal: evitar la separació de l'infant de la seva llar durant els processos d'intervenció de curta durada (Early i Hawkins, 1994; Lindsey, 2003). L'evolució d'aquest enfocament respecte al seu plantejament original es pot consultar a la taula 5:

Taula 5: Evolució del plantejament de la preservació familiar

| Plantejament original (anys 70) | Plantejament actual (anys 90) |
|---|---|
| Caràcter finalista. | Valoració del procés. |
| Enfocat en el dèficit i l'individu. | Enfocat en les potencialitats i l'entorn. |
| Centrat en les necessitats materials de la família | Té en compte les necessitats afectives i socials. |
| Focalitzada en el punt de vista i les decisions del professional. | Té present la opinió i les decisions de la família. |
| Concepció passiva, es limita a certificar les deficiències. | Concepció activa de la protecció, des d'on es treballa per corregir les deficiències parentals. |
| Concepció de vigilància i control sobre el comportament parental | La protecció com a responsabilitat compartida a l'hora de planificar mesures i recursos de suport |

Font: Elaboració pròpia a partir de (Rodrigo et al., 2008)

La preservació familiar a la actualitat, doncs, ha de procurar assolir un futur segur i unes condicions de benestar, tenint una visió integral de la complexa realitat en la que es troba la família, així com la consideració cap al conjunt de necessitats de l'infant. Per assolir

aquests objectius, cal prioritzar les intervencions que promoguin la vinculació entre els recursos normalitzats i les famílies, tot reconstruint les xarxes de suport natural. Les línies bàsiques de la preservació familiar aplicades a la present recerca es poden resumir en la seva filosofia, els seus objectius i els seus principis, tal i com es descriu a la taula 6:

Taula 6: Filosofia, objectius i principis bàsics de la preservació familiar

| Filosofia de la preservació familiar |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• La orientació es centra en promoure les competències parentals, el desenvolupament personal i social i incrementar les fonts de suport parentals.• Augmentar el compromís, la implicació i la responsabilització dels referents familiars adults.• Sensibilitat davant el punt de vista de la família i les seves necessitats.• Diversificar els serveis de suport familiar i les modalitats d'atenció a les seves necessitats.• Diversificar els objectius de la intervenció, d'assolir canvis mínims en els hàbits fins a plantejar canvis en profunditat sobre la concepció de la parentalitat objectius educatius, etc.• Implica un punt de vista comunitari i preventiu. Es necessiten comunitats més sensibles i cooperatives per ajudar les famílies a protegir els infants.• Cal promoure accions comunitàries que facilitin l'accés als recursos de suport a les famílies i la coordinació amb altres serveis, entre d'altres.• Promoure la coordinació i corresponsabilització de la comunitat i les institucions tant públiques com privades. |
| Objectius de la preservació familiar |
| <ul style="list-style-type: none">• Donar suport a les famílies de forma que puguin enfortir i/o conservar els lligams afectius amb l'infant per donar-li estabilitat i continuïtat a la seva trajectòria vital.• Enfortir la seva funció educativa mitjançant l'enfortiment de les competències parentals, millorant així l'escenari educatiu.• Atendre les necessitats específiques dels infants i donar suport a les seves competències per afavorir la seva adaptació a diversos contextos de desenvolupament.• Afavorir l'autonomia de la família i de tots els seus membres a l'hora d'enfrontar la vida i les seves relacions amb l'entorn.• Enfortir els sistemes de suport natural de la família en combinació amb els suports institucionals.• Donar suport a les famílies en la creació de xarxes comunitàries en les que es coordinin diversos serveis i s'eliminin les barreres d'accés als recursos que busquin la seva normalització i integració social.• Afavorir la col·laboració familiar mitjançant l'anàlisi rigorós de totes les actuacions dels tècnics, assolint un clima d'acceptació, confiança i implicació de les famílies. |

| Principis bàsics en la intervenció |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Els referents familiars adults son la millor font de protecció per els infants i els adolescents, i és el recurs bàsic per a cobrir les seves necessitats bàsiques.• Els poders públics tenen la funció de donar suport als referents familiars adults per cuidar els infants al seu càrrec i, si és necessari hauran d'actuar per a protegir-los i substituir als referents familiars adults.• En la preservació familiar, es considera l'increment en les mesures de guarda o tutela com un fracàs de les polítiques socials i no pas com un èxit del sistema de protecció |

Font: elaboració pròpia a partir de: Rodrigo et al. (2008)

4.2.2. Intervenció evolutiva-educativa i comunitària.

Una vegada establerts els principals continguts de l'enfocament de la preservació familiar, és convenient especificar en què hauria de consistir la intervenció educativa envers les famílies. Aquesta visió resulta especialment útil a l'hora de dissenyar les accions educatives dirigides a les famílies, especialment en aquelles que es troben en situacions de vulnerabilitat. La intervenció evolutiva-educativa i comunitària actua envers dos eixos complementaris. D'una banda, la intervenció evolutiva-educativa i, de l'altra, la intervenció comunitària. Els objectius d'aquests dos eixos s'especifiquen a la taula 7 i la taula 8:

Taula 7: Objectius de la intervenció evolutiva-educativa

| Objectius de la intervenció evolutiva-educativa |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Optimitzar i/o modificar l'escenari educatiu mitjançant l'enfortiment de les habilitats parentals amb la finalitat d'assegurar la seva capacitat i implicació en la tasca educativa.• Promoure les competències de tots els membres de la família, de manera que permetin un adequat desenvolupament personal i social, així com un ajustament adequat als seus contextos de desenvolupament.• Donar suport a les famílies en moments de transició, crisis i situacions adverses de manera que aquestes puguin superar els reptes que plantegen aquestes situacions, promovent els canvis necessaris per superar-les. |

Font: Elaboració pròpia a partir de (Rodrigo et al., 2008)

Taula 8: Objectius de la intervenció comunitària

| Objectius de la intervenció comunitària |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la normalització i la integració social de la família en l'entorn comunitari, enfortint al mateix temps les xarxes de suport formal i informal. • Aprofitar els recursos presents a la comunitat per satisfer les necessitats materials bàsiques i socials de la família. • Garantir la participació ciutadana en activitats que fomentin estils de vida saludables, així com el benestar i la cohesió social. |

Font: elaboració pròpia a partir de Rodrigo et al. (2008)

Les característiques d'aquestes intervencions, que responen als objectius que s'acaben de descriure, fan de la intervenció evolutiva-educativa i la intervenció comunitària el marc ideal per desenvolupar una proposta pedagògica dirigida a les famílies. La seva idoneïtat prové de la seva capacitat per dotar les famílies d'un conjunt de recursos intra i interpersonals en forma de competències i el fet d'enfortir al mateix temps el seu context immediat i la seva comunitat.

4.2.3. La teràpia centrada en el client i la relació d'ajuda

El darrer enfocament d'intervenció al que cal fer menció és, més que un model d'intervenció, una metodologia emprada pels professionals que els hi pot facilitar establir el vincle necessari per crear una relació de confiança mútua des de la que ambdues es sentin implicades en el procés educatiu. En aquest sentit, Carl Rogers, amb la seva teràpia centrada en el client, va ser fonamental a l'hora de proposar una manera diferent de relació entre el terapeuta i el client (Mearns i Thorne, 2003; Rogers, 2009). Tot i que es tracta d'un enfocament originàriament creat en el context de la teràpia psicològica individual amb adults, les aplicacions de la teràpia centrada en el client es poden ampliar també a els contextos educatius com les escoles i a altres tipus de destinataris, com ara les famílies. Tot i que es tracta d'un enfocament realment interessant sobre el que s'han pronunciat multitud d'autors i autores, en aquest apartat s'explicaran els conceptes fonamentals per aquesta recerca que han influït de forma directa en els equips educatius que hi ha participat: El vincle com a relació d'ajuda i els requisits, facilitadors i amenaces del mateix.

En primer lloc, el concepte de vincle, tot i estar present en el vocabulari quotidià dels i les professionals de l'àmbit social, és força complicat de definir. Algunes disciplines, com la psicologia clínica, poden oferir un ampli ventall de definicions i tipologies de vincle. Tanmateix, la realitat dels centres i les seves característiques, tant a nivell organitzatiu com

pel que fa a l'equip educatiu, fan necessària una concepció determinada del vincle per a poder-lo treballar amb les famílies en el context del centre socioeducatiu.

Per aquest motiu, es proposa fer referència a la relació entre les famílies i els professionals fent servir el concepte relació d'ajuda (Rogers, 2009). Aquest concepte, emprat per Carl Rogers, té en compte elements que transcendeixen la formació i el perfil professional dels educadors i les educadores, de forma que esdevé transferible a les diverses realitats del centres socioeducatius.

La relació d'ajuda és l'element fonamental per poder dur a terme l'acció educativa. Sense ella, és extremadament difícil que les famílies puguin dur a terme els canvis necessaris per a millorar les competències parentals. Per aquest motiu, és molt important que els educadors i educadores puguin reflexionar sobre la manera que tenen de relacionar-se amb les famílies. Al mateix temps, han de ser capaços de servir-se d'aquesta relació per poder ajudar les famílies a assolir els canvis que creguin necessaris.

Una relació d'ajuda és un procés conscient i sostingut en el temps, que orienta les actituds tant de la persona destinatària com de la professional. Per aquest motiu, és important que l'equip educatiu tingui una actitud crítica respecte a la seva posició en la relació d'ajuda i no perdre de vista els elements necessaris per tal que aquesta sigui realment útil per a la família.

Tot i que les relacions són per definició bidireccionals, la capacitat d'influència de la família i el professional no és igual d'intensa en els dos casos. Tot i que la congruència resulta essencial en les relacions d'ajuda, és la figura professional la que té la responsabilitat d'acompanyar la família en el procés de canvi, i no pas al revés. Aquest fenomen implica que, malgrat l'autenticitat de la relació, aquesta sempre serà asimètrica.

a) Requisits en la relació d'ajuda

Segons Carl Rogers (2009), existeixen tres elements bàsics que han d'estar presents en la figura professional per tal que la relació d'ajuda sigui òptima.

- **Congruència**

Quan l'educador/a es mostra a si mateix en la relació, sense amagar-se al darrere d'una "màscara" professional, és més probable que la persona es desenvolupi d'una manera sana i es mostri tal com és. Això significa tenir presents els propis sentiments i buscar l'autenticitat de la relació, per tal que l'altra persona estigui motivada per buscar la seva pròpia autenticitat.

- **Acceptació positiva i incondicional**

Quan l'educador/a aconseguix tenir una actitud positiva i d'acceptació envers l'altra persona, el creixement i el canvi són més probables. Es tracta d'estar disposat a acceptar que l'altra persona pugui experimentar i expressar els seus propis sentiments, de manera que aquests no siguin jutjats ni manipulats, sinó considerats com a part significativa de la seva identitat.

- **Comprensió empàtica**

Consisteix en la percepció per part de la persona professional del món intern de la persona amb una actitud d'escolta profunda i activa, per comprendre els significats personals que experimenta aquesta en cada moment. Alhora, la comprensió empàtica inclou la comunicació a l'altra persona d'aquesta comprensió. Quan una persona se sent escoltada de forma empàtica arriba a comprendre amb més precisió el "fluir" de les seves pròpies experiències.

b) Facilitadors de la relació d'ajuda

A més dels elements fonamentals de la relació d'ajuda, hi ha un conjunt d'elements que ens poden ajudar a establir i reforçar el vincle amb les famílies:

- **Relació fluida**

La relació fluida i constant entre les famílies i l'equip professional pot ajudar a crear l'ambient adequat per a una relació d'ajuda. La interacció regular i sostinguda genera un clima de confiança i cordialitat ideal per tal que les dues parts es coneguin millor.

- **Característiques i interessos comuns**

Tot i que la diversitat es considera un element de valor en els centres socioeducatius, existeixen diverses preconcepcions culturals que poden dificultar o facilitar la generació de la relació d'ajuda. És important tenir en compte aquests constructes a l'hora d'establir una relació d'ajuda.

Així, per exemple, és possible que una determinada persona estigui més disposada a interactuar amb dones que no pas amb homes, o que senti més simpatia per un professional que tingui fills. Totes aquestes consideracions, malgrat puguin ser prejudicis, poden ser importants en l'imaginari de les famílies.

- **Emocions positives**

És fonamental que l'educador o educadora sigui capaç d'experimentar emocions positives envers la família, ja sigui a l'hora d'establir la relació d'ajuda o quan aquesta experimenti un

canvi positiu. Viure positivament la relació d'ajuda és la motivació principal per acompanyar les famílies. Poder expressar positivitat i alegria davant les fites de les famílies resulta gratificant per ambdues parts, mentre que la indiferència o el rebuig poden malbaratar el procés educatiu.

c) Amenaces per la relació d'ajuda

De la mateixa manera que existeixen elements capaços de facilitar la generació de vincle, també existeixen situacions o actituds que poden distorsionar o fins i tot trencar aquest vincle.

- **Fusió**

El procés de fusió implica que l'educador/a perd el seu posicionament individual respecte a la situació de la família, arribant a sentir el mateix que aquesta, perdent el criteri propi i adoptant una postura parcial a favor de la família.

Per evitar la fusió es poden dur a terme dues estratègies. En primer lloc, l'educador/a ha de ser sincer/a amb si mateix/a i saber identificar quan s'està fusionant amb una família. D'altra banda, es pot recórrer a altres companys i companyes per conèixer el seu criteri i tenir un punt de referència des del qual poder jutjar una determinada situació.

- **Distància professional**

Pot aparèixer quan l'educador/a deixa de ser congruent, de comprendre de forma empàtica o d'acceptar l'altre de manera positiva i incondicional. En el moment en què es torna a posar la "màscara" professional, l'educador/a perd l'autenticitat del vincle i, amb ella, la confiança de la família i la possibilitat que aquesta canviï, recolzant-se en la relació d'ajuda.

Per evitar-ho, cal acceptar la independència de l'altra persona i acceptar les decisions, malgrat puguin semblar incomprensibles o contràries a les creences de l'educador/a. No es tracta de corregir les conductes o les actituds, sinó de facilitar el procés de canvi.

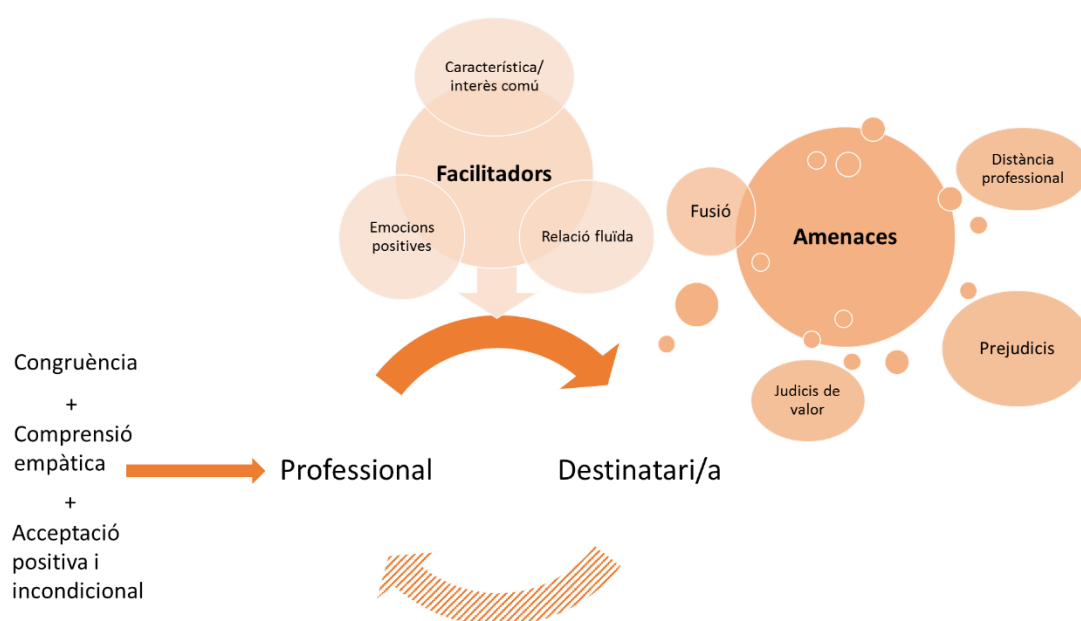
- **Judicis de valor**

En relació amb el punt anterior, emetre judicis de valor referents al comportament de la família és contraproduent en la relació d'ajuda, ja que aquesta es pot sentir atacada, menyspreada o valorada negativament. Tots aquests sentiments contribuiran a generar una defensa de la família, ja sigui posant distància amb el centre, deixant de compartir les seves vivències per por a ser jutjada o fins i tot mentint a l'educador/a. Per tant, malgrat l'educador/a ha de poder expressar-se lliurement, ha de procurar fer-ho en positiu i sense jutjar la família.

- Prejudicis

De la mateixa manera que les famílies poden atribuir comportaments, actituds o capacitats en funció de característiques biològiques, socials o culturals, els educadors i educadores també poden tenir prejudicis envers determinades famílies. Si bé és cert que la immensa majoria dels centres socioeducatius valoren la diversitat de forma positiva, seria imprudent pensar que tots els centres i tots els equips educatius estan lliures de prejudicis. Si es reconeix aquesta realitat i els educador/es són sincers al respecte, s’hi podrà treballar activament i, eventualment, s’eliminaran els prejudicis de l’acció educativa. Al Gràfic 8 es veuen representats els elements presents en la relació d’ajuda que s’han explicat fins ara:

Gràfic 8: El procés de la relació d’ajuda: requisits, facilitadors i amenaces



Font: Elaboració pròpia a partir de Rogers (2009)

De la mateixa manera que succeeix amb els models d'intervenció en l'àmbit familiar descrits prèviament, els enfocaments explicats en aquest apartat no són incompatibles, sinó complementaris a l'hora de treballar amb les famílies. D'altra banda, l'enfocament pràctic de la recerca contempla aplicar i avaluar la seva proposta d'un àmbit i uns recursos determinats, fet que obliga a escollir entre models d'intervenció que s'adaptin a les possibilitats i necessitats que es puguin detectar l'entorn on s'aplicarà la proposta. Concretament, la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació es basen en l'enfocament de la preservació familiar, la intervenció evolutiva-educativa i comunitària i la teràpia centrada en la persona. Aquesta decisió respon a que les tres propostes aborden els elements fonamentals de l'acció educativa dels centres socioeducatius. En primer lloc, l'enfocament de la preservació familiar permet dissenyar

actuacions favorables a les pròpies famílies, posant-les al centre de la intervenció i fent-les participar activament en la intervenció, tot aprofitant les seves potencialitats i posant en valor el procés de canvi. D'altra banda, la intervenció evolutiva-educativa i comunitària resulta ideal per aprofitar el medi obert com a element clau en la intervenció, ja que té en compte la pròpia comunitat i l'entorn a l'hora de treballar amb les famílies per l'adquisició i millora de les competències parentals. Per últim, la relació d'ajuda com a mètode per establir vincles amb els referents familiars adults permet als educadors i educadores aprofitar la confiança establerta amb les famílies per generar un vincle positiu amb elles, de forma que s'incrementi el seu interès per les activitats del centre.

Capítol 5. Serveis i programes d'intervenció amb famílies a Catalunya

Fins ara, s'ha intentat resumir i explicar el marc conceptual de la família i el context en que es desenvolupen les propostes d'intervenció. Tanmateix, resulta necessari explicar de quina manera es concreten aquestes propostes i quin és el marc legal que s'ha desenvolupat per donar-les-hi forma i mirar de garantir que compleixen els seus principals objectius. A continuació s'introdueix breument l'inici del desplegament dels primers serveis d'atenció a la infància en l'Estat Espanyol, fent especial èmfasi en el medi obert com a escenari d'intervenció. Més endavant es descriu l'evolució del desplegament normatiu d'aquests serveis, concretament els d'intervenció socioeducativa. Finalment, es podran veure alguns models de serveis d'intervenció socioeducativa en medi obert, tant del nostre entorn geogràfic més proper com a nivell internacional.

Amb el desplegament i implantació de les diferents lleis de serveis socials, es comencen a regular les experiències d'educació en lleure, que assumeixen l'encàrrec, fins aleshores implícit, d'actuar com a serveis de prevenció primària en territoris i poblacions vulnerables. Aquest desplegament es va fer de forma gradual i fragmentada, ja que les polítiques d'infància es van repartir entre polítiques específiques de lleure, esport, sanitat, ensenyament o justícia juvenil (Casas, 1994).

L'educació en lleure a casa nostra té un llarg recorregut. Els seus orígens es remunten a abans de la transició de 1978, a les primeres experiències del escoltisme, colònies, campaments o casals. Aquestes activitats es duïen a terme majoritàriament durant els caps de setmana o períodes de vacances (Ruiz, 2012). Poc a poc, amb la implantació de la democràcia, les administracions públiques comencen a generar les seves pròpies propostes d'educació en el lleure, fet que afegeix encara més complexitat a un panorama ja de per sí divers.

Aquesta fragmentació, unida a la manca d'una definició integral d'infància va tenir com a conseqüència una xarxa de serveis especialitzada on cada servei tenia una visió parcial dels infants i les seves problemàtiques. No és fins als anys 80 que es comença a abandonar el paradigma de l'especialització en les polítiques d'atenció en favor de la normalització de les accions dirigides a la infància. Aquest procés es dona gràcies, en gran part, a les pressions de les iniciatives socials i professionals de serveis a la infància, prèvies a les transferències de competències polítiques d'atenció a la infància.

La redacció de la convenció dels drets de l'infant i la seva acceptació va propiciar la l'aprovació de diverses lleis que, paulatinament, incorporen una visió més global de

l'atenció a la infància i fomentaven unes polítiques de protecció a la infància contextualitzades en polítiques generals de la infància i els seus drets.

En aquest context es van crear i desenvolupar els serveis de centres diürns. Aquests serveis, que varen començar a sorgir a partir de la dècada dels 70 al cinturó metropolità de Barcelona. Aquestes iniciatives estaven orientades a acollir a infants amb problemes psicosocials o sociofamiliars i van suposar l'embrió de les entitats de lleure educatiu i atenció a la infància que coneixem actualment. Es tractava d'iniciatives privades i amb recursos força precaris basats en el voluntariat. Poc a poc, els ajuntaments comencen a reconèixer-les i, en alguns casos, a assumir-les com a part de la resposta organitzada envers les problemàtiques dels infants i les seves famílies (Casas, 2012).

5.1. Intervenció en medi obert

Les polítiques públiques d'intervenció actuals es recolzen sobre un nodrit cos legal que posa de manifest la importància d'intervenir, si és possible, en els contextos pròxims als infants evitant la seva separació de l'àmbit familiar. La Llei 26/1985, de 27 de desembre, de Serveis Socials ja va establir que:

Els serveis socials han de tendir a mantenir als ciutadans en els seus ambients familiar i social o, si escau, a reinserir-los a l'entorn de la comunitat, respectant en tots els casos el dret a la diferència. (Llei 26/1985, de 27 de desembre, de serveis socials)

Seràn principis rectors de l'actuació dels poders públics, els següents: el manteniment del menor en el mitjà familiar d'origen tret que no sigui convenient per al seu interès. (Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.)

La prioritat dels programes d'actuació en l'entorn familiar i social propi, sempre que no sigui perjudicial per als interessos dels menors i joves. (Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil)

La redacció i aprovació d'aquestes lleis suposen a incorporació d'una visió integral i transversal de la infància, unida al reconeixement de situacions que, tot i que es considerin de risc, no suposen la retirada de l'infant del seu nucli familiar. Tanmateix, tot i els beneficis potencials de mantenir l'infant en el seu sistema familiar a l'hora de garantir la seva protecció i el seu desenvolupament, aquestes consideracions requereixen serveis públics

que puguin detectar i intervenir sobre possibles situacions de risc. Aquesta tasca ha estat delegada paulatinament en l'educació no formal des de l'àmbit de l'educació formal, que s'ha desentès en part d'aquesta funció (Cónsola et al., 2018)

Aquestes consideracions sobre els contextos on s'han de dur a terme les intervencions i els agents educatius implicats en les mateixes introdueixen un nou escenari d'intervenció al que ens referirem com a medi obert.

El medi obert representa una alternativa a la separació de l'infant del nucli familiar, la comunitat i els seus entorn més propers. Es tracta d'un escenari on dur a terme accions socioeducatives integrades en el teixit social, correlacionades amb els recursos del territori i dissenyades des d'un paradigma interdisciplinari (Funes, 1998; Sevilla i Bujalance, 2002; Castillo, 2005).

El seu caràcter divers i el fet de trobar-se arrelat al territori dona a les intervencions en medi obert la capacitat d'adaptar-se a la realitat dels infants i les seves famílies tot implicant els agents educatius més propers al sistema familiar. Aquesta mateixa diversitat fa de les intervencions un fenomen difícil de definir, ja sigui en les seves característiques com respecte a les actuacions que s'hi duen a terme:

Alguns autors es refereixen a les intervencions en medi obert com a mesures no residencials on intervenen diversos recursos socials com per exemple programes de formació i inserció laboral. En aquest sentit, el medi obert es podria comparar al tercer grau de l'àmbit penitenciari (González, 1992). Una altra interpretació del medi obert com a àmbit d'intervenció el relacionaria com un espai d'intervenció de lliure concurrència, on els destinataris hi participen de forma voluntària, viscut amb naturalitat pels destinataris i on no existeix un cos normatiu formalitzat (Mena, 1999). Altres autors, com Luque i Camacho (1999), destaquen la vessant integradora i normalitzadora del medi obert on la corresponsabilitat dels infants, adolescents, les seves famílies i els agents i institucions presents en la comunitat es situa en el centre de la intervenció. Una quarta definició de medi obert el descriu com un espai educatiu compartit entre iguals, on es reconeixen les possibilitats educatives de l'entorn natural dels infants i on es poden crear relacions, estímuls i experiències enriquidores i diverses (Funes, 2001). La darrera aportació a la que es farà referència és la de Guasch a Castillo (2005) on s'afirma que la intervenció en el medi obert centra el seu contingut en les relacions entre la persona i el seu entorn social i la comunitat, així com les seves relacions personals i demés aspectes relacionals, tot ajudant-la a establir el seu equilibri personal.

Com es pot observar, les intervencions en medi obert tenen el tret comú de comptar amb una posició privilegiada pel que fa al coneixement de les possibilitats i recursos presents als territoris, així com la importància que s'hi dona a l'àmbit d'allò local i particular pel que respecta als destinataris (Castillo, 2005).

5.2. Desplegament normatiu i executiu de la intervenció socioeducativa a Catalunya.

La consideració envers la infància des del món adult en general i des de les institucions en particular ha canviat amb el pas del temps. Des del paradigma especialitzador, representat per les grans institucions totals, en les que els usuaris hi passaven la pràctica totalitat del temps confinats, es va avançar cap un paradigma basat en la normalització i la intervenció en el context habitual de l'infant.

Aquest canvi de paradigma va impulsar la creació arreu d'Europa d'un conjunt de lleis i recomanacions que emmarquessin la intervenció en la infància des de les administracions públiques. A l'estat espanyol, aquesta reforma no es va dur a terme fins l'arribada de la democràcia a finals dels anys 70. A partir del 1980, es comencen a transferir les competències del *Instituto Nacional de Asistencia Social* cap a la Direcció General de Serveis Socials del Departament de Sanitat de la Generalitat de Catalunya. D'altra banda, les competències del *Consejo Superior de Protección de Menores*, van derivar-se a la Direcció General de Protecció i Tutela de Menors del Departament de Justícia (Casas, 2012), fet que va suposar la fragmentació dels serveis de protecció social i els serveis socials.

No va ser fins el 1988 que, amb la creació de la Direcció General D'atenció a la Infància que es varen unificar les polítiques de protecció de menors i de la direcció general del serveis socials. Tanmateix, les polítiques dirigides a la infància han canviat nombroses vegades de departament i la denominació de les seves competències. A la taula 9 es resumeixen les diverses instàncies competents en el període 1981-2011:

Taula 9: Evolució de les instàncies de protecció dels infants i adolescents a Catalunya

| La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desemparament a Catalunya | Instància de la Generalitat de Catalunya competent en matèria de protecció a la infància | | |
|--|--|--|------------------------------------|
| | Departament | Direcció General | Decret regulador |
| | de Justícia | de Protecció i Tutela de Menors (DGPTM) | RD 1291/1981, de 5 de juny |
| | de Benestar Social | d'Atenció a la Infància (DGAI) | Decret 332/1988, de 21 de novembre |
| | de Justícia | d'Atenció a la Infància (DGAI) | Decret 184/1996, de 7 de juny |
| | de Justícia | d'Atenció al Menor (DGAM) | Decret 332/2000, de 21 de novembre |
| | de Benestar i Família | d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA) | Decret 284/2002, de 12 de novembre |
| | d'Acció Social i Ciutadania | d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA) | Decret 572/2006, de 19 de desembre |
| de Benestar social i Família | d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (DGAIA) | Decret 332/2011, de 3 de maig | |

Font: pròpia a partir de Casas (2012).

Amb la transferència de competències, es va fer també necessari un desplegament normatiu adequat per generar un conjunt de serveis i recursos des d'on atendre les situacions de risc d'exclusió social i pobresa que afectaven als infants i les seves famílies. A partir del anys noranta es varen succeir diverses reformes legals, el contingut de les quals es resumeix a la taula 10. El contingut de les mateixes s'ha extret dels principis que figuren al preàmbul i s'ha escurçat i adaptat per facilitar la seva lectura i comprensió:

Taula 10: Evolució del marc legal de protecció dels infants i adolescents a Catalunya

| |
|---|
| Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social. |
| El menor ha de gaudir dels drets individuals i col·lectius reconeguts per la Constitució, la resta de l'ordenament jurídic i els acords i tractats internacionals, especialment la Convenció de les Nacions Unides de 1989. |
| El menor té dret a créixer en el si d'una família que cobreixi les seves necessitats materials, el protegeixi i se'n faci responsable; en un ambient afectiu que li permeti i li potenciï el desenvolupament integral de la personalitat. |
| L'interès del menor és prioritari quan es tracti d'aplicar mesures que l'afecten. |
| Tant els pares o tutors com els poders públics són responsables del compliment efectiu d'aquests principis, que han de presidir la interpretació i l'aplicació de la normativa referida al menor. |

| |
|---|
| Aquesta Llei específica, de caràcter primordialment civil, comprèn una completa regulació de la faceta protectora, tal com s'ha fet en les legislacions més modernes. |
| Llei 4/1994, de 20 d'abril, d'administració institucional, de descentralització, de desconcentració i de coordinació del sistema Català de serveis socials. |
| Desenvolupar el Sistema Català de Serveis Socials en el marc d'una co responsabilització pública interadministrativa i d'una gestió i una iniciativa mixtes publico-privades. |
| Promoure i garantir el dret dels ciutadans a un sistema de serveis socials de responsabilitat pública, mitjançant el desplegament i la consolidació de recursos i de serveis en el territori. |
| Completar la Xarxa Bàsica de Serveis Socials de Responsabilitat Pública, per tal que abasti totes les àrees d'actuació, sigui accessible a tots els ciutadans i cobreixi tot el territori de Catalunya. |
| Desconcentrar els serveis socials de l'Administració de la Generalitat, i dur a terme una descentralització gradual de recursos i serveis en les comarques i els municipis. |
| Assolir la plena coordinació de serveis i la màxima rendibilitat social dels recursos, tant públics com privats. |
| Cercar en totes les actuacions la cohesió social de Catalunya i la millora del benestar dels ciutadans. |
| Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents. |
| Fixar un sistema general que tingui en compte els tractats, els acords i les resolucions internacionals, entre els quals destaquen la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, del 20 de novembre de 1989, i també les diverses resolucions adoptades pel Parlament de Catalunya, en especial la 194/III, del 3 de març de 1991, sobre els drets de la infància. |
| Principi de subsidiarietat. Aquesta intervenció serà justificada quan no sigui possible garantir un marc legal suficient, que hom pot anomenar "dret del menor", per a protegir els infants i els adolescents en l'efectivitat de llurs drets. |
| La família és el nucli bàsic de la societat i, conseqüentment, reconeix amb caràcter principal l'actuació privada dels progenitors i els guardadors legals. |
| L'accés als serveis socials com un dret subjectiu de caràcter universal, que esdevé un principi bàsic del Sistema, orientat a la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i el progrés social de les persones. |
| Llei 12/2007, de l'11 d'octubre, de serveis socials. |
| El finançament hauria d'ésser mixt, amb una implicació important dels pressupostos públics, de la Generalitat i de les corporacions locals, per a finançar les prestacions, i dels usuaris, per a contribuir a pagar-les. |
| El Govern i els òrgans assessors en matèria de serveis socials han de mantenir al dia els estudis estadístics que permetin la comparació permanent dels percentatges de despesa i dels programes prioritaris en aquest àmbit i han de vetllar perquè el model convergeixi amb el model representat pels deu països més avançats de la Unió Europea. |
| El principi de subsidiarietat: Implica apoderar les persones, les famílies i les entitats d'iniciativa social, perquè, si volen, es puguin fer càrrec de la cobertura de determinades necessitats dins la comunitat, amb el suport dels serveis socials públics, sens perjudici que la Generalitat i les corporacions locals, d'acord amb llurs competències, siguin les responsables del desenvolupament, la planificació, la coordinació operativa de les accions, l'avaluació i la descentralització de la gestió. |
| Abordar les relacions amb les entitats voluntàries per tal que, respectant llurs elements essencials, com l'autonomia, la independència i l'esperit crític, es trobin fórmules de col·laboració amb les administracions públiques, aprofitant l'acció voluntària supervisada per personal professional qualificat, però clarament deslligada del treball del personal professional. |
| L'establiment d'un model de cooperació i concertació públic i privat que les fomenti i els doni estabilitat, i també prioritzar l'aplicació de clàusules socials en la contractació per a la gestió de serveis públics. |

| |
|--|
| <p>Els serveis socials s'estructuren en dos nivells: l'atenció bàsica i l'especialitzada. L'atenció bàsica, de caràcter públic i local, és un dispositiu potent d'informació, diagnòstic, orientació, suport, intervenció i assessorament individual i comunitari que, a més d'ésser la porta d'entrada habitual al sistema de serveis socials, és l'eix vertebrador de tota la xarxa de serveis i aprofita el model consagrat per l'experiència dels ajuntaments i dels consells comarcals.</p> |
| <p>La Cartera de serveis socials i els reglaments que ordenin l'atenció bàsica i l'atenció especialitzada han de fixar les ràtios de personal professional, les titulacions d'accés i els perfils professionals per a assegurar la qualitat i l'eficiència en la prestació dels serveis socials garantits del sistema.</p> |
| <p>Reuneix en un sol instrument jurídic, a manera de codi de la infància i l'adolescència, ambdues regulacions: La destinada a l'infant i a l'adolescent en general, en què s'estableixen els principis rectors i els drets d'infants i adolescents.</p> <p>De l'altra, la destinada a regular la protecció dels infants i els adolescents quan els mecanismes socials de prevenció no han estat suficients i s'han produït situacions de risc o de desemparament.</p> |
| <p>Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.</p> |
| <p>Pensar des d'un paradigma nou que consideri les condicions, les situacions i les necessitats de l'infant i l'adolescent en tots els àmbits i que doni preeminència a l'interès d'aquestes persones com a valor superior de l'ordenament jurídic.</p> |
| <p>Tota acció de govern ha d'incorporar aquesta visió i ha de pro moure la participació d'infants i adolescents en tots els àmbits, per la qual cosa cal que el principi de transversalització de l'interès superior de l'infant o l'adolescent impregni totes les polítiques i les mesures generals i es tingui en compte en el moment de planificar-les.</p> |
| <p>Especialment, calen actuacions públiques intensives i integrals de prevenció i promoció en els entorns territorials en què es tendeixen a concentrar en major mesura les desigualtats socials, la pobresa i les diverses formes d'exclusió econòmica, cultural i comunitària: els indicadors de risc es concentren en aquestes zones en què l'entorn dels infants i els adolescents té un efecte multiplicador del risc.</p> |
| <p>Afrontar, per primera vegada i específicament, la pobresa infantil com a factor de risc susceptible d'ésser l'objecte de les polítiques públiques.</p> |
| <p>Assumir que les conseqüències de la pobresa i de la privació econòmica en els infants i els adolescents constitueixen un risc social de primera magnitud, i que la manca de prevenció d'aquest risc en pot perjudicar greument les oportunitats i el desenvolupament futur.</p> |
| <p>Els conceptes de promoció, prevenció, atenció, protecció i participació de l'infant i l'adolescent:</p> |
| <p>La promoció: és el conjunt d'actuacions socials que es desenvolupen "encara que res vagi evidentment malament", perquè obeeixen a objectius de millora social i responen a anhels o aspiracions col·lectius, particularment als d'un benestar personal i social més gran.</p> |
| <p>La prevenció és el conjunt d'actuacions socials destinades a preservar l'infant o l'adolescent de les situacions que són perjudicials per al seu desenvolupament integral o per al seu benestar.</p> |
| <p>L'atenció: El conjunt d'actuacions socials per a "quan les coses comencen a anar malament" o per a quan només van "una mica malament" i existeix la probabilitat, i no la certesa, que el desenvolupament integral de l'infant o l'adolescent en pot resultar afectat negativament. La conseqüència jurídica d'aquests casos és la declaració de risc.</p> |
| <p>La protecció: És el conjunt d'actuacions socials reservades per a "quan les coses van malament", quan el desenvolupament integral de l'infant o l'adolescent sembla clar que resulta seriosament afectat, en vista dels coneixements científics actuals. Una de les seves conseqüències jurídiques és la declaració de desemparament.</p> |
| <p>Participació: La llei ofereix la promoció d'òrgans de participació per tal que els infants i els adolescents puguin participar activament en la vida pública.</p> |
| <p>La Llei preveu, per primera vegada en la legislació de Catalunya, un marc de coordinació i cooperació interinstitucional per a atendre i prevenir les situacions de risc social de la població infantil i adolescent en general, i dels nens, les nenes i els adolescents en particular.</p> |

Font: pròpia a partir de (Casas, 2012)

L'evolució de la normativa referent a la protecció i atenció de la infància posa de manifest els canvis en el paper dels serveis públics envers les situacions que envolten els infants i les seves famílies. Un dels més destacables és la concepció de la família com a actiu en la protecció de l'infant que passa de ser un objecte passiu de les polítiques públiques a un subjecte actiu en el seu propi desenvolupament gràcies al desplegament de polítiques integrals i transversals que tenen l'interès superior de l'infant com el seu principi rector.

5.3. Els serveis d'intervenció socioeducativa

El esforços de les entitats socials i l'administració pública per intervenir en les situacions de vulnerabilitat social dels infants, els adolescents i les seves famílies es varen anar materialitzant amb la aplicació de diverses lleis que, paulatinament, incorporaven nous serveis d'intervenció i detallaven els supòsits de la seva aplicació. Amb l'aprovació de la llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, es senten les bases de la intervenció socioeducativa tal i com es conceben a l'actualitat mitjançant diverses mesures definides en l'article 104e, que es poden classificar en:

Serveis de centre obert per a infants, adolescents i joves: Serveis diürns que realitzen una tasca preventiva que donen suport, estimulen i potencien l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensen les deficiències socioeducatives de les persones ateses mitjançant el treball individual, el grupal, la família, el treball en xarxa i amb la comunitat.

Projectes socioeducatius: Complementaris als serveis de centre obert, estan adscrits o en col·laboració amb serveis socials, i contempnen diverses modalitats d'intervenció, com és el treball amb famílies, l'acompanyament dels infants i/o adolescents en medi obert, les activitats de lleure i d'oci inclusiu, o qualsevol altra mesura de caràcter social i educatiu que contribueixi a la desaparició de la situació de risc. (Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, 2010)

Malgrat aquesta distinció, és habitual que ambdues mesures s'ofereixin des dels mateixos equipaments d'educació en el lleure, en conjunció amb altres activitats o serveis. D'altra banda, els agents socials qüestionen aquest model de centre obert degut a algunes mancances, com ara: la dificultat per delimitar aquests centres de temps lliure, el treball amb el menor, la família i el context, l'única prioritització de la franja d'edat de 6-12 i la manca

de coordinació amb els serveis socials bàsics, entre d'altres (DGAIA, 2016b a Cónsola, 2018). Per aquest motiu, proposen canviar el model de centre obert i anomenar-lo centre d'intervenció socioeducatiu (Cónsola et al., 2018). En conseqüència, en el context d'aquesta recerca i a partir d'aquest punt, s'emprarà la terminologia *centre socioeducatiu* per definir els equipaments i les entitats de lleure educatiu que atenen als infants, adolescents i famílies en situacions de vulnerabilitat social.

Els centres socioeducatius integren ambdues mesures d'intervenció, no només com a resposta a les situacions d'exclusió social, sinó com a accions preventives davant situacions de vulnerabilitat. Els centres socioeducatius, doncs, són equipaments que ofereixen serveis de centre obert, on es duen a terme diverses activitats des de l'àmbit del lleure educatiu i s'orienten al desenvolupament integral dels infants, posant en valor la diversitat, la integració, la participació activa i la implicació de tots els agents educatius del territori.

Els centres socioeducatius compten amb algunes característiques que els fan especialment adients pel que fa a la integració dels infants en els respectius territoris. En primer lloc, les seves activitats s'adrecen tant als destinataris dels serveis de centre obert com a la població general, característica que ajuda a evitar l'estigmatització dels destinataris i facilita l'intercanvi d'experiències entre persones que ocupen diferents posicions socials i que es troben en situacions i moments vitals diversos.

A més, molts d'aquests equipaments comparteixen una part important de la història dels territoris on es troben, ja que tenen les seves arrels en associacions, parròquies, i demés experiències relacionades amb el lleure prèvies al desplegament de les lleis de serveis socials referents a la infància i les famílies.

Per últim, relacionat amb el tret anterior, els centres socioeducatius tenen en els seus orígens una forta presència de l'associacionisme i el voluntariat. Això significa que aquests centres tenen una gran capacitat de mobilització i sensibilització, a més de ser escenaris ideals per formar a futurs professionals de l'àmbit socioeducatiu.

Si bé el cos normatiu actual reconeix la tasca dels centres socioeducatius, no especifica quin model pedagògic ni quina orientació educativa han de dur a terme per assolir els seus objectius. Tot i així, les arrels d'aquests serveis es troben en molts casos profundament inserides en experiències d'educació en el lleure.

L'educació en el lleure és un concepte considerablement ampli, ja que fa referència a aquelles institucions que actuen educativament en el temps lliure de les persones mitjançant sobretot activitat pròpies del lleure (Torralba, Torrubia, Subirats, Trilla, i

Morata, 2009). La complexitat d'aquesta qüestió mereix molt més espai que el que li dedicarem en aquest treball, tanmateix, trobem necessari mencionar el paper de l'educació en el lleure com a eix pedagògic des del que s'articulen les intervencions del centres socioeducatius. Aquesta consideració resulta essencial per conèixer les accions educatives concretes que es realitzen des d'aquests equipaments, que, malgrat que poden variar molt d'un centre a l'altre, comparteixen gran part dels seus objectius i valors. Entre les diverses aportacions de l'educació en el lleure es poden destacar les següents (Ruiz de Gauna, 2012):

- El desenvolupament de competències laborals
- L'educació per a la ciutadania
- El creixement personal
- La integració de persones diferents
- La sensibilització i coneixement de l'entorn i del medi ambient
- La utilització del lleure de manera alternativa
- La funció de prevenció social
- La contribució d'igualtat d'oportunitats
- L'educació intergeneracional
- La conciliació de la vida familiar i professional
- Prevenció i suport per a l'èxit escolar
- La millora territorial i social

Els centres socioeducatius compten doncs amb un ampli ventall de propostes educatives, que en molts casos s'articulen de forma integral amb la seva activitat quotidiana i amb el territori.

5.4.1. Models de centres oberts

L'augment, els darrers anys, del volum de les persones ateses pels serveis d'intervenció socioeducativa, unit a la complexitat de les situacions de vulnerabilitat social requereix respostes coordinades per parts d'aquelles entitats que ofereixen el servei de centre obert.

Amb l'objectiu d'oferir respostes coordinades i de defensar els interessos dels equips professionals d'atenció a la infància i l'adolescència en situació de risc, han sorgit a Catalunya diverses xarxes i federacions que comparteixen uns objectius generals, unes metodologies i uns principis sobre com hauria de ser la intervenció socioeducativa. Algunes d'aquestes xarxes han elaborat models d'intervenció propis que, en connivència amb les directrius plantejades per la DGAIA, han recollit les línies bàsiques de les seves accions educatives, les seves limitacions i les seves propostes de millora. A continuació es resumeixen els models més representatius d'intervenció en medi obert, als que s'adscriuen els centres que formen part d'aquest estudi. Cal anotar que la pertinença a una d'aquestes xarxes no és exclusiva, pel que es pot donar el cas que un mateix centre pertanyi a dues o més xarxes.

En aquest cas, s'ha optat per descriure els models d'intervenció socioeducatives proposats per tres xarxes que, des del punt de vista d'aquesta recerca, són les més representatives dels serveis de centre obert a Catalunya en general i a l'àrea metropolitana de Barcelona en particular. Questes xarxes són: Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i a l'Adolescència (FEDAIA), la Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància i Adolescència (XCO) i la xarxa de Centres Oberts Salesians de Catalunya.

Les característiques dels models proposats s'han resumit per motius d'extensió i no es descriuran en detall. Tanmateix, a les taules 11, 12 i 13 es poden consultar els elements que resulten de major interès per aquesta proposta:

Taula 11: Resum del models pedagògic FEDAIA

| FEDAIA | |
|------------------------------|---|
| Objectius | <p>Prevenir i detectar les situacions de risc social i de ruptura amb la família i l'escola.</p> <p>Afavorir la socialització i la integració social dels infants i adolescents i les seves famílies.</p> <p>Donar suport, estimular i potenciar l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat dels infants.</p> <p>Potenciar l'adquisició d'aprenentatges i competències.</p> <p>Acompanyar i orientar les famílies en els processos educatius que afecten els seus fills.</p> |
| Línies educatives | <p>L'educació activa: entenent l'infant i adolescent com a subjecte del seu procés, respectant les fases de la seva pròpia evolució.</p> <p>L'educació integral: entenent per educació integral aquell procés que afavoreix i posa a disposició de l'educand els elements necessaris per assolir un grau òptim de maduresa com a persona i membre actiu de la societat, treballant tots els àmbits del menor: físic, psíquic, afectiu, social i cultural.</p> <p>L'educació intercultural: educació que afavoreix la convivència i relació entre les diverses cultures.</p> <p>La coeducació: l'educació en condicions d'igualtat d'oportunitats i drets entre infants, amb l'objectiu que creixin en el respecte i valoració mútua.</p> <p>L'educació en valors: l'educació dels infants en els valors de la democràcia, la tolerància i el respecte i la valoració de la diversitat i les diferències d'opinions, opcions i orientacions personals.</p> |
| Metodologies a nivell intern | <p>Seguiment individual</p> <p>Treball en grup</p> <p>El quotidià</p> <p>La relació educativa</p> <p>El treball amb les famílies</p> <p>El treball en equip</p> <p>Planificació, implementació, avaluació i propostes de millora</p> |
| Metodologies a nivell extern | <p>Acció comunitària</p> <p>Treball en xarxa</p> |
| Els programes socioeducatius | <p>Educació per a la salut</p> <p>Competència social</p> <p>Dinàmiques de participació</p> <p>Educació en lleure i esportiva</p> <p>Atenció a les famílies</p> <p>Formació prelaboral</p> |

Font: Pròpia, a partir de Comissió de centres oberts FEDAIA (2009).

Taula 12: Resum del model pedagògic del Centres Oberts Salesians

| Centres oberts Salesians | |
|------------------------------|---|
| Objectius | Prevenir i evitar el deteriorament de les situacions de risc El desenvolupament personal La integració social Compensar dèficits socioeducatius Adquisició d'aprenentatges |
| Línies educatives | Acollida dels infants Convivència i permanència en el propi medi Atenció personal i treball en grup Integració als recursos normalitzats de la comunitat Coordinació amb les xarxes de serveis del territori Relació educativa continuada amb la família |
| Metodologies a nivell intern | Treball amb famílies Atenció individualitzada |
| Nivell extern | Treball en xarxa social Treball en xarxa professional |
| Programes educatius | Salut Participació Expressió Sostenibilitat Competències socials Suport a l'educació formal Valors |

Font: *Elaboració pròpia, a partir de Xarxa de Centres oberts de Barcelona (2011).*

Taula 13: Resum del model pedagògic de la Xarxa de centres oberts de Barcelona

| Xarxa de centres oberts de Barcelona | |
|--------------------------------------|--|
| Objectius | <p>Desenvolupament personal</p> <p>Integració social</p> <p>Prevenió de les situacions de risc</p> <p>Pal·liació de les conseqüències derivades de les situacions de risc.</p> <p>Compensació de dèficits socioeducatius.</p> <p>Adquisició d'aprenentatges i competències.</p> <p>Evitar l'entrada a centres d'internament d'infants amb problemes sociofamiliars greus, pel risc negatiu que comporta el desarrelament del barri i la ruptura dels vincles afectius positius.</p> <p>Respondre als problemes emergents a molts barris:</p> <ul style="list-style-type: none"> o absentisme escolar o rebuig a la institució escolar o inici en el consum de drogues o actes asocials |
| Línies educatives | <p>Els centres oberts fonamenten la seva intervenció en programes socioeducatius que s'entenen com a processos:</p> <p>Transversals (afecten als diferents grups del Centre)</p> <p>De caràcter integral treballen totes les dimensions de la persona</p> <p>D'intervenció grupal</p> <p>Participatius</p> <p>De naturalesa flexible i adaptable</p> |
| Metodologies a nivell intern | <p>El seguiment individualitzat.</p> <p>El treball amb les famílies.</p> <p>El treball amb els adolescents.</p> <p>L'avaluació.</p> <p>L'abordatge de possibles situacions de maltractament o abús sexual: protocol d'actuació.</p> |
| Nivell extern | <p>La dimensió relacional: les relacions amb altres serveis i sistemes en el territori.</p> <p>El treball conjunt amb els Serveis Socials Bàsics i especialitzats.</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| Els programes socioeducatius. | Suport a l'escolarització i acompanyament a l'aprenentatge Orientació sociolaboral Salut i Esport Expressió Competències socials Participació comunitària Treball amb famílies Valors Creixement personal/interioritat |
|-------------------------------|--|

Font: pròpia a partir de Estellés i Viedma, (2010)

A primera vista, les semblances entre els diferents models de centre obert són evidents, raó per la qual no seria agosarat afirmar que una gran part dels centres oberts de Catalunya, concretament en l'àrea metropolitana de Barcelona segueixen en essència les mateixes tendències respecte a la intervenció socioeducativa en la infància i l'adolescència. Com es pot observar, el treball en famílies es troba present en els models proposats per les tres xarxes. Tanmateix, el treball amb els infants i adolescents és l'eix principal de la intervenció.

5.4.2. Desplegament de centres oberts a Catalunya

L'any 2017, la Direcció General d'atenció a la infància i l'adolescència va publicar el mapa de recursos i serveis destinats a aquesta població, entre els que es troben els centres oberts. A la taula 14 es pot consultar el nombre de centre oberts i de places de cadascun dels serveis territorials (ST.) previstos per la DGAIA:

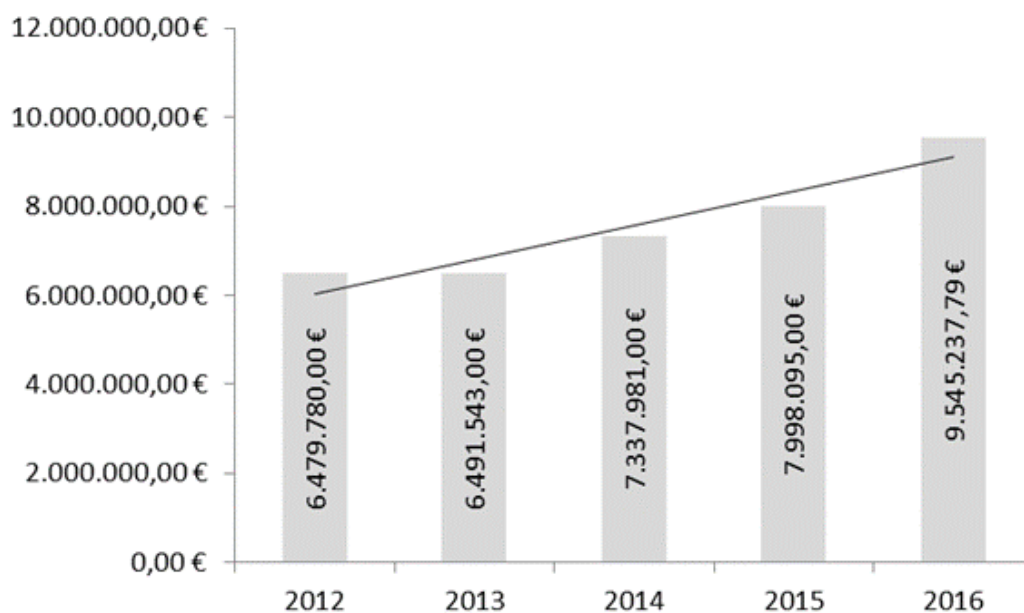
Taula 14: Distribució de centres oberts a Catalunya

| | Nombre de centres | Nombre de places |
|------------------------|-------------------|------------------|
| ST. Bcn. Ciutat | 29 | 1.535 |
| ST. Bcn. Metropolitana | 53 | 2.246 |
| ST. Bcn. Comarques | 77 | 2.412 |
| ST. Girona | 31 | 864 |
| ST. Lleida | 21 | 697 |
| ST. Tarragona | 45 | 1.384 |
| ST. Terres de l'Ebre | 10 | 288 |
| Catalunya | 266 | 9.426 |

Font: DGAIA (2016a)

Si bé aquesta taula permet conèixer l'extensió del servei de C.O., resulta insuficient per valorar la necessitat d'aquest servei i la posició de les administracions pel que fa a la seva implementació. En aquest sentit, resulta més il·lustratiu conèixer la evolució de la inversió pública i la oferta de places de centre obert en els darrers anys, reflectida al gràfic 9:

Gràfic 9: Evolució de la inversió pública en centres oberts en el període 2012-2016



Font: (DGAIA, 2016a).

L'augment constant de places de centre obert els darrers anys posa de manifest la intenció de la DGAIA d'arribar a un major nombre de famílies. Com s'ha vist, la resposta a aquest increment ha sigut la generació de xarxes coordinades de centres oberts i la elaboració per part d'aquestes de models propis d'intervenció. Tot plegat sembla conduir als serveis d'intervenció socioeducativa cap a un paradigma més professionalitzat i basat en la evidència.

Un dels objectius d'aquest projecte de recerca és precisament construir i desenvolupar propostes que facilitin la transició cap a un model d'intervenció en l'àmbit familiar. La proposta en qüestió haurà, d'una banda, correspondre amb el canvi normatiu representat pel nou model de serveis d'intervenció socioeducativa i, de l'altra, aplicar-se en un context real d'intervenció per explorar els seus efectes en les famílies i en els equips educatius.

5.5. El nou model de serveis d'intervenció socioeducativa

El 29 de març del 2017 es presenta el nou model d'intervenció socioeducativa, un document on es recullen els canvis proposats per als serveis d'intervenció socioeducativa. L'objectiu del document és superar les limitacions del model anterior i millorar la capacitat dels SIS per assolir la seva finalitat principal tal i com es troba recollida a la Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència: assegurar que els progenitors o les persones que tinguin la tutela o la guarda dels infants o adolescents tinguin l'oportunitat d'oferir-los aquest nivell bàsic que necessiten per a un desenvolupament integral adequat (Convention on the Rights of the Child, 1989, *Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència*, 2010).

Les limitacions de l'anterior model posen de manifest la necessitat de repensar el model de cara a assolir un millor encaix entre la realitat de les famílies en situació de vulnerabilitat social i la capacitat dels serveis d'intervenció socioeducativa per assegurar el desenvolupament integral i adequat dels infants al seu càrrec.

Els canvis en el nou model ofereixen una visió de la situació dels seus potencials usuaris en clau ecosistèmica, tenint en compte l'entorn més proper de la família i totes les etapes evolutives dels infants. Els canvis generals respecte a l'anterior model són els següents:

- 1) Prestar serveis d'intervenció socioeducativa a totes les franges d'edat de 0 a 18 anys, inclosa la franja de 0 a 3 anys.
- 2) Atendre els infants i adolescents en els diferents nivells de situació de risc i les seves famílies per tal d'abordar de manera concurrent les necessitats socioeducatives dels fills i filles i de les seves famílies.
- 3) Prestar el servei a tot el territori, inclosos els territoris amb gran extensió i una forta dispersió demogràfica, ajustant-lo a les seves necessitats.
- 4) Prevenir i disminuir les situacions de desprotecció infantil desplegant serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents per atendre des de la proximitat i per minimitzar les situacions de desemparament i l'adopció de mesures de protecció que requereixin la separació de l'infant o adolescent de la seva família.
- 5) Proveir de recursos i serveis la família, des del medi, com a unitat bàsica de convivència i desenvolupament dels seus membres, permet l'atenció, remissió i

prevenció de les situacions de risc dels seus fills i filles des de la proximitat i la promoció del seu benestar (DGAIA, 2016b).

EL desplegament dels serveis d'intervenció socioeducativa responen a l'article 104 de la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència respon a l'objectiu de donar resposta des del medi d'origen a les necessitats dels infants i adolescents en situacions de vulnerabilitat, així com les seves famílies. Més concretament, es pretén respondre als següents punts:

- 1) L'orientació, l'assessorament i l'ajut a la família. L'ajut a la família inclou les actuacions de contingut tècnic, econòmic o material dirigides a millorar l'entorn familiar i a fer-hi possible la permanència de l'infant o l'adolescent.
- 2) La intervenció familiar mitjançant l'establiment de programes socioeducatius per als progenitors, tutors o guardadors amb la finalitat que assoleixin capacitats i estratègies alternatives per a la cura i l'educació de llurs fills o de l'infant o l'adolescent tutelat.
- 3) L'atenció en centre obert i altres serveis socioeducatius.
- 4) Els programes formatius per a adolescents que han abandonat el sistema escolar.
- 5) Qualsevol altra mesura de caràcter social i educatiu que contribueixi a la desaparició de la situació de risc. (Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, 2010).

Els diferents serveis d'intervenció socioeducativa es concreten en diverses dimensions que, tot i trobar-se diferenciades, es poden complementar en una mateixa intervenció depenent de les circumstàncies de cada família. A la taula 15 es resumeixen les diverses dimensions reflectides al servei i els principals canvis en cadascuna de les seves dimensions respecte al model anterior:

Taula 15: Principals canvis en els serveis d'intervenció socioeducativa

| | Situació prèvia al nou model | Propostes de futur i/o modificació |
|---|---|--|
| Servei de suport a les famílies amb infants de 0 a 3 anys en situació de risc | La franja d'edat de 0 a 3 anys en situació de risc queda exclosa. Les seves necessitats han estat cobertes pels ens locals: espais familiars, serveis maternoinfantils, etc. | Desplegament d'un servei específic de suport a les famílies amb fills i filles de 0 a 3 anys que es troben en qualsevol dels tres nivells de situació de risc. |
| Servei d'atenció diürna | <p>La prestació del servei de centre obert s'ofereix "(...) mitjançant el treball individualitzat, el grupal, la família, el treball en xarxa i amb la comunitat".</p> <p>D'altra banda, hi ha un col·lectiu d'adolescents en la franja d'edat de 16 a 18 anys que segueixen formació reglada postobligatòria i que són atesos des del servei de centre obert i un altre col·lectiu d'aquesta mateixa franja d'edat que es troba fora del sistema de formació reglada o ocupacional i que requereix una intervenció específica.</p> | <p>Revisar-ne la denominació perquè reflecteixi d'una manera més clara la seva essència i finalitat (atenció diürna). Es proposen: servei d'atenció diürna o centre de dia.</p> <p>El nou model de centre obert es planteja com un servei d'atenció diürna que encara que pot delegar l'atenció a les seves famílies als serveis d'intervenció socioeducativa que s'inclouran a la Cartera de serveis socials. S'aconsella, sempre que es pugui, que aquest servei d'atenció a les seves famílies tingui lloc al mateix equipament.</p> <p>Es proposa un servei específic d'acompanyament socioeducatiu per al col·lectiu d'adolescents de 16 a 18 anys en situació de risc,</p> |
| Servei d'intervenció amb famílies amb infants i adolescents en situació risc | La intervenció amb els progenitors, pares o tutors és escassa, i amb la família com a unitat de convivència, pràcticament nul·la, i en qualsevol cas s'enfoca com a intervenció pedagògica o psicoeducativa. | <p>S'entén, per norma general, que la situació de risc de l'infant no és intrínseca, i deriva, principalment, d'una mancança, insuficiència o inadequació de la funció de criança de la família. L'enfocament del servei en el marc del nou model ha de perseguir:</p> <p>La capacitat en competències parentals, necessàries per a la cura, l'educació i el desenvolupament personal, social i afectiu dels seus fills i filles.</p> <p>El reforç de les seves xarxes de suport social i familiar per mantenir la seva vinculació amb l'entorn sociofamiliar.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>El tractament familiar adreçat a la família i als seus membres orientat a l'abordatge de les crisis familiars, els conflictes inter i intrageneracionals i sociofamiliars, i, en general, a la restauració de les disfuncionalitats familiars que han motivat la derivació de l'infant al servei.</p> |
| <p>Servei d'acompanyament socioeducatiu per a adolescents en situació de risc</p> | <p>La intervenció amb adolescents, especialment en l'etapa d'educació postobligatòria, a partir dels 16 anys, no es té en compte en la majoria de centres actuals i ha de ser objecte de tractament específic. Tanmateix, s'ha de donar resposta als adolescents majors de 16 anys que rebutgen les mesures de protecció i només són susceptibles d'una intervenció en el medi.</p> | <p>Treballar en el medi l'assoliment progressiu de les seves responsabilitats personals i socials, amb adolescents en situació de desprotecció propers a la majoria d'edat.</p> <p>Millorar les seves habilitats socials, reforçar les seves xarxes de suport social i familiar i aconseguir que es vinculin a altres serveis o projectes.</p> <p>Proporcionar un referent adult proper que intervé i acompanya l'adolescent als recursos i serveis del territori, i que media en els possibles conflictes amb l'entorn (amb la família, amb els serveis que atenen l'adolescent, etc.).</p> |

Font: Elaboració pròpia a partir de (DGAIA, 2016b).

Si bé és cert que totes les dimensions esmentades són importants, hi ha dues dimensions que resulten d'especial interès en aquesta recerca i que es descriuran amb més detall a la taula 16:

Taula 16: Descripció dels nous serveis d'atenció diürna i amb famílies d'infants i adolescents en situació de risc

| Servei d'atenció diürna |
|---|
| <p>Descripció</p> <p>"Servei diürn per a l'atenció d'infants i adolescents en situació de risc fora de l'horari escolar en els períodes lectius, que dona suport, estimula i potencia l'estructuració i el desenvolupament de la personalitat, la socialització, l'adquisició d'aprenentatges bàsics i l'esbarjo, i compensa les mancances dels infants i adolescents atesos mitjançant el treball individualitzat, en grup, el treball en xarxa i amb la comunitat. Aquest servei es pot prestar integrat amb la resta de serveis d'intervenció socioeducativa."</p> |
| <p>Objecte</p> <p>"Proporcionar atenció a tots els infants i adolescents en situació de risc, afavorint la cobertura de les seves necessitats que els garanteixin un nivell de benestar adequat, desenvolupament personal, integració social i adquisició d'aprenentatges, disminuint les situacions de risc i prevenint situacions més greus de des protecció. La temporalitat de la intervenció serà la que s'estableixi en el pla de treball individual d'acord amb els objectius previstos per assolir amb l'infant i la família."</p> |
| <p>Funcions</p> <p>1) Proporcionar un espai d'acolliment i convivència.</p> <p>2) Oferir atenció individualitzada i en grup als infants i adolescents en situació de risc.</p> <p>3) Acompanyar l'infant o adolescent a centres educatius o altres serveis i recursos del territori per evitar l'absentisme i afavorir la seva integració social.</p> <p>4) Compensar la manca de cobertura de les necessitats bàsiques de l'infant o l'adolescent pel seu nucli familiar."</p> |
| <p>Perfils professionals</p> <p>Director/a coordinador/a (professional amb titulació universitària en l'àmbit de les ciències socials i de la salut), educador/a social, integrador/a social, monitor/a de temps lliure, mestre/a i mestre/a de taller, preferentment amb experiència en l'àmbit de la infància i l'adolescència.</p> |

Font: pròpia a partir de DGAIA (2016b).

Tot i que en aquesta recerca tots el centres participants compten amb d'atenció diürna, es troben en diferents punts pel que fa al desplegament del servei d'intervenció en famílies amb infants i adolescents en situació de risc. Conèixer com es dona el servei d'intervenció a les famílies i proposar maneres de millorar-lo és precisament un dels principals objectius d'aquesta recerca.

Capítol 6. Programes d'intervenció en l'àmbit familiar a nivell nacional i internacional

L'actual model del serveis d'intervenció socioeducativa contemplen de forma general incloure la família com a un element clau per l'èxit d'alguns dels serveis d'intervenció socioeducativa. Tanmateix, com ja s'ha expressat en apartats anteriors, les experiències d'intervenció en l'àmbit familiar porten realitzant-se des de fa dècades, tot i que fonamentalment es tracta de propostes pedagògiques i psicoeducatives. Dit d'una altra manera, tallers i programes dirigits a oferir als referents familiars adults un conjunt de coneixements i eines específiques per millorar les seves situacions personals i les seves relacions amb els infants al seu càrrec. Aquestes experiències s'han realitzat arreu del món, algunes d'elles des de fa dècades i, si bé totes tenen l'objectiu general compartit de recolzar les famílies en un o altre sentit, cadascuna d'elles té diversos trets característics que permeten distingir-la, ja sigui per la seva població diana, el seu abast, la seva metodologia i un llarg etcètera de variants.

A la taula 17 es presenten algunes experiències de programes d'intervenció en l'àmbit familiar recollits per Eurochild que tot i desenvolupar-se en contextos legals i culturals força diferents, són un excel·lent punt de partida per visualitzar les diverses tendències a l'hora d'oferir recursos per recolzar les famílies, així com els diferents enfocaments, objectius i poblacions a les que es destinen aquests recursos.

Taula 17: Programes de suport a les famílies en l'àmbit internacional

| Nom | Home start |
|----------------------|--|
| Països on s'aplica | Dinamarca, Hongria, Irlanda, Noruega, Regne Unit, Holanda, República Checa, França. |
| Any d'inici i durada | 1973-actualitat |
| Destinatari | Mares i infants entre 0 i 5 anys |
| Objectius | El seu objectiu és reduir l'estrès de la cria dels fills i encoratjar les famílies, especialment a les famílies amb risc d'abús i negligència infantil, de manera que es pugui crear un ambient de cura dels seus fills. |
| Desenvolupament | Un voluntari de Home-Start de la comunitat local visita la casa de família durant unes hores cada setmana fins que el menor de cinc anys compleixi cinc o la família decideixi sortir del programa. De mitjana, els voluntaris visiten les famílies durant 6 mesos i les visites tenen una durada d'aproximadament 3-4 hores. Els voluntaris donen suport i assistència emocional a les tasques domèstiques i sortides segons les necessitats de cada família. |
| Impacte | S'ha realitzat un estudi sobre els efectes a llarg termini del projecte Home-Start a Holanda en una mostra inicial de 66 mares (33 al final de la recerca). Els autors varen determinar l'augment de la satisfacció vital, el descens de comportaments depressius, problemes de comportament desafiant per oposició en els infants, dèficit d'atenció i hiperactivitat i problemes afectius tres anys després de l'aplicació del programa Home-Start. |
| Referència | www.home-start.org.uk/ www.homestartworldwide.org/ |

| | |
|----------------------|--|
| Nom | Incredible Years |
| Països on s'aplica | Irlanda, Dinamarca, Regne Unit, Suècia, Noruega, Finlàndia, Holanda, Portugal |
| Any d'inici i durada | 2001-actualitat |
| Destinatari | Famílies amb infants entre 3 i 12 anys |
| Objectius | Ensenyar als pares a reconèixer i tractar els problemes emocionals i de comportament dels seus fills a través de la seva criança positiva. |
| Desenvolupament | <p>El programa primari Basic Incredible Years Preschool consta de vuit a dotze setmanes de sessions de criança de 2 a 2.5 hores. Aquest programa es pot utilitzar per als pares d'infants en edat preescolar que ja tenen o estan en risc per desenvolupar problemes de conducta (incloent-hi el comportament antisocial, la ràbia freqüent i la propensió a la violència).</p> <p>L'organització Incredible Years s'ha desenvolupat per a bebès (0-12 mesos), nens petits (1-3 anys). Incredible Years també ofereix un programa avançat, recomanat per a un període addicional de nou a onze setmanes després dels programes bàsics de preescolar o de l'edat escolar. El component avançat afegeix els temes de les habilitats de comunicació, la gestió de la ira i la depressió, resolució de problemes per a adults i ensenyant als nens a resoldre problemes.</p> |
| Impacte | Un seguiment a llarg termini ha revelat que el beneficis obtinguts durant el pretest i el posttest no es mantenen al cap de dos anys en els resultats obtinguts en les entrevistes sobre pràctiques parentals respecte: disciplina apropiada, disciplina estricta/inconsistent i elogis i incentius. |
| Referència | www.incredibleyears.com . |

| | |
|----------------------|---|
| Nom | Triple P. Postive parenting Programme |
| Països on s'aplica | Bèlgica, Suïssa, Holanda, Alemanya |
| Any d'inici i durada | 1999-actualitat |
| Destinatari | Famílies amb infants entre 0 i 12 anys |
| Objectius | Prevenir possibles perjudicis emocionals i comportamentals en els infants mitjançant la promoció de relacions positives i enriquidores entre el pares i els infants El programa pretén millorar la percepció dels pares i mares respecte les seves competències parentals, millorar les relacions de parella i reduir l'estrès de la parentalitat. |
| Desenvolupament | Compta amb cinc nivells d'intervenció i diversos graus d'intensitat: 1- Estratègia de comunicació i difusió d'informació i missatges relatius a la parentalitat positiva dirigits a la població general. 2- Intervenció "lleugera", on es proveeix una assistència puntual i breu als pares i mares que tenen alguna preocupació respecte al comportament o desenvolupament dels seus fills. 3- Assessorament a famílies amb infants que presenten dificultats moderades en el seu comportament. Les intervencions es centren en un comportament o problema específic. 4- Dirigit a famílies amb infants que presenten dificultats severes en el seu comportament. Cobreix totes les competències parentals contemplades en el programa, que es poden adaptar a un ventall extens de situacions. 5- Suport intensiu a famílies amb problemàtiques complexes. Per accedir a aquest nivell d'intervenció és necessari completar el nivell d'intervenció 4 abans. |
| Impacte | El programa s'ha mostrat efectiu a Suïssa i Alemanya en per millorar les habilitats parentals, el sentiment de competència parental i els resultats en problemes parentals i problemes de comportament dels infants. Els efectes es varen constatar en les mares, però no en els pares, amb l'excepció del resultats en l'estil parental sobre reactiu, que va millorar en ambdós progenitors en el cas de Suïssa i la millora de les tècniques disciplinàries en els pares en el cas d'Alemanya. |
| Referència | www.triplep-america.com/pages/resources/description.html |

| | |
|----------------------|--|
| Nom | Lifestart Programme |
| Països on s'aplica | Irlanda del nord, república d'Irlanda |
| Any d'inici i durada | 2008-actualitat |
| Destinatari | Famílies amb infants dels 0 als 5 anys |
| Objectius | Millorar el suport familiar i la qualitat d'escenaris alternatius de cura |
| Desenvolupament | Cada pare que participa al programa rep una publicació mensual basada en el Growing Child Curriculum (www.growingchild.com) i una visita de 30-60 minuts a casa per part d'un visitador familiar de Lifestart. Les publicacions i la visita proporcionen informació específica sobre les activitats que poden realitzar amb els seus fills i els materials adequats a la seva edat. El visitadors familiars també tenen l'oportunitat de parlar sobre les progressos obtinguts en el darrer mes i centrar la intervenció en les necessitats de la família. |
| Impacte | S'han observat tres impactes a nivell significatiu: menys estrès parental, millor coneixement sobre el desenvolupament de l'infant i millors nivells d'eficàcia parental. |
| Referència | www.lifestartfoundation.org/ |

| | |
|----------------------|---|
| Nom | Strengthening Families Programme |
| Països on s'aplica | EUA |
| Any d'inici i durada | Mitjans dels 80-actualitat |
| Destinatari | Famílies amb infants en edats entre 3 i 17 anys |
| Objectius | Reforçar les habilitats dels infants i les seves famílies en situació de risc. |
| Desenvolupament | <p>El programa s'estructura en 14 sessions dirigides als infants en funció de les seves edats, a pares i mares i a la família en el seu conjunt.</p> <p>Contingut sessions per a infants: habilitats comunicatives, resiliència, resolució de problemes, identificació de les emocions, assumir crítiques i gestió de la ira.</p> <p>Contingut sessions pares i mares: Interaccions positives amb els infants i expectatives ajustades al moment evolutiu dels infants, escolta activa, habilitats organitzatives i usos consistents i efectius de la disciplina.</p> <p>Contingut sessions familiars: Posada en pràctica dels coneixements obtinguts en les sessions individuals. A més, es desenvolupen habilitats relacionades amb la comunicació familiar, l'establiment de normes i disciplina positiva. També es treballa la resolució de problemes i gestió de la ira.</p> |
| Impacte | N/A |
| Referència | www.strengtheningfamiliesprogram.org/ |

| | |
|----------------------|--|
| Nom | Viviendo en familia |
| Països on s'aplica | Chile |
| Any d'inici i durada | 2007-actualitat |
| Destinatari | Famílies amb infants menors d'edat al seu càrrec |
| Objectius | Prevenió secundària de diverses formes de maltractament a la infància. |
| Desenvolupament | <p>Intervencions comunitàries, clíniques i psico educatives durant períodes d'acompanyament d'entre 12 i 18 mesos. S'organitzen grups d'onze famílies per educador/a.</p> <p>Component 1: Avaluació i retroalimentació individual i familiar integral de les fortaleces. Es realitza una avaluació utilitzant l'escala d'Avaluació Familiar de Carolina del Nord (NCFAS en anglès). L'avaluació permet construir un pla d'intervenció conjunt que es revisa periòdicament.</p> <p>Component 2: Tallers psico educatius. Cadascun compta amb 5 sessions on es treballen habilitats socials, autoestima i auto cura amb els infants i autogestió familiar, competències parentals vinculació familiar i xarxes socials amb els pares i mares.</p> <p>Component 3: Tutories individuals i familiars. Un cicle d'entre 3 i 5 tutories Es treballen estratègies per a la gestió de les crisis, la satisfacció de necessitats bàsiques i gestió de les dinàmiques familiars</p> <p>Component 4: Visites al domicili. Orientades a motivar i involucrar en el procés de canvi, el recolzament social i emocional i control de les condicions de protecció de l'infant.</p> <p>Component 5: Psicoteràpies breus. Es duen a terme dues modalitats. La primera centrada en organització i dinàmica familiar i teràpia basada en la interacció, la vinculació i les relacions.</p> <p>Component 6: Intervenció en xarxa. Coordinació amb les xarxes involucrades; derivació acompanyada a les xarxes especialitzades.</p> <p>Component 7: Treball comunitari. Consisteix en la formació de taules territorials, capacitat de líders comunitaris i participació activa en xarxes socials d'infància o familiars.</p> |
| Impacte | N/A |
| Referència | www.protectora.cl/programas-sociales/familia/ |

Font: Elaboració pròpia a partir de Eurochild (2012)

Aquest breu recull per algunes de les experiències a nivell internacional representa, no només la varietat de propostes i enfocaments que existeixen en la intervenció en l'àmbit familiar sinó també el canvi d'enfocament a l'hora d'intervenir amb les famílies de durant el darrer quart del segle XX. Aquest canvi suposa l'allunyament dels models clínics basats en el dèficit cap a formes menys invasives d'assistir a les famílies, que han acabat esdevenint agents actius i centrals en el seu propi desenvolupament. Dit d'una altra manera, els actuals models d'intervenció socioeducativa ja no contempen la família com la principal causa de les situacions de vulnerabilitat dels infants, sinó com el principal agent per fer front a aquestes situacions.

Abans de finalitzar aquest capítol, resulta pertinent fer menció a algunes propostes d'intervenció en l'àmbit nacional que, per les seves característiques, resulten especialment il·lustratives de les propostes contingudes en aquest mateix document. Es tracta del programa *Aprender juntos, crecer en familia* i la guia *Trabajo con familias*. Ambdues propostes son exemples idonis de les tendències actuals en la intervenció en l'àmbit familiar, tant en el seu enfocament teòric com en la seva aplicació pràctica. A la taula 18 es resumeixen les seves principals característiques:

Taula 18: Programes de treball amb famílies en l'àmbit nacional:

| Nom | Guía de trabajo con familias |
|----------------------|--|
| Països on s'aplica | Espanya |
| Any d'inici i durada | 2016-Actualitat |
| Destinatari | Famílies dels centres socioeducatius |
| Objectius | Promoure el benestar de l'infant i la seva família potenciant els factors de protecció i minimitzant els factors de risc. Es pretén, doncs, capacitar i donar autoritat a les famílies potenciant les competències i fortaleces del sistema familiar i dels seus membres perquè puguin satisfer les seves necessitats, resoldre les seves situacions problemàtiques i mobilitzar els recursos personals i socials necessaris per a una millor autonomia i el control de la seva pròpia vida. |
| Desenvolupament | S'ofereixen un conjunt de pautes i orientacions generals per treballar amb les famílies. Es tracta d'una guia dirigida als professionals dels centres socioeducatius que s'estructura en diversos capítols segons diverses àrees de treball amb les famílies. Cada capítol inclou un conjunt d'objectius específics, eines i tècniques per cadascuna de les següents àrees: <ul style="list-style-type: none"> - Introducció general al treball amb famílies - Acollida - Acompanyament a la família - Treball grupal amb les famílies - Treball amb l'infant en absència de la família |
| Impacte | N/A |
| Referència | https://socialjesuitas.es/documentos/category/2-infancia-y-juventud |

Font: Elaboració pròpia a partir de Berástegui, Rodrigo, Amilibia, i González, 2016

| | |
|----------------------|---|
| Nom | Aprender juntos, crecer en familia |
| Països on s'aplica | Espanya |
| Any d'inici i durada | 2011-Actualitat |
| Destinatari | Famílies amb infants entre 6 i 12 anys |
| Objectius | <p>-Promoure vincles afectius, estables i sans entre pares i fills, que permetin establir una plataforma segura per al desenvolupament de l'autonomia en funció de les característiques i les necessitats evolutives d'aquesta etapa de la vida.</p> <p>-Fomentar unes relacions educatives en la família en les quals s'adquireixin normes i valors per a guiar flexiblement el comportament dels fills, es negociïn les responsabilitats i s'estableixi el seguiment i la supervisió adequada per al seu compliment.</p> <p>-Desenvolupar un clima de comunicació en la família basat en l'accessibilitat psicològica dels pares, l'escolta activa del punt de vista dels fills i el debat argumentat de les opinions sobre el món social que els envolta.</p> <p>-Promoure l'organització familiar basada en la coresponsabilitat, la igualtat de gèneres, el suport parental a les tasques escolars dels fills i la seva adaptació al món de l'escola i la regulació en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).</p> <p>-Crear i enfortir hàbits saludables, activitats d'oci constructiu amb els iguals i l'ús de recursos en l'entorn comunitari que permetin consolidar estils de vida positius en els nens i en tota la família com a factors de protecció davant els possibles problemes de l'adolescència.</p> <p>-Fomentar la autoeficàcia en els progenitors i en els fills en l'ús d'estratègies adequades per a gestionar l'estrès parental i familiar associat al desenvolupament dels fills i de les tasques familiars amb la finalitat de propiciar una percepció optimista i satisfactòria de la vida en família.</p> |

| | |
|------------------------|--|
| <p>Desenvolupament</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Mòdul 0. Ens coneixem. -Mòdul 1. Vam mostrar afecte en la família. -Mòdul 2. Eduquem als nostres fills. -Mòdul 3. Aprenem a comunicar-nos en família. -Mòdul 4. Connectem amb l'escola. -Mòdul 5. Gaudim junts en família. -Mòdul 6. Afrontem els reptes quotidians. -Mòdul 7. Recordant l'après. <p>En cadascun dels mòduls existeixen tres apartats, un per als pares, un altre per als fills i un altre per a la família. Cadascun d'aquests apartats té dues sessions d'una hora de durada i, en cada sessió, d'una forma detallada i estructurada, es faciliten els objectius, continguts i estratègies adequades per a desenvolupar les activitats. Al seu torn, cadascuna de les sessions existeixen uns annexos on la persona dinamitzadora disposa dels dibuixos, les vinyetes i les fitxes de treball que haurà d'utilitzar en aquella sessió. Aquests mateixos documents figuren en format PDF en el DVD per a facilitar la seva impressió o visió en pantalla.</p> |
| <p>Impacte</p> | <p>L'any 2013 es va realitzar una recerca on es varen identificar les següents millores (Amorós, Balsells, Buisan, Byrne, i Fuentes-Pelaez, 2013):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexió sobre les pràctiques educatives, capacitació de les famílies amb l'objectiu final d'assolir autonomia. -Reconeixement de la influència de les accions dels pares i mares en els infants i processos mentals centrats en les necessitats dels nens. -Incorporació de pautes educatives òptimes. <p>acceptació, reconeixement i satisfacció en la funció de ser pares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Canvis en la comunicació, empatia i confiança (reciprocitat dins les relacions paterno filials) <p>relacions).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exercici de la co parentalitat, afecte amb la parella i suport mutu. -Canvis en la realització d'activitats de lleure compartit en família. |
| <p>Referència</p> | <p>https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b</p> |

Font: Elaboració pròpia a partir d'Amorós et al., 2011

Es pot comprovar que en totes dues propostes es reflecteix un conjunt d'idees que s'han repetit al llarg d'aquest document: la visió integral de la situació de les famílies, la intervenció des de les potencialitats de les famílies i la centralitat de la família com a agent actiu en el seu propi canvi. Aquests elements resulten fonamentals en les propostes plantejades com a resultat d'aquesta mateixa recerca. Abans, però, es procedirà a descriure la metodologia d'aquesta recerca.

Part I: Marc teòric i conceptual

Part II: Disseny i metodologia

Capítol 7. Metodologia

Al llarg d'aquest capítol es descriurà la metodologia emprada en la recerca. En primer lloc, s'explicarà breument el context en que s'ha desenvolupat la mateixa. En segon lloc, es descriuran la seva finalitat i objectius. En tercer lloc, s'explicitaran la unitat d'anàlisi, la unitat d'observació i les variables observades en l'estudi, així com les fases que el componen. En quart lloc, es caracteritzarà la mostra i els participants en el conjunt de la recerca. En cinquè lloc es definirà cadascuna de les fases de recerca: el seu disseny metodològic, participants, procediment, eines de mesura, sistema d'anàlisi de les dades i criteris de qualitat de les mateixes. Finalment, s'expliquen els aspectes ètics que s'han seguit en la recerca.

7.1. Context de la recerca

Abans de descriure el procés de la recerca, és important explicar el context en que aquesta es desenvolupa, així com algunes particularitats que poden ajudar a copsar millor l'abast i les implicacions de la mateixa en l'àmbit de la intervenció socioeducativa. Ja s'ha vist en anteriors apartats la magnitud de la xarxa de serveis d'intervenció socioeducativa, concretament dels serveis d'intervenció diürna en medi obert, concretament els centres oberts i els centres socioeducatius. També s'ha fet referència a la presència de xarxes en les que s'agrupen aquests serveis i alguns dels models d'intervenció socioeducativa en que es basen. Aquests antecedents, a banda d'informar sobre l'estat de la qüestió respecte a la intervenció socioeducativa, ens serveixen d'exemple per emmarcar la present recerca.

Tanmateix, existeixen determinades circumstàncies en les que s'ha realitzat aquesta recerca que és pertinent esmentar abans de continuar i que poden oferir una visió global del que ha suposat la elaboració d'aquest document. Aquesta recerca forma part del Pla de Doctorats Industrials impulsat per la Generalitat de Catalunya, que consisteix, segons el web del pla en: "Contribuir a la competitivitat i internacionalització de la indústria catalana, reforçar els instruments per captar el talent que genera el país i situar els futurs doctors en condicions de desenvolupar projectes d'R+D+I en una empresa" (Generalitat de Catalunya, 2018) . Els projectes de doctorat industrial requereixen, doncs de la col·laboració entre una empresa, una universitat i el propi doctorand o doctoranda. Tot i que en un inici el Pla incloïa projectes impulsats des de la indústria i orientats a l'àmbit productiu, recentment s'han ampliat les convocatòries a projectes ubicats en l'àmbit del tercer sector i organitzacions sense ànim de lucre. En aquest context és on s'ha iniciat la present recerca, que, més enllà de les aspiracions comunes a qualsevol doctorat, té la intenció d'oferir beneficis tangibles i pràctics a l'entitat sense ànim de lucre que ha impulsat el projecte: La Fundació Pere Tarrés.

Part II: Disseny i Metodologia

La Fundació Pere Tarrés és una entitat referent dins l'àmbit de la intervenció socioeducativa a Catalunya. Fundada l'any 1957, la Fundació Pere Tarrés (en endavant FPT), és una organització no lucrativa d'acció social i educativa, dedicada a la promoció de l'educació en el temps lliure, el voluntariat, la millora de la intervenció social i l'enfortiment del teixit associatiu. Al llarg del seu recorregut, la FPT ha anat ampliant el seu catàleg de serveis, dirigits a un ventall cada cop més ampli de destinataris. Les àrees d'activitat de la Fundació es representen al gràfic 10:

Gràfic 10: Oferta de serveis de la fundació Pere Tarrés



Font: Elaboració pròpia a partir de (CITA)

Una part important d'aquesta recerca s'emmarca fonamentalment dins de les activitats de la Xarxa de centres socioeducatius (XACS), tot i que al llarg del procés també han participat les seccions: Projectes Educatius i Socials i Formació, Consultoria i Estudis.

La xarxa de centres socioeducatius es defineix com un departament de la FPT que té la missió de:

“Contribuir al fet que tots els nens i nenes de Catalunya, prioritzant els que es troben en situació de vulnerabilitat social, tinguin accés a un espai d'educació no formal on es contribueixi al seu desenvolupament humà, emocional, espiritual i competencial perquè, en un futur, puguin gaudir d'una vida personal i professional plenes.” (Fundació Pere Tarrés, 2017).

Part II: Disseny i Metodologia

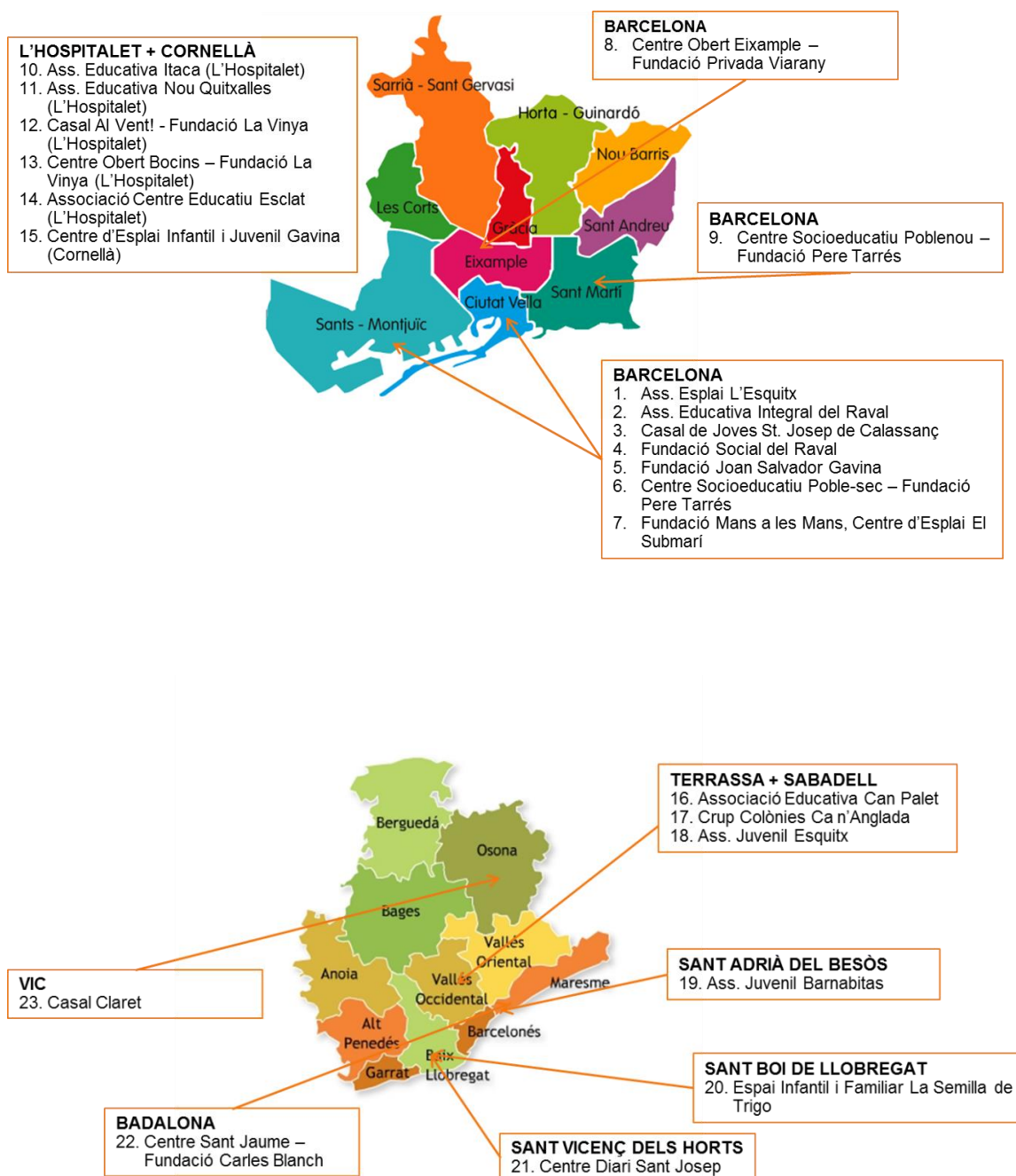
Per assolir aquest objectiu, la xarxa s'identifica amb 10 trets o principis d'acció que dirigeixen les seves actuacions:

- L'educació com a mitjà de promoció
- El treball de la interioritat
- La família com a agent clau a apoderar
- L'educador/a com a referent
- El treball en xarxa
- La formació de qualitat
- La recerca com a base per a la innovació
- L'avaluació com a eina de millora contínua
- La incidència social i política
- La bona gestió com a fonament per desenvolupar una bona tasca socioeducativa

La XACS està integrada per 25 centres socioeducatius ubicats en tot el territori català on hi participen 2.897 infants i adolescents en diverses activitats i serveis. 23 dels centres que conformen la xarxa de centres socioeducatius són entitats privades sense ànim de lucre que compten amb una gestió i estructura pròpies. Els dos centres restants estan gestionats directament per la Fundació. Al gràfic 11 es pot consultar el llistat i la situació geogràfica dels centres que conformen la XACS:

Part II: Disseny i Metodologia

Gràfic 11: Situació de centres de la Xarxa de Centres Socioeducatius a la ciutat i la província de Barcelona



Font: Xarxa de Centres Socioeducatius Pere Tarrés.

Tot i que aquest projecte va néixer en el context de la XACS, aquest no ha sigut la única secció de la FPT implicat en la actual recerca. L'àrea de Projectes Educatius i Socials, així com l'àrea de Formació, Consultoria i Estudis han tingut un important paper de suport en la elaboració de les propostes pedagògiques i en el desenvolupament de la pròpia recerca.

El present estudi s'emmarca dins dels objectius de la Generalitat i la FPT respecte a la intervenció en l'àmbit familiar. D'una banda, pretén aprofundir en el coneixement dels serveis i recursos de prevenció i promoció de l'àmbit familiar. De l'altra, també vol oferir recursos pedagògics a aquests serveis que facilitin la transició envers als nous tipus d'intervenció educativa.

Finalment, aquesta recerca ha comptat amb la col·laboració directa dels i les professionals dels serveis d'intervenció socioeducativa, que han contribuït durant tot el procés, validant i proposant objectius pedagògics, així com els recursos necessaris per implementar la proposta pedagògica continguda en aquest projecte.

7.2. Finalitat i objectius

Una vegada introduït el context en que es desenvolupa la intervenció socioeducativa en l'àmbit familiar i establert el marc en que s'ha desenvolupat la recerca, cal explicar la seva finalitat i objectius, tant específics com instrumentals. La finalitat de la recerca respon a les aspiracions últimes de la mateixa, què es pretén que succeeixi una vegada finalitzada i com aquesta pot canviar el context en que s'ha realitzat. D'altra banda els objectius específics descriuen les metes de la recerca en sí, les passes que s'haurien de donar per assolir la finalitat prèviament explicada. Per últim, els objectius instrumentals representen les passes prèvies imprescindibles per assolir la finalitat de la recerca, és a dir, aquelles accions necessàries per poder complir els objectius específics.

Finalitat

- Millorar la intervenció dels professionals dels centres socioeducatius amb els referents familiars adults dels infants usuaris, mitjançant un programa formatiu i una guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres.

Objectius específics

- Avaluar els efectes de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines en la praxi dels equips professionals.
- Avaluar els efectes de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines en la percepció de les competències parentals dels referents familiars adults.

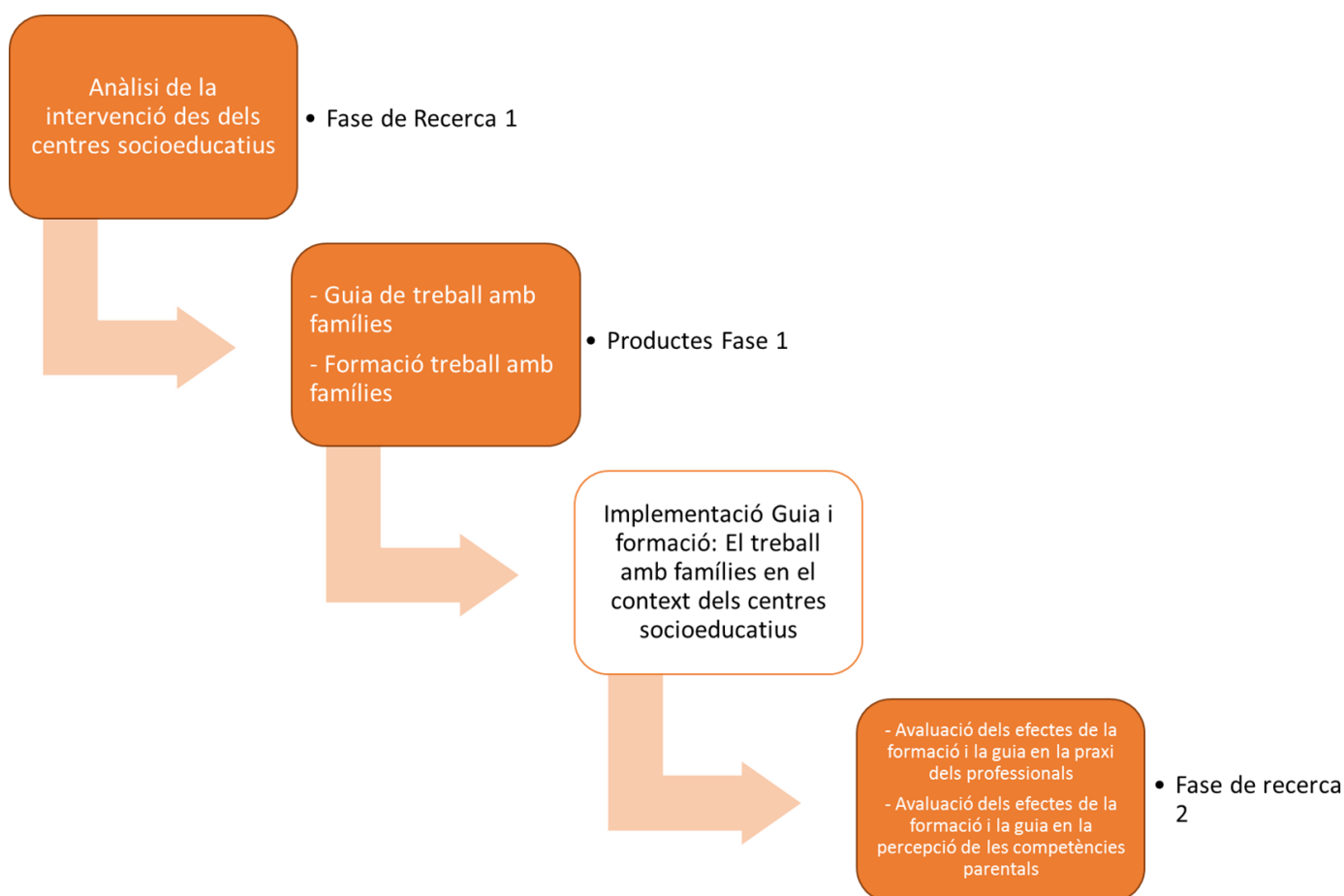
Objectius instrumentals

- Identificar els models d'intervenció educativa dels centres socioeducatius.
- Dissenyar una guia pedagògica i una formació sobre el treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius.
- Acompanyar en la implementació de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius.
- Oferir una formació als professionals dels centres socioeducatius sobre els principis, mètodes i eines de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius.

Com es pot comprovar, el disseny, publicació i difusió de la guia pedagògica sobre el treball amb famílies, així com la formació sobre els seus continguts, han sigut accions necessàries per realitzar la recerca sobre els seus efectes en la praxi i la percepció dels i les professionals sobre les competències parentals dels referents familiars adults. Al seu torn, l'avaluació d'aquests efectes, units a l'anàlisi dels models d'intervenció educativa dels centres socioeducatius participants han permès respondre a l'objectiu últim d'aquesta recerca i del projecte en que s'hi troba imbricada: la millora de la intervenció envers als referents familiars adults des dels centres socioeducatius. Cal notar que tant el programa formatiu com la guia pedagògica de treball amb famílies han sigut elaborats exclusivament a partir de la informació cedida pels equips professionals. Aquesta decisió s'ha pres tenint en compte la finalitat última de la mateixa (millorar la intervenció dels professionals), les característiques del projecte on s'emmarca i les circumstàncies que envolten les famílies dels centres socioeducatius.

Al gràfic 12 es poden consultar les fases de la recerca i els productes que s'hi ha derivat en ordre cronològic:

Gràfic 12: Seqüència de la recerca i productes



Font: Elaboració pròpia

7.3. Unitat d'anàlisi, unitat d'observació i variables

Assolir un objectiu de recerca comporta necessàriament definir i delimitar allò sobre el que es vol conèixer més. Només així podrem constatar si s'han assolit els objectius de la investigació i, en cas contrari, fins a quin punt s'ha arribat abans de fer-ho o quins obstacles o limitacions ens ho han impedit. Independentment de si es té la intenció d'aprendre més sobre un fenomen, una actitud o qualsevol altre aspecte de la realitat, és necessari establir la unitat d'anàlisi de la nostra recerca. La unitat d'anàlisi és un tipus d'objecte delimitat per l'investigador/a per a ser investigat. El tipus d'objecte al que ens referim és abstracte i inclou un conjunt d'entitats que pot ser potencialment infinit, el que fa necessari delimitar aquest objecte a temps i un espai concrets que en permetin identificar les entitats que investigarem. En el cas d'aquesta recerca, la unitat d'anàlisi és la intervenció amb els referents familiars adults dels infants que assisteixen als centres socioeducatius i centres oberts vinculats a la XACS.

Part II: Disseny i Metodologia

Per poder abordar la nostra unitat d'anàlisi és necessari establir quines entitats observarem a l'hora de realitzar la recerca. Aquestes unitats han de ser referents empírics i concrets sobre els que es sustentaran les tècniques de recollida de dades i, per tant, qui ens donarà informació observable, mesurable i contrastable sobre la nostra unitat d'anàlisi. En el cas que ens ocupa, la nostra unitat d'observació han sigut els i les professionals dels centres oberts i centres socioeducatius.

Aquesta decisió respon a l'objectiu principal de la recerca i la necessitat de conèixer la nostra unitat d'anàlisi des del punt de vista i amb els termes de les persones que realitzen les intervencions educatives des dels centres.

Pel que fa a les variables, aquestes corresponen als elements de la unitat d'anàlisi que estan subjectes a possibles canvis mitjançant l'actuació de l'investigador o investigadora. Els canvis en les variables, al seu torn, ens informen sobre el comportament de la unitat d'anàlisi en determinades circumstàncies, en el nostre cas, les variables escollides ens permeten determinar si s'ha donat o no una millora en la intervenció amb el referents familiars adults des dels centres socioeducatius una vegada implementades la guia de treball amb famílies i rebuda la formació sobre els seus principis, mètodes i eines. En el context d'aquesta recerca, les variables observades son, en primer lloc, els models d'intervenció socioeducativa dels centres participants. A continuació, s'han avaluat els canvis en les competències parentals del referents familiars adults i, finalment, s'ha observat la praxi dels educadors i educadores respecte als referents familiars adults per comprovar si s'han donat canvis i/o millores. Mesurant aquestes variables, es podrà concloure si la guia pedagògica i la formació han contribuït a millorar la intervenció realitzada des dels centres socioeducatius.

7.4. Mostra i participants

Cadascuna de les fases de la recerca ha requerit la participació d'una mostra determinada, que ha variat en funció del mètode emprat en cada cas per recollir les dades. Al llarg d'aquest capítol, es concretarà el nombre de participants en cada fase de la recerca, tanmateix, a la taula 19 es pot consultar la totalitat de professionals que han participat de la recerca en alguna de les seves fases, els centres dels que provenen, el seu gènere i la seva funció dins dels centres.

Part II: Disseny i Metodologia

Taula 19: Centres i professionals participants segons fase de la recerca

| Fases de la recerca | Codi centre | Codi professional | Gènere | Funció en el centre |
|---------------------|-------------|-------------------|-----------|-----------------------|
| Fase 1 + Fase 2 | C1 | C1P1 | Femení | Coordinadora famílies |
| | | C1P2 | Masculí | Educador |
| | | C1P3 | Femení | Directora Centre |
| | C2 | C2P1 | Femení | Coordinadora centre |
| | | C2P2 | Femení | Educadora |
| | | C2P3 | Femení | Educadora |
| | | C2P4 | Femení | Educadora |
| | | C2P5 | Femení | Educadora |
| | | C2P6 | Femení | Educadora |
| | | C2P7 | Masculí | Educador |
| Fase 1 | C3 | C3P1 | Femení | Psicòloga |
| | | C3P2 | Femení | Coordinadora centre |
| | | C3P3 | Femení | Educadora |
| | | C3P4 | Femení | Educadora |
| | | C3P5 | Femení | Educadora |
| | C4 | C4P1 | Femení | Coordinadora centre |
| | | C4P2 | Masculí | Educador |
| | C5 | C5P1 | Masculí | Director centre |
| | | C5P2 | Femení | Educadora |
| | | C5P3 | Masculí | Educador |
| | | C5P4 | Femení | Educadora |
| | C6 | C6P1 | Masculí | Coordinador centre |
| | | C6P2 | Masculí | Director centre |
| | C7 | C7P1 | Femení | Directora |
| | C8 | C8P1 | Femení | Coordinadora centre |
| | C9 | C9P1 | Masculí | Director |
| | C10 | C10P1 | Femení | Coordinadora centre |
| | C11 | C11P1 | Femení | Coordinadora centre |
| | | C11P2 | Femení | Educadora |
| | | C11P3 | Femení | Educadora |
| C12 | C12P1 | Femení | Directora | |
| | C12P2 | Femení | Educadora | |
| C13 | C13P1 | Femení | Directora | |
| C14 | C14P1 | Femení | Directora | |
| Total | 14 | 34 | | |

Font: Elaboració pròpia

Una vegada definit el context en que s'ha desenvolupat la recerca, les característiques de la mostra i els participants de la recerca, es procedirà a descriure amb detall el disseny, procediment, participants, eines de mesura sistema d'anàlisi i criteris de qualitat de les dades de cadascuna de les fases del present estudi seguint l'ordre cronològic en que s'han realitzat.

7.5. Fases de la recerca

Aquesta recerca s'ha estructurat seguint una lògica seqüencial, on cada fase s'ha basat en les dades obtingudes i les accions realitzades durant les fases prèvies. Concretament, el projecte s'estructura en dues fases diferenciades, corresponents a l'assoliment dels objectius de la recerca. La primera consisteix en l'anàlisi de la intervenció educativa dels diferents centres participants. Aquest anàlisi i la seva posterior interpretació, així com el treball conjunt amb els professionals dels centres socioeducatius i la FPT, ha possibilitat la creació de la *Guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius*.

Una vegada creada la guia, s'ha dissenyat una formació dirigida als professionals, els continguts de la qual estan dirigits a explicar els principis, mètodes i eines de la guia i a facilitar la seva implementació en el diferents centres. Després de rebre la formació i de difondre la guia als centre participants d'aquesta recerca, s'ha iniciat la fase 2, consistent a valorar els efectes d'ambdós productes (guia i formació) sobre la praxi dels equips educatius i les competències parentals de les famílies que assisteixen als centres. Una vegada analitzats els resultats obtinguts durant aquesta segona fase, s'han fet esmenes a la primera versió de la guia, creant així una segona versió amb diverses actualitzacions i modificacions orientades per les conclusions extretes de la segona fase de la recerca totes dues versions es poden consultar a l'annex 1.

La descripció de les fases descrites, incloent els seus dissenys, participants, les eines d'obtenció de dades emprades i els mètodes d'anàlisi de dades es farà seguint la lògica seqüencial descrita i respectant la cronologia que s'ha seguit al llarg del projecte. A la taula 20 es poden consultar els dissenys metodològics, eines d'obtenció de dades, els resultats de la recerca i els productes creats mitjançant aquests.

Part II: Disseny i Metodologia

Taula 20: Fases del projecte de recerca

| Fase de recerca 1 | Disseny | Eines | Accions | Resultats | Productes |
|---|---|-------------------------------------|--|---|---|
| Anàlisi de la intervenció des dels centres socioeducatius | Sistemàtic (Teoria fonamentada) | Entrevistes | Construcció de la fonamentació teòrica sobre els models d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius | Models d'intervenció socioeducativa dels centres | Guia de treball amb famílies Formació treball amb famílies |
| Implementació de la Guia i formació: El treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius | | | | | |
| Fase de recerca 2 | Disseny | Eines | Accions | Resultats | Producte |
| a) Avaluació dels efectes de la formació i la guia pedagògica en la percepció de les competències parentals | Preexperimental Preprova/postprova amb un sol grup | Qüestionaris competències parentals | Anàlisi dels canvis en la percepció dels equips educatius sobre les competències parentals de les famílies | Efectes de la intervenció en les competències parentals | Segona versió de la guia de treball amb famílies |
| b) Avaluació dels efectes de la formació i la guia pedagògica en la praxi dels professionals | Sistemàtic (Teoria Fonamentada) | Entrevistes | Anàlisi del canvi en la praxi educativa dels equips educatius dels centres socioeducatius | Efectes en la praxi educativa de la guia i la formació | |

Font: Elaboració pròpia

7.5.1. Fase 1: Anàlisi de la intervenció des dels centres socioeducatius.

La primera fase d'aquesta recerca respon fonamentalment als objectius instrumentals de la mateixa, imprescindibles per assolir els objectius específics i la finalitat de la recerca. El mètode emprat en la fase 1 ha permès explorar i descriure la manera de treballar amb les famílies per part dels centres socioeducatius vinculats a la FPT. La informació obtinguda en aquest moment de la recerca ha servit, a més, per crear els dos productes que s'han avaluat a la segona fase: la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació.

7.5.1.1. Disseny

Per poder conèixer amb detall la manera en que els centres socioeducatius i els seus professionals duen a terme la seva tasca educativa, ha calgut emprar un mètode que permeti aprofundir en el fenomen de la intervenció socioeducativa. Per complir aquest propòsit, en

la primera fase de la recerca s'ha optat per un disseny metodològic qualitatiu basat en la teoria fonamentada, concretament en la seva vessant sistemàtica.

Teoria fonamentada

La metodologia escollida per interpretar i analitzar les dades obtingudes dels instruments qualitius és la teoria fonamentada o *grounded theory*. La teoria fonamentada va ser desenvolupada per Barney Glasser i Anselm Strauss a finals de la dècada dels anys 60. La intenció d'aquests autors era descobrir els conceptes i les hipòtesis sobre un determinat fenomen mitjançant el treball de camp, en comptes de confirmar les teories prèvies amb les dades obtingudes (Creswell, 2012). La teoria fonamentada consisteix al mateix temps en una metodologia i un producte, ja que, no només ens permet identificar les categories que emergeixen de les dades, sinó que també acaba oferint un "producte" en forma de teoria que ens aproxima al fenomen estudiat (Willig, 2013). La teoria produïda, al seu torn, evoluciona al llarg de la recerca mitjançant un intercanvi continu entre la recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes.

La teoria fonamentada permet a l'investigador/a generar la teoria partint directament de les dades o bé elaborar i modificar teories preexistents que s'ajustin a l'àmbit o tema d'estudi. Aquesta flexibilitat respon al contrast permanent entre les dades i el cos teòric. Dit d'una altra manera, la teoria fonamentada consisteix en dur a terme una recerca social al mateix temps que es genera teoria (Glaser, 1978).

Per emprar aquest mètode, s'ha dut a terme un conjunt d'estratègies que permetran a la persona investigadora copsar de la manera més precisa possible la realitat o fenomen estudiats. A la taula 21, es descriuen i s'expliquen les principals accions realitzades en les recerques que empen la teoria fonamentada:

Part II: Disseny i Metodologia

Taula 21: Principals accions i descripcions en les recerques amb disseny de teoria fonamentada

| Acció | Descripció |
|-------------------------------|--|
| Identificar Categories | Es designen grups de fenòmens o instàncies amb característiques o qualitats comunes, que poden ser més o menys abstractes. Es tracta de constructes analítics, més que descriptius, ja que interpreten el significat de les dades més que atorgar-les-hi un etiqueta. |
| Assignar codis | És el procés en el que s'identifiquen les diferents categories. Mitjançant la codificació es descriuen els fenòmens reflectits en les dades i, a mida que avança l'anàlisi, es comencen a introduir categories analítiques. |
| Comparació i anàlisi constant | Es tracta de revisar les dades i els seus corresponents codis una i altra vegada al llarg de l'anàlisi, de manera que pugui sorgir diferències capaces de crear noves subcategories que enriqueixin la comprensió de fenomen. |
| Anàlisi de casos negatius | Per poder copsar la complexitat de cada categoria, cal buscar casos negatius que no encaixin en la categoria en qüestió. D'aquesta manera, es pot valorar i elaborar la teoria emergent. |
| Sensibilitat de la teoria | Representa la transició de la descripció a l'anàlisi de les dades. Es tracta de qüestionar les dades i, mitjançant les respostes que sorgeixin, modificar i elaborar el constructe teòric original. Dit d'una altra manera, l'investigador o investigadora es confronta amb les dades per poder generar la teoria. |
| Exemplificació de la teoria | Consisteix en recollir dades addicionals sobre fenòmens o instàncies que puguin contradir o desafiar la teoria generada durant les fases anteriors. L'objectiu d'aquesta estratègia és contraposar la teoria amb la realitat que pretén representar per refinar-la i, finalment, arribar a la saturació de la teoria. |
| Saturació de la teoria | Representa d'alguna manera la meta de tot el procés d'anàlisi. Arribar a la saturació de la teoria significa que les dades ja no poden oferir noves categories ni codis i que, per tant, ja no es pot avançar més la generació de la teoria. Tanmateix, arribar a assegurar la saturació completa de la teoria resulta improbable degut a que les categories i els codis sempre es poden modificar o canviar. |
| Elaboració d'informes | Durant l'anàlisi de les dades, és important escriure l'evolució de la teoria emergent, així com els canvis en la definició de les diferents categories i la justificació a l'hora d'emprar una o altra etiqueta en la definició de cada categoria o codi. Més enllà del format que s'esculli o el seu grau de concreció o abstracció, els informes permeten seguir els procediments de l'anàlisi durant tot el procés. |

Font: Elaboració pròpia a partir de (Willig, 2013)

Disseny sistemàtic

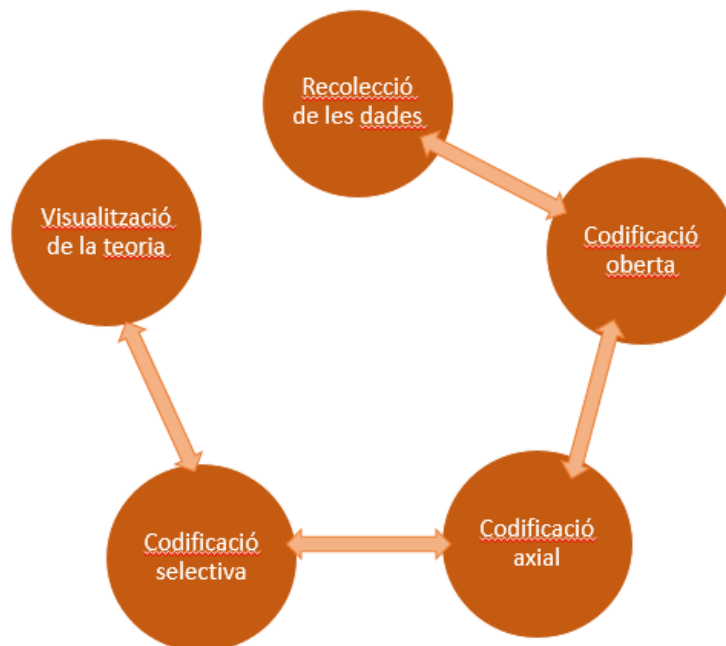
Aquesta aproximació metodològica permet emprar diverses modalitats d'anàlisi en funció dels interessos de la recerca (Hernández Sampieri, Fernández Collado, i Baptista Lucio, 2014). Tanmateix, En aquest cas s'ha emprat el disseny sistemàtic, que segueix un conjunt de passes i procediments en l'anàlisi de les dades que permeten assignar unes funcions concretes a cada categoria i definir les interaccions entre elles.

Part II: Disseny i Metodologia

L'objectiu d'aquesta fase és conèixer les accions educatives dels centres participants en l'estudi. Per aquest moment de la recerca, la teoria fonamentada ha permès recollir i copsar la informació sense que aquesta es vegi restringida per la teoria preexistent. Aquest enfocament ha possibilitat construir més endavant els productes pedagògics (guia de treball amb famílies i formació) de la forma més ajustada possible a les necessitats, possibilitats i expectatives dels centres participants.

El procediment que s'ha seguit per l'anàlisi de dades es correspon amb el procediment general segons el disseny sistemàtic. Aquest es resumeix en el gràfic 13:

Gràfic 13: Passes del disseny sistemàtic



Font: Elaboració pròpia a partir de Hernández Sampieri, Fernández Collado, i Baptista Lucio, (2014).

A continuació, explicarem amb detall les característiques i aportacions de cadascuna d'aquestes passes en l'anàlisi de les dades i la posterior visualització de la teoria sobre els models d'intervenció dels centres socioeducatius.

Codificació oberta

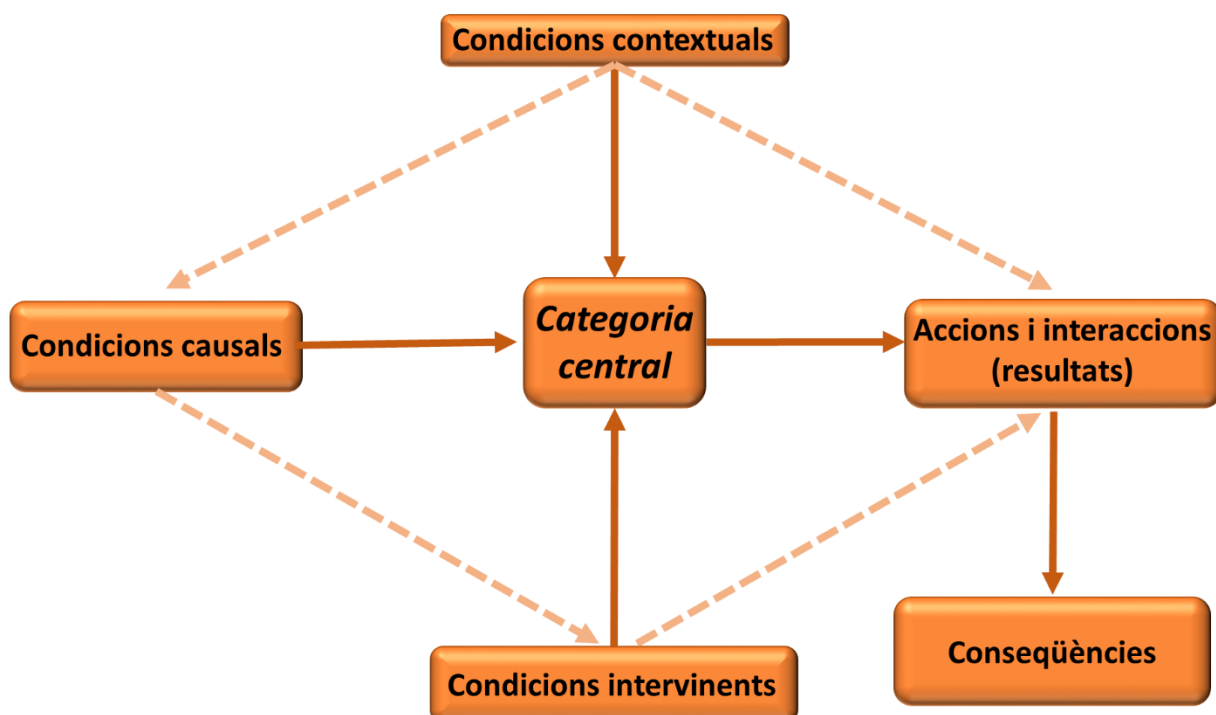
Una vegada recol·lectades i processades les dades, s'han codificat els diferents segments en funció de la informació que han aportat respecte a la situació dels centres i les famílies dels seus usuaris en el moment de l'entrevista, així com les propostes de futur d'aquestes respecte al treball amb les famílies. Al voltant d'aquests temes s'han construït les xarxes de categories que es descriuran en l'apartat corresponent.

La situació dels centres i les famílies dels seus usuaris fa referència a tots els elements, tant interns com contextuals, que interactuen en la tasca dels serveis d'intervenció socioeducativa respecte als infants i les seves famílies. Per analitzar un tema tan extens, s'ha optat per fer servir una lògica inductiva en funció de la qual s'han identificat les categories que componen la realitat de l'objecte d'estudi. Abans, però, s'ha emprat la codificació oberta en la primera lectura, identificant així tots els possibles codis susceptibles de ser inclosos en l'anàlisi.

Codificació Axial

La lectura iterativa de les dades ha permès detectar redundàncies en la categorització, així com noves categories que no s'havien detectat en la primera lectura. A mida que s'ha enriquit el mapa de categories, s'han redefinit i reorganitzat les mateixes, arribant així a nous nivells de concreció. Una vegada identificades totes les categories, s'ha procedit a agrupar-les en temes més generals amb la intenció de facilitar l'anàlisi i la interpretació dels resultats. Tanmateix, s'ha optat per realitzar una codificació sistemàtica, segons la qual les dades es classifiquen en funció del seu paper en relació a les demás categories. Tot i la complexitat conceptual d'algunes categories, ja que moltes d'elles corresponen a dos o més temes, ha sigut possible la generació de teoria sobre les accions educatives dels centres i validar la teoria preexistent sobre els models i els efectes de les mateixes. La generació del mapa de categories s'ha fet seguint la lògica representada al gràfic 14:

Gràfic 14: Esquema de les funcions durant la fase 1 de la recerca



Font: Elaboració pròpia a partir de Hernández Sampieri, Fernández Collado, i Baptista Lucio, (2014).

Com es pot apreciar per la direcció dels vincles establerts entre les categories, totes afecten a la categoria central, tret de les accions i interaccions i les conseqüències. Les línies discontinues representen relacions potencials, mentre que les línies continues representen relacions necessàries.

La categoria central representa l'element clau de l'anàlisi, és el concepte al voltant del qual s'agrupen els demés i des del qual es va generant el mapa de categories a mida que se n'identifiquen de noves.

Les condicions causals són totes aquelles categories que afecten a la categoria central. En aquest cas, les causes que s'han identificat fan referència a aquells elements que, segons les persones entrevistades, justifiquen la intervenció socioeducativa amb les famílies.

Les condicions contextuais representen el context i la situació en que es desenvolupa la categoria central. Les categories identificades com a condicions contextuais poden afectar a qualsevol altra categoria, inclosa la central, ja que representen el marc on es desenvolupen totes elles.

Respecte a **les condicions intervinents**, es refereixen a tots aquells elements que afecten i fan d'intermediaris entre les diferents categories, inclosa la central.

Les accions i interaccions representen els resultats que sorgeixen de la relació entre la categoria central, les condicions contextuais i les condicions intervinents.

Les conseqüències fan referència a l'impacte dels resultats, tant en les persones receptores de la intervenció socioeducativa com en el territori.

Codificació selectiva

A continuació, el mapa de categories resultant del procés de codificació axial ens ha permès consultar els segments d'informació analitzats prèviament amb les categories generades durant l'anàlisi. Durant aquesta fase de l'anàlisi s'ha començat a generar la teoria respecte al fenomen de les accions educatives dirigides a les famílies en el context dels serveis d'intervenció socioeducativa. A mida que s'ha generat la teoria, s'ha comparat amb les categories generades en el procés de codificació oberta, el que ha permès eliminar les categories redundants i dur a terme una categorització més ajustada al significat dels segments d'informació. En el casos necessaris, s'han recodificat segments d'informació.

Visualització de la teoria

Finalment, l'anàlisi de les dades recollides sota les diferents categories ens ha permès visualitzar i interpretar les característiques principals de la intervenció educativa realitzada des dels centres socioeducatius envers els referents familiars adults.

7.5.1.2. Mostra i participants

Durant la fase d'anàlisi del models d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius, varen participar un total de 25 professionals de 14 centres diferents: 5 homes i 16 dones amb funcions diverses dins dels seus respectius centres. Tot i la diversitat de funcions, durant les entrevistes a cadascun dels centres hi havia almenys un o una professional amb capacitat de decisió sobre el model d'intervenció socioeducativa del centre, ja fos en el disseny d'activitats, programació o respecte a la organització dels equips educatius i/o la gestió de recursos material i humans dels seus respectius centres. A la taula 22 es pot consultar el nombre de persones entrevistades i el centre en el que treballaven en el moment de ser entrevistats i entrevistades, així com els codis que s'empraran per referir-s'hi en el moment d'exposar el resultats en l'apartat corresponent.

Taula 22: Codificació dels centres i professionals participants a fase 1

| Codi centre | Codi professional | Gènere | Tasca |
|-------------|-------------------|---------|-----------------------|
| C1 | C1P1 | Femení | Coordinadora famílies |
| | C1P2 | Masculí | Educador |
| C2 | C2P1 | Femení | Coordinadora centre |
| C3 | C3P1 | Femení | Psicòloga |
| | C3P2 | Femení | Coordinadora centre |
| | C3P3 | Femení | Educadora |
| C4 | C4P1 | Femení | Coordinadora centre |
| C5 | C5P1 | Masculí | Director centre |
| C6 | C6P1 | Femení | Directora |
| | C6P2 | Femení | Educadora |
| C7 | C7P1 | Femení | Educadora |
| | C7P2 | Femení | Educadora |

Part II: Disseny i Metodologia

| | | | |
|-------|-------|---------|---------------------|
| C6 | C6P1 | Masculí | Coordinador centre |
| | C6P2 | Masculí | Director centre |
| C7 | C7P1 | Femení | Directora |
| C8 | C8P1 | Femení | Coordinadora centre |
| C9 | C9P1 | Masculí | Director |
| C10 | C10P1 | Femení | Coordinadora centre |
| C11 | C11P1 | Femení | Coordinadora centre |
| | C11P2 | Femení | Educadora |
| | C11P3 | Femení | Educadora |
| C12 | C12P1 | Femení | Directora |
| | C12P2 | Femení | Educadora |
| C13 | C13P1 | Femení | Directora |
| C14 | C14P1 | Femení | Directora |
| Total | 25 | | |

Font: Elaboració pròpia

7.5.1.3. Procediment

Durant la primera fase de la recerca i amb l'objectiu d'identificar els diferents models d'intervenció socioeducativa dels centres participants, es va contactar per email amb els coordinadors/es i directors/es de tots els centres oberts i centres socioeducatius de la XACS entre el segon i el tercer trimestre del curs 2015/2016. En el missatge s'informava dels objectius de la recerca, les seves fases i es va donar una primera versió del calendari. A continuació, els centres interessats en participar varen respondre a la XACS i, mitjançant aquesta, es varen concretar les dates i els espais on es durien a terme les entrevistes.

Les entrevistes s'han dut a terme en un format semiestructurat, on s'ha seguit un guió amb preguntes obertes que permetien certa flexibilitat en les respostes que va contribuir a ampliar la informació i introduir temes que no estaven previstos en un principi. Cada entrevista va tenir una durada aproximada d'entre 30 i 90 minuts i s'han dut a terme en els equipaments dels diferents centres oberts i centres socioeducatius fora de l'horari d'intervenció. En algunes entrevistes hi varen participar dos o tres professionals de forma simultània. Durant la realització de l'entrevista, es varen prendre notes per facilitar l'anàlisi de les respostes i per captar aquells matisos que ajudessin a dur a terme les transcripcions.

Després de cada entrevista es va demanar als entrevistats i entrevistades documentació sobre el centre: activitats realitzades, descripció del mateix i memòries. La quantitat i qualitat d'informació documental obtinguda, en cas d'estar disponible, ha variat molt en funció de cada centre, ja que cadascun ha seguit diferents criteris a l'hora d'elaborar aquesta documentació. A més, factors com la quantitat de professionals, la distribució d'hores i funcions o el temps que porta en funcionament un determinat centre han influït en l'extensió i precisió d'aquesta informació.

Les aportacions de les persones entrevistades durant aquest moment de la recerca han sigut fonamentals, no només per comprendre la situació dels centres, sinó per poder construir un marc referencial sobre el que poder començar a construir una proposta pedagògica per ajudar als seus professionals a incorporar el treball amb famílies a la seva intervenció. Partint d'aquesta primera estructura, s'han fet diversos suggeriments respecte als continguts de la guia: principis, activitats, objectius, fonamentació teòrica i organització dels equips educatius.

7.5.1.4. Eines i instruments de mesura

Entrevistes exploratòries

La intenció exploratòria d'aquesta primera fase de la recerca ha requerit la creació i utilització d'una eina de mesura flexible capaç d'oferir una visió àmplia de la situació de l'objecte d'estudi. Aquesta eina ha tingut l'objectiu d'obtenir una visió holística dels elements que envolten conèixer els models d'intervenció socioeducativa dels centres en referència al treball amb les famílies: situació en la que es desenvolupa la seva tasca, de quina manera es materialitza el treball amb famílies i les necessitats o propostes dels centres en aquest aspecte. A la taula 23 es pot consultar el guió de les entrevistes realitzades durant aquesta fase:

Part II: Disseny i Metodologia

Taula 23: Guió de l'entrevista emprat durant la fase de recerca 1

| Famílies |
|---|
| Quines necessitats detecteu en les famílies dels vostres destinataris? |
| Quins efectes/canvis s'haurien de produir en les famílies, després de la intervenció? |
| Quines activitats proposeu a les famílies des del centre? |
| De quina manera creieu que beneficiaran aquestes activitats a les famílies? |
| Treball amb famílies |
| Quin treball feu amb les famílies des del centre? |
| Teniu algun projecte concret de treball amb famílies? |
| Com teniu documentat/sistematitzat el projecte de treball per famílies? |
| Com l'organitzeu? Per programes? Quins teniu? Per processos? Per activitats, directament? |
| Dueu a terme el projecte a algun espai determinat? |
| Quins materials feu servir? |
| Quins professionals hi participen? |
| Quin és el cost del projecte? |
| A l'hora de dissenyar les activitats/intervencions amb les famílies, partiu d'alguna teoria concreta? |
| Sota quins principis actueu? |
| Quins condicionants creus que poden afectar als resultats del vostre treball amb famílies? Espai? Qualitat professional? Vincle amb les famílies? |
| Seguiu algun sistema concret per valorar o avaluar el vostre treball amb les famílies? |
| Creieu que la vostra intervenció té efectes duradors en els infants? |
| Per què? |
| Propostes |
| Què creus que caldria per a millorar el treball amb les famílies? |
| Tens alguna proposta en aquest sentit? |
| Quina o quines serien? |

Font: *Elaboració pròpia*

7.5.1.5. Anàlisi de dades

Per a l'anàlisi de les dades durant aquesta fase s'han seguit els procediments estandarditzats del disseny sistemàtic de la teoria fonamentada elaborats per Corbin i Strauss (2007) recollits a (Hernández Sampieri et al., 2014). Aquest sistema d'anàlisi ha premès identificar i definir les dimensions, categories i subcategories relatives als models d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius.

Després del primer contacte amb els i les professionals dels centres i després de les primeres entrevistes, s'ha realitzat la primera immersió en les dades recol·lectades mitjançant la revisió de les notes de camp i la revisió dels documents lliurats pels centres relatius a la seva activitat. En aquest sentit, tot i que les dades obtingudes mitjançant les entrevistes han sigut la principal font d'informació en aquesta fase, la consideració tant de les notes de camp com de la documentació obtinguda han aportat matisos i elements que en ocasions han ajudat en la comprensió de les transcripcions de les entrevistes. Aquest primer contacte ha permès començar a identificar la categoria central, les seves diferents condicions (causals, contextuals i intervinents), així com les estratègies, accions i interaccions i conseqüències que se'n deriven.

Una vegada realitzades les entrevistes, s'ha procedit a la transcripció i anàlisi de les mateixes (annex 2a). Per l'anàlisi de les dades qualitatives s'ha utilitzat el programa ATLAS.TI (2017) amb l'objectiu de generar una primera proposta de categories mitjançant la codificació oberta. Al llarg de les lectures iteratives subsequents s'ha mirat d'identificar similituds, diferències i tendències que permetessin comprendre i interpretar la realitat de la intervenció amb les famílies des dels centres socioeducatius amb els seus respectius models d'intervenció socioeducativa com a categoria central. Mitjançant l'anàlisi detallada dels relats de les persones entrevistades, s'han identificat contradiccions, redundàncies i noves categories que mitjançant la comparació constant i el contrast, han donat com a resultat el mapa de categories que es pot consultar a la taula 24:

Part II: Disseny i Metodologia

Taula 24: Mapa de categories fase de recerca 1

| Funció en l'anàlisi | Grup de categories | Categories | Subcategories | | |
|----------------------------|--|------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------|
| Condicions Contextuals | Situació de les famílies | Situacions de vulnerabilitat | | | |
| | | Origen | | | |
| | | Estructura Familiar | | | |
| | Situació dels centres | Servei | | Definició | |
| | | | | Espai | |
| | | | | Recursos econòmics | |
| | | Equip | | Prestacions | |
| | | | | Multidisciplinarietat | |
| | | | Organització de l'equip | | |
| Condicions causals | Competències dels referents familiars adults | Competències personals | Voluntariat | | |
| | | | | Dedicació horària | |
| | | | | Autoestima | |
| | | Competències educatives | Gestió de les emocions | | |
| | | | | Reconeixement del rol parental | |
| | | | | Límits | |
| | Relatives a la vida quotidiana | | Coneixement etapes evolutives | | |
| | | | Suport acadèmic | | |
| | | | Relacions intrafamiliars | | |
| | Categoria central | Model educatiu | Principis i enfocament | Lleure | |
| | | | | | Ús del temps |
| | | | | | Salut |
| | | | | Resolució de problemes | |
| Metodologies i estratègies | | | | Intervenció sistèmica i integral | |
| | | | | Motivació i participació | |
| | | | | Empoderament | |
| | | | | Finalitat de la intervenció | |
| | | | | Acompanyament educatiu | |
| | | | | Víncle amb la família | |
| Tipologia d'activitats | | | Comunicació amb les famílies | | |
| | | | Espais informals | | |
| | | | Grups motors | | |
| | | | Treball en xarxa | | |
| Àmbit de les activitats | | | Entrevistes | | |
| | | | Activitats formatives | | |
| | | | Activitats en família | | |
| Avaluació | | | Àmbit familiar | | |
| | | | Activitats amb grups d'adults | | |
| | | | Àmbit Comunitari | | |
| | | Avaluació de les activitats | | | |
| Materials i documentació | | Seguiment de la família | | | |
| | | Avaluació de la intervenció | | | |
| | | Observació | | | |
| Condicions intervinents | Implicació de les famílies | | Materials emprats en les activitats | | |
| | | | Plans de treball | | |
| | | | Altres documents de suport | | |
| | | Constància en l'assistència | | | |
| | | Manca d'implicació | | | |
| | | Reticència de les famílies | | | |

Part II: Disseny i Metodologia

| | | | |
|------------------------|-----------------------------------|--|--|
| Accions i interaccions | Propostes d'activitats i recursos | Activitats | Activitats relatives a la inserció laboral |
| | | | Activitats en família |
| | | | Activitats Grupals |
| | | | Activitats quotidianes |
| | | | Activitats lúdiques |
| | | | Sortides del centre |
| | | Recursos del centre | Recursos econòmics |
| | Recursos humans | | |
| Conseqüències | Efectes de la intervenció | Àmbit acadèmic | |
| | | Capacitació dels infants | |
| | | Suport i enfortiment de la xarxa | |
| | | Permanència dels efectes de la intervenció | |

Font: Elaboració pròpia

En primer lloc, es troben les condicions contextuais, representades per les situacions en que es troben les famílies i els centres han resultat en els fonaments teòrics i normatius de la guia. Les condicions causals del model d'intervenció socioeducativa, d'altra banda, fan referència als objectius principals de la guia, representats en la teoria del canvi: la millora de les competències parentals dels referents familiars adults. La categoria central recull totes les dades relatives al desplegament i materialització del propi model d'intervenció socioeducativa: principis, activitats, metodologies i materials emprats en la intervenció. Pel que fa a les condicions que intervenen en el model d'intervenció socioeducativa, les persones entrevistades han identificat els principals obstacles i facilitadors de la intervenció amb les famílies, fonamentalment relatius a la implicació d'aquestes en l'activitat dels centres. A continuació, s'han recollit les diferents propostes d'activitats orientades a la intervenció amb les famílies per part dels equips educatius. Finalment, s'ha obtingut informació relativa als efectes potencials de intervenció amb les famílies, així com les possibilitat a l'hora de registrar o avaluar-los.

Durant el procés de disseny i implementació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació, s'han contrastat les dades obtingudes amb els i les professionals durant les sessions de treball conjunt. Amb aquest procediment, s'ha procurat donar validesa a les dades i aprofundir en la realitat dels centres socioeducatius tot donant un paper més actiu a les persones participants, que han pogut fer aportacions durant l'elaboració de la guia i la formació.

7.5.1.6. Qualitat en l'anàlisi

Les dades qualitatives, a diferència de les quantitatives, es troben subjectes a contextos naturals on, tant l'investigador/a com els subjectes investigats, tindran certa influència en la interpretació de les mateixes. Aquesta circumstància fa necessari aplicar determinades estratègies i criteris a l'hora de recollir la informació i analitzar-la al llarg de la recerca.

Pel que fa al procés de recollida de la informació, l'investigador o investigadora ha d'assegurar-se que donen determinats requisits explicats per Guba (1981) i Creswell (2012) a Hernández Sampieri et al., (2014). En aquesta recerca, s'han agafat com a base les propostes dels autors citats i s'han emprat un conjunt d'estratègies que s'enumeren a continuació.

d) Reflexivitat

El present estudi i les propostes contingudes en el mateix reflecteixen els valors de la Fundació Pere Tarrés i la XACS, així com les seves posicions respecte a la pedagogia i la igualtat d'oportunitats. Aquesta recerca també s'ha vist influïda per l'experiència prèvia de l'investigador i la seva relació amb el context de l'estudi. Per garantir la revisió i comprensió d'aquest estudi per part d'altres investigadors o investigadores des dels seus propis marcs de referència, s'ha explicat el context de l'estudi i els seus objectius, s'han definit els aspectes analitzats i els criteris d'elecció dels mateixos, s'ha realitzat una avaluació crítica de les dades i s'han descrit minuciosament les limitacions de les mateixes a l'apartat corresponent.

e) Validesa

Per poder reflectir la realitat estudiada amb la major precisió possible s'han dut a terme les mesures pertinents per minimitzar els possibles errors d'interpretació de les dades i, paral·lelament, enriquir l'explicació de les mateixes:

Triangulació

S'han obtingut dades de diferents participants i de diferents centres amb els mateixos instruments, de manera que s'han recollit interpretacions diverses sobre l'objecte d'estudi. Així mateix, s'han utilitzat diversos instruments amb els mateixos participants: entrevistes exploratòries, i qüestionaris i entrevistes de seguiment en diferents moments de la recerca. Aquest procediment ha permès detectar les contradiccions, els canvis d'opinió i noves aportacions per part dels participants.

Validació de l'entrevistat/da

Al llarg de la recerca, s'ha pogut comprovar amb les persones participants si l'investigador ha recollit amb precisió els testimonis de les persones participants. Durant la fase

d'elaboració de la proposta pedagògica, les persones participants han pogut esmenar i confirmar les dades obtingudes durant la fase exploratòria.

Comparacions constants

Per poder desenvolupar la teoria i les explicacions de les dades i enriquir la seva descripció analítica, s'han comparat les dades obtingudes mitjançant una lectura iterativa de les mateixes durant la fase de codificació oberta en l'anàlisi de dades. Durant el procés, s'han codificat de la mateixa manera les cites que tenien un contingut semblant, facilitant així el procés de comparació.

D'altra banda, s'han buscat i descrit les diferències entre els entorns on s'han obtingut les dades (tipus de centre, perfil de l'educador/a, funció desenvolupada del/la professional dins de l'entitat i hores de dedicació a les diferents funcions per part dels equips professionals).

Dades

Per reforçar la credibilitat de les dades, s'han seleccionat i mostrat les cites obtingudes de les entrevistes en el capítol dedicat als resultats de la recerca, conservant amb la major fiabilitat possible les expressions de les persones entrevistades i el contingut de les seves declaracions.

f) Fiabilitat

La fiabilitat de l'estudi representa la seva coherència interna, per garantir-la, s'han realitzat les següents accions:

Comprovació de les transcripcions

El volum de dades obtingut ha fet necessària la transcripció de les dades originals per part de diversos col·laboradors i col·laboradores. Amb l'objectiu de descartar els errors més obvis de les transcripcions i per assegurar-se que aquestes han captat amb exactitud allò expressat per els educador i educadores, l'investigador ha comprovat les transcripcions fent servir els arxius d'àudio i vídeo originals. Durant la comprovació s'han corregit alguns errors tipogràfics i d'interpretació per garantir la qualitat de les dades.

Comprovació transversal dels codis

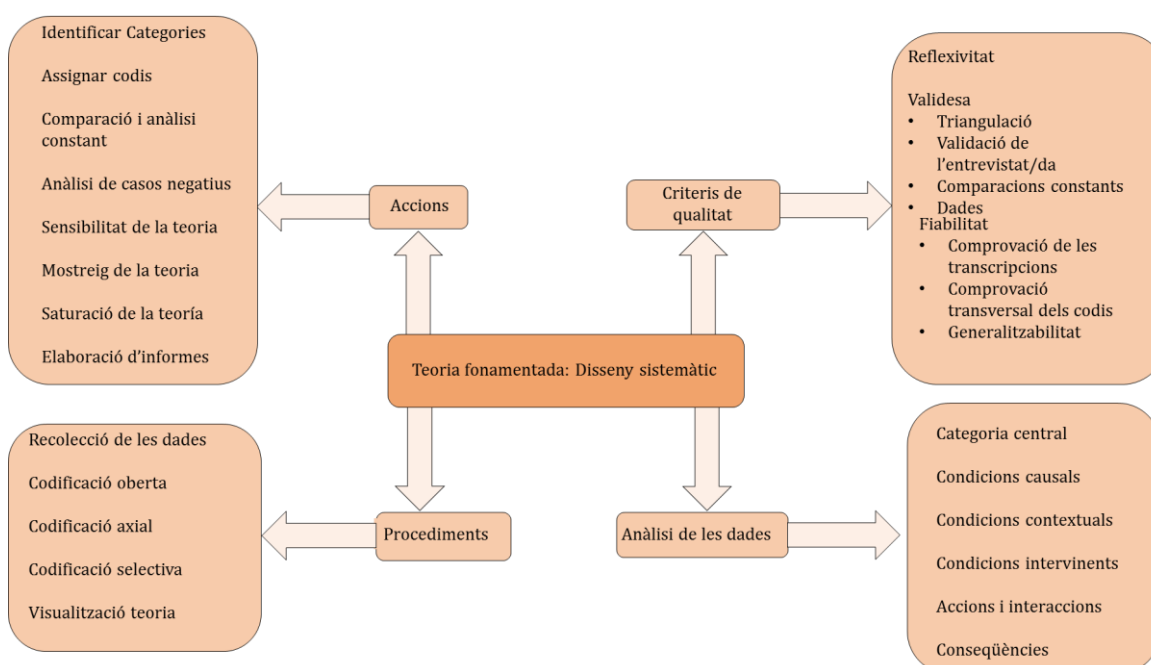
Amb la finalitat de reduir el possible biaix de l'investigador, s'ha dut a terme la comprovació transversal dels codis. Tot i que no ha sigut possible aplicar aquesta tècnica amb la totalitat de les dades obtingudes, s'han realitzat comprovacions amb les mencions més rellevants de cadascun dels codis clau.

Generalitzabilitat

El mostreig d'aquest estudi i el context en que s'ha realitzat plantegen un repte a l'hora de generalitzar els resultats, degut a la particular idiosincràsia dels centres socioeducatius i els seus equips professionals. Amb la finalitat d'obtenir resultats transferibles a altres contextos, s'ha obtingut abundant informació sobre els diferents contextos de l'estudi. Aquesta informació s'ha detallat en l'apartat referent al context de la recerca de manera que la informació obtinguda en aquest estudi pugui ser vàlida en contextos similars.

Per finalitzar aquest apartat, i a tall de resum, es poden revisar els diferents elements relacionats amb el mètode escollit per aquesta fase de la recerca al gràfic 15:

Gràfic 15: Accions, procediments, anàlisi de dades i criteris de qualitat en la fase 1 de la recerca



Font: Elaboració pròpia

7.5.2. Fase 2a: Avaluació dels efectes de la guia i la formació en la percepció sobre les competències parentals

Si la primera fase de la recerca s'ha dedicat a conèixer i analitzar la forma de treballar dels centres socioeducatius i a elaborar un conjunt d'eines pedagògiques, la segona fase de la recerca s'ha dedicat a avaluar els possibles efectes d'aquestes una vegada que s'han aplicat a dos dels centres participants. En aquesta fase s'han observat el efectes en dos aspectes relatius a l'activitat dels centres socioeducatius: els possibles canvis en les competències parentals dels referents familiars adults i la praxi dels educadors i educadores, ambdós identificats com a variables en aquesta investigació.

Part II: Disseny i Metodologia

Per poder analitzar totes dues variables, s'ha decidit dividir la segona fase de l'estudi en dues sub fases degut a que cada variable ha requerit diferents procediments i eines de mesura en funció de la seva naturalesa, així com de les possibilitats i l'abast de la pròpia recerca. Al llarg d'aquest apartat es detallen totes dues sub fases de forma diferenciada amb els sub apartats corresponents.

Aquesta subfase mira de complir el següent objectiu específic de l'estudi: Avaluar els efectes de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines en la percepció de les competències parentals dels referents familiars adults.

Per mirar d'assolir aquest objectiu, s'ha tingut en compte la necessitat de valorar quantitativament les competències parentals, el que ha requerit l'ús d'una eina de mesura capaç de recollir aquest tipus de dades. Com s'ha mencionat al llarg d'aquest document, aquesta recerca té associada la creació de determinats productes pensats per a ser difosos a tots els centres relacionats amb la FPT, per aquesta raó, ha calgut realitzar una anàlisi extensiva de la realitat observada per poder identificar tendències o comportaments generals que es puguin extrapolar a d'altres contextos similars o, el que és el mateix, a d'altres centres socioeducatius. En aquest cas, l'anàlisi ha consistit en conèixer la percepció dels equips educatius sobre les competències parentals de les famílies assistents als centres mitjançant les puntuacions obtingudes per aquestes en diferents moments i en diferents centres i comprovar si aquestes varien en el temps i oferir possibles explicacions a aquestes variacions.

7.5.2.1. Disseny

La segona fase de la recerca té l'objectiu de valorar els efectes de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació en la millora de les competències parentals de les famílies que assisteixen als centres. Per determinar els efectes de l'aplicació de la guia pedagògica i la formació en les competències parentals dels referents familiars és necessari comptar amb un disseny experimental que permeti correlacionar tots dos elements. Per poder considerar un disseny metodològic com a experimental, s'han de complir algunes condicions, explicades per Hernández Sampieri et al., (2014):

- La manipulació d'una o més variables independents. Aquestes representen la causa o antecedent d'un determinat fenomen.

Part II: Disseny i Metodologia

- Mesurar l'efecte de la variable independent en la variable dependent de forma vàlida i fiable.
- El control o validesa interna de l'experiment. Això significa la capacitat d'afirmar que el canvis en la variable dependent es deuen a la influència de la variable independent i no a altres factors no inclosos en l'experiment.

El compliment d'aquestes condicions ve definit en gran part per l'abast de la recerca i per les característiques de la mostra. Tanmateix, es poden trobar diverses modalitats de dissenys experimentals: des dels experiments purs amb un gran control de les variables duts a terme en condicions de laboratori, fins a dissenys preexperimentalals duts a terme en contextos naturals i amb un control molt limitat de les variables. En aquest cas s'ha optat per un disseny preexperimental preprova/postprova amb un sol grup.

Preexperimental pre prova/post prova amb un sol grup

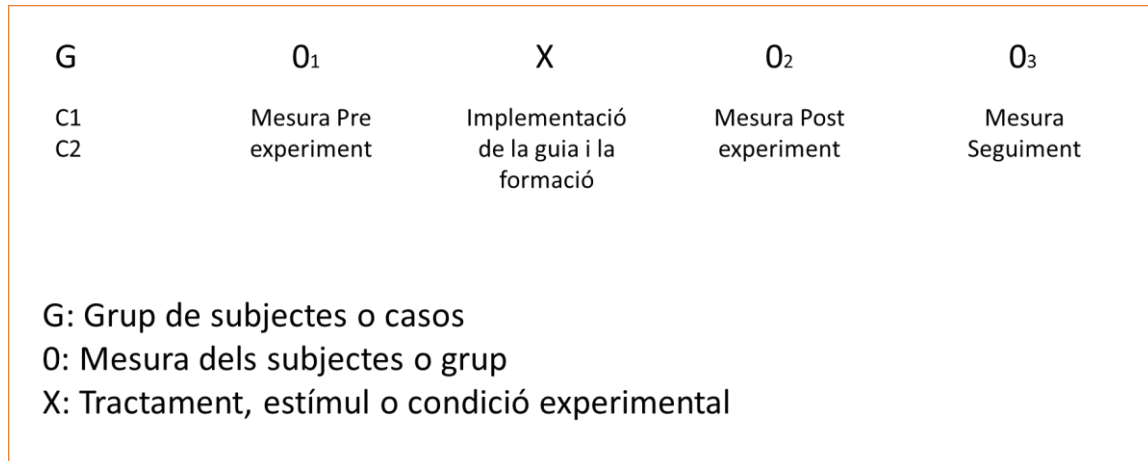
L'elecció d'aquest disseny correspon a l'escassetat de control de les variables i al context viu en que s'ha desenvolupat l'experiment. Cal notar que el context viu on s'ha realitzat comporta diverses circumstàncies que han afectat la recollida i anàlisi de les dades: Canvis en els equips educatius i en els propis centres, com ara la marxa de membres de l'equip educatiu o canvis substancials en els models d'intervenció socioeducativa dels centres durant la recerca, així com l'abandonament de les famílies al llarg del procés han condicionat la quantitat de dades obtingudes i les possibilitat d'inferir una relació causal entre variables. Tanmateix, aquesta mena de dissenys son un bon punt de partida per futurs experiments on es pugui tenir major control de les variables. Es tracta doncs d'un disseny d'abast exploratori que ofereix una primera mirada a l'objecte d'estudi i la possibilitat d'establir línies d'actuació futures per realitzar nous experiments (Hernández Sampieri et al., 2014).

El disseny preexperimental emprat en aquesta fase de la recerca ha consistit en comparar els resultats obtinguts durant tres moments de mesura diferents: abans de la implementació de la guia de treball amb famílies des dels centres socioeducatius, després d'haver-la entregat i haver donat la formació sobre els seus principis, mètodes i eines i una tercera mesura després del primer trimestre del curs següent. D'altra banda, tot i comptar amb un sol grup experimental, les mesures s'han realitzat en dos centres socioeducatius diferents pel que fa a organització model de gestió, localització, població diana i recursos materials i humans. Aquesta decisió s'ha pres amb la idea de representar la gran varietat que existeix entre els diferents centres adscrits a la FPT, així com per comprovar fins a quin punt es pot

Part II: Disseny i Metodologia

aplicar la guia tenint en compte la varietat esmentada. Al gràfic 16 s'explica de forma esquemàtica el disseny emprat en la recerca:

Gràfic 16: Disseny emprat a la fase 2a: preexperimental per prova/post prova amb un sol grup



Font: Elaboració pròpia a partir d'Hernández Sampieri et al., (2014)

Malgrat les limitacions d'aquest disseny respecte a altres dissenys experimentals "purs", la decisió d'emprar un disseny preexperimental ha permès obtenir informació en un context viu i dinàmic com son els centres socioeducatius, on seria molt més complicat realitzar experiments amb un major control de les variables. Tanmateix, per complementar la visió limitada dels resultats quantitius obtinguts en aquesta fase, s'han complementat aquestes dades amb dades qualitatives que han permès aprofundir en algunes qüestions sorgides de l'anàlisi de les dades d'aquesta fase.

7.5.2.2. *Mostra i Participants*

Si bé les famílies del centres socioeducatius son les principals destinatàries de les accions educatives realitzades des dels centres, en aquesta recerca s'ha optat per observar la percepció dels i les professionals degut, en primer lloc, a que la finalitat de la present recerca contempla la creació i la implementació d'eines pedagògiques creades per a ser implementades pel equips professionals. En segon lloc, a la vista de les dificultats a l'hora d'accedir a les famílies i els infants i a la necessitat d'ajustar-se al calendari i recursos del projecte on s'emmarca aquest estudi, s'ha hagut de prioritzar als educadors com a mostra. L'enfocament escollit implica descriure, no només les característiques de les famílies sobre les que s'ha preguntat als educadors i educadores, sinó també les característiques dels

Part II: Disseny i Metodologia

propis centres socioeducatius. Com s'ha mencionat anteriorment es tracta d'un context on, tot i l'existència de cert consens respecte als objectius i els mètodes emprats per assolir-los, presenta una gran varietat a l'hora d'abordar la tasca educativa. Les diferències radiquen especialment en la organització de l'activitat del centre, la configuració dels equips educatius i la distribució horària en les diferents tasques del centre.

Dit d'una altra manera, és molt difícil trobar dos centres socioeducatius que siguin idèntics en nombre de professionals, hores de dedicació i manera d'organitzar les seves activitats. Tanmateix, per la selecció dels centres inclosos en la recerca s'han establert diversos criteris amb la finalitat de representar de la millor manera la realitat de la Xarxa de Centres Socioeducatius i transferir els principis, mètodes i eines tant de la guia com de la formació. El primer criteri està relacionat amb el volum de persones assistents i nombre de professionals. En aquest sentit, s'han buscat dos centres similars en dimensió per poder establir comparacions pel que fa als efectes de les propostes pedagògiques. Un altre criteri està relacionat amb la trajectòria d'ambdós centres com a equipaments d'intervenció socioeducativa. Per facilitar la implementació de la guia i la formació és important que les entitats comptin amb un punt de partida similar com a serveis d'intervenció socioeducativa. En aquest cas, els centres C1 i C2 comptaven, en el moment de participar a la recerca, amb un recorregut relativament curt com a serveis d'intervenció socioeducativa, la incorporació de noves activitats i propostes amb les famílies sense que suposi distorsionar excessivament els seus models d'intervenció socioeducativa. Adicionalment, ambdós centres també s'han adscrit, pràcticament des del moment de la seva inscripció, a les línies generals d'actuació dels serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents en situació de risc i les seves famílies descrites per la DGAIA (2016b). Finalment, cal recordar que la participació en la recerca ha sigut voluntària, el que, lògicament, ha limitat la quantitat de centres disponibles per formar part de la investigació.

A la taula 25 es descriuen les característiques principals d'ambdós centres i s'especificarà la manera en que cadascun ha participat en la fase 2a, mirant de reflectir amb la major fidelitat possible la situació de cada centre a l'hora de realitzar la recollida de dades.

Taula 25: Nombre de professionals, infants i famílies atesos en els centres C1 i C2

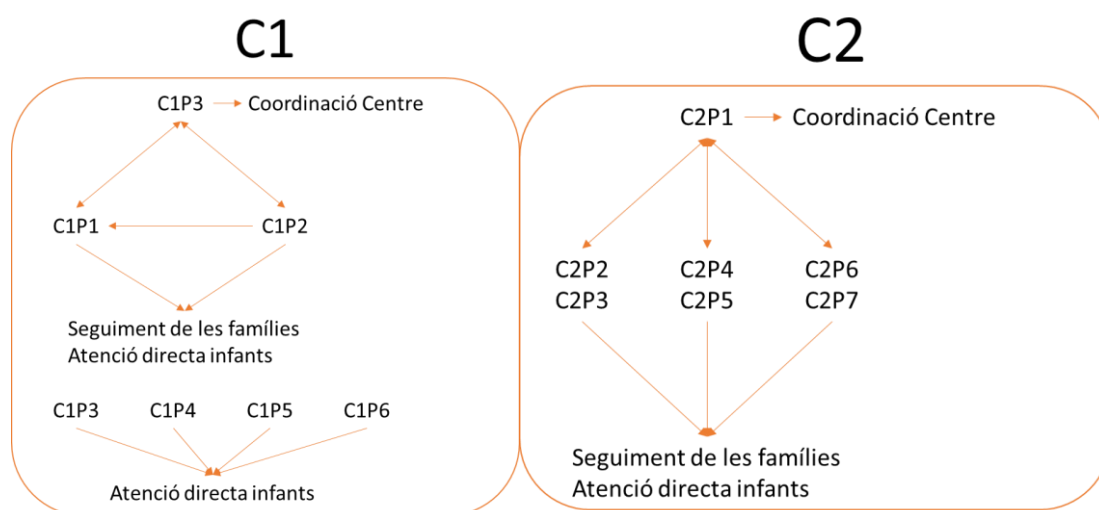
| Centre | Infants Atesos | Famílies | Nombre professionals |
|--------|----------------|----------|----------------------|
| C1 | 122 | 72 | 7 |
| C2 | 155 | 120 | 6 |

Font: Elaboració pròpia

Part II: Disseny i Metodologia

Pel que fa a la organització dels equips educatius, s'han trobat diferències en l'atribució de funcions respecte al treball amb famílies. La més destacable d'elles en aquest cas és la manera en que es distribueix el treball amb famílies en tots dos centres. Més concretament, la diferència radica en la figura o figures en les que es recolza el treball amb famílies. Al centre C1, el treball en famílies es distribueix fonamentalment entre la persona coordinadora del centre i els educadors C1P1 i C2P2, que dissenyen i fan el seguiment del treball amb famílies de forma directa i es comuniquen de forma fluida amb coordinació del centre. Tanmateix, la responsabilitat del treball amb les famílies recau sobre tot en la figura de l'educador C1P1 amb una estreta col·laboració de l'educador C1P2. D'altra banda, el centre C2 distribueix el treball amb famílies de forma equitativa entre les parelles professionals que realitzen l'atenció directa amb els infants, que també dissenyen i fan el seguiment de les intervencions en l'àmbit familiar i es comuniquen fluidament amb la figura coordinadora del centre. Al gràfic 17 es representa de forma gràfica la distribució del treball amb famílies en tots dos centres:

Gràfic 17: Organització del treball amb famílies en els centres C1 i C2



Font: Elaboració pròpia

Aquestes diferències en la organització respecte al treball amb famílies han tingut com a conseqüència un distribució desigual entre tots dos centres pel que fa a les famílies sobre les que han respost els diferents participants. Tot i que el nombre de casos observats és similar en tots dos centres, el nombre de participants en la recollida de dades varia entre tots dos centres, tal i com es pot consultar en la taula 26:

Part II: Disseny i Metodologia

Taula 26: Distribució dels i les participants durant la fase 2a de la recerca

| Centre | Codi educador/a | Nombre Casos | Total casos |
|--------|-----------------|--------------|-------------|
| C1 | C1P1 | 17 | 30 |
| | C1P2 | 13 | |
| C2 | C2P2 | 8 | 15 |
| | C2P3 | 7 | |
| | C2P4 | 4 | 6 |
| | C2P5 | 2 | |
| | C2P6 | 6 | 11 |
| C2P7 | 5 | | |

Font: Elaboració pròpia

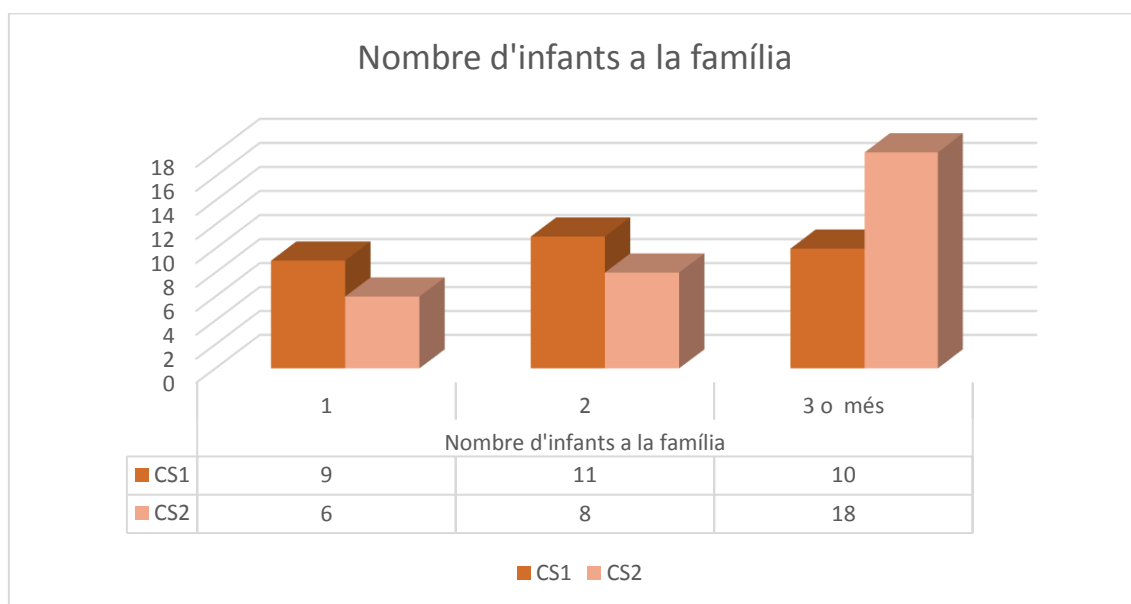
Cal tenir present que, malgrat el nombre de casos és reduït comparat amb l'univers total dels centres socioeducatius, ha sigut suficient en aquest cas degut l'abast exploratori d'aquesta fase de la recerca. L'anàlisi i la interpretació dels resultats obtinguts en la fase 2a en aquests termes ha ofert una visió preliminar dels possibles efectes en les competències parentals. Addicionalment, s'han pogut establir diverses tendències destacables en aquest sentit.

Característiques de les famílies dels centres

A banda de conèixer les característiques dels centres de la XACS en el seu conjunt, s'ha considerat necessari conèixer el perfil concret de les famílies que hi assisteixen. D'aquesta manera, s'ha pogut precisar el tipus de famílies que assisteixen als centres estudiats, el nombre d'infants que tenen, l'origen dels referents familiars adults masculins i femenins i els anys que porta assistint al centre cada família. Aquesta informació ha servit per donar context a la feina realitzada des dels centres educatius i per tenir una idea aproximada de les situacions familiars descrites pels educadors i educadores durant la fase 1.

En primer lloc, s'ha pogut observar que la majoria de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius són famílies nombroses amb tres o més infants al seu càrrec:

Gràfic 18: Quantitat d'infants al càrrec de les famílies observades

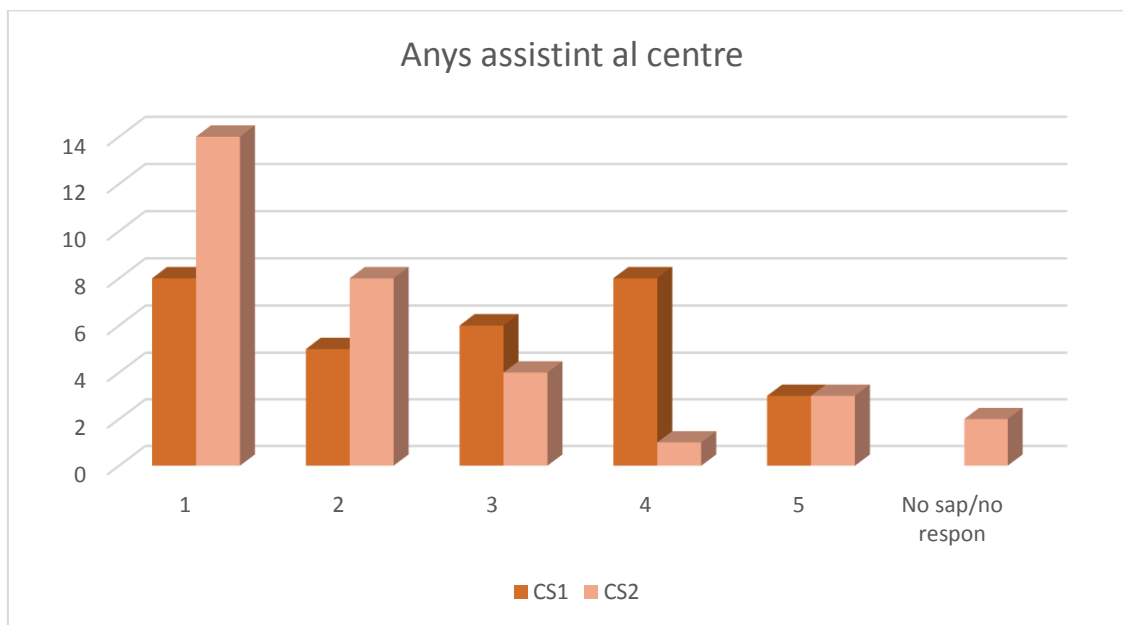


Font: Elaboració pròpia

Aquesta dada estableix una diferència respecte a la mitjana de fills per família del territori català, no només per l'índex de natalitat de les famílies dels centres, sinó també perquè es posa de manifest una major pressió econòmica i una menor disponibilitat de temps per part dels referents familiars adults.

A continuació es pot consultar el temps que porten les famílies observades assistint als diferents centres socioeducatius. La majoria d'elles ho han fet durant 2 i 3 anys, però la seva continuïtat pateix una forta davallada a partir del quart any. Els motius d'aquesta davallada són diversos: a més de les baixes que es puguin donar per causes sobrevingudes, com ara canviar de residència, es poden sumar causes com que els infants han superat l'edat màxima per participar del centre obert (que pot suposar o bé la baixa del centre o la participació en altres projectes no presents en aquest estudi) o el fet que els centres C1 i C2 hagin iniciat la seva activitat de forma relativament recent.

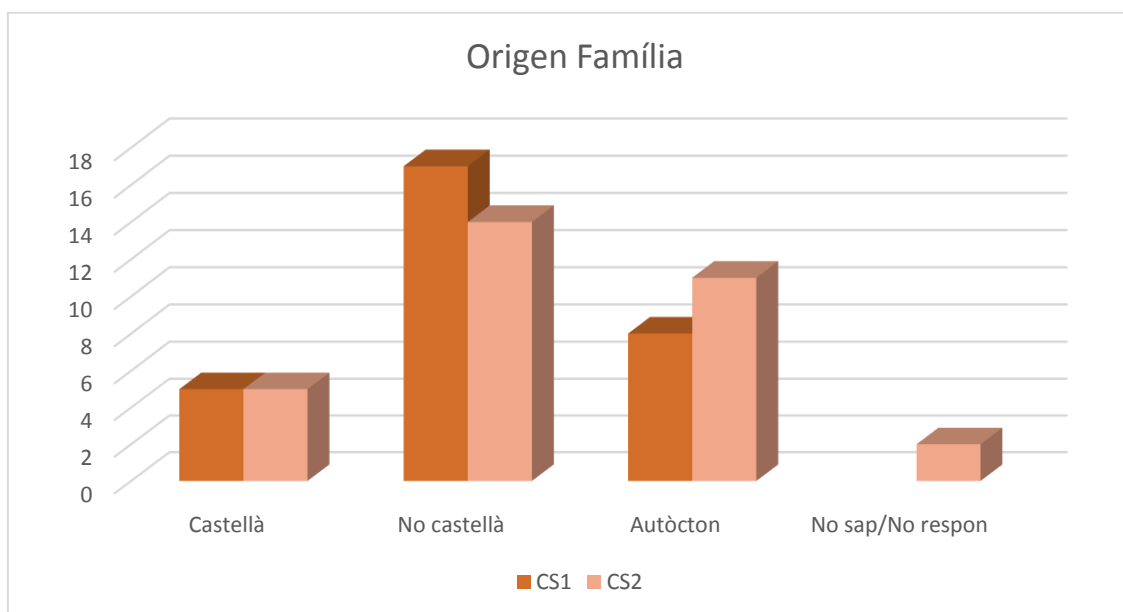
Gràfic 19: Anys que porten les famílies observades assistint als centres participants



Font: Elaboració pròpia

D'altra banda, s'ha preguntat als equips educatius sobre l'origen dels referents familiars adults. Davant la potencial amplitud de respostes i per evitar biaixos relacionats amb la ètnia de les famílies, s'han establert tres possibles categories de resposta: origen autòcton, origen de països castellanoparlants i origen de països no castellanoparlants. Aquesta categorització ens permet establir possibles barreres degudes a l'idioma pel que fa a la comunicació amb els centres:

Gràfic 20: País d'origen de les famílies segons llengua



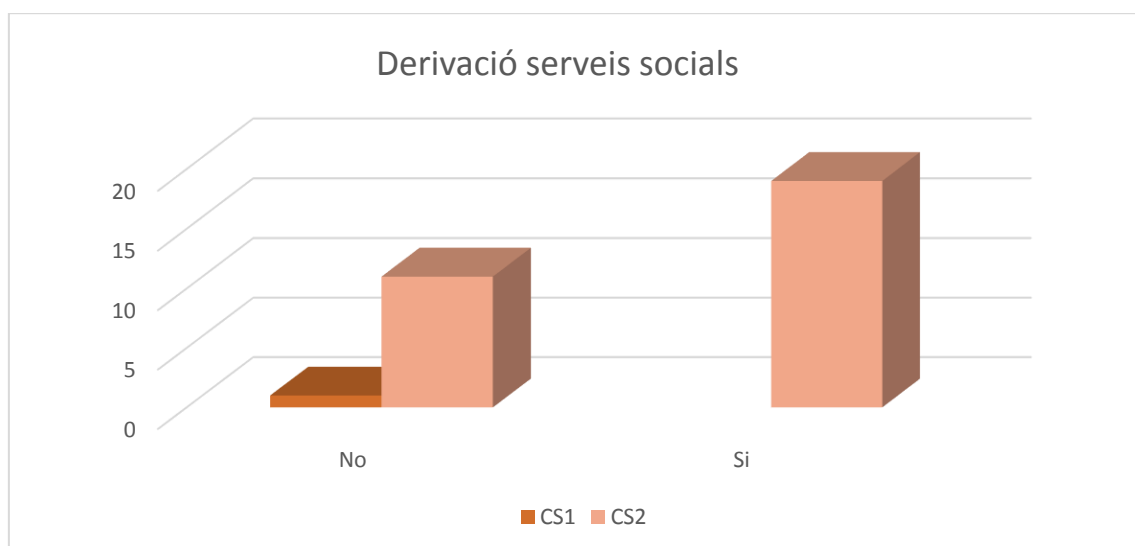
Font: Elaboració pròpia

Part II: Disseny i Metodologia

El gràfics mostren una majoria de referents familiars adults no autòctons. Dins d'aquest grup, la majoria d'adults provenen de països no castellanoparlants, especialment en el cas dels homes. Si bé l'origen dels referents familiars adults no representa per si sol un factor de vulnerabilitat, sí que se'n poden derivar discrepàncies entre les estratègies educatives emprades i les expectatives tant respecte als infants com respecte a les funcions parentals. Un altre factor que pot comportar una situació de vulnerabilitat esta relacionat amb l'idioma, que pot esdevenir un inconvenient a l'hora de transmetre i rebre informació.

Finalment, s'ha demanat als i les professionals que identifiquin aquelles famílies que, en el moment d'administrar el qüestionari, estiguessin en seguiment per part dels serveis socials:

Gràfic 21: Proporció i quantitat de famílies en seguiment per Serveis Socials

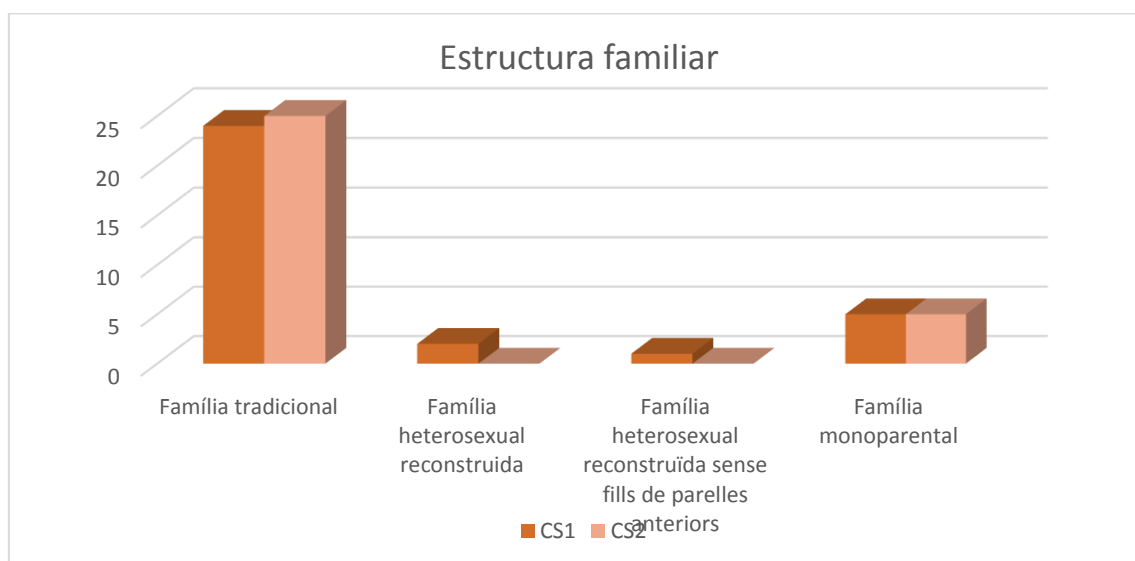


Font: Elaboració pròpia

Es pot apreciar una gran majoria de famílies seguides per serveis socials, dada que ratifica la situació de vulnerabilitat percebuda pels equips educatius i que es correspon amb el fet, expressat durant la fase exploratòria, de que moltes de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius són receptores de diverses prestacions tant públiques com privades.

Finalment, s'ha demanat als educadors i educadores que defineixin el tipus de famílies, a nivell estructural que assisteixen als centres:

Gràfic 22: Quantitat de famílies segons estructura familiar



Font: Elaboració pròpia

Com es pot observar al gràfic, en la majoria de casos es tracta de famílies tradicionals, és a dir, de famílies compostes per dos referents adults de diferent sexe amb fills nascuts d'aquesta parella i que conviuen plegats a una mateixa llar. També és destacable, tot i que en menor mesura, la presència de famílies monoparentals.

7.5.2.3. Procediment

Per conèixer els possibles efectes en les competències parentals dels referents familiars adults, s'han avaluat els canvis en la percepció de les competències parentals per part dels equips educatius. Amb aquest objectiu s'han realitzat mesures en tres moments mitjançant el qüestionari de competències parentals (Cabrera, Carlos, i Quintana, 2012; Rodrigo, Cabrera, Martín, i Máiquez, 2009) en ambdós centres socioeducatius. La primera s'ha fet abans d'entregar la guia pedagògica de treball amb famílies i d'oferir la formació específica corresponent, després del primer trimestre del curs 2016/2017. La segona s'ha realitzat al finalitzar el curs 2016-2017 i la tercera s'ha dut a terme al final del primer trimestre del curs 2017-2018.

Una vegada establerts els participants, s'ha convocat una reunió amb els equips educatius de tots els centres participants per explicar el funcionament de l'instrument de mesura i el paper de cada centre en la recerca:

- Cada educador/a ha de respondre els qüestionaris sobre les famílies dels infants amb els que realitzava atenció directa. En els casos on dos educadors/es treballin

Part II: Disseny i Metodologia

amb infants d'edats diferents pertanyents a la mateixa família, havien de consensuar qui d'ells/elles respondria el qüestionari.

- Les competències a avaluar seran les dels referents familiars adults que tinguessin més contacte amb el centre i els que tinguin un major grau de responsabilitat envers l'infant.

Al tractar-se d'una eina validada dissenyada per ser aplicada per professionals de l'àmbit dels serveis socials, algunes de les competències parentals mesurades fan referència a l'àmbit domèstic o a actituds i hàbits molt difícils o fins i tot impossibles d'observar des dels equipaments dels centres socioeducatius. Per aquest motiu, s'ha explicat als educadors/es la possibilitat de marcar la categoria "no procedeix" en cas de dubte i s'ha insistit en aquesta possibilitat per evitar imprecisió en la mesura.

Després de la reunió informativa s'han lliurat els qüestionaris, que haurien de ser auto-administrats al llarg de les setmanes següents. La recollida de la primera ronda de qüestionaris una vegada realitzats s'ha fet durant el període de formació sobre el treball amb famílies.

Al final del curs 2016-2017, durant el mes de juny, s'ha lliurat la segona ronda de qüestionaris i s'han recordat les premisses de l'anterior moment de mesura. La recollida dels qüestionaris s'ha fet entre el mes de juliol del mateix curs i els mesos de setembre i octubre del curs 2017-2018. Durant el moment de la recollida, s'han realitzat entrevistes de seguiment per avaluar la implementació de la guia pedagògica.

L'última mesura sobre les competències parentals s'ha dut a terme al principi del segon trimestre del curs 2017-2018. El procediment ha sigut el mateix que en les mesures prèvies, addicionalment, s'ha dut a terme una breu entrevista als educadores i les educadores. En aquest cas, el contingut de l'entrevista s'ha orientat a recollir les impressions dels entrevistats i entrevistades sobre el procés de la recerca, les seves expectatives sobre el mateix i les seves propostes de cara al futur de la seva intervenció amb les famílies.

7.5.2.4. *Eines i instruments de mesura*

Qüestionari d'avaluació de competències parentals en situacions de risc psicosocial

Per conèixer la percepció de les competències parentals per part dels educadors i educadores s'ha emprat el qüestionari: "*Cuestionario de Evaluación de Competencias Parentales en situaciones de riesgo psicosocial*" elaborat per Cabrera et al., (2012). L'elecció d'aquesta eina respon, d'una banda, al fet que ha sigut per obtenir informació sobre les competències parentals des del punt de vista dels professionals de la intervenció familiar. D'altra banda, molts dels ítems d'aquest qüestionari corresponen amb els objectius i les necessitats detectades des dels centres, fet que el converteix en una opció satisfactòria per als propòsits de la investigació. En tercer lloc, es tracta d'un instrument prèviament validat i emprat en un contextos anàlegs d'intervenció amb famílies en situacions de vulnerabilitat per Martín et al. (2013). Finalment, el llenguatge del qüestionari i l'idioma en que estava redactat no ha fet necessari traduir-la, pel que s'ha pogut conservar el seu format original.

Cal apuntar que l'instrument de mesura emprat compta amb diverses versions. Tot i que la versió més recent del qüestionari s'ha modificat a partir dels resultats i conclusions extretes de l'anàlisi realitzada pels mateixos autors, la diferència entre els contextos i la mostra d'ambdós estudis fa que la versió original del qüestionari sigui més adient en aquest cas. D'aquesta manera es podrà comprovar si la mostra del present estudi i la de l'estudi original es comporten de manera semblant i fer un anàlisi de factors propi en cas de que no sigui així. Les preguntes contingudes en el qüestionari d'avaluació de competències parentals en la seva versió original es poden consultar a l'annex 3.

El qüestionari consta d'un total de 63 ítems referents a les competències observades pels educadors i educadores, que s'agrupen en 11 blocs o dimensions competencials. Cada ítem es mesuren en una escala tipus Likert amb puntuacions del 1 al 5, que recull el grau en que cada competència es manifesta en els comportament o manifestacions del referent familiar adult sobre el que es respon el qüestionari (mare o pare). Aquestes valoracions es representen amb les següents expressions en ordre ascendent: *nada, poco algo bastante i mucho*. Les categories de resposta inclouen també les NS i NP, que es corresponen amb les categories *no sabe* i *no procede* respectivament.

7.5.2.5. Anàlisi de les dades

Per conèixer els possibles efectes de la implementació del programa pedagògic en la percepció dels educadors i educadores sobre les competències parentals, s'ha realitzat una anàlisi enfocada a conèixer si existeix una correlació entre ambdues variables: la implementació del programa pedagògic i el canvi en la percepció dels educadors i educadores. L'anàlisi s'ha fet emprant el programa informàtic SPSS (IBM, 2016).

a) Recodificació de les variables

Tot i que les competències parentals fan referència a les capacitats individuals dels referents familiars adults, en aquets cas s'han mesurat les competències parentals de forma conjunta. Aquesta decisió respon a la intenció de valorar els efectes de les propostes recollides a la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius sobre determinades competències en l'àmbit familiar. El principal interès radica, doncs, en conèixer la percepció dels educadors i educadores sobre l'existència i el desenvolupament de les competències en l'àmbit familiar, és a dir, d'ambdós referents familiars adults. Per poder analitzar les dades obtingudes seguint aquesta lògica, s'ha optat per recodificar les dades de manera que es reflectissin els resultats respecte als dos referents familiars adults en un mateix resultat. Sense aprofundir en el procediment tècnic per re codificar i analitzar les dades, es pot explicar que s'han analitzat els resultats de les noves variables generades per ambdós referents familiars adults.

b) Ítems i dimensions

Per poder conèixer amb més precisió la percepció del equips educatius sobre les competències parentals, s'ha optat per analitzar les respostes obtingudes en ítems concrets del *questionario de competencias parentales en contexto de riesgo psicosocial* (Cabrera et al., 2012). Aquests s'han agrupat en quatre dimensions competencials coincidents amb els indicats a la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius. Per a l'anàlisi s'han seleccionat aquelles preguntes que corresponen a les preocupacions expressades pels educadors i educadores durant la primera fase de la recerca. Altres criteris de selecció han sigut: la capacitat dels equips educatius per observar l'evolució d'aquestes competències, la possibilitat de poder-hi intervenir des dels centres i la influència potencial d'aquestes en el desenvolupament de l'infant.

Cada competència escollida s'ha agrupat en una de quatre dimensions en funció de si es tracta d'una competència relativa a: a) les capacitats i característiques personals dels referents familiars adults, b) a la seva manera d'establir i gestionar les relacions amb altres adults i amb els infants, c) al coneixement i l'ús que fan dels recursos presents a la comunitat i el territori i, finalment, d) a les competències relacionades amb l'educació dels infants. A la

Part II: Disseny i Metodologia

taula 27 es poden consultar les competències analitzades en cadascun d'aquestes dimensions:

Taula 27: Dimensions i ítems analitzats durant la fase 2 del projecte de recerca

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Competències personals | Capacitat d'autocorrecció quan comet errors | Analitza i modifica els errors en funció de les conseqüències per a l'infant. |
| | Visió positiva de l'infant i la família | Verbalitza a l'infant o a d'altres persones qualitats positives del mateix/: la seva intel·ligència, astúcia, habilitat en alguna activitat, els seus sentiments, etc. |
| | Responsabilitat envers el benestar de l'infant | Mostra responsabilitat per satisfer les necessitats bàsiques de l'infant i buscar el seu benestar. Aquesta responsabilitat es pot mostrar també en forma de preocupació o malestar quan no es satisfan les necessitats esmentades. |
| | Autoestima | Té una visió positiva i d'apreci per la pròpia manera de ser i la seva manera d'actuar com a referent familiar adult. |
| Competències relacionals | Mostra capacitat per resoldre conflictes interpersonals | Sap detectar el conflicte, definir-lo, gestionar les emocions que se'n generen, desenvolupar alternatives, actuar en conseqüència i avaluar aquestes actuacions. |
| | Busca ajut de persones significatives quan té problemes amb els infants | busca i sol·licita l'ajut de persones significatives del seu entorn (amics o familiars) quan té problemes amb els infants que no pot resoldre per si mateix/a. |
| | Mostra calidesa i afecte en les relacions amb els seus fills | mostra afecte als infants amb gestos (mirades, abraçades, joc físic, carícies, etc.) o paraules. |

Part II: Disseny i Metodologia

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | Reconeix les fites evolutives assolides pels infants en la mesura de les seves possibilitats | Reconeix les fites dels infants tenint en compte la seva etapa evolutiva. Té en compte els esforços i capacitats de l'infant quan reconeix i valora els seus assoliments. |
| | Promou relacions de confiança i comunicació amb els infants | prioritza la confiança i la comunicació amb els infants en la seva educació i en el clima emocional que es vol viure en l'entorn familiar. |
| Competències relatives a la xarxa | Promou l'exercici físic en els infants | promou que els infants realitzin activitats físiques, ja sigui en un context formal (gimnàs, club, activitat extraescolar, etc.) o informal (parc, platja, camp de futbol, etc.) |
| | Emprea els recursos comunitaris | Fa un ús adequat dels diferents recursos que hi ha a la comunitat (parcs, gimnasos públics, centres d'informació, associacions, oficines municipals, etc.) |
| | Col·labora amb els professionals i les institucions que els hi vol oferir suport i ajut | Col·labora de forma activa amb el centre socioeducatiu i l'escola mostrant iniciativa, prenent decisions, deixant-se assessorar i respectant els acords pactats. |
| | Busca ajut d'institucions quan té problemes amb els seus fills | busca i sol·licita l'ajut d'institucions (escola, centre socioeducatiu, pediatra, serveis socials, etc.) quan té problemes amb els infants que no pot resoldre per si mateix/a. |
| Competències educatives | S'ocupa per la higiene dels infants | Es preocupa que l'infant vagi net i amb roba neta i adequada. Promou la dutxa diària, que es netegin les dents, que es netegin les mans quan vagin a menjar, etc. |
| | Controla i supervisa el comportament infantil | Coneix i controla el comportament de l'infant tant a casa com al carrer (hores i programes de televisió, temps dedicat a |

Part II: Disseny i Metodologia

| | | |
|--|---|---|
| | | videojocs i entreteniment, amistats, baralles amb els germans o germanes, hores que passen al carrer, etc.) |
| | Estimula i dona suport a l'aprenentatge dels infants | Fomenta la motivació, proporciona ajut, planifica les tasques i activitats, orienta l'infant cap al futur. |
| | Flexibilitat per aplicar les pautes educatives en funció de l'edat, característiques de l'infant i el context | És flexible a l'hora d'aplicar les normes tenint en compte l'edat, característiques de l'infant i el context on es desenvolupa la conducta que vol sancionar. |

Font: elaboració pròpia a partir de (Martín et al., 2013)

- Avaluació de l'instrument de mesura

Abans de poder contrastar el resultats obtinguts pels diferents centres i els seus respectius grups, ha sigut necessari realitzar un conjunt de proves per comprovar la validesa i la fiabilitat de l'instrument. La validesa de l'instrument de mesura determina en quin grau els ítems que el componen s'adeqüen a la mostra, així com la correspondència entre aquests ítems i les dimensions competencials proposades.

D'altra banda, s'han realitzat proves per determinar que tots els ítems contribueixen de forma significativa i coherent al conjunt de l'instrument, sense presentar incongruències entre uns i altres. En segon lloc, les proves de fiabilitat indiquen el grau de reproductibilitat de l'instrument, o dit d'una altra manera, la possibilitat d'obtenir resultats semblants amb una mostra anàloga. Per últim, s'han dut a terme proves de fiabilitat de l'instrument, que ens permeten conèixer fins a quin punt l'instrument de mesura oferiria els mateixos resultats per les mateixes variables.

- Anàlisi descriptiva

Abans d'establir si es dona la correlació entre ambdós elements, ha sigut necessari dur a terme una anàlisi descriptiva per conèixer com han valorat les persones entrevistades les competències parentals dels referents familiars adults. Per fer-ho, s'han observat: les freqüències de resposta la moda, la mitjana i la desviació de cadascuna de les dimensions.

Les freqüències de resposta per cada dimensió mostren la quantitat de casos que es situen en cada categoria de resposta, d'altra banda, la moda representa la categoria de resposta més comuna en cadascuna de les dimensions, el que ens permet saber com l'ha puntuada la majoria de participants.

Part II: Disseny i Metodologia

Al seu torn, la mitjana ofereix informació generalitzada sobre la percepció dels i les participants respecte a cada dimensió, incloent totes les respostes. D'aquesta manera, es pot comprovar si les diferents dimensions es valoren de manera més o menys positiva i comparar-les entre sí. En aquest cas, s'ha procedit a comparar els valor promig obtingut pels diferents ítems i les seves corresponents dimensions en funció del centre al que pertanyen els i les participants. El contrast s'ha dut a terme tant respecte a les 4 dimensions competencials com per cadascuna de les competències que les formen.

Finalment, la observació de les desviacions possibilita tenir informació sobre el grau de concentració o dispersió de les respostes, que representa la "distància" de les diferents respostes respecte a la mitjana. Un valor elevat de desviació indica que s'han donat molts casos extrems, on s'ha puntuat sensiblement per sobre o per sota de la mitjana. Un valor baix en aquest estadístic, d'altra banda, és indicatiu d'una alta homogeneïtat en les respostes al voltant de la mitjana.

- **Relació entre variables**

Tot i que els estadístics descriptius son de gran utilitat per fer-se una idea a grans trets sobre la percepció dels educadors i educadores, cal ampliar l'anàlisi per poder oferir possibles explicacions a aquests resultats. Per fer-ho, el primer pas és comprovar si la població presenta una distribució normal, comprovació necessària per decidir quines proves estadístiques es faran a continuació. Si es demostra la normalitat de la població, s'empraran proves paramètriques sensibles a la distribució. D'altra banda si no es dona una distribució normal de la mostra, s'haurà de recórrer a proves no paramètriques, que no tenen en compte la distribució de la població.

Una vegada s'ha determinat si es dona el supòsit de normalitat o no en cadascuna de les dimensions, s'ha procedit a realitzar el contrast d'hipòtesis. Mitjançant aquesta acció, s'ha determinat si existeixen diferències entre les puntuacions obtingudes en cadascuna de les dimensions i moments de mesura a nivell estadístic.

A la taula 28 es descriuen les accions realitzades durant l'anàlisi de dades quantitatives, la informació que aquestes aporten al procés de recerca i els estadístics emprats en cada cas:

Taula 28: Procés d'anàlisi de les dades quantitatives

| Accions | | Informació | Estadístic |
|----------------------------------|-----------------------------|---|------------------------------------|
| Avaluació instrument de mesura | Validesa | Adequació de l'instrument a la mostra i correlació entre els seus factors | KMO i Barlett |
| | | Correspondència dels ítems amb les dimensions competencials | Anàlisi de factors |
| | Fiabilitat | Aportació de cada ítem a l'escala | Alfa de Cronach |
| | | Reproductibilitat de l'instrument | Coefficient correlació intraclasse |
| | | Fiabilitat de la prova | Guttman Spearman-Brown |
| | Anàlisi dades | Descripció de les dades | Valoració de les dimensions |
| Dispersió de les respostes | | | Desviació |
| Valor més repetit | | | Moda |
| Puntuació en cadascun dels ítems | | | Freqüències |
| Relació entre variables | Prova normalitat | Ajustament de la mostra a una distribució normal | Kolmogorov-Smirnov |
| | Contrast ítems i dimensions | Comprovació diferència entre grups | Kruskal-Wallis |

Font: elaboració pròpia

7.5.2.6. Qualitat en l'anàlisi

Tot i que, com s'ha descrit a l'apartat anterior, s'han realitzat diferents proves estadístiques per comprovar la validesa i la fiabilitat del qüestionari, les característiques del context de l'estudi i de la pròpia mostra han fet necessari emprar algunes estratègies per reduir la quantitat i efectes d'algunes fonts d'invalidesa interna. Les font d'invalidesa i les estratègies emprades (Hernández Sampieri et al., 2014) es mostren a la taula 29:

Taula 29: Fonts d'invalidesa interna i estratègies emprades durant la recollida de dades quantitatives

| Fonts d'invalidesa interna | Estratègies emprades |
|--|--|
| Maduració | |
| Les persones participants han après i madurat respecte a la seva intervenció amb les famílies. | Totes les persones participants han començat l'experiment alhora i han participat de totes les seves fases en els mateixos períodes, pel que han pogut madurar al mateix temps i en la mateixa mesura. |
| Administració del instrument | |
| El fet de respondre al qüestionari abans de l'experiment afecta la resposta dels participants en les mesures posteriors. | L'instrument s'ha administrat en intervals de temps amplis, de manera que s'ha reduït la possibilitat que les persones participants recordin les respostes en les mesures anteriors. |
| Selecció | |
| Els grups no són equivalents: diferents anys d'experiència, hores disponibles i població atesa | Les persones participants són en la seva majoria equivalents en gènere, formació i funcions dins dels equips |
| Mortalitat | |
| Algunes de les famílies i educadors observades abandonen el recurs. | La mostra original de centres, educadors/es participants i famílies observades ha sigut prou àmplia com per no veure's afectada significativament per la mortalitat de la mostra. |

Font: elaboració pròpia

7.5.3. Fase 2b: Avaluació dels efectes de la guia i la formació en la praxi dels i les professionals

La segona fase de la recerca, com s'ha explicat anteriorment, ha consistit en conèixer els efectes de la implementació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines tant en la adquisició o millora de les competències parentals de les famílies com en la praxi dels i les professionals dels centres. Aquest doble objectiu fa necessària la implementació de dues sub fases, diferenciades, però complementàries. En aquesta ocasió, més que obtenir una quantitat de dades que permeti fer apreciacions generals i descobrir tendències en una població relativament àmplia, es pretén aprofundir en el fenomen i conèixer el punt de vista personal dels participants. Per aquesta raó, s'ha recorregut de nou a un disseny qualitatiu similar a l'emprat en la fase 1 de la recerca, tot i que amb algunes variacions que s'explicaran a continuació. Abans, però, cal notar que algunes parts del disseny i l'anàlisi de les dades, així com els criteris de qualitat són els mateixos que s'han explicat a la fase 1 de la recerca, pel que, per motius d'extensió no es repetiran en aquest apartat.

7.5.3.1. Disseny

El disseny emprat en aquesta subfase és el mateix que durant la fase 1, és a dir, un disseny plantejat des de la teoria fonamentada, tot i que en aquesta ocasió s'ha optat per emprar el disseny emergent (Strauss i Corbin, 1990; Glaser, 1992;) degut a la seva major flexibilitat a l'hora d'interpretar les dades obtingudes. El volum d'informació i la concisió en les respostes han possibilitat agrupar i analitzar la informació en les categories que han emergit de forma natural durant el procés de recollida de dades.

7.5.3.2. Participants

Els participants durant aquest moment de la recerca han sigut els i les professionals dels centres educatius C1 i C2 que han estat presents en la recollida de dades quantitatives. La durada de la recerca, unida a l'alta mobilitat dels equips professionals en l'àmbit dels centres socioeducatius, ha fet necessari escollir una mostra més reduïda que en fases anteriors. La mostra, doncs, consisteix en els educadors i educadores que han estat presents en tot el procés i que s'han mantingut actius i actives en el treball amb les famílies. D'altra banda, per evitar la sobre representació d'un centre en detriment de l'altre, s'ha optat per definir la mostra a partir del mínim comú denominador de professionals que reunissin les característiques esmentades. A la taula 30 es pot comprovar la quantitat de professionals per cada centre, així com el seu gènere i la seva funció dins del mateix:

Taula 30: Participants en la fase 2b

| Codi centre | Codi professional | Gènere | Funció en el centre |
|-------------|-------------------|---------|---------------------|
| C1 | C1P2S | Masculí | Educador |
| | C1P3S | Femení | Directora Centre |
| C2 | C2P2S | Femení | Educadora |
| | C2P3S | Femení | Educadora |

Font: Elaboració pròpia

7.5.3.3. Procediment

A més del possibles canvis en la percepció dels equips educatius sobre les competències parentals dels referents familiars adults, la implementació de la guia de treball amb famílies i les sessions formatives sobre els seus principis, mètodes i eines ha pogut afectar també la praxi professional dels centres participants. Per poder copsar aquest possibles canvis, s'han realitzat entrevistes semi estructurades als i les professionals que han aplicat de forma directa la guia de treball amb famílies.

Durant el curs 2018/2019, s'ha contactat amb el dos centres que han implementat la guia de treball amb famílies durant el curs 2016/2017. A diferència de l'entrevista anterior, els continguts d'aquesta es centraven en aconseguir la valoració dels i les professionals sobre la implementació de la guia de treball amb famílies i els efectes en la seva manera de percebre i realitzar la seva tasca. Cada entrevista s'ha realitzat de forma individual en cadascun dels centres. La durada de les entrevistes ha sigut variable, d'entre 20 i 60 minuts cadascuna.

7.5.3.4. Eines de mesura

L'eina de mesura en aquesta fase ha sigut novament l'entrevista. Tanmateix, en aquesta ocasió el guió de la mateixa és més reduït que l'emprat en la fase 1 de la recerca. A la taula 31 es pot consultar el guió de les entrevistes:

Taula 31: Guió emprat en l'entrevista seguiment

| Guió entrevista seguiment |
|--|
| Quins efectes creus que han tingut la guia i la formació en la teva feina? |
| I en les famílies? |
| Com ha afectat la formació i la guia a la teva percepció sobre les famílies? |
| Creus que han millorat les competències parentals de les famílies? Efectes competències parentals |
| Quines competències creus que han millorat més? |
| A partir dels qüestionaris he comprovat que les vostres valoracions sobre les competències parentals eren pitjors després d'aplicar la guia que abans, a què creus que es deu? |
| Penseu incrementar les activitats amb les famílies en el futur? |

Font: Elaboració pròpia

7.5.3.5. Anàlisi de les dades

Per l'anàlisi de dades, s'ha seguit el mateix mètode que en la fase 1, amb l'excepció de que, en comptes de seguir els processos estandarditzats propis del disseny sistemàtic, s'ha optat per generar les categories a partir de les dades sense atribuir-les-hi cap funció concreta dins el propi anàlisi. Pel que fa als criteris de qualitat en les dades, s'han seguit els mateixos indicats a Fase 1, pel que no s'ha considerat necessari repetir-los en aquest apartat.

Una vegada realitzada cada entrevista, s'ha transcrit un primer esborrany de l'àudio, que s'ha revisat i corregit posteriorment una vegada transcrites totes les entrevistes, que es poden trobar a l'annex 2b. A continuació, s'ha analitzat les transcripcions revisades amb el programa Atlas.ti (ATLAS.ti, 2017) i s'ha realitzat la primera codificació oberta. Després d'assignar tots els codis, s'ha dut a terme la lectura iterativa de les dades per detectar redundàncies, contradiccions o modificar les categories i els seus continguts en cas necessari.

A continuació, s'ha creat una taula amb les categories que han emergit durant l'anàlisi, en funció de la qual s'han revisat de nou les dades i s'han realitzat les modificacions necessàries. A la taula 32 figuren les dimensions i les categories que han emergit durant l'anàlisi:

Taula 32: Dimensions i categories analitzades durant la fase de recerca 2b

| Grup de categories | Categories |
|--|-------------------------|
| Efectes competències | General |
| | Activitats destacades |
| | Competències destacades |
| Efectes praxi | Intervenció |
| | Posicionament |
| Canvis en la percepció de les competències parentals | |

Font: Elaboració pròpia

7.6. Consideracions ètiques

En el desenvolupament d'aquesta recerca s'han tingut en compte les consideracions ètiques pròpies de l'àmbit acadèmic en general i de les ciències socials en particular. Per fer-ho, s'ha tingut com a referència la Guia de Bones Pràctiques per a la Recerca i la direcció i seguiment de les activitats formatives en els Programes de Doctorat de la FPCEE Blanquerna (2012) i la versió revisada del codi europeu de conducta per a la integritat en la recerca de la European Science Foundation (2017). Amb l'objectiu de seguir les consideracions ètiques incloses en ambdós documents, s'han realitzat un con junt d'accions per preservar, tant la qualitat en la manera de recollir, processar i escriure les dades com en el tracte amb les persones participants en la recerca segons (Kitchener i Kitchener (2009) a Palasí (2018). Les accions mencionades han consistit en:

- Informar a cada participant dels objectius de la recerca, així com del procediment per obtenir les dades.
- Sol·licitar i obtenir el consentiment informat de les entitats i persones participants en la recerca (annex 4).
- Mantenir l'anonimat de les persones que han participat en la recerca, així com dels centres en els que treballen en el moment de recollida, transcripció, anàlisi i descripció del resultats.
- Incloure a cada participant de manera lliure i donar-los-hi la opció d'abandonar la recerca en qualsevol moment si així ho estimen oportú.

Seguint amb la proposta dels autors esmentats, aquestes accions s'adscriuen a altres principis ètics que gaudeixen d'un ampli consens per la comunitat científica i que es

Part II: Disseny i Metodologia

consideren estandarditzats i implícits en la realització de qualsevol recerca i que és oportú esmentar en aquest punt:

- **No maleficència:** No perjudicar ni causar mal a les persones implicades e la recerca. Dit d'una altra manera, no dur a terme cap acció que pugui ocasionar danys als participants ni que pugui posar-los en situació de risc de patir-los.
- **Beneficència:** Beneficiar a la societat en general i a les persones en particular. La recerca té com a objectiu oferir alguna mena de benefici o millora respecte a la situació actual.
- **Respecte:** Les persones participants han sigut tractats i tractats amb respecte pel seu dret de llibertat d'acció i opinió, respectant així la seva autonomia.
- **Fidelitat:** La relació entre l'investigador i les persones participants s'ha basat en la transparència, la confiança, la lleialtat i la fidelitat.

Una vegada explicada la metodologia emprada en aquesta recerca, es procedirà a mostrar i interpretar els resultat obtinguts durant cadascuna de les fases de la mateixa. Per la seva presentació, es seguirà la mateixa lògica que en la descripció de la metodologia, és a dir, es presentaran els resultats obtinguts en cadascuna de les fases respectant la cronologia en que s'han obtingut.

Part III: Resultats i conclusions

Al llarg d'aquest capítol s'exposen i s'interpreten els resultats obtinguts en els transcurso de la recerca seguint l'ordre establert en la metodologia. El capítol inclou, d'una banda, l'exposició dels resultats, que es farà de forma separada per cadascuna de les fases de recerca i, per l'altra, els productes derivats dels resultats de cada fase: la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació amb el mateix nom.

Capítol 8. Fase 1: Anàlisi de la intervenció des dels centres socioeducatius

Les dades obtingudes en aquesta fase de la recerca descriuen els diversos elements que configuren i que interactuen en la forma de treballar dels centres analitzats. Fonamentalment la informació obtinguda tracta sobre: a) les circumstàncies que afecten a les famílies dels seus usuaris, b) les competències parentals percebudes pels equips educatius, c) els models d'intervenció socioeducativa dels diferents centres socioeducatius, d) la implicació de les famílies en l'activitat dels centres, e) les aspiracions i propostes dels centres i f) els efectes que, segons la seva opinió, tindrà la seva intervenció en el futur.

La recollida de dades s'ha realitzat prèviament al disseny i implementació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació. La informació obtinguda en aquesta fase de la recerca, per tant, ha sigut el punt de partida a l'hora de construir la primera proposta dels productes que s'han creat en el context d'aquest projecte.

A continuació es presentaran els resultats obtinguts durant la fase 1 de la recerca. Aquests s'exposaran amb una breu descripció de cada categoria i subcategoria, indicadors i, en alguns casos, exemples. Cada descripció estarà documentada amb les cites textuales corresponents a cadascun dels conceptes exposats. Per facilitar la lectura d'aquest apartat i a mode de referència, a la taula 33 es pot consultar de nou la categorització dels resultats seguint la numeració del present apartat:

Part III: Resultats i conclusions

Taula 33: Mapa de categories de la Fase 1 del projecte de recerca

| Grup de categories | Categories | Subcategories |
|---|---------------------------------------|---|
| 8.1. Situació famílies | 8.1.1. Situacions de vulnerabilitat | |
| | 8.1.2. Origen | |
| | 8.1.3. Estructura Familiar | |
| 8.2. Situació centres | 8.2.1. Servei | 8.2.1.1. Definició |
| | | 8.2.1.2. Espai |
| | | 8.2.1.3. Recursos econòmics |
| | | 8.2.1.4. Prestacions |
| | 8.2.2. Equip | 8.2.2.1. Multidisciplinarietat |
| | | 8.2.2.2. Organització de l'equip |
| | | 8.2.2.3. Voluntariat |
| | | 8.2.2.4. Dedicació horària |
| 8.3. Competències dels referents familiars adults | 8.3.1. Competències personals | 8.3.1.1. Autoestima |
| | | 8.3.1.2. Gestió de les emocions |
| | | 8.3.1.3. Reconeixement del rol parental |
| | 8.3.2. Competències educatives | 8.3.2.1. Límits |
| | | 8.3.2.2. Coneixement etapes evolutives |
| | | 8.3.2.3. Suport acadèmic |
| | | 8.3.2.4. Relacions intrafamiliars |
| | | 8.3.2.5. Lleure |
| | 8.3.3. Relatives a la vida quotidiana | 8.3.3.1. Ús del temps |
| | | 8.3.3.2. Salut |
| | | 8.3.3.3. Resolució de problemes |
| | 8.4. Model educatiu | 8.4.1. Principis i enfocament |
| 8.4.1.2. Motivació i participació | | |
| 8.4.1.3. Empoderament | | |
| 8.4.1.4. Finalitat de la intervenció | | |
| 8.4.2. Metodologies i estratègies | | 8.4.2.1. Acompanyament educatiu |
| | | 8.4.2.2. Vincle amb la família |
| | | 8.4.2.3. Comunicació amb les famílies |
| | | 8.4.2.4. Espais informals |
| | | 8.4.2.5. Grups motors |
| | | 8.4.2.6. Treball en xarxa |

Part III: Resultats i conclusions

| | | |
|--|---|---|
| | 8.4.3. Tipologia d'activitats | 8.4.3.1. Entrevistes |
| | | 8.4.3.2. Activitats formatives |
| | | 8.4.3.3. Activitats en família |
| | 8.4.4. Àmbit de les activitats | 8.4.4.1. Àmbit familiar |
| | | 8.4.4.2. Activitats amb grups d'adults |
| | | 8.4.4.3. Àmbit Comunitari |
| | 8.4.5. Avaluació | 8.4.5.1. Avaluació de les activitats |
| | | 8.4.5.2. Seguiment de la família |
| | | 8.4.5.3. Avaluació de la intervenció |
| | | 8.4.5.4. Observació |
| | 8.4.6. Materials i documentació | 8.4.6.1. Materials emprats en les activitats |
| | | 8.4.6.2. Plans de treball |
| 8.4.6.3. Altres documents de suport | | |
| 8.5. Implicació de les famílies | 8.5.1. Constància en l'assistència | |
| | 8.5.2. Manca d'implicació | |
| | 8.5.3. Reticència de les famílies | |
| 8.6. Propostes d'activitats i recursos | 8.6.1. Activitats | 8.6.1.1. Activitats relatives a la inserció laboral |
| | | 8.6.1.2. Activitats en família |
| | | 8.6.1.3. Activitats Grupals |
| | | 8.6.1.4. Activitats quotidianes |
| | | 8.6.1.5. Activitats lúdiques |
| | | 8.6.1.6. Sortides del centre |
| | 8.6.2. Recursos del centre | 8.6.2.1. Recursos econòmics |
| | | 8.6.2.2. Recursos humans |
| 8.7. Efectes de la intervenció | 8.7.1. Àmbit acadèmic | |
| | 8.7.2. Capacitació dels infants | |
| | 8.7.3. Suport i enfortiment de la xarxa | |
| | 8.7.4. Permanència dels efectes de la intervenció | |

Font: Elaboració pròpia

8.1. Situació de les famílies

En la seva qualitat de servei d'intervenció socioeducativa, l'activitat dels centres socioeducatius respon en gran part a les necessitats detectades en les famílies per part dels educadors i educadores, així com a la demanda expressa per les mateixes. Aquestes necessitats no només estableixen el contingut i el disseny de les activitats per satisfer-les, sinó que també poden condicionar la possibilitat de les famílies de participar en les pròpies activitats. El context de les famílies i les necessitats o mancances que se'n deriven resulten, doncs, cabdals a l'hora de dissenyar i dur a terme el model d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius. De forma recurrent, els educadors i educadores han identificat alguns elements propis de situacions de vulnerabilitat social com a elements definitoris del context de moltes de les famílies que assisteixen al seu centre.

8.1.1. Situacions de vulnerabilitat

En primer lloc, s'ha identificat la dimensió material com a element clau de la situació de vulnerabilitat de les famílies. El context econòmic de moltes de les famílies usuàries dels centres comporta la manca de cobertura de necessitats bàsiques com l'alimentació o l'habitatge. Aquestes situacions són detectades pels equips educatius, que les perceben com la principal preocupació de les famílies:

Detectem les necessitats bàsiques, és a dir: alimentació, higiene, domicili i vivenda.

C2P1- 12:33

Més concretament, les persones entrevistades identifiquen la manca de fonts d'ingressos regulars o la manca de feines estables i de qualitat com a situació sobrevinguda i com a element determinant en la situació de vulnerabilitat de moltes de les famílies:

Perquè és veritat que hi ha famílies que els hi costa demanar ajuda, perquè ens hem trobat que hi ha famílies que fins ara eren famílies normalitzades: els dos pares treballaven o, si és monoparental, la mare treballava i anava fent. És clar, ara potser s'han quedat sense feina, se'ls hi ha acabat l'atur o se'ls hi ha acabat l'ajuda i en poc temps s'han quedat sense res. O sigui, sense poder pagar res.

C14P1 - 11:77

Part III: Resultats i conclusions

Totes aquestes circumstàncies materials es poden sumar a d'altres situacions de vulnerabilitat prèvies a la participació al centres socioeducatius. Com s'ha vist anteriorment, moltes de les famílies arriben al centre derivades de serveis social i amb situacions multiproblemàtiques:

Las familias que vienen para los dos proyectos sociales que tenemos, que son: “Motivant a estudiar” y “Llavors”, son familias derivadas por servicios sociales que tienen muchas carencias a nivel estructural, a nivel económico...

C6P1 - 18:4

A banda de les necessitats materials, els educadors i educadores han descrit algunes circumstàncies especials que afecten les famílies i que suposen un nou repte per als centres socioeducatius. Concretament, descriuen un increment de problemàtiques relacionades amb la salut mental, tant per part dels infants com per part dels referents familiars adults:

Ens estem trobant bastant, en comparació amb els últims anys, famílies amb necessitats per treballar amb els seus fills, dificultats a nivell de salut mental.

C8P1 - 16:7

En definitiva, les necessitats detectades per part del equips educatius posen de manifest les situacions de vulnerabilitat d'una quantitat considerable de les famílies que assisteixen al centre. Tot i que la privació material n'és un element freqüent, les raons o circumstàncies que ocasionen aquesta vulnerabilitat són múltiples i en ocasions presenten una gran complexitat.

8.1.2. Origen

Una altra dimensió de la situació de vulnerabilitat de les famílies registrades als centres està relacionada amb les conseqüències derivades del procés migratori. Aquesta circumstància, si bé no representa un indicador de vulnerabilitat per sí mateixa, sovint es troba unida, en el cas de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius, a situacions de carència material i dificultats per integrar-se a les comunitats d'acollida de manera adaptada:

Part III: Resultats i conclusions

Sí, si, la gran mayoría son inmigrantes. Son inmigrantes con mucha temporalidad, En nuestro país hay muy poca integración a nivel idiomático, a nivel de cultura, incluso de estar presente en la vida social.

C6P1 - 18:5

Més enllà de les possibles dificultats socioeconòmiques que se'n puguin derivar, l'origen de les famílies en ocasions s'ha relacionat amb algunes discrepàncies entre la visió o interpretació sobre els valors inclosos en els models d'intervenció socioeducativa de les famílies i la dels educadors i educadores.

Jo crec que també hi ha famílies que no li donen la importància [...] potser aquí, culturalment, és més normal que els pares participin de les festes de les escoles, però per ells jo crec que no. No veuen aquesta necessitat, o no veuen que pels seus fills sigui important.

C12P1 - 13:28

Una discrepància destacable en aquest sentit és la participació de les famílies tant en l'activitat del centre com en la comunitat. La participació i la implicació es considera des dels equips educatius com un element clau en l'èxit de la intervenció i és un dels principals reptes dels centres, com s'explicarà més endavant.

8.1.3. Estructura familiar

Les persones entrevistades també han mencionat algunes característiques relacionades amb l'estructura familiar i la relació entre els referents familiars adults. En aquest sentit, identifiquen força varietat en les famílies usuàries del servei, però coincideixen en identificar el referents familiars adults femenins com els seus principals interlocutors:

Tenim de tot, tenim "papes", matrimonis que estan junts, tenim altres pares que estan separats, no tenim cap mare soltera. Així una família monoparental no en tenim cap, no. Sobretot son pares... es que clar, et dic junts, però es que les relacions son fatals. Dic junts perquè estan junts pels papers, però la seva relació es com si estiguessin separats.

C10P2 - 20:51

Treballem molt amb dones, dones separades o mares solteres o tutors, "más bien" jo parlo de tutors/tutores, el tutor que pot ser una àvia o una tieta, eh, és a dir, que no simplement

Part III: Resultats i conclusions

són els pares o la mare, sinó que també treballa amb àvies, que tenen la custòdia dels nets
C4P1- 10:36

El coneixement sobre l'estructura familiar per part dels equips educatius els hi permet obtenir informació sobre els adults que conformen l'entorn proper de l'infant, la manera en que aquests es relacionen i les possibles conseqüències que tot plegat pugui tenir per l'infant. Aquestes conseqüències, però, no estan tant relacionades amb l'estructura familiar com amb l'aspecte relacional entre els progenitors.

Respecte a la situació de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius, es pot observar que el perfil general de les famílies descrit per les persones entrevistades coincideix amb algunes de les circumstàncies que poden derivar en situacions de vulnerabilitat. Concretament, es destaca el seu origen, la estructura familiar i les necessitats econòmiques i socioculturals com a elements definidors de les famílies que assisteixen als centres. Aquestes circumstàncies, si bé no afecten necessàriament a les capacitats parentals dels referents familiars adults, sí que representen un impediment en la participació d'aquests en l'activitat dels centres. La cobertura de les necessitats bàsiques de les famílies es considera un requisit previ a la implicació efectiva de les famílies a l'activitat del centre. L'origen d'aquestes comporta la necessitat de cert ajustament en la manera de comunicar-se amb el centre degut a l'idioma o als usos del llenguatge, així com discrepàncies entre els estils educatius dels professionals i els referents familiars adults. La relació dels referents adults, d'altra banda, pot comportar conflictes en el sistema familiar que afectin de forma negativa als infants.

8.2. Situació dels centres

Un altre factor que resultat determinat per les possibilitats dels centres a l'hora de dur a terme la seva tasca és precisament la seva situació en el moment de realitzar l'entrevista. Com resulta lògic, els educadors i educadores, així com els centres socioeducatius en els que treballen, es poden veure condicionats per múltiples circumstàncies relacionades amb el propi servei, així com amb el seu equip professional.

8.2.1. Servei

Pel que fa al context dels centres com a servei, els entrevistats i entrevistades mencionen situacions relacionades amb la definició del servei, l'espai en que aquest desenvolupa la seva activitat, els recursos materials a la seva disposició i les prestacions que ofereixen a les famílies.

8.2.1.1. Definició

A l'hora de relacionar-se amb les famílies, els equips educatius expressen certes dificultats per part dels usuaris a l'hora de comprendre les funcions i limitacions dels centres socioeducatius. D'altra banda, aquesta dificultat també s'ha trobat en altres serveis ubicats en el territori:

Crec que fins ara no s'ha entès molt què és un centre obert, què és el què es vol, què volem?, O sigui, la majoria de programació són activitats i una tendència a aquesta part lúdica que en realitat és súper bàsica, és súper important. Aquests nanos han de jugar són nens.

C2P1- 12:109

La dificultat a l'hora de definir els centres prové en part de la quantitat i varietat de serveis que aquests posen a disposició dels infants i les famílies:

Per una banda, reconèixer o identificar el centre obert com un espai educatiu. Si que detectem que moltes famílies... això és un eterna lluita. No reconeixen que el centre és un espai en el que treballem amb els seus fills. No és un espai on han de venir a fer els deures, no és un espai perquè ells puguin tenir la tarda lliure, ni tampoc és un espai perquè els nanos es diverteixin. Els nanos es diverteixen, els nanos fan els deures i els nanos passen aquí la tarda, però aquest no és l'objectiu.

C5P1 - 21:12

Des del punt de vista dels equips educatius, però, sí que es té una profunda comprensió de les funcions del servei i les seves limitacions, així com del sentit de les seves intervencions:

Nosaltres som una Fundació privada que oferim diferents serveis. Treballem al nostre eix fonamental, que és el nen. Però, és clar, hem de treballar també amb la família, llavors treballem amb aquestes dues vessants.

C14P1 - 11:1

Part III: Resultats i conclusions

No som una acadèmia, de reforç, no som una acadèmia. No té res a veure, és a dir que el nano necessiti treballar temes acadèmics normalment és la punta de l'iceberg, és a dir, que a un nen li vagi malament a l'escola és la punta de l'iceberg.

C13P1 - 15:76

Finalment, la definició del servei es troba tan profundament vinculada a la seva trajectòria dins del territori, que en molts casos hi està relacionada des del moment en que varen crear el propis barris. Habitualment, el sorgiment dels centre socioeducatius s'identifica amb la presència de situacions de vulnerabilitat social, tot i que en alguns casos no ha sigut així. Les funcions i definició dels serveis també ha anat evolucionant des dels orígens en funció de les necessitats dels respectius barris i el perfil de les persones usuàries:

Bueno, com pots veure, la barriada, el lloc, les necessitats acostumen a ser situacions bastant delicades. La historia del centre normalment inclou la parròquia, un barri obrer amb gran necessitat social, problemes de drogoaddicció, marginació [...]Clar en aquest sentit, la nostra trajectòria es diferent. Nosaltres no estem emplaçats en un lloc, en un barri de necessitats urgents: marginació, immigració... No hi son.

C6P1 - 18:58

Nosaltres, a veure, va començar l'associació fa vint anys, a ser associació, a fer espais. Després també equips de futbol, fa com... després també es va fer com a centre obert o com espai o com a casal. Que hi havia nens que feien els deures, com a centre obert homologat, des del dos mil i pico.

C4P1- 10:76

La implicació de les famílies amb els centres, així com les expectatives pel que fa a la intervenció socioeducativa tenen molt a veure amb la concepció que tenen les famílies sobre el servei. Per aquesta raó, els educadors i educadores s'esforcen per a fer entendre a les famílies quines són les funcions i els límits de la intervenció des dels centres socioeducatius. En aquest punt, es posa de manifest la relativa novetat dels serveis d'intervenció socioeducativa i els canvis que han succeït tant en la concepció dels centres socioeducatius com en els barris on s'ubiquen.

8.2.1.2. Espai

En primer lloc, els equips educatius han expressat algunes característiques de l'espai en el que han de desenvolupar la seva tasca. La majoria de les persones entrevistades han expressat limitacions en aquest sentit, ja que consideren que no compten amb prou espai per atendre a tots els usuaris. Respecte al treball amb les famílies, també han expressat certa manca d'espais per dur a terme una atenció individualitzada.

A nivell d'estructura, estructura d'edifici, tenim un problema d'espai molt gran, és a dir, si entren pares surten nanos. És a dir, aquí no cabem més. És un tema que a nivell d'entitat ja s'està valorant, s'està plantejant com fer-ho, ja no és que necessitem més espai a nivell de si volguéssim créixer, és que necessitem més espai pel que fem ara mateix.

C13P1 - 15:7

En aquest espai hi ha com una mica de limitació de quan troba els espais per reunir-me amb la família. [...]. Tenim poques sales intimes, aquesta és potser la més íntima, però com que la necessitem per que és al més gran, doncs, quan podem, reservem la biblioteca o la secretaria però ens costa poder trobar espais una mica íntims i dintre de l'horari aquest de 5 a 8.

C9P1- 17:45

Tant la disponibilitat i les característiques físiques dels equipaments on es troben els centres són fonamentalment circumstancials i depenen de qüestions alienes al control de la majoria dels centres. Tanmateix, es tracta d'un element que determina la capacitat d'aquests a l'hora de dur a terme l'activitat dels centres en condicions de confort.

8.2.1.3. Recursos econòmics

Pel que fa al cost i els recursos econòmics disponibles pels centres socioeducatius, les persones entrevistades han expressat en general una situació precària degut a la seva dependència de les administracions i altres institucions, com ara les religioses, a l'hora de poder mantenir la seva activitat. Aquesta circumstància els impel·leix a ajustar els costos de les activitats o fins i tot a invertir temps fora del seu horari laboral:

Com entitat nosaltres subsistim amb les subvencions, sobretot de la Generalitat, i és clar, estem sempre dependent de si surten les subvencions, si ens la donen, si ens la paguen. Perquè una cosa és que te la donin i una altra cosa és que te la paguin. Crec que és el més difícil. Després, per exemple, els locals aquests són cedits per la parròquia. Això és un benefici: no paguem lloguer, per exemple però si el bisbat decideix tancar l'edifici o canviar...

Part III: Resultats i conclusions

C14P1 - 11:54

Per exemple, amb els tallers, vam tenir problemes perquè a nivell econòmic dèiem “ostres” és que no tenim. Volem fer coses o que vingui un tallerista i que els expliqui i és clar... Nosaltres al final anem fent, però estaria bé que vingués una persona de fora, però s’ha de pagar aquesta persona, sempre busquem la gent voluntària, i és clar, la gent també es cansa.
C11P1- 19:35

De forma semblant a la disponibilitat d’espai, l’obtenció de finançament depèn de diversos factors que els centres socioeducatius no sempre poden controlar. Aquesta circumstància impel·leix als equips educatius a emprar estratègies i ser creatius per poder ajustar els costos de les activitats tot el possible i garantir que hi puguin participar el màxim nombre de famílies.

8.2.1.4. Prestacions

Pel que fa a les famílies que assisteixen als centres, a banda de ser usuàries d’altres serveis socials, moltes d’elles reben alguna prestació, generalment beques concedides per part d’entitats privades:

Aquests puntuals, no moltes. Per exemple Proinfància, beques de les activitats i tot això el 90% [...]En total tenim normalment unes 50 famílies més o menys i jo diria que els 46 o 44 tenen beques.

C14P1 - 11:27

El 85% de les famílies que atenem al llarg del dia estan becaades, sigui perquè venen de centre obert, i per tant es una prestació garantida, o sigui perquè venen i demanen una beca per poder pagar les activitats d’esplai i fer tràmit de beques per infància.

C8P1 - 16:4

Pel que fa a les prestacions que provenen de les administracions públiques, existeixen determinats requisits que poden ser percebuts per les famílies com una manera de coacció per a que col·laborin amb els centres socioeducatius i amb el demés serveis del territori:

Perquè et donin un PIRMI has d’anar a fer un curs o has de portar el teu nen net o ben alimentat i tu no compleixes, doncs no pots exigir que et paguin el PIRMI, i amb això moltes coses. També això es veu molt amb reforç escolar: tenim famílies amb un nivell d’estudis baix que no poden assolir els deures dels nens a casa, llavors deriven molts a l’escola i al

Part III: Resultats i conclusions

centre. Sobretot en les ajudes econòmiques que els hi fan fer un curs en un lloc i és com “ahora tengo que ir aquí porque me obligan”.

C14P1 - 11:42

El fet que la majoria de les famílies rebin prestacions econòmiques o siguin beneficiàries d'ajuts públics comporta, d'una banda, que els centres socioeducatius puguin oferir els seus serveis a persones que d'una altra manera no podria assumir els cost de les quotes d'inscripció al centre. Tanmateix, això implica la necessitat de trobar altres fonts d'ingressos per poder fer que el servei sigui sostenible.

L'evolució normativa i conceptual dels serveis d'intervenció socioeducativa i la relació històrica de la majoria d'aquests amb el món del lleure educatiu pot comportar cert grau de confusió per part de les famílies a l'hora de comprendre les competències i els objectius dels centres socioeducatius. També s'ha mencionat a les entrevistes la limitació de l'espai disponible en els equipaments per atendre a un volum de famílies que sembla anar en augment degut, probablement, al deteriorament de les condicions econòmiques d'una part important de la població en els darrers anys. Aquest deteriorament es pot apreciar en l'escassetat de recursos econòmics per dur a terme les activitats dels centres i la demanda creixent de prestacions materials i econòmiques per part de les famílies.

8.2.2. Equip

Un altre element fonamental en el context dels centres està relacionat amb els equips educatius. Les característiques i bagatge personal i acadèmic de les persones que conformen els equips educatius tenen una gran influència en el disseny i la implementació de les accions educatives, ja que representen la seva visió de la intervenció educativa i les seves capacitats per dur-la a terme. A aquest respecte, s'assenyala la multidisciplinarietat com a valor afegit en els equips educatius. També es defineix l'organització dels mateixos, que pot variar força entre un centre i un altre, així com l'ús del voluntariat. Finalment, es fa referència a la dedicació horària a les diferents funcions dels i les professionals.

8.2.2.1. Multidisciplinarietat

La formació acadèmica dels i les professionals es considera un element clau en la intervenció educativa. Concretament, la multidisciplinarietat es percep com un element de valor en els equips educatius degut a la necessitat de percebre les situacions dels infants les famílies des d'una visió integral i heterogènia:

Les persones que treballen a l'entitat són, o bé pedagogs, o bé educadors, o bé psicòlegs. Tenim un equip multidisciplinari, que això per mi és la capacitat que té l'equip per conjugar moltes disciplines, i, a l'hora, dins del mateix. Per exemple, de la psicologia amb diferents corrents.

C5P1 - 21:52

Si només estem els educadors socials en un mateix equip, la mirada sempre serà la mateixa. Personalment pots mirar d'una altra forma, però es clar que és enriquidor, poder treballar des de des de diferents àrees. A més, això s'ha de veure com en una família: una família no és tota igual.

C2P1 - 12:32

En tots els casos, la multidisciplinarietat es considera, no només d'un element positiu pels equips educatius, sinó com un element necessari per millora la qualitat i l'impacte de la intervenció.

8.2.2.2. Organització de l'equip

A l'hora d'organitzar les tasques i la intervenció amb els infants i les famílies, els equips educatius han expressat diverses maneres d'organitzar-se en la seva intervenció. En alguns casos els mateixos referents educatius dels infants duen a terme la intervenció amb les famílies, mentre que a d'altres centres la intervenció amb els referents familiars adults i amb els infants les duen a terme diferents educadors o educadores:

Mentre que, en uns casos, en algunes situacions familiars, només intervenen els educadors o educadores, en un altre gruix de famílies també intervé la psicòloga del servei.

C5P1 - 21:7

Les famílies tenen com a referència a l'educador que és el professional del centre i està acostumat ha veure gent entrar i sortir, perquè aquí els alumnes de pràctiques i els voluntaris cada curs varien. Hi ha alguns que si que duren més però... Els nens també està molt acostumat, però com que hi ha la figura del referent no hi ha problema i les famílies em tenen a mi com a referent del tema família.

C14P1 - 11:60

Part III: Resultats i conclusions

D'altra banda, algunes de les persones entrevistades mencionen el gènere com una qüestió a tenir en compte a l'hora de configurar els equips educatius. La presència majoritària de dones tant usuàries com en els equips educatius pot ser, segons algunes de les persones entrevistades, un element dissuasiu per a la participació dels referents familiars adults masculins:

En els equips, una altra dificultat és el tema de gènere. Treballar amb família, només dones, es pot fer, però no és el mateix. Necessitem educadors, sí, o el psicòleg, pedagogs o referents masculins on les famílies es puguin sentir també visualitzades. És a dir, jo entenc que els pares pràcticament no assisteixen, però perquè és un món de dones. Jo crec que el treball en família, una de les dificultats de treballar amb les famílies, és que no hi ha homes dintre dels equips de treball, i que això no seria una solució però potser facilitaria una mica. I també, aportar el punt de vista de gènere, punt de vista d'un home, d'un pare, jo crec que això manca, és una dificultat que tenim.

C2P1 - 12:93

Les característiques dels educadors i educadores, així com les funcions que han de desenvolupar no només resulten rellevants, segons les persones entrevistades, per realitzar la intervenció de forma eficient, sinó que poden facilitar l'establiment d'un vincle entre els educadors i educadores amb els referents familiars adults.

8.2.2.3. Voluntariat

Una estratègia comuna en els centres socioeducatius és recórrer a personal voluntari com a suport per a les activitats. Tanmateix, es tracta de perfils amb una alta temporalitat:

Per les activitats costa que es quedin. Hi ha molts voluntaris que venen i potser estan un curs, llavors ja no tornen o a mitjans de curs, jo ho entenc, troben feina o ara es posen a estudiar o ara ve un voluntari perquè està a l'atur, però després troben feina. Tirem molt d'alumnes de pràctiques, que això saps que són unes hores, que és un temps que ha de venir. Alguns alumnes de pràctiques es queden com a voluntaris o puntuals o per alguna activitat "a mi doncs crida'm per a les sortides que feu fora de les festes".

C14P1 - 11:56

Un altre perfil de voluntariat al que recorren els centres són les pròpies famílies. Alguns referents familiars adults donen suport a activitats puntuals, tot i que les persones entrevistades han expressat certes dificultats en la constància per part d'aquestes:

Part III: Resultats i conclusions

Col·laboren, per exemple, si tenen una festa, o a la xocolatada, doncs són totalment voluntàries, sense cap problema. Les altres costa més, has d'estar aquí perquè me'n recordo que el dia de Carnaval vaig quedar amb unes voluntàries, per ajudar una miqueta i perquè feien una entrega al final de premis. Doncs costa moltíssim, he hagut d'anar on viuen elles per a veure si les trobava. En fi costa moltíssim la implicació, la responsabilitat.

C4P1- 10:49

El voluntariat ha tingut i té una gran presència en el desenvolupament de l'activitat dels centres. Tot i que la presència de persones voluntàries és molt constant en pràcticament tots els centres, aquestes difícilment continuen al centre durant llargs períodes de temps. Conseqüentment, es considera un recurs de suport a la tasca dels professionals.

8.2.2.4. Dedicació horària

La dedicació horària dels professionals es percep com la principal limitació a l'hora de dur a terme les intervencions amb famílies:

Cap [professional] està a temps complet, estan amb horaris de 25 hores, menys dues que estan subrogades que estan a 30 hores. Jo soc l'única persona que està a temps complet. Amb la qual cosa, sempre s'ha de valorar des d'on podem arribar amb la feina amb el que tenim. No dic que sigui poc o molt, sinó, amb el que tenim, on podem arribar.

C2P1-12:19

S'ha de treballar el temps, és a dir, s'ha de buscar més temps, no per treball intern sinó poder treballar i preparar de forma eficaç aquesta atenció a les famílies. No n'hi ha, hi ha tres hores d'atenció directa i dues per preparar i tenir al dia tota la documentació que hem de tenir. Aleshores, com demano jo a l'equip més espais per poder treballar una reunió amb famílies? És complicat.

C2P1- 12:92

En ocasions, alguns equips educatius han de recórrer al temps fora del seu horari laboral per poder dur a terme la seva intervenció:

Part III: Resultats i conclusions

Molts dels tallers que fem els fem amb coses que fem amb les famílies o fem voluntàriament fora de l'horari. Els educadors venen de fora de la seva jornada laboral a fer això amb les famílies, anem fent voluntàriament, però perquè no tenim aquesta part econòmica.

C12P1 - 13:51

La dedicació horària representa, d'una banda, la capacitat dels educadors i educadores per dissenyar, dur a terme i avaluar la seva intervenció i, de l'altra, les possibilitats dels centres socioeducatius respecte el volum d'infants que hi poden assistir i la quantitat i tipus d'activitats que poden realitzar. Es tracta, doncs, d'una qüestió de suma importància que afecta directament a l'impacte de la intervenció socioeducativa.

Pel que fa la situació dels propis centres socioeducatius, les persones entrevistades perceben a multidisciplinarietat com un element positiu per la majoria de persones entrevistades, ja que suposa la incorporació de mirades diverses a les situacions viscudes pels infants i les seves famílies, que són igualment diverses. Pel que fa a l'organització dels equips educatius, expressen que difereix entre els diversos equips en funció de la mida de l'equip i de les hores de dedicació reflectides als contractes dels i les professionals. En aquest sentit, es menciona l'ús de persones voluntàries com a suport a la tasca dels equips educatius que poden procedir de l'àmbit del lleure, de les pròpies famílies o bé tractar-se d'estudiants en pràctiques. Una de les qüestions que més preocupa a les persones entrevistades és la limitació de la seva dedicació horària, que es troba íntimament relacionada a la disponibilitat de recursos econòmics dels centres. Aquesta circumstància es percep com un inconvenient a l'hora de dissenyar i implementar les activitats amb les famílies, ja que la major part de la seva dedicació horària es dedica a la intervenció directa amb els infants.

8.3. Competències dels referents familiars adults

Una de les causes que ha motivat l'elaboració de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació és la incorporació dels referents familiars adults en l'activitat dels centres. Aquesta, al seu torn, hauria d'estar orientada a oferir recursos a les famílies per a que els seus membres es puguin desenvolupar de forma integral i saludable, millorant així la seva qualitat de vida. Aquesta intenció es concreta en la millora de les competències parentals mitjançant determinades activitats i metodologies que es recullen en la guia pedagògica elaborada en el context d'aquesta recerca. Abans, però, s'ha preguntat als educadors i educadores quines necessitats han detectat pel que fa les competències dels referents familiars adults.

8.3.1. Competències personals

La percepció d'un mateix i el reconeixement de les pròpies capacitats i limitacions, així com la comprensió i la gestió adequades de les pròpies emocions formen part de les competències intrapersonals. Aquestes, al seu torn, son percebudes pels educadors i educadores com un aspecte a millorar per part de les famílies, que en alguns casos presenten mancances respecte a la gestió de les emocions, el reconeixement de la importància del seu rol com a referents familiars adults i en la seva autoestima.

8.3.1.1. Autoestima

Una de les circumstàncies més destacades per les persones entrevistades respecte a les competències personals dels referents familiars adults és la seva baixa autoestima. Aquest factor determina en gran part la motivació de les famílies a participar de les propostes que ofereixen els i les professionals, que la relacionen amb alts nivells d'ansietat o angoixa:

Venen molt amb molta angoixa, amb l'autoestima molt baixa, amb molta ansietat.

C4P1- 10:37

Jo crec que un dels problemes reals de les famílies és a nivell d'autoestima i... és que... si no tenen feina difícilment a nivell cognitiu... no psicològicament poden estar bé o motivades per fer coses.

C12P1 - 13:92

L'autoestima és una característica personal que requereix d'una intervenció específica que no sempre es troba dins les possibilitats. Malgrat això, la manca d'autoestima es fa patent pels equips educatius a mida que la relació amb les famílies es fa més intensa. En conseqüència, des dels centres es procura abordar la baixa autoestima dels referents familiars adults.

8.3.1.2. Gestió de les emocions

La capacitat de gestionar les emocions de forma adequada es troba profundament relacionada amb la capacitat educativa envers els infants. Segons les persones entrevistades, el fet de no poder reconèixer ni actuar envers les pròpies emocions dificulta el seu desenvolupament quotidià i o la seva capacitat de reacció davant de determinades situacions:

Jo crec que parentals i també a nivell individual perquè, a veure, per fer un treball educatiu també s'ha de fer un treball personal. Per exemple, si parlem de "com ajudo als meus fills a gestionar les emocions", primer hauré de saber jo gestionar les meves emocions per poder ajudar els meus fills a gestionar les emocions, no?

C13P1 - 15:34

No saber exterioritzar emocions, no saben distingir si estan bé o malament, estan acostumats a tenir una autoestima baixa i, quan passa una cosa molt greu, tu dius que això no pot ser així o "a tu no et poden tractar així".

C14P1 - 11:40

De forma semblant a l'autoestima, una gestió poc efectiva de les pròpies emocions pot comportar dificultats a l'hora d'educar els infants, especialment en els moments de conflicte o a l'hora d'establir límits.

8.3.1.3. Reconeixement del rol parental

Segons expressen les persones entrevistades, alguns referents familiars adults no son del tot conscients de la importància del seu paper respecte als infants. Aquesta manca de reconeixement de la importància del rol parental en ocasions provoca la delegació de les funcions educatives a d'altres agents del territori, com ara els centres educatius i els propis centres socioeducatius:

Part III: Resultats i conclusions

Han de ser conscients que realment el treball en benefici de l'infant ha de ser un treball global, perquè tots hi tenen una responsabilitat. Jo crec que això és el més important, perquè després, les petites activitats més pràctiques: tallers, xerrades que puguem fer a les famílies, tinguin efecte. Hi ha tallers sobre aquestes parts més formatives, tallers, xerrades... i els pares no s'apunten perquè diuen: "yo no tengo ningun problema, el niño a veces se porta mal pero ¿yo qué tengo que ver?"

C8P1 - 16:13

Que s'impliquin més amb el tema del seguiment dels seus fills. Hi ha famílies que s'impliquen molt, hi ha famílies que és que com ja van a l'escola i venen cada dia aquí, és com: "que me l'eduquin els altres" no? Aquí l'educació la ha de donar el pare o la mare. Nosaltres podem ajudar, però realment és la família, l'entorn més proper, i no et pots desentendre.

C14P1 - 11:47

El reconeixement del rol parental per part dels referents familiars adults és reconegut per les persones entrevistades com un requeriment imprescindible perquè aquests col·laborin i s'impliquin en l'activitat dels centres socioeducatius. En aquest sentit, els educadors i educadores opinen que és necessari fer entendre a alguns referents familiars adults la importància de tenir un paper educatiu actiu envers els infants.

La baixa autoestima es percep de forma recurrent com una circumstància comuna entre els referents familiars adults. Aquesta, al seu torn, té un efecte limitant en el seu autoconcepte i en la seva capacitat de gestionar les pròpies emocions i reconèixer el seu propi estat emocional. D'altra banda, les persones entrevistades perceben un escàs reconeixement de la importància del rol parental que provoca que alguns referents familiars adults deleguin aspectes de l'educació dels infants als serveis d'intervenció socioeducativa o als centres educatius.

8.3.2. Competències educatives

Pel que fa a la relació dels referents familiars adults amb els infants al seu càrrec, els i les professionals han identificat diverses àrees relacionades amb la educació dels infants en les que consideren necessari intervenir des dels centres socioeducatius. Aquestes fan referència a la capacitat de posar límits al comportament dels infants de forma adequada, el coneixement de les diferents etapes evolutives dels infants, la capacitat de donar suport acadèmic i fomentar les relacions intrafamiliars i l'ús del temps de lleure per a la família.

8.3.2.1. Límits

La primera categoria analitzada en aquest apartat és la capacitat per establir límits i normes de comportament adequades i proporcionades a l'etapa evolutiva de l'infant. En molts casos, les persones entrevistades han identificat la tendència d'algunes famílies a ser, o bé massa rígides, o bé massa laxes en l'establiment de normes i límits:

Tenim famílies que són com molt liberals i deixen que els nens facin el que vulguin, o altres famílies que són massa restrictives. No saben com marcar uns hàbits i uns límits en els seus fills i llavors això acaba repercutint en l'actitud que té el nen, i llavors ells s'enfaden perquè "porque mi hija hace esto". Els hi falta veure una mica que a vegades el nen fa això perquè no hi ha hagut abans una intervenció.[...] Que poguessin tenir les estratègies per fer això: per posar aquests límits, normes i per tenir una compensació entre què són aquests límits i l'afecte que han de donar al nen. Vull dir, no només s'han de posar límits, sinó que també s'ha de donar afecte, i que hi hagi un equilibri entre les dues coses.

C12P1 - 13:8

L'establiment de límits al comportament ajustats a l'edat i característiques dels infants té conseqüències directes en el desenvolupament de l'activitat dels centres. L'absència de límits pot comportar actituds disruptives que dificultin el desenvolupament de l'activitat o que derivin en conflictes entre els infants. D'altra banda, l'existència de límits excessivament rígids poden provocar que l'infant contingui les seves emocions o es senti cohibit a l'hora d'expressar-se.

8.3.2.2. Coneixement de les etapes evolutives

L'adaptació de les relacions amb els infants i les estratègies educatives en funció de l'etapa evolutiva d'aquests també representa una dificultat percebuda pels educadors i educadores:

També en els conflictes dels nens perquè, és clar, hi ha nens de quatre i cinc anys [...] sí que poden tenir alguna solució o buscar una forma de reconduir aquesta situació, però és clar, quan ja entren en edats de l'adolescència, de catorze, de quinze i setze, doncs no saben, i això ja els hi supera perfectament.

C4P1- 10:8

La relació amb els nanos, no? El com educar els fills, les dificultats que tenen en les diferents etapes. En els de primària poden ser una sèrie de necessitats, en els de secundària unes altres, en funció de les edats.

C13P1 - 15:21

El coneixement sobre les diferents etapes evolutives dels infants representa també el reconeixement de les necessitats de l'infant, així com la capacitat del referents familiars adults per identificar aquestes necessitats i adaptar-s'hi a mida que aquestes evolucionin. En conseqüència, la majoria de centres ofereixen tant sessions informatives sobre les etapes evolutives dels infants com activitats específiques a cadascuna d'aquestes etapes.

8.3.2.3. Suport acadèmic

Les accions educatives orientades al reforç acadèmic dels infants ocupen una part important de les programacions dels centres socioeducatius. Tanmateix, els educadors i educadores coincideixen en la necessitat d'involucrar les famílies en les activitats de reforç acadèmic:

La familia para nosotros es un componente esencial. Con lo cual, que estemos trabajando, por ejemplo el refuerzo educativo con niños, la familia es importantísima. Intentamos establecer un vínculo, involucrarlos en el proyecto.

C6P1 - 18:15

Moltes d'elles diuen, "no, es igual, si no quiere estudiar que no estudie, mi otro hijo no ha estudiado y mira, va haciendo". Consciència que és el valor de l'estudi, el valor de la formació

Part III: Resultats i conclusions

del nen, de saber de que, a més formació i informació, més amplitud de ment, de saber de valorar i de projecció de futur.

C4P1- 10:11

Segons les persones entrevistades, molts referents familiars adults no es veuen capacitats per donar suport acadèmic als infants i, per tant, deleguen la responsabilitat d'aquest suport als equips educatius dels centres. Els i les professionals, però, opinen que malgrat no comptar amb els coneixements acadèmics necessaris, els referents familiars adults haurien d'acompanyar als infants mitjançant la supervisió de les tasques acadèmiques i l'educació en hàbits d'estudi:

El fet de delegar els deures, això ho veiem molt. Li donen molta importància a treballar els deures, però molts cops, malgrat que l'adult no pot donar el suport perquè té dificultats, a sí que pot acompanyar a l'espai de fer deures. Hi ha aquesta limitació, com que jo no puc ajudar al meu fill, no em veig capaç de fer aquest seguiment.

C9P1- 17:16

Que el pare hagi de fer això amb els seus fills perquè també és el que li pertoca i, per altra banda, que ho pugui fer perquè els hi pot donar eines. No el podrà ajudar a fer català, no el podrà ajudar a fer anglès i no el podrà ajudar a fer mates perquè no en saben potser, però sí que podrà estar amb ell al costat, revisar l'agenda, revisar el material, que siguin nets, polits, etc. Això és el que intentem treballar amb les famílies des d'aquest espai concret.

C5P1 - 21:16

Un altre element important en el suport acadèmic és l'habilitació d'espais adequats on els infants puguin realitzar les seves tasques on no hi hagi soroll ni estímuls excessius:

A l'hora de fer els deures, els fa al sofà de casa, mirant la tele, i no els hi habiliten un espai per fer els deures.

C11P2- 19:10

Si hi ha per exemple, hi ha nens que no tenen un espai a casa per fer els deures, estarà al menjador amb tots els germans [...] Cal parlar amb ella i dir-li que ja prengui consciència de que el nen necessita un espai per fer els deures. Doncs ho posem en pràctica.

C4P1- 10:71

Part III: Resultats i conclusions

Finalment, els educadors i educadores reconeixen la necessitat que els famílies es vinculin i participin activament amb les escoles i els i les mestres dels infants al seu càrrec:

També treballem el que és el reconeixement del paper educatiu de l'escola, que ells s'han d'apropar a l'escola, que ells són els responsables, els referents dels seus fills a l'escola, que han d'anar a parlar amb el mestre, de la importància de l'èxit educatiu. Treballem molt amb adolescents el que son orientacions formatives, treballem també amb les famílies perquè reconeixin la importància dels itineraris que faran els seus fills i perquè un itinerari és important.

C5P1 - 21:20

L'educació formal representa un element central i enormement rellevant per la vida dels infants durant un període de temps molt llarg i sostingut fins al punt que la trajectòria acadèmica dels infants pot condicionar profundament el futur dels infants. La majoria de les famílies són conscients que l'èxit acadèmic suposa l'oportunitat d'accedir a noves i millors condicions socio-econòmiques, motiu pel qual consideren el reforç acadèmic com un recurs de gran importància. D'altra banda, els centres socioeducatius, si bé inverteixen una quantitat considerable de temps i recursos en el reforç educatiu, reclamen més implicació per part dels referents familiars adults tant amb el centres socioeducatius com amb les escoles.

8.3.2.4. *Relacions intrafamiliars*

Mitjançant l'observació de les famílies, els equips educatius han detectat certes mancances en la qualitat de la relació entre els referents familiars adults i els infants. Aquestes mancances fan referència a manques afectives i en la comunicació, així com casos puntuals de l'ús d'agressió física envers els infants com a estratègia educativa:

Una família amb una situació econòmica i social tant vulnerable, lògicament te unes dificultats internes brutals. Una mare no pega el seu fill "porque mira, es la solució que tengo". Pega perquè no sap fer-ho d'una altre forma. No hi ha un històric de relacions familiars saludables, i això és una necessitat.

C2P1- 12:42

Moltes famílies ens hem trobat aquest any que, no és per generalitzar, però molta violència de part dels pares cap al fills. O sigui, ja no verbal, de costum de donar un cop, pessigar... que

Part III: Resultats i conclusions

ho hem denunciat i serveis socials està al “tanto” de tot. Però ens hem trobat amb això que no ens havíem trobat mai amb aquesta violència per part dels pares, i tot silenci totalment.
C10P1 - 20:41

Les relacions intrafamiliars, especialment durant la infància i l'adolescència, tenen un gran impacte en el desenvolupament de les persones. Mitjançant l'observació i la interpretació d'aquestes relacions, s'aprenen les maneres de comunicar-se i es construeixen tant la pròpia imatge com la imatge que es té dels demés. Unes relacions intrafamiliars nocives probablement es veuran replicades en altres àmbits de la vida de l'infant i afectaran la seva relació amb les persones que en formen part. Per aquest motiu, des dels centres socioeducatius s'ha expressat la necessitat d'ajudar als referents familiars adults a redefinir les dinàmiques i relacions familiars de forma que resultin positives i saludables pels infants.

8.3.2.5. Lleure

Una altre aspecte a millorar referent a les competències educatives segons les persones entrevistades està relacionat amb la gestió del temps de lleure per part de les famílies. Les mancances en aquest aspecte es relacionen amb el desconeixement per part dels referents familiars adults a l'hora de planificar i dur a terme activitats de lleure amb els infants, la falta d'espais adequats i la dificultat de participar en activitats extraescolars degut al seu cost econòmic:

Doncs al primer trimestre vam fer una activitat per saber gestionar el temps lliure “¿Qué hago cuando no hay esplai o no hay cole, cuando tengo toda la tarde a mi hijo para mi y no se qué hacer con él?”. Això ho sentim a dir moltes vegades llavors vam proposar, que vinguéssim un grup de teatre social que treballa precisament això a partir d'un sketch i tal.

C8P1 - 16:34

Jo penso que si ja te les eines no ha de continuar al centre obert, pot anar a patinatge, pot anar a fer futbol o buscar altres activitats que si quetenen un cost, però no se alguna cosa. L'altre dia ho pensava, fer la reunió d'inici, i si els papes venen tots, un cop al mes poguéssim, pagar un dia i fer patinatge o fer dansa. Hi ha nenes que els hi encanta ballar i no s'ho poden permetre, fer altres activitats que surtin del nucli del centre obert.

C10P1 - 20:65

Part III: Resultats i conclusions

La participació en activitats de lleure pot tenir diversos beneficis tant pels infants com per les seves famílies. Per exemple, l'enfortiment dels vincles entre els membres de la família, l'adquisició de noves competències i capacitats. L'augment en el volum i la qualitat de la xarxa informal. Tanmateix, la possibilitat de participar-hi depèn de la capacitat adquisitiva de les famílies i del coneixement d'aquestes sobre la oferta d'activitats de lleure adequades al territori. En aquest sentit, alguns centres socioeducatius procuren cobrir aquesta necessitat oferint informació i espais a les famílies per a que puguin dur a terme activitats de lleure més enllà del centre socioeducatiu.

Quan s'ha preguntat als i les professionals sobre quines competències s'haurien de treballar en els centres socioeducatius, aquests han expressat que l'establiment de límits de comportament ajustats a l'infant és una mancança que han expressat moltes de les persones entrevistades. En aquest sentit, es percep o bé una extremada rigidesa o bé massa laxitud a l'hora d'establir aquests límits, el que pot comportar l'aparició de conductes disruptives en els infants. Relacionat amb els límits, també han mencionat cert desconeixement de les necessitats o característiques dels infants en funció de la seva etapa evolutiva. Alguns educadors i educadores expressen que, especialment durant l'adolescència i la primera infància, els referents familiars adults es poden veure superats en les seves tasques educatives. D'altra banda, una de les principals preocupacions i demandes dels referents familiars adults respecte als centres socioeducatius fa referència al suport acadèmic. Els educadors i educadores reconeixen la importància del reforç acadèmic pels infants i les seves famílies. Tanmateix, opinen que és important que els referents familiars adults acompanyin els infants en aquesta tasca. Una altra observació dels equips educatius respecte a les competències educatives està relacionada amb les relacions intrafamiliars, on s'observen comportaments poc afectius o fins i tot agressius per part dels adults a l'hora de relacionar-se amb els infants. Finalment, els i les professionals expressen que han observat dificultats per part de les famílies a l'hora de dur a terme activitats de lleure fora dels centres socioeducatius. En aquest sentit, els centres socioeducatius es revelen com la principal forma de lleure disponible per a moltes de les famílies ateses, ja sigui per que no disposen de capacitat adquisitiva per dur a terme altres activitats o perquè no coneixen la oferta de lleure present al territori.

8.3.3. Competències relatives a la vida quotidiana

Pel que fa al desenvolupament de les famílies en el seu entorn quotidià, des dels centres socioeducatius s'han identificat alguns aspectes que segons les persones entrevistades poden influir en el desenvolupament dels infants. Aquestes es classifiquen en l'ús del temps i la conciliació, hàbits, salut i resolució de problemes quotidians.

8.3.3.1. Ús del temps

El primer aspecte de la vida quotidiana que han identificat les persones entrevistades és la gestió i l'ús del temps per part dels referents familiars adults. Segons els i les professionals, malgrat la disponibilitat horària d'algunes famílies, resulta complicat aconseguir un cert grau de compromís i de regularitat en la participació d'aquestes. Aquesta manca de formalitat es relaciona amb dificultats a l'hora de gestionar el temps i de trobar un equilibri entre la dedicació al desenvolupament de les responsabilitats professionals i la implicació en les tasques educatives i de lleure per part dels referents familiars adults.

Jo crec que ells és l'altre extrem, no saben organitzar-se el temps i això ens ho trobem moltes vegades.

C1P1 - 14:14

Quines necessitats trobem en les famílies? Doncs hi ha famílies que tenen la necessitat de conciliar la vida laboral amb el temps lliure.

C8P1 - 16:2

L'ús del temps per part de les famílies té, segons les persones entrevistades, dues vessants. D'una banda, representa la capacitat per conciliar les responsabilitats dels referents familiars adults envers els infants amb les seves responsabilitats laborals. D'altra banda, i de manera més específica, els educadors i educadores opinen que certes famílies no organitzen el seu temps de la manera més efectiva, especialment pel que fa als compromisos assumits amb els centres respecte a l'assistència a les tutories i la constància en la seva participació a les activitats.

8.3.3.2. Salut

Un altre aspecte important en la vida quotidiana de les famílies està relacionat amb l'àmbit de la salut. Des dels centres socioeducatius, es perceben algunes mancances en aquest aspecte, concretament pel que fa als hàbits alimentaris, d'higiene i de revisions mèdiques regulars tant dels infants com dels adults.

Fa dos anys ja hem notat moltes famílies amb manca, de malnutrició, sobretot. Moltes van al banc d'aliments i els hi donen llet, cereals i arròs, que està molt bé, però clar, no mengen fruita, no mengen carn, no mengen peix. Llavors intentem una mica equilibrar això.

C14P1 - 11:72

També una cosa que estem detectant molt sovint últimament és tot el tema de salut, de revisions mèdiques, de pes. Intentem acompanyar la família de la consciència i la importància d'anar al metge, de revisar, de rentar-se les dents, d'anar a una prova oftalmològica, de graduar-se la vista, etc. Nosaltres aquí ho incorporem amb alguns projecte que ens donen suport, però també acompanyar-los en la importància de tot això.

C5P1 - 21:27

Els indicadors relacionats amb la presència o absència de determinats hàbits relacionats amb la higiene i la salut són relativament senzills de detectar per part dels educadors i educadores i, per tant, són objecte recurrent de la intervenció socioeducativa dels centres.

8.3.3.3. Resolució de problemes

Finalment, s'han identificat aspectes a millorar referents a la gestió de problemes sorgits en el quotidià de les famílies. Aquestes dificultats poden deure's a una situació de desconeixement de la pròpia problemàtica per part de les famílies, a la falta de recursos psicològics o emocionals per respondre a les dificultats o a una situació de sobrecàrrega de tasques familiars:

Manca de la pròpia família saber quina forma per a sortir-se'n de la problemàtica que estant passant, [...] es posen molt nervioses i no saben gestionar les coses. [...] Clar, les mancances que tenen ells pròpies com a persones, ara clar són persones, són famílies que tenen tres o quatre fills, què passa? és clar, no saben gestionar els problemes.

C4P1- 10:6

Part III: Resultats i conclusions

Problemàtica social per afrontar problemes o dificultats, o que es trobin al dia a dia, també ens demanen ajuda, però potser ells no tenen la capacitat per resoldre...

C11P3- 19:4

Tot i que es té la percepció generalitzada que les famílies tenen dificultats per resoldre determinats problemes a la seva vida quotidiana, no es concreta la natura d'aquests sinó que més aviat es fa referència a les limitacions de les famílies per reaccionar-hi i trobar-ne una solució.

La primera observació, pel que fa a les competències per a la vida quotidiana, és la dificultat a l'hora de gestionar o conciliar el temps laboral, de lleure i la dedicació a la criança dels infants. Les persones entrevistades identifiquen certes dificultats en la distribució del temps tant propi com dels infants, el que comporta un grau de desorganització que pot afectar de forma negativa als infants, com per exemple el fet de no dedicar temps a les tasques escolars. Els hàbits de les famílies, sobretot pel que fa a l'alimentació, és també una preocupació pels referents familiars adults. Molts dels centres entrevistats ofereixen formacions específiques sobre aquesta qüestió, que es pot veure empitjorada per la manca de recursos econòmics. D'altra banda, l'estat de salut de les famílies es descriu en ocasions com a precari. Segons algunes de les persones entrevistades, cal que els educadors i educadores acompanyin a les famílies i les ajudin a conèixer la importància de la prevenció de malalties i els canals o recursos que tenen a seva disposició per poder-la dur a terme. Finalment, respecte a la resolució de problemes de la vida quotidiana, els educadors i educadores identifiquen l'increment de l'ansietat dels referents familiars adults quan els hi sobrevé alguna dificultat imprevista, circumstància que en ocasions bloqueja la capacitat de resposta de les pròpies famílies.

Tot i que s'ha identificat una varietat considerable de competències parentals, les dades obtingudes permeten distingir tres blocs on es poden agrupar aquestes. El primer bloc fa referència a les competències intrapersonals, on s'inclouen aquelles competències relacionades amb les capacitats individuals dels referents familiars adults. Al segon bloc s'inclouen les competències relatives a l'educació dels infants i a les relacions entre els diferents membres de la família. Finalment, s'han identificat i agrupat les competències necessàries pel desenvolupament del quotidià de les famílies. La visió dels i les professionals pel que fa a les competències parentals ens ha permès fer una primera proposta pedagògica, on s'han reflectit les necessitats detectades en aquest aspecte.

8.4. Models dels centres socioeducatius

Conèixer els aspectes principals dels models d'intervenció socioeducativa dels diferents centres ha sigut essencial, tant a l'hora de dissenyar el programa de formació com a l'hora de conèixer les seves possibilitats per implementar-lo. En aquest cas, la informació obtinguda sobre el model d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius inclou: els principis i l'enfocament de la intervenció, les metodologies utilitzades, la tipologia d'activitats que duen a terme, l'àmbit en el que aquestes es desenvolupen, els mètodes d'avaluació de les activitats i els materials i la documentació utilitzen els educadors i educadores.

8.4.1. Principis i enfocament

Tot i que cada centre té un model d'intervenció socioeducativa diferent, al llarg de les entrevistes s'han identificat alguns principis comuns i compartits per la majoria de persones entrevistades. Aquests són: el plantejament sistèmic i integral de la intervenció, la motivació de les famílies per a participar en l'activitat del centre i l'empoderament de les famílies.

8.4.1.1. Intervenció sistèmica i integral

El canvi de focus de la intervenció socioeducativa envers la família no ha passat desapercbut entre les persones entrevistades, que mostren un consens generalitzat a l'hora de descriure la família com a element central per l'èxit de la intervenció amb els infants:

Veiem que hi ha com un canvi de paradigma tant a nivell universitari, perquè això és un tema que s'està movent tant a nivell més teòric com a nivell més pràctic. Arrel de l'experiència d'anys, adonar-te que si treballes amb la família multipliques, és a dir potencies tota la feina que pots fer sobre un nano. És a dir, és una cosa que treballes aquí, però també que a casa es vagi reforçant o treballant, és anar amb aquesta línia i veure a la família com un agent més de possibilitat de canvi, no? [...] Ecosistema, meso-sistema, micro... tenir en compte com vas ampliant no? Llavors en la mesura en la que utilitzes més, li dones més possibilitats a aquest nano de desenvolupar-se. Té molts més agents als que pot anar a recolzar-se, a treballar, o a buscar. Com més obris la mirada d'aquest ecomapa i vegis quin és l'entorn d'aquest nano, més potència tindrà per poder cobrir les necessitats que tingui per una banda o per una altra.

C13P1 - 15:3

Part III: Resultats i conclusions

Més enllà de la intervenció educativa, la consideració i l'atenció a la família en quant a estructura social es considera en alguns casos com un dels principis del centre, orientant així el disseny de les intervencions:

La educadora que trabaja con las familias va preparando temas que van surgiendo entonces va buscando y encuentra autores diferentes que exponen teorías que le permiten trabajar con ellos. Como concepción global piensa que, para nosotros, la familia, sobre todo por nuestra identidad y nuestros valores, es la esencia de la Sociedad. Por eso trabajamos que haya conexión en la familia, por eso la sistèmica, que trabaja un poco a nivel integral todas la ramas, para nosotros es muy importante.

C6P1 - 18:70

D'altra banda, algunes de les persones entrevistades tenen un bagatge acadèmic i professional derivat de la seva trajectòria vital que en certa manera ha condicionat la manera de dissenyar i implementar les accions educatives:

Jo sóc educadora social i tot el meu bagatge d'educació i tot el que he estudiat ho poso en pràctica, i quan també penso en activitats de nens estic pensant sempre en referents meus de quant estudiava, d'autors que han demostrat que es poden canviar les coses, que no tot és igual, que no es pot fer de la mateixa manera que està fent fins ara, ho podem canviar. I sempre buscar aquest canvi, perquè quan canvis hi ha una transformació de la societat i les persones.

C4P1- 10:56

Et diria que potser estem una mica condicionats per la mirada una mica tipus Waldorf, de deixar una mica a les famílies i que els infants vagin experimentant. Posar una base, posar un estructura però que siguin ells deixar una mica aquesta part creativa dintre de tot el treball familiar.

C2P1- 12:86

En alguns casos, s'ha observat certa indefinició per part de les persones entrevistades a l'hora de definir l'enfocament o enfocaments teòrics dels seus models d'intervenció socioeducativa:

Sí que crec que s'adequa a la visió que jo puc tenir del treball amb famílies, però no treballem sota cap teoria. Potser si que la manera d'entendre el nostre treball amb el nanos de centre

Part III: Resultats i conclusions

obert l'atenem des de una visió. Jo dic sistèmica, però m'arrisco, no ho sé però hem d'incidir en totes les parts d'aquest sistema per produir canvis però en el projecte no hi ha cap document.

C8P1 - 16:42

Penso que és molt sistèmic, és des de tot el conjunt familiar treballant amb uns mateixos objectius, això té una potència [...] És a dir, aquí hi ha tota una sèrie d'estudis que et diuen [...] com treballar amb un nano amb tot el seu context.

C13P1 - 15:63

Finalment, els equips educatius identifiquen alguns elements de la teoria sistèmica en el plantejament de les seves intervencions tot i que reconeixen que els hi caldria un coneixement més profund de la teoria sistèmica:

Si que hem treballat, hem parlat molt del model sistèmic, que cadascú dins del sistema familiar té un lloc. Jo crec que, per exemple, això ens ajudaria molt a poder treballar amb les famílies. Però clar, per poder basar tot el projecte en aquest model l'has de conèixer molt bé.

14P1 - 13:56

No, a ese nivel estamos muy abiertos y bebemos de muchas fuentes. La sistémica es muy importante para nosotros, pero no nos centramos única y exclusivamente en la sistémica, pero sí que diría que es la más importante para nosotros.

C6P1 - 18:69

Com es pot deduir de les dades recollides, l'enfocament ecosistèmic resulta central en el plantejament de la intervenció socioeducativa. Tanmateix, la seva incorporació al funcionament dels centres no s'ha realitzat de forma sistematitzada ni homogènia en tots els centres, si més no en el moment de realitzar l'entrevista.

8.4.1.2. Motivació i participació

Una de les principals preocupacions dels educadors i educadores respecte al treball amb les famílies és aconseguir la participació d'aquestes en les accions educatives proposades des dels centres. La participació de les famílies es considera des de dues vessants. En primer lloc, es considera un element fonamental per a l'èxit de la intervenció socioeducativa dels infants. D'altra banda, es considera un pas previ imprescindible per poder realitzar una intervenció dirigida de forma específica als referents familiars adults:

El que intentem és sempre és treballar des del nen: per plantejar un objectiu de curs, per la millora del seu aprenentatge i de la seva maduració, i que la família s'impliqui. Intentem sempre que la família estigui implicada amb el pla de treball del nen i que posi de la seva part. El que nosaltres no volem és que ens deixin el nen com si això fos un "parking" i ells se n'oblidin. Si el nen ve aquí és un requisit que la família s'ha d'implicar en els objectius que ens plantejem amb el nen.

C14P1 - 11:28

Necessitem temps i els dos tenim molt clar que l'èxit del centre i de la millora dels nens passa per que les famílies estiguin implicades al centre. Si una família no s'implica gens ho tenim complicat, perquè d'entrada ja són famílies que tenen una necessitat de per sí. Si només ve el nen i la família no fa cap canvi, difícilment hi haurà una millora, potser puntual però a llarg tornarà a fallar per una altra banda.

C2P1 - 14:83

Adicionalment, la participació activa de les famílies pot ajudar, segons les persones entrevistades, a atraure a noves famílies al centre o a augmentar la participació e les famílies que ja en son usuàries:

Ho estem començant a poc a poc i amb poques famílies, i buscant l'èxit. És a dir, ara mateix el que volem és que surti bé, és a dir, anem a buscar coses que funcionin i que ens surtin bé i que ens serveixin de previ per poder-ho com vendre després, llavors busques a famílies que tinguin ganes. [...]Intentem buscar l'èxit i després que sigui com un reclam pels altres: "mira, fixa't com hem millorat amb el teu fill", "ostres, doncs ara no tenim conflictes a casa des de que faig això o faig això altre"[...] Jo puc entendre que això és un benefici per tu però t'ho has de creure tu també, no?

C13P1 - 15:48

Part III: Resultats i conclusions

Hem observat que el nen, quan els seus pares s'han apuntat estan contents de que els seus pares vinguin a fer l'activitat amb ells aquí, estan orgullosos. I els que no s'apunten, veiem que "fixeu-vos, la tal que s'ha quedat com trista perquè la seva mare no s'ha apunta" i llavors anem treballant amb les famílies perquè cada cop s'apunten més.

C8P1 - 16:29

A més de participar de forma conjunta en activitats dirigides tant als infants com als referents familiars adults. Les persones entrevistades han descrit algunes iniciatives que han obtingut cert èxit de participació per part de les famílies, arribant fins i tot a crear organismes de presa de decisions:

Fer una activitat que és directament per elles, en aquest cas és tot per elles, per mares, doncs sí que assisteixen. Llavors, aquesta és l'activitat que de moment esta funcionant més, l'espai familiar de 0 a 3 anys, les famílies també participen, en aquest cas hi ha tant pares com mares.

C1P1 - 14:5

Ara per ara a l'entitat, els infants són els socis. Conseqüentment, com que són menors els pares són els socis. Celebrem una assemblea anual on tenen bastanta responsabilitat, perquè d'ells depèn del pressupost anual, de la junta directiva i tot això.

C9P1- 17:71

Els equips educatius destaquen les dificultats a l'hora d'implicar als referents familiars adults masculins. L'interès en aquesta participació es deu en part a la influència dels referents masculins en la presa de decisions en l'àmbit familiar.

Més implicació dels pares, m'interessa moltíssim, per què?, perquè els pares sobretot d'aquesta procedència són els que prenen les determinacions.

C4P1- 10:89

Sobretot ho veiem en l'espai familiar, on participen entre 8 o 10 famílies. Majoritàriament són dones, en aquest cas, i quan estan. Nosaltres sí que ho intentem focalitzar tot en la

Part III: Resultats i conclusions

família, és a dir, en aquest cas que el pare pugui participar i tal, molt positivament però si que és cert que quan va haver un any que solament venien les mares.

C9P1- 17:37

Si tens un grup de vuit dones que vinguis a una reunió, vindrà la dona. Si potser tinguéssim dos o tres homes, això també apropiaria una mica més.

C2P1- 12:94

Tanmateix, alguns centres han identificat algunes experiències positives respecte a la participació dels referents masculins. Concretament, la implicació en tasques de bricolatge o manteniment de l'equipament dels centres resulta especialment atractiva per als referents masculins, que identifiquen aquestes tasques com a pròpies del seu gènere:

Els sí que valoren el que nosaltres estem fent, és important i estan com molt agraïts, i quan són coses de per ajudar-nos a nosaltres, venen. Tenim molts pares que estan a l'atur. L'any passat, vam pintar i vam tenir pares aquí rasant la pintura durant hores. Vull dir, quan són coses per ajudar-nos a nosaltres ells si que s'impliquen i vénen a fer-ho. Però quan el que proposem són activitats per ells, llavors no venen. [...] S'impliquen molt i et venen els pares i ells t'ho diuen, "Jo m'he dedicat sempre a treballar d'això si algun dia necessiteu algú, m'aviseu i jo en dos minuts estic aquí". Amb aquestes coses s'impliquen una barbaritat.

C12P1 - 13:99

Com convidem a tots els membres de la família que vulguin, llavors el dia de la festa "Que me hagan el disfraz que vengo y hago cachondeo", però el dia a dia en els tallers, alguns en tenim, tres o així que encara que sigui alternat sí. Però costa, costa. En comparació amb el nivell de mares que tenim, costa. Però és que també en les entrades i sortides, la relació del dia a dia és amb dones, excepte en les situacions que no hi ha dona i és amb el pare.

C8P1 - 16:51

En referència a la participació de les famílies en les activitats proposades pels centres oberts, els i les professionals han expressat la importància de la constància en l'assistència per part de les famílies. En aquest sentit, s'ha reconegut certa dificultat a l'hora d'aconseguir una participació constant:

Part III: Resultats i conclusions

Que no vinguin facin una activitat puntual, i que intentis començar un projecte i vagis perdent famílies pel camí, si no aconseguir d'alguna manera que siguin constants i que, a més a més , cada vegada se'n vagin sumant més. Hem intentat fer vàries coses i no acaben de venir.

C12P1 - 13:79

Costa trobar coses que les enganxin, que vulguin participar, que siguin constants, però sí que es veritat que si són coses molt puntuals també hem vist que no ens funcionen, de dir dos sessions "sueltas" no ens funcionen. El que potser estem provant més és fer una activitat de manera més constant. Algun cop a la setmana, una hora, llavors ells ja tenen en el seu horari que el dilluns de 10 a 11 és el dia que venen al centre a fer tal.

C1P1 - 14:28

La participació dels referents familiars adults en l'activitat del centre es concep alhora com un mitjà i com una finalitat de la intervenció ja que es tracta d'un requisit evident i indispensable perquè tant els infants com els adults adquireixin i millorin les seves habilitats i competències. D'altra banda, augmentar la participació dels referents familiars adults, ja sigui en quantitat de participants com en el grau implicació d'aquests és considera també un objectiu de la intervenció, ja que la participació es pot considerar com un indicador de l'èxit d'una determinada activitat.

8.4.1.3. Empoderament

Els equips educatius entenen que una de les seves funcions principals envers les famílies és apoderar-les de manera que esdevinguin autònomes i siguin cada vegada menys dependents del servei i les prestacions:

És apoderar, és a dir, fer-les amb elles capaces d'apoderar, i també intentar no ser massa assistencialistes. D'evitar-ho al màxim possible perquè jo crec que són famílies que si fóssim així es "penjarien" molt.

C1P1 - 14:55

El treball des de l'empoderament pot oferir, segons algunes persones entrevistades, més opcions i oportunitats de desenvolupament per a les famílies:

Part III: Resultats i conclusions

Que s'emportin senzillament això, que siguin capaces d'incorporar dins el seu ventall de camins, de vies, d'opcions de vida, que s'emportin una altra manera de fer, que és per la que nosaltres apostem.

C5P1 - 21:33

Per fer aflorar els recursos i les capacitats necessàries per esdevenir més independents dels recursos, es considera necessari el reconeixement de les mateixes per part dels equips educatius i d'altres famílies usuàries dels serveis:

De vegades estem infravalorant les capacitats de les famílies, i en tenen moltes més de les que elles mateixes reconeixen i nosaltres els hi reconeixem. En el treball amb famílies el que fan elles en el debat, en el diàleg, de totes elles surten moltes propostes. Perquè el que està clar és que no hi ha una solució per un problema, sinó que hi ha diverses situacions o diverses solucions per diferents problemes segons el factors que els envolten. Llavors aquí és on intentem dinamitzar aquest espai que entre elles es nodreixen.

C5P1 - 21:40

La menció de l'empoderament de les famílies per part d'alguns educadors i educadores suggereix un enfocament de la intervenció basat en les potencialitats i articulat des de l'acompanyament.

8.4.1.4. Finalitat de la intervenció

Les persones entrevistades han expressat dues possibilitats respecte al tipus d'intervenció. La primera és que les intervencions haurien de tenir una durada determinada i treballar aspectes específics de la situació familiar que, una vegada resolta, suposessin la baixa del servei per part de la família:

Ha d'haver-hi un tancament de casos. Jo per ara no ho he viscut, no el nen entra "con tres o seis años, sale con dieciséis" va enganxant: centre infantil centre obert, el casalet, el casal mitjà, grans... Quan arriba a grans a vegades fins i tot hi ha en la mateixa entitat un espai de formació on el podem ficar i amb divuit surts i amb vint o vint-i-un resulta que té un nen de tres anys que també va al centre obert. Què és el que ha passat aquí, no?

C2P1- 12:107

Part III: Resultats i conclusions

No pots arribar a assolir gairebé cap objectiu. La intenció del Centre Obert és intentar que el nen vagi desapareixent, ajudar-lo en una etapa de la vida i després que la família pugui apoderar-se, però no és real perquè tenim nens que han crescut aquí directament.

C14P1 - 11:32

Una altra postura manté que les intervencions haurien de tenir una durada indefinida i mirar de cobrir totes les etapes evolutives dels infants, oferint-los-hi tots els recursos i oportunitats possibles fins que es donessin de baixa de manera voluntària:

En els nens sempre hi ha oportunitats, noves oportunitats crec que això de tancar i dir “bueno aquest nen és un fracàs escolar” Jo mai ho dic, sempre podem donar-li totes les oportunitats. És què jo penso: qui t’ha dit les oportunitats que podem donar a la persona? Ningú. Doncs podem estar tota la vida donant oportunitats. Però per això falta recursos i personal per posar-lo en pràctica.

C4P1- 10:80

En part, els nostres valors ens porten cap aquí: el tema de la persona i quin concepte tenim de la persona, no el veiem com un usuari que ve li donem i ja està. Ens preocupa la persona, ens agradaria acompanyar al nen. De fet, hem fet ara hi ha una proposta que puguin estar des de els 0 fins que vulguin vinculats amb l’espai familiar. perquè amb la proposta que tenim i volem construir és de continuïtat: des de quan és bebè, després l’esplai, el reforç escolar, les colònies d’estiu, el casal, tranquil·lament el que estem construint estem construint insisteixo és una proposta d’espai.

C6P1 - 18:61

Realitzar una intervenció sense data de finalització o fer-la al llarg d’un període de temps limitat pot representar profundes diferències pel que fa als recursos invertits, les activitats realitzades, els objectius proposats i el nombre de persones i famílies ateses pels centres. Per aquest motiu, determinar quina de les dues formes d’intervenció és més adient pels centres socioeducatius pot resultar rellevant en el futur.

En síntesi, la visió integral de l’infant dins del seu sistema familiar, que al mateix temps es troba interconnectada amb altres sistemes, és comuna en la majoria dels i les professionals, que entenen que necessiten intervenir en el sistema familiar per assolir un major impacte en els infants. Assolir aquesta fita, però, requereix de la motivació de les famílies per participar activament de les activitats del centre, que es percep com un principi important del model

d'intervenció socioeducativa. Concretament, els educadors i educadores fan referència a la implicació dels referents familiars adults masculins i la constància de les famílies com a aspectes claus d'aquesta implicació. L'últim gran principi expressat per les persones entrevistades és l'empoderament de les famílies com a objectiu de la intervenció. Aquest es basa principalment en oferir les eines necessàries per a que les famílies i els seus membres puguin desenvolupar-se de forma autònoma i normalitzada.

8.4.2. Metodologies i estratègies

Tot i ser identificats com un agent clau en l'èxit de l'acció educativa, no totes les famílies estan disposades o tenen l'oportunitat d'implicar-se en l'activitat del centre i les accions educatives que els hi proposen els equips educatius. Tanmateix, els i les professionals han desenvolupat algunes metodologies que els hi permeten aproximar-se a les famílies i integrar-les d'alguna manera en el funcionament dels centres socioeducatius. Les principals metodologies mencionades són l'acompanyament educatiu, la creació i dinamització de grups motors i el treball en xarxa.

8.4.2.1. Acompanyament educatiu

Respecte a la manera de dur la teoria de la seva intervenció a la pràctica, els educadors i educadores consideren les famílies i els infants com a agents actius en el seu procés d'aprenentatge i pretenen, en la mesura del possible, enfocar les seves intervencions des de l'acompanyament de les famílies, preservant així la seva autonomia i capacitat de prendre decisions:

Hem pensat de dir: "nosaltres no som un substitut, som un acompanyament d'aquestes famílies". Llavors, no arribarem a tot arreu. No som Deu ni pretenem ser-ho, però sobretot un acompanyament. Simbòlicament, és com anar de la ma d'aquests "papes".

C10P1 - 20:53

Jo crec que és això el que hem de treballar amb les famílies. No és que: vosotros no sabéis hacer nada, os vamos enseñar nosotras, porque es erróneo" és dir: "con lo que tú haces yo puedo aportarte esto, y entre las dos partes..." Podem començar a treballar de forma conjunta. Jo crec que aquest és el canvi que hem de començar a treballar.

C2P1- 12:47

Part III: Resultats i conclusions

Per garantir que l'acompanyament es doni de manera efectiva, els centres procuren posar a disposició de les famílies els recursos necessaris en funció de les necessitats detectades en les mateixes:

Jo he de dir: "Mira, jo t'ofereixo aquests recursos, aquest espai, aquest temps, aquesta energia i tu has de veure que pots fer amb això." L'objectiu seria que el que oferim sigui "acorde" amb les necessitats de les famílies. [...] Jo diria que el treball amb famílies com a concepte et posaria l'acompanyament, és el nostre objectiu. Acompanyar la família en el seu procés, sigui el que sigui i tenint en compte les seves necessitats.

C2P1- 12:22

Tot plegat es relaciona amb la definició que els professionals entrevistats donen sobre el servei, que entenen que la seva capacitat d'intervenció és limitada i centrada en les capacitats de les famílies i en oferir espais i eines per a que puguin garantir el desenvolupament integral i saludable dels infants:

Ens estem platejant de dir en què som bons nosaltres, què podem oferir nosaltres a les famílies, no hem de voler abarcar-ho tot. És a dir, nosaltres som bons en intervenció educativa i en acompanyament socioeducatiu amb menors i amb famílies, per tant el que podem ensenyar o acompanyar a aquestes famílies és a donar eines amb el treball amb els seus fills.

C13P1 - 15:30

Respectem molt el que és la seva forma, els seus costums, la seva religió, respectem això, i a partir d'aquest respecte, que ha de ser mutu, doncs treballem amb el nen en un acompanyament. Per nosaltres la transformació és a través de l'acompanyament, acompanyem en la família i acompanyem al nen, el seu procés de creixement i de maduració. El que fem és acompanyar, a partir d'aquí en aquest acompanyament és quan nosaltres intervenim i podem fer coses i sobretot prevenir.

C4P1- 10:57

La perspectiva de l'acompanyament educatiu dels educadors i educadores es pot sintetitzar en oferir eines, espais i recursos a les famílies per a que puguin desenvolupar les seves

Part III: Resultats i conclusions

capacitats o adquirir-ne de noves en els seus propis termes i centrant-se en les seves potencialitats en comptes de fer-ho en les seves mancances.

Per poder desenvolupar les intervencions basades en l'acompanyament educatiu, és necessari, segons les persones entrevistades: a) establir un vincle de confiança amb la família, b) trobar maneres de comunicar-s'hi de forma efectiva i c) emprar els espais informals (principalment els moments d'arribada i recollida dels infants) per mirar d'establir el vincle i comunicar-se amb les famílies.

8.4.2.2. Vincle amb la família

Un plantejament comú entre els centres socioeducatius és la voluntat de generar vincles significatius amb les famílies de manera que aquestes es trobin motivades per a participar en les accions educatives proposades pels centres socioeducatius. En primer lloc el vincle entre la família i els educadors i educadores es considera un pas previ necessari per implementar altres accions educatives. Aquest pas, però requereix temps i una actitud proactiva per part dels equips educatius:

Tots tenim eines, les hem d'aflorar. [...] Això ho generem a través del vincle, el vincle de confiança que s'estableix amb l'educador o educadora és el que permet al llarg del temps generar espais de confiança i espais de treball amb ells.

C5P1 - 21:47

Val, jo crec que la base que tenim és buscar confiança amb la família, aquesta relació, aquest vincle de confiança entre la família i el recurs. Ja no parlo només del professional, de l'educador què moltes vegades és el que ha passat: hi ha hagut molt vincle amb aquesta educadora. Això no pot ser, ha de ser un vincle amb el recurs, amb el que estem oferint en general.

C2P1- 12:2

Una vegada establert el vincle entre la família i l'equip educatiu, es pot considerar la possibilitat d'implicar activament a la família en les accions educatives dels centres:

Part III: Resultats i conclusions

Els impliquem, no volem que siguin agents passius del que passa aquí. Els citem, seiem amb ells, els hi expliquem com va el seu fill o filla, els hi expliquem com ha anat la reunió amb l'escola, els hi expliquem quines coses hem de reforçar, que podem fer plegats des de casa i des del centre, això és el que intentem fer amb ells. Per tal de que ho reconeixin i per tal de poder anar plegats, no entenem la nostra feina sinó la fem en aliança o de la mà de les famílies, és molt difícil tirar endavant.

C5P1 - 21:18

Les tutories també s'estan treballant com un espai de participació amb les famílies. Que una tutoria [...] sigui un espai on realment la família pugui crear aquest vincle de confiança, en aquest cas amb l'educador que té davant, però la idea és amb el recurs. Aleshores, les tutories s'han pautat, ja tenim unes pautes, perquè no sabíem fer tutories.

C2P1- 12:13

Des del punt de vista dels i les professionals, l'existència del vincle també facilita la tasca professional en diversos sentits, com ara una major confiança en el criteri dels i les professionals, un coneixement més profund de la situació de la família i més facilitat a l'hora de comunicar-se amb les famílies:

A través de l'observació, sobretot parlar amb ella, perquè tindrà aquesta confiança. Molta empatia, confiança de dir exactament quin és el problema que hi ha, perquè de vegades no saps per què vénen, sí que hi ha la situació, però no saps el problema. Falta sobretot que hi hagi una "simbiosi", que hi hagi una bona comunicació i que realment tu li caiguis bé a la família

C4P1- 10:65

Al cap i la fi, nosaltres estem al mateix nivell que ells i som professionals igual, tot i que els veiem cada dia. I, com els veiem cada dia, saben de quin tarannà anem i de quin "pal" anem. Això ens permet tenir més capacitat, més incidència a l'hora d'explicar-les-hi les coses amb certa tranquil·litat que, potser el professional que ho fa cada mes i mig o dos mesos.

C5P1 - 21:24

Tanmateix, la generació del vincle amb la família no sempre és possible ni es dona amb la mateixa facilitat o intensitat:

Part III: Resultats i conclusions

En el Centre Obert doncs vas analitzant coses dels infants i, a partir d'aquí, vas traient coses, i llavors amb algunes famílies estableixes un vincle amb altres menys, aquí també hi ha la dificultat, no tothom podem conèixer bé la situació[...]. Sí, moltes vegades s'estableixen com referents, és a dir, hi ha persones, famílies que és senten molt més vinculades a un referent o un altre per aquesta experiència, perquè en un moment donat li explico una sèrie de vivències de vida que "m'obren" i que entenc que aquestes famílies o veuen com un recolzament.

C9P1- 17:30

El vincle amb les famílies es percep, doncs, com quelcom necessari en la intervenció educativa, ja que facilita la intervenció i millora el grau de participació i implicació de les famílies. D'altra banda, el vincle entre els professionals i les famílies es dona de forma natural i de vegades espontània, el que fa molt difícil establir fórmules a l'hora de generar-lo.

8.4.2.3. Comunicació amb les famílies

Un dels reptes que expressen els i les professionals està relacionat amb la comunicació amb les famílies. En aquest sentit, les persones entrevistades identifiquen dificultats relacionades amb la comprensió de les famílies, la resistència de les mateixes a recordar o complir les consignes donades pels equips professionals i l'assertivitat a l'hora de tractar un tema sensible:

Les famílies volen molt de temps perquè també son famílies, que tal i com hem dit, els hi costa organitzar-se. Els hi has d'insistir molt perquè participin, que un cop venen els hi agrada i s'enganxen, no els has de recordar moltes vegades però cada vegada que tens una entrevista ho has de dir moltes vegades.

C1P1 - 14:71

A vegades des del centre pensaves: "no, tu li diràs això a aquesta mare, i això i això" però es fa complicat dir-li a una mare "la nena ha d'estar neta". La forma que nosaltres ens hem de dir amb ells, no ho pots deixar anar tot de "sopetón", la mare o el pare s'enfaden o se't posa a cridar, no, o ho fa súper be.

C10P1 - 20:14

Les estratègies comunicatives amb els referents familiars que s'han mencionat compleixen principalment dues funcions. En primer lloc, permeten obtenir informació sobre la situació familiar i dels propis referents familiars adults. En segon lloc, s'empren per proposar-los-hi diferents activitats i mirar de garantir la seva participació en les mateixes. En aquest sentit,

la comunicació amb les famílies es considera, de la mateixa manera que la vinculació amb les mateixes, fonamental en la relació entre aquestes i els centres socioeducatius.

8.4.2.4. Espais informals

Una altra estratègia comuna per comunicar-se amb les famílies i assabentar-se de la seva situació és l'aprofitament d'espais i moments que no corresponen necessàriament a l'acció educativa. Els moments quotidians d'arribada dels infants al centre o el moment en que els seus referents familiars adults els recullen són emprats de forma recurrent per aproximar-se a les famílies:

Un cop el nen ja comença a venir aquí al servei doncs és una miqueta l'evolució que anem fent, del dia a dia, no és tant de despatx sinó és més de les entrades i sortides, una miqueta com ha anat el dia.

C1P1 - 14:22

Quan venen a buscar els nens, hi ha molts pares que venen i "com ha anat?" i els fas cinc cèntims de com ha anat la tarda. Després hi ha reunions d'aquestes informals i després, si se li ha de dir alguna cosa: si s'ha portat malament o al contrari, si ho ha fet súper bé. També parlem amb els pares i es fa reunió o al despatx o a la sala on estem nosaltres sempre.

C10P1 - 20:21

Una proporció important de la comunicació amb les famílies es dona en el context dels espais informals. En alguns casos, aquests representen la única manera de interactuar amb els referents familiars adults, el que fa d'aquests espais un element a tenir en compte en la intervenció socioeducativa.

L'enfocament educatiu des de l'acompanyament significa, d'una banda, que els educadors i educadores ofereixen espais i eines que les pròpies famílies poden emprar per adquirir o millorar determinades competències. D'altra banda, però, significa que s'ha de desenvolupar un conjunt d'estratègies que motivin i facilitin la intervenció educativa envers els i les referents familiars adults/es. En aquest sentit, les persones entrevistades han destacat la vinculació amb les famílies, les formes de comunicar-s'hi i els espais informals com les principals estratègies per afavorir l'acompanyament educatiu.

8.4.2.5. Grups motors

La implicació dels referents familiars adults no es limita a la participació en les accions educatives proposades des dels centres sinó que, en ocasions, inclou la creació de grups motors de famílies que col·laboren en el disseny i la implementació d'accions educatives. Aquests grups poden organitzar-se amb diversos graus de formalitat:

Amb activitats concretes fem diferents tipus d'activitats. Nosaltres proposem a les famílies, fem tenir un grup motor els dimecres. Li diem perquè son els que van començar quan va començar el projecte fa 3 anys, 2 anys. Un grup de quatre o cinc famílies del centre, famílies també amb dificultats que es reuneixen amb dos educadors cada dimecres, així com en un espai de berenar. Aquest grup organitza amb l'ajuda dels educadors, coordinació i els acompanyants dels educadors. Organitzen diferents activitats per la resta de famílies del centre aprofitant dates senyalades o aprofitant festes populars o així, activitats lúdiques on els pares participin. [...] Cada trimestre hi ha d'haver una o dues activitats lúdiques però clar, depèn de l'activitat: el Carnestoltes el vam fer al carrer, el Nadal el vam fer a una sala, el taller de cuina es va fer a la cuina. El que si que tenim sistematitzat, es aquest grup que es reuneix per organitzar activitats. A partir de les propostes doncs anem dissenyant.

C8P1 - 16:20

La creació i participació de grups motors formats per les famílies que assisteixen al centre es considera un element de valor per part dels educadors i educadores, ja que, no només representa un alt grau d'implicació per part dels referents familiars adults, sinó també un espai on aquest poden desenvolupar diverses capacitats i competències.

8.4.2.6. Treball en xarxa

Els educadors i educadores han identificat el treball en xarxa com a metodologia fonamental identificada per l'èxit de la intervenció educativa:

Part III: Resultats i conclusions

Sobretot el triangle nen-família-nosaltres-l'escola. Es com tot un sistema que està lligat, no concebo parlar amb el nen o treballar amb el nen sense la família i sense el "cole". Tenim molt contacte amb les escoles, fem entrevistes amb els "coles" també, tenim constant contacte amb les escoles a través del telèfon, però també els hi hem fet un llibret viatger o missatger en que parlem constantment amb les mestres[...]. Això també ens permet veure com esta a l'escola i a vegades, ens trobem nens que al "cole" es comporten d'una manera i al centre amb nosaltres és totalment diferent. Però sobretot un sistema, una xarxa lligada de micro-mons que estem tots units.

C10P1 - 20:52

Tanmateix, aquest treball no sempre s'entén per part de les famílies, que en ocasions mostren certa incomprensió respecte a la funció dels centres socioeducatius i la seva posició com a serveis d'intervenció:

Cada vegada que diem que hi ha una coordinació amb Serveis Socials la resposta és: "pero por qué se lo tenéis que decir a la trabajadora social?"- No, ya te lo hemos dicho, porque formamos parte del grupo de Servicio Sociales"

C2P1- 12:60

El treball en xarxa inclou la col·laboració i la comunicació amb centres socioeducatius d'altres territoris, que té el potencial d'oferir noves idees i punts de vista sobre la intervenció socioeducativa mitjançant l'intercanvi d'experiències:

No perquè se n'ha de parlar. Jo en tinc ganes de parlar amb altres... aprendre... tinc ganes de parlar amb altres centres perquè hi ha experiències bones jo crec. Es el que tu dius potser nosaltres no ho teníem escrit però fa molt de temps que estem fent treball amb famílies.

C8P1 - 16:60

El treball en xarxa entre els centres socioeducatius i els demés serveis presents al territori són elements imprescindibles en la intervenció. Si bé aquest permet potenciar les intervencions educatives gràcies a l'intercanvi entre les diversos serveis, les limitacions pel que fa al temps i els recursos materials i humans tant dels serveis d'intervenció socioeducativa com dels demés serveis presents al territori dificulten que les coordinacions es donin de forma regular. Tanmateix, els esforços en aquest sentit es fan palesos per part

dels educadors i educadores dels centres socioeducatius, que entén que cal millorar el treball en xarxa per millorar la intervenció.

Es poden resumir les estratègies i metodologies emprades pels educadors i educadores en tres eixos: La intervenció directa amb les famílies mitjançant l'acompanyament educatiu, la implicació de les famílies en l'activitat del centre amb la creació i dinamització de grups motors i la coordinació i cooperació entre els elements de la xarxa professional present al territori.

8.4.3. Tipologia d'activitats

Les accions educatives són la principal activitat dels centres socioeducatius i consumeixen la gran majoria dels recursos humans i materials de que disposen aquests. Les possibilitats a l'hora de dur a terme les accions educatives són molt àmplies i varien en funció dels recursos disponibles de cada centre, les característiques del territori o el propi perfil de les famílies a qui vagin dirigides. Fonamental, les activitats realitzades pels equips educatius dirigides a les famílies consisteixen en entrevistes i tutories amb els referents familiars adults, activitats de caire formatiu i activitats familiars conjuntes on hi participen tant els infants com els referents familiars adults.

8.4.3.1. Entrevistes

Les entrevistes o tutories defineixen accions educatives on algun membre de l'equip educatiu es reuneix amb l'infant o els referents adults en un espai íntim per parlar de qüestions que afecten de manera individual a l'infant, els referents familiars adults o la família en el seu conjunt.

La programació de les entrevistes i tutories al llarg del curs acostuma a ser periòdica, habitualment a l'inici de cada trimestre. L'espai de tutoria es considera de gran importància en els centres, ja que en alguns casos és la única activitat en la que es poden incloure als referents familiars adults. Per aquesta raó, els equips educatius s'esforcen a programar el seu desenvolupament i contingut amb antelació per aprofitar aquests espais:

Bàsicament, les coses familiars que fem, són reunions que això tampoc t'ho he dit abans, reunions familiars de principi de curs, a part de les entrevistes individuals. En cada inici de curs sí que fem una reunió per presentar el centre, els educadors, els objectius del centre, les activitats de casals de colònies, també fem reunions de cara al recurs. Aquí també la

Part III: Resultats i conclusions

participació depèn de si és de les colònies, com que és important perquè he de saber que haig de portar i tal bé. Però quan “es lo mismo de cada año” doncs la participació és baixa.

C9P1- 17:73

És un espai de treball i jo crec que això és molt important que estigui dintre de la programació: Com es fa una tutoria, quant de temps necessitem, etc. Però ens hem de preparar una tutoria, no “me valen esas tutorías informales en la Puerta”, que són súper importants, però això no és una tutoria per a mi, això són intercanvis, una relació informal amb les famílies.

C2P1- 12:54

Les entrevistes i tutories es poden proposar de forma exclusiva als referents familiars adults o incloure a tota la família:

Incorporar a les famílies en l'espai tutorial dels nanos. Nosaltres fem tutories periòdiques, també és un mètode transversal a nivell d'entitat, doncs incorporar, per segons quins temes, a la família a dins de la tutoria amb el nano: pactar amb el nano i pactar amb la família.

C13P1 - 15:44

Pel que fa al contingut de les tutories i entrevistes, acostumen a centrar-se en l'àmbit íntim de les famílies i les seves necessitats o expectatives respecte al centre. Aquests espais també es consideren fonamentals a l'hora de conèixer amb més detall les situacions de cada família, que pot arribar a expressar problemàtiques fins al moment desconegudes pels equips educatius dels centres socioeducatius i els demés serveis:

Per exemple hem establert que és obligatori fer com a mínim fer una entrevista entre l'educador i la família almenys un cop al curs. Aquest és el mínim, es poden establir més. Depenen del cas, llavors, en aquesta entrevista el que es treballa és quins són els objectius que l'educador s'ha proposat per treballar amb l'infant traspasant una mica com va, fins i tot proposar. És a dir, sempre que veiem algunes mancances amb la relació familiar, pues propostes: [...] proposta

Part III: Resultats i conclusions

d'activitats, de dedicar una estoneta a la lectura... Una mica treballar aquelles mancances que veiem que es poden treballar i canviar el feedback familiar de com està funcionant i tal.

C9P1- 17:5

Les entrevistes i tutories són la tipologia d'activitat més comuna amb les famílies dins dels centres socioeducatius. La periodicitat, el format i el contingut d'aquestes poden ser molt diferents en funció de cada centre i cada família. Tanmateix, en la pràctica totalitat dels centres es du a terme almenys una entrevista anual amb els referents familiars adults a l'inici de curs.

8.4.3.2. Activitats formatives

Una altre tipus d'activitat que cobra gran importància pels centres socioeducatius són les denominades activitats formatives, que inclouen eminentment tallers i xerrades. Podríem definir com accions formatives els tallers, les xerrades o els cursos impulsats des dels centres que tenen l'objectiu de transmetre coneixements específics en alguna matèria o de capacitar les persones participants en alguna tècnica o competència determinada:

Després fem, (hem començat aquest any) un tipus d'activitat que li diem formativa en l'equip, però que pels pares son tallers o coses que “te van a ir muy bien para poder trabajar con tus hijos eso que me contaste que te costaba mucho”.

C8P1 - 16:22

Damos charlas formativas para ayudarles, tanto personalmente como padres o como familia o como en su rol paterno o materno hacia los hijos. [...] Entonces, a parte, tenemos actividades extraordinarias donde intentamos fomentar esto: por un lado hacemos charlas formativas a las familias, además aprovechamos para hacer estas charlas y abrirlas a todos los proyectos.

C6P1 - 18:19

Els continguts de les activitats formatives, tot i ser adaptables a les necessitats de les famílies, acostumen a tractar temes relacionats amb el quotidià, especialment amb l'alimentació. Per tractar aquest tema, el format més habitual és el taller formatiu, que resulta més dinàmic i atractiu per a les famílies:

Part III: Resultats i conclusions

Vam fer un taller de nutrició, per exemple van venir dues voluntàries de la Nestlé, van estar explicant i vam fer un menú. I això ja és només adults, val.

C14P1 - 11:14

“Allò que em vas dir que deies que era un problema, doncs mira hem portat una noia que us ajudarà per treballar tot aquest tema per a que el moment dels àpats sigui millor” Doncs per això fem aquest tallers formatius amb una metodologia molt dinàmica.

C8P1 - 16:24

D'altra banda, també s'organitzen xerrades per explicar aspectes més formals relacionats amb el funcionament del centre o amb el desenvolupament d'una activitat concreta:

Sí, a principi de curs es fa una amb un grup: es recorden les normes i es fa una mica com la rebuda del nou curs. s'expliquen les noves normes i s'explica, per exemple aquest any anàvem a la piscina a fer esport a l'escola de davant. S'expliquen una mica les novetats, el problema és que ells no ho veuen important.

C10P1 - 20:22

Les activitats formatives proposades, ja sigui per iniciativa dels educadors i educadores com bé demanda de les pròpies famílies, permeten oferir de forma directa informació sobre aquelles qüestions que poden ser rellevants per la família. En aquest sentit, es pot distingir entre els temes referents amb el desenvolupament i la cura dels infants a les competències i aquells relacionats amb les capacitats dels referents familiars adults. El temes més comuns en les activitats formatives són a) les relacionades amb la alimentació (hàbits i alimentació saludables), b) aspectes relatius a la criança (especialment en la primera infància) i c) tallers d'idiomes (català i castellà) dissenyats fonamentalment per als referents familiars adults provinents d'altres països.

a) Alimentació

Els continguts de les activitats descrites pels educadors i educadores es poden dividir entre continguts dirigits a la cura i criança dels infants i continguts dirigits a les necessitats particulars del referents familiars adults. Els continguts sobre la criança dels infants inclouen especialment informació sobre hàbits alimentaris saludables:

Part III: Resultats i conclusions

Aquest divendres fèiem una formació d'àpats en família, un projecte que va treure la Generalitat amb uns materials per treballar tot el tema de l'alimentació, no alimentació en quant a tema nutritiu sinó a tot el que envolta a l'alimentació, en el moment de àpats, comunicació en la taula, si mengem junts o no mengem junts, etc.

C8P1 - 16:14

Dintre del límits i dintre d'habilitats, competències i tot això hi ha famílies amb tot el tema d'alimentació. Sí que tenim problemes o alguna feblesa amb el que son límits i pautes alimentàries. Això és una cosa amb la que ens trobem bastant, què mengem en quina quantitat, en quina mesura, en quina dimensió mengem uns productes o uns altres.

C5P1 - 21:25

Es pot observar que els tallers d'alimentació són una activitat recurrent en molts centres socioeducatius. Aquests compten amb una quantitat considerable de recursos materials i humans, que s'ofereixen tant des de les administracions com des d'altres entitats presents al territori.

b) Aspectes de la criança

Tot i que l'alimentació és el tema més comú en les activitats formatives en referència als infants, les preocupacions d'algunes famílies s'estenen a d'altres qüestions específiques de determinades etapes de desenvolupament. L'etapa que genera més dubtes és la petita infància, sobretot en els progenitors primerencs en qüestions concretes com els hàbits en la son o en àmbits més generals:

A l'espai familiar jo diria que hi ha diverses coses: una, es troben amb altres pares que tenen fills de la mateixa edat i que tenen dubtes de com fer les coses, de com que els nens molt petitets, que són el primer fill, etc. Cada fill és diferent i quan són petitets i tenen dubtes i pregunten " es que el meu fill no dorm més de tres hores, si és normal o si no és normal"

C1P1 - 14:6

Part III: Resultats i conclusions

Aquí ya entramos en todos los proyectos de ámbito social: su desayuno, sus charlas acerca de salud, de higiene, de comida, de tal, el ámbito emocional también en cuanto a tema de que es positivo la educación de los niños las relaciones todo este tema también.

C6P1 - 18:41

La demanda d'activitats formatives relacionades amb la criança prové de manera majoritària de famílies primerenques, amb infants entre 0 i 3 anys (primera infància) o amb infants que es troben en l'adolescència.

Pel que fa als continguts dirigits als referents familiars adults, els més comuns estan relacionats amb l'aprenentatge de l'idioma autòcton, generalment el català. Cal notar que, tot i que els continguts exposats són els més recurrents, els centres socioeducatius adapten el contingut de les accions educatives a la demanda de les famílies.

c) Idiomes

Els cursos o tallers d'idiomes es centren habitualment en l'ensenyament del català i el castellà als referents familiars adults. La principal demanda per part de les famílies és l'aprenentatge del català degut a la necessitat de comunicar-se de forma efectiva amb els serveis de l'administració. D'altra banda, el coneixement del català i el castellà poden facilitar la incorporació al mercat laboral i una millor comprensió dels continguts acadèmics dels infants al seu càrrec.

Ara mateix les activitats que estem fent directament amb les famílies és un taller que fem de català per les mares i a través del taller de català treballem altres hàbits més de mentalitat positiva, però tot dintre del taller de català.

C1P1 - 14:3

Els centres proposen diverses maneres d'oferir formació en català i castellà a les famílies. El format més comú són els tallers, organitzats en diverses sessions on s'expliquen i es porten a la pràctica continguts bàsics de l'idioma. D'altra banda, es pot proposar com un taller des del que introduir altres temes que poden ser d'interès per a les famílies (aspectes de la criança, hàbits saludables, etc.), en funció de la seva demanda per part de les famílies.

Els continguts de les activitats formatives tenen, doncs, una orientació eminentment pràctica centrada en les temàtiques que més preocupen als referents familiars adults. Aquestes activitats es programen en funció de la demanda de les famílies, els recursos

disponibles pel centres i la participació i constància en l'assistència per part de les famílies participants.

8.4.3.3. Activitats en família

Per poder treballar amb l'àmbit familiar, els centres socioeducatius duen a terme diverses activitats on els referents familiars adults participen juntament amb els infants. Aquestes activitats es duen a terme de forma periòdica i fomenten la vinculació dels referents familiars adults tant amb els centres com amb els infants:

Tenim un grup de pares i mares, són: "Activa't família" i preparem activitats tant per ells com per ells i els nens, i amb els joves i també preparem la setmana familiar. Hem fet uns tallers i han participat: pare, mare i amb els seus fills o filles d'aquesta activitat [...]si, i la setmana familiar s'atura l'activitat del centre diari i llavors es proposen tallers o altres activitats i això, llavors totes les famílies participen amb els seus fills, i la veritat és que aquesta vegada va participar... no sé el "ochenta por ciento" o algú així...

C11P3 19:11

Nosaltres intentem anar fent activitats d'aquestes perquè les famílies vegin la importància de compartir aquests moments amb els seus fills, que potser és una "tonteria" venir a fer quatre jocs, però després això a casa comportarà que puguis està al menjador o parlant de lo bé que ens ho hem passat a la festa. Vull dir, va molt més enllà. Jo crec que els hi falta entendre això i és el que ens agradaria què arribes a elles.

C12P1 - 13:32

Les persones entrevistades descriuen quatre tipus d'activitats en família: a) sortides del centre, b) celebracions i dates assenyalades, c) tallers de cuina en família i d) activitats lúdiques.

a) Sortides del centre

A part de les activitats comunes del centre, s'organitzen sortides en les que hi pugui participar tota la família. L'objectiu d'aquestes activitats és conèixer de primera mà les dinàmiques que es donen en l'àmbit familiar i fomentar les relacions afectives entre els adults i els infants. Habitualment, aquestes activitats es realitzen a prop dels centres socioeducatius, en l'entorn pròxim dels centres:

Part III: Resultats i conclusions

Perquè elles vegin que també hi ha altres sortides, altres formes, altres realitats, altres formes de viure i d'oci i a partir d'aquí treballes amb la família i per l'altre costat estàs treballant amb el nen i després suposo que tot plegat hi ha un resultat positiu. Fem alguna sortida, alguna excursió que si estar molt bé, que venen les famílies, pares i fills, esta molt bé, però faltaria més.

C4P1- 10:16

Puntualment, es poden organitzar sortides i activitats extraordinàries. Tot i que aquestes es consideren molt positives pel que fa a la participació dels referents familiars adults i al reforç dels vincles afectius entre la família, les condicions econòmiques de moltes de les famílies limiten la freqüència d'aquestes activitats:

Venen tots a participar. Per exemple: vam anar el primer trimestre una activitat que va ser anar al Camp Nou i vam anar amb pares i nens. Allà van córrer tots per portar-te la inscripció per anar al Camp Nou. El primer dia que ho vam donar ja tots t'ho portaven. Mitja hora abans de l'hora que havíem quedat ja estaven aquí, van venir pares que ni els hi havíem vist la cara, pares homes, que ni els hi havíem vist la cara, amb els anys que porten aquí.

C12P1 - 13:89

Amb tot, molts dels centres procuren dissenyar sortides en família ajustades a la seva capacitat adquisitiva, de forma que puguin oferir aquesta activitat almenys una vegada per curs.

b) Celebracions

Les dates assenyalades també esdevenen una ocasió per a convocar als referents familiars adults i realitzar activitats conjuntes amb les famílies:

Per exemple, a la Castanyada fem un taller de panellots on els nens hi participen però amb els seus pares, és una de les activitats voluntàries que els pares s'hi apunten o no s'hi apunten. Activitats lúdiques perquè els pares cada cop entrin mes a formar part de les activitats.

Part III: Resultats i conclusions

C8P1 - 16:21

Després intentàvem que participessin en totes aquelles activitats i celebracions conjuntes de l'entitat: al Carnestoltes, a nadal, la festa final de curs, etc. Incorporar molt a les famílies en tot aquest procés. I es feia un partit de futbol, famílies-nanos, com un tema més festiu.

C13P1 - 15:38

La participació de les famílies en les celebracions al centre comporta habitualment la realització d'altres activitats relacionades habitualment amb la seva preparació. Aquestes acostumen a incloure la preparació d'àpats, la decoració del centre o la confecció de disfresses en carnestoltes, per posar alguns exemples.

c) Tallers de cuina en família

Dins de l'equipament dels centres socioeducatius també es proposen activitats conjuntes entre els referents familiars adults i els infants. Majoritàriament, aquestes consisteixen en la participació activa dels primers en els tallers de cuina:

llavors, cada grup també treballa amb diferents activitats en les famílies. Per exemple: el mes de Gener es fa un taller de cuina i convida a la família de tal nen del grup que vingui en el grup aquella tarda i sigui ella la que faci el taller.

C14P1 - 11:13

S'impliquen en la participació. Per exemple, fem un cop cada trimestre els pares poden proposar fer unes receptes de cuina i llavors fem tallers on els pares expliquen als nens la seva recepta, i, anem trobant espais dins de coses que poden aportar els pares una mica de participació.

C9P1- 17:8

Els tallers de cuina son una molt bona oportunitat per a que els referents familiars adults s'impliquin de forma directa en l'activitat del centre. D'una banda es tracta d'activitats força comunes i que permeten que es doni un intercanvi cultural mitjançant l'elaboració de plats típics dels diversos països d'origen de les famílies.

d) Lúdiques

Alguns centres socioeducatius inclouen periòdicament a la seva programació activitats familiars de caire lúdic. Aquestes consisteixen en realitzar activitats conjuntes entre els adults i els infants amb l'acompanyament del educadors i educadores.

Després hi ha l'altre punt de la participació de la família dins del centre. Per exemple, trimestralment proposem una activitat que li diem "joc de taula amb la família" que diguéssim que les famílies venen a les 7:30 mitjà horeta. Els nens juguem amb els pares al joc de taula, i els educadors simplement acompanyem a l'activitat, una mica pues és fomentar que actualment hi hagi aquest espai entre pares i fills.

C9P1- 17:6

La participació familiar en espai de ludoteca. Per exemple els de la UEC tots els dies al final del dia, el que, com a metodologia és que els nanos treballen des de les 9 que arriben fins a la 1 i mitja i al final del dia sempre fem, per acabar el dia, un espai de ludoteca, jocs de taula, els últims 30 minuts. És a dir, si tu has treballat, has aprofitat el dia, considerem que al final del dia podem acabar així, doncs fer entrar els pares en aquest espai.

C13P1 - 15:46

La realització d'activitats lúdiques amb el suport dels referents familiars adults s'ha descrit com un context idoni per observar la seva relació amb els infants al seu càrrec. L'acompanyament indirecte dels professionals i l'ambient distés de l'activitat donen cert marge a les famílies per comportar-se de manera semblant a com ho farien en contextos aliens al centre. D'altra banda, al tractar-se d'una activitat no directiva, els educadors i educadores tenen l'oportunitat d'analitzar i registrar de forma efectiva el comportament i les possibles necessitat tant dels infants com dels adults.

Com es pot observar, la tipologia més comuna quan s'intervé en l'àmbit familiar són les entrevistes i tutories. Tanmateix, les activitats formatives i les activitats en família formen una part important de les programacions de molts dels centres. Com han expressat les persones entrevistades, les temàtiques tractades en les activitats formatives estan relacionades o bé amb aspectes concrets de la criança dels infants, o bé s'orienten a la capacitat dels adults en matèria d'idiomes, informàtica o integració al mercat laboral. D'altra banda les activitats en família ofereixen una varietat significativa respecte al lloc on es poden realitzar i el tipus d'activitats que es duen a terme. En aquest sentit, destaquen les sortides del centre en família, les activitats lúdiques i les celebracions de dates assenyalades.

Part III: Resultats i conclusions

Les celebracions són les que compten amb un grau més elevat de participació i implicació de les famílies, mentre que les activitats formatives representen més dificultats en aquest aspecte.

8.4.4. Àmbit de les activitats

Un altre criteri a l'hora de descriure les activitats realitzades des dels centres socioeducatius ha sigut l'àmbit d'intervenció de les mateixes. En aquest sentit, s'han identificat tres àmbits principals: el familiar, el grupal i el comunitari:

8.4.4.1. Àmbit familiar

Les activitats que es realitzen en l'àmbit familiar compten amb la participació dels infants i els seus progenitors adults que pertanyen al mateix sistema familiar. Habitualment, aquests espais es reserven per a tractar temes que afecten de forma particular a la família:

El treball amb famílies el dividíem el que es el treball individual, que és la part més d'entrevistes individuals que el educador faci amb les famílies que és referent, el que jo pugui fer.

C1P1 - 14:17

Pel que fa als moments i els espais previstos per dur a terme les activitats en l'àmbit individual, alguns centres posen a disposició de les famílies horaris i espais d'atenció a les famílies:

En tots els horaris hem incorporat un espai d'atenció familiar perquè les famílies sàpiguen que poden venir, quan pactem una entrevista, evidentment, però si tu en qualsevol moment tens una necessitat doncs que sàpigues que en el projecte de la UEC de tal hora a tal hora tenen un espai d'atenció a famílies. En el CO, de tal hora a tal hora tenen un espai d'atenció familiar, et pots presentar venir i dir, no? Doncs això també ho hem fet: posar a sobre un horari, un calendari d'atenció a famílies per si tenen qualsevol necessitat.

C13P1 - 15:43

També es contempla emprar espais diferenciats per als referents familiars adults i els infants en funció dels temes a tractar en els espais d'atenció familiar individualitzada:

Part III: Resultats i conclusions

El segon trimestre, hem buscat espais diferencials, és a dir, una educadora està amb la mare i els pares i una altra està amb els fills.

C2P1- 12:67

Finalment, alguns centres socioeducatius ofereixen suport d'atenció a les famílies dinamitzats per professionals especialitzats:

Hi ha un altre nivell d'abordatge, que és un abordatge més específic. Nosaltres disposem d'un servei de suport psicosocial per la família, intervenim amb infants, un gruix de 15 infants, un cop per setmana en sessions d'una hora amb una psicòloga. I aquesta psicòloga no només intervé amb els nanos sinó que també ho fa amb les seves famílies. El perfil de famílies és de famílies amb un nivell d'intensitat de la intervenció més elevat que la resta.

C5P1 - 21:8

Fem formació amb famílies, sí, tenim un pla de formació, un espai familiar que es fa un cop al mes amb un terapeuta. Es treballen tots els temes que preocupen als pares, també fem un pla de treball familiar, quan entra cada vegada que entra un nano tenim un PEI, tenim el projecte individual de cada nano però tenim un pla familiar també.

C13P1 - 15:6

La intervenció directa i individualitzada de les famílies té l'avantatge de permetre aprofundir en el coneixement sobre la situació de les famílies i possibilitar l'establiment d'un vincle de confiança de manera relativament ràpida i eficient. Tanmateix, centrar la intervenció en l'àmbit familiar suposa una inversió considerable de temps i esforç per part dels educadors i educadores. La freqüència i durada de les intervencions en aquest àmbit dependrà del volum d'usuaris del servei, les característiques físiques de l'equipament, el nombre de professionals destinats a aquesta tasca i la quantitat d'hores disponibles per les aquests es trobin contractats.

8.4.4.2. Activitats amb grups d'adults

Les activitats de l'àmbit grupal consisteixen fonamentalment en espais d'intercanvi entre els referents familiars adults, que expressen inquietuds i comparteixen experiències i coneixements sobre aspectes de la criança dels infants. Aquest intercanvi, segons els i les professionals ofereixen a les famílies l'oportunitat de sentir-se recolzades i acompanyades davant dels reptes de la parentalitat:

Part III: Resultats i conclusions

Las familias encuentran otras familias que tienen las mismas inquietudes, los mismos problemas. Encuentran un espacio de relación, un espacio de compartir, un espacio donde crecer, un espacio donde relacionarse con sus hijos de una manera diferente puesto como te he dicho no está esa presión que hay en casa.

C6P1 - 18:31

Hi ha un projecte molt interessant que és “Trobada de pares i mares”. Aquest projecte, és que els dissabtes hi ha una trobada aquí dels pares i que cadascú va dient aquelles inquietuds, aquelles coses que l'interessa per a canviar, i pot ser tant de tallers com pot ser activitats de fer alguna sortida i això s'està fent els dissabtes.

C4P1- 10:40

Les activitats grupals en les que participen les famílies també suposen un espai íntim i personal d'autocura, que contribueix a l'empoderament i l'autoestima dels referents familiars adults:

Però hem notat que les famílies estan molt bé soles, que necessiten un espai, que estan molt bé amb els seus fills però que quan estan soles i s'està treballant amb elles gaudeixen molt, no d'aquest moment que jo ara puc demostrar que de bo tinc de mare o de pare i quin interès tinc.

C2P1- 12:71

El que fem és un espai d'autoajuda entre elles, que entre les pròpies famílies vagin sortint temes i elles mateixes busquin la solució. El que fa l'educador o educadora i la psicòloga és acompanyar en aquesta dinamització, buscar aquests espais, perquè molt sovint o majoritàriament les respostes les tenen elles.

C5P1 - 21:39

L'aprenentatge i el treball entre iguals en un format participatiu i flexible resulta, segons les persones entrevistades, fonamental per fomentar relacions de confiança entre les famílies i l'aprenentatge significatiu:

Ésta propuesta, lo que provoca es una interacción entre ellas (las familias) que es saludable, es muy recomendable. Y, de hecho, es cuando vemos que la mayoría de conceptos y de valores que queremos transmitir, pues más fácilmente se incorporan de familia a familia que no de arriba abajo. Pero claro, cada vez vamos dando más conciencia que la importancia no es tanto

Part III: Resultats i conclusions

el programa, sino también las relaciones de educador con el equipo, pero también entender que para las personas que atiendes, en este caso familias, pues es muy sanador y recomendable este tipo de mecánica.

C6P1 - 18:21

Per exemple, hi ha mares que s'han ajuntat amb pares que ja tenien fills, i aquestes dones han agafat molt "les riendes", i es troben i veus certes dificultats que tenen. Aquí es troben i això els hi va molt bé trobar-se amb iguals, que tenen problemes similars.

C9P1- 17:39

Un format comú per a realitzar les activitats grupals amb les famílies son les reunions informals de "sobre taula", on les famílies es troben per prendre té, cafè i demés refrigeris mentre un educador o una educadora acompanya les converses entre els referents familiars adults i introdueix temes o qüestions teòriques relacionades amb la criança.

Fa molts anys vam fer l'hora del cafè, que era un punt de reunió una mica amb les famílies i treballàvem aspectes molt teòrics, molt teòrics i pràctics i "Anem a treballar sobre els problemes de sobre el reforç escolar, anem a parlar de l'alimentació, anem a parlar del càstig, o anem a parlar dels límits".

C9P1- 17:22

Fa molts anys, quan vaig començar, vam fer la hora del te o algú així. Llavors les mares, les famílies podien portar pastes. Com que cadascuna es d'un lloc diferent, [...] jo portava beguda i llavors elles portaven pastes de diferents llocs i també va ser com un ambient més distès. L'hora del te ja no era "Vamos a hacer una reunión todos aquí juntos" Clar, va ser com més tranquil.

C10P1 - 20:34

Alguns centres també dissenyen activitats grupals en formats lúdics, on es realitzaven jocs i activitats on els referents familiars adults han de participar activament:

Fins i tot va fer algun joc: les va fer posar a sobre d'una manta. Entre totes havien d'aconseguir girar la manta sense sortir de la manta, l'havien d'anar doblegant i canviant-se de lloc. Va ser una cosa que va ajudar molt, perquè va ser: "entre totes ho heu de fer" i no es van adonar que estaven, que els hi estaven donant una formació, els hi estaven donant unes pautes per actuar.

C10P1 - 20:30

L'àmbit grupal, a diferència de l'individual, permet intervenir en un nombre més elevat de famílies i permet crear i facilitar xarxes de suport entre les famílies que hi participen. Tanmateix, plantegen el repte d'aconseguir que les famílies hi participin de forma efectiva i constant. En aquest sentit, els i les professionals han expressat graus molt diversos d'èxit en les activitats d'àmbit grupal, que depèn, segons ells i elles, de la configuració del grup de famílies en funció del seu gènere i ètnia, així com del format i el contingut de les activitats.

8.4.4.3. Àmbit Comunitari

Finalment, alguns dels centres socioeducatius també organitzen activitats en l'àmbit comunitari, on no només hi participen usuaris i usuaris del centre, i les seves famílies sinó que també estan obertes a tota la comunitat:

Després, una tercera, que seria barrejar pares que, tot i que el seu fill no venen al servei del Centre Obert o al Centre Diari, a l'activitat de pares pot venir un veí, un amic, un familiar el que sigui val.

C14P1 - 11:5

Llavors nosaltres organitzem també mercat solidari, que no t'ho havia dit[...] La gent ens va portant roba i nosaltres tenim molta relació amb la parròquia. El local és de la parròquia d'aquí al barri i llavors ens porten roba i cada cert temps ho muntem aquí al pati. Tot com un mercat i llavors les famílies poden venir i agafar i emportar-se el que volen. I aquí, per exemple, si que hi ha molta participació.

C12P1 - 13:97

Un exemple d'activitats comunitàries és la participació dels centres en activitats esportives:

Perquè mira, ara farem el mes de maig una festa, una cursa de tots els centres oberts d'aquí Sant Adrià. I és perquè la gent i l'Administració també coneixen de "la labor" el treball que estem fent nosaltres.

Part III: Resultats i conclusions

C4P1- 10:90

Llavors hem tingut l'oportunitat any de fer "el dia de l'esport" i llavors, els dijous a la tarda anem a un "cole" que esta just davant del centre i clar, això ens permetia una observació dels nens.

C10P1 - 20:42

Les celebracions en dates assenyalades també s'utilitzen en alguns casos per obrir les portes dels centres a les comunitats i el territori:

Son també molt puntuals. Plantegem l'activitat que posem al trimestre, una cosa així més donat per les circumstàncies, festes que fem al final del trimestre. Per exemple, aquest divendres convidem a tots per tancar trimestre i anem fent més d'una perquè també hem fet la del Nadal, per Carnestoltes.

C1P1 - 14:37

Les activitats comunitàries es creen en els dos barris, nosaltres estem al Centre Obert, i això ens facilita participar de forma activa en les comunitàries. Les comunitàries són: les festes de Nadal, la Castanyada, Sant Jordi, el Carnestoltes, i la festa final d'estiu.

C2P1- 12:57

Les activitats realitzades en l'àmbit comunitari permeten als centres socioeducatius, d'una banda, donar a conèixer la seva activitat al territori i, d'una altra, facilitar la interacció de les famílies amb el barri, el veïns i veïnes i els demás serveis i associacions que puguin ser-hi presents. Si bé l'afluència de persones i el desenvolupament d'activitats en l'àmbit comunitari no permeten dur a terme una intervenció concreta i personalitzada, sí que permeten als educadors i educadores observar el comportament de les famílies i establir-hi o reforçar el seu vincle amb elles.

Els àmbits d'intervenció fan referència als diversos sistemes als que s'orienta la intervenció. Les activitats d'àmbit familiar es centren en un microsistema familiar concret i es duen a terme en espais íntims i reservats a una sola família. Les activitats d'àmbit grupal, d'altra banda, treballen sobre el mesosistema, és a dir, en les relacions entre les diferents famílies. Finalment, les activitats que es realitzen en l'àmbit comunitari tenen l'objectiu "d'obrir" el

centre a la comunitat i al territori, relacionant les famílies i el propi centre amb altres associacions, centres educatius i altres serveis públics o privats que formen part del macrosistema.

8.4.5. Avaluació

Finalment, els mètodes d'avaluació també es consideren part de l'estratègia educativa del diversos centres, ja que la seva freqüència, format i consideració resulten fonamentals per conèixer els efectes de les accions i poder-les millorar de cara el futur o dissenyar-ne altres que puguin ser més efectives. El format d'avaluació pot variar en funció del centre i del tipus d'activitat realitzada, tot i que el més comú és valorar l'assistència de les famílies. Tot i que no tots els centres compten amb un procés d'avaluació sistematitzat, tots els centres tenen present la importància d'avaluar la seva intervenció. En aquest aspecte, els i les professionals mencionen l'avaluació de les activitats, l'avaluació de la intervenció i el seguiment a les famílies, entre els que destaquen la observació com a principal estratègia.

8.4.5.1. Avaluació de les activitats

El desenvolupament de l'activitat és l'element d'avaluació més freqüent en els centres socioeducatius. Això es deu en part a que una gran part de la seva intervenció es basa en el desenvolupament d'activitats que han estat dissenyades i programades anteriorment, incloent els indicadors que s'avaluaran.

Quan nosaltres tenim reunió, anem veient i avaluant si la família participa no participa, si està assistint a les activitats, si no ha vingut. Sí que intentem apuntar algunes coses. A activitats com al taller de català sí que tenim un registre d'assistència.

C1P1 - 14:47

No. O sigui, sí que fem avaluació després de cada activitat a les reunions d'equip que tenim, en parlem i ho avaluem, però entre nosaltres no tenim. A final de curs valorem, vam triar dos temes a valorar durant el curs: el tema del temps lliures i de l'alimentació. Vam intentar que hi hagi dos activitats de caire lúdic cada trimestre i una activitat formativa cada trimestre. A partir d'aquí anem valorant cada trimestre, com ha anat o com va d'una manera general però sistematitzat no tenim.

C8P1 - 16:37

8.4.5.2. Seguiment de la família

Pel que fa a la família, la majoria de centres realitzen un seguiment periòdic de l'evolució d'aquestes. La periodicitat i la intensitat del seguiment varia segons les necessitats detectades per els equips educatius:

Sobretot depèn de cada família, i els problemes que tinguin doncs marquem aquests objectius, i després fem també la valoració si s'ha aconseguit Això és treballar "prácticamente a diario", parlar sobretot elles vénen aquí: "Carme passa això tal, o ha passat això al col·legi o al nen l'hi ha passat això", que sempre hi ha un seguiment a les famílies, i treballem i jo treballo amb elles.

C4P1- 10:30

Alguns centres realitzen el seguiment de les famílies conjuntament amb l'equip educatiu o amb altres serveis que es troben en el territori:

Bàsicament, els dos projectes socials que estan implementats des de la base hi ha un recorregut, un seguiment mínim individualitzat, aquí tenim més elements per recollir i per jutjar el efecte de la intervenció i a més treballem amb serveis socials la qual cosa són part del projecte.

C6P1 - 18:65

De tant en tant, anem citant les famílies per fer una entrevista. Llavors, de tant en tant sí que fem entrevistes de seguiment, prendre notes a l'escola, també ho fem amb la família, aprofitem les ocasions des d'aquest servei per qüestió de subvencions i tot hem de venir llavors aprofitem. Hi ha diferents moments a l'any i diem "doncs mira, moment d'entrevistes" al mes de gener intentem fer entrevistes.

C1P1 - 14:23

En alguns casos, també es realitza una avaluació conjunta amb les famílies:

Hacemos una evaluación diaria, hacemos una evaluación semestral y la de final de curso es más importante de cara a cómo vamos a empezar el curso y que cosas aplicamos o dejamos de

Part III: Resultats i conclusions

aplicar a nivel de proyecto. También a las familias se les pasa una evaluación para que ellas también opinen y digan y evalúen nuestro proyecto. Normalmente esta evaluación la hacemos cada semestre.

C6P1 - 18:73

La totalitat dels centres inclosos a l'estudi ofereixen el servei de centre obert. En conseqüència, tenen la tasca d'establir un conjunt d'objectius de la intervenció i realitzar informes sobre la situació de les famílies que venen derivades de Serveis Socials. Si bé la intervenció educativa des dels centres s'ha centrat fins ara en l'infant, és habitual que els educadors i educadores incloguin diverses consideracions envers la família en el seu projecte educatiu individual.

8.4.5.3. *Avaluació de la intervenció*

L'avaluació dels efectes de la intervenció a un nivell més general és percebuda per les persones entrevistades com un encàrrec a llarg termini. Tanmateix, els educadors i educadores valoren la seva intervenció mitjançant la observació de les conductes dels usuaris i l'assoliment dels objectius plantejats en el model d'intervenció socioeducativa del centre:

El resultat de la nostra feina a curt termini és més difícil observar. Aquí un nen pot entrar tenint unes conductes molt dificultades i a lo millor al llarg d'un temps s'ha adaptat i podem veure menys conductes.

C8P1 - 16:53

Per exemple, dins dels objectius generals, ens hem marcat fer tals activitats familiars o ens hem marcat que, com educadors, ens haurem de reunir un cop a l'any amb les famílies. Si s'han complert, això també ho valorem. En quin grau d'això i també la utilitat d'aquestes trobades i ens plantegem des d'aquests objectius una mica és el que valorem.

C9P1- 17:48

La valoració de l'impacte mitjançant indicadors concrets i quantitatius de la intervenció es reconeix per part dels equips educatius com un repte pel futur, tot i que generalment es perceben efectes positius de la intervenció mitjançant la observació directa:

Part III: Resultats i conclusions

A nivell de dades objectives no podem extreure res per això mateix, perquè tenim poc recorregut i tampoc tenim cap instrument de mesura que hagi durat al llarg dels 4 anys. Cada any tenim un diferent.

C1P1 - 14:68

Ens falten elements d'avaluació per saber quin és el canvi dels nens. En un altre que sí que tenim indicadors, és el projecte de reforç educatiu. Les avaluacions són molt positives per part dels centres, dels centres no només de les famílies i els nens. Tenim tres grups ja saturats de nens la idea pues tots continuem perquè està tenint una acollida i un resultat molt bo.

C6P1 - 18:64

A l'hora d'avaluar els efectes de la intervenció, els educadors i educadores mencionen la dificultat de discriminar els efectes de la intervenció dels centres socioeducatius de la influència dels demés sistemes de l'entorn de les famílies:

És com molt difícil quantificar l'evolució d'una persona, perquè no només intervenim nosaltres, també hi ha molts altres agents i persones en el barri que intervenen i llavors, com saps que aquell canvi que s'està donant només és teu?

C12P1 - 13:72

D'altres, malauradament, no. Veiem processos que també entenem que ,amb la mateixa responsabilitat que no tenim de que tot vagi bé, tampoc la tenim de que tot no vagi bé. I també, que algú vagi bé o no vagi bé és molt relatiu.

C5P1 - 21:62

L'avaluació dels efectes i l'impacte de la intervenció socioeducativa en la vida dels infants i les seves famílies es reconeix com un element de gran importància per part dels equips educatius. Tanmateix, tot i que es té la percepció generalitzada que la intervenció afecta de forma significativa al desenvolupament dels infants i les seves famílies, es reconeix una gran dificultat per determinar el grau d'influència que hi ha tingut la intervenció realitzada des del centre socioeducatiu. Aquesta es deu, segons els educadors i les educadores, a tres factors principals: la manca d'indicadors observables i objectius, la dificultat o impossibilitat d'observar els efectes a llarg termini i la dificultat d'atribuir els canvis en les famílies a la intervenció realitzada des dels centres.

8.4.5.4. Observació

Un format comú d'avaluació entre els equips educatius és la observació directa, tot i que les persones entrevistades reconeixen que caldria poder fer una avaluació més sistemàtica:

Un dels indicadors qualitius és l'observació, que clar no és molt sistemàtic, però ara mateix és el que tenim. [...] Observar quines relacions entre pare, mare i fill/a; entre pares i pares; entre nens i nens, és a dir, observar quines relacions es creen dintre d'aquest espai. però els indicadors són més quantitius, perquè em sembla que valorar els indicadors qualitius que són bàsics. Però necessitem que el professional pugui observar, tu no pots observar si estàs fent una activitat nova, perquè estàs tan preocupat en concentrar-te en l'activitat que surti bé, que els nens no sé què, en què la mare tal, en què la teva companya no sé què, el material és que és molt difícil observar.

C2P1- 12:99

Finalment, es destaca la observació com a principal estratègia per avaluar els efectes de la intervenció. Tanmateix, el desenvolupament quotidià del centre i les exigències de la intervenció directa, unides a un alt grau de mobilitat tant dels usuaris com dels i les professionals, en ocasions dificulten registrar de forma regular i sistemàtica la informació obtinguda mitjançant la observació.

L'avaluació de les activitats s'acostuma a realitzar conjuntament una vegada finalitzades, ja que expressen dificultats per observar i avaluar al mateix temps que realitzen l'activitat. Respecte a la intervenció en l'àmbit familiar, els equips educatius realitzen seguiments periòdics dels progressos de les famílies, que es poden realitzar de forma conjunta amb els altres professionals de la xarxa de serveis d'intervenció socioeducativa. Finalment, pel que fa a l'avaluació de la intervenció a llarg termini en la vida dels infants i les seves famílies, les persones entrevistades coincideixen en opinar que el pas dels infants pels serveis té efectes positius. Tanmateix, reconeixen que no compten amb indicadors objectius per poder assegurar que les millores observades es deuen a la intervenció socioeducativa i que aquesta no sempre millora la vida dels infants.

8.4.6. Materials i documentació

L'ús de materials i documentació específica és una part essencial dels models d'intervenció socioeducativa, ja que, no només pot facilitar la intervenció educativa, sinó que serveixen per registrar i sistematitzar les demandes dels infants i les famílies, així com les activitats realitzades o proposades pels equips educatius. En aquest sentit, es pot distingir entre els

materials emprats per realitzar les activitats amb les famílies, els plans de treball on es registren els objectius, les propostes i el recorregut de la família en el centre i altres documents de suport que puguin emprar els diferents centres en el transcurs de la intervenció.

8.4.6.1. Materials emprats en les activitats

La categoria materials i eines específiques inclou aquells objectes i documents que s'empren en l'acció educativa. Pel que fa als materials, es destaca l'ús de material audiovisual, que pot contribuir a transmetre determinats missatges que, d'altra manera, no tindrien el mateix impacte en les famílies:

Fem servir curts i encara hi han quaranta mil per internet i que ens funcionen molt: petites imatges, petites escenografies, que ens fan que les famílies connectin molt amb aquestes imatges. El tema audiovisual el fem servir molt, i sí que fem servir sempre materials que siguin materials que ells mateixos puguin tenir a casa, [...] el que fem és això: papers, colors i quant més natural sigui el material millor, peça de fusta, caixes, globus, cartó, etc.

C2P1- 12:81

Un element a tenir en compte respecte als materials emprats en les activitats amb famílies és la utilització, cada vegada més comuna, de suports audiovisuals i TiC. D'altra banda, es recomana certa prudència en aquest sentit, ja que es recomana la utilització de materials accessibles per les famílies en la seva quotidiana.

8.4.6.2. Plans de treball

Pel que fa l'ús de documents de registre, el projecte educatiu de l'infant és la principal eina de registre de l'acció educativa emprada en els centres. Pel que fa a la família, però, es poden observar més diferències. En primer lloc, no tots els centres tenen un document on es registri el pla de treball amb cada família, tot i que en alguns casos s'incorporen les línies de treball futur en el PEI dels infants. D'altra banda, l'ús d'eines de diagnòstic de la situació de les famílies també varia en funció de cada centre:

Part III: Resultats i conclusions

S'acorda conjuntament el pla de treball amb Servei Socials. Es parla si hi ha alguna cosa que Serveis Socials diu s'hauria de treballar això, s'incorpora al pla de treball. I el PEI s'elabora conjuntament amb Serveis Socials, que això és nou d'aquest any i estem "en ello".

C11P1- 19:46

Aquest curs ho vam classificar una miqueta així perquè quan fem els PEIS de les famílies puguem valorar també els tres eixos, és a dir: "escolta, aquesta família el treball individual està seguint o aquesta família ve a les festes però a nivell individual quan la citem a les entrevistes no ve". Com a eina també nostra és una forma d'organitzar-nos el treball amb les famílies, aquest any hem decidit fer-ho així perquè també en serveix per planificar com per avaluar després les famílies, a partir de la seva participació.

C1P1 - 14:46

Els plans de treball tenen dues funcions que resulten especialment útils per la intervenció socioeducativa. La primera és la conservació de la informació referent a la família, que es pot transmetre de forma efectiva entre els diferents professionals de cada centre. Una altra funció és poder intercanviar i comparar la informació sobre la família amb altres serveis dels que aquesta pot ser usuària, com per exemple els serveis socials. L'extensió i el format d'aquests documents obliga als equips a sintetitzar i escriure de forma sistemàtica la informació sobre la família, el que facilita la transmissió d'aquesta informació quan és necessari.

8.4.6.3. *Altres documents de suport*

En aquesta categoria es poden trobar informes i registres on es reflecteixen les circumstàncies que envolten les famílies i les coordinacions amb els demés serveis del territori.

La veus amb els informes, la progressió, però no tenim. O sigui cada família té un expedient on allà es guarda l'informe social, l'informe que fem nosaltres, diferents incidències o ajuda. Si tu agafes l'expedient, veuràs la progressió: metge, serveis socials, econòmica, objectius i plans de treball que hagin fet, d'ajudes externes, internes de tot el que impliqui el treball amb la família, tot va a l'informe.

C14P1 - 11:61

Part III: Resultats i conclusions

Tenim un contracte pedagògic, que firmem l'educador, el nen i els pares amb el que una mica posa, pues el que s'implica cadascú. Llavors, en les famílies posa que s'han d'implicar a la participació d'aquí al centre en la mesura que puguin, en un control dels seus fills, i llavors això ho firmen al principi de curs els tres. També és una manera de valorar si ho han complert o no han complert i llavors al final de curs es parla una mica d'això.

C12P1 - 13:73

L'ecomapa d'un nano, hem incorporat diferents eines per veure que no podem treballar sobre l'individu només sobre el nano, això és una cosa que com a entitat fa molt de temps que es treballa amb les famílies des de sempre.

C13P1 - 15:2

Finalment, els equips educatius poden recórrer a documents i materials complementaris en els que poden registrar informació diversa sobre els infants, les seves famílies o fins i tot sobre altres intervencions que s'estiguin duent a terme amb la família.

Les eines i materials emprats per a la intervenció educativa dels centres es pot dividir entre els materials destinats a realitzar les activitats i la documentació emprada per a la intervenció específica de cada infant o família. Els materials emprats a les activitats és molt divers i pot variar substancialment en funció de l'activitat i dels recursos disponibles pels centres. Tanmateix, la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació a les activitats s'ha valorat positiva, ja que poden transmetre missatges de forma més efectiva i entenedora per les persones receptores, a més d'oferir una comunicació més fluïda entre els centres i les famílies. D'altra banda, les persones entrevistades han identificat dos tipus de documentació emprada en la seva activitat. La primera inclou els plans educatius de l'infant i els plans educatius familiars. Es tracta de registres on es plantegen els objectius educatius proposats per als infant i/o les seves famílies i l'evolució en l'assoliment d'aquests. Habitualment, el document s'elabora de forma conjunta i es centra en els infants, tot i que es pot incloure un apartat dedicat a les famílies. El pla de treball familiar no és tant habitual i planteja una visió holística de l'entorn de l'infant i els seus referents familiars adults. Es plantegen objectius referents al sistema familiar i als seus membres.

8.5. Implicació de les famílies

L'assoliment dels objectius dels centres socioeducatius respecte a la intervenció educativa amb els infants i les seves famílies es veu condicionat, segons les persones entrevistades

pel grau d'implicació activa de les famílies. A aquest respecte, els i les professionals han mencionat la constància en l'assistència a les activitats del centre, la manca d'implicació de les famílies i les reticències d'aquestes a l'hora de participar en l'activitat del centre.

8.5.1. Constància en l'assistència

La constància en l'assistència es considera una condició clau per la vinculació de les famílies amb els i les professionals, així com amb les accions dels centres socioeducatius. Fins i tot, en alguns casos, les famílies reclamen poder allargar el temps d'assistència als centres socioeducatius:

Jo crec que un factor que condiciona molt és el temps que porten aquí. Quant més temps porten aquí, més acostumades estan a la nostra manera de fer, a la rutina [...] Jo crec que, d'entrada, nosaltres cedim però les famílies que un cop ja porten més temps aquí i s'han acostumat també senten la teva figura propera.

C1P1 - 14:58

Estem creant un espai en el qual hi hagin diferents propostes amb els quals les famílies i els nens puguin participar a diverses i els puguem acompanyar amb un recorregut. De fet, ara tenim nens que van començar amb aquest projecte farà 4 i 5 anys, ja han passat de l'edat i els pares em demanen: "escolta'm, demanaríem un any més ja portem aquí molts anys allarguem-ho." [...] Una continuïtat en aquest sentit, està des de el fonament.

C6P1 - 18:62

La constància en l'assistència al centre és alhora un objectiu i un repte pels educadors i educadores, ja que resulta necessari un cert grau de constància perquè tant els infant com els adults es familiaritzin amb el funcionament del centre i els seus valors.

8.5.2. Manca d'implicació

Els educadors i educadores també han descrit algunes experiències passades en les que no es va poder assolir un nivell de participació satisfactori per part de les referents familiars adults:

Estàvem com molt il·lusionades, això els i cridarà l'atenció, i van venir dues mares, vam intentar fer una segona quedada i clar, aquestes coses van fer que t'acabis desmotivant.

Part III: Resultats i conclusions

Perquè elles si que són molt col·laboradores quan han de venir a algú d'una reunió del seu fill, però després no s'enganxen en aquestes coses que són més per ells.

C12P1 - 13:85

Amb el que ens trobem actualment es amb el perfil de famílies, famílies no acostumades i no conscients de les seves pròpies necessitats, amb un problema a l'hora de vincular-se i de comprometre's. Sobretot ens trobem amb molts problemes a l'hora del compromís.

C8P1 - 16:47

La manca d'implicació de les famílies és una de les principals preocupacions dels educadors i educadores respecte a la intervenció en els centres socioeducatius. Això es deu a que consideren que la intervenció socioeducativa no es pot limitar a l'infant, sinó que és necessari intervenir en el conjunt del sistema familiar. Tanmateix, sense la implicació de la família es tracta d'una fita molt difícil d'assolir. Tot i que poden existir múltiples motius per la manca d'implicació, les persones entrevistades mencionen una certa incomprensió per part de les famílies sobre les funcions dels centres socioeducatius i sobre els beneficis que pot tenir la intervenció socioeducativa pel conjunt del sistema familiar.

8.5.3. Reticència de les famílies

La manca de participació de les famílies en les activitats dels centres es deu, segons les persones entrevistades a diversos motius. Entre aquests destaquen les dificultats en l'idioma i diferències culturals o de gènere:

A part, tenim la manca de l'idioma, que jo crec que és una limitació súper forta que la majoria de les mares no ens entenen, perquè no parlen el català ni el castellà. Llavors és "vine a participar però si no t'estàs assabentant del que estem dient, no vindràs." Arribarà un punt que no vindràs i això és una cosa molt forta.

C12P1 - 13:26

"Si no tinc autoestima i tinc por en participar en activitat perquè potser en preguntaran algú i jo no sé l'idioma, potser sóc l'únic negre de tot el grup, potser sóc l'únic home de tot el grup".

Part III: Resultats i conclusions

Potser en diuen algú perquè elles son gitanes “y yo voy con el pañuelo” [...], potser en fan llegir algú i jo sóc analfabeta, que no sé llegir.

C2P1- 12:41

La identificació i el sentiment de pertinença amb les demés famílies que participen al centre en general i en les activitats grupals en particular sembla ser un element clau en la motivació d'aquestes per participar-hi. Si bé la configuració de grups de participants heterogenis en gènere i ètnia depèn del perfil dels usuaris, algunes persones entrevistades proposen construir equips, no només interdisciplinaris, sinó heterogenis pel que fa al gènere, l'edat, l'ètnia i altres característiques amb les que els usuaris i usuàries es pugin identificar.

Si bé es reconeix la constància com a element facilitador de la intervenció educativa, per poder-la assolir és necessari que els referents familiars adults participin efectivament de les activitats proposades pels centres. Segons els i les professionals existeix una dificultat significativa a l'hora de seduir a les famílies per a que prenguin part de les activitats que les interpel·len directament, especialment si es tracta d'activitats noves. Aquesta manca d'implicació sembla tenir diversos motius. L'idioma, el gènere o un autoimatge negativa poden ser elements dissuasoris pel referents familiars adults.

8.6. Propostes d'activitats i recursos

Finalment, els i les participants han tingut l'oportunitat d'expressar les necessitats del servei per a poder millorar la seva intervenció socioeducativa en el futur i les seves propostes a aquest respecte. Les propostes recollides durant la fase exploratòria es centren, en primer lloc, en aquelles referents a accions formatives i activitats que, segons els equips educatius resultarien beneficioses per a les famílies i, en segon lloc, a la cobertura de necessitats dels propis equips centres socioeducatius i els seus professionals. Les principals activitats formatives proposades tindrien l'objectiu de facilitar l'accés al mercat laboral als referents familiars adults. Pel que fa a les activitats familiars, es proposen fonamentalment activitats grupals i lúdiques on hi puguin participar conjuntament els referents familiars adults i els infants.

D'altra banda, els i les professionals han descrit propostes referents als recursos que podrien facilitar o millorar la intervenció dels centres socioeducatius. Al seu torn, aquests es divideixen entre recursos de caire material, com el finançament per a determinades activitats o l'ampliació d'horaris dels i les professionals i els recursos humans, en els que s'inclou la formació dels equips educatius i la contractació de nous professionals.

8.6.1. Activitats

Les propostes de les persones entrevistades pel que fa a futures activitats dirigides a les famílies es divideixen en dues tipologies, enfocades en la capacitat dels referents familiars adults en particular i la família en general. La primera proposta es centra en reforçar la capacitat per integrar-se al mercat laboral per part dels adults de la família, mentre la segona proposta inclou activitats dirigides tant als infants com als adults.

8.6.1.1. Activitats relatives a la inserció laboral

Pel que fa a les activitats proposades de cara al futur, s'han plantejat activitat de formació de referents familiars adults orientades a la recerca de feina i l'elaboració de currículums:

Seria interessant fer algun taller, alguna sessió de formació per la recerca de feina, moltes famílies, sobretot les dones, de cara ja els nens van al col·legi i volen començar a treballar o retornar l'activitat professional. Estaria molt interessant fer alguna formació, una mica per recerca de feina, als llocs on poden anar, per apuntar-se a les feines, a les pàgines, tot això seria interessant, i formació sobretot el que demanen són formació.

C4P1- 10:33

Aquest tema també interessa molt a les mares, als pares que estan a l'atur, que no saben fer algun currículum. També m'agradaria poder fer alguna formació alguna cosa, però no hi ha temps per tot.

C4P1- 10:83

L'accés al mercat laboral és fonamental a l'hora de revertir o pal·liar situacions de vulnerabilitat social que puguin comportar risc d'exclusió. No resulta estrany, doncs, que els referents familiars adults demandin activitats que facilitin aquest accés. Tanmateix, les possibilitats en aquest sentit poden ser molt diverses: elaboració de currículums, ús de l'ordinador o tecnologia ofimàtica, idiomes o competències comunicatives en són només alguns exemples. Aquesta demanda no ha passat desapercebuda pels centres, que expressen la seva intenció de poder intervenir en aquest sentit de forma més palesa en el futur.

8.6.1.2. Activitats en família

També s'han recollit diverses propostes d'activitats en família en diferents formats. Fonamentalment, les propostes inclouen incorporar: a) activitats grupals d'intercanvi entre les famílies, b) participació dels adults en activitats quotidianes dels centres, c) activitats lúdiques conjuntes amb infants i referents familiars adults i d) sortides en família:

Una de las cosas que nos hemos planteado y que vamos a comenzar a implantar es ofrecer actividades alternativas. Pienso que en los proyectos ocurre como en las familias: cuando estas en casa, la actividad y el trabajo hace que la relación entre madres e hijos sea difícil porque tienes un rol. Si los sacas de este entorno, a veces se respira mejor y se puede trabajar. Las actividades que te he dicho antes de salir, de hacer excursiones, charlas formativas, una oferta de colonias de familia... Es un planteamiento que queremos llevar adelante porque creemos que nos facilita mucho el trabajo con las familias.

C6P1 - 18:80

8.6.1.3. Activitats grupals

La incorporació d'activitats grupals en família pot suposar l'oportunitat de conèixer les famílies i els seus membres observant-les en un entorn més natural, a diferència del que succeeix en les tutories individuals. Les aportacions d'altres famílies del grup i les situacions que poden succeir a partir de la seva interacció poden esdevenir un recurs pedagògic de gran utilitat pels educadores i educadores.

En el moment que jo ja vaig a l'individual, ja hi ha alguna cosa contaminada. A més, tu en el grup pots veure com es comporta aquesta persona amb el seu grup primari. Si és una persona que està tota l'estona parlant, tu ja pots deduir que això també et passarà a la tutoria individual. Però potser en el grup alguna pot dir: "anda hijo, como hablas", tu pots intervenir i dir : "bueno que te parece, ¿crees que es verdad lo que te esta diciendo que hablas mucho, te pasa en casa también, que te dicen tus hijos i tu marido, que te dice?" però clar allà pots començar a dir: anem a treure-li suc, però clar en un tu a tu "se queda todo muy limitado".

C2P1- 12:127

Crec que hem d'anar cap allà, el que passa és que és difícil, no és difícil fer una tutoria amb una família quan ho tens molt per la mà, però cinc famílies allà has de saber connectar molt bé quins són els objectius, que pots dir, que no pots dir, fins on has d'intervenir, fins a on has de deixar que elles portin i "estar al loro" clar, has d'anar agafant cada, cada iniciativa, cada comentari de les famílies i poder fer tu un resum de tot el que estàs sentint, això no és fàcil.
C2P1- 12:126

Tot i que les activitats grupals amb els referents familiars adults es consideren activitats força efectives i adequades, els equips educatius consideren que és necessari adquirir noves competències que permetin dinamitzar aquestes activitats.

8.6.1.4. Activitats quotidianes

De manera similar a les activitats grupals, la participació dels adults en el quotidià del centre també ofereix la possibilitat d'observar les famílies en un context natural. Tanmateix, la participació dels adults en les activitats dirigides als infants pot contribuir a reforçar la implicació de les famílies amb els centres socioeducatius, així com el vincle amb els mateixos infants.

Sí, perquè hi ha la reunió de principi de curs, que venen el educadors i els expliquen. O fer tallers amb les mares i pares conjuntament, per exemple, els dies de deures. Un cop al mes que el pares vinguessin a fer deures amb ells, per exemple. O un dia que fem taller o, per exemple.

C10P1 - 20:81

La educadora, por ejemplo, del refuerzo educativo ha empezado a hacer tutorías con los niños, pero le gustaría hacer tutorías con los padres y le gustaría incluirlos de alguna manera que hiciéramos actividades que vengan los padres y se relacionen más con el proyecto. Esto no está contemplado en el proyecto inicial, ni en el horario, ni el presupuesto que tenemos para pagar a un profesional y claro si pudiéramos lo haríamos y seguro que mejoraría la intervención.

C6P1 - 18:86

La participació en les activitats quotidianes per part dels referents familiars adults es considera també una manera de que aquests comprenguin de primera mà el funcionament i els objectius dels centres socioeducatius. Potencialment, aquesta participació pot també

facilitar i millorar la intervenció dels educadors i educadores, així com oferir un conjunt d'eines educatives als referents familiars adults.

8.6.1.5. Activitats lúdiques

Ens estem plantejant incorporar famílies en l'espai de ludoteca. Clar això sí que pot ser una relació súper ràpida a nivell de treball amb famílies, perquè és com augmentar espais lúdics i de relació familiar amb un domicili, doncs tu vens aquí, fas un espai de ludoteca, aprens uns jocs, els jugues aquí, després a més a més pues a la festa de nadal el caga tió caga aquell joc. Ja que ho fas, pots promocionar tot un espai d'oci i lúdic a casa, des del passar-s'ho bé no des del límit dur. Pues això, es vol fer incorporar a les famílies en espai lúdic i en espai de ludoteca.

C13P1 - 15:41

A mi m'agradaria que les famílies vinguessin un o dos cops a la setmana i fer activitats conjuntes, un espai de jocs sistemàtics, mare i fill o pare i fill.

C2P1- 12:23

De forma semblant a les activitats quotidianes, les activitats lúdiques també tenen la capacitat d'enfortir els vincles entre els referents familiars adults, l'equip educatiu i l'infant. Tanmateix, es tracta d'activitats específiques que requereixen un espai i un horari propis, en comptes d'incorporar l'adult en una activitat diària.

8.6.1.6. Sortides el centre

Sí que intentarem en aquest tercer trimestre, fer la proposta de fer una sortida familiar, tot un dia amb famílies, pares nens i nosaltres. Llavors volem fer un partit de futbol pares contra nens, creiem que potser el partit de futbol fa que els pares participin perquè les mares no jugaran a futbol, si volen poden, però és "algo" que creiem que els pot engrescar en els pares.

C1P1 - 14:36

Part III: Resultats i conclusions

Ens agradaria fer un viatge amb totes les famílies a la platja o a la neu o fer alguna cosa extraordinària. Perquè elles també ho demanen això, i ens agradaria poder-ho fer, és clar.

C11P1 - 19:64

Les sortides en família permeten incorporar als referents familiars adulta a una activitat que ja es realitza en molts dels centres participants de la recerca. D'altra banda, el context en que es duen a terme aquestes activitats permeten observar i comprendre la idiosincràsia de les famílies i les relacions dels seus membres. Tanmateix, la incorporació dels referents familiars adults multiplica els costos d'aquestes activitats, pel que els centres expressen la dificultat de realitzar-les per raons econòmiques.

Les propostes descrites mostren la intenció dels i les professionals per millorar la seva situació econòmica mitjançant la integració al mercat laboral inclouen principalment tallers de formació per elaborar currículums o per dur a terme iniciatives d'auto-ocupació. Respecte a les activitats en família, la principal proposta és la d'incorporar activament a les famílies en activitats que habitualment es duen a terme de forma exclusiva amb els infants. En aquest sentit es menciona principalment la participació dels referents familiars adults en les activitats quotidianes dels centre com el reforç educatiu, les sortides i les activitats lúdiques. D'altra banda, també s'han mencionat propostes d'activitats grupals com tutories familiars o l'ús dels espais compartits per les famílies per a observar els referents familiars adults en un context diferent a les tutories o entrevistes.

8.6.2. Recursos del centre

Pel que fa les necessitats expressades pels educadors i educadores, les persones entrevistades han destacat les propostes referents a dos tipus de recursos: materials i humans. Aquests fan referència, d'una banda a l'ampliació dels horaris dels educadors i educadores, així com la necessitat dels centres d'obtenir més recursos econòmics i, de l'altra, la contractació de professionals especialitzats i la ampliació de la formació dels equips educatius.

8.6.2.1. Recursos econòmics

En aquest punt, les persones entrevistades distingeixen entre els recursos destinats de forma individual a cada membre de l'equip educatiu i els recursos disponibles de forma general pels centres socioeducatius. La primera proposta es concreta en la necessitat de comptar amb una jornada laboral més extensa que permeti a cada educador i educadora complir les seves funcions, mentre que la segona aborda la necessitat de comptar amb recursos complementaris que facilitarien la tasca educativa, com ara fons i materials per dur a terme determinades activitats, com ara sortides o tallers i la contractació puntual professionals externs per realitzar activitats formatives.

a) Recursos destinats als equips educatius

El volum i intensitat de tasques de han de dur a terme els educadors i educadores, especialment si s'incorpora el treball amb les famílies, requereix, segons les persones entrevistades, d'una major dedicació horària. L'ampliació d'hores de dedicació permetria, no només dur a terme més activitats en les que incloure les famílies, sinó poder generar espais d'avaluació i de coordinació que facilitarien la intervenció:

Augmentaria les hores de l'equip, totes a trenta cinc hores, crec què seria l'ídoni, i fins i tot aquest paper de coordinació es podria reduir una mica. Podria estar a trenta o trenta-cinc. Jo considero que el treball de coordinació és bàsic, i més quan iniciis un projecte, però que després la coordinació és coordinar, no és tant fer.

C2P1- 12:120

Potser una mica de temps per organitzar-nos nosaltres, perquè formació per fer l'activitat que cada dia amb els nens no, ho tenim com molt mamat, ho fem cada dia. Però potser una mica de temps per organitzar-nos amb la meva companya, si, potser temps, si. Perquè dedicació es les hores que estem cada dia.

C10P1 - 20:83

L'augment de l'horari dels equips educatius és una demanda que han expressat la pràctica totalitat de les persones entrevistades. Aquestes reclamen més temps per poder programar i avaluar les activitats realitzades tant amb els infants com amb les seves famílies, ja que la major part dels seus contractes contempen les hores d'intervenció directa. La incorporació

de l'enfocament familiar a la intervenció suposaria una càrrega de feina addicional, el que fa que aquesta demanda sigui encara més rellevant.

b) Recursos destinats a realitzar activitats

La disposició de recursos econòmics és un factor fonamental en la intervenció socioeducativa, ja que condiciona la capacitat del servei a l'hora de contractar personal, adquirir materials per les activitats, realitzar sortides del centre i demés qüestions importants en el desenvolupament de la intervenció. Aquest factor no ha passat desapercbut per les persones entrevistades, que han expressat les seves necessitats en aquest sentit:

Falten recursos, es podria fer més, però és que ja et dic és que és una qüestió de recursos, quedem limitats, clar que podíem fer moltes coses podia fer més sortides, podien anar a visitar un museu, podien fer moltes programacions però si no n'hi ha recursos, doncs tot el que d'alguna forma pots fer aquí són xerrades, però possiblement estaria molt bé de quant en quant fer alguna activitat extra.

C4P1- 10:53

Llavors, a nivell de participació, també ens passa que quan diem "va anem a fer una excursió familiar" ens passa que acabem fent l'excursió aquí o allà, però estem molt limitades al pressupost, és a dir "ostres molaria agafar un autocar i anar-nos tots junts a la platja o a Montserrat" aquestes coses ens costen..

C9P1- 17:68

El precio es muy accesible para lo que es la experiencia con todo incluido pero es un precio de vacaciones para una familia que hacerlas ahí es un presupuesto. Pero Bueno, estamos detrás del proyecto de poder, el año que viene o el siguiente, ofrecer "Colonies de Families" pero aquí en Cataluña para que sea más accesible, cercano y podamos ofrecer y beneficiar al máximo de familias, incluso buscar recursos para subvencionar-los.

C6P1 - 18:29

Tot i que esta directament relacionada amb la proposta anterior, les propostes referents als recursos econòmics fan referència, en aquest cas, a la dotació econòmica necessària per dur a terme activitats específiques, com ara sortides en família. D'altra banda, l'augment del recursos econòmics permetrien adquirir més materials necessaris per realitzar les

activitats quotidianes dels centre i fins i tot contractar professionals extern per realitzar taller o xerrades que siguin d'interès per a les famílies.

8.6.2.2. Recursos humans

Pel que fa als recursos humans, els i les professionals han expressat propostes com la contractació de nous professional i la creació de noves posicions que tinguin funcions específiques per al treball amb les famílies. D'altra banda, també s'han recollit propostes respecte a la formació dels i les professionals per poder realitzar una intervenció educativa més efectiva.

a) Contractació de professionals

També s'ha realitzat la demanda de comptar amb professionals addicionals especialitzats en l'àmbit familiar per dur a terme determinades tasques, com ara activitats formatives, tutories i seguiments de la família:

Faltaria fer més xerrades, contractar persones professionals perquè vinguessin a fer xerrades sobre "como gestionar la edad" de deu o quinze anys, aquestes edats, perquè cada vegada, abans era a partir de dotze, era l'adolescència, ara cada vegada has d'anar una mica més enrere.

C4P1- 10:18

Más personal. Tenemos estas propuestas que te he dicho que, si pudiéramos, pues ampliaríamos personal, ampliar horario de trabajo para poder hacer un seguimiento a las familias más a nivel de tutoría, más a nivel personalizado, y ampliar las actividades alternativas. Esta sería nuestra propuesta.

C6P1 - 18:84

De nou, aquesta proposta es troba relacionada amb l'augment dels recursos econòmics de cada centre. Tanmateix, algunes propostes estan més relacionades amb canvis en la organització dels equips que amb l'ampliació de la plantilla de professionals.

b) Formació dels professionals

A més de la contractació de nous professionals, els educadors i educadores proposen ampliar la seva pròpia formació. Tot i que la majoria dels equips compten amb formació superior en l'àmbit social i/o la psicologia, des dels centres socioeducatius es reclama formació específica, fonamentalment en estratègies educatives i dinamització, formació en intervenció familiar i formació en intervenció amb col·lectius en situació de vulnerabilitat:

El primer, formaria l'equip, formar-lo en dinàmiques familiars, grups, el treball amb famílies vulnerables i risc social, que una cosa és el treball en famílies i una altra és treballar amb aquest tipus de dificultats concretes que tenen les famílies.

C2P1- 12:116

Capacitació professional potser. En relació a nosaltres, a mi m'agradaria poder formar-me en alguna cosa més específica del treball en famílies que segurament podria ser la cooperativa "Eduvic" també fa formació en aquest sentit, sota la teoria sistèmica, segurament.

C8P1 - 16:45

Finalment, els educadors i educadores han fet un conjunt de propostes respecte a la formació dels equips educatius. En aquests sentit, les propostes inclouen formació en diverses qüestions, tant referents a la intervenció educativa amb els infants, a l'aplicació de l'enfocament ecosistèmic en la intervenció i la intervenció amb persones en situacions de vulnerabilitat social.

Una de les principals demandes dels les persones entrevistades és l'ampliació de la dedicació horària dels equips educatius. Segons han expressat en les entrevistes, la dotació horària actual resulta insuficient per dur a terme totes les tasques que demanda la intervenció educativa si s'inclou la intervenció amb les famílies. En segon lloc, es menciona la necessitat d'obtenir major finançament per poder realitzar activitats que incloguin els referents familiars adults, especialment sortides del centre socio-educatiu. Les propostes referents als recursos humans que poden contribuir a un millor funcionament dels centres mencionen la contractació de persones que puguin complir tasques i activitats específiques més enllà de la intervenció directa amb els infants com la dinamització de tallers i la coordinació i seguiment del treball amb famílies. D'altra banda, es menciona la necessitat d'ampliar la formació dels i les professionals amb l'objectiu de capacitar-los i capacitar-les

per a dinamitzar grups d'adults i ampliar els seus coneixements sobre la intervenció en el sistema familiar.

8.7. Efectes de la intervenció

Finalment, quan s'ha preguntat sobre els efectes de la intervenció socioeducativa en els infants i les seves famílies, els equips educatius han mencionat diverses conseqüències que pot tenir la seva intervenció en la vida dels infants i les seves famílies. Aquestes fan referència a l'àmbit acadèmic dels infants, la seva capacitat per poder-se desenvolupar de forma autònoma en el futur, l'enfortiment de la seva xarxa de relacions i la permanència en el temps dels efectes potencials de la intervenció.

8.7.1. Àmbit acadèmic

L'àmbit acadèmic és probablement l'àmbit més fàcilment avaluable per les persones entrevistades. Això es deu en part a que existeixen indicadors fàcilment observables, com ara les puntuacions en les proves acadèmiques o l'assoliment de titulacions que indiquen el progrés dels infants en aquest sentit. Tanmateix, la preocupació dels educadors i educadores, més que l'assoliment de fites acadèmiques, es dirigeix a aconseguir acompanyar i apoderar als infants i les seves famílies en la interiorització de la importància de l'itinerari acadèmic pel futur dels infants i l'adquisició d'hàbits d'estudi positius:

Moltes vegades quan m'han dit: "l nen va molt malament i vé aquí la família i ha suspès moltes..." durant un any. L'any següent: "que bé va el nen, mira que la tutora m'ha dit que no sé que, ¿ qué sistema utilizáis?" i jo li dic "l'únic és conèixer el nen i saber el problema que té la família i intervenir" molts nens tenen molts problemes d'autoestima, de l'autoconcepte. Quan tu estàs treballant això, normalment no fa falta que facis reforç de matemàtiques a vegades.

C4P1- 10:78

Fa il·lusió veure quan et ve algun nen que va estar aquí molt de temps i et diu "pues mira vaig aconseguir treure'm el cicle i després vaig acabant fent universitat tal". Sí, creiem que sí, a més, tenim molts joves que ara ja tenen 23-24 o així que han vingut a visitar-se i fins i tot han seguit estudiant alguns tenen carrera, estan treballant, o sigui veiem resultats positius, no a tots, evidentment.

C14P1 - 11:35

Un dels indicadors més clars de l'èxit de la intervenció socioeducativa és l'èxit acadèmic. Tanmateix, aquest es pot percebre de maneres diverses més enllà d'obtenir millor qualificacions. Per a les persones entrevistades, l'adquisició d'hàbits d'estudi o la continuïtat de l'infant en el sistema educatiu formal, són també indicadors d'èxit de la intervenció socioeducativa, tot i que es mostren prudent a l'hora d'atribuir directament aquest èxit a la seva intervenció.

8.7.2. Capacitació dels infants

A més dels efectes en la trajectòria acadèmica, també s'han identificat efectes positius pel que fa a l'autoestima, la autonomia i l'empoderament dels infants. Pel que fa als referents familiars adults, la intervenció socioeducativa els hi ofereix eines educatives útils que poden aplicar a les seves respectives llars:

Si el nostre objectiu ha de ser que tothom acabi tenint una feina, tenir un sou, anar a la universitat, etc. No serà un objectiu que acabem complint. Però si que, per mi, èxit és un nano que aquí cada tarda se'n va més content per la capacitat que ha tingut l'educador o educador de poder refer una situació d'autoestima baixa d'ell mateix, això son situacions d'aquí i això es nota. I això es nota pel que et deia abans, en el dia a dia i en la trajectòria de tot un cicle després de la intervenció.

C5P1 - 21:63

La majoria de les vegades apliquen les eines que donem, sobretot al principi. Surten del taller com: "pues ahora voy a aplicarlo y voy hacer esto y lo otro y tal" els hi dura una mica i llavors ja veus que tornen una mica al de sempre[...]. Després passa que hi ha famílies que fan servir un recurs que els hi hem donat des d'aquí, han vist un resultat positiu a casa amb el nen i l'apliquen, i els hi va bé, fins i tot els hi diuen a la germana o tieta. Després veus el resultat amb el nen també, perquè nosaltres podem treballar una sèrie hàbits objectius aquí, però realment estan dues hores i mitjà o tres i es nota molt quan la mare ho fa també casa, es nota la repercussió aquí també.

C14P1 - 11:49

Un altre efecte de la intervenció identificat pels educadors i les educadores és la capacitació dels infants i les seves famílies. En els primers, aquesta capacitació pot incloure l'assimilació

de determinats valors i comportaments, així com una major autonomia i autoestima per part dels infants. Pel que fa als referents familiars adults, els efectes de la intervenció es poden concretar en l'aprenentatge i la utilització de determinades estratègies educatives, l'establiment de límits adequats als infants o una visió més optimista de la família i la parentalitat.

8.7.3. Suport i enfortiment de la xarxa

Un altre efecte percebut pel educadors i educadores està relacionat amb l'enfortiment de la xarxa social de les famílies i el suport percebut per les mateixes des dels centres socioeducatius, especialment en les activitats grupals. L'ambient que es genera en les dinàmiques realitzades des dels centres representa, segons les persones entrevistades, una oportunitat per als referents adults de participar en un espai adequat per expressar amb tranquil·litat i relacionar-se amb altres adults:

Jo crec que un punt de suport en el sentit de què hi ha uns professionals que tenen també com finalitat d'assessorar als pares amb tot el tema educatiu de les famílies, llavors tenen un punt de quan tenen algunes dificultats de suport,[...]. El suport als estudis jo crec que és una de les coses que les famílies noten, que hi ha un seguiment, unes recomanacions. Després, jo també crec que per part de les famílies hi ha un punt de trobada de pertinença de formar part del centre, i jo crec que aquí se senten recolzades.

C9P1- 17:18

Un altre efecte rellevant de la intervenció està relacionat amb l'enfortiment de la xarxa de suport propera a la família. Aquest efecte es pot donar de diverses maneres: d'una banda, la família, en la seva interacció amb el centre, pot conèixer altres persones o grups que es troben en situacions similars a la seva, el que facilita l'intercanvi d'impressions i estratègies relacionades amb el quotidià o la criança. D'altra banda el pas pels centres socioeducatius permet a les famílies conèixer altres realitats i altres maneres de relacionar-se que les poden dur a reflexionar sobre les seves pròpies idees i actituds.

8.7.4. Permanència dels efectes de la intervenció

La darrera qüestió pel que fa als efectes de la intervenció està relacionat amb la seva permanència en el temps. La manca de processos d'avaluació sistemàtica i continuada de la intervenció dificulta poder identificar objectivament els efectes de la mateixa. Tanmateix,

Part III: Resultats i conclusions

els educadors i educadores han expressat la seva opinió a aquest respecte. Tot i que un nombre important de les persones entrevistades creuen que la seva intervenció té efectes en la vida dels infants i les seves famílies, reconeixen que no poden saber si aquests perduren en el temps o si es deuen de forma exclusiva a la seva intervenció:

Entonces creemos y queremos creer que todo lo que las mamás saquen de aquí lo van a aplicar en su vida y será de incidencia para el niño. Lo que pasa que es una fe, lo que para contrastar no sé si hay datos de cuando salgan de aquí la vida que lleven, algunas familias tenemos relación con otras no tanto. Pero yo creo que sí todo en la vida suma y que lo que se están llevando aquí ahí va estar.

C6P1 - 18:68

Crec si té efecte en tot, el que passa que en nivell familiar, jo crec que hi ha famílies que els hi costa molt més que aquest efecte sigui més durador. El què hem vist amb els anys que jo porto aquí és que els nens rebem com molt més aquesta intervenció i llavors es nota molt més l'efecte amb els nens i que aquest efecte continua, que aquest canvi de "xip" continua i amb les famílies a mi amb costa molt més veure-ho això.

C12P1 - 13:75

Jo crec que aquests efectes duradors es visualitzen a llarg termini, no al principi, sinó a llarg termini. Crec que es veuen en la immediatesa del dia a dia. Hi ha una part que nosaltres podem copsar, com des d'un espai aquí els educadors som capaços de rebaixar angoixes, ansietats, etc. i al llarg del temps es pot veure moltes oportunitats que s'han anat generant, oportunitats que molts nanos han volgut aprofitar. Això no vol dir que quan un procés o quan algú esta en una situació optima o algú ha fet un bon procés, el 100% sigui responsabilitat nostra, no ho és. Però si que crec que podem identificar aquests processos d'èxit o aquests processos satisfactoris, algunes coses que han activat.

C5P1 - 21:59

La percepció sobre la millora en el desenvolupament dels infants s'atribueix, en molts casos al fet d'oferir un espai adequat per dur a terme les tasques acadèmiques i a la transmissió de la importància d'aquestes per part dels educadors i educadores. En segon lloc, es mencionen efectes positius en la capacitat dels infants i les famílies, que adquireixen eines i estratègies útils per al seu desenvolupament futur. També es destaca l'enfortiment de la xarxa propera dels infants i les famílies, que es tradueix en un augment del suport disponible per aquestes. Finalment, pel que fa a la durada dels efectes de la intervenció, els equips

Part III: Resultats i conclusions

professionals opinen que la seva intervenció té efectes que romanen en els infants i les famílies, tot i que reconeixen que es tracta d'efectes discrets i difícils d'identificar.

Capítol 9. Productes de la fase 1: Primera versió de la guia de treball amb famílies des dels centres socioeducatius i la proposta formativa pels professionals

Com s'ha explicat a l'inici del capítol referent a la metodologia emprada en aquesta recerca, els resultats de la fase 1 han permès generar dos productes de caire pedagògic que han sigut avaluats durant la segona fase de la recerca. Ambdós productes han resultat necessaris per poder iniciar la segona fase de la recerca, motiu pel qual, abans de presentar els resultats d'aquesta, resulta imprescindible descriure el procés d'elaboració i implementació tant de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius com de la formació. En primer lloc es descriuran els participants en el disseny de la guia, el procediment que s'ha seguit per dotar-la de contingut i elaborar-la i les eines de mesura utilitzades durant el procés. A continuació, es resumeix el seu contingut tal i com apareix a la pròpia guia, dedicant especial atenció als apartats amb més interès per a la recerca. El capítol continua descrivint la formació que s'ha dut a terme sobre els principis, mètodes i eines de la guia, incloent els professionals que l'han rebut, el procediment en la importació de la mateix i les eines emprades per fer-ne el seguiment. Finalment, es descriu de quina manera han implementat la guia dos dels centres participants en la recerca, concretament, les activitats realitzades orientades al treball amb les famílies.

9.1. Sessions de treball grupal i validació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius

En aquest apartat s'explicarà el procés que s'ha realitzat després de la primera anàlisi de les dades obtingudes en la fase 1 de la recerca. A partir d'aquesta anàlisi, s'ha elaborat una primera proposta de continguts per a una guia de treball amb famílies. Aquesta proposta ha estat contrastada amb un grup de treball format per educadors i educadores dels centres socioeducatius. L'objectiu de les sessions de treball grupal ha sigut proposar als centres els principals continguts de la guia i facilitar un espai de reflexió i discussió sobre la pertinència d'aquests i les possibilitats dels centres a l'hora d'implementar-los. La participació dels i les professionals dels centres socioeducatius en aquestes sessions han contribuït a adaptar el document a la seva realitat professional respecte la intervenció socioeducativa amb les famílies. A l'annex 5 es pot consultar la programació de cadascuna de les sessions, així com les valoracions de cadascun dels participants sobre les mateixes.

9.1.1. Participants

Amb l'objectiu d'ajustar al màxim possible la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius com de la formació sobre els seus continguts a la realitat, capacitat i necessitats dels centres socioeducatius, s'ha proposat als educadors i educadores dels centres socioeducatius la seva participació en les sessions de treball conjunt. Per integrar la visió acadèmica, institucional i pràctica en el projecte, s'ha decidit dur a terme una sèrie de sessions de treball amb la participació del coordinador de la XACS, una tècnica de Formació, consultoria i estudis i el propi investigador. A la taula 34 s'indica la assistència, en les caselles marcades amb color verd o l'absència, en les caselles marcades amb color vermell d'almenys un educador o educadora de cada centre:

Taula 34: Nombre d'assistents a les sessions de treball conjunt

| Codi professional | Sessió 1 | Sessió 2 | Sessió 3 | Sessió 4 |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|
| C1P1 | | | | |
| C1P2 | | | | |
| C2P1 | | | | |
| C3 P1 | | | | |
| C3P2 | | | | |
| C3P3 | | | | |
| C4P1 | | | | |
| C6P1 | | | | |
| C7P1 | | | | |
| C12P2 | | | | |
| C13P1 | | | | |
| C14P1 | | | | |

Font: elaboració pròpia

9.1.2. Procediment

Una vegada completada la primera ronda d'entrevistes, s'ha fet una segona convocatòria als 14 centres que varen participar a la fase de recerca sobre els models d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius per dur a terme un conjunt de sessions de treball grupal amb l'objectiu d'establir les línies bàsiques del programa de formació. La premissa principal de les sessions ha sigut elaborar una proposta que ajudés als centres socioeducatius a adaptar els seus models d'intervenció socioeducativa cap a una intervenció enfocada al sistema familiar. Per assegurar que la transició cap al model familiar no distorsioni en excés el funcionament dels centres socioeducatius, s'ha optat per un format participatiu on les persones participants puguin proposar objectius i metodologies, així com els recursos disponibles i necessaris per dur a terme la proposta. Aquestes sessions han sigut dissenyades, realitzades i analitzades per un equip format per dos professionals de la Fundació Pere Tarrés i el propi investigador. Al llarg de tot el procés de construcció de la guia pedagògica, l'equip de treball ha treballat conjuntament en la creació de la proposta pedagògica formada per la guia pedagògica de treball amb famílies i la formació per a l'aplicació de la mateixa. Les tasques assignades a cada membre s'especifiquen a la taula 35:

Taula 35: Professionals col·laboradors i funcions en la primera fase de la recerca i l'elaboració de la guia

| Professional | Funcions |
|------------------------|--|
| Coordinador de la XACS | Interlocució amb els centres i supervisió general de continguts |
| Coordinadora de FCiE | Disseny de les sessions de treball, supervisió del procés treball i supervisió de continguts |
| Investigador | Anàlisi documental i de les dades obtingudes durant les sessions de treball i redacció de la guia pedagògica |

Font: *Elaboració pròpia*

Una vegada format l'equip s'han realitzat quatre sessions de treball grupal. Els continguts de cadascuna s'indiquen a la taula 36:

Part III: Resultats i conclusions

Taula 36: Continguts de les sessions de treball conjunt durant la fase 1 del projecte de recerca

| |
|---|
| Sessió 1: presentació del projecte |
| Explicació del projecte i fases |
| Expectatives respecte a la proposta pedagògica i contingut |
| Expectatives dels centres respecte a la implementació de la proposta |
| Sessió 2: Objectius del treball amb famílies i estructura de la proposta pedagògica |
| Objectius i finalitat de la proposta pedagògica |
| Validació de l'índex i el contingut de la guia |
| Sessió 3: Teoria del canvi i metodologia de la proposta |
| Validació de la teoria del canvi |
| Proposta de metodologies i activitats |
| Proposta de recursos materials i humans necessaris per la implementació de la guia |
| Sessió 4: Proposta organitzativa: recursos necessaris i avaluació |
| Intercanvi d'experiències d'èxit amb les famílies |
| Proposta de model organitzatiu |
| Principis i motius de l'avaluació |
| Sessió 5: Presentació del primer esborrany i properes passes de la recerca |
| Presentació de la guia i debat |
| Explicació de la formació sobre la proposta pedagògica |
| Implementació de la guia i implicació futura dels centres |

Font: *Elaboració pròpia*

Les diferents sessions s'han realitzat amb una periodicitat mensual, amb excepció de la darrera, que s'ha realitzat dos mesos més tard degut a la finalització del calendari acadèmic del curs 2015-2016 i a la necessitat de deixar algunes setmanes de marge per, d'una banda, poder lliurar el primer esborrany i, per l'altra, permetre als educadors i educadores dels

centres dur a terme la primera revisió de continguts que s'han discutit durant la darrera sessió amb l'equip de treball.

En la fase de creació de la proposta pedagògica, s'ha emprat la observació mitjançant la participació activa. Aquest format ens ha permès obtenir informació de primera mà sobre les interaccions dels equips educatius sense interferir directament en les interaccions o interpretacions dels equips educatius sobre aquestes.

Al finalitzar cada sessió, s'ha buidat i analitzat la informació extreta mitjançant els qüestionaris i la observació directa i s'ha construït una proposta de contingut per la pròxima sessió a partir dels resultats. Aquesta estratègia ens ha permès adaptar les diferents sessions, així com els principis, mètodes i eines clau de la guia, a les necessitats i possibilitat dels centres socioeducatius.

9.1.3. Eines i instruments de mesura

Qüestionari de valoració de les sessions de treball grupal

Després de cada sessió de treball grupal s'han administrat qüestionaris a cadascun dels participants amb la intenció de conèixer la seva opinió sobre el transcurs de cada sessió. Aquest instrument, si bé no reflecteix explícitament els continguts de la proposta pedagògica, sí que permet conèixer l'adequació d'aquests a la realitat de cada centre i educador o educadora, així com la millor manera de desenvolupar les sessions següents. El qüestionari (annex 5) mostra tres blocs diferenciats: un referent a aspectes de contingut de la sessió, un altre dedicat a la dinàmica de la mateixa i el seu debat i un darrer de valoració global de la satisfacció i utilitat de cada sessió. Finalment, es reserva un espai per recollir observacions i suggeriments.

Si bé el procés de treball grupal s'han valorat de forma positiva en el seu conjunt, cal destacar especialment l'interès pel contingut de les diferents sessions i la claredat i objectius en les mateixes. D'altra banda, els aspectes menys valorats han sigut la utilitat de la sessió per al propi projecte i l'aprenentatge adquirit durant les mateixes. A la taula 37 es poden consultar les valoracions de tots els ítems del qüestionari.

Part III: Resultats i conclusions

Taula 37: valoració del procés de treball grupal

| Valoració procés de treball grupal | |
|--|-----|
| Interés pel contingut de la sessió | 8,7 |
| Claredat i objectius de la sessió | 8,4 |
| Satisfacció general | 8,2 |
| Grau d'aprofitament del temps/eficiència | 8,1 |
| Valoració de la dinàmica proposada | 8,1 |
| Utilitat de la sessió per la definició de la guia | 8,1 |
| Implicació grupal en el debat | 8,1 |
| Implicació pròpia en el debat | 8,0 |
| Utilitat de la sessió | 7,9 |
| Grau de profunditat en el debat | 7,9 |
| Aprenentatge adquirit | 7,3 |
| Utilitat de la sessió per al projecte propi on s'està treballant | 7,2 |

Font: XACS

9.2. Principis, mètodes i eines de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius

Durant les sessions de treball conjunt s'han acabat de perfilar les idees principals sobre els principis, mètodes i eines de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius. A la taula 38 es poden consultar aquest continguts, així com els capítols en que aquests s'estructuren:

Taula 38: Contingut de la primera versió de la guia de treball amb famílies des dels centres socioeducatius

| |
|---|
| 1. Introducció |
| 2. Context dels centres socioeducatius i les famílies |
| 2.1 Context econòmic i social |
| 2.2 Context normatiu |
| 3. Fonaments de la guia |
| 3.1 A qui s'adreça? |
| 3.2 Com es concreta el treball amb famílies? |
| 3.3 Quins són els principis d'acció? |

Part III: Resultats i conclusions

| |
|---|
| 4. Fonaments teòrics de l'acció |
| 4.1 La perspectiva ecosistèmica |
| 4.2 Les competències parentals |
| 4.3 El treball per competències |
| 5. La teoria del canvi: quin canvi volem generar en les famílies? |
| 6. L'acció educativa per la millora de les competències parentals |
| 6.1 Moment d'acollida i vinculació |
| 6.1.1 Com es pot vincular a les famílies amb el centre? |
| 6.1.2 Resultats dels procés de vinculació |
| 6.1.3 Recursos i eines de la fase de vinculació |
| 6.2 El moment de formació i generació de xarxa |
| 6.2.1 El treball de les competències mitjançant les activitats |
| 6.2.2 Tipologies d'activitats |
| 6.2.3 El disseny conjunt de les activitats |
| 6.3 Moment de tancament i valoració |
| 6.3.1 Per a què s'avalua? |
| 6.3.2 Què s'avalua? |
| 6.3.3 El procés d'avaluació |
| 6.3.4 Com s'avalua? |
| 6.3.5 Qui i quan s'avalua? |
| 7. Organització i gestió del treball amb famílies |
| 7.1 Els professionals |
| 7.1.1 Organització de les funcions professionals |

Part III: Resultats i conclusions

| |
|--|
| 7.1.2 Funcions dels professionals |
| 7.1.3 Competències necessàries per al treball amb famílies |
| 7.2 Recursos necessaris |
| 7.2.1 Dedicació de l'equip en funció de la intensitat de l'acció educativa |
| 7.2.2 Previsió d'hores de treball per a un grup de 10 famílies |
| 7.2.3 Costos anuals |
| 7.3 Recomanacions sobre l'espai físic |

Font: Elaboració pròpia

A continuació s'explicarà breument el contingut de cada capítol, tot i que per no excedir-nos en l'extensió no els explicarem al detall. Degut a que no ofereixen informació rellevant per a la recerca, obviarem els capítols d'agraïments, introducció, bibliografia i annexos:

9.2.1. Context dels centres socioeducatius i les famílies

Aquest apartat recull el marc legal que justifica i en que es sustenta el document, centrant-se fonamentalment en la convenció del drets de l'infant i la legislació catalana recent referent a l'atenció als infants i les famílies recollida a la llei 14/2010 del 27 de maig de drets i oportunitats de la infància i l'adolescència.

D'altra banda, el capítol fa un breu repàs sobre la situació socioeconòmica que ha sobrevingut la darrera dècada a les famílies en situació de vulnerabilitat: el procés de globalització, la crisi econòmica de 2008 i les conseqüències de la pobresa en la situació de les famílies i el benestar dels seus membres. Finalment, s'explica la consideració de la família que es té en aquesta proposta com a estructura social flexible i canviant encarregada de complir un conjunt de funcions de cura, suport i desenvolupament dels seus membres.

9.2.2. Fonaments de la guia

Una vegada establert el context dels beneficiaris potencials de la guia (famílies i centres socioeducatius), es descriu el conjunt d'elements genèrics que regeixen la implementació de la guia. Concretament es descriu l'objectiu de la intervenció amb les famílies: millorar les competències parentals dels referents familiars adults i els destinataris de la intervenció

educativa dels referents familiars adults dels infants que assisteixen als centres socioeducatius.

A continuació es concreten els elements clau de la intervenció: l'acompanyament i el suport a les famílies, l'enfocament ecosistèmic de la intervenció, la importància de la implicació activa de les famílies, i l'adaptació de la intensitat de treball a les possibilitats i disposició de les famílies.

Finalment, s'expliquen els principis d'aplicació de la guia pedagògica: transversalitat de la intervenció, acompanyament a les famílies evitant la fiscalització del procés educatiu, el paper actiu de l'infant en la intervenció, la diversitat com a valor pels centres i la importància de la flexibilitat i el treball en xarxa com a elements clau per l'èxit de la intervenció.

9.2.3. Fonaments teòrics de l'acció

En aquest capítol es resumeixen les principals corrents teòriques que han influït en el disseny de la proposta pedagògica. Aquestes coincideixen, lògicament, amb el marc teòric d'aquesta recerca. Tanmateix, per evitar una extensió excessiva del document, només s'ha inclòs informació relacionada directament amb la intervenció proposada en la guia. Es parteix dels fonaments filosòfics de la Fundació Pere Tarrés, representats per l'humanisme cristià, per introduir a continuació la visió ecosistèmica en la que es basa la comprensió de les situacions de les famílies. Una vegada establertes aquestes bases, es presenta l'objectiu de la intervenció, que en aquest cas és garantir la protecció i el desenvolupament positiu de l'infant i l'adolescent i s'identifiquen les competències parentals sobre les que vol incidir la guia. Finalment, es defineixen els elements fonamentals del treball en competències i el procés per adquirir i millorar aquestes.

9.2.4. La teoria del canvi: quin canvi volem generar en les famílies?

En aquest apartat s'especifiquen tots els requisits necessaris per assolir l'objectiu últim de la intervenció socioeducativa amb les famílies mitjançant la metodologia de la teoria del canvi. La teoria del canvi permet visualitzar en un esquema el recursos, condicionants, accions, efectes i impacte de la intervenció com una seqüència que es produeix en sentit ascendent, és a dir, des dels recursos necessaris (a la base) fins a l'impacte que es vol assolir (a la part superior). En definitiva, s'ofereix als educadors i educadores que vulguin implementar la guia una manera senzilla i sistemàtica d'incloure tots els elements

Part III: Resultats i conclusions

necessaris per incorporar els treball amb les famílies als seus centres. Al gràfic 23 es poden consultar els elements inclosos en cada nivell de la teoria del canvi en ordre ascendent:

Gràfic 23: Elements de la teoria del canvi

| |
|--|
| Impacte o finalitat última de la intervenció: L'entorn familiar assegura el desenvolupament òptim de l'infant. |
| Efecte de la intervenció: Les famílies milloren les seves competències parentals |
| Accions i activitats: Espais d'atenció individualitzada, pla de treball familiar, activitats formatives, espais d'intercanvi entre adults, activitats de lleure i suport en les tasques quotidianes. |
| Resultats del procés de vincle: La família està oberta a l'experiència i l'aprenentatge l'aprenentatge, la família s'ho passa bé al centre, la família valora el centre i hi participa activament, la família coneix i accepta la normativa del centre, la família reconeix el seu rol com a agent educatiu. |
| Condicionants del servei: Espais suficients i adequats per a l'atenció individualitzada i les activitats, el treball en xarxa amb els serveis de la comunitat, professionals competents |



Font: Elaboració pròpia

Abans de seguir amb la descripció dels principis, mètodes i eines de la guia, és necessari explicar amb més detall el procés de disseny de la teoria del canvi, concretament pel que fa als efectes i l'impacte esperats després de dur a terme les accions i activitats previstes. Amb l'objectiu d'orientar el disseny de les activitats i donar un punt de referència als educadors i educadores, durant la creació de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius, es varen consensuar un conjunt de competències parentals agrupades en dimensions. A la taula 39 es poden consultar aquestes competències i les dimensions en les que s'han agrupat:

Part III: Resultats i conclusions

Taula 39: Dimensions i competències reflectides a la teoria del canvi

| |
|--|
| Organitzar la vida a la llar de manera efectiva i saludable |
| Els cuidadors/es segueixen un conjunt de pautes pel que fa a la salut de l'infant. |
| Els cuidadors/es saben prioritzar tasques i accions d'acord amb el temps disponible i les necessitats de l'infant. |
| Recursos socials i personals per a poder dur a terme la criança |
| Els cuidadors/es saben gestionar les seves emocions. |
| Els cuidadors/es saben reconèixer i expressar les seves necessitats. |
| Els cuidadors/es es comuniquen de manera assertiva i (auto) empàtica. |
| Els cuidadors/es (re)estableixen un vincle segur amb l'infant. |
| Suport social, sense comprometre la seva autonomia |
| Els cuidadors/es intercanvien amb d'altres cuidadors experiències relacionades amb la criança de l'infant. |
| Els cuidadors/es aprofiten les oportunitats que els ofereix l'entorn. |
| Els cuidadors/es coneixen millor els recursos de la comunitat. |
| Els cuidadors/es disposen d'una xarxa de suport informal. |
| Els cuidadors/es tenen més confiança en els professionals que els orienten. |
| Acompanyament dels adults en el procés d'aprenentatge i èxit educatiu |
| Els cuidadors/es adequen les pautes educatives a les necessitats dels infants i a les seves particularitats. |
| Els cuidadors/es comparteixen temps de lleure significatiu per l'infant. |
| Els cuidadors/es li proporcionen a l'infant espais i recursos per l'aprenentatge. |
| Els cuidadors/es tenen expectatives de futur respecte a l'infant. |

Font: *Elaboració pròpia*

Aquestes competències i les dimensions que les componen estan basades en els ítems continguts en el *Cuestionario de competencias parentales para familias en situación de vulnerabilidad* (Martín et al., 2013). Tanmateix, tot i ser similars a les variables analitzades durant la fase 2 de la recerca, es tracta d'una primera proposta plantejada per facilitar el disseny de les accions educatives i adaptar els objectius a les realitats dels centres. En conseqüència, les competències analitzades en aquesta recerca són les mateixes que es troben a la versió original del qüestionari tal i com es mostra en l'apartat dedicat a l'anàlisi de la percepció sobre l'evolució de les competències parentals.

9.2.5. L'acció educativa per la millora de les competències parentals

Una vegada presentades les bases teòriques, el document suggereix un conjunt d'accions i activitats dirigides als referents familiars adults, classificades en funció dels diferents moments de la relació educativa. Es tracta d'un capítol on s'especifica una proposta d'intervenció amb les famílies. En primer lloc, s'expliquen breument els diferents moments de l'acció o intervenció educativa. Cada moment engloba un conjunt d'accions i propostes que s'adapten a la disposició, vinculació i actitud de la família respecte el centre. Tot plegat es representa amb un diagrama de fluxe (annex 1) que pretén sistematitzar el treball realitzat amb les famílies de manera que es correspongui amb els objectius representats a la teoria del canvi.

Després d'explicar el procés d'intervenció de forma general, el capítol continua explicant amb detall els elements més importants a tenir en compte en cada moment de l'acció educativa. Així, en el moment d'acollida s'explica la importància del vincle entre les famílies i el centre socioeducatiu i s'exposen breument els elements més importants a tenir en compte a l'hora de generar el vincle. En concret, s'ha emprat el concepte de relació d'ajuda de Carl Rogers (2009) per mirar d'oferir les claus per la creació d'un vincle professional positiu i sincer entre els educadors i les famílies. Els resultats d'aquest vincle, descrits a la teoria del canvi, indiquen que es pot començar a proposar accions educatives específiques a les famílies: els espais d'atenció individualitzada i el pla de treball familiar, així com els seus elements clau i algunes recomanacions per realitzar-les.

El capítol continua amb el moment de formació i generació de xarxa, on es troba el gruix d'activitats que es poden proposar i realitzar des dels centres socioeducatius: espais d'intercanvi, activitat formatives, activitats en família i sortides. Aquestes es presenten en format de fitxa, que inclou: El nom de l'activitat, els destinataris, la descripció de la mateixa, els objectius específics de l'activitat, els documents necessaris per dur-la a terme i algunes recomanacions.

Finalment, l'apartat de tancament i valoració descriu el procés d'avaluació de la intervenció educativa. Aquesta s'articula al voltant de tres eixos: els efectes de l'acció educativa, el grau d'implementació de la guia i el seguiment dels diferents processos educatius. Cadascun d'aquests eixos compta amb un conjunt d'eines i documents de valoració, l'objectiu dels quals és generar un registre que permeti valorar i millorar la intervenció educativa.

9.2.6. Organització i gestió del treball amb famílies

Una vegada concretada l'acció educativa, s'explica com s'hauria d'organitzar el treball amb famílies per part dels centres. En el capítol es defineixen les característiques dels professionals, els recursos materials necessaris i recomanacions sobre l'espai físic per al treball amb les famílies. Respecte als professionals, s'enumeren i descriuen les funcions i competències que haurien de complir els equips educatius per poder implementar les propostes de la guia adequadament. Pel que fa als recursos materials, la guia es refereix sobretot al temps de dedicació que s'hauria de dedicar a cada família i en cada activitat. Degut a l'escassetat generalitzada de temps de dedicació dels equips educatius, el capítol inclou una proposta de criteris per definir la intensitat de la intervenció amb cada família. Aquesta proposta té el propòsit d'adaptar i prioritzar la dedicació en funció de la necessitat, disposició, disponibilitat i nivell de vincle de cada cas. Concretament es descriuen tres graus d'intensitat d'intervenció: baixa, mitjana i alta, que representen menys o més hores de dedicació i menys o més activitats proposades respectivament.

Una vegada explicades les diferents intensitats de la intervenció i els criteris de definició de les mateixes, es concreten els costos previstos per poder implementar la guia mitjançant la dedicació horària de les diverses activitats i funcions segons el grau d'intensitat de la intervenció, la dedicació horari setmanal i mensual per a un grup hipotètic de 10 famílies i el càlcul de la inversió necessària per ampliar l'horari dels educadors i educadores durant 10 mesos segons el conveni col·lectiu d'acció social vigent durant la redacció de la guia. Finalment, es fan algunes recomanacions sobre l'espai físic on es realitzaran els espais d'intervenció personalitzada, els espais d'intercanvi i les activitats formatives.

Com es pot observar, existeix una correspondència directa entre les dades obtingudes durant la primera fase de recerca i els productes elaborats durant aquesta tot i que, durant la redacció de la guia, els continguts s'han estructurat i ajustat per facilitar la seva lectura i la seva implementació.

9.3. Productes de la fase 1: Formació en treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius

Per garantir la comprensió i l'aplicació dels continguts i les propostes incloses a la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius, s'ha dissenyat i realitzat una formació dirigida als i les professionals dels mateixos. En aquest subapartat es descriuran els participants, procediment i eines d'obtenció de dades sobre les valoracions dels i les participants en la formació.

9.3.1. Participants

Com ja s'ha explicat en la descripció dels participants en el disseny de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius, s'ha dut a terme una convocatòria general als centres adscrits a la Fundació Pere Tarrés. A la taula 40 es pot consultar la llista dels i les professionals que han participat en la recerca i que també han assistit a les sessions formatives, així com aquells que només han participat de la formació:

Taula 40: Centres i professionals participants durant la formació sobre els principis, mètodes i eines de la guia

| Centre socioeducatiu | Codi professional | Gènere | Funció en el centre |
|----------------------|-------------------|---------|-----------------------|
| C1 | C1P1 | Femení | Coordinadora famílies |
| | C1P2 | Masculí | Educador |
| C2 | C2P1 | Femení | Directora Centre |
| | C2P2 | Femení | Coordinadora centre |
| | C2P3 | Femení | Educadora |
| | C2P4 | Femení | Educadora |
| | C2P5 | | |
| | C2P6 | Femení | Educadora |
| | C2P7 | Femení | Educadora |
| C3 | C3P1 | Masculí | Educador |
| | C3P2 | Femení | Psicòloga |
| | C3P3 | Femení | Coordinadora centre |
| | C3P4 | Femení | Educadora |
| | C3P5 | Femení | Educadora |
| C4 | C4P2 | Femení | Educadora |

Font: Elaboració pròpia

9.3.2. Procediment

Una vegada finalitzada la primera versió de la guia i incorporades les esmenes necessàries, s'ha dissenyat una formació sobre els principis, mètodes i eines més rellevants de la guia respecte al treball amb les famílies. Aquesta s'ha realitzat al llarg un total de 4 sessions formatives, de 5 hores de durada on es varen tractar els següents temes:

- Sessió 1: Teoria sistèmica.
- Sessió 2: Competències professionals i principis de la intervenció.
- Sessió 3: Competències professionals i vincle.
- Sessió 4: Competències parentals i accions educatives.

Les sessions es varen realitzar els dies 4, 11, 18 i 25 de novembre del 2016. Les sessions s'han realitzat en horari de 9h a 14h, amb una durada total de 20 hores. A l'annex 6 es poden consultar els continguts de cada sessió.

Pel que fa a la programació, disseny i dinamització de les sessions formatives, s'ha recorregut a un formador extern contractat per la Fundació Pere Tarrés amb el que s'ha planificat i coordinat conjuntament la realització de la formació. Aquesta decisió correspon a la intenció per part de l'investigador de poder observar i recollir les impressions i reaccions dels educadors i educadores sobre la formació mitjançant la observació directa. D'aquesta manera, ha sigut possible desenvolupar noves edicions de la formació autònomes respecte al procés de recerca.

D'altra banda, la dinamització de les sessions de formació per part de l'investigador hauria dificultat la observació i la presa de notes de camp. De la mateixa manera, l'assumpció del paper de formador hauria pogut tenir un efecte distorsionador en el funcionament de les sessions.

9.3.3. Eines de mesura

Per conèixer la opinió dels participants en la formació, una vegada finalitzada cada sessió, s'ha entregat un qüestionari de valoració. Aquest ha consistit, en primer lloc, en una part quantitativa, on es demana que es valorin a) els aspectes generals de la sessió, b) la dinàmica i el debat generat en la mateixa i c) la valoració global sobre la sessió. L'altra part del qüestionari planteja als participants que expressin els 3 aspectes que més interessants els hi ha resultat, els 3 aspectes que els hi ha suscitat més interès i, finalment, les observacions

Part III: Resultats i conclusions

o suggeriments que puguin tenir sobre la formació. A la taula 41 es poden consultar les valoracions de la primera edició de la formació:

Taula 41: Qüestionari i valoracions de la formació "treball amb famílies"

| Valoracions formació "treball amb famílies" | | | | | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|
| Aspectes generals | 1a Sessió | 2a Sessió | 3a Sessió | 4a Sessió | TOTALS |
| Claredat dels objectius de la sessió | 8,9 | 8,9 | 9,3 | 9,3 | 9,1 |
| Claredat en l'exposició | 9,0 | 9,1 | 9,3 | 9,4 | 9,2 |
| Rellevància del contingut de la sessió | 8,9 | 8,9 | 9,4 | 9,5 | 9,2 |
| Aplicabilitat dels continguts al dia a dia del centre | 8,7 | 8,8 | 9,1 | 8,9 | 8,9 |
| TOTAL | 8,9 | 8,9 | 9,3 | 9,3 | 9,1 |
| Dinàmica i debat | | | | | |
| Dinàmiques grupals | 8,4 | 8,7 | 9,2 | 9,6 | 9,0 |
| Temps destinat al debat | 8,2 | 8,9 | 8,9 | 9,1 | 8,8 |
| Grau de profunditat del debat | 7,7 | 8,5 | 9,3 | 9,2 | 8,7 |
| Total | 8,1 | 8,7 | 9,1 | 9,3 | 8,8 |
| Valoració global | | | | | |
| Satisfacció general | 8,7 | 9,1 | 9,3 | 9,6 | 9,2 |

Font: elaboració pròpia

Com es pot observar, la valoració tant de la formació en general com de les diferents sessions en particular reflecteixen una elevat nivell de satisfacció en tots els aspectes, en particular a la darrera sessió.

9.4. Implementació de la primera versió de la guia

Una vegada dissenyada la primera versió de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i realitzada la formació sobre els aspectes claus d'aquesta, s'ha proposat als centres C1 i C2, que han estat presents al llarg de tot el procés de creació de la proposta pedagògica, l'apliquin durant la resta del curs 2016-2017. La proposta ha sigut acceptada per dos dels centres. Al febrer del 2017 se'ls hi ha entregat el document "Guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius" i es s'ha demanat als equips educatius que, en la mesura de les seves possibilitats, incloguin les activitats i estratègies descrites a la guia al funcionament quotidià dels seus centres. La varietat de

Part III: Resultats i conclusions

característiques, condicions i contextos dels centres socioeducatius, així com de la població que hi assisteix ha dificultat obtenir mostres anàlogues. Tanmateix, aquesta varietat ha permès identificar aquells trets comuns entre els centres, evitant una excessiva rigidesa en la proposta.

Lògicament, les característiques de cada centre condiciona la seva capacitat d'implementació de les propostes incloses a la guia. D'altra banda, la localització i les característiques dels barris on es troben els centres ofereixen diferents contextos a les famílies que assisteixen als centres socioeducatius, tot i que aquestes presenten unes necessitats i uns trets comuns, tal i com s'ha expressat en l'apartat de resultats de la fase exploratòria i com es podrà veure més endavant a la caracterització de la mostra per el disseny experimental.

A l'hora de programar i dur a terme les activitats amb les famílies, ambdós centres experimentals han mirat d'implementar les propostes de la guia tot adaptant-les a la seva programació. En conseqüència, els noms, el desenvolupament i la freqüència discrepen en alguns punts entre tots dos centres. A les taules 42 i 43 es sintetitzen les principals característiques de les activitats dirigides a les famílies: nom de l'activitat en qüestió, sessions realitzades i freqüència, destinataris de l'activitat, descripció i contingut:

Part III: Resultats i conclusions

Taula 42: Descripció d'activitats per a les famílies realitzades pel centre C1 durant els curs 2016-2017

| Centre socioeducatiu C1 | | | | |
|---|---|--|--|---|
| Tipus d'activitat | Freqüència | Durada | Participants | Descripció i contingut |
| Espai d'atenció individualitzada: Parlem | 1 cop al trimestre/per petició de les famílies o els equips educatius | Durada variable en funció del motiu i el desenvolupament de la sessió (aproximadament una hora de mitjana) | 1 família cada reunió | Sessions d'intercanvi entre l'educador o educadora sobre qüestions específiques de l'infant, la família o el centre, es poden donar en tres formats: Entrevistes individuals mínim de manera trimestral. Entrevistes sol·licitades pels pares i mares (en funció de la demanda). Entrevistes sol·licitades per educadors de manera puntual per abordar alguna temàtica en concret |
| Activitats formatives: Tallers per aprendre | 14 sessions cada taller(2 sessions setmanals) | 1 hora | Referents familiars adults: 8-10 persones per sessió i 1 o 2 educadors en funció de la temàtica escollida. | Espai destinat als adults, on a partir de les demanes dels pares/mares o observacions dels educadors es realitzen tallers formatius de: |
| | | | | Llengua catalana |
| | | | | Informàtica |
| Activitats família: Vincles | 1 cop al trimestre | Variable segons activitat | Grups de 10 famílies | <i>Engresca't</i> , que consistirà en sortides d'educadors, pares i fills fora del centre. Els grups es configuraran en funció de les edats dels infants i dels objectius de treball familiars estipulats pels educadors. Les sortides seran principalment en cap de setmana i de caràcter gratuït o amb el mínim cost possible. |
| | 1 cop al mes | 2 hores (coincideix amb les activitats dirigides als infants) | 1-2 famílies | <i>Tardes en família</i> , un cop al mes els pares i mares d'infantil estan convidats a participar de la tarda del centre. Afegint-se a les activitats que l'educador referint prepari. En aquest espai també és celebraran els aniversaris dels participants. |
| | 1 cop al mes d'una hora de durada | 1 hora | Grups de 10 famílies | <i>L'hora del té/ dinars compartits amb les "mames"</i> : Aquest espai tindrà lloc un cop al mes, pretén fomentar la relació entre les famílies i els educadors. És un moment distès on no hi ha objectiu permanent sinó que varia en funció dels participants. També s'aprofitarà aquest espai per involucrar a les famílies ja que la proposta d'activitat neix del seu interès. Només és reuniran els progenitors i educadors per a establir vincle. |

Font: elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pels centres C1 i C2

Part III: Resultats i conclusions

Taula 43: Descripció d'activitats per a les famílies realitzades pel centre C2 durant els curs 2016-2017

| Centre socioeducatiu C2 | | | | |
|---|---|--|-----------------------------|---|
| Tipus d'activitat | Freqüència | Durada | Participants | Descripció i contingut |
| Espais d'atenció individualitzada: tutories | 1 cop al trimestre/per petició de les famílies o els equips educatius | Durada variable en funció del motiu i el desenvolupament de la sessió (aproximadament una hora de mitjana) | 1 família per sessió | Sessions d'intercanvi entre l'educador o educadora sobre qüestions específiques de l'infant, la família o el centre, es poden donar en tres formats: Entrevistes individuals mínim de manera trimestral. Entrevistes sol·licitades pels pares i mares (en funció de la demanda). Entrevistes sol·licitades per educadors de manera puntual per abordar alguna temàtica en concret. |
| Activitat en família: Espai Víncl | 4 sessions | 1 hora i 30 minuts | 4 subgrups (8 famílies) | Normativa/Confiança: Mitjançant Jocs de Taula familiars, es treballa la normativa del centre i de com ens trobem normatives (límits i conseqüències) en el quotidià. |
| | 1 sessió | 1 hora | | Les pors/La confiança: Mitjançant Dinàmiques de grup, a través dels sentits. Treballant de forma conjunta infants i adults. |
| | | 1 hora | | Normativa/Confiança: Mitjançant Jocs de Taula familiars, es treballa la normativa del centre i de com ens trobem normatives (límits i conseqüències) en el quotidià. |
| | 1 sessió | 1 hora | 2 grans grups (20 famílies) | Sortida al parc: Activitat de cloenda de trimestre. Berenar de germanor i jocs exteriors. |
| | 1 sessió | 1 hora | | Sortida a la Serralada de Marina (Font del Tort): Senderisme nivell bàsic i senzill, pel camí de la Font del Tort. Famílies i infants. Jocs a la Natura, berenar de germanor i cloenda del trimestre. |
| | 1 sessió. | 1 hora | | Activitat exterior de lleure i esport conjunta amb infants i famílies dels dos Centres Oberts Infantil. |

Part III: Resultats i conclusions

| | | | | |
|---------------------------------|------------|--------------------|----------------------|---|
| | 1 sessió | 1 hora | | Activitat Cloenda Final de Curs: cada Centre Obert, realitza una festa de cloenda d'estiu amb les seves famílies i els infants. Recordant aspectes rellevants del curs i oferint un espai distès i de relació entre les famílies, i entre pares, mares i fills/es. |
| | 1 sessió | 1 hora | | Berenar de Nadal: Activitat de cloenda de trimestre. Berenar de germanor. |
| Intercanvi adults: GRUP MaPa | 1 sessió | 1 hora | 1 grup (10 famílies) | Som família: Tipus de família segons les metodologies educatives a les llars. Reflexionar de com ens han educat, i com eduquem. <i>Roll playing</i> |
| | 1 sessió | 1 hora | | Com sóc? I com vull ser?: Dinàmiques per treballar els rols parentals. |
| | 1 sessió | 1 hora | | Per on volem seguir: Pluja d'idees i planificació trimestral conjunta amb les famílies, per programar les sessions del segon trimestre. Valoració. |
| | 2 sessions | 1 hora i 30 minuts | | L'adolescència, on es troben els nostres fills/es?: Mitjançant un mural amb la imatge de dos joves, es van explicant conceptes de l'etapa evolutiva en la qual es troben els fills/es. <i>Intercanvi de sabers</i> |
| | 1 sessió | 1 hora | | Parlem Obertament I: Amb els continguts de la darrera sessió, les famílies exposen quines són aquelles que per a ells els hi preocupa i per què?. Amb aquest format, es defineixen les temàtiques a treballar en el següent trimestre. <i>Debat</i> |
| | 2 sessions | 1 hora i 30 minuts | | Parlem Obertament II i III: S'escullen dos temes per sessió, d'aquelles en les quals les famílies coincideixen amb interès de treballar. Sota una bateria de preguntes, es realitza un debat obert, amb un recull de propostes i intercanvis d'experiències. |
| | 3 sessions | 1 hora i 30 minuts | | Drets dels infants i joves: Mitjançant unes cartes que simbolitzen els drets dels infants. Les famílies a l'atzar escullen una, i serà la temàtica del debat. |
| | | | | |
| Activitats formatives | 1 sessió | 1 hora i 30 minuts | 1 grup (10 famílies) | PASSA- Taller de prevenció amb les pantalles: Taller a càrrec del Punt d'Assessorament en drogues i addiccions de Montcada. Per treballar tots els aspectes relacionats amb les pantalles en l'ús quotidià amb els fills/es. <i>Taller dirigit</i> |

Part III: Resultats i conclusions

| | | | | |
|-------------------------|---------------------|---------|--|---|
| | 2 sessions | 1 hora | 1 grup (10 famílies) amb el suport de dues famílies. | Es realitzen tallers de cuina , a càrrec de dues famílies que s'ofereixen per dinamitzar la sessió, per a tot el grup d'infants. <i>Espais Compartits</i> |
| | 6 sessions | 2 hores | 1 grup de dones (15 participants) | Créixer en família: programa suport a la parentalitat i la criança que té l'objectiu d'orientar, reforçar i donar eines als pares i a les mares de cara a l'educació dels seus fills i filles de 0 a 18 anys. El programa està conduït per persones expertes en educació i dinàmiques familiars. |
| Sortides i celebracions | Sortida al Tibidabo | | 45 famílies (aproximadament) | Sortida al Parc d'atraccions "Tibidabo" , on es conviden a totes les famílies dels centres oberts infantils i el centre obert juvenil, dins del marc d'activitats d'estiu. La sortida es realitza en autocar, i es proposa fer dinar conjunt al parc d'atraccions. Al llarg del dia les famílies s'organitzen amb els seus fills/es. |
| | Dinar de Famílies | | 40 famílies (aproximadament) | Dinar de germanor al pati de l'Hotel d'entitats de Can Sant Joan. Totes les famílies estaven convidades a portar algun plat per compartir, i el servei també va facilitar dinar per a tothom. La jornada consistia, a dinamitzar jocs gegants per a totes les edats, convidant a jugar adult amb infant. Festa final amb ruixada d'aigua i música. Activitat de cloenda de curs on participen famílies de tots els serveis. |
| | Sortida de Nadal | | 60 famílies | Sortida Casa de Colònies La Conreria: Sortida emmarcada en el programa d'activitats d'hivern, es realitza una sortida a la casa de colònies, amb un format d'activitats matinals, dinar conjunt i festa final. Jocs Inter generacionals i disfresses. |

Font: elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pels centres C1 i C2

Com es pot observar, existeixen algunes diferències entre tots dos centres a l'hora de realitzar el treball amb les famílies. Si bé en termes generals tots dos han dut a terme activitats similars en tipologia: espais d'atenció individualitzada, activitats formatives, activitats d'intercanvi entre adults, activitats en família i sortides del centre. Tanmateix, existeixen matisos destacables entre tots dos pel que fa al volum de sessions dedicades, periodicitat i nombre de famílies participants en cada activitat. La primera diferència es pot trobar en les activitats formatives, més freqüents en el cas del C1. La segona diferència es pot trobar en la forma d'organitzar les activitats amb les famílies. El C1 divideix ha englobat les activitats dirigides a la família sota un mateix projecte on es realitzen les sortides del centre, activitats basades en el quotidià i les activitats d'intercanvi entre adults. El C2, d'altra banda, distingeix entre aquelles activitats dirigides a les famílies i aquelles dirigides només als referents familiars adults. En aquest sentit, el C2 ha optat per dedicar més espai a realitzar sessions amb els referents familiars adults mitjançant activitats d'intercanvi entre

adults d'una manera més dirigida i centrada en el continguts. D'altra banda, el C1 s'ha enfocat en reforçar el vincle entre les famílies i els educadors mitjançant espais de caire més informal i quotidià.

Pel que fa al volum i freqüència de les activitats, també es troben diferències entre tots dos centres, especialment pel que fa a les activitats formatives i a les sortides dels centres. En aquest aspecte, el C1 ofereix un varietat més amplia d'activitats formatives al llarg de més sessions, mentre que el C2 ofereix menys formacions i de menys durada. Pel que fa al contingut de les activitats formatives, el C1 ofereix recursos formatius amb una orientació pràctica, en ocasions a demanda de les famílies a diferència del C2, que ofereix formacions especialitzades en qüestions relatives a la parentalitat. realitza sortides periòdiques amb les famílies amb l'objectiu que aquestes puguin replicar les activitats pel seu compte. D'altra banda, el C2 realitza sortides un cop al curs, però mitjançant una convocatòria més àmplia.

9.5. Seguiment de la Implementació de la guia de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius

Per conèixer fins a quin punt s'han seguit les propostes de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i esbrinar si durant els primers mesos de la implementació s'ha detectat algun efecte en les famílies dels centres, s'ha realitzat una sessió de seguiment consistent en una entrevista semi-estructurada i un qüestionari. La informació extreta ha servit per aprofundir sobre el possibles canvis en el posicionament i la praxi dels i les professionals.

9.5.1. Procediment

Per valorar fins a quin punt s'han aplicat el elements de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius, s'ha visitat els centres que han tingut accés al document de la guia i/o que han assistit a les sessions formatives sobre els seus continguts. Les visites s'han realitzat durant el període comprés entre el final del curs 2016-2017 i el principi del curs 2017-2018 en funció de la disponibilitat dels centres. En aquest procés s'ha valorat fins a quin punt els educador i educadores dels centres han seguit les pautes indicades a la guia pedagògica de treball amb famílies. L'avaluació s'ha dut a terme en dos formats: una entrevista semi estructurada i un qüestionari per entrevista. Per motius pràctics totes dues eines s'han fet servir durant la mateixa sessió.

9.5.2. Eines i instruments de mesura

9.5.2.1. Entrevistes de seguiment

Després de la implementació de la guia pedagògica, s'han realitzat un conjunt d'entrevistes als equips educatius del centres per recollir les seves impressions sobre alguns aspectes relacionats amb les famílies. Aquestes entrevistes s'han dut a terme en un format molt semblant a les entrevistes exploratòries, és a dir, en forma de conversa amb preguntes obertes. Tanmateix, en aquest cas l'entrevista ha sigut menys estructurada que en el cas anterior.

9.5.2.2. Qüestionaris d'implementació de la guia de treball amb famílies.

Durant les sessions de seguiment, després de l'entrevista, s'ha administrat un qüestionari dissenyat *ad hoc* (annex 7) on els i les participants han valorat el grau d'implementació de la guia de treball amb famílies. La funció d'aquest qüestionari és detectar les possibles diferències entre els centres participants a l'hora d'intervenir amb les famílies i determinar si aquest ha sigut un factor de pes en la percepció de les competències parentals de les famílies.

Les preguntes s'han distribuït en tres àrees corresponents als diferent moments dels procés educatiu descrits a la pròpia guia pedagògica "*Guia de treball amb famílies en el marc dels centres socioeducatius*": moment d'acollida i vincle, moment de formació i generació de xarxa i moment de tancament. També s'ha inclòs un apartat sobre la utilització d'alguns dels recursos descrits a la guia per dissenyar les intervencions.

El qüestionari conté preguntes de diversos tipus en funció del moment de la acció educativa que s'estava avaluant:

- **Acollida i vincle**

Mesura les actituds dels equips educatius respecte a la seva relació amb les famílies. Les preguntes es varen mesurar amb una escala Likert puntuada del 1 al 5, on 1 representa el màxim desacord amb l'afirmació i el 5 representa el màxim acord amb un conjunt d'afirmacions sobre el vincle equip educatiu-família. Les afirmacions es corresponen amb els requisits necessaris per establir un vincle professional adequat descrits a la guia pedagògica de treball amb les famílies.

- **Disseny de les intervencions**

Part III: Resultats i conclusions

En aquest apartat s'ha volgut conèixer: quines eines feien servir els equips educatius a l'hora de dissenyar les seves intervencions en l'àmbit familiar (genograma, ecomapa, pla de treball familiar o cap de les anteriors) , si s'havia realitzat un pla de treball familiar per escrit i, en cas afirmatiu, amb quina freqüència s'havia consultat (mai, alguna vegada, sovint sempre). Les categories de resposta eren nominals, dicotòmiques i ordinals respectivament.

- **Moment de generació de xarxa:**

Aquesta part del qüestionari es va dissenyar per saber quines de les activitats proposades a la guia de treball amb famílies s'havien dut a terme durant el curs. Sobre cadascuna de les tipologies d'activitat es va preguntar: si es realitzava o no, en cas afirmatiu, amb quina freqüència (setmanal, mensual, trimestral o una vegada al curs), quina valoració en feien els entrevistats/des en una escala del 1 al 5, quins aspectes creien que s'havien de mantenir i com es podrien millorar.

Les categories de resposta en aquest cas eren: dicotòmiques, ordinals, d'escala i obertes respectivament.

- **Moment de tancament i valoració**

Aquest apartat del qüestionari es va dissenyar per saber si l'equip educatiu va fer servir els instruments d'avaluació proposats a la guia pedagògica. Per saber-ho, es va preguntar si s'havien fet servir cadascun dels instrument i, en cas afirmatiu en quin moment del curs (inici o final) i amb quina freqüència (setmanal, mensual, trimestral o una vegada al curs). Les categories de resposta eren dicotòmiques, dicotòmiques multi resposta i ordinals respectivament.

Capítol 10. Fase 2a: Avaluació dels efectes de la formació i la guia en la millora de les competències parentals percebuda pels educadors.

10.1. Avaluació de l'instrument de mesura

10.1.1. Validesa

Per poder afirmar que el qüestionari emprat resulta adequat a la mostra i que existeix una bona correlació entre els seus ítems, s'han dut a terme les proves Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) i esfericitat de Barlett. Els resultats de les quals es poden consultar a la taula 44:

Taula 44: Prova de Kaiser-Meyer-Olkin i esfericitat de Bartlett

| | | |
|---|--------------|----------|
| Mesura Kaiser-Meyer-Olkin d'adequació de mostreig | | ,929 |
| Prova d'esfericitat de Barlett | Txi-quadrada | 1346,723 |
| | Gl | 136 |
| | Sig. | ,000 |

Font: Elaboració pròpia

En primer lloc, es pot observar l'elevat valor resultant de la prova, de 0,929 sobre un total de 1. Aquesta puntuació significa una molt bona adequació mostral. D'altra banda, el resultat també corrobora una gran correlació entre els diversos factors del qüestionari. Finalment, la prova mostra un nivell de significació inferior al 0.05, el que indica que es pot realitzar un anàlisi de factors.

Anàlisi de factors

En primer lloc, s'ha realitzat l'anàlisi de les comunalitats dels components principals, que representa la proporció de la variància explicada pel factors comuns en una variable, en aquest cas la percepció de les competències parentals. Tal i com es pot consultar a la taula 45, els valors d'aquestes han resultat ser superiors a 0.7 en tots els ítems amb l'excepció de l'ítem autoestima, que ha obtingut un valor de 0.564. Tanmateix, es tracta d'un valor prou elevat com per no excloure aquesta competència de l'anàlisi.

Part III: Resultats i conclusions

Taula 45: Comunalitats dels ítems inclosos en l'anàlisi de factors

| | Inicial | Extracció |
|---|---------|-----------|
| S'ocupa per la higiene dels infants (pare i mare) | 1,000 | ,769 |
| Promou l'exercici físic en els infants (pare i mare) | 1,000 | ,701 |
| Responsabilitat envers el benestar de l'infant (pare i mare) | 1,000 | ,789 |
| Visió positiva de l'infant i la família (pare i mare) | 1,000 | ,770 |
| Busca ajut de persones significatives quan té problemes amb els infants (pare i mare) | 1,000 | ,799 |
| Busca ajut d'institucions quan té problemes amb els seus fills (pare i mare) | 1,000 | ,818 |
| Col·labora amb els professionals i les institucions que els hi vol oferir suport i ajut (pare i mare) | 1,000 | ,718 |
| Mostra calidesa i afectiva en les relacions amb els seus fills (pare i mare) | 1,000 | ,730 |
| Reconeix les fites evolutives assolides pels infants en la mesura de les seves possibilitats (pare i mare) | 1,000 | ,797 |
| Controla i supervisa el comportament infantil (pare i mare) | 1,000 | ,824 |
| Estimula i dona suport a l'aprenentatge dels infants (pare i mare) | 1,000 | ,807 |
| Autoestima (pare i mare) | 1,000 | ,564 |
| Mostra capacitat per resoldre conflictes interpersonals (pare i mare) | 1,000 | ,706 |
| Capacitat d'autocorrecció quan comet errors (pare i mare) | 1,000 | ,783 |
| Flexibilitat per aplicar les pautes educatives en funció de l'edat, característiques de l'infant i el context (pare i mare) | 1,000 | ,793 |
| Promou relacions de confiança i comunicació amb els infants (pare i mare) | 1,000 | ,830 |
| Empreu els recursos comunitaris (pare i mare) | 1,000 | ,850 |

Font: Elaboració pròpia

A continuació s'ha realitzat l'anàlisi de la variància total explicada pels components principals, fixant el nombre de factors a 4 amb la intenció de comprovar si es mantenen les dimensions competencials indicades a la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius. Els resultats, tal i com es pot veure a la taula 46 indiquen que un 76.747% de la variància s'explica amb aquests 4 factors:

Part III: Resultats i conclusions

Taula 46: Variança total explicada pels 4 factors seleccionats a l'anàlisi

| Component | Autovalors inicials | | | Sumes d'extracció de càrregues al quadrat | | | Sumes de rotació de càrregues al quadrat | | |
|-----------|---------------------|---------------|------------|---|---------------|------------|--|---------------|------------|
| | Total | % de variança | % acumulat | Total | % de variança | % acumulat | Total | % de variança | % acumulat |
| 1 | 10,290 | 60,532 | 60,532 | 10,290 | 60,532 | 60,532 | 5,361 | 31,537 | 31,537 |
| 2 | 1,027 | 6,042 | 66,574 | 1,027 | 6,042 | 66,574 | 3,626 | 21,327 | 52,864 |
| 3 | ,947 | 5,569 | 72,143 | ,947 | 5,569 | 72,143 | 2,639 | 15,526 | 68,390 |
| 4 | ,783 | 4,603 | 76,747 | ,783 | 4,603 | 76,747 | 1,421 | 8,357 | 76,747 |

Font: Elaboració pròpia

Matriu de component rotat

Tanmateix, si s'observen les variables i es comparen amb les dimensions proposades a la guia, es pot comprovar que aquestes no coincideixen una vegada s'ha executat la matriu de component rotat. Amb tot, aquest comportament de les dades no significa que la proposta teòrica sobre les dimensions i les variables que les componen hagi de ser descartada, ja que, si s'observen a nivell individual cadascuna de les variables, es poden situar-les en una de les quatre dimensions proposades tot mantenint un "pes" relatiu de variància explicada superior a 0.3, el que resulta adequat per mantenir la proposta inicial.

A la taula 47 es pot comprovar el pes de cada component respecte a la seva corresponent dimensió teòrica:

Part III: Resultats i conclusions

Taula 47: Resultats de l'anàlisi factorial

| Dimensions | Variables | Resultat matriu component rotat |
|----------------------|---|---------------------------------|
| Personals | Capacitat d'autocorrecció quan comet errors | 0,815 |
| | Mostra capacitat per resoldre conflictes interpersonals | 0,76 |
| | Autoestima | 0,553 |
| | Visió positiva de l'infant i la família | 0,568 |
| | Responsabilitat envers el benestar de l'infant | 0,425 |
| Relacionals | Promou relacions de confiança i comunicació amb els infants | 0,379 |
| | Reconeix les fites evolutives assolides pels infants en la mesura de les seves possibilitats | 0,545 |
| | Mostra calidesa i afecte en les relacions amb els seus fills | 0,491 |
| | Busca ajut de persones significatives quan té problemes amb els infants | 0,772 |
| Relatives a la xarxa | Promou l'exercici físic en els infants | 0,3 |
| | Empra els recursos comunitaris | 0,858 |
| | Busca ajut d'institucions quan té problemes amb els seus fills | 0,397 |
| | Col·labora amb els professionals i les institucions que els hi vol oferir suport i ajut | 0,311 |
| Educatives | Flexibilitat per aplicar les pautes educatives en funció de l'edat, característiques de l'infant i el context | 0,403 |
| | Estimula i dona suport a l'aprenentatge dels infants | 0,496 |
| | S'ocupa per la higiene dels infants | 0,502 |
| | Controla i supervisa el comportament infantil | 0,735 |

Font: elaboració pròpia

10.1.2. Fiabilitat de l'instrument

La fiabilitat del Qüestionari s'ha calculat mitjançant l'Alfa de Cronbach, que en aquest cas mostra un resultat de 0.956 en un total de 17 elements. Si s'observen les estadístiques totals dels elements, es pot observar, d'una banda, una correlació total dels elements elevada en gairebé tots ells. La correlació corregida supera el 0.7 en tots elements, tret d'*empra els recursos comunitaris*, *promou l'exercici físic en els infants* i *autoestima*. Tanmateix, els resultats d'aquests ítems és prou elevat com per no suprimir-los. En segon lloc, la columna *alfa de Cronbach si es suprimeix l'element* indica la variació en aquest estadístic si es suprimeix algun dels seus elements. En tots els ítems tret de *promou l'exercici físic en els infants* i *empra els recursos comunitaris*, el valor de l'alfa de Cronbach disminuiria. Tanmateix, la supressió dels dos ítems esmentats significaria un ascens del resultat de 0.001 i 0.002 respectivament, pel que no es justifica l'eliminació d'aquest elements.

Coefficient de correlació intraclasse i fiabilitat de la prova

Per conèixer el grau de reproductibilitat de l'instrument, s'ha calculat el coeficient de concordança intraclasse, que es pot consultar a la taula 48:

Taula 48: Resultats del coeficient de correlació intraclasse

| | Correlació intraclasse | 95% de interval de confiança | | Prova F amb valor verdader 0 | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|----------------|------------------------------|-----|------|------|
| | | Límit inferior | Límit superior | Valor | df1 | df2 | Sig |
| Mesures úniques | ,563 ^a | ,490 | ,642 | 22,912 | 93 | 1488 | ,000 |
| Mesures promig | ,956 ^c | ,942 | ,968 | 22,912 | 93 | 1488 | ,000 |

Font: elaboració pròpia

Part III: Resultats i conclusions

Si s'observen les mesures de promig a la taula 44, es pot comprovar que han obtingut un valor de 0.956, el que representa una reproductibilitat molt elevada segons la proposta d'interpretació de Fleiss, tal i com s'indica a la taula 49:

Taula 49: Valor i interpretació del Coeficient de Correlació Intraclasse

| Valor del CCI, Força de la concordança |
|--|
| >0,90 Molt bona |
| 0,71-0,90 Bona |
| 0,51-0,70 Moderada |
| 0,31-0,50 Mediocre |
| <0,30 dolenta o nula |

Font: elaboració pròpia

Finalment, s'ha realitzat la prova de correlació en dues meitats de Guttman i el coeficient de Spearman-Brown per establir la fiabilitat de la prova. Els resultats d'ambdues proves han sigut de 0.963 i 0.966 respectivament, el que indica una alta fiabilitat de la mateixa.

10.2. Diferències entre els moments de mesura

En aquest apartat es mostraran i s'explicaran les dades obtingudes durant la fase 2b en els moments de mesura pretest, posttest i de seguiment. En primer lloc s'explicaran els resultats referents a les dades descriptives, a continuació es descriurà el procés d'anàlisi de la relació entre les variables i, finalment, s'introduiran algunes possibles explicacions sobre els resultats obtinguts en aquesta fase.

10.2.1. Dades descriptives

En primer lloc, es descriuran els valors de la mitjana per cadascuna de les competències mesurades, agrupades en les seves respectives dimensions segons el criteris mencionats anteriorment.

10.2.1.1. Competències personals

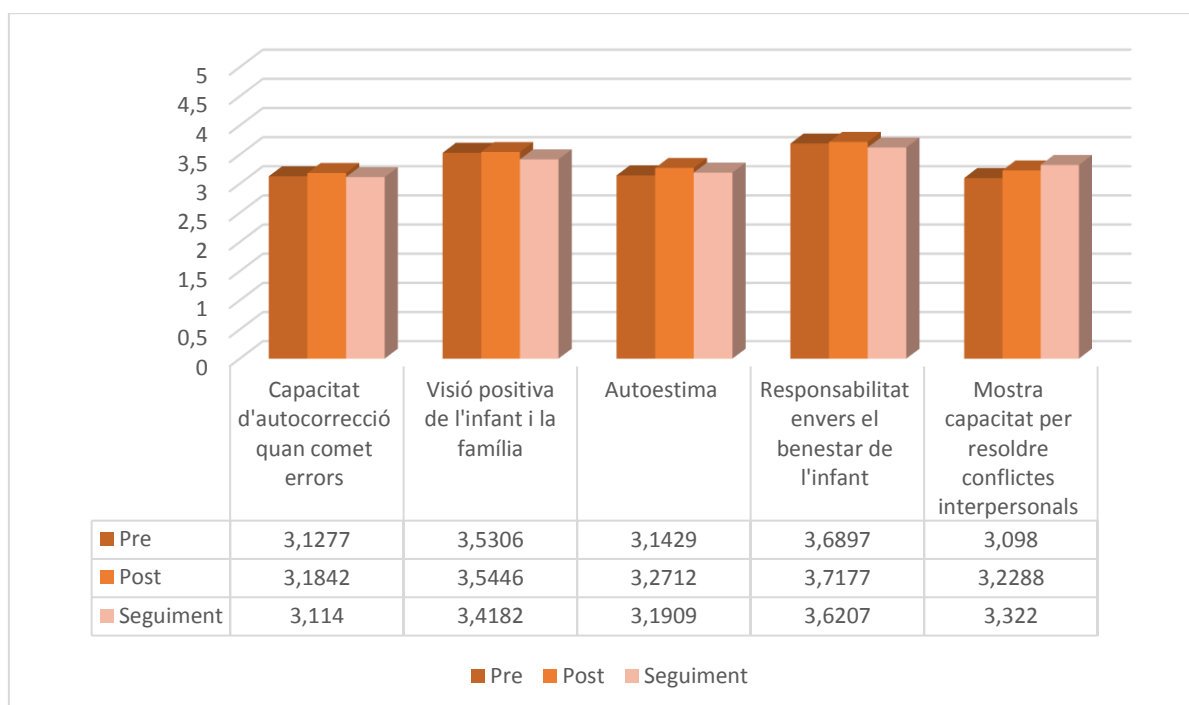
Una primera aproximació permet comprovar que la competència millor valorada pels educadors i educadores és la "responsabilitat envers el benestar de l'infant", seguida de "té una visió positiva de l'infant i la família". La tercera competència més valorada és

Part III: Resultats i conclusions

“autoestima”, seguida de “capacitat d'autocorrecció quan comet errors”. La competència amb una valoració mitjana més baixa és “capacitat de resoldre conflictes interpersonals”.

Seguint amb la interpretació dels resultats, es pot apreciar una tendència comuna en totes les competències, consistent en un augment del valor de la mitjana en el moment de mesura posttest. Tanmateix, si s'observen i es comparen el moment de mesura posttest i de seguiment, es pot apreciar una davallada en les valoracions en totes les competències amb l'excepció de “mostra capacitat per resoldre conflictes interpersonals” que, tot i tenir unes valoracions més baixes que la resta de competències, és la que presenta un augment més gran i persistent en tots tres moments de la mesura.

Gràfic 24: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències personals



Font: elaboració pròpia

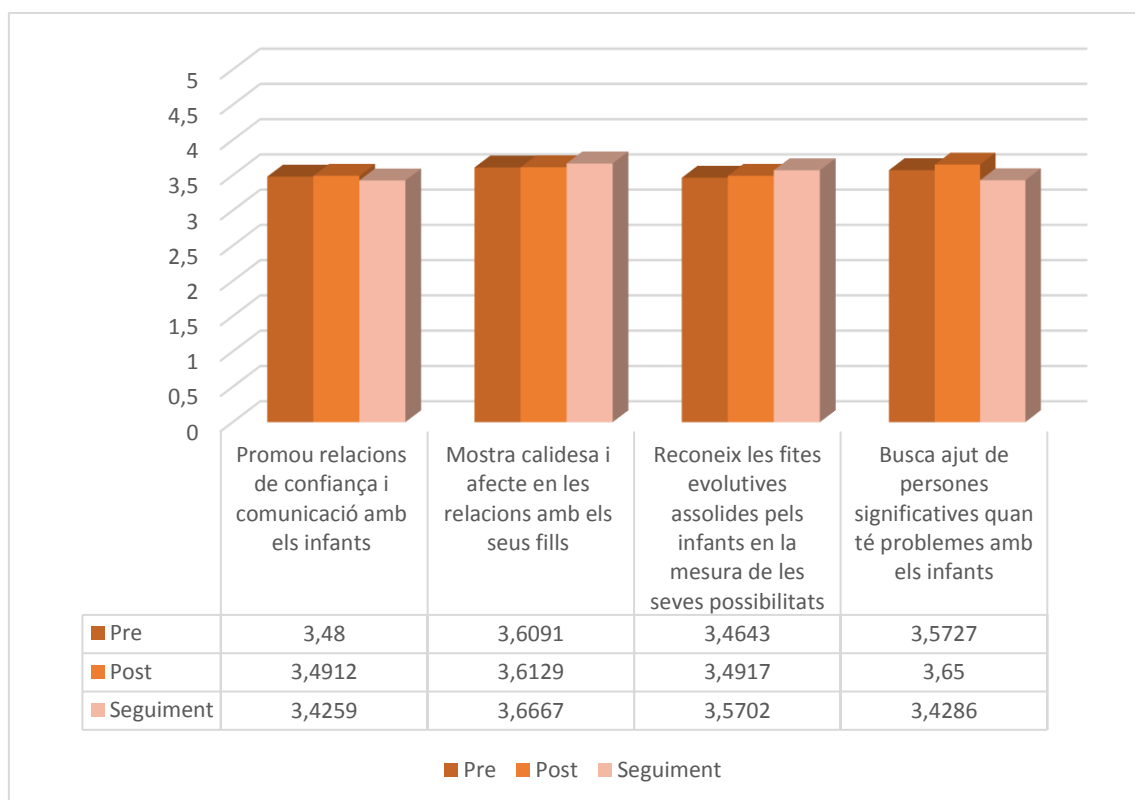
Si es comparen les competències entre elles tenint en compte les seves valoracions, es pot observar que les dues competències més valorades estan relacionades amb la relació dels referents familiars adults respecte l'infant i la família en el plànol subjectiu, com la “visió positiva de l'infant i la família i la responsabilitat envers el benestar de l'infant”. D'altra banda, les competències relacionades amb l'ontosistema, com “autoestima”, “capacitat d'autocorrecció quan comet errors” i “capacitat per resoldre conflictes” han obtingut puntuacions inferiors.

10.2.1.2. Competències relacionals

Pel que fa a les competències relacionals, com es pot veure en el gràfic 25, la competència “mostra calidesa i afecte en les relacions amb els seus fills” ha sigut la millor valorada, seguida de “busca ajut de persones significatives quan té problemes amb els infants”. En tercer lloc es troba la competència “reconeix les fites evolutives assolides pels infants en la mesura de les seves possibilitats”. Arribats a aquest punt, cal esmentar que les puntuacions obtingudes en el moment de seguiment han sigut considerablement superiors, no només respecte als altres moments de mesura, sinó respecte a les puntuacions de les demás competències en el mateix moment, tret de “mostra calidesa i afecte en les relacions amb els seus fills”. Per acabar, la competència “promou relacions de confiança i comunicació amb els infants, ha sigut la que ha obtingut puntuacions més baixes en aquest bloc.

En aquest cas, es pot observar que les puntuacions augmenten en cada moment de mesura en les competències “mostra calidesa i afecte en les relacions amb els seus fills” i “reconeix les fites evolutives assolides pels infants en la mesura de les seves possibilitats”. D'altra banda, es dona una davallada entre el moment posttest i el moment de seguiment en el cas de “promou relacions de confiança i comunicació amb els infants” i “busca ajut de persones significatives quan té problemes amb els infants”.

Gràfic 25: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències relacionals



Font: elaboració pròpia

Part III: Resultats i conclusions

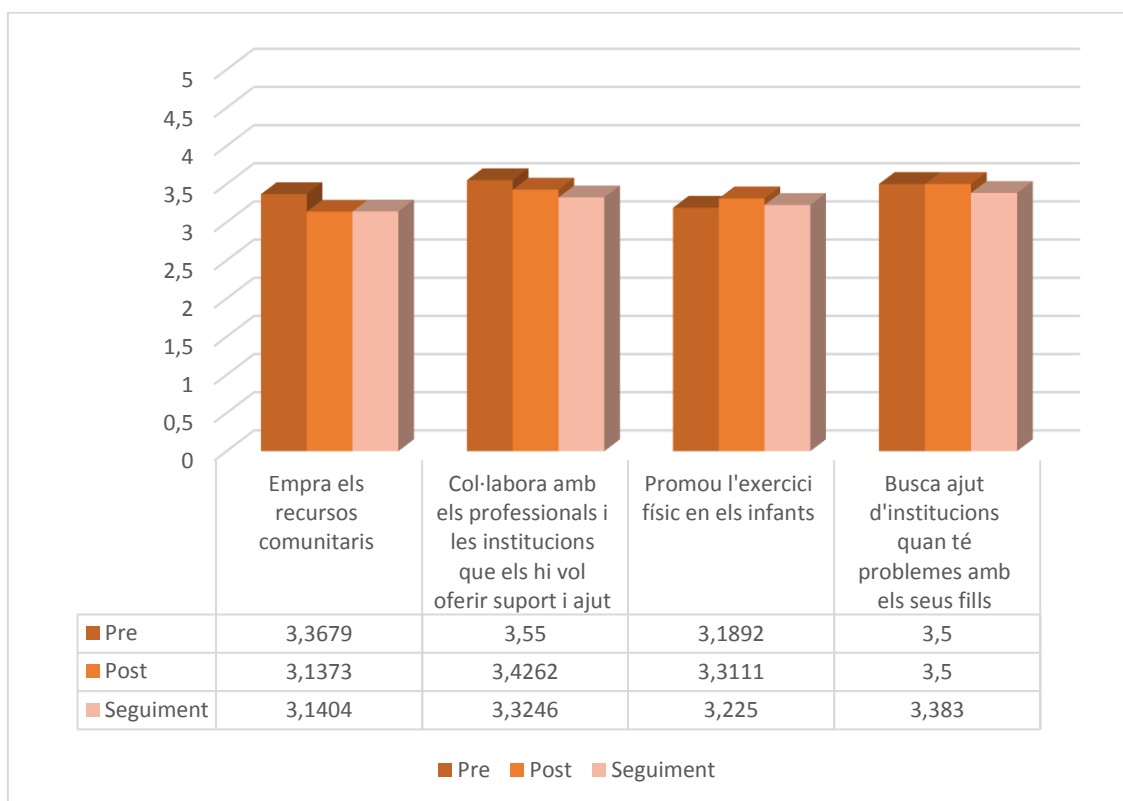
Tot i que es poden apreciar variacions entre els diferents moments de mesura, cal notar, però, que existeix molt poca diferència entre les puntuacions obtingudes per cada competència, d'uns 0.2 punts aproximadament entre la més baixa i la més alta.

10.2.1.3. Competències relatives a la xarxa

En tercer lloc, es pot observar que, pel que fa a les competències relatives a la xarxa, la millor valorades són “col·labora amb els professionals i les institucions que els hi volen oferir ajut” i “busca ajut de les institucions quan té problemes amb els seus fills”, amb unes puntuacions molt similars. D'altra banda, les competències “empra els recursos comunitaris” i “promou l'exercici físic entre els infants” han obtingut les puntuacions més baixes.

Aquesta dimensió mostra de nou una davallada de les puntuacions de les mitjanes de totes les competències en els moments pretest i posttest, tret de “empra els recursos comunitaris”, que es manté unes valoracions mitjanes pràcticament idèntiques en els moments de mesura posttest i de seguiment. La davallada també es pot apreciar entre els moments pretest i posttest a excepció de les mitjanes obtingudes en la competència “busca ajut d'institucions quan té problemes amb els seus fills”, que manté el mateix valor de la seva mitjana en els moments pretest i posttest. En aquest sentit, la única competència que ha augmentat les puntuacions de la seva mitjana entre els moments pretest i posttest ha sigut “promou l'exercici físic entre els infants”.

Gràfic 26: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències relatives a la xarxa



Font: elaboració pròpia

La dimensió de competències relatives a la xarxa suggereix una distinció entre dos àmbits de la xarxa de les famílies: Un àmbit relacionat amb les característiques físiques i els equipaments presents al barri, que es tria representat per les competències “empra els recursos comunitaris” i “promou l’exercici físic en els infants”. L’altre àmbit representa la xarxa de suport composta per les institucions i els professionals de la intervenció.

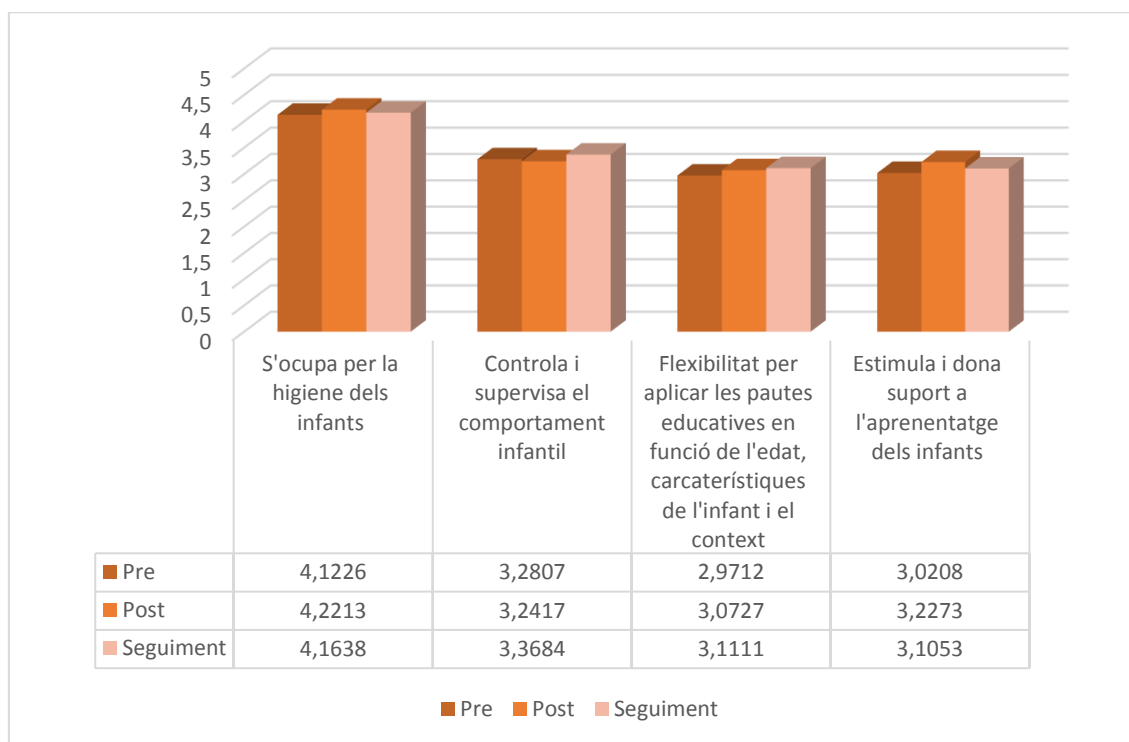
10.2.1.4. Competències educatives

Finalment, en la dimensió referent a les competències educatives, es pot observar una diferència notable entre la competència “s’ocupa de la higiene dels infants” respecte a les demès competències, que han obtingut puntuacions mitjanes gairebé un punt inferiors. La competència “Controla i supervisa el comportament infantil” és la segona competència millor puntuada, seguida de “estimula i dona suport a l’aprenentatge dels infants”. Finalment, la competència “flexibilitat per aplicar les pautes educatives en funció de l’edat, característiques de l’infant i el context” és la que ha obtingut pitjor puntuacions mitjanes,

Part III: Resultats i conclusions

amb l'excepció de les obtingudes durant el moment de seguiment, on ha obtingut una puntuació lleugerament superior a "estimula i dona suport a l'aprenentatge dels infants".

Gràfic 27: Comparació mitjanes pre-post-seguiment de les competències educatives



Font: elaboració pròpia

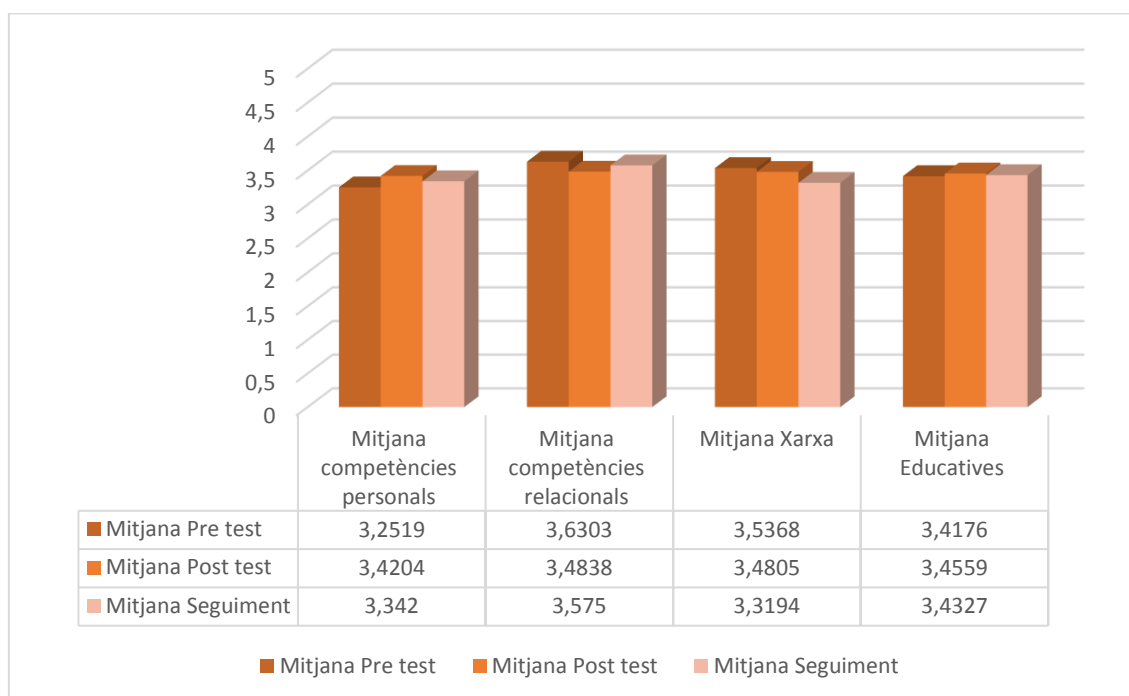
Les competències educatives mostren, de forma generalitzada, un augment de les seves valoracions entre els moments pretest i posttest. L'excepció a aquesta tendència és la competència "controla i supervisa el comportament infantil", on les puntuacions obtingudes es mantenen pràcticament igual en ambdós moments, amb una davallada molt subtil durant el moment posttest. Tanmateix, en el moment de mesura de seguiment, la puntuació mitjana d'aquesta competència augmenta de forma considerable, superant la mitjana obtinguda en el moment pretest.

10.2.1.5. Comparació de les mitjanes per dimensions

L'anàlisi de les mitjanes en els grups *formació i guia A i B* revela dos comportaments que mereixen consideració. D'una banda, es pot observar un valor superior en el moment de mesura pretest en el cas de les competències relacionals i referents a la xarxa. D'altra banda, les puntuacions mitjanes obtingudes en el moment de seguiment han sigut inferiors a les obtingudes en el moment posttest en el cas de les competències personals i educatives i inferiors al moment de mesura pretest en el cas de les competències relacionals i referents a la xarxa.

Part III: Resultats i conclusions

Gràfic 28: Comparació de les mitjanes per cada dimensió en funció del moment de la mesura



Font: elaboració pròpia

Aquestes dades apunten efectivament a una davallada generalitzada en les puntuacions mitjanes a mida que s'han anat repetint les mesures sobre la percepció de les competències parentals. Tot i que en dues de les dimensions competencials s'ha donat cert increment de les puntuacions, en cap cas s'ha mantingut aquest en el moment de mesura durant el seguiment.

L'anàlisi descriptiva sobre la percepció de les competències parentals de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius posa de manifest, en primer lloc, que les competències millor valorades són les relatives a les relacions entre els infants i els adults. Aquestes competències, no només es valoren de forma positiva, sinó que formen part d'una proporció considerables dels continguts de les activitats dirigides als adults. És destacable el fet que es tracti de la única dimensió que ha obtingut puntuacions més elevades en el moment de mesura de seguiment, després d'haver disminuït entre el moment pretest i posttest. La tendència oposada la es pot trobar en les competències relatives a la xarxa, la única dimensió que ha disminuït la seva puntuació de forma sostinguda al llarg dels tres moments de mesura. Aquesta tendència insinua que els educadors i educadores han percebut amb més intensitat un distanciament de les famílies en general respecte al territori més enllà de la seva relació amb el centres socioeducatius, que sovint exerceixen de mediadors entre les famílies i la vida comunitària. Pel que fa a les competències personals, s'ha percebut una millora entre el moment pretest i el moment posttest, tot i que aquesta

Part III: Resultats i conclusions

retrocedeix en el moment de seguiment. Les competències educatives, d'altra banda, s'han mantingut força estables en els tres moments de la mesura, amb canvis molt subtils en la seva puntuació mitjana, que segueix amb la tendència de augmentar entre els moments pretest i posttest, per disminuir en el moment de seguiment.

10.2.2. Relació entre variables

10.2.2.1. Prova de normalitat

Per poder establir si existeixen diferències significatives entre les diferents moments de mesura, s'ha dut a terme la prova de normalitat de Kolmogorov-Smirnov amb la correcció de Liliefors per cadascun dels blocs competencials. En funció de si s'ha complert o no el criteri de normalitat, s'ha emprat una o altra prova de contrast d'hipòtesi. A la taula 50 es mostren els resultats de la prova de Kolmogorov-Smirnov:

Taula 50: Prova de normalitat per cada dimensió segons el moment de la mesura

| | | Prova de Kolmogorov-Smirnov per una mostra | | | |
|-------------------|-----------------------------|--|----------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | | Mitjana competències personals | Mitjana competències relacionals | Mitjana Xarxa | Mitjana Educatives |
| Pre | N | 27 | 47 | 34 | 44 |
| | Media | 3,2519 | 3,6303 | 3,5368 | 3,4176 |
| | Desviación estándar | 0,74337 | 0,80882 | 0,53877 | 0,80917 |
| | Sig. asintótica (bilateral) | ,200 ^{c,d} | ,016 ^c | ,200 ^{c,d} | ,000 ^c |
| Post | N | 49 | 54 | 32 | 51 |
| | Media | 3,4204 | 3,4838 | 3,4805 | 3,4559 |
| | Desviación estándar | 0,68708 | 0,76865 | 0,64219 | 0,77935 |
| | Sig. asintótica (bilateral) | ,200 ^{c,d} | ,052 ^c | ,200 ^{c,d} | ,018 |
| Seguiment | N | 50 | 50 | 36 | 52 |
| | Media | 3,342 | 3,575 | 3,3194 | 3,4327 |
| | Desviación estándar | 0,55882 | 0,53512 | 0,58816 | 0,67358 |
| | Sig. asintótica (bilateral) | ,200 ^{c,d} | ,076 ^c | ,137 ^c | ,200 ^{c,d} |
| Prova de contrast | | Paramétrica: T student | Paramétrica: T student | Paramétrica: T student | Paramétrica: Wilcoxon |

Font: elaboració pròpia

Part III: Resultats i conclusions

Les puntuacions obtingudes en cadascuna de les dimensions a la casella on s'indica el grau de significació (Sig. Asintónica). Aquest valor determina si es compleixen o no els criteris de normalitat i, per tant, si s'han d'aplicar proves paramètriques o no paramètriques. A la taula 46 es destaquen els valors referents al valor de significació en les competències educatives al llarg dels diferents moments de mesura. En aquest cas, els valors en el moment pretest i posttest són inferiors a 0.05, el que indica que s'ha de recórrer a proves no paramètriques en aquesta dimensió per determinar si es compleix la hipòtesi.

10.2.2.2. Contrast d'hipòtesi

Per poder establir si es dona una diferència significativa en les puntuacions obtingudes al llarg dels diferents moments de mesura a nivell estadístic, cal realitzar proves de contrast d'hipòtesi, paramètriques o no paramètriques segons els resultats en la prova de normalitat. Abans però, cal apuntar breument en què consisteix aquesta hipòtesi. En aquest punt de l'anàlisi, existeixen dues possibilitats: la primera, anomenada hipòtesi nul·la, estableix que no existeixen diferències significatives entre els diferents moments de mesura. La hipòtesi alternativa, doncs, indica el contrari, és a dir, que sí que es donen diferències significatives al llarg dels diferents moments de mesura.

Per comprovar si es pot rebutjar la hipòtesi nul·la d'igualtat entre les puntuacions obtingudes s'han emprat dues proves diferents en funció dels resultats que s'ha obtingut en les proves de normalitat. En primer lloc, s'ha realitzat la prova T de Student per les competències personals, relacionals i relatives a la xarxa. Com es pot veure a la taula 51, el nivell de significació és superior a 0,05 en tots els casos, el que no ens permet rebutjar la hipòtesi nul·la.

Part III: Resultats i conclusions

Taula 51: Contrast d'hipòtesi de cada dimensió en el moment de mesura posttest

| | Prova T de student mostres emparellades | | |
|--|---|----|------------------|
| | t | gl | Sig. (bilateral) |
| Mitjana competències personals pre - Mitjana competències personals post | -1,076 | 23 | 0,293 |
| Mitjana competències relacionals pre - Mitjana competències relacionals post | 0,906 | 40 | 0,37 |
| Mitjana Xarxa pre - Mitjana Xarxa post | 2,068 | 21 | 0,051 |

Font: elaboració pròpia

Pel que fa a les competències educatives, després de realitzar la prova de Wilcoxon, s'ha pogut comprovar que el nivell de significació tampoc permet rebutjar la hipòtesi nul·la d'igualtat entre les puntuacions, tal i com es pot comprovar a la taula 52:

Taula 52: Resultats de la prova de Wilcoxon

| | Prova de Wilcoxon | |
|--|--|-------|
| | Mitjana Educatives pre - Mitjana Educatives post | Z |
| | Sig. asintòtica (bilateral) | 0,388 |

Font: elaboració pròpia

Dit d'una altra manera, els resultats obtinguts en les proves de contrast d'hipòtesi realitzades en les quatre dimensions no ens permeten afirmar que la percepció sobre les competències parentals hagi canviat entre el moment anterior a l'aplicació de la guia i després d'haver-la incrementat, si més no a nivell estadístic.

A la vista de que els resultats no indiquen que hi hagi diferències estadísticament rellevants en cap de les dimensions competencials, s'ha decidit no continuar l'anàlisi estadística sobre les possibles diferències entre les puntuacions obtingudes entre el moment posttest i de seguiment, ja que ampliar l'anàlisi no aportaria informació rellevant.

10.2.2.3. Resum

Les dades obtingudes al llarg dels diferents moments de mesura insinuen que els efectes en la percepció sobre les competències parentals per part dels equips educatius no han variat de forma significativa a nivell estadístic. Tanmateix, aquests insinuen l'existència de diversos factors que poden haver afectat els resultats que hi ha molts factors que poden haver afectat els resultats. Alguns d'aquests factors poden estar relacionats amb el context de la recollida de dades, com ara una alta mortalitat de la mostra, així com un control limitat sobre les variables. Un altre factor pot estar relacionat amb la unitat d'anàlisi, representats per canvis en la organització del centre o en els propis professionals o fins i tot amb canvis que han patit les famílies durant aquest període de temps. Per poder aprofundir sobre aquest fenomen, s'ha realitzat una recollida de dades qualitatives i el seu corresponent anàlisi, que s'expliquen a l'apartat següent.

10.2.3. Possibles factors distorsionadors en les dades quantitatives

L'anàlisi de les dades quantitatives en la mesura de la percepció de les competències parentals mostra un estancament, i fins i tot una davallada en les puntuacions d'algunes competències al llarg del temps. Aquest comportament, ens ha impel·lit a qüestionar-nos els motius d'aquest. En preguntar als educadors i educadores sobre aquest fenomen, han suggerit dues possibles explicacions: una exògena, en la que s'identifiquen factors aliens o externs a l'activitat del centre i dels i les professionals i una endògena, que assenyalen motivacions intrínseques a la percepció del i les educadores dels centre socioeducatius.

10.2.3.1. Factors exògens

El període de vacances sembla ser un element distorsionador respecte als efectes de la intervenció educativa. Conseqüentment, algunes de les persones entrevistades assenyalen el distanciament respecte al centre durant aquest període com la principal causa de la davallada en els valors de les competències parentals del referents familiars adults.

Aquestes famílies necessiten molts límits i quan hi ha vacances doncs... Això ens passa a tots eh? la rutina i els límits es perden. Fan molta vida al carrer i suposo que és tornar a començar.

C2P1S - 1:15

És el període de l'estiu, la tornada, és tot. Després va tot una mica, entre cometes, relaxat i després torna tot cap a l'estiu una altra vegada. A l'estiu hi ha molts passos enrere.

C2P2S - 2:16

10.2.3.2. Factors endògens

D'altra banda, respecte als factors endògens es destaquen dos factors principals. El primer és el canvi en la percepció dels i les professionals sobre la magnitud de la seva tasca i l'aprofundiment en el coneixement sobre les situacions de les famílies. El segon factor al que s'atribueix l'estancament o la davallada en les puntuacions està relacionat amb l'esgotament o la pressió psicològica i emocional que poden patir els infants i les famílies a mida que avança el curs escolar. En aquest sentit, es pot dir que un dels factors que han afectat a la percepció sobre les competències parentals està directament relacionat amb la participació en la recerca, ja que segons els educadors aquesta ha generat certa presa de consciència sobre el coneixement de la realitat de les famílies. Respecte al desgast que els educadors detecten en les famílies a mida que avança el curs, tot i que efectivament es tracta d'un factor endogen al centre, forma part de l'àmbit personal de les famílies, que pot escapar al control dels educadores i educadors.

Quanta més gent hem tingut i més temps hem dedicat, no és que vagi millor, sinó que més feina descobreixes que hi ha. Perquè al final [...] vas veient més cosa i veus que allò és increïblement profund. Sí que és cert que estem contents perquè hi ha hagut algunes problemàtiques que crec que se'ns haurien passat per alt un altre any, perquè no hauríem tingut el temps ni la capacitat de percepció i, en canvi, aquest any sí que les hem vist i s'han pogut treballar. Però és això, és quan més coneixes més et dones compte de falta per saber. És possible que amb el fet d'haver ampliat el número de persones haguem vist que hi ha més problemàtiques i aleshores ens hagi baixat la nostra percepció de dir: "realment hauríem d'estar fent més cosa", però això ho explica només a nivell del nostre centre. Quan més coneixes, més conscient ets de totes les coses que no estan bé.

C1P2S - 3:15

Durant el curs Jo crec que hi ha molts canvis, sobretot estem parlant del tercer trimestre, quan arriba l'estiu moltes vegades és quan moltes vegades els casos "exploten". Llavors hi ha molts canvis a nivell familiar amb els infants i jo crec que tot això... sempre eh? cada curs. Quan arriba ja el tercer trimestre estem tots "a veure què passa".

C2P2S - 2:15

Les respostes que ofereixen els educadors i les educadores no només ofereixen explicacions plausibles sobre el comportament de les dades en el moment del seguiment, sinó que també posen de manifest la naturalesa viva i mutable dels infants i les famílies, que es mostren com agents profundament heterogenis i sensibles a les circumstàncies que envolten la seva relació amb els centres socioeducatius i els seus professionals.

10.3. Fase 2b: Avaluació dels efectes de la formació i la guia en la praxi dels equips professionals

Tot i que els resultats sobre la percepció de les competències parentals per part dels equips educatius apunten a que no existeix una diferència significativa entre les valoracions sobre les competències parentals per part dels professionals dels centres que han rebut la guia i la formació a nivell estadístic, això no significa necessàriament que la implementació de la guia no hagi tingut cap efecte en seva la manera de treballar i relacionar-se amb les famílies.

A banda dels canvis percebuts en les competències parentals de les famílies, també s'han observat els canvis en la praxi dels educadors i educadores, que arran de la seva participació en la recerca han viscut alguns canvis en les seves condicions de treball que poden tenir efectes rellevants en la intervenció dirigida a les famílies. En aquest sentit, elements com la dedicació horària, la configuració dels equips professionals o fins i tot la experiència obtinguda mitjançant la seva participació en la recerca poden ser elements clau a l'hora de millorar la intervenció enfocada a la família des dels centres socioeducatius.

A continuació, exposarem les dades qualitatives obtingudes mitjançant entrevistes realitzades després de la fase de seguiment durant el curs 2018-2019 i podrem consultar els canvis en l'enfocament de la intervenció i en les funcions dels i les professionals dels centres socioeducatius que han rebut la formació i han implementat la guia.

Les entrevistes realitzades durant la segona fase de la recerca ens ha permès explicar i complementar les dades sobre els efectes de la formació i la guia de treball amb famílies des dels centres socioeducatius.

10.3.1. Efectes en les competències parentals

La perspectiva del temps i el fet de poder expressar oralment els seus punts de vista sobre els efectes del programa en les competències parentals, ens ofereix un nou angle des del que observar fins a quin punt la guia pedagògica i la formació han resultat d'utilitat per als centres socioeducatius. El primer punt que ens ha permès saber els efectes de la nostra proposta és, naturalment, la potencial evolució de les competències parentals de les famílies que han assistit als centres que han implementat la guia pedagògica.

Tot i que els educadors i educadores reconeixen certa dificultat a l'hora de valorar els efectes de les seves accions, sí que han detectat alguns canvis en les famílies que han pres part activa de les activitats dels centres. Les persones entrevistades han percebut una millora generalitzada en aquelles famílies que han mostrat un major disposició al canvi:

Hi ha hagut varies que sí que tenien més disposició al canvi, que sí que tenien més fàcilment això i sí que hem vist avenços. Aleshores, crec que en aquests dos blocs està clar que hi ha hagut tot un sector de famílies amb les que era més fàcil treballar. Crec que en general està millorant. I després hi ha hagut unes quantes que es mantenen en la mateixa situació o que, fins i tot, han anat a pitjor, el que coincideix evidentment amb aquestes famílies que tenien més dificultats en tots els nivells.

C1P2S - 3:5

Amb tot, la millora pel que fa a les competències parentals és percebuda com un procés subtil i gradual, on a mesura que les famílies participen de les activitats del centres, adquireixen o milloren competències relacionals, fonamentalment respecte als infants.

És el que deia abans, és un treball que va molt a poc a poc. A vegades no veig els efectes però penso que és molt necessari començar a treballar amb les famílies i poder anar fent cosetes amb elles. Sí que moltes vegades quan venen a fer el "vincles" o a jugar conjuntament. Són coses que a casa a vegades no ho fan i, "bueno" parles i jo penso que sí que obrim una miqueta la ment de les famílies a poder fer cosetes amb els seus fills i nosaltres també veiem coses que estan molt bé no i, "bueno", que funcionen però tot va molt a poc a poc.

C2P1S - 1:21

Part III: Resultats i conclusions

La percepció general sobre la millora en les competències parentals després d'haver implementat la guia de treball amb famílies indica que s'han donat certes millores en les competències parentals de les famílies, tot i que aquestes són més aviat discretes i es donen de manera desigual en funció de la disposició de les famílies.

10.3.2. Competències destacades

Al demanar a als educadors i educadores sobre aquelles competències parentals que, segons la seva opinió, s'han vist reforçades gràcies a la guia i la formació, han verbalitzat la dificultat a l'hora de valorar l'evolució de les competències parentals de forma objectiva mitjançant la seva observació. Tanmateix, hi ha dos aspectes en els que sí s'han percebut millores destacables: les competències relatives al lleure en família i les competències relatives al vincle amb els infants, especialment pel que fa a la comunicació amb aquests.

Les experiències de lleure en família, tant des dels centres socioeducatius com fora d'aquests, han contribuït a la millora de la relació entre els referents familiars adults i els infants. La participació en les activitats proposades des dels centres, doncs, podria contribuir doblement a la millora de les competències parentals, ja que no només millora la relació entre els membres de la família, sinó que també promou la realització d'activitats de lleure i l'ús de recursos i serveis presents a l'entorn on es realitzen aquestes activitats.

Sí que hem vist com a través del projecte famílies han fet diferents activitats que han fomentat molt l'oci amb els infants, tant dins com fora del centre, i la importància d'aquest oci sí que hem vist que les famílies començaven a fer-ho més i a donar-hi també importància perquè, ens ho comentaven. Després comentaven els efectes positius que tenia i, en aquell moment, veies que ells s'estaven donant compte de lo bé que els havia anat això. Suposem que, en el moment en que estan tenint moments de lleure amb els infants fora del centre, està millorant la seva relació amb els infants, perquè estan vivint conjuntament una experiència positiva i això també acabarà implicant que el vincle és millor i suposem que totes aquestes coses s'acabaran donant indirectament, però així de manera més tangible és el que hem vist més.

C1P2S - 3:9

Part III: Resultats i conclusions

Arran d'aquesta informació, els equips educatius expressen que han percebut de manera més clara millores en aquelles competències que es poden observar en relació als infants de forma més directa. En aquest sentit, és destacable la percepció de millora en les competències relacionals i la seva relació amb la realització d'activitats conjuntes de lleure.

De tot, sobretot el vincle de les famílies amb nosaltres i de pares, de famílies amb el seu fill a nivell emocional a nivell de comunicació...

C2P2S-2:6

Una mica de tot en el dia a dia, en les tutories hem fet també tutories conjuntes mare-fill. El plantejar-hi, sí: com s'ha de treballar aquest vincle com ho podem plantejar, canviar d'estratègia... "Bueno" és anar fent, però sí que en algunes famílies he vist que hi ha hagut una evolució, en algunes més gran en altres més petita, però positiva. Sobretot el vincle entre ells, positiva.

C2P2S- 2:7

També es destaca la importància del reforç del vincle positiu entre els referents familiars adults i els infants, així com amb els propis equips professionals. Aquest es percep com un mitjà per millorar una part de les competències relacionals, concretament la millora de la comunicació i la confiança entre els infants i els membres adults de la família.

10.3.3. Activitats destacades

Respecte a les activitats que segons, els educadors i educadores, han tingut millors resultats sobre les competències parentals, se'n poden destacar tres tipologies. En primer lloc, s'han valorat positivament les sortides del centre, especialment quan aquestes es realitzen fora del barri o fora del municipi. En segon lloc s'han destacat les tutories, tant aquelles en les que només hi han participat els referents familiars adults com aquelles en les que també han participat els infants. Finalment, s'han mencionat les activitats i experiències d'intercanvi entre referents familiars adults dinamitzades pels equips professionals.

Per promocionar i observar la millora de les competències relacionals dels referents familiars adults, els educadors i educadores destaquen les sortides del centre. Aquestes activitats són altament valorades per les famílies i pels propis educadors, ja que ofereixen un nou espai de relació i d'observació respectivament. Malauradament, aquest tipus d'activitats es troben subjectes a les possibilitats logístiques i pressupostàries dels centres socioeducatius en moment donat, factor que limita la possibilitat de realitzar-les.

Part III: Resultats i conclusions

A nivell de sortides, podem fer segons l'any i segons el pressupost. A les famílies els agrada molt Sortir del municipi. Si fem una sortida atractiva venen moltes, però si fem una sortida per aquí pel barri a fer una gimcana venen, però venen menys, són menys atractives. Sí que estan molt bé aquestes sortides perquè veus molt la relació que tenen. Per exemple, si vas al Tibidabo veus les famílies que estan acompanyant els seus fills i veus les famílies que van... la mare es queda tot el dia a un lloc i el fill va sol pel Tibidabo. O veus també si arriben tard qui posa els límits, qui s'acosta més a nosaltres, veus la relació una miqueta.

C2P1S - 1:12

Una altra activitat destacada és la trobada entre referents familiars adults. Tanmateix, els i les professionals dels centres que han implementat la guia expressen que hi ha hagut algunes dificultats per assolir una alta participació, així com per convocar als referents familiars adults masculins.

També hem tingut grups de mares, també al principi de la guia vam començar així de fer el grup de mares. Vam començar a finals del curs passat, [...]vam fer una reunió per informar a les mares. Però sobretot era en grup per elles o sigui, el nostre objectiu és que algun dia aquest grup vagi sol. Llavors va quedar una miqueta així i ara hem començat una altra vegada aquest curs. Costa, perquè el compromís d'aquestes famílies costa molt i també tenen moltes coses i ho entenem. També fem l'espai "Vincles" i "Llavors", aquest curs de moment ha fet una sessió. L'assistència no és la òptima però que es va crear, sí.

C2P2S- 2:11

En aquest punt, es pot distingir entre dos tipus principals d'activitats que poden contribuir a la millora de les competències parentals, aquelles que inclouen a tots o la majoria dels membres de la família, com ara les sortides i aquelles que s'orienten de forma específica als referents familiars adults, com els grups d'intercanvi d'experiències. Tanmateix, existeix un tercer tipus d'activitat, les tutories, que es poden plantejar per poder treballar tant a nivell de tota la família com a nivell particular amb els referents familiars adults.

10.3.4. Efectes en la praxi dels equips educatius

Pel que fa als efectes de la guia pedagògica i la formació en la manera d'abordar el treball amb famílies per part dels equips educatius, es poden destacar dues tendències principals. La primera fa referència a la manera de plantejar les intervencions des dels centres a nivell organitzatiu i de distribució de recursos. La segona tendència esta relacionada amb el posicionament del educadors i educadores a l'hora d'actuar amb les famílies.

10.3.4.1. Canvis en la intervenció

Respecte als canvis en la intervenció socioeducativa, les persones entrevistades expliquen de quina manera han incorporat i alterat determinades activitats a la seva praxi professional. Segons el que han expressat durant l'entrevista, la implementació de la guia ha permès optimitzar la intervenció gràcies a una major planificació prèvia sobre els objectius a assolir i a una observació més detallada de les circumstàncies de les famílies. L'ús d'eines proposades a la guia de treball amb famílies, com ara el genograma, ha donat una major perspectiva als equips educatius sobre les condicions i circumstàncies de les famílies, permetent així un disseny més precís de la intervenció.

És molt ampli treballar amb més coses amb el que tenen a casa amb el que tenen a l'escola, el que senten, ampliar una mica la mirada. També fer el genograma, mirar una miqueta l'històric. Això va molt bé també a vegades amb famílies que coneixem molt fem el genograma i diem "Mare meva tot això no... tota aquesta part no la coneixíem no?" i connectes una miqueta en com són no perquè tenen un històric.

C2P1S - 1:5

En aquesta línia, la incorporació de la visió sistèmica de la realitat dels infants ha donat una nova perspectiva sobre les possibilitats, l'abast i les possibles limitacions de les seves intervencions, el que ajuda als equips a valorar possibles derivacions a d'altres serveis o canvis de plantejament en les seves actuacions.

Part III: Resultats i conclusions

Sí, en la majoria de casos quan comences a pensar: “què podem fer?” no saps per on començar a atacar. Sempre intentem mirar-ho des de la sistèmica i, clar, des de la sistèmica seria començar a moure un element perquè es comencin a moure els d'altres. El que passa és que estan en una situació d'equilibri, en que se suposa que estan les famílies, no sé com dir-ho exactament, però en el que tots els factors són tan negatius, que intentes canviar un i tots els altres fan tanta força per mantenir-ho igual que és pràcticament impossible. Des d'aquí des del centre fer un canvi i s'acaba apostant per situacions, no sé com dir-ho, més trencador, més greu, que seria la intervenció del EAIA.

C1P2S - 3:7

Finalment, cal mencionar els efectes que ha tingut la participació en aquesta recerca en els propis equips educatius. Aquests expressen que conèixer el ventall de competències parentals present en el qüestionari emprat durant la fase de recollida de dades quantitatives ha fet que observin aspectes de les famílies que no havien tingut en compte anteriorment, fins el punt de plantejar-se la col·laboració amb altres serveis que sí poden obtenir informació al respecte.

A partir dels qüestionaris sí que hi havia preguntes que deia “bua” no m'havia fixat mai en això”. Per exemple el tema de la medicació, de si tindrà la casa neta. A veure, que no són aspectes als que a vegades pugui arribar, però sí que intento fixar-me i si ha una reunió per si hi ha una reunió, poder colar-nos en serveis socials per poder veure la casa, doncs ho fem i sempre hi ha cosetes en les que et fixes més. Aspectes que a vegades ens hauries donat ni compte.

C2P1 - 1:17

10.3.4.2. Canvis en el posicionament dels i les professionals

La participació en la recerca i la implementació de les propostes contingudes en aquesta han tingut efectes més subtils en les intervencions realitzades des dels centres. Més enllà del canvis organitzatius o la manera de plantejar les activitats, els equips educatius han vist modificada la manera de veure les famílies i la seva intervenció.

Aquests canvis en el posicionament dels professionals es concreta, d'una banda en la assumptió de la importància d'incloure als membres adults de la família en l'activitat dels centres.

Part III: Resultats i conclusions

És el que deia abans és un treball que va molt a poc a poc. A vegades no veig els efectes però penso que és molt necessari començar a treballar amb les famílies i poder anar fent cosetes amb elles. Sí que moltes vegades quan venen a fer el “vincles” o a jugar conjuntament, són coses que a casa a vegades no ho fan i , “bueno” parles i jo penso que sí que obrim una miqueta la ment de les famílies a poder fer cosetes amb els seus fills. I nosaltres també veiem coses que estan molt bé, no? i “bueno”, que funcionen però tot va molt a poc a poc.

C2P1S - 1:21

D'altra banda, l'aprofundiment en els continguts teòrics de la guia i les eines de seguiment i avaluació que conté han orientat als educadors i les educadores a l'hora de decidir el grau d'intensitat de les seves intervencions.

Jo crec que sobretot afectat en la manera d'avaluar les famílies com ens han donat un marc teòric una referència per a treballar també. Això ens ha generat a la vegada una... bé a la guia ja venen propostes d'avaluació també, però el tenir clar el que havien de treballar també ha canviat molt la manera d'avaluar i crec que ha canviat molt la percepció perquè hem començat a pensar en coses... igual que hi havia coses que havíem d'avaluar però abans no hi estàvem pensant.

C1P2S - 3:1

En tercer lloc, també s'ha ampliat el grau de reconeixement de les habilitats parentals i les aportacions dels referents familiars adults en l'educació dels infants.

Doncs crec que la guia, quan parla de competències parentals, no només parla de la relació que s'estableix entre pare i fill si no d'un munt de coses que l'envolten, què són factors de protecció o de seguretat. Aleshores m'ha fet com donar-li importància a això a l'hora d'avaluar a una família. És a dir ja vegades que Doncs aquest pare a nivell relacional amb el nen no estableix el millor vincle no fa la millor de relació però té tot una xarxa al voltant tota una estructura que pot aportar-li molt a l'infant igualment, aleshores a mi com a mínim m'ha portat a valorar a les famílies més enllà del que jo perseguia directament de la interrelació infant adult i donar-li una importància que crec que té.

C1P2S - 3:2

Part III: Resultats i conclusions

Les afirmacions que contenen les dades que s'han mostrat en aquest apartat insinuen una percepció positiva sobre els efectes de la guia pedagògica i la formació tant en la forma de treballar des dels centres socioeducatius com en les famílies i els infants que hi assisteixen. D'altra banda, els efectes semblen trobar-se relacionats en tots dos actors, ja que el canvi d'enfocament en la tasca envers les famílies per part dels equips socioeducatius ha posat de manifest la necessitat de dur a terme activitat enfocades a les famílies i d'observar les actituds i situacions dels referents familiars adults des d'una altra perspectiva. Al seu torn, el canvi en els professionals sembla haver repercutit en les pròpies famílies i els infants, especialment en la construcció i l'enfortiment del vincle entre els adults i els infants

Capítol 11. Conclusions

Arribats a aquest punt de la recerca, queda comparar els resultats obtinguts amb el objectius que es varen plantejar a l'inici del projecte i comprovar, en segon lloc, fins a quin punt s'han pogut assolir aquests. En tercer lloc, s'exposaran les limitacions de la recerca, seguides de les propostes de futur. Finalment, es posaran de manifest alguns eixos i idees clau que han sorgit arran del procés de la recerca.

Assoliment dels objectius de la recerca

Per la redacció de les conclusions sobre els objectius de la recerca s'ha optat per seguir una lògica ascendent, de forma que s'explicaran en primer lloc els objectius instrumentals, necessaris per assolir els objectius específics que, al seu torn, esdevenen necessaris per assolir l'objectiu principal.

Objectius instrumentals

Dissenyar una guia pedagògica i una formació sobre el treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius.

Una part considerable dels esforços i els temps destinat a aquesta recerca s'han dedicat al disseny, redacció i revisió de la guia pedagògica sobre el treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis i propostes. Això es deu, en primer lloc, a l'encàrrec explícit dels centres socioeducatius de comptar amb alguna eina que faciliti incorporar les famílies als seus models d'intervenció socioeducativa. D'altra banda, l'àmbit de la intervenció socioeducativa comporta, en molts casos, una alta mobilitat dels seus equips professionals i la necessitat de sistematitzar i traspasar la informació sobre les intervencions prèvies, així com els seus resultats, condicionants i qualsevol altra observació pertinent per la relació amb l'infant en qüestió i la seva família.

Cal mencionar que durant el procés d'elaboració d'aquesta investigació es va redactar una segona versió de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius. Després de recollir les darreres dades, es va iniciar un procés de revisió i correcció del document que va tenir com a resultat una nova versió del mateix, tot implementant i adaptant els seus principis, mètodes i eines a les demandes dels equips professionals del centres i a les conclusions extretes per les persones que varen col·laborar en la redacció de la primera versió, incloent el propi investigador. Tanmateix, aquesta segona versió no s'ha inclòs en el present document degut a que, tot i ser un producte derivat de la recerca, no

Part III: Resultats i conclusions

forma part dels objectius de la mateixa i no s'ha vist subjecta a un procés d'avaluació o anàlisi a causa de que aquest requereix un temps i uns recursos dels que no s'han pogut disposar en aquest moment.

La difusió de les dues versions de la guia, així com de les dues edicions de la formació sobre els seus principis, mètodes i eines demostren que s'han complert les expectatives d'aquesta recerca al respecte. Paral·lelament, el propi procés d'elaboració mitjançant les diferents sessions de treball conjunt i les sessions formatives semblen haver tingut cert efecte en la forma d'abordar el treball amb famílies per part dels i les professionals dels centres socioeducatius. Aquesta afirmació es basa en la interpretació dels resultats analitzats en la fase de recerca 2, on s'han analitzat els efectes de la guia i la formació en la praxi dels equips professionals i la seva percepció sobre les competències parentals. Pel que es pot interpretar de les afirmacions obtingudes per part d'alguns educadors i educadores, el fet d'implementar la guia, així com el fet de participar el procés d'elaboració de la mateixa, ha contribuït a canviar la manera d'entendre la intervenció socioeducativa en l'àmbit familiar i ha impel·lit als equips educatiu a ser més conscients de l'evolució de les competències parentals de les famílies.

Acompanyar en la implementació de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius.

Elaborar un conjunt de propostes que siguin igualment vàlides per a les diverses realitats dels centres ha resultat ser un repte important, ja que les possibilitats econòmiques, horàries i d'espai poden ser completament diferents d'un centre a l'altre, així com el perfil i volum de les famílies que hi assisteixen. La proposta final, doncs, només s'ha pogut elaborar tenint en compte aquesta diversitat, incloent aquells objectius, requisits i propostes comuns entre els centres, així com les possibilitats objectives dels centres per aplicar-la.

En aquest sentit, les sessions formatives sobre la guia han sigut de gran ajuda per explicar el sentit de la guia i les eines que s'hi recullen de forma vivencial. D'altra banda, la interacció entre els i les professionals dels centres i l'investigador ha sigut constant al llarg de tota la recerca, de forma que els primer han pogut consultar qualsevol dubte que poguessin tenir sobre la guia pedagògica. Amb tot, els centres que ha implementat la primera versió de la guia no han requerit un acompanyament intens, ja que la seva participació activa en l'elaboració dels principis, mètodes i eines continguts a la guia, així com en la formació ha facilitat enormement la comprensió d'ambdues eines educatives.

Identificar els models d'intervenció socioeducativa dels centres socioeducatius.

Ja s'ha mencionat amb anterioritat la gran varietat en els models d'intervenció socioeducativa i organització entre els centres socioeducatius. En certa manera, la majoria dels centres socioeducatius inclosos en la recerca es troben profundament arrelats als territoris on s'ubiquen, i han evolucionat de la mateixa manera i al mateix temps que ho han fet els barris i les seves comunitats. D'altra banda, els recursos amb els que poden comptar depenen de les administracions locals, models de gestió, volum de famílies i demés factors aliens al control dels propis centres. A tot plegat, s'ha d'afegir el component personal i biogràfic de les persones que formen part dels equips educatius: la seva formació, experiència, relació amb altres professionals o amb els serveis del barri i un gran etc.

És raonable, doncs, suposar que aquestes diferències es veuran reflectides amb els models d'intervenció socioeducativa de cada centre i la manera de dur-los a terme. Tanmateix, en l'anàlisi de les dades obtingudes al respecte s'han trobat, sorprenentment, moltes més similituds de les que s'havien anticipat. La primera ha sigut el consens generalitzat a l'hora de considerar el treball amb famílies com a una part essencial de l'èxit de la intervenció educativa amb els infants. D'altra banda, també hi ha hagut força coincidències a l'hora d'identificar aquelles competències parentals sobre les que, segons les persones entrevistades, s'hauria d'intervenir prioritàriament. També s'han trobat similituds en el tipus de metodologies i d'activitats que es realitzen en els diferents centres, tant amb les famílies com amb els infants. En aquest sentit, la dinamització de grups de referents familiars adults (fonamentalment mares), la realització de tallers de cuina dirigits per les mares i la implicació de les famílies en les celebracions del centre han demostrat ser activitats molt recurrents en la majoria dels centres inclosos en la recerca.

Aquesta correspondència entre els centres socioeducatius ha facilitat el seu anàlisi i la incorporació dels seus aspectes més importants en la guia pedagògica, però també ha contribuït a reafirmar la importància del treball amb les famílies en l'àmbit de la intervenció socioeducativa. Les entrevistes amb el centres, no només han establert els punts principals de les propostes pedagògiques, sinó que també han ajudat a modificar els models d'intervenció socioeducativa dels centres tant pel que fa a les activitats realitzades envers les famílies com respecte a forma d'organitzar-se i de distribuir els seus recursos de manera més eficient.

Objectius específics

Avaluar els efectes de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines en la praxi dels equips professionals.

Per poder respondre la qüestió de si efectivament s'ha millorat la intervenció dels i les professionals en l'àmbit familiar, abans s'ha de respondre a la qüestió de si la guia i la formació han alterat d'alguna manera l'actitud o la forma d'actuar dels equips educatius. En aquest sentit, es poden destacar dos efectes principals de la implementació de la guia i la formació sobre els seus continguts. El primer fa referència a la sistematització de les accions educatives dirigides a les famílies. Concretament, els centres que han rebut la proposta pedagògica completa han afirmat que aquesta els ha ajudat a sistematitzar la seva intervenció, sobretot pel que fa al seguiment i la documentació de cada cas (PEIF). D'altra banda, mitjançant els criteris proposats a la guia, els centres han pogut prioritzar els diferents casos de forma que han pogut administrar de millor manera els seus recursos per poder intervenir en aquelles famílies que, no només tinguin grans necessitats, sinó que també estiguin prou vinculades amb els centres com per respondre a les propostes educatives del mateix i ofereixin unes perspectives raonables de millora.

El segon efecte té un caire més subjectiu, però igualment important, ja que té un efecte directe en la manera d'intervenir des dels centres socioeducatius. Ens estem referint als canvis en el posicionament dels educadors i educadores respecte a les seves intervencions i la seva percepció sobre les famílies, així com de les competències parentals d'aquestes. Participar en el procés de recerca ha contribuït a canviar la visió i les concepcions dels equips educatius, que han passat d'enfocar les seves accions de forma gairebé exclusiva als infants, a ampliar el focus per incloure més activitats dirigides als referents familiars adults.

A més d'ampliar i variar el ventall d'accions i activitats realitzades, la implementació de la guia i la formació han contribuït a modificar, o millor dit, precisar el punt de partida i els objectius de la intervenció des dels centres socioeducatius. En aquest sentit, els educadors i educadores han començat a observar la presència en l'àmbit familiar de determinades competències que no observaven abans de participar a la recerca. Això els ha permès dissenyar o re dissenyar els objectius i les propostes de les seves intervencions per adaptar-los a les necessitats i possibilitats de les famílies.

Part III: Resultats i conclusions

Avaluar els efectes de la guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines en la percepció de les competències parentals dels referents familiars adults.

Tot i que observar els canvis en la praxi dels centres socioeducatius ha ofert informació valuosa sobre l'abast de les propostes pedagògiques contingudes a la recerca, opinem que els possibles efectes d'aquesta en les famílies dels infants que assisteixen al centre han de ser també observats. La informació sobre els possibles canvis en les competències parentals del referents familiars adults ha contribuït a definir els objectius i les accions educatives contingudes als models d'intervenció socioeducativa dels centres. D'altra banda, incorporar l'avaluació de les competències parentals pot representar un canvi d'enfocament en les accions educatives per part dels equips educatius. Aquest canvi d'enfocament suposa pels educadors i educadores, no només incorporar un major coneixement sobre les competències parentals, sinó també considerar les competències parentals a l'hora de dissenyar determinades accions educatives o activitats com a objectius i indicadors d'èxit de les seves intervencions.

Tanmateix, avaluar els canvis en les competències parentals dels referents familiars adults requereix un elevat grau de participació de les famílies en la recerca i un control considerable de les variables que puguin influir en aquestes. En el cas que ens ocupa, la situació de moltes de les famílies que participen als centres i la dificultat a l'hora d'accedir-hi, així com la variabilitat del context de la recerca, han requerit d'una aproximació indirecta en el coneixement dels canvis en les competències parentals. Concretament, la mesura de les competències parentals s'ha fet des de la perspectiva dels propis educadors i educadores. Si bé no es tracta de les condicions ideals, aquesta decisió ens ha permès detectar algunes tendències sobre els efectes del canvi de model d'intervenció socioeducativa dels centres i ha posat de manifest algunes de les seves limitacions i possibles millores de cara a futures recerques.

Finalitat

Millorar la intervenció dels professionals dels centres socioeducatius amb els referents familiars adults dels infants usuaris, mitjançant un programa formatiu i una guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres.

Valorar fins a quin punt les propostes contingudes a la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius han contribuït en la intervenció envers les famílies que atenen als centres socioeducatius és una tasca complicada. A la complexitat de l'àmbit de recerca, viu i en constant canvi, s'uneix la inevitable subjectivitat dels educadors i educadores i, amb aquesta, el previsible biaix resultant d'un procés en el que els i les participants han participat de forma activa i directa. Tanmateix, aquestes circumstàncies, lluny de minvar el valor de la recerca, l'han enriquit, ja que han contribuït a crear un conjunt de productes que reflecteixen les propostes, possibilitats i limitacions de les persones que acabaran emprant-les.

Dit això, és el moment de valorar fins a quin punt s'ha assolit l'objectiu últim de la recerca. Per fer-ho, és necessari distingir entre els efectes de la guia i la formació envers el centres i els efectes de la intervenció dels centres envers les famílies.

En primer lloc, les dades obtingudes mitjançant les entrevistes i els canvis que es reflecteixen en la distribució dels horaris i les activitats en els centres socioeducatius indiquen de forma clara que s'han donat canvis en la manera de treballar amb les famílies. No només es dediquen més espais i esforços amb l'objectiu d'implicar les famílies, sinó que també ha canviat la manera de veure-les i els criteris en funció dels quals es valoren les relacions entre els infants i els referents familiars adults.

Aquests canvis han sigut en part una conseqüència directa de la participació en aquesta recerca, ja que una part important del procés ha comportat la reflexió per part del i les professionals sobre la seva manera d'intervenir amb les famílies i quins objectius, recursos i limitacions tindria aquesta. Els resultats d'aquesta reflexió i la seva materialització en les conseqüents versions de la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius han suposat el punt de partida envers un canvi de mirada de la intervenció socioeducativa que es preveu irreversible. En aquest punt, es pot considerar que la recerca ha millorat de forma efectiva la intervenció dels professionals dels centres socioeducatius, almenys a un nivell pràctic i a mig termini, ja que ha sigut mitjançant la recerca que s'han elaborat els productes que han emprat el centres socioeducatius per orientar la seva intervenció amb les famílies.

Part III: Resultats i conclusions

Tanmateix, el fet que s'hagin donat millores en la praxi dels equips educatius no significa necessàriament que la intervenció hagi millorat. Si bé les condicions i les eines disponibles pels educadors i educadores són elements importants en el desenvolupament de la seva tasca, resulta imprescindible valorar si s'han assolit els objectius d'aquesta. En el cas que ens ocupa, l'èxit de la intervenció s'ha mesurat en funció dels canvis en les competències parentals percebuts i quantificats pels educadors i educadores. L'anàlisi dels resultats d'aquesta quantificació ens ofereix, però, respostes menys contundents.

L'anàlisi de les dades quantitatives respecte a les competències parentals no son conclouents a l'hora de determinar els canvis que s'hagin pogut produir en determinades competències, al menys mentre ha durat la recerca. Tanmateix, sí que han permès establir diverses tendències que resulten interessants. La primera és l'augment del coneixement dels i les educadores sobre les competències parentals del referents familiars adults. Això es fa patent si comparem els resultats de la primera mesura de les dades quantitatives amb la darrera. Si en el primer moment de mesura hi havia una gran quantitat de respostes en la categoria "no ho sé", en l'última, aquesta categoria de resposta ha sigut molt menor, el que ens indica que el coneixement sobre les competències parentals ha augmentat durant el període de la recerca.

Un altre fenomen interessant és el descens en les puntuacions atorgades a les competències parentals en el cas del centres socioeducatius que han rebut la proposta pedagògica en les seves dues variants. La interpretació d'aquest fenomen ha resultat especialment complex, degut a la seva contradicció amb els resultats qualitius sobre els efectes de la guia i la formació, que s'ha valorat positivament per part dels equips educatius. Aquesta aparent contradicció es pot atribuir a diversos factors interns i externs a l'àmbit dels centres socioeducatius. Els factors interns inclouen una visió més precisa, i per tant més crítica, sobre les competències parentals de les famílies per part dels educadors i educadores, que a mida que han posat el focus en determinades competències, han comprovat que la visió que en tenien abans de participar a la recerca era massa optimista o imprecisa. Una vegada informats i informades sobre les competències parentals i la seva importància pel desenvolupament dels infants, els equips educatius s'han esforçat a conèixer i valorar les competències parentals de forma molt més explícita i amb quotes d'exigència més altes, el que s'ha vist reflectit a les darreres mesures.

Pel que fa als factors externs que poden ajudar a explicar els resultats quantitius, en primer lloc, s'ha de tenir present que moltes de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius viuen situacions d'alta complexitat i/o vulnerabilitat social. La inestabilitat i

Part III: Resultats i conclusions

la incertesa en les trajectòries vitals de les famílies poden dificultar o impossibilitar la millora de determinades competències parentals o fins i tot empitjorar-les. Un segon factor és el relacionat amb el propi calendari dels centres socioeducatius, que naturalment condeix amb el calendari escolar. Tot i que la majoria de centres socioeducatius ofereix algun tipus de servei en períodes de vacances, moltes famílies opten per no assistir-hi o no tenen aquesta possibilitat, el que suposa una interrupció en la rutina i els hàbits adquirits al llarg del curs. En els casos més complexos, aquesta interrupció pot suposar un retrocés en el avenços realitzats en determinades competències parentals i la consegüent davallada a l'hora de valorar-les en l'instrument de mesura.

Aportacions de la recerca

Al llarg del procés de redacció d'aquesta recerca, s'ha procurat mantenir una posició neutra i analítica sobre els fenòmens descrits. Òbviament, la neutralitat i el rigor són del tot imprescindibles en un estudi d'aquestes característiques, però també ho és la veu de la persona que ha realitzat l'estudi. La ciència innòcua no existeix, sempre es veu impregnada pel tarannà de la persona o persones que la fan: la seva visió de la realitat, les seves creences, les seves inquietuds i les seves aspiracions. Per aquest motiu, en aquest apartat he optat per expressar-me en primera persona i posicionar-me sobre tot allò après en relació a la intervenció que realitzen els centres socioeducatius. He estructurat les aportacions que, segons el meu parer, ha tingut aquesta recerca pels centres socioeducatius i els seus professionals pel que fa a la seva intervenció amb les famílies en diversos punts que trobo especialment rellevants.

La importància d'entendre la família com a sistema interrelacionat

La importància del paper de la família en la intervenció socioeducativa amb els infants ha estat present de forma constant al llarg, no només de la recerca, sinó també en la meva experiència com a membre de l'equip educatiu d'un centre socioeducatiu. La família era per als meus companys i per mi quelcom essencial en la nostra feina, ja que comptar amb la implicació dels referents familiars adults ens ajudava moltíssim a comprendre les seves circumstàncies i a orientar les nostres accions educatives a mirar d'oferir allò que realment necessitaven els infants. Malauradament, però, també es donava el cas contrari, ja que, quan una família no s'implicava ni participava amb el centre, era molt difícil que la nostra tasca oferís progressos visibles en l'infant i, si ho feia, aquests es revertien ràpidament una vegada

Part III: Resultats i conclusions

l'infant tornava de les vacances. La nostra intuïció ens estava dient, sense saber-ho, la importància de l'enfocament eco sistèmic per a la nostra intervenció

Des de l'inici de la recerca, la concepció de la família en clau ecosistèmica ha sigut una idea recurrent al llarg de pràcticament tot el procés. Entendre que les famílies i els seus membres es troben en un procés constant d'interacció i es veuen influïts pels demés sistemes presents en el seu entorn esdevé clau a l'hora de dissenyar i dur a terme accions orientades a beneficiar d'alguna manera la situació dels infants i els seus referents familiars adults. Durant la fase 1 d'aquest estudi s'ha posat de manifest que gran part dels educadors i educadores ja coneixien algunes de les idees incloses en la teoria sistèmica i de l'ecologia del desenvolupament humà. Aquest coneixement, de vegades explícit i, de vegades més intuïtiu, ha servit per confirmar la rellevància d'aplicar aquest enfocament a la intervenció socioeducativa tant dels infants en particular com de les famílies en general. Ha sigut precisament aquesta idea generalitzada de concebre la família com un sistema i contextualitzar-la en funció de la seva relació amb els altres sistemes del seu entorn el que m'ha motivat en primer lloc a redactar la guia i a col·laborar en la formació sobre els seus principis, mètodes i eines.

Conseqüentment, la participació en el procés de recerca ha ofert als educadors i educadores un cert marc mental on la família i la seva vinculació amb els demés agents i sistemes de l'entorn esdevenen centrals en la intervenció. D'altra banda, la creació de la guia i la participació en la formació han permès cristal·litzar l'enfocament ecosistèmic en un conjunt de principis pedagògics, mètodes i accions que els educadors i educadores han pogut traslladar a la seva pràctica professional mitjançant la realització d'activitats dirigides als membres adults de les famílies.

La percepció de les competències parentals com a element de canvi en la intervenció socioeducativa

Una altra aportació de la recerca als professionals ha sigut posar el focus en les competències parentals com a elements centrals de la intervenció. Arran d'aquesta investigació, els equips educatius han començat a observar la presència o absència de competències parentals concretes que tenen efectes en el desenvolupament saludable i integral dels infants. Durant la fase 2 de la recerca, l'encàrrec de respondre el qüestionari sobre els canvis en les competències parentals ha incentivat als educadors i educadores a reflexionar sobre fins a quin punt coneixen els referents familiars adults i fins a quin punt

Part III: Resultats i conclusions

aquests responen a les seves funcions envers els infants. Tanmateix, la presa de consciència sobre les competències parentals ha tingut un efecte inesperat en la recerca, ja que ha suposat l'augment de l'exigència de les persones participants a l'hora de considerar el grau de presència de les competències que han pogut observar. D'altra banda, aquest fenomen també ha permès adaptar en certa manera la intervenció per millorar competències concretes dels membres adults de la família, a més de motivar als professionals a buscar maneres de conèixer millor les famílies per poder determinar la presència i el grau d'assoliment d'aquestes competències parentals.

La participació de les famílies en la activitat dels centres és clau pel desenvolupament integral de l'infant

La participació dels membres adults de la família en l'activitat dels centres es considera un element de gran importància pels equips educatius, entre els que existeix el consens generalitzat de que implicar als membres adults de les famílies els hi pot oferir eines per millorar la seva situació i la dels infants al seu càrrec. Tanmateix, tal i com s'ha vist en els resultats de la fase 1, no tots els referents familiars adults poden o volen participar en les activitats proposades des dels centres socioeducatius. Aquest fenomen es deu, en part, a una concepció dels centres socioeducatius com un servei dirigit especialment als infants. D'altra banda, alguns referents familiars adults confonen una activitat determinada amb l'objectiu dels centres d'oferir un espai de desenvolupament integral i saludable per als infants. Per exemple, no és estrany que una determinada família entengui que el centre socioeducatiu es dedica principalment al reforç escolar, o a oferir un espai d'esbarjo pels infants. Si bé és cert que els centres ofereixen espais d'esbarjo i reforç escolar, aquestes activitats són només una petita part de tot el que ofereixen els centres i, sovint, en aquests espais es realitzen accions dirigides a ajudar als infants en multitud d'aspectes: emocionals, cognitius, socials, per mencionar-ne alguns, que van molt més enllà de obtenir millor notes a l'escola i jugar. Òbviament, els exemples que he exposat representen qüestions fonamentals pels infants i les seves famílies, però formen part d'un conjunt més gran i, moltes vegades, menys perceptible pels membres adults de les famílies.

La discrepància entre les famílies i els equips dels centres socioeducatius sobre la funció d'aquests no és una qüestió menor, ja que implica canvis profunds en la forma d'entendre la missió i la visió dels centres, així com una transició des del lleure educatiu cap a un servei d'intervenció socioeducativa de protecció i prevenció primària. No es tracta, doncs, d'escollir entre el temps lliure dels infants i la intervenció socioeducativa, sinó d'atorgar als

Part III: Resultats i conclusions

equipaments i professionals del lleure educatiu i l'educació social les eines i recursos necessaris perquè puguin respondre a les exigències implícites d'esdevenir serveis d'intervenció socioeducativa. De fet, la creació de les propostes pedagògiques contingudes en aquest mateix document i el propi procés de recerca intenten precisament facilitar algunes eines i recursos en aquest sentit.

La generació de xarxes relacionals entre les famílies és un eix crucial de la intervenció socioeducativa

La participació en la comunitat és un element de prevenció per a les persones que viuen situacions de vulnerabilitat social i risc d'exclusió. Paradoxalment, es tracta d'un col·lectiu que sovint es troba aïllat de la comunitat i compta amb xarxes de suport escasses o molt disperses. Com s'ha establert al llarg de la recerca, moltes de les famílies es troben en situacions d'aïllament degut a diversos factors. El primer està relacionat amb situació geogràfica de les pròpies famílies, moltes de les quals viuen en barris aïllats o perifèrics. D'altra banda, no es pot obviar el factor cultural o ètnic. Tot i que la diversitat cultural és un valor pels centres socioeducatius i un catalitzador per que les famílies participin de l'activitat dels centres, també pot comportar un conjunt de limitacions pel que fa a l'idioma, el model d'intervenció socioeducativa de les famílies o fins i tot els estigmes que pugui comportar formar part d'un o altre col·lectiu. Aquestes limitacions són molts més evidents en els adults que en els infants, que en molt casos han nascut al país d'acollida dels seus progenitors o hi ha arribat a una edat molt primerenca. En qualsevol cas, la manca i debilitat de la xarxa de moltes famílies fa palesa la necessitat de generar-ne una, i els centres socioeducatius poden ser agents clau en aquest aspecte, ja que ofereixen un entorn segur on les famílies poden establir vincles, donar-se suport i compartir coneixement i estratègies relacionades amb la criança o amb qualsevol altre aspecte.

El disseny i la implementació d'activitats dirigides als membres adults de la família com els grups d'intercanvi entre adults han contribuït a generar xarxes entre ells i enfortir els seus vincles. Tot i que aquestes iniciatives no han sigut exitoses en tots els casos ni estan exemptes de dificultats a l'hora d'aconseguir que les famílies participin o d'aconseguir convocar grups ètnicament heterogenis o paritaris en el gènere dels seus participants, quan han funcionat sí que han suposat millores per les persones que hi ha participat. En aquest sentit, cal tenir en compte també aquelles activitats que no estan dirigides de forma explícita als referents familiars adults, però que tenen un gran potencial a l'hora d'atraure les famílies i que ofereixen als equips educatius la possibilitat d'observar-les en un entorn més natural,

Part III: Resultats i conclusions

com les sortides del centre i les celebracions. Si els grups d'intercanvi permeten treballar aspectes concrets en profunditat, les sortides del centre i les celebracions permeten fer-se una idea general de les relacions tant dins de les famílies com de les diferents famílies entre elles, a més de ser espais que poden facilitar la generació de xarxa entre famílies mitjançant, per exemple, la creació de grups motors.

El potencial dels grups motors per empoderar les famílies i els infants

La creació i dinamització de grups motors formats per referents familiars adults en els centres socioeducatius pot ser un factor important a l'hora d'implicar a les famílies en l'activitat dels centres, a l'hora que pot esdevenir una manera de generar xarxes de suport entre les pròpies famílies i, fins i tot, ser una forma de augmentar la presència de les famílies que assisteixen als centres en la vida comunitària. Tot i que les circumstàncies de moltes de les famílies poden representar certes dificultats a l'hora de poder participar en espais d'aquest tipus, la presència de referents familiars adults amb capacitat per convocar i dinamitzar altres famílies del centre pot contribuir a canviar la percepció d'aquestes sobre els centres socioeducatius, que passarien de ser un servei destinat exclusivament als infants a ser un espai de participació i d'empoderament pels membres adults de la família. Al seu torn, l'empoderament i la participació de les famílies pot tenir repercussions directes en els infants, ja que poden participar més activament tant en el centre com en la comunitat i sentir-se partícips de les activitats impulsades des de les famílies en el context del centre socioeducatiu.

Formació sistematitzada dels professionals i el voluntariat en els centres sobre la intervenció socioeducativa amb famílies

Una de les propostes realitzades pels equips educatius fa referència a la necessitat de formar els equips en aspectes clau de la intervenció socioeducativa amb famílies, incloent els principis, mètodes i eines necessaris per incloure les famílies en l'activitat dels centres. D'altra banda, per garantir que els i les professionals puguin complir amb la seva tasca envers les famílies, caldrà oferir espais formatius específics sobre treball amb famílies, ja sigui des d'institucions privades o des d'administracions públiques. En aquest sentit, la present recerca ha contribuït a dissenyar i oferir el tipus de formació esmentat amb força bon resultat, tal i com expressen les persones participants en els qüestionaris de satisfacció. També cal mencionar que s'han realitzat edicions posteriors de la formació a demanda dels

Part III: Resultats i conclusions

propis centres, fet que reforça la idea de la necessitat de comptar amb aquestes propostes formatives.

Cal un avenç en la sistematització del treball en xarxa amb tots els agents de la comunitat

Les eines i els recursos tangibles, com ara la guia pedagògica o l'ampliació de la dedicació horària, no són els únics recursos importants per als centres socioeducatius en particular i els serveis d'intervenció socioeducativa en general. La informació, o millor dit, l'intercanvi d'informació entre tots els agents i els serveis que intervinguin amb una determinada família compleix un paper molt important a l'hora d'ajudar a les famílies de forma eficient. Una informació fluïda entre els professionals de la intervenció pot suposar la diferència entre l'èxit o el fracàs d'aquesta, i els professionals que componen la xarxa en són conscients i així ho han expressat en diverses ocasions.

En aquest sentit, els centres socioeducatius s'han mostrat com un node crucial en la xarxa de serveis degut al seu vincle constant amb els infants i les famílies, que els hi permet obtenir una gran quantitat d'informació rellevant sobre la situació d'aquestes. En aquest sentit, algunes de les persones entrevistades han expressat les limitacions dels serveis especialitzats pel que fa a recursos humans i materials a l'hora d'atendre les persones i famílies que tenen assignades. A aquestes limitacions es suma la dificultat per dur a terme coordinacions efectives entre els serveis, que en ocasions depenen de la voluntat i la predisposició dels professionals. Per aquest motiu, trobo important reivindicar el paper dels centres socioeducatius en el territori com a espais de trobada entre els professionals dels diferents serveis, especialment amb els centres educatius que, de forma similar als centres socioeducatius, tenen un contacte constant amb els infants i la capacitat de citar a les famílies.

En conseqüència, si es vol obtenir un flux d'informació fluït, esdevé cabdal comptar amb eines que permetin recollir de forma eficaç i senzilla la informació sobre la família, així com amb mètodes que permetin sistematitzar d'alguna manera el registre i el traspàs d'aquesta informació sobre les famílies. L'ús de genogrames, eco mapes, projectes educatius familiars i criteris comuns per prioritzar la intervenció en les els diferents casos han contribuït a facilitar la tasca dels centres en aquest sentit. Si bé en alguns casos ja es tenia un coneixement previ d'algunes d'aquestes eines i fins i tot s'havien arribat a utilitzar en alguna ocasió, la seva presència tant en la guia com en la formació ha contribuït a dotar-les de major rellevància en la intervenció.

La necessitat d'augmentar els horaris i de comptar amb una figura de coordinació

La limitació dels centres socioeducatius pel que fa als recursos necessaris per dur a terme la seva tasca s'ha expressat repetides vegades al llarg del procés d'investigació. Al preguntar als educadors i les educadores què necessiten per poder millorar la seva intervenció, han destacat una resposta: més temps. Tot i que augmentar la dedicació horària dels i les professionals pot contribuir a millorar la qualitat de la intervenció amb les famílies. Tanmateix existeixen altres possibles estratègies, com la creació d'una figura professional dedicada al treball amb les famílies i a la coordinació i disseny de les activitats, mètodes i eines dedicats a les famílies. Al llarg de la recerca, s'han trobat diversos centres que compten amb aquesta figura, mentre que altres opten per un sistema descentralitzat, on els educadores i educadors treballen amb els infants i les seves famílies de forma integral. L'abast de l'estudi no pot determinar quina de les dues opcions és més efectiva, però totes les persones participants coincideixen en que és necessari comptar amb més temps en la seva jornada laboral per poder incorporar les famílies a la seva tasca, ja sigui augmentant la dedicació horària de tot l'equip o disposant d'una figura professional que assumeixi aquest encàrrec.

Cal l'augment de la inversió en els centres socioeducatius destinada a la intervenció socioeducativa amb les famílies

L'aposta per incorporar les famílies a la praxi dels centres socioeducatius vinculat a la Fundació Pere Tarrés és incontestable, aquesta pròpia investigació n'és una prova. El projecte en el que s'inscriu aquesta recerca preveu un conjunt de recursos humans i materials que la FPT ha decidit destinar precisament a trobar maneres de millorar la intervenció dels seus centres en l'àmbit familiar. Tanmateix, aquesta no ha sigut la única inversió que s'ha fet en aquest sentit, ja que els centres participants també han adoptat estratègies per ampliar la seva intervenció a les famílies de forma individual. Durant el període en que s'ha realitzat la recerca, els equips educatius del C1 i el C2 han dirigit més recursos i esforços per incorporar les famílies en l'activitat del centre. Per poder-ho fer, els centres s'han servit de diverses estratègies, com augmentar les hores de dedicació dels equips educatius, redistribuir les activitats per comptar amb més hores per treballar amb les famílies o prioritzar els casos en funció dels criteris descrits a la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius. Aquest fenomen posa de manifest que els

Part III: Resultats i conclusions

centres socioeducatius i els seus equips, no només comparteixen la idea de que per garantir el desenvolupament saludable i integral de l'infant és imprescindible treballar també amb la seva família, sinó que també estan disposats a invertir recursos i emprar estratègies per poder-ho fer. Òbviament, la redacció i difusió de la guia i la realització de la formació no expliquen per sí soles aquest canvi, però sí que han facilitat d'alguna manera que els centres socioeducatius puguin fer la transició envers un model d'intervenció socioeducativa ecosistèmic en el que hi participin de forma més activa els referents familiars adults.

La incorporació de l'avaluació sistemàtica en la intervenció socioeducativa

Directament relacionada amb el punt anterior, la existència d'eines i mètodes dedicades a avaluar la intervenció socioeducativa és fonamental si es pretén que aquesta avanci. L'àmbit de les ciències socials, concretament en el camp de l'educació social, dedica una part important dels seus esforços en la intervenció directa amb els col·lectius o les persones que vol ajudar. Tanmateix, existeixen algunes mancances a l'hora de diagnosticar i avaluar l'impacte de les intervencions. Al llarg d'aquesta recerca s'ha fet palès l'efecte d'observar sota criteris unificats determinats aspectes de la intervenció, com ara les competències parentals o el grau d'implementació de les propostes pedagògiques representades per la formació i la guia de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius. Cal posar de manifest, però, que molts dels centres participants en la recerca compten amb diverses formes d'avaluar les seves accions, de fet, la pròpia Fundació Pere Tarrés ha desenvolupat diverses maneres d'avaluar l'impacte dels seus projectes. Tanmateix, el que es pretén expressar en aquest punt és la necessitat d'unificar criteris en l'avaluació i trobar mètodes que no requereixin una inversió excessiva de temps per part dels equips educatius, recurs que, d'altra banda, és escàs en aquest àmbit.

La recerca com una manera d'incidir en les polítiques públiques

Una de les motivacions per a la realització d'aquesta recerca ha sigut el canvi de model dels serveis d'intervenció socioeducativa, que ha posat de manifest la necessitat d'ampliar la cobertura d'aquests serveis, ja sigui augmentant els límits inferior i superior d'edat en la que es pot recórrer al servei o fent palesa la necessitat d'incloure la família com un actor essencial en el desenvolupament de l'infant. Si bé, en aquest cas, les polítiques públiques han contribuït a modificar el model dels centres socioeducatius, és important considerar que es la relació entre l'administració i els serveis d'intervenció socioeducativa,

concretament els que s'han considerat en aquest estudi, ha de ser recíproca. Tanmateix, si es vol incidir en les polítiques públiques, resulta imprescindible poder aportar evidències sobre les que recolzar el tipus de canvi que es vol generar. D'aquesta manera, es podrà posar de manifest la importància de crear o modificar determinades polítiques aportant dades i propostes sòlides que demostrin que aquestes poden esdevenir efectives a l'hora d'abordar un determinada problemàtica o necessitat.

Limitacions i propostes de futur

Delimitar el concepte de família

La primera limitació que vull destacar fa referència a un dels conceptes fonamentals de la recerca, al voltant del qual s'ha realitzat una part important de la mateixa: la família. Aquest brevíssim recull de les diferents teories sociològiques de la família ens porta necessàriament a reflexionar sobre diverses qüestions. En primer lloc, ens planteja si realment existeix una forma de definir la família que pugui ser aplicable de forma universal, encara que es tracti d'una definició de mínims. Si bé les teories modernes fan diverses aportacions a aquest respecte, no estan exemptes de nombroses crítiques i algunes carències que els hi resten capacitat explicativa. Les teories postmodernes, en canvi, sostenen que no existeix cap criteri natural, objectiu o extern sota el que es puguin definir o classificar les famílies, ja que es tracta en tots els casos de constructes socials fruit de relacions de poder entre els diferents grups humans.

En segon lloc, la teoria sociològica també descriu generalment la relació de les famílies amb les demés institucions socials, però en molts pocs casos té en compte els processos intrafamiliars, és a dir, allò que succeeix dins el propi grup familiar. Tot i que les teories de l'intercanvi social i l'interaccionisme simbòlic, per exemple, sí que tenen en compte els individus dins les famílies, no aborden les relacions o els processos que tenen lloc entre els diferents membres de la família.

La tercera qüestió que volem plantejar fa referència a la delimitació dels grups familiars. Les aproximacions teòriques que hem plantejat fins ara o bé descriuen "la família" com una estructura universal i monolítica, com un agregat d'individus amb interessos particulars que col·laboren eventualment en benefici de la família, o bé com un concepte arbitrari que només es pot analitzar en casos particulars, ja que no existeix un model de referència natural.

Part III: Resultats i conclusions

Les aportacions de la sociologia, tanmateix, ens mostren la família com una institució permeable envers els contextos socials amb els que es relaciona i amb una importantíssima càrrega de significat per els seus membres, que la modifiquen, la reinterpreten i s'hi adapten constantment. Amb tot, el nostre interès per les famílies no respon tant a mirar de definir-la com a institució, sinó a comprendre aquells mecanismes o recursos que es poden activar per millorar la vida dels seus membres i augmentar les seves possibilitats de fer front a les situacions de vulnerabilitat que puguin patir i aprofitar les oportunitats que els hi ofereixi el seu entorn.

Afortunadament, l'àmbit de les ciències humanes permet la interpretació d'un mateix objecte des de diferents disciplines, o fins i tot complementar-les per donar una visió holística del mateix. Per aquest motiu, en aquesta recerca ens hem adscrit a una definició de família més propera a la psicologia, on es defineix aquest grup humà des del significat i les expectatives que comporta per les persones que conformen una família, en comptes de fer-ho des d'un punt de vista funcional o estructural.

La mesura de les competències parentals

Una altre apartat de la recerca en que hem pogut trobar-nos limitats esta relacionat amb la obtenció de dades quantitatives. La mesura sobre la percepció de les competències parentals segons els educadors i educadores s'ha realitzat en un context natural, pel que el control de les variables i la mostra s'ha vist supeditat a les circumstàncies esdevingudes i als canvis patits tant per les famílies com pels equips educatius. Les baixes del servei per part de les famílies, els canvis en els equips professionals i les modificacions en les condicions dels centres socioeducatius al llarg del procés de recerca han repercutit en la obtenció i l'anàlisi de les dades.

Tanmateix, l'ús de diversos dissenys de recerca en les seves respectives fases ha permès aprofundir en el coneixement sobre les competències parentals de les famílies i en com aquestes son percebudes pels educadors i educadores. Gràcies a les dades qualitatives, s'ha pogut conèixer de forma més propera la realitat dels centres socioeducatius des del punt de vista dels seus protagonistes per comprendre aquells comportaments reflectits en els qüestionaris. Tot plegat ha permès aventurar el possible futur de la intervenció socioeducativa, així com les competències parentals que poden ser més susceptibles de millorar mitjançant aquesta. En aquest sentit, la mesura directa de les competències parentals de les famílies suposa necessàriament un alt grau d'implicació i disponibilitat per

Part III: Resultats i conclusions

part d'aquestes, així com la comprensió dels conceptes clau referents a les competències parentals i als graus o la mesura en que aquestes es poden trobar i ser reconegudes pels referents familiars adults.

Ara bé, per poder mesurar de forma més precisa la presència i grau d'assoliment de les competències parentals, cal tenir en comptes algunes possibles limitacions. En primer lloc, una gran part de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius es troba en situacions de vulnerabilitat que, en molts casos, suposa l'ús de diversos serveis presents al territori, entre els que es troben els propis centres socioeducatius. Aquest fenomen, unit a d'altres situacions i tasques relatives a la criança dels infants limita enormement el temps disponible pels referents adults per participar en una recerca d'aquestes característiques.

En segon lloc, la mesura quantitativa directa de les competències parentals hagués suposat la necessitat de dissenyar, provar i validar un qüestionari específic adaptat a les competències lingüístiques, el coneixement sobre les competències parentals i la capacitat de reflexió de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius. Malauradament, tot i l'interès que hagués pogut tenir una eina de mesura d'aquestes característiques, la seva creació hagués suposat un canvi d'enfocament en la unitat d'observació de la recerca (que passaria de ser els professionals dels centres a les pròpies famílies) i una inversió de temps considerable que hagués limitat de forma considerable la creació de la guia pedagògica de treball amb famílies des dels centres socioeducatius i la formació sobre els seus principis, mètodes i eines.

La superació d'aquestes limitacions ha sigut possible gràcies a l'existència del "*cuestionario para la medida de competencias parentales de las familias en riesgo psicosocial.*", una eina dissenyada de forma que pot mesurar indirectament el grau de presència de les competències parentals de les famílies.

Adequació del calendari de la recerca al calendari escolar

Una altra limitació de la recerca està relacionada amb la distribució del temps i el calendari del projecte. Al llarg del present projecte de recerca aplicada, s'ha hagut de dissenyar, implementar i avaluar un conjunt de propostes pedagògiques en un període de temps relativament curt. Les condicions i recursos dels centres, incloent la seva programació i la organització dels equips educatius, així com l'assistència de les famílies, pot canviar considerablement d'un curs a l'altre. La primera versió de la guia, doncs, s'ha hagut d'implementar durant el transcurs d'un curs acadèmic per mirar de mantenir les mateixes

Part III: Resultats i conclusions

condicions durant l'experiment en la mesura del possible. Aquesta circumstància ha limitat la capacitat d'observació de l'evolució de les competències parentals a mig i llarg termini. Tanmateix, el temps de l'experiment, tot i que limitat, ens ha permès detectar les competències millor valorades pels equips educatius i observar com han canviat les valoracions després del període de vacances del curs escolar.

La decisió d'escurçar el temps d'observació per possibilitar la millora de la guia de treball amb famílies en el marc dels centres socioeducatius i implementar-la durant el transcurs de la recerca respon a la consecució de l'objectiu principal d'aquesta, que és millorar la intervenció dels centres envers els referents familiars adults i les famílies. La redacció de la guia i la seva difusió han sigut, doncs, accions fonamentals a l'hora d'assolir aquest objectiu. Objectiu que s'ha prioritzat davant la mesura de la percepció sobre les competències parentals, que hagués requerit més temps del disponible degut a les particularitats del projecte en que s'emmarca la recerca.

D'altra banda, si bé la observació de les competències parentals han sigut una part important de la recerca a l'hora de valorar si s'han donat o no millores en les intervencions realitzades des dels centres socioeducatius, no han sigut els únics factors que s'han tingut en compte. Els canvis en les intervencions, tant pràctics com d'enfocament, s'ha fet palesos al llarg de la recerca mitjançant les dades qualitatives i la informació facilitada pels equips educatius. A diferència del que succeeix amb les competències parentals, els canvis en la praxi del centres socioeducatius són més estables en el temps, ja que s'incorporen al model d'intervenció socioeducativa dels centres i comporten també un canvi d'enfocament i de principis de la intervenció, el que els fa menys susceptibles a variar després de cada curs.

Biaix dels equips educatius

Una altra limitació que cal mencionar és el possible biaix dels educadors i educadores a l'hora de valorar els efectes de les seves pròpies intervencions. Sembla lògic pensar que el fet de participar activament en el disseny i la implementació d'un conjunt de propostes pedagògiques pot comportar l'assumpció d'un punt de vista optimista sobre els resultats d'aquestes. Tanmateix, els resultats quantitius contradiuen aquesta lògica, ja que l'evolució en les valoracions de les competències parentals al llarg del temps indiquen un estancament i, en alguns casos, la davallada d'aquestes valoracions a mida que ha avançat el curs, especialment en el darrer moment de mesura.

Part III: Resultats i conclusions

Per mirar de detectar el biaix dels i les professionals, se'ls ha confrontat amb les dades obtingudes i analitzades de forma transversal i se'ls hi ha demanat que ofereixin una possible explicació sobre aquest fenomen. L'anàlisi de les seves respostes ens han ofert una nova perspectiva sobre les dades quantitatives i un conjunt de possibles explicacions sobre els efectes del projecte en les competències familiars. La complementació de les dades quantitatives i qualitatives en l'anàlisi ens han permès, no només, establir fins a quin punt el biaix dels i les professionals ha pogut alterar les dades quantitatives, sinó també trobar explicacions alternatives al fenomen, com per exemple l'efecte del període de vacances en el comportament de les famílies i els infants, una major comprensió dels indicadors de les competències parentals dels referents familiars adults o l'augment de l'exigència per part dels equips professionals conseqüència de la seva participació en el projecte.

Propostes de futur

Elaboració d'un qüestionari dissenyat específicament per ser emprat en el context dels centres socioeducatius

Una eina d'aquestes característiques pot contribuir notablement a conèixer amb precisió els efectes de la intervenció socioeducativa. Si bé l'eina emprada en aquesta recerca ha complert l'objectiu de conèixer la percepció dels educadors i educadores sobre l'evolució de les competències parentals, no ens ha permès realitzar una anàlisi inferencial o explicativa sobre els elements concrets que han provocat aquestes diferències. Certament, les dades qualitatives han aportat informació sobre els possibles causants d'aquestes diferències, però opinem que l'ús d'una eina estadística creada ad hoc permetria evitar determinades limitacions en la mesura que han sorgit en aquesta recerca.

Accedir a les famílies de forma directa

Seguint en la línia d'aprofundir en el coneixement de les competències parentals de les famílies que assisteixen als centres socioeducatius, una altra proposta de futur seria poder accedir a les famílies de forma directa. D'aquesta manera, la informació obtinguda no es veuria afectada per possibles biaixos dels educadors i educadores i, de fet, es podrien contrastar ambdues fonts d'informació per garantir en la mesura del possible la fiabilitat de les dades.

Part III: Resultats i conclusions

Detectar els efectes d'activitats i mètodes concrets envers competències concretes

Per finalitzar, esperem poder inferir en el futur una relació directa i sostinguda per les dades quantitatives entre el desenvolupament de determinats mètodes i activitats i la possible millora de competències parentals concretes. D'aquesta manera, podríem avançar envers una proposta pedagògica amb potencial per afectar directament en l'adquisició o millora de competències determinades i especificades en els plans educatius dels infants i les famílies.

Consideracions finals

Arribats a aquest punt, queda per determinar si finalment aquesta recerca ha contribuït o no a la millora de la intervenció amb els referents familiars adults per part dels i les professionals dels centres socioeducatius. Al meu parer, i a la vista dels resultats obtinguts durant el procés, puc afirmar que, efectivament, s'han donat millores en la intervenció socioeducativa envers les famílies.

Com s'ha recollit prèviament en aquest capítol, existeixen dades que recolzen que la participació en la recerca i la implementació de les propostes pedagògiques descrites han afectat, no només la manera en que els i les professionals aborden la seva pràctica professional, sinó la manera en que aquests i aquestes perceben les famílies amb les que treballen. Amb tot, atribuir les millores en la praxi i en les competències parentals de forma exclusiva a aquesta recerca seria extremadament pretensios i profundament incorrecte, ja que suposaria obviar el paper i els esforços d'aquells i aquelles professionals que han participat del projecte que ens ocupa.

Un projecte de recerca requereix ésser valorat per la comunitat científica, que és qui finalment ha de considerar el seu valor per a un determinat àmbit del coneixement. El valor atribuït dependrà del seu rigor, la seva originalitat, la seva aplicabilitat i, en definitiva, la seva aportació al desenvolupament d'una determinada disciplina acadèmica. Òbviament, aquesta funció no correspon a l'autor, ja que la tasca d'aquest és desprendre's de la seva obra una vegada la considera finalitzada i deixar que siguin la comunitat acadèmica i educativa les que decideixin la seva pertinència o utilitat. En aquesta experiència, però, sento que el procés ha anat en la direcció contrària. El germen d'aquest projecte va sorgir de la comunitat educativa dels centres socioeducatius i centres oberts, també ho varen fer les propostes educatives incloses en el mateix, així com les dades en funció de les quals s'ha avaluat el conjunt. La meua funció com investigador ha sigut la de recollir les expectatives i

Part III: Resultats i conclusions

propostes dels i les professionals i materialitzar-les en uns productes que han sigut avaluats seguint el mètode científic i recollir-ne les conclusions.

Per aquest motiu, no sento que m'estigui desprenent de la meva obra per oferir-la a la comunitat educativa. Més aviat sento que estic retornant als educadors i educadores una part del seu esforç diari, una part del seu compromís, una part del seu coneixement. Al meu humil parer, considero que he aportat quelcom als equips professionals i les famílies que assisteixen als centre educatius. Seran el temps i la comunitat científica qui s'encarregui de decidir fins a quin punt la meva aportació ha contribuït a millorar la intervenció dels educadors i educadores. Del que no tinc cap dubte és de l'aportació que els educadors i educadores fan a les famílies i als infants dia rere dia sense importar els recursos disponibles ni les dificultats que puguin trobar. Tampoc dubto de la voluntat d'aquests professionals de millorar la seva manera de treballar per poder ajudar de formes més efectives a les persones que acudeixen als seus centres, voluntat que he mirat de plasmar en aquest document de la forma més rigorosa que he pogut. El meu compromís en aquest sentit és doble, ja que no només responc davant la comunitat científica, sinó també davant les persones que s'han implicat en aquesta recerca mitjançant el seu temps, el seu esforç i el seu compromís de forma desinteressada.

Llavors, ha contribuït aquesta recerca a millorar la intervenció dels professionals dels centres socioeducatius amb els referents familiars adults dels infants usuaris mitjançant un programa formatiu consistent en una guia pedagògica de treball amb famílies en el context dels centres socioeducatius i una formació específica sobre els seus principis, mètodes i eines? Des de la meva humil opinió crec que sí, però no puc acabar aquest document sense afegir que aquesta millora és tant producte del procés de recerca com de la competència i la implicació de les persones que l'han fet possible. Només em queda desitjar que els i les professionals de l'educació comparteixin la meva afirmació i que aquest procés suposi un canvi positiu en la seva manera d'ajudar els infants i les seves famílies.

Bibliografía

- Alberdi, I. (1999). Nuevas leyes y nuevas costumbres. Dins *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Ambert, A. (2016). An International Perspective on Parenting : Social Change and Social Constructs. *Journal of marriage and the family*, 56(3), 529-543.
- Amorós, P., Balsells, M. Á., Buisan, M., Byrne, S., i Fuentes-Pelaez, N. (2013). Implementation and evaluation of the «Learning Together, Growing in Family programme»: The impact on the families. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 42, 120-144.
- Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., ... Guerra, M. (2011). *Aprender juntos, crecer en familia. Características del programa*. Barcelona: Obra social «La Caixa».
- ATLAS.ti. (2017). *Atlas.ti 7*. Berlin: GmbH.
- Balsells, M. Á. (2000). La intervención educativa ante la infancia en situación de riesgo social. Dins *Infancia y adolescencia en riesgo social* (p. 111-123). Lleida: Milenio.
- Barudy, J. (1998). La familia: un sistema biopsicosocial y cultural de crecimiento. Dins *El dolor invisible de la infancia, una lectura ecosistémica del maltrato infantil* (p. 41-66). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barudy, J., i Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Benítez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Novedades en población*, (26), 58-68.
- Berástegui, A., Rodrigo, L., Amilibia, E., i González, C. (2016). *Guia de trabajo con familias*. Bilbao: Jesuitas social, área de menores y jóvenes.
- Bertalanffy, L. von. (2009). El significado de la teoría general de los sistemas. Dins *Teoría general de los sistemas* (p. 30-53). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boertien, D. (2018). La monoparentalitat suposa un risc pel rendiment escolar dels fills? *Perspectives demogràfiques*, 10, 1-4.
- Bogensneider, K., i Corbet, T. (2004). Building enduring family policies in the 21st century: The past as prologue? Dins M. Ganong i L. Coleman (Ed.), *Handbook of contemporary families: Considering the past, contemplating the future* (p. 451-468). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bowen, M. (1991). Aplicación de la teoría de la familia en la práctica clínica. Dins *De la familia al individuo. La diferencia del sí mismo en el sistema familiar* (p. 19-63). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Cabrera, E., Carlos, J., i Quintana, M. (2012). *Construcción y validación de un sistema de evaluación de familias en riesgo psicosocial*. Universidad de La Laguna: La laguna. Recuperada de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/62/Eduardo%20Cabrera%20Casi%20miro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camps, N., i Piñol, M. (2000). Marco legislativo y circuitos de intervención. Dins M. Á. Balcells i C. Alsinet (Ed.), *Infancia y adolescencia en riesgo social* (p. 294). Lleida: Milenio.
- Candelas, M. A., Banyuls, J., Cueto, B., Davia, M. . Á., Fishman, R. M., Izquierdo, A., ... Suárez, P. (2019). Desigualdad. En *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2019* (p. 136-166). MADrid: Cáritas española.
- Casas, F. (1994). *Decentralization of services for children: the spanish experience*. Florencia: Innocenti Occasional Papers.
- Casas, F. (2012). La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desemparament a Catalunya. En *Docs infància a Catalunya*. Recuperat a www.unicef.es/cat
- Castells, M. (2000). El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información. En *La era de la información. Volumen III: El poder de la identidad*. (p. 159-269). México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2010). End of Millennium. Dins *The Information Age Economy, Society, and Culture* (2nd revise, p. 130-150). Cambridge: Wiley Blackwell.
- Castillo, M. (2005). «Present i perspectives de futur dels programes socioeducatius en medi obert a les comarques gironines: una avaluació aproximada». Girona: Universitat de Girona.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., i Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The annals of American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Generalitat de Catalunya (2018). Què és un projecte de doctorat industrial? Recuperat a <http://doctoratsindustrials.gencat.cat/ca/contents/view/6>
- Catalunya. Llei 27/2001, de 31 de desembre, de justícia juvenil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 15 gener 2002, num. 3553. Recuperat a <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2001/12/31/27>
- Catalunya. Llei 12/2007, de l'11 d'octubre, de serveis socials. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 18 octubre 2007, num. 4990 Recuperat a <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2007/10/11/12>
- Catalunya. Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2 de juny 2010, num. 5641. Recuperat a <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2010/05/27/14>
- Catalunya. Llei 26/1985, de 27 de desembre, de serveis socials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 10 gener 1986, num. 634. Recuperat a <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/1985/12/27/26>
- Catalunya. *Llei 37/1991, del 30 de desembre, sobre mesures de protecció dels menors desemparats i de l'adopció, i de regulació de l'atenció especial als adolescents amb conductes d'alt risc social*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (17 de gener 1992), num. 1542. Recuperat a <http://civil.udg.es/normacivil/cat/fam/L37-91.htm>.

- Catalunya. Llei 4/1994, de 20 d'abril, d'administració institucional, de descentralització, de desconcentració i de coordinació del sistema Català de serveis socials. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 abril 1994, num. 1890. Recuperat a <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/1994/04/20/4>
- Catalunya. Llei 8/1995, de 27 de juliol, d'atenció i protecció dels infants i els adolescents. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2 agost 1995, num. 2083. Recuperat a <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/1995/07/27/8>
- CEPAL. (2003). Vulnerabilidad social. Dins *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. p. 17-21. Brasilia: Naciones Unidas.
- Cibanal, J. (2006). *Introducción a la sistémica Y terapia familiar*. Alicante: Editorial CLUB Universitario.
- Cicchetti, D., i Valentino, K. (2015). An Ecological-Transactional Perspective on Child Maltreatment: Failure of the Average Expectable Environment and Its Influence on Child Development. Dins D. Cicchetti i D. J. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology: Volume three: Risk, Disorder, and Adaption*. p. 129-201. Hoboken, NJ: ohn Wiley i Sons, Inc.
- Coleman, J. S. (1986). *Individual interests and collective action: selected essays*. Cambridge: Cambridge UP.
- Comissió de centres oberts FEDAIA. (2009). *Definició de centre obert amb criteris de qualitat*. Barcelona: FEDAIA.
- Comte, A. (2003). *La filosofía positiva*. Buenos Aires: Porrúa.
- Consejo de Ministros de Europa *Recomendación Rec 19 sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*, (2006). Recuperat a: <https://www.mschs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Cónsola, M., Pàmies, J., i Bertran, M. (2018). L'acció transformadora del centre obert. Aproximació a la percepció social en situacions de menors en risc. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (70), 98-119.
- Corbin, J., i Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded theory*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Coser, L. A. (1978). *Las instituciones voraces: visión general*. México: FCE.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* Lincoln: Pearson.
- Cyrulnik, B., Manciaux, M., Vanistendael, S., i Lecomte, J. (2003). La resiliencia, ayer y hoy. Dins M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. p. 17-28. Barcelona: Gedisa.
- Del Fresno, M. (2011). La familia y las familias. Dins *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI*. (p. 35-83). Madrid: Editorial Trotta
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DGAIA. (2016a). *Mapa de recursos i serveis*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.
- DGAIA. (2016b). *Serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents*. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Recuperat a http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/serveis_socials/serveis_so

- Durkheim, E. (1998). *Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Early, B. peo, i Hawkins, M. J. (1994). Opportunity and Risks in Emerging Family Policy: An Analysis of Family Preservation Legislation. *Children and Youth Services Review*, 16 (5-6), 309-318. Doi: 10.1016/0190-7409(94)90024-8
- Elder, G. H. J., i Shanahan, M. J. (2007). The Life Course and Human Development. Dins W. Damon i R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (p. 665-714). New Jersey: John Wiley and sons.
- Engels, F. (1978). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Dins *Obras escogidas, vol III*. Recuperat a <https://webs.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/84of/84OF2.htm>
- Espanya. (1996). Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE 15, p. 1225-1238. Recuperat de <https://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01225-01238.pdf>
- Espey, J., Holder, A., Molina, N., i Cobham, A. (2012). *Born Equal*. London: Save The Children.
- Estellés, P., i Viedma, F. (2010). *Centres oberts: una proposta educativa per a nens i adolescents en risc*. Madrid: CSS.
- Eurochild. (2012). *Early intervention and prevention*. Brussels: European Community Programme for Employment and Social Solidarity.
- Eurostat. (2015). *Smarter, greener, more inclusive?* Recuperat a <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6655013/KS-EZ-14-001-EN-N.pdf/a5452f6e-8190-4f30-8996-41b1306f7367>
- Fernández García, T., i Ponce de León Romero, L. (2012). Modelos de intervención en trabajo social con familias. Dins *Trabajo social con familias* (p. 212-228). Madrid: Ediciones académicas S.A.
- Filgueira, C. (2001). El paradigma clásico en los estudios de estratificación y movilidad social. Dins *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina* (p. 11-17). Santiago de Chile: United Nations Publications.
- Fundació Pere Tarrés. (2017). Xarxa de centres socioeducatius: Què és la Xarxa? Recuperat a: https://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/peretarres_ca/peretarres/webs/xacs/home/la-xarxa/presentacio
- Funes, J. (1998). *L'observació de la tasca educativa*. Vol. 30. Barcelona: Rosa Sensat.
- Funes, J. (2001). La nueva ley penal juvenil: una lectura en clave educativa y que intenta ser ilusionada. *Educación social*, 18, p.10-24.
- Garrido, L., i Gil Calvo, E. (Ed.), (2002). *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza.
- Gifre, M., i Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, p.79-92. Doi:10.18172/con.656
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*: C. S. Press, Ed. Mill Valley.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of Grounded Theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley,

CA: Sociology Press.

González Navarro, S. (1992). *La presó oberta. Recursos socials i atenció en el propi medi*. Barcelona: Centre Estudis Jurídics Formació especialitzada de la Generalitat de Catalunya.

Goode, W. J. (1963). *World revolution and family patterns*. New Jersey: The Free Press.

Goode, W. J. (1966). *La familia*. México D.F.: Uteha.

Guba, E. G. (1981). ERIC/ECTJ Annual Review Paper: Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology: A Journal of Theory, Research, and Development.*, 29. p.75-91.

Hareven, T. K. (2000). *Families, History and Social Change : Life Course and Cross-Cultural Perspectives*. Oxford: Westview Press.

Harkness, S., i Super, C. M. (1996). *Parents's cultural belief systems: their origins, expressions and consequences* (S. Harkness i C. M. Super, Ed.). New York: Guilford press.

Hawkins, J. D., Catalano, R. E., i Miller, J. Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112. p. 64-105.

Hawley, E. H. (1986). *Human Ecology: A Theoretical Essay*. Chicago: University of Chicago Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., i Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.; M. I. Rocha Martínez, Ed.). México D.F.: Mc Graw Hil: Interamericana editores

Hipson, W. E., i Seguin, D. G. (2017). Goodness of Fit Model. Dins V. Zeigler-Hill i T. K. Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Doi: 10.1007/978-3-319-28099-8

Homans, G. C., i Blau, P. M. (1958). Social behaviour as Exchange. *American Journal of sociology*, 63(6), 597-606.

Hulme, D. (2009). *A Short History of the World's Biggest Promise*. Manchester University: Manchester

IBM. (2016). *IBM SPSS statistic for Windows*. Armonk, NY: IBM Corp.

IDESCAT. (2016). Taxa i població en risc de pobresa o exclusió social (taxa AROPE) per sexe i edat. Recuperat a <https://www.idescat.cat/pub/?id=ecv&n=7705>

Kitchener, K., i Kitchener, R. (2009). Social science research ethics. Historical and Philosophical Issues. Dins A. D. Mertens i P. Ginsberg (Ed.), *The Handbook of Social Research Ethics*. (p. 5-22.) London, UK: SAGE Publications.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., i Fontecilla, M. (1997). Procesos de vulnerabilidad y protección. Dins *Estado de arte en resiliencia*. (p. 11-19.) Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Lerner, R. M. (2005). *Concepts and Theories of Human Development*. New York: Psychology press.

Lindsey, D. (2003). *The Welfare of children*. Oxford: Oxford University Press.

Lockman, J. E. (2004). Contextual factors in risk and prevention research. *Merril-Palmer*

Quarterly, 50(3), 311-325.

- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- López, P. (2011). Intervención estratégica con familias: reducir la complejidad para potenciar sus recursos. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, (49), 49-70.
- Luque, P., i Camacho, A. (1999). La acción educativa en medio abierto: el educador de calle y los programas comunitarios. Dins Ortega Esteban, José (coord.), *Pedagogía social Especializada*. (p. 217). Barcelona: Ariel Educación
- Luthar, Suniya. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Dins D. Cicchetti i D. J. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology: Volume three: Risk, Disorder, and Adaptation*. (p. 743-747). Recuperat a: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470939406.ch20> Doi:10.1002/9780470939406.ch20
- Luthar, Suriya, Cicchetti, D., i Bronwyn, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Máiquez, M. L., i Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en intervención familiar Models and focuses in the family intervention. *Intervencion psicosocial*, 10(2), 185-198.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., i Vermaes, I. (2000). Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres. *Psicothema*, 12(4), 533-542.
- Malinowski, B. (1981). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Edhasa.
- Martín, J. C., Cabrera, E., i León, J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial Introducción. *Anales de psicología*, 29(3), 886-896.
- Masten, A. S., i Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12(3), 529-550.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Mearns, D., i Thorne, B. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Medel, E. (2011). Los sistemas de protección a las infancias. Dins *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias, miradas para su construcción*. Barcelona: UOC.
- Mena Casamort, J. (1999). El educador social en medio abierto: el educador social comunitario y el educador de calle. En *Educación social Especializada*. (p. 141-149). Barcelona: Ariel Educación.
- Miñambres, A. (2000). La infancia, esa desconocida: historia, posibilidades y límites. Dins *Infancia y adolescencia en riesgo social*. Lleida: Milenio.
- Mintz, S., i Kellogg, S. (1988). Domestic revolutions: A social history of American family life. *Journal of Social History*, 23(1), 182-184.
- Minuchin, S., i Fishman, C. H. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mirchandani, R. (2005). Postmodernism and Sociology: From the Epistemological to the Empirical. *Sociological Theory*, 23(1), 86-115.
- Morata, T. (2014). *Pedagogia Social Comunitària : un model d ' intervenció socioeducativa*

integral. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 57, 13-32.

- Moreno Crossley, J. C. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas*. Miami: Center for Latin American Studies University of Miami.
- Muñoz, J. (2002). *Figuras del desasosiego moderno. Encrucijadas de nuestro tiempo*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Obiora, L., i Perry, R. (2001). Feminist legal Theory. Dins *International Encyclopedia of the Social i Behavioral Sciences* (p. 5464-5469). Pergamon: Elsevier.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Convention on the Rights of the Child. (1989). New York: Naciones Unidas. Recuperat a <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Ortiz, J. C. Ll. (2017). El estado de la pobreza: seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2008-2016. Dins *Eapn - España* (Vol. 4). Madrid: EAPN España.
- Osmond, M. W., i Thorne, B. (2009). Feminist theories: The social construction of gender in families and society. Dins S. S. K. Boss P., Doherty W.J., LaRossa R., Schumm W.R. (Ed.), *Sourcebook of family theories and methods*. (p. 591-625). https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-85764-0_23
- Oswald, L. (2003). Branding the American Family: A Strategic Study of the Culture, Composition, and Consumer Behavior of Families in the New Millennium. *The journal of popular culture*, 37(2), 309-335. Doi: 10.1111/1540-5931.00070
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Palacios, J., Jiménez, J., Oliva, A., i Saldaña, D. (2011). Malos tratos a los niños en la familia. Dins Rodrigo, M^a José i Palacios, Jesús (Ed.), *Familia y desarrollo humano* (p. 399-419). Madrid: Alianza Editorial.
- Palasí Luna, E. (2018). *Lideratge social per a la construcció de comunitats cohesionades des d'entitats de lleure educatiu i d'acció social. Estudi de casos*. Recuperat a <http://hdl.handle.net/10803/665358>. Universitat Ramon Llull.
- Parsons, T. (1988). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pinilla, J. (2011). *La infància, una història fosca*. Lleida: Pagés.
- Putnam, R. (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Radcliffe-Brown, A. R. (2004). *The social anthropology of Radcliffe-Brown*. Londres: Routledge i Kegan Paul.
- Requena, M., Salazar, L., i Radl, J. (2013). *Estratificación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rodrigo, José, M. ., Cabrera, E., Martín, J. C., i Máiquez, M. . L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención psicosocial*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M^a. José, Máiquez, M. . L., Martín, J. C., i Byrne, S. (2008). *Preservación familiar, un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodrigo, M^a José, Rodríguez, A., i Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas." Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

- Rodrigo, María José, i Palacios, J. (2011). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.
- Rogers, C. R. (2009). *El proceso de convertirse en persona*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Rose, W., i Aldgate, J. (2001). Knowledge underpinning the Assessment Framework. Dins *Assessing Children in Need and their Families: Practice Guidance* (p. 1-31). London: The Stationery Office.
- Rowland, R. (1993). Población, familia y sociedad. Dins *Historia de la familia*. México D.F.: Instituto Mora.
- Ruiz de Gauna, R. (2012). L'educació en el lleure a l'inici del segle XXI a Catalunya. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 50, 69-79. Recuperat a <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255367>
- Ruíz, J. A. (2006). Família. Dins M. Lucas (Ed.), *Estructura social. La realidad de las sociedades avanzadas* (p. 127-150). Madrid: Pearson Educación.
- Ruiz, R. (2012). L'educació en el lleure a l'inici del segle XXI a Catalunya. *Revista d'intervenció socioeducativa*, 50, 69-79.
- Sallés, C., i Ger, S. (2011). Les competències parentals en la família contemporània: descripció, promoció i avaluació. *Revista d'intervenció socioeducativa*, 49, 25-46.
- Secretaria General de Treball Afers Socials i Família. (2017). *Indicadors territorials de risc de pobresa i exclusió social. Catalunya i àrees bàsiques de serveis socials*. p. 41. Recuperat a <https://www.idescat.cat/pub/?id=intpobr>
- Sen, A. (2010). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sevilla Bujalance, J. L. (2002). *El menor abandonado y su proteccion juridica*. Córdoba: (Universidad de Cordoba).
- Seward, R. R. (1979). *The American Family: A Demographic History*. Beverly Hills: SAGE.
- Silver, H. F. (2007). The concepts of social exclusion and inclusion. Dins *CPRC Working Title. The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept* (p. 1-7). Doi: 10.2139/ssrn.1087789
- Solé, I. (2002). *Orientación educativa e intervención pedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Spencer, H. (1981). *The man versus the state: with six essays on Government, Society, and Freedom*. Indianapolis: Liberty Classics.
- Spengler, O. (1976). *La decadencia de occidente: bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Strauss, A. L., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Subirats, J. (2013). Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles (ATPS)*, 5, 13-26.
- VV.AA. (2017) *The European Code of Conduct for Research Integrity: Revised Edition*. 3-14. Berlin: European Science Foundation.
- Toffler, A. (1993). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza i Janés.
- Torralba, F., Torrubia, R., Subirats, J., Trilla, J., i Morata, T. (2009). El lleure educatiu a l'inici

- del segle XXI. Dins *Animació sociocultural*. Barcelona: Claret.
- Torras, I., i Lorenzo, A. (2018). *Monoparentalitat femenina i pobresa: Gènere, soledat i conciliació, l'arrel del problema*. Barcelona: Taula d'entitats del tercer sector.
- Trask, B. S. (2010). Ideational Approaches to Understanding Globalization and Families. Dins *Globalization and families: accelerated systemic social change* (p. 15-18). Doi: 10.1007/978-0-387-88285-7
- Trask, B. sherif. (2010). Approaches to Understanding Families. Dins University of Delaware (Ed.), *Globalisation and families* (p. 21-23). Doi: 10.1007/978-0-38-88285-7
- Triana, B., i Rodrigo, M. J. (1985). El concepto de la infancia en nuestra sociedad: unainvestigación sobre las teorías implícitas de los padres. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- United Nations. (1996). *Family. Challenges for the future*. New York: United Nations Publications.
- URL. (2012). *Guia de bones pràctiques per a la recerca i la direcció i seguiment de les activitats formatives en els programes de Doctorat la FPCEE Blanquerna*. Recuperat a <http://fpcee.blanquerna.url.edu/comunicacio/13-14/WebFPCEE/DoctoratLLei/GuiaBonesPractiques.pdf>
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Michigan: Lexington books.
- VV.AA. (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: Save the Children.
- Waite, L.J. (2002). Family as an institution. Dins International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Illinois: University of Chicago. (p. 5311). Recuperat a: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767018830>
- Waters, E., i Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental review*, 3, 79-97.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., i Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity: literature review*. Recuperat a www.community.nsw.gov.au
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Xarxa de centres oberts de Barcelona. (2006). *Els Centres Oberts a la ciutat de Barcelona: Avançant cap a una diagnosi compartida*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.