

MODELO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA REDUCCIÓN DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INFANCIA VULNERABLE **SOMOS VOZ**





Equipo coordinador y coautor

Equipo de investigación del Programa de innovación para la prevención de la institucionalización en la infancia

- Dra. Txus Morata
- Dra. Maite Marzo
- Dra. Eva Palasí

Equipo colaborador

- Dra. Àngels Pavón
- Sra. Anna Viñas
- Dr. Edgar Iglesias
- Sr. Fabricio Busi
- Dr. Isaac Ravetllat
- Dra. Isabel Torras
- Dra. Marta Ausona
- Sr. Pere-Joan Giralt

Gener 2026
ISBN 978-84-09-82496-0



Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 Presentación del programa de Innovación para la prevención de la institucionalización en la infancia	4
1.2 Cocreación e implementación del Modelo de innovación pedagógica - SOMOS VOZ	5
1.3 Evaluación del Modelo de innovación pedagógica - SOMOS VOZ	6
1.4 Formación SOMOS VOZ	8
2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO	9
2.1 Sistemas de prevención y protección	9
2.2 Enfoques	13
2.3 Metodologías	50
2.4 Programas y comisiones transversales	83
2.5 Profesionales	84
2.6 Sistema organizativo	92
2.7 Sistema de evaluación	97
3. BIBLIOGRAFÍA	99



1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del programa de Innovación para la prevención de la institucionalización en la infancia

La institucionalización de niños, niñas y adolescentes (NNA) constituye una de las problemáticas más relevantes en el ámbito de la protección a la infancia. Diversos estudios han demostrado los efectos adversos que puede tener el acogimiento residencial prolongado, tanto en el desarrollo emocional como en las trayectorias educativas y sociales de los NNA. En este marco surge el *Programa de Innovación para la prevención de la institucionalización en la infancia*, una iniciativa pionera en España que integra proyectos de investigación, innovación pedagógica y acompañamiento socioeducativo, con la finalidad de transformar los modelos de atención y cuidado desde una perspectiva preventiva, comunitaria y centrada en los derechos de la infancia.



El programa está financiado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, en el marco del *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*, con fondos Next Generation, y se articula en torno a la colaboración entre entidades del Tercer Sector y centros socioeducativos. Su desarrollo se inscribe, además, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en lo relativo a la reducción de la pobreza (ODS 1), la promoción de la salud y el bienestar (ODS 3), el acceso a una educación inclusiva y de calidad (ODS 4), la reducción de desigualdades (ODS 10), la consolidación de comunidades inclusivas (ODS 11) y la construcción de sociedades justas y pacíficas (ODS 16).

Fundamentación y principios rectores

El programa parte del reconocimiento del derecho de los NNA a crecer en un entorno familiar seguro y protector, evitando su separación del núcleo de origen, salvo en situaciones en las que se justifique por su interés superior. Para ello, se promueve un cambio de paradigma en el acompañamiento a la infancia y a las familias, basado en la prevención, la innovación pedagógica y la construcción de entornos comunitarios corresponsables.

Los principios que orientan la intervención son:

1. **Empoderamiento y participación de los NNA:** garantizar la voz activa de la infancia en todas las fases del proceso (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación), en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño.
2. **Modernización de los servicios sociales:** aportar evidencia y propuestas para mejorar los modelos de atención, fortaleciendo la coordinación interinstitucional y la innovación en políticas públicas.



3. **Sensibilización frente a la violencia:** promover entornos de buen trato y protección, en sintonía con la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI).
4. **Cocreación y corresponsabilidad comunitaria:** articular redes locales que involucren a escuelas, servicios sociales, entidades culturales, deportivas y de ocio educativo en la prevención de la institucionalización.
5. **Formación profesional y voluntaria:** fortalecer las competencias de los equipos de intervención mediante programas formativos específicos.
6. **Evaluación del impacto social:** implementar sistemas de medición (incluido el SROI) para cuantificar resultados y optimizar la toma de decisiones.
7. **Difusión y transferibilidad:** generar materiales pedagógicos, manuales y propuestas inspiradoras que puedan ser replicadas por otras entidades y administraciones públicas.

1.2 Cocreación e implementación del Modelo de innovación pedagógica - SOMOS VOZ

El principal resultado del programa ha sido la creación del *Modelo de innovación pedagógica SOMOS VOZ*, construido a partir de investigación cualitativa, análisis de buenas prácticas internacionales y procesos de cocreación entre entidades sociales, profesionales, familias y NNA.

La investigación inicial permitió identificar las variables que influyen en la institucionalización y, a partir de ellas, se diseñó una propuesta de intervención holística (figura 1). El modelo se construyó mediante talleres participativos, cuestionarios de validación y la aplicación de la metodología DELPHI con expertos y expertas. El protagonismo de los NNA y sus familias en la construcción del modelo resultó clave para dotarlo de pertinencia social y legitimidad.

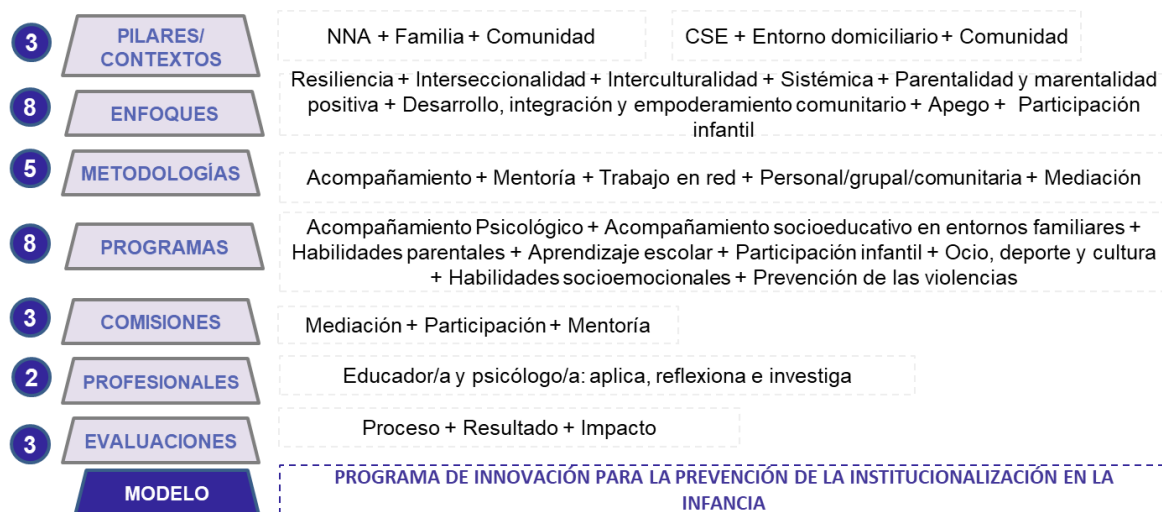


Figura 1. Modelo de innovación pedagógica. Fuente: Elaboración propia.



El *Modelo SOMOS VOZ* busca incidir en las políticas públicas, generando un marco transversal que active mecanismos preventivos y favorezca la permanencia de los NNA en sus entornos familiares y comunitarios. Para ello, se diseñaron materiales pedagógicos que orientan a los equipos profesionales en su implementación.

El presente documento se complementa con el *Programas del Modelo de innovación pedagógica – SOMOS VOZ*, en el que se agrupan los ocho programas pedagógicos descritos en el Modelo de innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable – SOMO VOZ, y que se han diseñado para dar respuesta a las necesidades de los niños, niñas, adolescentes (NNA) y familias que participan en los CSE/CdD/CAD que incorporen el Modelo.

1.3 Evaluación del Modelo de innovación pedagógica - SOMOS VOZ

La evaluación del modelo se desarrolló de manera paralela a su implementación e incluyó tres niveles:

1. **Evaluación de proceso:** se diseñaron herramientas de registro como el REMO para analizar la aplicación de enfoques y metodologías; se llevaron a cabo sesiones de asesoramiento pedagógico, reuniones de coordinación y supervisiones periódicas en los centros participantes.
2. **Evaluación de resultados:** se aplicaron cuestionarios a profesionales, NNA y familias, además de informes técnicos y de satisfacción, con el fin de medir los avances en la consecución de objetivos y la mejora en el bienestar infantil.
3. **Evaluación de impacto (SROI):** mediante la construcción de la *Teoría del cambio*, se monetizó el valor social generado por el modelo, lo que permitió visibilizar los beneficios sociales y económicos derivados de la prevención de la institucionalización.

Gracias a este proceso evaluativo, se elaboró la versión 2.0 del modelo, que incorpora mejoras identificadas durante la implementación piloto y consolida ocho programas operativos dirigidos a la infancia y sus familias.

Alcance territorial y población beneficiaria

El programa se implementó entre enero de 2022 y diciembre de 2024 en **13 comunidades autónomas** del Estado español. Participaron **540 NNA** en 26 centros pertenecientes a 14 entidades del Tercer Sector. Esta extensión territorial refleja la diversidad de contextos en los que el modelo fue aplicado, permitiendo identificar variables comunes y adaptaciones específicas.



Resultados e impactos

Los principales resultados alcanzados pueden sintetizarse en:

- **Sistematización metodológica:** se han identificado variables y estrategias eficaces para reducir la institucionalización, que constituyen una herramienta para la Administración pública y otras entidades sociales.
- **Innovación pedagógica:** se han desarrollado y difundido propuestas metodológicas que favorecen la prevención de riesgos y el fortalecimiento de entornos familiares.
- **Medición del impacto social:** la aplicación del SROI ha permitido evidenciar el retorno social de la inversión, reforzando la legitimidad del modelo ante las instituciones financiadoras.
- **Participación de NNA y familias:** su implicación en la cocreación y evaluación del modelo ha fortalecido la pertinencia social y la coherencia con un enfoque de derechos.
- **Transferibilidad:** el modelo ha demostrado potencial para ser replicado en otros territorios y contextos, consolidándose como una referencia en el ámbito de la protección infantil.

El *Programa de innovación para la prevención de la institucionalización en la infancia* representa un avance significativo en la construcción de modelos preventivos de protección. Su valor radica en la articulación entre investigación aplicada, innovación pedagógica, participación comunitaria y formación profesional.

El modelo reconoce que la institucionalización no es únicamente el resultado de carencias familiares, sino de dinámicas estructurales de pobreza, exclusión social y debilidad en las políticas públicas. Por ello, apuesta por un abordaje integral que fortalezca a las familias y a las comunidades como primera red de protección.

Además, la evaluación de impacto social introduce un enfoque novedoso que permite traducir en términos económicos los beneficios de la prevención, lo que constituye una herramienta poderosa para la incidencia en políticas públicas.

El programa constituye una experiencia innovadora y transformadora en el ámbito de la protección a la infancia en España. Su carácter integral, su fundamentación en los derechos de la infancia y su énfasis en la prevención lo convierten en un referente de buenas prácticas.

La transferencia de este modelo a otros contextos dependerá de la capacidad de las instituciones para articular redes comunitarias, invertir en formación profesional y sostener sistemas robustos de evaluación de impacto. No obstante, su potencial de replicabilidad y su alineación con los ODS refuerzan su pertinencia como estrategia de futuro para garantizar el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a crecer en entornos familiares seguros, inclusivos y protectores.



1.4. Formación SOMOS VOZ

Uno de los pilares del programa es la formación continua de profesionales y voluntariado. Con el objetivo de garantizar la fidelidad en la aplicación del modelo, se diseñó un plan formativo de **111 horas**, dividido en dos bloques:

- **Formación inicial (79 horas):** organizada en módulos que abordan el modelo sistémico, el acompañamiento familiar y comunitario, el trabajo en red, la mediación, la participación infantil, la interculturalidad y la prevención de la violencia. Incluye además actividades prácticas y ejercicios de aterrizaje de los programas.
- **Formación continuada (32 horas):** orientada a la supervisión de equipos y la actualización de contenidos, con énfasis en la prevención de la violencia, el acompañamiento domiciliario y la legislación en protección social.

Esta estrategia formativa fortalece las competencias profesionales en el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, consolidando un capital humano capaz de aplicar enfoques innovadores y sensibles a la diversidad familiar y comunitaria.



2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

El modelo de innovación pedagógica que se presenta a continuación consta de una serie de ejes que lo conforman como son: el sistema de prevención y protección, un conjunto de metodologías que permiten su aplicación en la práctica de la intervención, una determinada concepción del encargo, funciones y roles de los y las profesionales, unos programas que se adaptarán a la realidad de cada caso (niño/a y familia), así como también a los contextos donde se desarrolla la actividad de los centros, aquellos aspectos organizativos necesarios para la aplicación del Modelo y, finalmente, el modelo evaluativo que se llevará a cabo. Todos estos ejes se orientan a partir de una serie de enfoques que ofrecen fundamentos y principios desde los que se nutre la actividad configuradora del Modelo.

2.1 Sistemas de prevención y protección

Los procesos de trabajo orientados a la mejora de las condiciones de vida de las personas y a dotarlas de herramientas para su correcto desarrollo requieren de unos paradigmas y estrategias que dirijan y enmarquen la intervención socioeducativa. El modelo parte de una *concepción integral de la familia y de los NNA*. Dicha concepción implica considerar un conjunto de elementos que influyen en el bienestar de los NNA y se concretan en una serie de aspectos, que se recogen en el siguiente gráfico de forma sistematizada y organizados en tres grandes áreas: a) las principales necesidades del niño/a; b) las capacidades parentales para satisfacerlas y c) los factores contextuales y familiares donde viven y se desarrollan los niños/as, adolescentes y sus familias.



Figura 2. Elementos de protección y promoción del bienestar del niño/a. Fuente: Escribano 2020 a partir de White, 2005.

Los sistemas de protección infantil son un conjunto de elementos formales (establecidos por las administraciones públicas, y orientados por los marcos legales, los reglamentos y las políticas establecidas en cada territorio) e informales (como son las normas sociales, las prácticas culturales y los valores) orientados a la prevención de situaciones de riesgo y/o desprotección, así como a responder ante situaciones de abuso,



negligencia, explotación y otras formas de violencia contra los NNA. Estos sistemas de protección actúan sobre las tres áreas mencionadas y sobre los actores principales del sistema de protección.

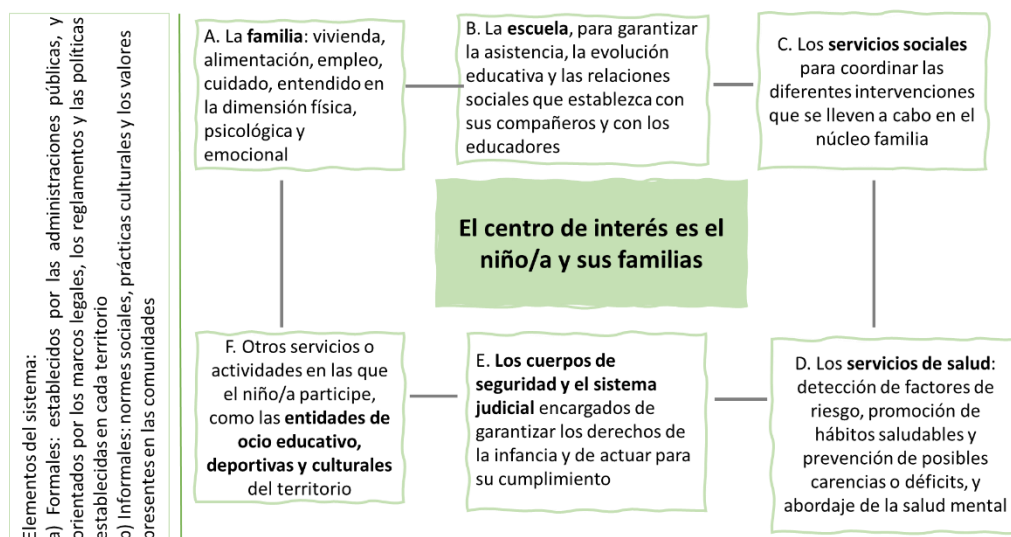


Figura 3. Centro de la intervención: NNA y sus familias. Fuente: elaboración propia.

El modelo de innovación pedagógica desde el trabajo de los CSE/CdD/CAD actúa sobre tres actores fundamentales: los NNA, sus familias y la comunidad para responder a las necesidades de los NNA y sus familias interviniendo para la reducción de los factores de riesgo. Estas actuaciones pretenden evitar o reducir las intervenciones de acogimiento residencial, mediante una atención de calidad.

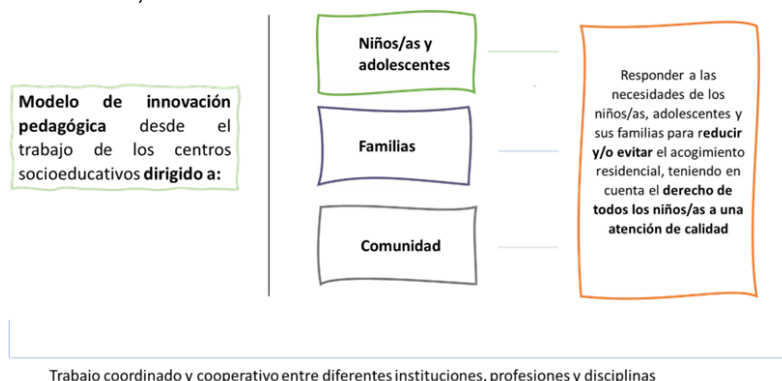


Figura 4. Actores del Modelo. Fuente: Elaboración propia,

La atención de calidad focalizará sus intervenciones a partir del trabajo individual y personalizado con los NNA y sus familias, la aportación de herramientas y recursos cognitivos para ayudar a los referentes familiares a desarrollar sus funciones o a los niños, niñas y adolescentes a desarrollarse de forma plena y positiva. También será clave la incorporación de otros agentes de la comunidad (servicios sociales, escuelas, recursos de ocio educativo, deporte y cultura, etc.) como contextos idóneos desde los



que llevar a cabo actuaciones de carácter integral para la mejora de las situaciones familiares.

En la investigación previa realizada, se han identificado algunos elementos esenciales que han inspirado la propuesta pedagógica que presentamos en relación con el sistema de prevención y protección.



Figura 5. Elementos esenciales que inspiran el modelo de innovación. Fuente: Elaboración propia.

Una primera idea está relacionada con la necesidad de *sistematizar e incrementar las derivaciones* por parte de los profesionales de los servicios sociales a los CSE/CdD/CA, con el objetivo de:

- Desarrollar propuestas de trabajo individualizadas desde la prevención de la desprotección, la detección y la intervención en las situaciones de riesgo de la infancia, la adolescencia y sus familias (0 a 18 años).
- Proporcionar atención a todos los NNA en situación de riesgo, favoreciendo la cobertura de sus necesidades, que les garanticen un adecuado nivel de bienestar, desarrollo personal, integración social y adquisición de aprendizajes, disminuyendo las situaciones de riesgo y previniendo situaciones más graves de desprotección.

El trabajo intensivo y personalizado con las familias y los propios NNA facilita una mejor detección de las necesidades y dificultades relacionadas con la desprotección, así como la concreción de acciones que permitan mejorar dichas situaciones mediante la aportación de recursos personales y estructurales que faciliten la reducción de los riesgos identificados.

En segundo lugar, destacamos la importancia de *impulsar los CSE/CdD/CA como espacios seguros, preventivos y de protección*. Este aspecto, aunque se valora ya actualmente de forma muy satisfactoria por los diferentes profesionales del sistema, de



las familias y los NNA, requiere de mejoras y sistematización. Para ello, será necesario la realización de acciones orientadas a: a) Concienciar y sensibilizar al conjunto de la sociedad, especialmente en relación con la exigencia del deber de denuncia ante situaciones de sospecha de indicios de violencia contra NNA; b) Prevenir a través de la especialización de los y las profesionales que trabajan con la infancia, del apoyo a las familias y la participación de los propios niños y niñas, a través de la realización de formaciones para que mejoren su capacidad de reconocer situaciones de violencia; c) Detectar de forma precoz posibles situaciones por parte de los profesionales que trabajan con NNA, y para ello se requiere de planes formativos especializados; d) Establecer protocolos para la prevención y protección de cualquier forma de violencia, que incorporen métodos de resolución pacífica de los conflictos y la coordinación, cuando esta sea necesaria entre los servicios sociales. Dichos protocolos deben ser conocidos por la totalidad de los agentes que participan en los centros (profesionales, NNA y familias).

En tercer lugar, resulta imprescindible la realización de *trabajo conjunto, interdisciplinar y en red* de forma estable y eficiente que permita establecer intervenciones integrales, que eviten así mismo la revictimización de los NNA, así como la creación de vacíos que puedan incrementar las situaciones de riesgo y dejar al descubierto ciertas necesidades. En esta línea, contar en los centros educativos con profesionales de la educación social podría ser un recurso óptimo para que desde los centros escolares se pudieran mejorar e incrementar las detecciones de situación de riesgo y/o desprotección, iniciando la intervención de forma prematura y, por tanto, evitando cronificaciones o situaciones de mayor riesgo.

Un cuarto elemento es el relacionado con el hecho de que los NNA y las familias sean considerados *agentes activos de sus procesos de cambio*. Para ello, se deberían establecer procedimientos que: a) garanticen la incorporación de la voz de los NNA en las valoraciones de las situaciones de riesgo; b) establezcan como un eje de la intervención el triángulo niño/a, familia, profesionales, a partir de elaborar propuestas conjuntas de planes de trabajo y contar con la participación activa de los tres ejes en el desarrollo y evaluación de los planes de trabajo individuales, así como en la programación y dinámica de los CSE/CdD/CA y, finalmente, c) aplicar modelos de trabajo empoderadores de las familias para capacitarlas en el afrontamiento y remisión de las situaciones de riesgo que inciden o pueden incidir en el desarrollo de su hijo/a. Estos servicios deben promover: 1) La capacitación en competencias parentales, que les permitan ejercer el cuidado, la educación y el desarrollo personal, social y afectivo de sus hijos e hijas; 2) El refuerzo de sus redes de soporte social y familiar para mantener su vinculación con el entorno sociofamiliar; 3) El tratamiento familiar dirigido a la familia y a sus miembros para dar respuestas a las crisis familiares, los conflictos intergeneracionales e intrageneracionales y sociofamiliares.

Un quinto elemento se conecta con la importancia de prever el trabajo en los centros con una *temporalidad definida y determinada* y, por tanto, que requiere planificar el cierre y la salida de los casos. Este aspecto es especialmente importante para evitar la



cronicidad de los casos y conseguir la autonomía de las familias y los niños/as en relación con sus procesos vitales.

El sexto de los aspectos está ampliamente conectado con el anterior, ya que favorece la vinculación a la comunidad/territorio de los NNA y sus familias; entre otros beneficios, facilita la salida de los CSE/CdD/CA, ya que aporta espacios de relación, seguridad y desarrollo más allá de los recursos. Asimismo, estas conexiones son favorecedoras de nuevas relaciones con iguales de sus barrios/comunidades y son un elemento de normalidad desde la perspectiva del desarrollo social y relacional. Participar de la vida sociocultural ofrece a los niños/as y familias entornos seguros en los que encontrar espacios de soporte y desarrollo social y emocional.

Por último, la importancia de que los y las profesionales que intervienen en los CSE/CdD/CA actúen como mediadores y facilitadores de los procesos de cambio. Para ello, los profesionales deben plantear su tarea como un proceso de articulación de las relaciones entre los niños/as y sus familias y la diversidad de agentes de la comunidad. Entre ellos, agentes que aportan recursos y herramientas a los participantes para que las incorporen y las sepan aplicar y desarrollar, y de esta forma puedan construir sus procesos vitales y mejorar su desarrollo desde una perspectiva integral y global.

2.2 Enfoques

En el presente apartado definimos el marco conceptual que estructura el modelo de innovación pedagógica orientado a la prevención de la institucionalización de la infancia y la adolescencia. Los conceptos centrales que definen la propuesta de marco conceptual son: resiliencia, teoría del apego, parentalidad y parentalidad positiva, interculturalidad, interseccionalidad, desarrollo, integración y empoderamiento comunitario, participación infantil y sistémica.

2.2.1 Resiliencia

Descripción

Definimos la resiliencia como un proceso dinámico, progresivo y de desarrollo interactivo que involucra la agencia o capacidad interna (activos) de los individuos, las familias o las comunidades, para recurrir a sus activos, comprometerse con otros y buscar con éxito recursos externos que transformen la adversidad en oportunidades para aprender, crecer y prosperar (Liebenberg y Joubert, 2019; Ungar, 2015). Proceso que se produce entre la persona y los diferentes sistemas del medio, que se desarrolla y se construye a partir del entramado de interacciones y las relaciones humanas en el que se entrelazan las capacidades personales con su entorno social, a pesar de la exposición a situaciones adversas o traumas severos prolongados en el tiempo (Masten et al., 1990; Grotberg, 2003; Rutter, 1985; Vanistendael, 2003; Ungar, 2015).



También hay que señalar que hace referencia a las *actitudes y capacidades* que las personas disponen para hacer frente a situaciones de adversidad, a la cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir (Bowlby, 1988), por tanto, son actitudes de proceso que facilitan a las personas y a los grupos recuperarse de situaciones complejas y desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Manciaux, 2003). Ya sea que se considere un resultado, un proceso o una capacidad, la esencia de la resiliencia es, por tanto, una respuesta positiva y adaptativa ante una adversidad significativa. No es ni un rasgo inmutable ni un recurso que pueda ser usado específicamente ni en cualquier tipo de situación. La resiliencia es, así mismo, un proceso interactivo, el cual se ve fortalecido en la medida en que quienes rodean a una persona están dispuestos a enfrentar los desafíos a los que la vida los somete. Este proceso transita entre tres estadios que se relacionan continuamente: la aceptación –de las dificultades, de los errores, de las situaciones adversas...–, la adaptación –a las nuevas realidades, a los cambios, los duelos...– y el aprendizaje –o la capacidad de transformar lo vivido en saber, para minimizar sufrimiento en situaciones venideras.

Desde la visión ecológica-sistémica que enmarca la propuesta, consideramos que la resiliencia surge de la interacción entre la persona y el medio, en un proceso en el que intervienen múltiples subsistemas a partir de los cuales se construyen (o no) las capacidades individuales para superar la adversidad resultante de la exposición continuada a diferentes factores de riesgo (pobreza, situaciones de estrés crónico, negligencia, etc.). A nivel biológico, la resiliencia permite transformar el estrés potencialmente tóxico en estrés tolerable.

Los NNA, las familias y las comunidades son capaces de afrontar situaciones difíciles cuando pueden contar con varios *factores de protección*, cuando se les ayuda a comprender y reducir los *factores de riesgo* y cuando son capaces de reconocer sus propios recursos individuales, familiares y sociales, y utilizarlos como ayuda de una manera que consideren significativa por sí mismos y por el contexto sociocultural al que pertenecen.

Niveles de resiliencia:

Hablamos de: (1) *resiliencia individual*, configurada a partir de factores protectores individuales, relacionales y comunitarios; (2) *resiliencia familiar* como un elemento clave para facilitar procesos de resiliencia, como grupo familiar y de forma individual desde cada uno de los miembros (Cabanyes, 2010), y de (3) *resiliencia profesional*, entendida como una relación interpersonal y vínculo afectivo significativo de confianza, basada en muestras auténticas de interés y escucha, empatía y comprensión por las situaciones personales/familiares, que pasa a ser para muchas familias y/o NNA una figura y/o tutor/a de resiliencia (Walsh, 2003; Ehrensaft y Tousignant, 2003; Cyrulnik, 2001, 2009; Gilligan, 2009; Lowenthal, 1999; Luthar et al., 2006; Muñoz-Silva, 2012).



Con relación a la *resiliencia individual*, algunos factores a considerar:

- *Factores protectores individuales*: características personales como la capacidad de darle un sentido a la experiencia, la capacidad de reflexión, la capacidad de proyectarse en el futuro, el optimismo, el sentido del humor, el altruismo, el protagonismo y destacar en una cualidad o actividad.
- *Factores protectores relacionales*: existencia de una persona adulta significativa o un tutor o tutora de resiliencia (Cyrułnik, 2002) que el NNA puede encontrarse en la familia, en la escuela, en las actividades extraescolares, en el CSE/CdD/CAD.
- *Factores protectores comunitarios o variables del entorno*, que pueden proteger al NNA como recibir ayuda por parte de los recursos sociales, una adecuada integración en la escuela, la existencia de una buena red de apoyo social (tanto de personas adultas como de iguales), la integración y participación en actividades comunitarias a través de la pertenencia a grupos (deportivos, culturales, lúdicos, religiosos, etc.).

Resiliencia familiar

La familia es un elemento clave para facilitar procesos de resiliencia, tanto como grupo familiar, como de forma individual desde cada uno de los miembros (Cabanyes, 2010). Las familias resilientes adoptan una actitud activa ante las adversidades y movilizan y restituyen los recursos de los que dispone, para favorecer protección y espacios de seguridad, convirtiéndose en una fuente de fortaleza (Black y Lobo, 2008; Delage, 2010). Se caracterizan por: 1) Adoptar una mirada positiva hacia el grupo familiar y sus potencialidades, para afrontar las adversidades; 2) Mostrar una comunicación abierta, clara y sin ambigüedades, facilitando el diálogo y el entendimiento entre los integrantes; 3) Permitir la expresión de emociones y sentimientos y la respuesta compasiva y comprensiva y de reconocimiento del malestar por parte de la familia; 4) Colaborar en la resolución de los problemas que se presentan; 5) Buscar apoyos y soportes externos.

Una familia resiliente se orienta hacia las posibilidades y potencialidades propias y de los hijos/as en un ejercicio de aprendizaje y movilización hacia la propia realización y respuesta a las necesidades afectivas, sociales y cognitivas de sus hijos/as.

Los procesos fundamentales de resiliencia familiar pueden organizarse y expresarse de distinto modo y grado según se amolden a diversas formas, valores, recursos y desafíos a los que se han de afrontar (Walsh, 2003).

La manera como se afronten las situaciones de estrés, como se organice y gestione la vida cotidiana y las dificultades que aparezcan, facilitan o limitan la generación de unas condiciones de bienestar y desarrollo óptimo.



Figura 6. Resiliencia familiar. Fuente: Elaboración propia a partir de IASS, s. f.

La resiliencia familiar tiende a identificar y fomentar los procesos que permiten a las familias hacer frente con más eficacia a las crisis o estados persistentes de estrés, sean internos o externos a la familia, y emerger fortalecidas de ellos. Al consolidar la resiliencia familiar, reforzamos a la familia como unidad funcional y posibilitamos que transfiera esa capacidad en todos sus miembros.

Resiliencia profesional

Las profesionales de los sistemas (educativo, servicios sociales, salud, actividades de ocio, etc.) que adoptan el enfoque de la resiliencia en su intervención, pasan a ser para muchas familias y para los NNA figuras y/o tutores/as de resiliencia, por establecerse con estos una relación interpersonal y un vínculo afectivo significativo de confianza, basado en muestras auténticas de interés y escucha, empatía y comprensión por las situaciones personales y familiares (Walsh, 2004; Ehrensaft y Tousignant, 2003; Cyrulnik, 2001, 2002, 2003, 2009; Gilligan, 2009; Jackson y Martin, 1998; Lowenthal, 1999; Luthar et al., 2006; Muñoz-Silva, 2012).

Principios de la resiliencia

Existe un sólido consenso científico sobre los principios de la intervención socioeducativa que favorecen el desarrollo de la resiliencia en individuos, instituciones y comunidades, cualquiera que sea el nivel desde el que se implementen. Estos principios son: 1) Potenciar los factores de protección individuales, familiares y comunitarios superando el enfoque centrado en los factores de riesgo; 2) Tener un pensamiento apreciativo de las personas, apostar por las potencialidades, por destacar y resaltar las capacidades, competencias y facultades personales, su fortaleza interior, y dejar atrás las deficiencias y los problemas; 3) Trabajar desde la reciprocidad en un marco de igualdad, de empoderamiento y reconocimiento real y activo de las



capacidades de NNA y familias, dejando de lado el foco en las carencias, así como favorecer su participación activa en todos los procesos; 4) Generar entornos seguros y protectores contra todo tipo de violencia, abuso y negligencia; 5) Promover un sentimiento de comunidad y proporcionar a los NNA y a los profesionales la sensación de pertenencia a ese lugar (Forés y Grané, 2008), capaz de generar un entorno seguro, preservado de todo tipo de violencia, abuso y negligencia; 6) Promover el uso de herramientas y recursos (competencias) para afrontar, superar y fortalecerse ante sucesos adversos; 7) Profesionales capaces de generar vínculos significativos con niños, niñas, adolescentes y familias desde la escucha activa, la confianza, la empatía y la comprensión libre de prejuicios, estableciendo límites claros de intervención.

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

Los objetivos a desarrollar en los CSE/CdDCAD desde el enfoque de resiliencia se basarían en las categorías establecidas por el Marco de Resiliencia (MR) o *Resilience Framework*, ideado por Aumann y Hart (2009), que después fue traducido y adaptado por Hart et al., (2018). Este marco sintetiza los elementos y acciones que, según la investigación, promueven la resiliencia en los NNA. En ese contexto, los elementos y acciones se pueden clasificar en cinco pilares básicos: 1) necesidades básicas, 2) pertenencia, 3) aprendizaje, 4) afrontamiento y 5) aspectos intrapersonales.

En este sentido, es necesario orientar el trabajo socioeducativo a la consolidación de *los activos individuales, relacionales y comunitarios* (Liebenberg y Joubert, 2019). *Los activos individuales* pueden incluir, entre otros, la función ejecutiva, las habilidades para resolver problemas, la autoconfianza en las competencias personales y las emociones positivas. *Los recursos relacionales* incluyen relaciones estables, confiables y enriquecedoras con la familia, grupos de iguales y otras personas significativas, como los educadores y educadoras, y pueden proporcionar oportunidades para puntos de inflexión clave dentro de las trayectorias de la vida, especialmente durante la adolescencia (Graber et al., 2016; Helgeson y López, 2010; Kumsta et al., 2010; Rutter, 2013).

El peso de los *recursos comunitarios* para apoyar tanto los activos individuales como los recursos relacionales es cada vez más evidente y fundamental. Estos recursos se refieren a los sistemas de salud y educación, los recursos de ocio educativo, una vivienda segura y la cohesión comunitaria. Para los NNA, los entornos educativos en particular son recursos críticos (Masten, 2014; Sanders et al., 2016; Sanders et al., 2017), que ofrecen oportunidades personales y de desarrollo neurocognitivo. Los recursos comunitarios que promueven la resiliencia incluyen oportunidades para el compromiso cultural y cívico que potencien el sentido de pertenencia, la identificación personal y el patrimonio cultural, especialmente en contextos interculturales.



Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

Los niños/as, las familias y las comunidades son capaces de afrontar situaciones difíciles cuando pueden contar con varios factores de protección, cuando se les ayuda a comprender y reducir los factores de riesgo y cuando son capaces de reconocer sus propios recursos individuales, familiares y sociales, y utilizarlos como ayuda de una manera que consideren significativa por sí mismos y por el contexto sociocultural al que pertenecen (Directrices nacionales, 2017).

En cuanto a las intervenciones con NNA, gran parte de la evidencia científica apunta hacia intervenciones enfocadas en el *aprendizaje socioemocional* y otros programas similares de promoción de *la salud mental* (Khanlou y Wray, 2014). Un buen ejemplo sería *The Incredible Years* (Borden et al., 2010), que consiste en una serie de programas entrelazados, basados en evidencia, para padres, niños/as y maestros, y respaldados por más de treinta años de investigación. Su objetivo es prevenir y tratar los problemas de comportamiento de los NNA y promover su competencia social, emocional y académica.

Hart et al. (2018) recomiendan ayudar a los NNA a comprender qué es la resiliencia y cómo pueden aplicarla en sus propias vidas. También proponen que los niños/as tengan al menos un adulto de apoyo (tutor/a de resiliencia) al que puedan acudir, así como proporcionar múltiples oportunidades a aquellos/as que encuentren que la resolución de problemas es una habilidad difícil de practicar. También indican que se podría promover que estos niños/as tengan una actividad con la que disfruten y que puedan hacerla de modo regular, y crear espacios seguros donde puedan desconectar de la vida escolar. En relación con el pilar de aspectos intrapersonales, es muy importante que, de forma transversal y llevando a cabo actividades específicas, los NNA puedan desarrollar aspiraciones de futuro y autoconocimiento, a calmarse, adquiriendo autocontrol o manejo de sus sentimientos. Que los NNA puedan obtener la ayuda que necesiten de otros profesionales con facilidad si es necesario, por ejemplo, de psicólogos/as. Otra propuesta va en la línea de promover el apoyo para ayudar a otras personas, como el voluntariado o la tutoría entre padres, madres y cuidadores/as.

En cuanto al trabajo socioeducativo con familias, suele estar más focalizado en la creación de un marco en el cual las personas participen y construyan relaciones de calidad, puedan restablecer la pertenencia social y encontrar apoyo (Fernández y Parra, 2012). Los principales procesos por los cuales se pueden entender las variables que contribuyen a la resiliencia y buen funcionamiento de la familia son (Walsh, 2015): el sistema de creencias familiares, la organización de patrones familiares, y los procesos de comunicación. Partiendo de estos procesos, se pueden diseñar actuaciones específicas respondiendo a las necesidades específicas según el contexto y persona.

También es importante señalar como estrategia para promover la resiliencia en contextos



socioeducativos la aplicación de la rueda de la resiliencia, según Henderson y Milstein (2003), que consta de seis pasos:

Reductores de factores de riesgo:

- Enriquecer los vínculos prosociales entre los NNA.
- Fijar límites claros y firmes.
- Enseñar habilidades para la vida (cooperación, resolución de conflictos, habilidades comunicativas, etc.).

Desarrolladores de resiliencia:

- Brindar afecto y soporte incondicional, tanto a las familias como a los NNA.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas, que proporcionen una esperanza de futuro posible.
- Ofrecer oportunidades de participación significativa, es decir, fomentar un clima de corresponsabilidad con relación a lo que ocurre en el recurso, así como dar la posibilidad de participar en las decisiones, la planificación de las actividades y la resolución de conflictos, cuando los haya.

Y, finalmente, en relación con los y las profesionales de la acción socioeducativa, que utilizan el acompañamiento educativo y la acción cotidiana como ejes de la relación con los NNA y sus familias, convirtiéndolos en potenciales tutores/as de resiliencia, algunos rasgos que los caracterizan, según Ciurana, 2018: Ser buenas personas y con valor humano; Profesionalidad, adulto de referencia y autoridad; Mostrar respeto, buen trato y reconocimiento; Atención individualizada; Responder con paciencia, límites y flexibilidad; Aceptación incondicional; Proporcionar escucha, empatía y comprensión; Mostrarse sinceros/as y auténticos/as; Comprometerse e implicarse con los NNA y sus familias; Estar disponibles a lo largo del tiempo; Ser accesibles; Compartir experiencias con los NNA; Actuar y acompañar con alegría, optimismo y humor.

2.2.2 Teoría del apego

Descripción

La definición de apego (en inglés, *attachment*) responde a la necesidad básica de todos los seres humanos, presente ya desde el nacimiento, de establecer conexiones emocionales, sentirse queridos/as y respetados/as por otras personas. El apego se refiere a aquel vínculo afectivo de mayor intensidad entre dos personas, producto de la interacción, con el objetivo de encontrar y potenciar su proximidad (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979; Barudy y Dantagnan, 2005).

El primer y más intenso de los apegos, que tiene una mayor duración y efecto en el tiempo e impacto en las personas, es el que se establece con las figuras parentales y del entorno más próximo de la primera infancia. Los niños/as necesitan este primer apego como *refugio seguro* ante sus necesidades básicas (alimentación, sueño,



confort, etc.), así como de base para explorar el mundo que los rodea, interactuando con un entorno que favorecerá el desarrollo integral (físico, emocional, cognitivo) de los NNA, con la seguridad del apoyo de las figuras parentales. El apego es un atributo persistente, estable y natural, como una disposición y orientación universal de los niños/as en sus primeras etapas vitales, que busca ese vínculo de proximidad y contacto con una figura parental y se circunscribe habitualmente en los padres o el entorno más familiar de cuidado. La relación inicial de apego durante la primera infancia funciona como base emocional y mental para los posteriores vínculos que las personas establecen a lo largo de su vida, que suelen reproducir sus características y marcan la estructura emocional de las relaciones y vínculos en las posteriores etapas de desarrollo. Un apego desorganizado, inestable o inseguro puede generar ansiedad, desconfianza y dificultades de regulación emocional y de establecimiento de intimidad en etapas posteriores del desarrollo infantil y adolescente, así como también en la madurez. Es por ello un activo personal fundamental de la capacidad de resiliencia. La ausencia de relaciones o de interacciones poco sanas, constantes y ajustadas a las necesidades del niño/a afecta negativamente a su desarrollo y bienestar. Interacciones deficientes o negligentes sobre todo por parte del cuidador/a principal activan el sistema de respuesta de estrés biológico del niño/a, y esta situación en exceso puede tener un efecto tóxico en el desarrollo de las redes neuronales, así como un aumento de riesgo de enfermedades cardíacas de jóvenes (Carrol et al., 2013).

Los diferentes estilos de apego

Mientras Bowlby (1969) creía que el apego era un proceso de todo o nada, la investigación de Ainsworth demostró que existen diferencias individuales en la calidad del apego (Ainsworth y Bello, 1970). En estas diferencias, añadió a la teoría del apego *tres estilos de comportamiento: apego inseguro-evitativo, apego seguro y apego inseguro-ambivalente*. Más tarde, nuevas autorías identificaron un cuarto tipo de apego, el *apego desorganizado*, si bien no todos los autores y autoras coinciden en creer que este es un estilo por sí mismo.

Ainsworth (1979) planteó en su investigación la respuesta sensible como organizador psíquico. Infirió de su trabajo de investigación que lo más importante para determinar una vía de desarrollo es la respuesta sensible de la persona cuidadora. Durante la infancia, la respuesta sensible de padres, madres y personas cuidadoras incluye notar las señales del niño/a, interpretarlas adecuadamente y responder apropiada y rápidamente. La falta de sensibilidad, por el contrario, puede o no estar acompañada de una conducta hostil o desagradable por parte de la persona cuidadora. Existe cuando la persona cuidadora fracasa en leer los estados mentales del niño/a o sus deseos o cuando fracasa en apoyarlo en el logro de sus estados positivos o deseos.

Estilos de apego

Apego inseguro-evitativo: en este estilo relacional, los niños/as no se sienten mal por el alejamiento de la madre, y su actividad exploratoria es al margen de ella. Si bien esto



podría parecer algo saludable, no lo es, puesto que, en realidad, los niños/as no muestran sus sentimientos para no sufrir un nuevo rechazo; reaccionan de manera defensiva.

Apego seguro: en este estilo, los niños/as no tienen dificultad para acercarse o alejarse de sus personas cuidadoras, siempre y cuando estén presentes (con la mirada, la voz, etc.) en sus exploraciones. El apego es cálido y con confianza.

Apego inseguro-ambivalente: en este estilo, los niños/as se preocupan por la ausencia de su madre o principal persona cuidadora y no pueden recuperar la calma. Cuando el niño/a explora, la madre o principal persona cuidadora a veces acompaña sensible y cálidamente y otras veces actúa de manera fría e insensible; esto genera inseguridad al niño/a.

Apego inseguro-desorganizado-desorientado: finalmente, en este estilo relacional, los niños/as muestran inseguridad y una gran variedad de conductas confusas y contradictorias.

Principios de la teoría del apego

Las principales funciones del apego son: (1) Procurar la supervivencia, en la medida que el sistema de apego mantiene próximos y en contacto al niño/a y al progenitor/a; (2) Proporcionar seguridad emocional, el niño/a busca a sus figuras de apego porque con ellas siente seguridad, la cual le permite explorar y abrirse a conocer el mundo; (3) Contribuir al desarrollo saludable de toda persona.

El lazo emocional (vínculo) entre la persona y el o la profesional es un buen predictor de los cambios que se pueden producir y la base para que pueda haber crecimiento. Esta forma de intervención permite a los niños/as y adolescentes aprender a vincularse y desvincularse desde una seguridad afectiva y no desde la dependencia.

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

El objetivo principal del trabajo socioeducativo debería ser contribuir a mejorar o fortalecer los patrones saludables de establecimiento de relaciones socioemocionales marcadas por el apego establecido en la primera infancia, que permitan a todos los niños, niñas y familias desarrollar vínculos emocionales y personales equilibrados, sanos y no dependientes.

Desarrollar el vínculo seguro garantiza relaciones afectivas positivas, estimula la autonomía del niño o la niña y fomenta una visión positiva de sí mismo y de los demás.

Según la propia teoría del apego (NICHD Early Child Care Research Network, 2006), niños y niñas que hayan desarrollado un apego inseguro o desorganizado pueden mejorar sus competencias sociales y emocionales vinculadas al establecimiento de



relaciones a partir de una intervención socioeducativa a cargo de profesionales en la educación. El vínculo positivo estable con adultos sensibles a las necesidades de los niños/a es uno de los puntales para prevenir situaciones de riesgo social que estos pueden vivir. Desde esta perspectiva, los centros socioeducativos pueden contribuir al desarrollo del apego seguro en dos vertientes, por un lado, haciendo que las personas educadoras se conviertan en estos adultos sensibles a las necesidades de los niños/as. Es decir, que las personas educadoras estén formadas en la teoría del vínculo y la parentalidad positiva y puedan ofrecer esta mirada cálida, sensible y positiva para convertirse ellos mismos en figuras de apego durante el tiempo que los NNA están a su cargo. Por otro lado, acompañando a los padres y madres de los niños/as que acuden a los centros socioeducativos y promoviendo sus competencias parentales.

Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

Para establecer vínculos seguros en los espacios de los CSE/CdD/CAD y ayudar a promover relaciones afectivas saludables, es relevante el conocimiento por parte del equipo profesional de la teoría del apego y de sus implicaciones. Bergin y Bergin (2009) proponen una serie de recomendaciones para desarrollar un apego seguro en entornos educativos.

Según Bergin y Bergin (2009), las relaciones cálidas y de apoyo de la persona educadora hacia el niño/a se podrían considerar relaciones de apego. Si este niño/a tiene relaciones de apego inseguras, la relación con el educador/a podría ayudar a compensar sus efectos negativos. La forma de incidir en este sentido sería mediante el aumento de la sensibilidad e interacciones cálidas y positivas con los niños y niñas, mejorando la detección e interpretación de conductas, creando un lugar seguro que permita la percepción y comprensión de las preocupaciones de niños y niñas (Pianta et al., 2012). Una forma de potenciar estas capacidades de detección y sensibilización es promover el conocimiento sobre el desarrollo infantil (Howes et al., 1998). El estilo de crianza es importante para establecer un vínculo adecuado con los NNA. En este sentido, se debe promover una parentalidad positiva para prevenir el desarrollo de conductas disruptivas en los NNA, evitando estilos de crianza rígidos y permisivos (Villavicencio et al., 2020).

Una revisión de varias intervenciones (Woodhouse, 2018; Steele y Steele, 2018) basadas en la teoría del apego para familias con niños/as destaca, entre otros, un protocolo de intervención denominado “*Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline*” (VIPP-SD) (Juffer et al., 2008). Esta intervención pretende incidir en el apego del niño/a con su padre/madre mediante la parentalidad positiva.

También será interesante poder utilizar el SOFTA-SOATIF, que es una herramienta que ayuda a observar y entender el vínculo o alianza terapéutica, basada en cuatro dimensiones (Friedlander et al., 2011): 1) *Adhesión al proceso de acompañamiento*: la intervención tiene un sentido para la persona, la cual se siente involucrada y trabaja



con el o la profesional a partir del consenso de los objetivos y del plan de trabajo; 2) *Seguridad en el sistema de acompañamiento*: la persona se siente cómoda para expresar abiertamente sus dificultades y mostrarse tal y como es sin miedo a ser juzgada ni estar a la defensiva; 3) *Conexión emocional*: la relación se basa en la confianza y el afecto, el interés y el sentido de pertenencia. La persona percibe al profesional como alguien importante en un momento de su vida, una persona cercana; 4) *Compromiso con los objetivos*: los objetivos se consensúan entre el profesional y las personas, bajo un enfoque colaborativo y un seguimiento conjunto.

Finalmente, las buenas relaciones entre los mismos NNA son clave para crear una buena vinculación entre iguales o cultura de pares, y también ayudará a crear un vínculo positivo con el CSE/CdD/CAD (McNeely et al., 2002). Así, mediante el fomento de la construcción de un fuerte sentido de la comunidad en el centro, se puede llegar a conseguir un comportamiento más prosocial por parte de los niños/as y adolescentes. Para crear este clima de cuidado, los educadores y educadoras deben ser cálidos y usar un estilo de enseñanza democrático de escucha activa (Schaps et al., 2004).

La aplicación de metodologías consolidadas de intervención con familias también contribuye a mejorar una base de apego inseguro o desorganizado, especialmente cuando se trabaja desde la implicación de las familias, la seguridad en el acompañamiento, la conexión emocional segura, estable y respetuosa y el compromiso y corresponsabilidad con los objetivos (Friedlander et al., 2011).

En etapas más avanzadas de desarrollo, donde se establecen vínculos con figuras ajenas al ámbito familiar, el lazo emocional (vínculo) entre la persona y el o la profesional es un buen predictor de los cambios que se pueden producir y la base para que pueda haber crecimiento. Esta forma de intervención permite a los NNA aprender a vincularse y desvincularse desde una seguridad afectiva y no desde la dependencia.

Desde esta perspectiva será importante en la intervención socioeducativa: 1) Ofrecer espacios de cuidado a los NNA para que puedan aprender a vincularse y desvincularse desde una seguridad afectiva y no desde la dependencia; 2) Ofrecer a los NNA, en el marco de la relación educativa, espacios seguros que permitan la percepción y comprensión de las preocupaciones de los niños, niñas y adolescentes; 3) Incidir, con las familias, en la importancia de transmitir a los niños/as espacios de seguridad, que se generan mediante un trato seguro, protector y evitando o anulando actitudes violentas; 4) Educar en prácticas de comunicación no violenta que permitan establecer vínculos seguros.



2.2.3 Parentalidad positiva

Descripción

La Convención sobre los derechos del niño y de la niña de Naciones Unidas establece, en el enfoque de los derechos de la infancia y la adolescencia, que: “La educación del niño deberá estar encaminada: a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; [...] a preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos” (Artículo 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

Esta misma Convención reconoce a las familias como un grupo fundamental de la sociedad y el medio idóneo para el crecimiento de los NNA donde asegurar su normal y pleno desarrollo físico, emocional y social por la seguridad, amor y comprensión que les proporciona crecer en un entorno familiar. Esta socialización primaria es clave para la formación de futuros ciudadanos adultos, responsables y comprometidos con la sociedad, y se consigue desde el ejercicio de una parentalidad responsable y positiva.

El concepto de parentalidad positiva empezó a utilizarse de forma más generalizada a partir de la Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad 2006. Según esta recomendación, el concepto se puede definir como “comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño/a, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, que incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño/a” (Consejo de Europa, 2006, p. 2). Esta definición ofrece una visión ecológica-sistémica del ejercicio de la parentalidad donde el rol de los padres/madres es el de proveer pautas que contribuyan al desarrollo de las capacidades y competencias de los niños/as (Mateos et al., 2021).

El motivo por el que unos padres o madres ejercen la parentalidad de una determinada manera no es un tema nuevo; ya hace mucho que se investiga sobre qué hace que unos/as ejerzan de forma más efectiva que otros/as padres/madres (Raby et al., 2015). Sin embargo, en la literatura hay una tendencia a que domine la parte negativa de la parentalidad y sus implicaciones, como por ejemplo el maltrato o parentalidad severa. El enfoque de parentalidad positiva ofrece una perspectiva que da derechos a los niños/as como individuos, redefiniendo no solo nuestra perspectiva hacia los niños/as, sino también hacia las relaciones entre padres/madres y sus hijos/as (Daly y Abela, 2007).

El cambio de paradigma de la parentalidad positiva se propone un ejercicio responsable de las funciones que contribuyan, no ya a obtener la obediencia de hijos e hijas, sino a fomentar las capacidades y competencias vinculadas al pensamiento crítico y la



participación durante la socialización, promoviendo la autonomía y también una implicación positiva en la vida comunitaria del entorno.

En este sentido, cabe considerar que la socialización no pasa únicamente por la transmisión unidireccional de creencias, valores y normas por parte de los adultos significativos que los niños y niñas tienen que imitar o interiorizar (Maccoby y Martin, 1983), sino que se destaca el papel activo de hijos e hijas en la construcción dialéctica del proceso de socialización.

Principios de la parentalidad positiva

Existen tres principios esenciales en la intervención para el desarrollo y promoción de la parentalidad positiva:

- *Preservación familiar.* Comprende todas aquellas medidas y actividades que requieren articularse para conservar a NNA en su hogar cuando los responsables de su cuidado, atención y educación no realizan adecuadamente sus funciones parentales, comprometiendo o perjudicando el desarrollo integral de los NNA, sin que ello justifique una medida de separación de su familia (Rodrigo et al., 2008). Para ello será necesario: 1) Erradicación de cualquier tipo de violencia física, verbal o psicológica o tratos degradantes, que violan los derechos de la infancia y ponen en peligro su integridad física, dignidad y autoestima, reproduciendo modelos violentos de relaciones interpersonales; 2) Vincularse desde la aceptación y la estima de los NNA, en un marco de relaciones afectivas protectoras y estables; 3) Construir entre todas las personas (adultos e hijos e hijas) un entorno estructurado de relaciones afectivas que funcione de base para la incorporación de normas y valores a través de rutinas y hábitos consolidados.
- *Enfoque positivo y empoderamiento.* Desarrollar medidas que favorezcan el ejercicio positivo de la parentalidad, desarrollando autonomía entre las familias y las o los profesionales, así como también en las propias familias para que adquieran las competencias necesarias, utilizando sus propios recursos y creyendo en sus propias capacidades (Rodrigo et al., 2008). Para ello será necesario: 1) Estimulación y acompañamiento al aprendizaje a través de la motivación y el descubrimiento de capacidades, intereses y apoyo de logros; 2) Compartir el modelo de parentalidad positiva con la familia extensa que ejerza de cuidador/a (Arranz Freijo et al., 2017). Contar con las redes y recursos comunitarios de apoyo a la parentalidad positiva.
- *Enfoque proactivo.* Una adecuada relación de ayuda es aquella que posibilita descubrir las posibilidades y oportunidades que tienen las propias personas (Egan, 2002). Este principio plantea la importancia de huir de la transmisión de un sentimiento de culpa o responsabilidad en las familias. A través de los servicios y programas, las y los profesionales ayudan a desarrollar en las familias sus propias capacidades y competencias, haciéndolas visibles y ayudando a que ellas se



reconozcan capaces de promover el cambio y ejercer la tarea parental de manera autónoma e independiente. Para ello será necesario: 1) Reconocer sus competencias y reforzar positivamente, interesándose por sus preferencias, juegos y motivaciones, y reconociéndolas como personas plenas; 2) Potenciar un enfoque proactivo y empoderador de madres y padres, generando autonomía de criterios y confianza en las responsabilidades que se desprenden de la crianza familiar.

Las habilidades parentales tienen tres funciones en el desarrollo de los hijos e hijas (Barudy, 2000): a) la función nutriente, que permiten construir un apego seguro, generando ambientes nutrientes y de cuidados mediante mensajes comunicacionales potenciadores; b) la función socializadora y protectora, mediante la cual los padres contribuyen a la construcción de la identidad de sus hijos e hijas y facilitan experiencias relacionales para vivir de forma respetuosa, adaptada y armónica en la sociedad (Barudy y Dantagnan, 2005); c) la función educativa, mediante la transmisión y ofrecimiento que los padres y madres ofrezcan a sus hijos e hijas en relación con herramientas culturales, la integración de normas que permitan el respeto y la valoración de la integridad de las personas, incluyendo la de los propios niños/as.

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

Gómez y Muñoz (2014) desarrollan una escala validada de cuatro competencias parentales a partir de tres enfoques: el desarrollo humano ecológico, la teoría del apego y la resiliencia familiar. La escala incluye las competencias relacionadas con establecer vínculos y apego seguro (Bowlby 1969), y un adecuado desarrollo socioemocional infantil, competencias formativas y didácticas, competencias protectoras y competencias reflexivas.

Las competencias enfocadas a establecer vínculos y apego seguro en niños/as se manifiestan sobre todo a través de prácticas de parentalidad socioemocionales (Bornstein y Putnick 2012), que pueden ser acciones verbales, afectivas o físicas como por ejemplo besos, abrazos, sinceridad o escucha activa.

Las competencias formativas tienen por objetivo promover el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños/as, y se manifiesta a través de prácticas pedagógicas. Estas prácticas pueden incluir estimular a los niños/as a que se involucren y entiendan el mundo a su alrededor.

Las competencias protectoras son las que hacen referencia a cuidar del niño/a y protegerlo/a adecuadamente, a través de proteger sus necesidades de desarrollo, asegurando sus derechos y promoviendo su integridad física, emocional y sexual. Se manifiestan a través de prácticas parentales materiales, incluyendo nutrición o supervisión ante riesgos. Visto de esta perspectiva, las competencias protectoras explican la forma en que los padres y madres organizan el mundo físico del niño/a (Bronfenbrenner, 1992; Gómez y Muñoz 2014).



Por último, las competencias reflexivas son las que se definen como el conjunto de habilidades, competencias y prácticas que los padres y madres usan para reflexionar sobre sus propias vivencias, influencias y trayectorias como padres y madres. Son prácticas de seguimiento/monitoreo de pensamientos sobre las prácticas de parentalidad, evaluaciones propias como padres y madres, evaluaciones del desarrollo del niño/a, o recibir/dar evaluaciones/comentarios (Fonagy et al., 1991; Gómez y Muñoz 2014).

Estas cuatro competencias son la base de la parentalidad positiva, cuyas implicaciones son ampliamente reconocidas en el desarrollo integral de NNA, como por ejemplo en la autoestima en etapas posteriores como la juventud (Batool, 2020), y están relacionadas con otras variables fundamentales como la salud y el bienestar (Chen et al., 2019; Balantekin et al., 2020) así como en un uso más reducido de internet en adolescentes (Rivera et al. 2021).

Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

La intervención socioeducativa que fomente los modelos de parentalidad positiva se consolida especialmente desde el trabajo socioeducativo sobre las siguientes orientaciones (Rodrigo López, 2015): a) Promover el reconocimiento positivo de padres y madres y fortalecer sus capacidades de protección y prevención de niños, niñas y adolescentes durante todas las etapas de su desarrollo y el efecto sobre el entorno y la cohesión social (Rodrigo et al., 2008; Rodrigo López, 2015; Egan, 2002); b) Garantizar el respeto y el reconocimiento de la diversidad familiar, cultural, de género y socioeducativa en un marco de protección de la infancia y la adolescencia que consideren prioritariamente la promoción de sus derechos y el desarrollo integral; c) Potenciar la red comunitaria de recursos de apoyo a todas las familias, garantizando activamente su acceso universal no excluyente y eliminando cualquier factor estigmatizador en su uso; d) Ampliar la red de apoyo de las familias con familia extensa, amigos, conocidos y profesionales implicados; e) Asegurar la incorporación de los puntos de vista de las familias, su participación y la consideración de sus intereses y necesidades en el diseño y la implementación de servicios y políticas de apoyo; f) Fortalecer las competencias necesarias a través de recursos formativos y de actualización a la red de profesionales socioeducativos, garantizando su estabilidad laboral; g) Desarrollar servicios que fortalezcan la parentalidad positiva: puntos de encuentro, mediación familiar, centros y servicios sociales especializados en los que se ofrece información, asesoramiento e intervención para mujeres, menores y familia, servicios y centros de día, servicios de ocio y tiempo libre (Rodrigo et al., 2008); h) Proporcionar recursos próximos y universalmente accesibles a la ciudadanía y a las familias, no excluyentes y para normalizar el uso de los mismos, garantizando que lleguen los apoyos a las familias más necesitadas mediante la utilización de soportes progresivos en función de sus necesidades (Rodrigo López, 2015); i) Aportar herramientas y estrategias a las familias que las capaciten para fomentar el bienestar personal y la calidad de vida de sus hijos/as, mejorar la convivencia diaria, favorecer el desarrollo integral (personal, social, formativo, entre otros), así como para prevenir futuros problemas o situaciones que



puedan surgir en los procesos de desarrollo de los NNA. Favoreciendo, por tanto, construir entornos familiares estructurados de relaciones afectivas que funcionen de base para la incorporación de normas y valores a través de rutinas y hábitos consolidados; j) Incorporar la cultura de la evaluación y medición de resultados e impactos en la implementación de servicios y políticas públicas de intervención socioeducativas, que favorezcan la mejora y máxima eficacia para las familias y los NNA. Crear protocolos ágiles y fáciles que permitan obtener una guía a los servicios y profesionales para continuar mejorando y que no se desvíen de los objetivos para los que han sido creados.

2.2.4 Interculturalidad

Descripción

El notable aumento de la diversidad cultural en contextos sociales bien diferentes y la importancia de una educación orientada a la construcción inclusiva de la diversidad han generado abundantes propuestas educativas, tanto en el campo de la educación reglada como en el ocio educativo (Portera, 2011). Este interés ha visto una evolución que nace en el contexto de la educación multicultural y que, a lo largo de la última década, se centra en una perspectiva intercultural (Dreamson et al., 2016), desde la que la acción socioeducativa requiere aún de mayor profundización en relación con una visión inclusiva y participativa de la diversidad cultural. Igualmente, demanda ir más allá de una situación de verificación de la diversidad (como tiende a afirmar el multiculturalismo), para construir una posibilidad de colaboración y de participación que apunte hacia un diálogo intercultural creativo, en beneficio de la inclusión y de la cohesión social (Hajisoteriou y Angelides, 2016).

El interculturalismo, en su concepción contemporánea, surge de la intersección de lo global y lo local, como crítica de la globalización hegemónica (De Sousa Santos, 2006), que tiene relación con el desarrollo de las habilidades necesarias para comunicarse a través de las culturas (Olson y Peacock, 2012). Autores como Beltrán (2015) señalan que la interculturalidad ocupa un mayor espacio en los distintos ámbitos de la sociedad, ya que estamos inmersos en un proceso de globalización, al tiempo que aumenta la conciencia de identidades e interacciones nuevas porque la interculturalidad tiene relación con la forma de relacionarnos con el mundo, por tanto, es trascendental establecer una relación o puntos de encuentro entre derechos humanos e interculturalidad para alcanzar el diálogo intercultural. Hace referencia a las relaciones entre “culturas”, y en esas interacciones están las personas y/o grupos sociales que se auto-identifican y/o son identificadas por otros/as, como portadoras de ciertas culturas que resultan ser diferentes entre ellas (Mato, 2005). Hablar de interculturalidad remite a la necesidad y exigencia del reconocimiento del sí y del otro/a.

La interculturalidad se encuentra visibilizada en la lucha por los derechos humanos y en el respeto por la diversidad étnica, representados en las políticas de inclusión y en



la comprensión de diferentes cualidades, contextos e identidades. Dietz y Mateos (2011) señalan que se debe entender la interculturalidad como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos culturales. En su origen tiene relación con movimientos de inclusión de grupos indígenas (Zilberberg, 2022).

En tal perspectiva, la interculturalidad se presenta como la posibilidad de construir nuevas formas de ciudadanía que se organizan sobre la base del diálogo constante y permanente, y sobre la igualdad. (Ponce, 2019, p. 53).

La interculturalidad parte de que es posible la comunicación y el entendimiento entre personas de diferentes culturas que se enriquecen mutuamente con el contacto y construyen, conjuntamente, una sociedad y una convivencia en común. No se trata solo de ensalzar las diferencias y lo que podemos aprender de concepciones diferentes del mundo, sino también de resaltar las similitudes, aquello que compartimos como especie humana. Por tanto, la interculturalidad favorece el diálogo en un plano de igualdad, sobreentendiendo que de este contacto hay sinergias y transformaciones mutuas, ya que la cultura –las culturas– siempre están en proceso de permanente construcción (Ausona, 2023).

Para hacer posible la interacción y la comunicación intercultural se requieren competencias interculturales, entendidas como las habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse “efectiva y apropiadamente al interactuar con otros lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo” (Fantini y Tirmizi, 2006).

Principios de la interculturalidad

Uno de los principios clave es establecer un marco de relaciones inclusivo ante la diversidad, favorecedor de la cohesión social y comunitaria y que no someta ninguna identidad a causa de los vínculos entre culturas (Navarro, 2020). Además, también se requiere: 1) considerar el reconocimiento de las culturas como construcciones que se necesitan unas a otras, que son interdependientes y que se desarrollan en la interacción y el cambio; 2) reconocer la existencia de vínculos, valores y puntos en común entre diferentes culturas; 3) la existencia de espacios donde poder escuchar, responder, preguntar, ser preguntado, debatir, convivir...; 4) promover la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas y actitudes favorables a la diversidad de culturas e incrementar la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

En el marco de los proyectos de trabajo con la infancia y la adolescencia, es necesario reconocer y respetar la diversidad familiar, socioeducativa, cultural y de género, teniendo siempre en cuenta el interés superior de la infancia y la adolescencia, la satisfacción de sus necesidades, la protección y promoción de sus derechos y su



desarrollo integral; también será esencial reconocer el origen y la influencia en los modelos de parentalidad y respetar las tradiciones culturales, siempre y cuando se preserve un enfoque de derechos. Este principio incluye una serie de consideraciones: a) Adoptar un enfoque plural que reconozca que no existe una única forma estandarizada de ejercer el papel de padre/madre y que valide la diversidad de formas de ejercer la parentalidad (Daly, 2007); b) El ejercicio del rol parental, en tanto que dicho ejercicio debe ajustarse a las necesidades evolutivo-educativas de NNA, a las circunstancias familiares que son cambiantes y a lo que en cada contexto sociocultural se espera de un ejercicio parental adecuado. La adaptabilidad es un componente central y vertebrador en la consideración de un ejercicio competente de la parentalidad, entendida como la flexibilidad suficiente para adaptarse a los requerimientos cambiantes en el desempeño del rol de madre/padre (Azar y Cote, 2002); c) Reconocer que el ejercicio de la parentalidad es una actividad para la que se necesitan apoyos (Daly y Abela, 2007), por lo que el aprovechamiento de las oportunidades, la búsqueda de recursos y la aceptación de los apoyos que brindan los sistemas y contextos de influencia de la familia para desplegar las competencias parentales constituyen aspectos muy relevantes en su evaluación (Rodrigo et al., 2008).

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

Valorar la interculturalidad lleva a focalizar los objetivos del trabajo socioeducativo en el reconocimiento de la igualdad de derechos y de la diversidad y en la educación intercultural, especialmente en la sociedad actual, donde hay intercambio constante y una creciente complejidad sociocultural (Dietz y Mateos, 2011). En este sentido, la interculturalidad se abordará desde un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, proponiendo un modelo de intervención holístico e integrador, en orden a lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y las competencias interculturales (Aguado y Herraz, 2006).

Algunos de los objetivos esenciales a desarrollar en el marco de las instituciones que trabajan con infancia y adolescencia vulnerable desde la perspectiva de la interculturalidad según Banks (1989) son: a) Transformar las instituciones para que los NNA y sus familias experimenten la igualdad de oportunidades; b) Aumentar el desarrollo integral de todos los NNA y sus familias, teniendo en cuenta las diversas culturas, los distintos comportamientos y los diferentes estilos de aprendizaje; c) Ayudar a los NNA y sus familias a desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad, teniendo en cuenta el currículum social y desarrollando estrategias constantes para la reducción de prejuicios; d) Fortalecer a los grupos rechazados, ofreciendo el control sobre el medio y dando oportunidades de tener experiencias positivas; e) Promover una visión cognitivamente compleja del mundo en el que viven, conociendo y aceptando su identidad cultural, tomando conciencia y aceptando otras.



Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

Algunas orientaciones para el trabajo socioeducativo desde de la interculturalidad – según Fundación Entreculturas (2020) y Passiatore et al. (2019)–, que favorecen la interacción: a) Identificar la diversidad de códigos normativos presentes en los centros, derivados de la diversidad cultural existente, fundamentados en las normas jurídicas de la ONU y de las instituciones europeas; b) Buscar puntos de convergencia e intereses comunes que pueden construir una unidad en la diversidad; c) Examinar críticamente los valores y antivalores de nuestra propia cultura, identificando prácticas que puedan incidir en la construcción de contextos de riesgo o no seguro; d) Tener voluntad y disposición de aprender de las otras personas y grupos culturales; e) Prevenir los conflictos y, si surgen, poner los medios para regularlos, con énfasis en los aprendizajes que de ellos se desprendan; f) Superar el etnocentrismo, dialogando y discutiendo los rasgos culturales que nos interesen o nos afecten; g) Fomentar el respeto activo hacia los demás; h) Luchar contra la discriminación cultural, étnica, de género, económica o de cualquier otro tipo; i) Formación de profesional en competencias interculturales para el diseño de los programas y la gestión de las personas; j) Proponer espacios donde poder escuchar, responder, preguntar, ser preguntado, debatir, convivir promoviendo la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, las actitudes favorables a la diversidad de culturas e incrementar la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos, siempre partiendo de una mirada a la infancia basada en el respeto y la no violencia; k) Crear espacios educativos de vinculación intercultural, que favorezcan el mutuo intercambio de conocimientos; l) Evitar “folklorizar” a aquellas personas consideradas y construidas como las otras, dejándolas de ver como agentes políticos y “encerrándolas” en culturas estancas, donde solo ellas son “las diversas”. La diversidad puede convertirse en un nuevo lenguaje de la exclusión, que o bien puede situar las desigualdades sociales en la diferencia cultural o en el “choque de culturas”, o bien ensalzar la diversidad y ver en su contacto y riqueza la panacea de todos los males, sin tener en cuenta las desigualdades estructurales de base.

Cuando se trabaja con colectivos con diversas características (origen, religión, lengua, etc.), la interculturalidad tiene el valor de ser una propuesta de interpretación de la vida social (Beltrán, 2015) que demanda nuevas herramientas para abordar esa complejidad que va aumentando. En el reconocimiento y valoración de las diversas cualidades de los grupos humanos es importante la mirada interdisciplinar (García, 2016). Esta nueva manera de entender las relaciones pone énfasis en el respeto y el derecho a la diferencia, por lo tanto, la interculturalidad aporta en las interacciones y en la convivencia con el otro/a que se cuida, desde el ejercicio profesional, cuando se lleva a cabo un servicio destinado a infancia y familia.

Para eliminar la discriminación (por raza, origen nacional, idioma, sexo, condición socioeconómica, entre otras), en el trabajo con la infancia, adolescencia y familias, se puede utilizar la acción formativa (Navarro, 2020) donde se replantee la comunicación y donde el lenguaje beneficie el lugar en común. El foco es encaminar las acciones



hacia la definición de la interculturalidad, entendida como la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social, que da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios.

En suma, es dar lugar al otro, a su voz, a su existencia, a su modo de ser sociedad, lo cual pasa por la legitimidad de su existencia como ciudadanos. Se da valor a la gestión de la diversidad, desde el diálogo y el reconocimiento de las distintas construcciones culturales implicadas con miras a la transformación. Se trata del diálogo entre saberes, haceres y poderes (Gómez y Alatorre, 2014). La interculturalidad es un proceso pedagógico para todos y todas los implicados e implicadas que conlleva la reeducación.

2.2.5 Interseccionalidad

Descripción

La interseccionalidad es una perspectiva analítica que permite entender los procesos – complejos, irreducibles, variados y variables– que, en cada contexto, derivan de la interacción de factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos proporcionando un análisis estructural (Magliano, 2015). La perspectiva interseccional ofrece conocimiento sobre el cruce de las diversas formas estructurales de opresión; como el origen, la cultura, la etnia, la clase social, la capacidad, la edad, la orientación sexual, la expresión y la identidad de género, entre otros ejes que interseccionan entre ellos (Lugones, 2008; Salem, 2014; Viveros Vigoya, 2016), con el fin de reflexionar y proponer soluciones para aquellas personas y grupos sociales que se encuentran en situaciones de desigualdad (Hernández, 2018).

Este término fue propuesto por Crenshaw en 1989 para evidenciar que las mujeres negras en Estados Unidos vivían un racismo distinto al de los hombres negros y un sexismo distinto al de las mujeres blancas. Desde entonces se ha ido forjando el concepto de interseccionalidad, que hace hincapié en las diferencias entre las diversas personas y las discriminaciones que sufren.

Esta perspectiva advierte que promover una simple tolerancia entre diversidades es contraproducente a la hora de combatir el racismo, la xenofobia, el capacitismo o la homofobia, ya que tener una mirada tolerante no implica buscar los orígenes de estas diferencias y permanecer críticos. Construir una sociedad más justa no pasa por suprimir las diferencias ni por negarlas, sino por aprender a asimilarlas y convertirlas en potencialidades (Lorde, 2003).

Desde la perspectiva de la interseccionalidad, el foco está en los contextos particulares, en experiencias específicas y en los aspectos cualitativos de temas como la igualdad, la discriminación y la justicia. Según Magliano (2015), el concepto de interseccionalidad



se ha nutrido de tres aportes principales: 1) la reflexión acerca de las experiencias de los grupos subordinados y las relaciones de poder que estructuran las sociedades, no subsumiéndolas a una sola forma de clasificación social, a la vez que contempla el modo en que los sujetos cuestionan y resisten las lógicas de opresión y subordinación; 2) la consideración del género, la etnicidad, la raza y la clase social como elementos presentes en múltiples niveles de la vida social, configurando una base material e ideológica que da cuenta de las bases de la desigualdad, y 3) el establecimiento de la producción de conocimiento en las posiciones y clasificaciones sociales de manera relacional, complejizando los enfoques que intentan reducir las experiencias de los sujetos bajo el lente de una sola categoría.

Principios de la interseccionalidad

- a) Las personas viven identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder (Viveros Vigoya, 2016).
- b) La interseccionalidad hace visible que todos los ejes se han de tener en cuenta, ya que todos configuran la experiencia de las personas, a pesar de que algunos puedan tener una forma más intensa que otros, en función de los contextos.
- c) Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones y privilegios de forma simultánea. El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventajas que se dan como consecuencia de la combinación de identidades (Awid, 2004).
- d) Es necesario abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades.
- e) Se deben considerar los contextos históricos, sociales y políticos y también reconocer experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad.
- f) Las posiciones no pueden entenderse de forma aditiva, sino como producción conjunta de la experiencia de las personas, diferente necesariamente de otras.
- g) Los espacios y entornos configuran los ejes de desigualdades, estableciendo diferencias si se trata del espacio público, privado, etc.
- h) El lugar y tiempo hacen variar la forma como se configuran estas desigualdades, ya que no tendrán las mismas implicaciones el ser mujer blanca estando en casa, que en la calle, en el trabajo o de viaje en Senegal.
- i) La interseccionalidad es una llamada a la acción a partir del conocimiento que supone la experiencia de desigualdad y opresión.
- j) La implementación de la interseccionalidad necesita y requiere de especialistas técnicos y de políticas públicas específicamente diseñadas para abordarla.

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

La interseccionalidad incluye en su papel fundamental el trabajo en derechos humanos y desarrollo. Incorporar esta perspectiva posibilitará: 1) garantizar que los programas y



acciones sean diseñadas de manera que las diversas experiencias de quienes integran la población sean incluidas, evitando así el pensamiento y soluciones únicas y 2) asegurar un mejor servicio de atención a la ciudadanía, promoviendo aprendizajes que posibiliten la asimilación de las diferencias, convirtiéndolas en potencialidades.

El objetivo no es mostrar cómo un grupo está más victimizado o privilegiado que otro, sino descubrir diferencias y similitudes significativas para poder superar las discriminaciones y establecer las condiciones necesarias para que todo el mundo pueda disfrutar de los derechos humanos. Se asienta en la necesidad de recuperar las experiencias de los grupos subordinados y las relaciones de poder que se enfrentan en diversos contextos sociohistóricos.

La mayor parte de los estudios sobre interseccionalidad se ha focalizado en las posiciones particulares de aquellos sujetos que enfrentan formas de opresión y exclusión. En tal sentido, el sujeto objeto de análisis privilegiado ha sido el oprimido, el excluido, aquel sobre el cual recaen las lógicas de dominación y desigualdad, el 'otro'. Sin embargo, esto no significa desconocer las potencialidades de la interseccionalidad porque los grupos sociales se ubican en posiciones de subordinación o dominación, teniendo presente que un sujeto puede ocupar distintas posiciones a la vez, pasando por momentos de subordinación y otras de dominación. Lo importante, según subraya Anderson (1996), es que las categorías interseccionales –género, raza, clase son las que retoma la autora– deben conceptualizarse como procesos dinámicos y fluidos que se encuentran insertos en contextos sociales, espaciales y temporales específicos (Rodó-de-Zárate, 2017).

Además, la interseccionalidad viene a complejizar la concepción de género al concebirla una dimensión, entre otras, dentro del complejo tejido de las relaciones sociales y políticas (Hancock, 2007). En tal sentido, retoma cuestiones como es el conocimiento de los efectos que diferentes formas de clasificación social tienen sobre la identidad y las experiencias, así como en su lucha por transformar las relaciones de poder. Para ello, asume la difícil tarea de romper con las formas de opresión, de falsos universalismos, de múltiples clasificaciones sociales y su incidencia en la vida de las personas (Magliano, 2015).

Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

Los CSE/CdC/CAD pueden contribuir de forma relevante a desarrollar un enfoque interseccional en varios niveles. Un primer nivel sería el análisis y el diagnóstico, tanto hacia los NNA como con respecto a sus familias. Ver, en este sentido, cuáles son los ejes de desigualdad que más emergen tanto a nivel grupal como a nivel individual y familiar y, a partir de este análisis en diferentes dimensiones, poder entrar en un segundo nivel que sería poder pensar acciones concretas relativas a lo comunitario, lo grupal, familiar e individual. Dicho procedimiento, permite, pensar y adaptar mejor los recursos en función de las intersecciones más relevantes presentes en el grupo (edad,



género, clase social, capacidades normativas, etc.) y en función de cómo se configuran mutuamente (Ausona, 2023). La visión dinámica y simultánea de los ejes de desigualdad/opresión (o categorías sociales), así como identificar cómo afecta la territorialidad en la constitución de los ejes, tanto a nivel de territorio (ciudad, barrio, CCAA, país, etc.) como de lugar (caso, espacio público, recursos, etc.), es un ejercicio necesario para contar con un análisis completo de las desigualdades (Ausona, 2023).

Algunas orientaciones para el trabajo socioeducativo desde la teoría de la interseccionalidad se concretan en: a) Contemplar la comprensión, la empatía y la mirada, no estigmatizando las dificultades añadidas de las personas en sus procesos vitales; b) Tener en cuenta cómo las propias posiciones de los y las profesionales en los diferentes ejes o categorías sociales pueden influir en su comprensión, empatía y análisis. Incorporar el autoanálisis (Ausona, 2023); c) Trabajar el impacto de las desigualdades en las emociones, concretamente, emociones de malestar y bienestar ligadas a los privilegios o las opresiones, por ejemplo (Rodó-de-Zárate. 2021). Este planteamiento permite tener en cuenta la herida interseccional en los NNA, en sus familias y en los profesionales (ser consciente de los privilegios y opresiones, a veces ser consciente del propio privilegio en alguno de los ejes puede dañar, pero permite reconocer al otro). Tener en cuenta el desencaje interseccional –poder sentirse seguro en un espacio respecto a un eje de desigualdad, pero sentirse en malestar respecto a otro eje, de forma simultánea, en el mismo espacio– (Ausona, 2023); d) Aplicar una intervención interseccional teniendo en cuenta las categorías a varios niveles de análisis e ir más allá de las diferencias interpersonales o intergrupales para evidenciar el cruce de caminos, que se convierte en una representación muy elocuente y didáctica, para entender la multiplicidad de identidades y posibilidades no solo de exclusión sino también de agencia de una persona o unos grupos sociales determinados (Platero, 2014); e) Prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta; f) Adaptar los recursos e intervenciones a las necesidades de las personas y colectivos y establecer planes de trabajo adaptados a la diversidad de realidades de los NNA y familiares, ajustándose a los recursos existentes y facilitando los apoyos necesarios para hacer emerger posibles situaciones de dificultad y/o exclusión; g) Identificar cómo las iniciativas legislativas/programas y servicios tendrán un impacto positivo o negativo en diferentes individuos y grupos sociales; h) Garantizar que las leyes y las políticas públicas sean diseñadas de manera tal que las diversas experiencias de quienes integran la población sean incluidas, evitando así el pensamiento y las soluciones únicos, con el objetivo de que tales leyes y políticas públicas tengan un carácter más receptivo y eficaz para el beneficio del mayor número de personas posible; i) Ver cómo se pueden llevar a cabo violencias institucionales no previstas o agravar de forma inconsciente las desigualdades cuando no se tiene conciencia de las intersecciones. Hay que asegurar que la visión y la perspectiva interseccional promoverán un mejor servicio de atención a la ciudadanía.



2.2.6 Desarrollo, integración y empoderamiento comunitario

Descripción

El desarrollo, integración y empoderamiento comunitario es uno de los ámbitos de actuación más valorados dentro de la acción social, ya que permite una intervención, de carácter integral, en el propio medio, contando con las personas a las que va dirigida tal intervención (Marchioni, 2018). Implica un proceso de modificación y mejora de la comunidad en el que los propios ciudadanos son protagonistas activos de dichos cambios. Se trata de procesos, por tanto, que implican: tiempo a corto, medio y largo plazo; se producen en el marco de la propia comunidad, es decir, en un entorno determinado geográficamente; mediante relaciones entre personas, grupos y organizaciones; a la vez que un proceso político, también es un proceso educativo, en cuanto que se lleva a cabo y transmite una serie de valores sociales, cívicos y culturales, promoviendo cambio de actitudes en las personas y en las organizaciones y requiere de la participación de la ciudadanía, mediante estructuras, órganos y mecanismos que la hagan posible; y requiere de planificación, organización y aplicación de acciones dirigidas a la identificación de las necesidades y los problemas/conflictos que se manifiestan dentro de los sistemas y procesos sociales, que inciden en el bienestar psicosocial de los individuos, grupos y comunidad, cuyos objetivos incluyen la resolución de problemas y/o el desarrollo personal y comunitario, mediante la utilización de estrategias que actúan en diferentes niveles ecosistémicos.

Es especialmente clave, y cada día cobra más importancia, la perspectiva del desarrollo comunitario para la mejora y la superación de los procesos de exclusión. Para transitar del paradigma de la exclusión al de la inclusión, es necesario incorporar lógicas de desarrollo comunitario, que nos permitan fortalecer redes y apoyos comunitarios para la construcción de una sociedad más justa para todas las personas. Fortalecer redes supone una oportunidad para ampliar el capital social que acumulamos las personas (Longas y González, 2022). Desde esta perspectiva, es primordial la implicación de la sociedad civil organizada en el desarrollo comunitario, el avance hacia el paradigma de la inclusión y el empoderamiento e incidencia hacia los distintos sistemas y sectores existentes.

El empoderamiento se puede definir como un proceso mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo, de manera individual y como grupo social, para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven (Bazzaco y Sepúlveda, 2011). Amplía la capacidad y las potencialidades de las personas, organizaciones o comunidades para generar un cambio positivo de comportamiento, mediante el trabajo directo con las visiones y objetivos de cada participante y ciudadano (Rapparport, 1981; Straub 2011; Maya, 2004). Supone un proceso de concienciación y de voluntad de cambio mediante el cual la persona y/o la organización construye y fortalece su identidad para transformarse y transformar el entorno (Morata, 2016).



También es importante considerar los diferentes niveles del empoderamiento: individual, organizacional y comunitario.

El *empoderamiento individual* es el primer paso hacia un posterior empoderamiento organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000). Se basa en la metodología del Empowerment Institute (Gershon y Straub, 1989) que considera el empoderamiento como la expansión de la capacidad personal para crear un avance positivo de comportamiento mediante la reflexión respecto a las visiones y objetivos personales (Hess y Straub, 2011). El empoderamiento es un paradigma esencial en los procesos de inclusión y reincorporación social de las personas en situación de vulnerabilidad. Requiere que la persona sea consciente de sus dificultades y capacidades y desde ahí pueda fortalecer su identidad, transformándose y transformando su contexto (Labonté, 1994). El *empoderamiento organizacional* hace referencia a la construcción de mecanismos y estructuras que activan la participación ciudadana y estimulan el avance y el protagonismo de las organizaciones sociales. Por último, el *empoderamiento comunitario* supone la realización de acciones colectivas que ayudan a mejorar las condiciones de vida de las comunidades locales y las conexiones que se establecen entre organizaciones sociales y entre estas y otras instancias o agencias. Desde esta perspectiva, una comunidad está empoderada cuando sus ciudadanos adquieren capacidades, recursos y oportunidades para comprometerse e implicarse en la vida comunitaria, transformándola (Zimmerman, 1995).

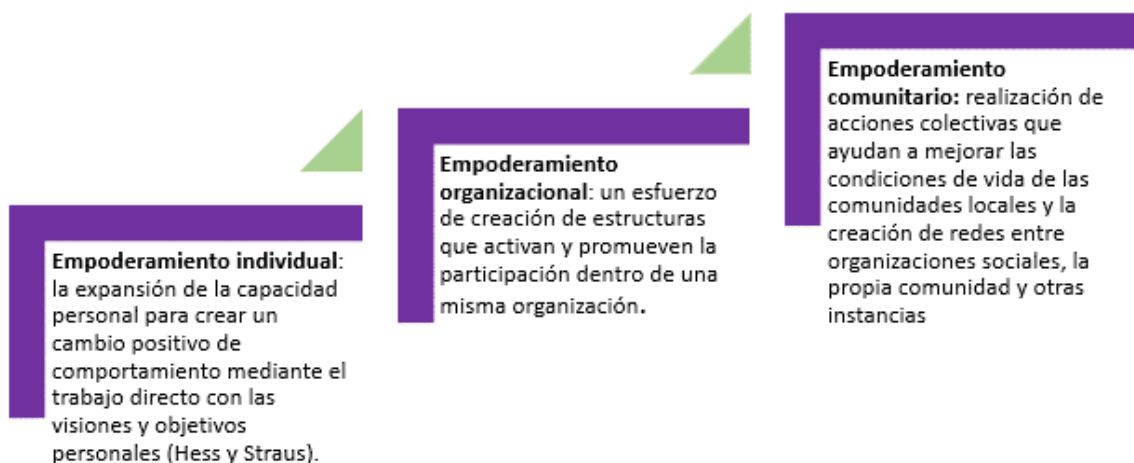


Figura 7. Tipos de empoderamiento. Fuente: Elaboración propia a partir de Hess y Straub, 2011.

Según Peterson et al., (2005) el empoderamiento tiene tres cualidades: 1) la multidimensionalidad, al abarcar diferentes ámbitos del ser humano, en su vida social, política, psicológica, etc.; 2) ocurre a diferentes niveles: el individual, grupal y comunitario, y 3) es un proceso de interacción, ya que se desarrolla como tal en la relación con las otras personas. Sánchez (2015) expresa que en el empoderamiento se unen dos conceptos fundamentales: la libertad y el poder. Desarrollar las potencialidades de personas y grupos (“dar poder a” en cuanto a sujetos y grupos) y potenciar las acciones (dar “autonomía para”) permite reconocer la reciprocidad y el



ejercicio de recrear las decisiones de la persona, del grupo o de la comunidad para realizar proyectos colectivos compartidos desde el valor de la propia voz y el rol activo (García, 2003).

Una definición algo más amplia que la de empoderamiento es la de proceso de desarrollo comunitario participativo, mediante el cual los individuos y grupos marginados u oprimidos adquieren un mayor control sobre sus vidas y su entorno, adquieren valiosos recursos y derechos básicos y alcanzan sus objetivos de vida, reduciendo la marginación social (Maton, 2008, p. 5).

Es interesante destacar la profunda relación que hay entre procesos de empoderamiento, la participación ciudadana y la autoorganización social de las comunidades; en particular, la capacidad de las organizaciones sociales comunitarias de promover oportunidades para ejercer un control sobre sí y en el entorno más directo. Además, los estudios (Bazzaco y Sepúlveda, 2011; Sánchez, 2015) demuestran que la satisfacción de las necesidades de los usuarios/as aumenta y representa un elemento central en el trabajo de reducción de las desigualdades cuando se trabaja desde una metodología que reconoce el empoderamiento.

Principios del desarrollo, integración y empoderamiento comunitario

Para favorecer el empoderamiento y desarrollo comunitario se deben tener en cuenta los siguientes principios: a) Es necesario comprender y aceptar la comunidad desde su propia definición y conceptualización de la realidad; b) Es necesario incorporar los intereses y la participación de todos los actores de la comunidad; c) Las comunidades deben evolucionar hacia la mejora, la autodeterminación y el empoderamiento de todos sus miembros; d) El territorio, la población y los recursos presentan una relación de interdependencia que no puede escindirse; e) Los cambios se sustentan y mantienen su efectividad desde la participación activa; f) La intervención se realiza sobre todo desde la prevención, actuando tanto sobre sus causas como sobre los factores de riesgo; g) La autodeterminación y el empoderamiento también incluyen el ritmo de desarrollo, siempre desde el consenso y no sobre la imposición; h) Los objetivos de las políticas sociales y de bienestar deben ser transversales e integrados.

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

En el contexto de una estrategia de intervención social, el objetivo del empoderamiento es igualar las oportunidades entre los actores sociales, siendo un proceso selectivo, consciente e intencionado. Es selectivo, ya que el criterio central es identificar y contribuir con la transformación de sectores sociales excluidos. Su transformación hace más equilibradas las relaciones de poder y que quienes han sido excluidos tengan posibilidades de ser actores de su propio desarrollo (Canal et al., 2007).

El enfoque se traduce en los siguientes objetivos: a) Implementar programas y actividades que favorezcan la reflexión y autoconsciencia de familias, niños/as y



adolescentes respecto de sus necesidades; b) Potenciar el protagonismo y el liderazgo de las propias familias en los procesos de solución de problemas, garantizando el apoyo y acompañamiento de la administración y de las profesionales; c) Asegurar la corresponsabilidad de todas las partes intervinientes, públicos, privados, comunitarios e individuales; d) Garantizar la adaptabilidad de los servicios, programas públicos y recursos comunitarios a las familias, niños/as y adolescentes a los que se dirigen, garantizando su participación.

Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

Desde el ámbito de la infancia vulnerable y sus familias, la integración comunitaria implica promover acciones y programas que favorezcan la toma de consciencia de los niños/as y sus familias en relación con sus necesidades, asumiendo un protagonismo activo en la solución de sus problemas, contando con el apoyo, la ayuda de la Administración y de los profesionales y técnicos. También se requiere promover adaptabilidad y flexibilidad de los recursos de la comunidad para una mejor integración de personas vulnerables en los mismos. Llegar donde están las personas, escucharlas para conocer qué piensan, cómo actúan, en relación con su comunidad y ponerlas en interacción. Son necesarias, por tanto, intervenciones que vayan por delante de las situaciones de exclusión, es decir, de carácter preventivo, tratando de actuar sobre las causas, junto a la previsión de factores de riesgo.

Algunas orientaciones de carácter estratégico para promover dichas actuaciones son: a) combinar la inmediatez de la necesidad con la prevención desde una perspectiva estratégica y de futuro; b) contar con los servicios sociales, como red de servicios y prestaciones de carácter flexible, no para hacer dependiente a los receptores de la ayuda, sino para generar cambios en las comunidades; c) proceder de manera coordinada y sinérgica en los contextos sociales; no solo desde el ámbito profesional, sino también desde el movimiento ciudadano; d) promover la participación de la ciudadanía en la configuración de la red de recursos, sin sustituir el sistema público de servicios por la iniciativa ciudadana, fomentando la corresponsabilidad para la solución de los problemas y necesidades de la comunidad; e) apoyar los procesos de autoconstrucción (Bazzaco y Sepúlveda, 2011).

Uno de los retos que se desprenden de estas orientaciones es la construcción de un conjunto de instituciones y sistemas sociales capaces de ofrecer opciones colectivas que permitan a las comunidades y personas concretas ser partícipes de decisiones de una forma significativa y valiosa. En el trabajo socioeducativo, el empoderamiento implica la comunicación entre personas y grupos, por lo tanto, es fundamental analizar y mejorar los modos de comunicación con las personas para que la organización y la participación de los sujetos puedan conseguir recursos sociales valiosos. Por eso, el empoderamiento es un valor procedimental clave para la justicia social al fortalecer las capacidades intrínsecas de las personas y comunidades para el desarrollo humano (Sánchez, 2015).



En las orientaciones del trabajo socioeducativo desde este enfoque está el debate de potenciar las capacidades individuales sin caer en el individualismo. El objetivo es que las acciones de empoderamiento den importancia a la cooperación social. Pensando en las familias y en la infancia, podrían llevarse a cabo acciones de interacción y de compartir necesidades, experiencias, casos y preocupaciones para beneficiar el diálogo entre los propios actores. En ese caso, la figura del profesional se centraría en la gestión de esa comunicación para ser mediador/a. Varios autores/as (García, 2003; Sánchez, 2015) coinciden en que no se trata de un proceso lineal, sino que avanzaría como una espiral. En todos los casos, resulta esencial la concientización, la cual, según Freire (1973), se refiere al desarrollo de una conciencia crítica, reflexiva, que promueve la creatividad y la capacidad de tomar decisiones y transformar la realidad.

Finalmente, también es clave en el ámbito de la intervención socioeducativa, especialmente con niños/as y familias en situación de vulnerabilidad, contar con la práctica del trabajo en red como metodología esencial para promover el desarrollo comunitario y la integración e inclusión social. Trabajo en red que significa pensar, comunicarnos y compartir un plan de trabajo común, compartiendo objetivos y recursos, dotando de coherencia nuestras capacidades y esfuerzos, optimizando nuestras acciones (Morata, 2014).

El trabajo en red desde sus diferentes formas de llevarse a cabo (coordinación, cooperación, construcción conjunta) es un “trabajo sistemático de colaboración y complementación entre recursos locales de un ámbito territorial. Es una articulación comunitaria que colabora de forma estable y sistemática y potencia espacios y estructuras para el trabajo en conjunto” (Ballester y Muñoz, 2009, p. 95). Formar parte de redes posibilita a las entidades y servicios de los territorios optimizar las funciones que les son propias, ampliar su perspectiva de actuación y, por tanto, incrementar su incidencia social.

También es importante señalar que el trabajo en red implica el conjunto de relaciones e interacciones que se generan entre una pluralidad de actores (sujetos e instituciones), que se identifican con las mismas necesidades y que requieren del establecimiento de espacios de coordinación estables en los que intercambiar recursos, negociar prioridades y contribuir a la resolución conjunta de una finalidad común, evitando duplicidades, competencias entre recursos o descoordinación. Significa la creación de un espacio común, abierto y diversificado, en el que se pueden ir sumando nuevas iniciativas, propuestas y retos. Este espacio de trabajo común comporta tener en cuenta algunos aspectos básicos como, por ejemplo: priorizar las relaciones, el respeto a las personas, ampliar el campo de observación y ordenar y activar vías de relación y de comunicación (González y Rodríguez, 2020; Lopes-Dos Santos et al., 2020; Varela, 2010; Ballester et al., 2008; Rizo, 2006; Aguilar, 2005; Chadi, 2000).



2.2.7 Participación infantil

Descripción

La formación de ciudadanos activos y democráticos comienza considerando a los NNA como ciudadanos del presente y no como ciudadanos del futuro. Ciudadanos percibidos como conocedores de sus problemas y protagonistas de sus decisiones, capacitados para participar de forma constante en la formación, planificación y gestión de su vida personal, social y política (Novella, et al., 2014).

La participación, entendida como un derecho y una oportunidad de la ciudadanía; derecho a tomar parte en las decisiones que afectan a la vida de las personas y a la vida de la comunidad (Hart, 1992), que requiere de un proceso formador de actitudes y desarrollo de prácticas en torno a la política, así como también de un aprendizaje continuo para su promoción y ejercicio (Sauri y Márquez, 2005).

En el siguiente cuadro se presentan algunas de las definiciones y concepciones más citadas internacionalmente y las razones por las que estos autores consideran que es importante promover la participación infantil, incorporando argumentos para justificar las cuestiones del porqué y el cómo de la misma.

En relación con las aportaciones que diferentes autores presentan sobre participación infantil, podemos afirmar que se considera esencialmente *un principio educativo, un valor y una metodología*, que requiere ser entendida desde la perspectiva de los *procesos de aprendizaje y también de los resultados*, que se manifiestan mediante la realización de proyectos y de prácticas. Las acciones que se llevan a cabo se orientan a la intervención y al compromiso de los NNA en la *toma de decisiones* sobre aspectos que son de su interés y que, por tanto, afectan a la vida personal y/o de la comunidad donde se vive, y va más allá de la consulta. Estas acciones tienen *valor democrático y significan un derecho recogido en el marco legal internacional y nacional* que desprenden efectos en distintas dimensiones, como la representación de la infancia y la formación para la ciudadanía (Novella et al., 2014; Checkoway y Gutiérrez, 2009; Sinclair, 2004; Matthews, 2003; UNICEF, 2003; Sellarès, 2003; Chawla, 2001; Martínez Muñoz y Martínez Ten, 2000; Hart, 1992).

Desde el punto de vista legal en relación con la participación infantil, contamos con importantes referencias como son: la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), la Carta Europea de los Derechos del Niño, la Ley de Educación 12/2009, de 10 de julio (LEC 2009), la Ley de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia de Cataluña 14/2010, de 27 de mayo, el Plan de atención integral a la infancia y la adolescencia (Acuerdo de Gobierno 193/2010) y el Pacto por la Infancia en Cataluña (2012).

La Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989) incluye una dimensión adicional al estatus de los niños y niñas: el reconocimiento de que los niños



y niñas son sujetos de derechos y no solo receptores de protección adulta, y que estos derechos contemplan que los niños y niñas deben poder ser escuchados (Cussiánovich y Márquez, 2002). Para la evaluación y seguimiento de la Convención, se creó el Comité de los Derechos del Niño, como órgano de control y seguimiento del cumplimiento de los objetivos establecidos. Algunos de los artículos que hacen una enmienda explícita sobre estos derechos son: el derecho a ser escuchado y ser tomado en serio (art. 12); el derecho a la libertad de expresión (art. 13); el derecho de libertad de conciencia, pensamiento y religión (art. 14); el derecho de libertad de asociación (art. 15) y el derecho a la información (art. 17).

El desarrollo de las competencias participativas requiere en los NNA la adquisición de aprendizajes y prácticas que atraviesan diferentes *niveles o fases*. Contamos con diversas clasificaciones sobre los tipos de participación (Hart, 1993; Franklin, 1995; Pretty, 1995; Rudqvist y Woodford-Berger, 1996; White, 1996; Trilla y Novella, 2011). Estas propuestas, de forma mayoritaria, agrupan los grados o niveles de participación en una escala de diversos peldaños, que van desde la información y la comunicación, pasando por la consulta, hasta la deliberación y la toma de decisiones (Sellarès, 2003). En nuestro caso, nos centraremos en la propuesta de Trilla y Novella (2011), que establecen cuatro niveles de participación: a) *participación simple*, en que las personas son espectadores pasivos y, por tanto, no forman parte ni del proceso de preparación ni de las decisiones sobre su contenido o desarrollo, se relacionan fundamentalmente con la asistencia a una actividad o programa; b) *participación consultiva*: en este segundo nivel los participantes intervienen mediante el uso de la palabra. En este caso no son simples espectadores, sino que en el proceso se les interpela para que den su opinión sobre asuntos que de manera directa o indirecta les afectan, a partir de ofrecerles información. Se motiva a los participantes a pensar, proponer o valorar, y se facilitan los medios y espacios necesarios para ello; c) *participación proyectiva*, en la que los participantes se convierten, en este caso, en agentes activos en las diferentes fases del proyecto o de la actividad: en la definición del proyecto y en la concreción de sus objetivos; también en su diseño, planificación y preparación, así como en la gestión, ejecución y control del proceso; los NNA asumen responsabilidades y toman decisiones; por último, d) la *metaparticipación*, en la que los participantes piden, exigen, reivindican, evalúan y generan nuevos espacios participativos. El objetivo último de la participación es la propia participación.

También es importante considerar algunos *obstáculos o dificultades* de la participación infantil, que giran fundamentalmente en torno a dos ejes: a) el reconocimiento de la capacidad de los NNA para participar y ser responsables de su propia ciudadanía y b) la dificultad de los adultos para otorgarles el poder que necesitan para desarrollar y ejercer su derecho a participar (Agud, 2014). Se presentan, a continuación, algunas consideraciones que señalan algunos autores respecto a este aspecto y que conviene tener en cuenta en los procesos de intervención educativa.



Autor	Dificultades
Lansdown (2001)	Los niños/as no están representados: los niños/as difícilmente pueden ser representantes de todos los niños/as, pero esto no invalida su punto de vista, ya que hablan desde su propia experiencia. Por eso es importante oír las voces de niños/as con diferentes experiencias, para ver otras perspectivas. Dificultad para sostener las iniciativas cuando crecen los niños/as. La experiencia debe tener la capacidad de incluir a nuevos niños/as y facilitar la transferencia de competencias de los mayores a los más jóvenes. Los niños/as pueden ser manipulados por intenciones de adultos. Existe el peligro de que los adultos utilicen a los niños/as para promover, por ejemplo, sus propios intereses políticos. Las experiencias de participación infantil tendrán que establecer principios claros y normas de base definiendo cómo se tomarán las decisiones y quién las tomará y cómo será la relación entre adultos y niños/as.
Matthews (2003)	Las principales barreras que ha encontrado en los proyectos donde se incluyen niños/as son que estos proyectos tienen procesos recargados y opacos, redes invisibles donde las decisiones son tomadas en algún otro sitio, pero no con los niños/as y dificultades por parte de los adultos para delegar control. También, algunas características que afectan a los niños/as, como el hecho de que no tengan interés y la autoconfianza o el cinismo hacia las oportunidades de participar que se les presentan.
Tisdall y Davis (2004)	Los proyectos de participación infantil no llegan a conseguir objetivos tangibles a causa de tres razones: a) los coordinadores no son buenos seleccionando el tipo de niños/as que incorporan; b) no dejan a los niños/as tener posiciones dentro del proceso de toma de decisiones; c) fallan al crear un diálogo a largo plazo entre los niños/as y quienes toman las decisiones.
Percy-Smith (2006)	Plantea una serie de dificultades vinculadas especialmente a la planificación de la participación: el limitado impacto de los puntos de vista infantil frente a las poderosas fuerzas sociales y económicas, la difícil relación con la administración local y el fracaso en la inclusión de voces diversas.

Tabla 1. Dificultades en torno a la participación infantil.



Principios de la participación infantil

Los principios para que la participación infantil pueda desarrollarse son los siguientes.

- 1 La **participación es un derecho innegable**: reconocimiento de las capacidades de los NNA. Aceptar y respetar sus decisiones equivale a aceptar que estos pueden **asumir responsabilidades** que **no están exentas de riesgos**. Evitar los errores no es siempre la mejor vía para aprender de la experiencia. Hay que aceptar la autonomía progresiva de cada persona en diferentes aspectos de su propia vida.
- 2 **Visión global de la infancia**: las políticas, los programas y las prácticas han de ser diseñados a partir de una visión global de la infancia. Requiere transversalidad.
- 3 **Protagonismo de los NNA**: resistencias de los adultos a ceder a favor de los NNA alguna parcela de poder de decisión. Dejar de tratar a los NNA como usuarios y consumidores de servicios. Formar adultos facilitadores de la participación de los NNA.
- 4 La **participación infantil y adolescente en la agenda política**: participación de NNA no utilizada para intereses políticos. Temáticas relevantes para el bienestar y la calidad de vida de los NNA.
- 5 La **participación de NNA se orienta a la transformación de la comunidad**: implicación de los diferentes actores. Trabajo coordinado y en red. Tender puentes entre iguales y entre otros ciudadanos de cara a construir relaciones para el intercambio y trabajo conjunto.
- 6 **Para todos los NNA y para todas las edades**. Atender las singularidades. Buscar estrategias de acceso para todos los NNA.
- 7 La **participación es un proceso largo de aprendizaje en entornos participativos, que requiere de educación**. Ofrecer los canales y espacios para que los NNA sean escuchados adecuadamente y participen en la toma de decisiones, empoderándolos en el ejercicio de su ciudadanía activa.
- 8 El día a día: **situaciones reales y cercanas a los NNA**: las situaciones de participación han de ser lo más reales y cercanas posible. La participación ha de ser vivenciada como algo natural, con carácter lúdico, en la cotidianidad de los NNA. Ha de tener en cuenta el tiempo, horarios, entornos y recursos. Impulso de procesos, iniciativas y prácticas de participación estables y regulares.
- 9 **Toma de decisiones por parte de los NNA con carácter vinculante**. Estar informado/a. Utilizar un lenguaje que sea capaz de entender de acuerdo con su propio proceso personal de desarrollo. Dialogar, compartir y consensuar decisiones.
- 10 **Planificar y evaluar la participación**: estar abierta a innovaciones creativas (salir de las rutinas y dinámicas infantilizadoras). Planificar y evaluar la participación con los NNA.

Figura 8. Principios de la participación infantil. Elaboración propia

Estos principios plantean un modelo de infancia donde los NNA tienen la oportunidad de ejercer influencia en los adultos y la propia sociedad. La participación es un derecho fundamental de los ciudadanos y, por tanto, también de los NNA. Por ello, la sociedad ha de garantizar que la infancia y la adolescencia puedan desarrollar este derecho, mediante actuaciones de reflexión y análisis crítico, diálogo, debate y toma de decisiones.

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

Los objetivos de la participación infantil se orientan fundamentalmente a conseguir:

1. Mejorar la activación y movilización de la sociedad, donde los NNA son considerados protagonistas de las acciones que realizan y actores sociales, de igual manera que la población adulta. Dicha movilización promueve asociacionismo infantil y juvenil, proyectos cocreados entre NNA y adultos e incremento de la iniciativa social y el compromiso ciudadano.
2. Desarrollar y promover valores democráticos. Los NNA participan en la toma de decisiones, incrementando sus niveles de compromiso y asumiendo responsabilidades derivadas de las decisiones.



3. Influir en las políticas públicas para mejorar la calidad de vida de los NNA, de las instituciones que trabajan con la infancia y la adolescencia y de la propia sociedad.
4. Considerar la participación infantil como un derecho de la ciudadanía y uno de los principales indicadores del sistema democrático. La participación infantil produce protagonismo transformador y los NNA se sienten agentes activos que pueden contribuir a mejorar y transformar sus entornos, desde acciones individuales y colectivas.
5. Favorecer el aprendizaje de la participación. Hay que tener en cuenta que la participación es un proceso de aprendizaje largo. Requiere de educación en entornos participativos y puntuales, así como ofrecer canales para que puedan ser escuchados y escuchadas y tomar decisiones. Así podrán empoderarse como ciudadanos/as activos/as. Una participación basada en procesos de reflexión, donde estén presentes el análisis crítico, el debate y el diálogo. Solo si desde la infancia se aprende a asumir responsabilidades sociales y colectivas, cuando se es adulto se podrán desarrollar de forma óptima.

Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

Algunas orientaciones para el desarrollo de la participación infantil en las entidades y programas, dirigidos a la infancia y la adolescencia, según el Ayuntamiento de Barcelona (2018):

- *Favorecer relaciones horizontales.* Los adultos/dinamizadores facilitan y acompañan los procesos de expresión y comunicación de los NNA y favorecen que no se produzcan desigualdades entre los participantes. Será importante, para ello, fomentar dinámicas de autogestión y trabajo en equipo.
- *Establecer canales de información adecuados y ágiles.* Para ello es importante que la información sea clara, transparente y adecuada a la diversidad de NNA, con un lenguaje adecuado para su comprensión; que los NNA puedan pedir las aclaraciones oportunas y que existan canales que faciliten la difusión de las acciones entre el resto de la población infantil.
- *Garantizar un entorno respetuoso, seguro, adecuado y agradable* donde los NNA pueden avanzar de roles más pasivos, en los que reciben información y la conocen, a roles más reflexivos y activos. Para ello será necesario aplicar dinámicas grupales favorecedoras de la participación y reflexión, valorar las aportaciones de los NNA y acercarse a ellos con lenguajes apropiados y desde el conocimiento de sus culturas; también, argumentar ideas y posiciones y no manipular las palabras de los NNA ni utilizarlas de forma inadecuada.
- *Partir de los intereses, motivaciones y posibilidades de actuar de los NNA.* Para ello, es necesario escuchar atentamente y dialogar sobre cuáles son sus intereses y los temas que les preocupan o con los que más conectan y buscar el equilibrio entre las temáticas de su interés y las necesidades colectivas. Será importante tener en cuenta que el proceso de participación implica el paso por una serie de fases que hay que planificar adecuadamente: motivar y formar a los NNA, organizar la participación y, finalmente, evaluarla. Por ello, los y las profesionales del trabajo



socioeducativo deben salir de su zona de confort –como adultos que son–, evitando replicar instituciones y dinámicas ya previstas anteriormente por y para la población adulta, ya que estas raramente se adecúan a las verdaderas necesidades, capacidades e intereses que muestran los NNA. Ello implica, ineludiblemente, tener que redefinir con ellos y ellas los métodos participativos adecuados, así como sus inquietudes e intereses, cambiantes a medida que van creciendo. Es necesaria una mirada dinámica, y no estática, del proceso participativo y de las temáticas a abordar.

- La participación requiere de *procesos que van desde los aspectos más personales de cada NNA hacia espacios más sociales y colectivos*, donde son necesarias una serie de competencias como la asertividad, la escucha activa o la negociación. La participación social de NNA debe estar estrechamente vinculada con el reconocimiento a NNA de ciertas esferas particulares de actuación autónoma. El no contemplar, por una mera cuestión etaria, a una persona a título individual como interlocutora válida, puede provocar como efecto colateral que sea prácticamente inviable tomar en debida consideración lo que esta misma exprese o manifieste a un nivel más colectivo o grupal.
- *Aclarar y ayudar a entender el sentido y el valor de la participación* de forma que se construyan complicidades, implicación y compromiso con el bien colectivo.
- *Garantizar la implicación de los NNA en el diseño de un marco de referencia y de la estructura organizativa, que favorezca la práctica de la participación* (de qué manera quieren participar y la forma organizativa que les vaya mejor). Incorporar dentro del proyecto educativo de la entidad/programa protocolos y herramientas para fortalecer los procesos de participación. Dichos procedimientos se establecerán teniendo en cuenta que han de favorecer el éxito participativo de los NNA y que han de ser definidos y sostenidos por el grupo de NNA.
- *Diversificar experiencias participativas* en las que los NNA puedan interactuar con otros agentes y otras temáticas. Es necesario establecer el diálogo entre los diferentes espacios o proyectos participativos que pueden existir en un mismo territorio, potenciando los recursos disponibles y visualizando las iniciativas existentes y los objetivos de estas.
- *Garantizar la implicación de los NNA en todos los niveles del proceso*, promocionando la autogestión y la sostenibilidad. Para ello será necesario participar en el coliderazgo de proyectos y evaluar tanto los procesos como los resultados de la participación y valorar la implicación y la organización de los NNA en torno a iniciativas que son de su interés.
- *Promover espacios intergeneracionales de ejercicio de ciudadanía*. El trabajo conjunto y el respeto recíproco son un elemento de calidad democrática. Las familias deben estar involucradas e informadas para que sepan qué es la participación infantil y adolescente, qué beneficios aporta y su impacto en la comunidad.
- *Generar procesos que busquen una transformación en el municipio*. Será necesario que las expectativas de los NNA sean realistas y puedan tener claro cuáles son las posibilidades reales y los recursos con los que se cuenta.



Desde la perspectiva de los profesionales, será también necesario contar con personas *formadas técnicamente en estrategias y metodologías* de participación, que permitan desarrollar roles facilitadores de los procesos participativos de los NNA. También hay que considerar que la participación, para que sea una práctica de éxito, requiere de planificación y evaluación técnicamente diseñada, así como *de estructuras y mecanismos organizativos*.

2.2.8 Modelo sistémico

Descripción

Un sistema es un conjunto organizado de elementos en constante interacción, dependientes unos de otros, y que interactúan entre sí con un objetivo común (Bertalanffy, 1976). La realidad se agrupa en sistemas interrelacionados entre sí a través de vínculos de interacción e interdependencia. Esta teoría se sustenta en el propósito (los sistemas están relacionados con un propósito u objetivo a alcanzar) y en la totalidad o globalidad (un cambio en una de las unidades del sistema produce cambios en las otras, así como dentro del propio sistema, provocando el ajuste de todo el sistema).

Desde la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1976), la familia es considerada como un sistema social, abierto, en permanente interacción con entornos cambiantes, que dirige su acción a la consecución de objetivos y con la capacidad para autorregularse.

Esta teoría nos proporciona orientaciones y conceptos clave para entender los funcionamientos de las familias, los grupos humanos y también el funcionamiento de los diferentes servicios, proyectos y equipamientos que realizan su actividad en una comunidad o territorio.

El modelo de intervención sistémica es diferente a otros modelos de intervención psicológica porque su unidad de análisis es el sistema y no el individuo ni la persona concreta. Su foco de análisis es el sistema familiar, y no cada uno de los individuos que lo conforman (familiar, social, escolar, etc.). Es decir, como un sistema estructurado interdependiente, que se comunica con unas pautas de relación, en las que cada uno de los individuos solo es uno de sus componentes, y su aportación y valoración tienen que ver con la función y posición que ocupa en el sistema. Los sistemas (educativo, sanitario, servicios sociales y justicia) han de ser abiertos y estar receptivos al intercambio de información entre los diversos agentes y sistemas del territorio. Este proceso de intercambio e influencias mutuas: (1) modifica el ángulo de observación de la realidad y la amplifica, (2) pasa de una óptica lineal a una circular y (3) permite pasar del mecanicismo a una visión holística (Viñas et al., 2018).



El enfoque sistémico aporta una mirada global y relacionada que permite a las y los profesionales entender lo que ocurre en el contexto en el que ocurre. Por tanto, les ofrece herramientas para cambiar los contextos donde se trabajan, entendiendo de forma más amplia las complejidades de las situaciones y poniendo en marcha recursos que coordinan actuaciones, intervenciones y planes preventivos. Es un enfoque que ofrece a los y las profesionales una base para poder acompañar a los NNA y a sus familias. También ofrece recursos para entender los canales comunicacionales y patrones relacionales de las familias. Cuando estas son tratadas desde la capacidad y no desde el déficit, las personas activan sus recursos, sean muchos o pocos. Cuando los y las profesionales aprenden a trabajar desde el vínculo y revisan su participación en lo que le va pasando a la familia, a menudo ven que es necesario trabajar en colaboración con las familias y cambiar de posición. El modelo sistémico facilita que las familias recuperen su protagonismo y que, con un acompañamiento, puedan alcanzar mayores grados de capacidad (Viñas, 2023).

Principios del modelo sistémico

- Totalidad. El sistema no es igual a la suma de sus partes, y por eso se traslada la atención al todo. Las realidades deben ser analizadas no de forma individual, sino como un todo.
- Sumatividad. Cualquier sistema tiene una entidad en sí mismo. Las características del sistema superan los elementos identificadores de cada uno de los miembros, a nivel individual.
- Equifinalidad. Cualquier sistema, teniendo en cuenta sus condiciones previas y las posibilidades por donde transita, puede llegar a una misma meta.
- Comunicación. Centrarse en la comunicación permite estudiar la relación y la interacción con el medio y con las demás personas. Se orienta al análisis de lo que se produce en las relaciones entre personas en lugar de las vivencias y experiencias individuales (Watzlawich y Beavin, 1967). Cuando la comunicación presenta disfunciones, se muestran efectos y síntomas. El modelo sistémico plantea que los efectos y síntomas tienen una función reequilibrante y reestructurante. Detectarlos es importante para prevenir situaciones de mayor riesgo y para equilibrar o mejorar situaciones de calidad de vida de los contextos y sistemas.
- Circularidad. Desde este punto de vista se amplía la visión: se pasa de un modelo lineal a una mirada relacional, circular y holística en la que los cambios en una parte del sistema influyen en las otras (Serra, 2008).

Objetivos del trabajo socioeducativo desde este enfoque

1. Profundizar en las dinámicas de las interrelaciones familiares, para entender las interacciones que se producen entre los miembros y modificar los sistemas de comunicación y los patrones que orientan las relaciones entre ellos.
2. Identificar sistemas de interacción interpersonal en las familias que generan malestar o sufrimiento para establecer, mediante la relación profesional activa, las causas y las percepciones de las problemáticas existentes.



3. Evaluar y elaborar diagnósticos de las problemáticas que afectan a los NNA y a sus familias, donde las interacciones y las comunicaciones entre sistemas son un elemento central.
4. Intervenir desde una observación que tenga en cuenta la complejidad de la realidad, pasar de una óptica de los problemas lineal a una mirada circular y una visión holística.
5. Promover espacios de trabajo en red que permitan abordar las situaciones de las personas considerando sus exigencias y capacidades, las características más significativas de su ambiente y las relaciones y los recursos y carencias de la comunidad.
6. Acompañar a las personas (NNA y familias) a mejorar las interacciones con sus redes y el sistema de recursos y servicios de la comunidad.
7. Conectar las problemáticas y preocupaciones de los NNA y sus familias con los condicionamientos y oportunidades del sistema público.

Orientaciones para el trabajo socioeducativo desde este enfoque

- El foco de la intervención se centrará en el NNA, la familia y el contexto social. Desde la perspectiva sistémica, es la interacción entre los diferentes sistemas o contextos, donde vive el NNA donde radica el objetivo de la intervención y el acompañamiento. Para ello, será imprescindible identificar las capacidades, fortalezas y déficits entre estas interacciones, con el objetivo de ofrecer soporte, apoyar o, en su caso, sustituir o complementar a la familia en el uso de dichos recursos. Los y las profesionales trabajarán con el sistema familiar desde su globalidad y de forma integral, considerando que las dificultades y problemas que vive cada uno de sus miembros afectan al resto de los subsistemas (IASS, s. f).
- Los sistemas de atención a las personas (escolar, servicios sociales, servicios socioeducativos, etc.) juegan un papel dentro de la red social y se interrelacionan con los sistemas familiares. En este sentido, desde el modelo sistémico se tiene muy en cuenta el trabajo en red profesional que se va construyendo en el entramado de servicios y profesionales.
- El modelo sistémico presupone buscar las competencias, las capacidades, lo que las personas saben hacer, en lugar de fijarse en las faltas, dificultades, fracasos (Ausloss, 1995). Se trata de hacer circular la información, lo que permitirá implementar innovaciones. La creación de contextos donde las personas puedan descubrirse a sí mismas y sus propias capacidades, así como responsabilizarse de ello, es de vital importancia. Estos contextos son espacios de crecimiento donde las personas se sienten libres para poder interactuar, lo que genera descubrimiento, información y conexión.
- Algunos aspectos a considerar desde la intervención sistémica en relación con las familias:
 - Es importante conocer a los miembros que la componen, observándolos con respeto y valoración.
 - Aceptar el sistema de valores de la familia desde la perspectiva cultural y sociorelacional.



- Tener en cuenta que el NNA protegerá a su familia.
- Situarse desde una perspectiva de acompañamiento, de ayuda y de cooperación.
- Identificar las capacidades y recursos de la familia, así como también sus dificultades y limitaciones del sistema familiar, poniendo el foco en las competencias más que en los déficits.
- *“En la actualidad, los modelos lineales de servicios sociales, basados en la intervención individual, están teniendo muchas dificultades y mostrándose ineficientes, parciales e incluso homeostáticos, para poder dar respuesta a ciertas situaciones de dificultad y problemática familiar, cada vez más complejas y multicausales, en la medida que refuerzan sus mecanismos de normalización y ocultamiento”* (Comelles Carrillo, 2010, p. 116). Desde esta perspectiva cada vez más los servicios se especializan y trabajan con las personas desde su especificidad, provocando que las familias tengan que transitar entre servicios, profesionales y redes institucionales de su territorio, que están desconectadas de las redes primarias de apoyo de las personas. Partiendo de la importancia de la especialización en la intervención, el modelo sistémico considera que en ocasiones esta especialización de la atención puede no contribuir a una comprensión global de las situaciones, restando eficacia y eficiencia a las propias intervenciones y a las actuaciones profesionales.
- Trabajar bajo un modelo sistémico implica para los y las profesionales, por un lado, realizar la intervención con el sistema familiar entendiendo que puede afectar y verse afectado por el resto de sistemas y, por otro, coordinarse y ayudarse mutuamente para funcionar de forma operativa, eficaz y eficiente. Teniendo en cuenta la importancia de la red comunitaria y del trabajo en red relacional, el modelo sistémico va llevando a los diferentes sistemas, liderados por los profesionales, a sentir la necesidad de coordinación, de demanda de ayuda de unos y otros. Esta conexión se realiza de forma natural en la dinámica habitual de los diferentes servicios, hasta que llega el momento en que la propia interacción profesional desemboca en un trabajo en red real. La red, entendida como un lugar en el que el o la profesional encuentra el apoyo para seguir y mejorar en su trabajo (Viñas et al., 2018). Trabajar bajo un modelo sistémico implica para los y las profesionales la necesidad de coordinarse, de cooperar y de ayudarse mutuamente, para funcionar de forma operativa, eficaz y eficiente.

2.3 Metodologías

El Modelo propone cinco metodologías principales: (1) acompañamiento, asesoramiento y tutorías, (2) mentoría, (3) trabajo en red, (4) atención personal, grupal y comunitaria y (5) mediación, que pasamos a describir en los apartados siguientes.



2.3.1 Acompañamiento, asesoramiento y tutorías

Acompañamiento socioeducativo y asesoramiento

El acompañamiento socioeducativo es la forma de trabajar con personas autónomas o que deben llegar a serlo, que se encuentran inmersas en procesos vitales de cambio y que necesitan que alguien se ocupe especialmente de ellas para facilitar su incorporación a la sociedad, logrando la autonomía necesaria para hacerlo sin apoyo profesional (Raya y Caparrós, 2014; RayaDiez y Hernández, 2014; Planella, 2013; Funes y Raya, 2001). El acompañamiento es, por tanto, una forma de entender la relación social y educativa, una forma de trabajar con recursos, métodos y técnicas diversas para facilitar el desarrollo personal, la maduración social y la autonomía de las personas (Mendia, 2011; Pérez Eransus, 2004). Esta metodología facilita a las personas acompañadas la toma de responsabilidad para organizar su propia existencia, utilizando los recursos que tiene a su alcance de forma eficaz (Pérez Eransus, 2004), para crecer y desarrollarse individual y socialmente (Hsieh, 2014).

El proceso de acompañamiento necesita de climas y estilos educativos que puedan ofrecer el apoyo necesario para la construcción de los itinerarios personales y sociales (García-Pérez y Mendia, 2015). El acompañamiento se convierte, así, en una acción transversal, incorporable a cualquiera de los ámbitos de la vida de las personas y, por tanto, se puede dar en diversidad de actividades donde se desarrolla la vida de las mismas: en el ámbito de ocio y el tiempo libre, en el ámbito formativo (escuelas de educación especial, escuelas de adultos, en las aulas taller, en los institutos) y también en los CSE/CdD/CAD y en los contextos de desarrollo cultural y comunitario (Morata, 2014; Planella, 2013; Morata y Garreta, 2012).

Aunque esta metodología es especialmente aplicable en contextos y con personas vulnerables de nuestra sociedad, también es aplicable a cualquier población y persona donde sea especialmente relevante trabajar en: a) etapas evolutivas de la vida dominadas por la experimentación, ejercicio y aprendizaje de la libertad autónoma (adolescencia y juventud); etapas de transición; b) en situaciones de discapacidad o dependencia que requieren de apoyo estimulativo; c) con personas con dificultades estructurales o críticas y d) con personas en situación de bloqueo, riesgo o exclusión social (Raya y Caparrós, 2014; Raya, Diez y Hernández, 2014; Funes y Raya, 2001).

También debe precisarse que el acompañamiento socioeducativo hace referencia a una intervención en tres grandes ámbitos (Alonso y Funes, 2009).

Acompañamiento social	Acompañamiento educativo	Acompañamiento terapéutico
Trabajo con las personas y grupos con dificultades, que tiene como máximo objetivo alcanzar su	Reformulación del concepto de tutoría.	Abordaje de intervenciones terapéuticas, para poder conseguir cambios personales y sociales.



incorporación a la sociedad.

Tabla 2. Tipologías acompañamiento Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso y Funes, 2009.

Varios autores (Alonso y Funes, 2009; Pérez Eransus, 2004; Raya, Díez y Hernández, 2014; Raya y Caparrós, 2014; Funes y Raya, 2001) coinciden en destacar como componentes básicos del acompañamiento:

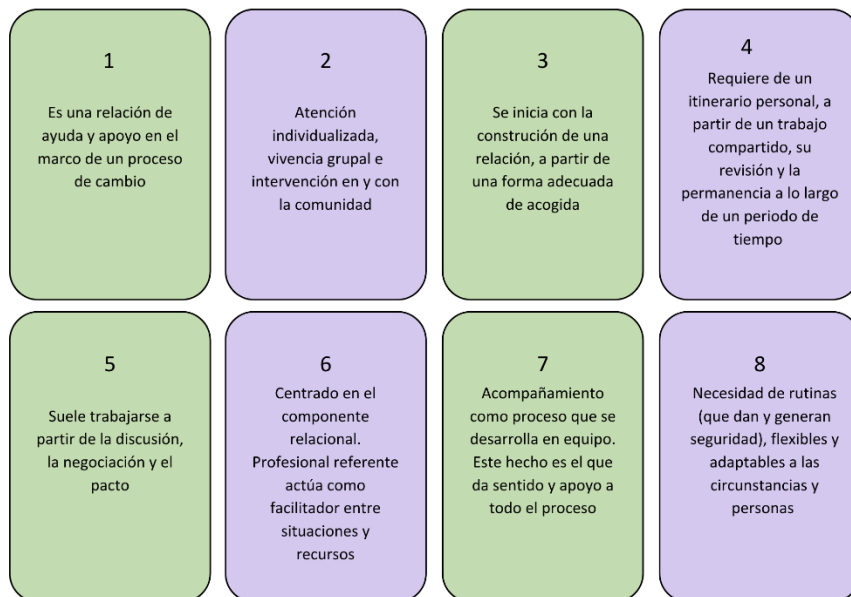


Figura 9. Componentes básicos del acompañamiento. Fuente: (Plataforma vidas, 2024; Alonso y Funes, 2009; Pérez Eransus, 2004; Raya, Díez y Hernández, 2014; Raya y Caparrós, 2014; Funes y Raya, 2001).

El educador como acompañante

Acompañar educativamente requiere de un *educador/a* que establece una relación de ayuda, a partir de una crítica constructiva que tiene como principal finalidad estimular al grupo o a la persona para la construcción de su proyecto personal (García-Pérez y Mendiá, 2015). El rol principal de los agentes es crear y promover las condiciones idóneas para que las personas acompañadas puedan desarrollar sus recursos personales, para que puedan resolver las situaciones que han motivado la intervención (Fundación SES, s. f). De esta forma, las personas pueden recobrar la confianza en ellas sin generar dependencia a las instituciones externas (Mendiá, 2011). El modelo de liderazgo de Weber inspira este modelo de relación pedagógica, que sitúa a la persona acompañada en el centro del proceso, ajustándose a sus necesidades, y que requiere de la implicación personal del acompañante, desde una orientación no directiva y centrada en la persona (Rogers, 1986). El adulto que acompaña lo hace ofreciendo sus competencias y experiencia profesional para contribuir a la construcción de itinerarios personales y sociales de las personas y de los grupos en el marco de un proceso educativo (García-Pérez y Mendiá, 2015). Esta figura educativa potenciará a



la persona o grupo, posibilitando que protagonice su propio proyecto personal o grupal a partir de las capacidades existentes, desarrollando iniciativas con el fin de conseguir los objetivos marcados en su proyecto de vida (Planella, 2008).

Por tanto, se presentan procesos educativos fundamentados en la calidad de la relación que se establece y que requieren de la transmisión del interés y la motivación por el proyecto compartido, estableciendo una comunicación fluida y basada en el respeto y la libertad, que ceda el protagonismo a las personas que están construyendo su itinerario. Un acompañamiento para que las personas puedan sentirse valoradas y puedan experimentar sus capacidades para dirigir su vida, así como para desempeñar un papel socialmente relevante y transformador (Mendia, 2011). El vínculo que se establece entre equipos y/o agentes con las personas y las familias es un elemento esencial para el logro de resultados significativos y de cambios en cuanto al fortalecimiento de capacidades y la adherencia de los destinatarios/as a la propuesta educativa (Fundación SES, s. f). Por ello, entre las competencias consideradas centrales en profesionales que activan procesos de acompañamiento están la capacidad de generar y sostener vínculos de apoyo a partir de la empatía, el apoyo afectivo y la orientación y el desarrollo de habilidades (Fundación SES, s. f).

Algunos elementos clave para tener en cuenta en las intervenciones profesionales desde la clave del acompañamiento (Caramés y Bardés, 2020):



Figura 10. Elementos clave de la intervención profesional desde el acompañamiento. Fuente: Caramés y Bardés, 2020.

Fases del proceso de acompañamiento

Funes y Alonso (2009) nos proponen una serie de fases que un proceso de acompañamiento socioeducativo debe desarrollar para llevarse a cabo adecuadamente:

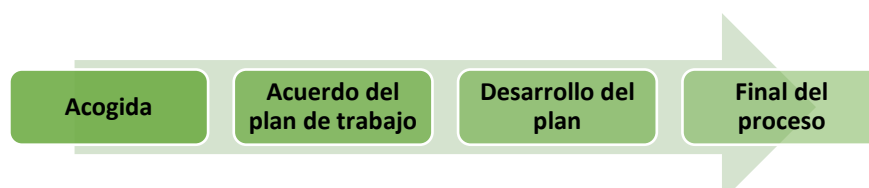


Figura 11. Fases del proceso de acompañamiento. Fuente, Funes y Alonso, 2009.

A continuación, se describen algunos elementos a considerar en cada una de las fases mencionadas.

Fase	Descripción	Orientaciones
Acogida	Se establece el vínculo educativo y relacional que posibilitará o facilitará el proceso de incorporación y los cambios esperados. Avaluación de la situación para establecer el plan de trabajo con unos objetivos referentes a las áreas en las que la persona tiene necesidades de cambio y unas acciones concretas que habrá que implementar dentro y fuera del recurso.	Estrategias: <i>Apertura</i> del profesional para no emitir juicios de valores. Actuación a partir de la globalidad de la persona y no solo desde los problemas que puede explicar o que el profesional puede detectar. Priorizar la escucha, la empatía por delante de la necesidad de emitir un diagnóstico. <i>Cercanía</i>, para crear un espacio y tiempo en el que la persona se encuentre tranquila y donde poder crear una relación de confianza. <i>Apertura y proximidad para conseguir un vínculo</i>, establecer un referente es el primer paso para informar, orientar y ofrecer respuestas a las necesidades (sanitarias, sociales, judiciales, formativas) de las personas acompañadas. <i>Necesidad de arriesgar</i> en las intervenciones. <i>Primer plano básico</i> de intervención, planificando otras acciones que permitan trabajar las distintas necesidades que presenta la persona. Esta acogida puede servir también para detectar la necesidad de derivar a la persona a otros recursos más adecuados a su situación o demanda.
Acuerdo del plan de trabajo	Plan de trabajo que surge del proceso de diálogo y negociación entre profesional y persona implicada. El plan se recogerá en un documento firmado que se convertirá en una herramienta de trabajo para los profesionales que continúen el proceso de acompañamiento de la persona.	Características de los objetivos y acciones de los planes de trabajo (Izangai Elkartea, 2000, 2003, 2004): <i>Realistas</i>: plantear objetivos alcanzables en función de la realidad y el proceso de la persona acompañada. <i>Medibles</i>: Se debe poder medir el proceso y el resultado del objetivo a fin de que la persona visualice el cambio. <i>Partir de las necesidades y demandas de la persona</i>.



		<i>Flexibles y revisables:</i> el plan de trabajo podrá ser revisado tanto por parte de la persona como de los profesionales. Sus objetivos y acciones se podrán modificar, ampliar, etc.
Desarrollo del plan de trabajo	En esta fase del proceso de acompañamiento ya no será la persona que ha realizado la acogida la responsable de la coordinación del proceso, sino que serán un equipo y un espacio los que asumirán este acompañamiento. La ruptura con la comunidad es uno de los aspectos, junto con el trabajo, las prestaciones de desempleo y la familia, que llevan a las personas a una situación de exclusión, por tanto, será de vital importancia que la persona pueda recuperar esta vinculación con su entorno más cercano.	Tareas principales: 1) La relación en la tarea o actividad con los voluntarios y profesionales que participan. 2) La información recogida fruto de la observación de la actividad cotidiana. 3) Las entrevistas y encuentros con el profesional responsable de su acompañamiento.
Final del proceso	En el proceso de acompañamiento hay que evitar que la persona pueda generar una relación de dependencia con los profesionales o servicios. Por eso, el grado de apoyo y acompañamiento debe ir decreciendo a lo largo del proceso.	Características metodológicas: 1) Realizar una evaluación del plan (o planes) y del trabajo realizado. 2) Establecer un proyecto o plan claro de continuidad, nuevos objetivos o espacios donde la persona siga dando pasos en su proceso. 3) Generar una referencia a la que la persona pueda dirigirse en caso de nuevas crisis, retrocesos o necesidades específicas.
Aspectos transversales de todas las fases del proceso: <i>Personalización de los objetivos,</i> tiempos, estrategias y recursos. <i>Equipo:</i> los profesionales de referencia necesitan un equipo con el que poder contrastar y realizar una supervisión de la intervención. <i>Integralidad:</i> visión integral de la persona y su desarrollo, que permite partir de los problemas de las personas, pero también de sus habilidades y capacidades. <i>Coordinación y trabajo en red</i> para mediar y facilitar en el acceso a servicios normalizados y para realizar un trabajo conjunto y complementario con diferentes recursos sociales. <i>Idas y vueltas:</i> el acompañamiento no es un proceso estático, sino que requiere de idas y vueltas y de replanteamientos implícitos en los procesos de cambio. <i>Libertad:</i> el proceso de acompañamiento está basado en la implicación de la persona acompañada; por tanto, es necesario partir de la libertad de la persona para iniciar o continuar el proceso. <i>Relación humana:</i> el rol educativo definido desde una conexión humana y profunda con la persona. <i>Formación continua:</i> los profesionales necesitan de espacios formativos que partan de la praxis diaria		



Visión crítica: la persona que acompaña necesitará un nivel de compromiso alto y una visión crítica de la situación de injusticia y desigualdad con la que vive la persona acompañada.

Tabla 3. Elaboración propia a partir de Raya y Caparrós, 2014; Funes y Alonso, 2009 e Izangai y Elkarte, 2000, 2003, 2004.

Tutorías

La tutoría es, en el marco de la vida institucional de los CSE/CdD/CAD, el espacio que garantiza y ofrece atención individualizada y particularizada a cada uno de los NNA y a sus familias. A través de la tutoría, se generan procesos de relación interpersonal, orientados al desarrollo de la autoconfianza, el aprender a aprender, el trabajo con otros, etc. (Fundación SES, s. f). Por tanto, el tutor/a, es la persona del equipo educativo que actúa como responsable último/a en la coordinación del proceso educativo que sigue con su tutorizado/a. A partir de la información recogida el equipo educativo, configurado por la diversidad de profesionales que participan en el CSE/CdD/CAD, se encarga de llevar a cabo las distintas intervenciones establecidas y pactadas con el fin de que los NNA consigan los objetivos programados (Rodríguez, 2002). Moreno et al. (1998) establecen que la acción tutorial es la suma de tres factores clave: la voluntad o elección del NNA, el vínculo y la planificación.

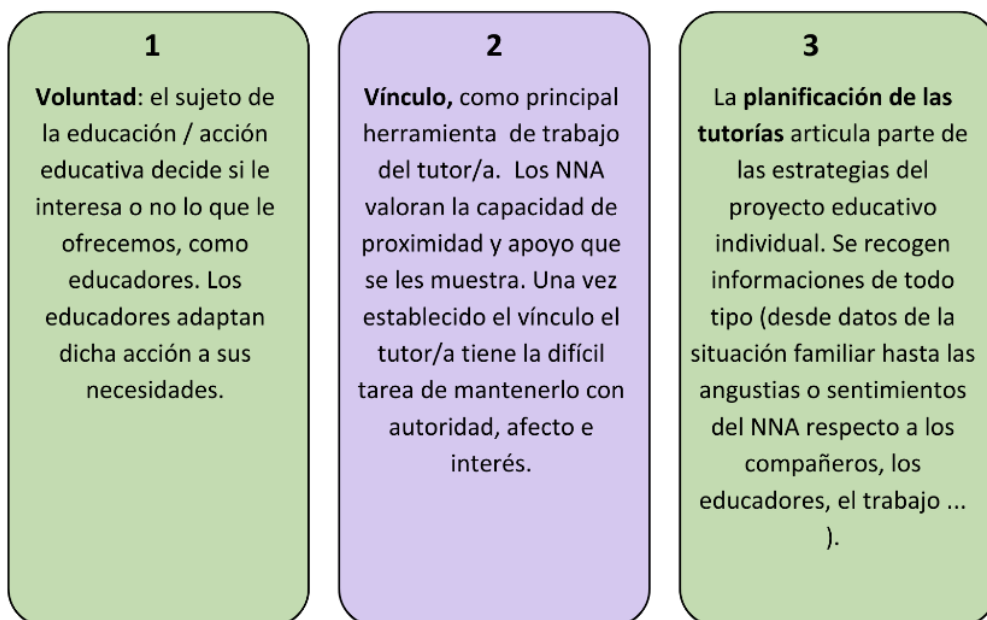


Figura 12. Tutorías. Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno et al., 1998.



Las tutorías como espacio de planificación y evaluación de los planes educativos individualizados (PEI) de forma personalizada y participada

El proceso y elaboración de los planes de trabajo requiere de un proceso de seguimiento y evaluación, donde la tutoría es uno de los espacios claves para su desarrollo. Este seguimiento es de mayor o menor intensidad en función de las necesidades de los NNA. Habitualmente, el proyecto educativo individualizado (PEI) se elabora teniendo en cuenta la opinión de otros profesionales (maestros, médicos, trabajadores/as sociales, etc.), que intervienen con el niño/a o la familia y con los que se realiza un trabajo de coordinación periódico.

La tutoría como acción educativa ha de reunir una serie de requisitos: a) ser motivadora, que el niño/a o familia sienta la necesidad creciente de su ayuda y asesoría; b) dinámica, en el sentido de que le facilite una secuencia de actividades interesantes y retadoras que le permitan la estructuración de nuevas adquisiciones personales; c) desarrolladora, en la medida que cada actividad que se realiza esté conectada con el diagnóstico dinámico y el plan de trabajo establecido; d) participativas, al favorecer que niños/as o las familias expongan sus opiniones y necesidades, las discutan y decidan en consecuencia con esa discusión, y el tutor/a tratará siempre de orientar y no imponer su opinión; e) asequibles, desarrolladas con un vocabulario de fácil comprensión para el niño/a y la familia.

Técnicas e instrumentos de la práctica tutorial

Algunas técnicas que son de utilidad en la intervención tutorial se presentan en la siguiente tabla:

Técnica	Descripción
Observación	Técnica que permite la recogida de datos de los NNA en relación con sus actitudes, aptitudes, intereses, personalidad, etc. Tanto en el propio espacio de tutoría como en espacios grupales o de trabajo individual en el marco de los programas y espacios que se llevan a cabo en el CSE/CdD/CAD.
Encuesta	Técnica que permite recoger datos sobre la opinión de los NNA y, en función de lo manifestado, elaborar actividades o identificar aspectos significativos del grupo y de cada uno de los NNA. A partir de un conjunto de preguntas, podemos obtener información sobre algún tema concreto, que puede ser aplicado de manera individual o colectiva. Podemos encontrar y/o diseñar un cuestionario de preguntas abiertas (en las que los NNA deberán redactar su respuesta), cerradas (en la que marcarán una respuesta entre varias, previamente definidas) o mixtos, con preguntas abiertas y cerradas. Asimismo, según la finalidad del cuestionario, podemos diferenciar entre cuestionarios descriptivos, que tratan de definir la situación a analizar, y los explicativos, para analizar el origen de determinadas situaciones.



Entrevista	La entrevista es la técnica más utilizada. Consiste en el desarrollo de una conversación entre tutor/a y tutorizado/a y/o familia en la que se intercambia información con un propósito/objetivo concreto. Mediante la entrevista podemos profundizar en aspectos que creemos importantes para el proceso de acompañamiento y cambio que estamos trabajando en el marco del CSE/CdD/CAD (situación familiar, necesidades de los NNA, expectativas, diseño y evaluación de los planes de trabajo, etc.).
Test sociométrico	Técnica de análisis de los lazos de influencia y de preferencia, es decir, las relaciones intergrupales socioafectivas existentes en los grupos. Esta herramienta permite analizar las elecciones, rechazos, expectativas de elección y de rechazo de cada NNA en relación con el resto de los integrantes del grupo. A partir de las informaciones aportadas por los integrantes sobre sus relaciones, se construyen índices y gráficos, que permiten describir la estructura interna del grupo y establecer conclusiones en función de los resultados obtenidos.
Tutoría entre iguales	La tutoría entre iguales como método de aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta idónea en los CSE/CdD/CAD para que NNA de diferentes edades o que se encuentran en momentos del proceso socioeducativo diferente puedan construir espacios de apoyo. Los NNA asumen una relación asimétrica, uno es el tutor/a y el otro es el tutorizado. Esta técnica permite el desarrollo de aprendizajes en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y psicoafectiva tanto para el que actúa de tutor/a como para el tutorizado/a.
Dinámicas de grupo	Estas técnicas permiten desarrollar la socialización, las habilidades y las competencias de los NNA, contribuir a la resolución de problemáticas identificadas en los grupos, así como también prevenir posibles conflictos. Algunas de ellas, como la asamblea, están ya muy integradas en las dinámicas cotidianas de los CSE/CdD/CAD, pero hay muchas otras que también pueden resultar de utilidad como el <i>role-playing</i> , la lluvia de ideas, <i>Phillips 6 x 6</i> y la tutoría en pequeños grupos.

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de la práctica tutorial. Fuente: Elaboración propia a partir de González-Benito et al., 2018; González-Benito, 2015.

2.3.2 Mentoría

La mentoría social es una modalidad de voluntariado que promueve la relación entre personas que se ofrecen voluntariamente para proporcionar un soporte individual a otra persona que se encuentra en una situación de riesgo de exclusión. Se trata de una metodología de intervención social que ayuda a las personas a desarrollar su potencial a partir de la relación, estable y duradera, que se establece entre personas que se ofrecen, de forma voluntaria, para proporcionar ayuda, consejo, amistad o refuerzo a personas que requieren de estos apoyos (Balsells et al., 2019). En esta relación se



intercambian experiencias y saberes por ambas partes, por lo que el beneficio es mutuo. Para que estas relaciones sean positivas y generen beneficios a las personas que participan, requiere que una persona técnica los acompañe, dando soporte, supervisando y evaluando el proceso (Coordinadora Mentoría Social, 2021).

La mentoría social propone la relación de pares o grupos que fomentan la inclusión social de personas en situación de riesgo de exclusión y que son inducidas por organizaciones del Tercer Sector y por gobiernos como estrategias para fomentar la inclusión y la cohesión social, y que no solo se centran en un grupo de edad concreto (Prieto-Flores y Feu, 2018). En este sentido, promueve y fortalece las redes de apoyo y ayuda mutua entre personas en un entorno de proximidad en coordinación con otros agentes implicados, potencia las relaciones y la solidaridad entre generaciones y los proyectos de acompañamiento y mentoría en espacios asociativos, cívicos y culturales, y promueve la innovación en el movimiento asociativo, teniendo en cuenta la diversidad generacional y cultural.

Mediante la mentoría social se pretende promover que las personas mentoradas puedan ir adquiriendo habilidades para ser cada vez más autónomas y activen conexiones con otras personas de su entorno natural, convirtiéndose en sus mentores naturales. Esta situación permite un efecto multiplicador en los efectos de la mentoría (Schwartz y Rhodes, 2016). En este sentido, una de las virtudes de esta metodología es la de mantener a las personas vinculadas a su vida cotidiana, a su entorno próximo y a su comunidad, poniéndolas en colaboración con miembros de su familia extensa, con profesionales y con su red informal de apoyo para que tengan relaciones de mentoría que las empoderen y les aporten autonomía (Alonso et al., 2017).

Se sabe que las intervenciones entre familias enfatizan las fortalezas de las otras familias, la resiliencia y los procesos protectores en lugar de los déficits (Kumpfer y Alvarado, 2003). Desde la mentoría entre estas, se da respuesta a necesidades de diferente índole: mejora de la dimensión personal mediante el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos, mejora en el acceso al mercado laboral y/o a procesos formativos, ampliación de la red social, mejora en etapas de transición (crisis, procesos migratorios, etc.) o especiales dificultades derivadas de problemas económicos, de salud, de vivienda, etc., entre otros.

Un grupo de familias mentoras, desde la asunción de un rol mentor horizontal, se constituye a sí mismo a disposición del resto de las familias participantes, circunstancia que promueve en unas, empoderamiento y en las otras, de forma multidireccional, redes de apoyo, lazos de amistad y conexión con la comunidad, retroalimentándose. Desde este proceso se contextualizan las experiencias adquiridas por familias que han pasado por procesos similares (redes de apoyo informales) y se ofrecen consejos y orientaciones que guiarán a otras personas en su desarrollo personal. Además, se valoran los procesos de superación, de los que se benefician las familias receptoras para hacer frente a su día a día. Este grupo es ampliable a miembros de la familia extensa desde el enfoque sistémico, donde todos los integrantes de una familia se



relacionan y se influyen entre sí, por lo que se trabaja con todos/as ellos/as, identificando fortalezas y potencialidades, pudiendo dar respuesta a sus necesidades y/o dar soluciones a sus conflictos y dificultades.

Y, aunque en el marco de un CSE/CdD/CAD, una mentoría se considera una actividad más de este, que viene a sumar a la propuesta socioeducativa dirigida a las familias, sí que la comisión de mentoría y, más concretamente, las familias mentoras, adquieren un compromiso que promueve cambios en las familias mentoradas. Entre otros aspectos, se generan lazos de unión y confianza. En este sentido, y salvando las distancias con las entidades cuya misión es promocionar la mentoría, debería contemplar las características de una relación basada en la mentoría que propone la Carta Europea (2010):

- Ambas partes muestran el compromiso de compartir su experiencia y conocimiento, con el apoyo de una organización.
- El compromiso escrito se fija por un período de tiempo, acordado por las partes implicadas, y se basa en la confianza, el respeto mutuo y la confidencialidad.
- Se definen objetivos a conseguir a través de un proceso de aprendizaje mutuo fruto del rol activo de ambas partes.
- Las organizaciones que lideran el proceso garantizan que se diseñe teniendo en cuenta sus necesidades, decisiones y objetivos.
- Las organizaciones forman a los voluntarios/as para ayudarles a desarrollar su rol y revisan regularmente sus funciones.
- La supervisión de cada relación de ayuda es responsabilidad de la organización; por este motivo, se establece un seguimiento riguroso y continuado, y se llevan a cabo procesos de evaluación.

Como toda metodología, la mentoría tiene unas fases de aplicación que guían el proceso de desarrollo. Se describen a continuación.

1. Captación de familias mentoras

Esta es una de las fases más importantes del programa, ya que de una adecuada elección de las familias mentoras se deriva el éxito de los procesos. Está dirigida por los y las profesionales del centro, de manera que se vaya transitando del acompañamiento a la autogestión. En este proceso, el papel que han de asumir los y las profesionales consiste en motivar, incitar, formar y resolver problemas.

Las familias, en este primer momento, serán acompañadas por los y las profesionales, en procesos de formación, seguimiento y supervisión. Se realizan entrevistas de captación de familias mentoras, en las que el o la profesional detecta, desde la motivación, qué saben hacer, qué pueden aportar, qué habilidades y capacidades poseen para asumir el rol de mentora y para que se comprometan con el plan de trabajo. Las familias con más experiencia (más antigüedad en el centro) pueden hacer de mentoras con otras familias (en todo el proceso de permanencia en el centro, desde el alta hasta la salida del programa).



2. Plan de trabajo: Emparejamiento familia mentora-familia mentorada

Desde el CSE/CdD/CAD, y de forma que se pueda establecer un primer vínculo entre familias, se puede partir de necesidades, inquietudes y dificultades detectadas en las actividades en las que hay opciones de participación como los espacios de merienda, las charlas cafés o salidas organizadas en las que tratar temas de interés como habilidades parentales, crianza positiva, actividades de acompañamiento en la realización de gestiones en la comunidad, de intérprete o traducción, entre otras, para colaborar en acciones concretas y que de manera paulatina se vayan creando pequeños grupos a los que mentorizar y acompañar. El apoyo informal se promueve desde una metodología de trabajo en grupos, enfatizando la ayuda mutua, la identificación de capacidades y fortalezas, la relación igualitaria y la confianza.

Los educadores/as han de estar atentos a los mentores/as cuando precisan de apoyos para prevenir y resolver situaciones de dificultad y conflictos al no tener experiencia en el trabajo con otras personas. También deben guiarlos/as en la propuesta de retos asumibles y a no frustrarse por no conseguirlos. En una primera fase, se recomienda facilitar espacios en el centro donde se vayan formalizando los grupos para, poco a poco, iniciar un traslado a otros contextos del entorno comunitario.

3. Fase de formación

Unido a todo el proceso de intervención, se establece la importancia de la formación en todas las fases del programa. Es clave que las familias mentoras vayan adquiriendo conocimientos y competencias que las lleven a dirigir los grupos. Los y las profesionales programan talleres de formación en liderazgo, resiliencia, comunicación, habilidades sociales, etc.

4. Supervisión y apoyo

Las familias mentoras cuentan con el apoyo y acompañamiento del equipo de profesionales del centro del que se van a ir desvinculando poco a poco hasta su autogestión. Esta secuencia de fases (1, 2 y 3) requiere de una evaluación formativa que ayude a mejorar la actividad del grupo mentor y a estabilizar y definir su actividad y alcance.

5. Autogestión

Tras el proceso de formación y aprendizaje por parte de las familias mentoras, y una vez que cuentan con las competencias para gestionar y liderar grupos, se crean espacios libres y autogestionados. Las familias mentoras gestionan las actividades, promueven los encuentros, dentro o fuera de los centros según su conveniencia, y realizan acciones de motivación, de mediación y de formación, entre otras.

6. Proceso de salida del centro

Acompañamiento en las acciones de salida del centro para trabajar la desvinculación y potenciar su autonomía en los procesos aprendidos con el objetivo de que puedan gestionar su vida personal y familiar.



7. Sucesión de familias mentoras

En el proceso, la formación y experiencia que va creándose facilitan que las familias que hayan sido mentoradas se conviertan en familias mentoras para otras, de manera que se vayan sucediendo cambios que den continuidad al programa a lo largo del tiempo. La consolidación y estabilidad de un grupo de familias mentoras tiene por finalidad actuar a dos niveles: 1) apoyar las demandas que le son planteadas por otras familias del centro con recursos propios o con recursos externos que se pueden movilizar desde el CSE/CdD/CAD; 2) organizar actividades que promuevan la creación de relaciones y redes de apoyo entre familias del centro y/o conexiones con entidades de la comunidad, con el soporte de la entidad. Con el trabajo realizado por unas y la acogida que reciben otras, se mejora la convivencia en el centro socioeducativo y en el barrio.

A grandes rasgos, el apoyo se puede distinguir en tres áreas (Armstrong, et al., 2005):

- Informativo, que consiste en proporcionar conocimientos o indicaciones respecto a necesidades concretas de diversa índole.
- Tangible, que consiste en hacer donación de materiales (ropa, silla de paseo, libros y material escolar, etc.) u ofrecer algún servicio concreto como recoger a los niños/as a la salida del colegio.
- Emocional, que consiste en acompañar tanto en los momentos de felicidad como en los de dificultades. Este tipo de ayuda crea un lazo de amistad entre las personas implicadas y contribuye a generar sentimientos de autoestima derivados del hecho de sentirse apreciado/a y cuidado/a (Lazarus y Folkman, 1986).

En lo que respecta a la organización de actividades, se persigue corresponsabilizar al grupo de familias e incorporarlas en el diseño, planificación implementación y evaluación de actividades generales del CSE/CdD/CAD, juntamente con los y las profesionales, como agentes activos y catalizadores de las necesidades e inquietudes del colectivo familias. Con estas dinámicas participativas, se logran procesos de empoderamiento y autogestión que contribuyen, a su vez, a alcanzar niveles de autonomía superiores.

Finalizaremos este apartado haciendo referencias al valor añadido que aporta esta metodología según la Declaración de la Coordinadora de Mentoría Social (Coordinadora Mentoría Social, 2021).

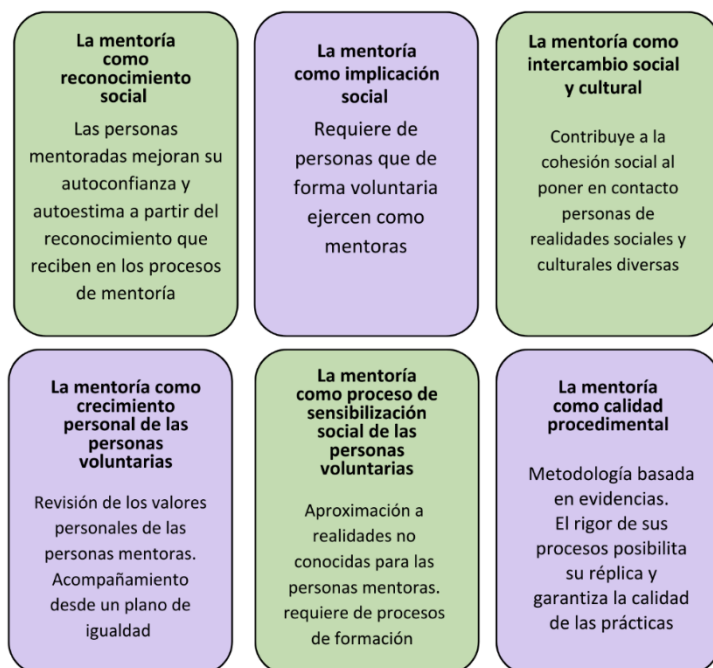


Figura 13. Valor de las mentorías. Fuente: Elaboración propia a partir de Coordinadora Mentoría Social, 2021.

2.3.3 Trabajo en red

Son diversos los autores/as que han descrito y analizado el trabajo en red, definiéndolo como el conjunto de relaciones e interacciones que se generan entre una pluralidad de actores (sujetos e instituciones), que se identifican con las mismas necesidades y que requieren del establecimiento de espacios de coordinación estables en los que intercambiar recursos, negociar prioridades y contribuir a la resolución conjunta de una finalidad común, evitando duplicidades, competencias entre recursos o descoordinación. Un espacio común, abierto y diversificado, en el que se pueden ir sumando nuevas iniciativas, propuestas y retos. Este espacio de trabajo común comporta tener en cuenta algunos aspectos básicos como, por ejemplo: priorizar las relaciones respecto de las personas, ampliar el campo de observación y ordenar y activar vías de relación y de comunicación (González y Rodríguez, 2020; Lopez et al., 2020; Varela, 2010 ; Ballester, Caballer y Hernandez, 2008 ; Rizo, 2006; Aguilar, 2005; Chadi, 2000). En la siguiente tabla, se muestran de forma sistematizada los aspectos mencionados.

	Aspecto básico	Proceso	Elemento clave	Recursos	Acciones
1	Importancia de las relaciones respecto a las personas	Personas que participan en la red Socialización de las	Vínculos	Redes institucionales conformadas por organizaciones que	Espacios de acuerdo entre las diferentes profesiones y escenarios de



		situaciones detectadas / necesidades Redefinición de las situaciones / necesidades Coparticipación : profesionales y personas usuarias Estrategias compartidas		responden a necesidades y objetivos de las personas y comunidades desde una mirada interdisciplinar	aprendizaje para los individuos y familias con los que se trabaja. Ampliación de alternativas Búsqueda de conciliación entre visiones discordantes Establecer circuitos de comunicación y relación
2	Ampliar el campo de observación	Perspectiva amplia de las situaciones Análisis y observación de las relaciones Intervención desde una perspectiva global y amplia	Visión multidisciplinar	Articulación de recursos Funciones de cada uno de los elementos que forman parte de la red	Reconocer los diferentes componentes que forman parte de la red
3	Ordenar y activar espacios de relación y comunicación	Ordenar las estructuras de relación Establecer las vías de comunicación	Intervención transformadora	Conocer la estructura de relaciones Redes de relación y espacios de soporte existentes	Definir las relaciones Crear estrategias y vías de comunicación ágiles Potenciar la autoorganización de la red

Tabla 5. Trabajo en red. Elaboración propia a partir de Cerda, 2020 y Chadi, 2000.

El trabajo en red será, por tanto, el resultado de la intervención comunitaria desde una perspectiva ecológica, en tanto que resulta una trama de relaciones que se estructuran de forma natural e informal en una comunidad. El trabajo en red se convierte, pues, en un “trabajo sistemático de colaboración y complementación entre recursos locales de un ámbito territorial. Es una articulación comunitaria que colabora de forma estable y sistemática y potencia espacios y estructuras para el trabajo en conjunto” (Ballester y



Muñoz, 2009, p. 95). Formar parte de redes posibilita a las entidades y servicios de los territorios optimizar las funciones que les son propias, ampliar su perspectiva de actuación y, por tanto, incrementar su incidencia social.

Los CSE/CdD/CAD pueden liderar las redes de trabajo en las comunidades de las que forman parte. Unas redes que hacen posible la construcción de un sistema abierto que, mediante un intercambio dinámico entre los integrantes de colectivos de la comunidad (familia, equipo de trabajo de los centros, los servicios sociales, los servicios de salud, la escuela, entre otros) y con integrantes de otros colectivos, potencian los recursos existentes y la creación de nuevas respuestas para la resolución de necesidades y problemáticas sociocomunitarias (Ubieto, 2012; 2007; Rizo, 2006). Los integrantes de dichas redes se complementan y se enriquecen a partir de las aportaciones del resto de miembros. Las redes socioeducativas, formadas por todos los profesionales y organizaciones que trabajan de forma conjunta, hacen posible el ingreso y la salida de los NNA y sus familias y las instituciones que forman parte de este, así como el cambio en las funciones que desarrollan; de esta forma, se producen una serie de intercambios orientados a buscar los beneficios de todos los integrantes de la red (Ramos-Vidal, 2011; Ballester et al., 2004).

El trabajo en red: sus niveles de construcción y los beneficios para la comunidad

Presentamos seguidamente tres grandes niveles de construcción de este tipo de actuación (Ballester et al., 2004) que son necesarios para que el trabajo en red sea efectivo y cumpla con los objetivos descritos en el apartado anterior.

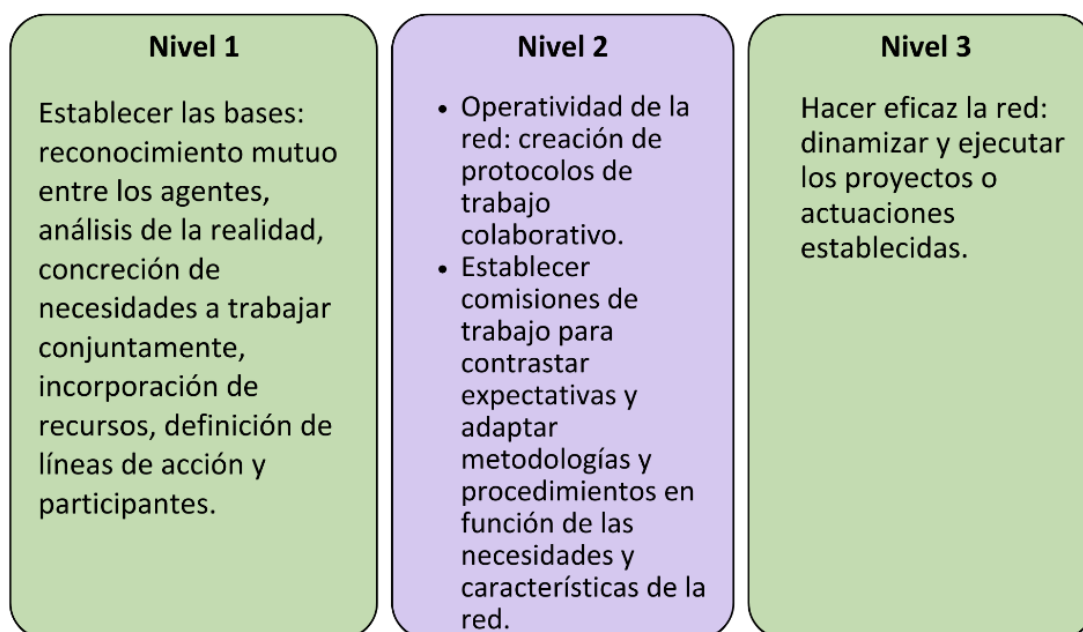


Figura 14. Niveles y beneficios del trabajo en red. Fuente: Ballester et al., 2004.



Beneficios del trabajo en red a los sistemas de bienestar (Morata, 2009):

- Acciones *de carácter integral y sistémico*. Línea de actuación, diálogo y cooperación permanente entre los y las profesionales que trabajan con una persona o situación para conseguir la complementariedad de las acciones y un desarrollo eficiente de los objetivos planteados (Ballester et al., 2008).
- Intervención planteada desde *objetivos compartidos por parte de los profesionales y de los recursos de la comunidad*. Las redes como espacios de trabajo continuado donde hacer emerger las potencialidades de propuestas de promoción de los y las profesionales y del compromiso social. Experiencias promotoras de capital social que hacen posibles espacios de convivencia y de colaboración desde lo cotidiano (Castillo, 2009).
- Entidades y equipamientos del territorio más *flexibles* con mayor capacidad de adaptarse a los cambios existentes y *accesibles* para todos los sectores de población, optimizando así las respuestas y haciéndolas más integrales. De esta forma se podrán: a) evitar solapamientos y duplicidad de actuaciones; b) sincronizar los tiempos de los servicios de la red, c) ofrecer a los profesionales espacios donde compartir e intercambiar experiencias, problemas, sentimientos, dudas, etc., facilitando un desarrollo sostenible (Fantova, 2006).
- Definir competencias profesionales, fomentando la creatividad de todos los agentes, estableciendo nuevos sistemas organizativos entre los distintos profesionales y recursos y donde la gestión del conocimiento emerge como herramienta para construir un lenguaje común (Fantova, 2006).

Principios y condiciones del trabajo en red

Principios del trabajo en red

Transversalidad

Instrumento organizativo adecuado para hacer frente a las múltiples facetas de la realidad multidimensional que posibilita el despliegue de nuevos puntos de vista y nuevas capacidades de intervención sobre la realidad de la propia organización u otras con las que se relaciona y con el conjunto de la comunidad donde está ubicada (Serra, 2008).

Referente único

Profesional referente de una persona o núcleo familiar y/o de convivencia que gestiona las diversas prestaciones y servicios necesarios para alcanzar el mejor índice posible de calidad de vida. Asimismo, este profesional será el encargado de velar por la globalidad de las intervenciones y por la coordinación entre los distintos equipos profesionales de la red de bienestar social o de otras redes (Departamento de Bienestar y Familia, 2015).



Las redes, por la diversidad de los miembros que las conforman, tienen la capacidad de aumentar su especialización en la respuesta a situaciones complejas y también pueden dar respuestas específicas e innovadoras a las situaciones sociales. La transversalidad presente en las redes permite también superar límites presentes en las intervenciones y que solo desde respuestas integrales se pueden superar o mejorar.

**Especialización /
integralidad**

Compartir información, experiencias y recursos, para mejorar la calidad y la eficiencia de los servicios y equipamientos es un aspecto clave y de gran valor en el marco de las redes. Estas estructuras/plataformas, a través de la negociación, dialogan sobre los objetivos y resultados compartidos desde una perspectiva horizontal y manteniendo la independencia de cada uno de los miembros participantes (Coll et al., 2005).

**Autonomía y
relación entre las
partes del sistema**

Construcción de conocimiento que implica un lenguaje común donde todos los agentes estén dispuestos a escuchar y aprender –impulsando procesos y mecanismos de acumulación de la experiencia (registros, memorias, evaluaciones, planes, etc.). La investigación y sistematización de conocimientos desde la práctica ofrece aspectos esenciales para la generación de nuevo conocimiento y para prácticas de éxito. También será necesario generar espacios de intersección y de trabajo conjunto con las personas destinatarias de los programas de acción social, espacios que desde la proximidad hacen posible la construcción de algo común (Castillo, 2009).

**Innovación y
construcción
conjunta o colectiva
de conocimiento**

Condiciones del trabajo en red

Compartir las distintas capacidades, habilidades, conocimientos y recursos para la creación de respuestas nuevas a necesidades también nuevas. El trabajo en red permite tejer relaciones, aprendizajes y complicidades para avanzar hacia el espacio común. Un espacio abierto y diverso al que se pueden incorporar nuevas iniciativas, propuestas y metas (Ballester, Caballer y Hernández, 2008).

**Establecer
sinergias**

Horizontalidad

Los diferentes agentes que configuran la red ocupan la misma posición jerárquica, de forma que las relaciones y la toma de decisiones se den en una posición “entre iguales”. Las redes configuran espacios creadores de compromiso personal y colectivo del espacio y son creadoras de redes de capital social.

La red como medio para conseguir los objetivos comunes, que requiere garantizar un clima de colaboración entre sus miembros para la construcción conjunta –estructuras o espacios de trabajo, la periodicidad, la eficacia de las reuniones– (Ballester et al., 2008; Rizo, 2006). La generación de espacios conjuntos se convertirá en el motor de

**Simplicidad y
flexibilidad
organizativa.**



nuevas iniciativas. El trabajo conjunto permite a las estructuras evolucionar hacia formas más complejas, maduras y con estabilidad y a partir de acuerdos explícitos de colaboración, organización y sistemas de mayor coordinación y productos concretos de construcción conjunta (Ballester et al., 2004).

La comunicación es en las redes un elemento imprescindible para la planificación y la consolidación de acciones comunes. El debate entre los integrantes de la red permite localizar las confluencias y las divergencias existentes. También será necesario garantizar la transparencia de los procesos, evidenciando y mostrando los logros de la acción conjunta, así como las dificultades que surjan. La acción social requiere de la difusión de los resultados de las acciones y programas que se lleven a cabo. Es necesario dar cobertura a las acciones que se realizan para visualizar los resultados alcanzados.

**Comunicación/
diálogo
permanente**

La implicación efectiva, la responsabilidad y el riesgo son aspectos imprescindibles para conseguir los objetivos del proyecto común. El trabajo en red vehicula valores y prácticas de solidaridad y reciprocidad (Gomà, 2016), actuando como espacios de incorporación, de acogida y de acompañamiento a las personas y a los colectivos, especialmente a aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Morata, 2016). Asimismo, son espacios idóneos donde defender los “valores de solidaridad para hacer un elemento de opinión pública que pueda pesar en la elección y en las decisiones de los gobernantes” (Arbós y Giner, 1993).

Compromiso

Permite recoger evidencias sobre lo logrado y también sobre las carencias que los diversos agentes implicados expresan (participantes, voluntarios, profesionales). Una evaluación que debe darse a lo largo de todo el proceso –evaluación continua– para poder contar con evidencias contrastadas de forma sistemática y permanente sobre la validez de las acciones/propuestas que se llevan a cabo (Departamento de Bienestar y Familia, 2015).

Evaluación

El aprendizaje permanente es un elemento presente en el trabajo en red, relacionado con su capacidad para coordinar la gestión del conocimiento, que se genera en las propias redes (Gairín, 2004). Son espacios idóneos para la detección de necesidades y la búsqueda de respuestas conjuntas y compartidas (Sabán, 2010).

**Aprendizaje
permanente**

Tipologías de trabajo en red

Describiremos en este apartado las principales características de tres tipologías de trabajo en red: 1) trabajo en red entendido como coordinación (multidisciplinariedad), 2) trabajo en red desde la cooperación (interdisciplinariedad) y 3) trabajo en red y construcción conjunta de conocimiento (transprofesionalidad).



1. Coordinación

Acuerdos de colaboración que servicios y/o instituciones pueden establecer en relación con programas de acción (Ubieto, 2007). El sentido de la coordinación recae en la capacidad de los miembros de aportar valor al trabajo conjunto que se lleva a cabo. Cada profesional o servicio por las funciones que tiene atribuidas o por las interacciones que ha generado en el territorio podrá aportar al trabajo conjunto elementos que los demás miembros no han desarrollado, generando espacios donde se comparte y se valora información y se toman decisiones en relación con personas o colectivos que no están presentes (Rizo, 2006). La red actúa como un circuito donde se pone en circulación a la persona, que es derivada, siguiendo los protocolos previamente establecidos.

2. Cooperación

Se otorga un lugar central al caso o situación, a partir de los aspectos que los profesionales de disciplinas diversas, que forman parte del proyecto común de intervención, plantean (Fantova, 2018). Supone abordar la situación a partir de un análisis global que posibilita la creación de un vínculo entre los miembros que configuran la red, permitiendo conversaciones permanentes sobre la situación y sus interrogantes. Una conversación que permite el pacto entre profesionales en torno a los vacíos de saber y los interrogantes que los ponen a trabajar bajo el deseo de colaborar de forma realista para encontrar respuestas conjuntas. El principal riesgo de este nivel de trabajo en red es la pérdida de la especialización de cada uno de los ámbitos profesionales que se agrupan en la misma.

3. Transprofesionalidad o construcción conjunta

Posibilita organizar los conocimientos (de las diversas disciplinas) en una visión de conjunto, que permite estudiar sus conexiones y relaciones. Se trata de una concepción integradora del conocimiento que requiere de la renuncia de los profesionales al protagonismo sobre los demás. El eje clave es la búsqueda de elementos transversales que ayudan a optimizar los conocimientos particulares de cada uno de los participantes. Presupone liderazgos compartidos para la construcción conjunta del saber transdisciplinario. Se entiende, por tanto, como el proceso de compartir competencias y tecnologías, que aporta una integración entre las disciplinas y las funciones de las personas (cada vez más polivalentes), que a su vez se orientan hacia la construcción del proyecto y no tanto a las aportaciones de la profesión original de los participantes (Fantova, 2006).

Algunas características básicas que lo definen a modo de síntesis (Ballester et al., 2002; Ramos-Vidal, 2010): 1) Dinamismo: los componentes de la red, así como sus objetivos, impactan directamente en el sistema, que está en continuo movimiento para poderse adaptar al proceso evolutivo de cambio en la comunidad; 2) Reciprocidad: los diferentes componentes ejercen una influencia mutua entre ellos y se complementan; 3) Interdependencia: los sujetos de la red funcionan de forma interconectada, por ello las acciones que se desarrollan en cada uno de ellos influyen en las de los demás; 4)



Flexibilidad: se requiere de un alto nivel de versatilidad para posibilitar la adaptación a las necesidades que emergen de forma constante; 5) Potenciación de recursos: Aumenta el valor de los distintos recursos que configuran la red más allá de la suma de sus partes, lo que genera un valor añadido a dichos recursos; 6) Toma de control y autoorganización: Los integrantes de la red se responsabilizan de las acciones que les afectan, la autoorganización posibilita la detección precoz de las nuevas necesidades; 7) Formación: los diferentes integrantes de la red aprenden entre ellos generándose un proceso de mejora continuo; 8) Voluntariedad: formar parte de la red debe ser una acción voluntaria por parte de sus componentes.

2.3.4 Atención personal, grupal y comunitaria

El modelo propone que el acompañamiento y la atención a los niños/as y adolescentes se lleve a cabo desde una triple perspectiva: [a] la atención personalizada, [b] la vivencia grupal y [c] la intervención en y con la comunidad.

[a] Atención personalizada

Este aspecto es clave para la recogida de la información necesaria que requieren los profesionales de los CSE/CdD/CAD para poder elaborar el diagnóstico social, a partir del cual propondrán el plan de trabajo familiar que contiene propuestas orientadas a los NNA y también al resto de los miembros de la unidad familiar, especialmente los padres y madres o adultos referentes. Dichos planes, plantearán los objetivos de mejora y de cambio necesarios para poder reducir las situaciones de riesgo, especialmente en los casos de negligencia o incompetencia parental.

La atención personalizada requiere de:

- [1] Planificación y evaluación del plan de trabajo de forma conjunta entre todos los profesionales implicados y, especialmente, de los niños/as y sus familias. Estos últimos deben participar, de forma activa, tanto en el diseño como en el desarrollo y en la evaluación. De esa forma, se potencia su implicación, se puede incorporar sus visiones, se pueden adaptar los objetivos y las acciones y se cuenta con su compromiso inicial.
- [2] Acompañamiento que permita potenciar, ver y reconocer los recursos de cada uno de los miembros de la familia.

Para poder ofrecer la atención personalizada descrita, será necesario el desarrollo de diversos tipos de acompañamiento:



Figura 15. Acompañamiento para la atención personalizada

Todos ellos requieren, para su desarrollo, del establecimiento de fases, sistemas, métodos y técnicas especializadas (tutoría, grupos de trabajo, atención psicoterapéutica, etc.).

[b] Vivencia / experiencia grupal de las familias

La experiencia grupal favorece el pensamiento crítico y una actitud flexible y creativa ante problemáticas o situaciones críticas compartidas. El abordaje conjunto permite la búsqueda de soluciones a estas dificultades desde la realidad compartida de la vida cotidiana (Bilavcik y Custo, 2022). Promover el pensamiento crítico posibilita que las personas se movilicen y adopten una actitud activa ante las dificultades cotidianas (Custo y Bilavcik, 2016) a la vez que construyen ciudadanía, definiendo su lugar en la sociedad a partir de su colaboración en la definición de las dificultades sociales y de la búsqueda de alternativas que transformen y construyan de forma positiva estas realidades (Bilavcik y Custo, 2022). Asimismo, la intervención en el grupo potencia la calidad de las relaciones interpersonales, el crecimiento individual y el desarrollo personal.

Los grupos que planteamos en el marco de este modelo pedagógico están centrados en la tarea, emergiendo, por tanto, como espacios privilegiados para el esclarecimiento de las dificultades y obstáculos que las familias y los niños/as y adolescentes pueden y deben afrontar para avanzar hacia una vida de mayor calidad y hacia espacios de desarrollo seguros y nutrientes. Grupos que comparten objetivos y tareas, orientados ambos a resolver situaciones y necesidades parejas y compartidas. Por esta razón, reflexionar acerca de las mismas permite a los participantes recuperar, resignificar y repensar cuestiones diversas, para la generación de cambios individuales y colectivos. Unos grupos, que así mismo, deben contar con profesionales que los acompañan y que marcarán el ritmo de implementación de los procesos, realizando funciones como: a) Facilitar información relacionada con los proyectos y actividades previstas, así como con el proceso a desarrollar y el sentido del mismo, algo necesario para consolidar los aprendizajes; b) Organizar la realización de la actividad a partir de la adjudicación de las diferentes funciones a desarrollar; c) Mostrar las conductas esperadas a los miembros del grupo, ejemplificando los procesos a realizar y las tareas a desarrollar; d)



Motivar y apoyar a los participantes en la realización de las funciones asignadas; e) Proponer criterios orientados a la toma de decisiones, a la preparación de las acciones y a su realización y valoración; f) Ofrecer propuestas y alternativas adecuadas y de interés para los participantes; g) Transferir responsabilidades; h) Impulsar la ayuda mutua entre los miembros del grupo; por último, i) Facilitar los recursos materiales necesarios para el desarrollo y la organización de los proyectos y/o acciones previstas (Galceran, 2005).

Incorporar en los CSE/CdD/CAD espacios de trabajo grupal permitirá y posibilitará:

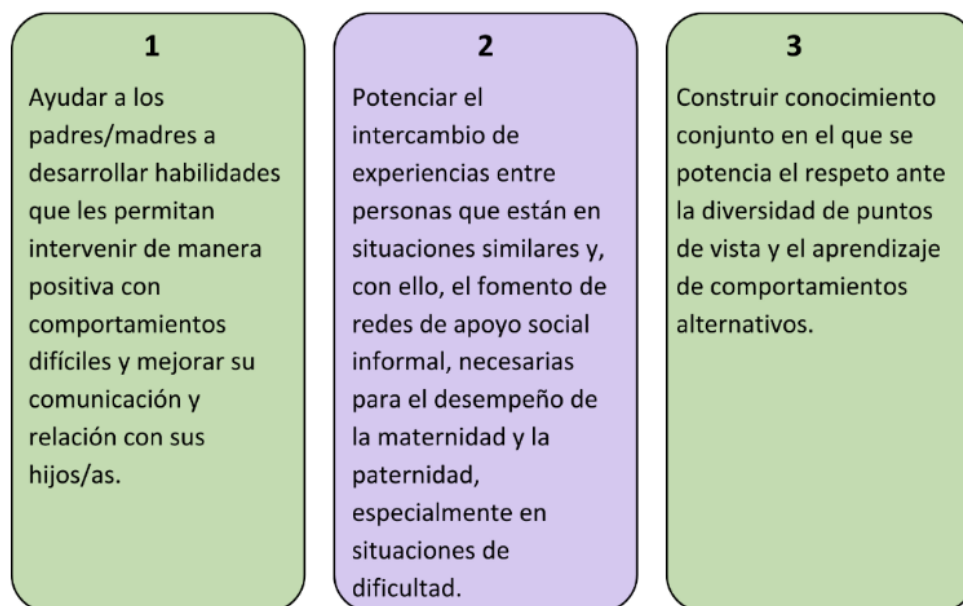


Figura 16. Espacios de trabajo grupal. Fuente: Elaboración propia a partir de Márquez y Jiménez-Rodrigo, 2014; García Cabrero et al., 2008.

La intervención grupal facilita economizar tiempo y esfuerzo a los profesionales responsables de la atención a las familias y también permite la reconstrucción del conocimiento en un contexto de aprendizaje sociocultural. La formación de padres y madres con metodología experiencial implica el trabajo grupal sobre situaciones cotidianas familiares en la que los participantes, a partir de sus teorías implícitas y mediante estrategias inductivas, logran conjuntamente reconstruir esas situaciones cotidianas de la vida familiar (Márquez y Jiménez-Rodrigo, 2014; García Cabrero et al., 2008).

Para ello se requiere: [1] fomentar la participación desde perspectivas de corresponsabilidad de todos los miembros del grupo (lo que promueve, además, el sentimiento de pertenencia a una pequeña comunidad); [2] contar con un coordinador o coordinadora que funcione como guía o mediador (la figura del profesional no es la de una persona experta que transmite conocimientos, sino la de una persona mediadora que facilita a los miembros del grupo la construcción de esos conocimientos); [3] intervención en y con la comunidad.



No cabe duda de que los contextos comunitarios tienen una fuerte incidencia en el desarrollo y bienestar social, así lo muestran estudios disponibles que aportan evidencias en relación con el impacto del contexto comunitario en los grupos familiares y, por consiguiente, en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Especialmente, las investigaciones existentes evalúan la presencia o no de elementos nocivos o negativos en el contexto donde se desarrolla la familia (Barnes et al., 2006; Garbarino y Ganzel, 2000; Garbarino y Kostelny, 1992; Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007; Leventhal y Brooks-Gunn, 2003; Pinderhughes et al., 2007; Sampson, Morenoff y Gannon-Rowley, 2002; Seccombe, 2000). También, se ha estudiado la calidad de estos contextos comunitarios para que exista un desarrollo integral y saludable de los individuos y los grupos (Del Pino y Bolaños, 2022).

Un proyecto, como el presente, que parte de la perspectiva de derechos de las personas y que pretende situarlas en el centro de las intervenciones y del proceso socioeducativo, requiere, necesariamente, contemplar el contexto comunitario en el marco de sus intervenciones, por ser esta una parte extremadamente significativa de la realidad en la que se encuentra la persona como ser social.

La perspectiva comunitaria del programa pretende:

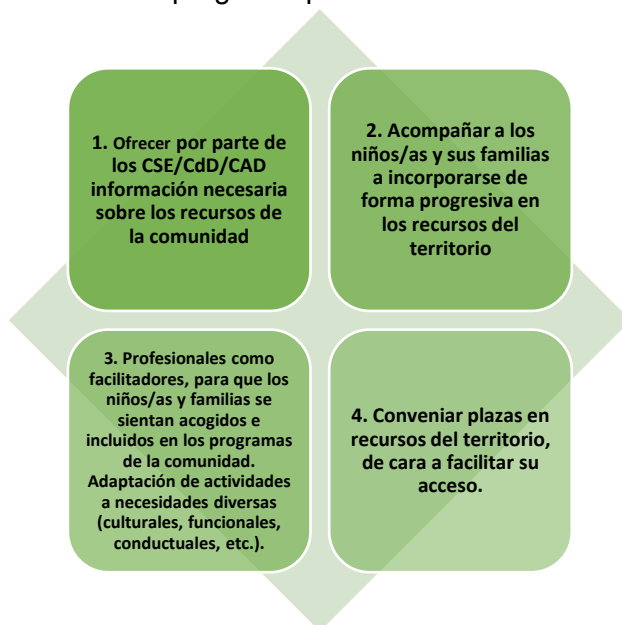


Figura 17. Perspectiva comunitaria del programa. Fuente: Elaboración propia.

2.3.5 Mediación

La mediación emerge como enfoque para la gestión del conflicto en contextos educativos (Avilés Martínez y Alonso Elvira, 2017; Pinto et al., 2016). Los métodos de mediación de conflictos son elementos de poder, ya que otorgan a las personas que los utilizan la posibilidad de tomar decisiones orientadas al cambio (Ramón y Gorjón, 2021). La mediación presenta diversidad de dimensiones:



Figura 18. Dimensiones de la mediación. Fuente: Elaboración propia a partir de Ramón y Gorjón, 2021.

La mediación genera el empoderamiento de las personas al producir una sinergia de fuerzas que posibilitan al mediador ser un agente de cambio social que facilita la búsqueda de espacios de convivencia tranquilos y que funcionen, orientados por principios pacíficos. La mediación, por tanto, ofrece la posibilidad de generar sinergias positivas en espacios, contextos y relaciones marcadas por el conflicto, posibilitando entornos seguros y de mayor bienestar social y emocional (Adrover et al., 2019).

En el marco de los CSE/CdD/CAD, el conflicto, entendido como diferencia que se da en cualquier momento o situación entre dos o más partes (personas, grupos, comunidades), se presenta, principalmente, en dos niveles. El primero hace referencia a personas, familia y entidad; el segundo a sociedades y estados (Iglesias y Ortuño, 2018).

Casamayor Pérez (1988) aporta una clasificación de los conflictos que se dan en el marco escolar y que son trasladables a los recursos socioeducativos que nos ocupan, los CSE/CdD/CAD:

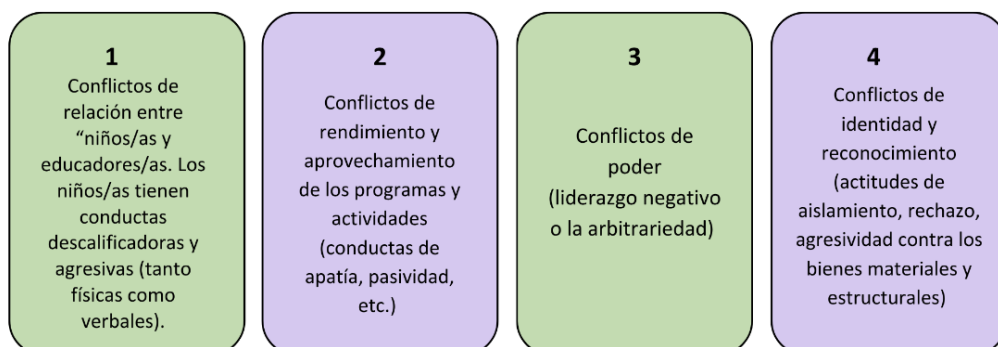




Figura 19. Clasificación de conflictos. Fuente: Elaboración propia a partir de Casamayor Pérez, 1988, p. 1-28.

Ante este tipo de comportamientos, los CSE/CdD/CAD deben plantear la dimensión pedagógica del conflicto para ofrecer herramientas útiles que posibiliten un correcto desarrollo social y personal de los participantes. Dicha resolución se plantea a partir de estrategias de resolución pacíficas como son el diálogo, el entendimiento y la negociación. Esta última permite trabajar de forma conjunta los acuerdos necesarios que benefician a todas las partes.

En el presente modelo se propone la *mediación entre iguales*, como herramienta pedagógica orientada a construir contextos promotores de valores sociales, de comunicación, de tolerancia y de autocontrol (Pérez-Serrano y Pérez-de-Guzmán, 2011). También, la mirada restaurativa de los conflictos, que *implica creer que las decisiones están mejor tomadas y los conflictos mejor resueltos por quienes están involucrados en ellos* (Watchtel, 2013, p. 8). Establecer estos procesos permitirá el aprendizaje de la convivencia desde posiciones de respeto y reconocimiento del otro (Bernal, 2012; Torrego, 2017; García-Raga et al., 2019). Es una estrategia proactiva de gestión de los conflictos que posibilita a los participantes hacerse conscientes de los mismos, así como generar identidades pacíficas y responsables (González-Sodis et al., 2021; Boqué, 2018; 2013).

Llevando la mediación a los centros, se espera conseguir que los niños, niñas y adolescentes puedan adquirir estrategias y herramientas para hablar sobre sus conflictos, buscar opciones a esa situación y a esos problemas y hallar sus propias soluciones (Hinojosa, 2015; Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). La mediación entre iguales se concretará en la existencia de figuras mediadoras en el CSE/CdD/CAD. Estos mediadores serán niños, niñas y adolescentes que recibirán formación específica para la realización de las funciones asignadas. La mediación, por tanto, desde esta perspectiva se convierte en una posibilidad de desarrollo personal de los que la protagonizan y, también, en una posibilidad de mejora de la convivencia en los CSE/CdD/CAD (López, 2018).

La potencialidad de la mediación y, concretamente, de la mediación entre iguales, radica en que son los propios niños, niñas y adolescentes los que actúan como agentes de cambio, ofreciendo soporte y ayuda a sus compañeros y compañeras del grupo. Las estrategias que se establecen para detectar, analizar y dar solución a los conflictos surgidos posibilitan reducir el impacto de los conflictos de convivencia (Villanueva et al., 2022; García-Raga et al., 2019; Lee et al., 2013; Silva et al., 2021).

La mediación entre iguales requiere que los CSE/CdD/CAD creen servicios para la resolución colaborativa y pacífica de los conflictos que se den en el centro y entre los diferentes agentes que forman parte de este. Asimismo, dichos agentes han de desarrollar un papel protagonista en los procesos de mediación.

Los objetivos de los programas de mediación entre iguales se concretan en:

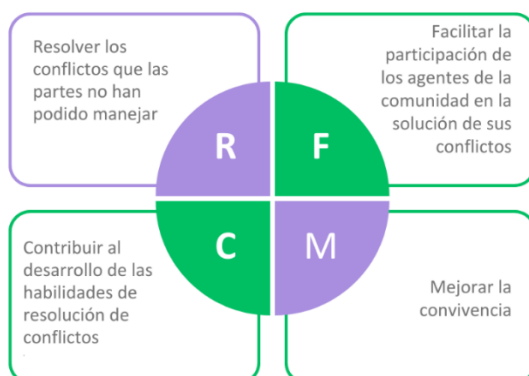


Figura 20. Objetivos del programa mediación. Fuente: Elaboración propia a partir de Gorbeña y Romera, 2011.

Las fases necesarias para la implementación de un programa de mediación entre iguales son:

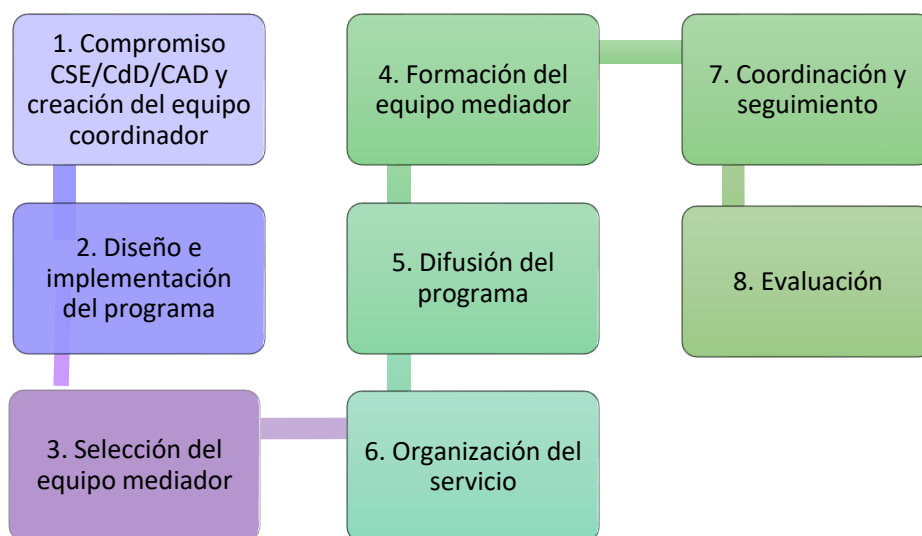


Figura 21. Fases. Fuente: Elaboración propia a partir de Galindo y Sanahuja, 2021.

En relación con la perspectiva restaurativa, se apuntan cinco principios básicos según Hopkins (2017) a partir de Montejo (2023) y algunas herramientas para su aplicación.

Principios restaurativos:

- **Todas las personas tienen una perspectiva personal y una contribución valiosa a hacer.** Este principio interpela a la necesidad e importancia de garantizar que todas las personas que participan en los grupos de los CSE/CdD/CAD puedan expresarse, sintiendo así que su punto de vista tiene importancia. Para ellos, los



profesionales, familias y los propios NNA deben desarrollar su capacidad de escucha y de respeto hacia la otra persona.

- **Los pensamientos influyen en las emociones, y ambos en lo que las personas decimos y hacemos.** Las conductas de los NNA y las familias, así como también las de los y las profesionales, están influenciadas por lo que se piensa y se siente en un momento concreto. Ante esto, lo que se ve es la conducta. Este principio muestra la importancia de crear espacios que posibiliten a las personas expresar ideas y sentimientos. De esta forma, podremos reflexionar y entender lo que nos pasa, para poder empezar a tomar conciencia de lo que necesitamos para generar cambios.
- **Las acciones impactan en las personas con las que compartimos espacios y experiencias.** Este principio ayuda a promover la empatía y a entender y/o ayudar a reflexionar, fomentando la toma de conciencia de cómo otras personas se han visto afectadas por nuestras acciones.
- **Las acciones son estrategias para dar respuesta a necesidades.** Ante necesidades no satisfechas, las personas reaccionamos con ciertos comportamientos, que pueden no ser los más apropiados y que pueden causar daño o malestar a terceras personas. Este principio ayuda a identificar lo que necesitamos y/o nos permite ayudar a otros/as a identificarlo.
- **Las personas afectadas por una situación o problema son las mejores para resolverla.** Este principio permite desarrollar confianza y responsabilidad respecto a las personas con las que compartimos procesos de vida desde un lugar de apoyo. Estos espacios en los que se genera el afrontamiento de los conflictos posibilitan a la persona afectada reflexionar y responsabilizarse de aquello que puede hacer para cambiar, para estar mejor y/o reparar un daño.

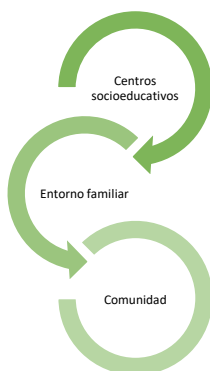
Herramientas restaurativas

Las prácticas restaurativas se componen de una serie de herramientas que van desde las respuestas más informales a las más formales, en función del problema y del grado de conflictividad, partiendo de la escucha y de la prevención, pasando por la mediación espontánea hasta las reuniones formales, cuidadosamente organizadas (Montejo, 2023).



Figura 22. Herramientas restaurativas. Fuente: Elaboración propia a partir de Montejo, 2023.

2.3.6 Contextos de intervención



Los tres contextos de intervención que se contemplan en el presente modelo son: [a] los centros socioeducativos, centros de día, centros de atención diaria, [b] el entorno familiar y [c] la comunidad.

Figura 23. Contextos de intervención. Fuente: Elaboración propia.

Las carteras de servicios vinculadas a las leyes de servicios sociales de las comunidades autónomas del Estado español cuentan con recursos de atención diurna de carácter preventivo, que actúan con la infancia y adolescencia vulnerable y sus familias fuera del horario escolar. La intervención que se lleva a cabo en estos recursos apoya, estimula y potencia la estructuración y el desarrollo de la personalidad, la socialización y la adquisición de aprendizajes básicos y de ocio. Compensa los déficits socioeducativos de las personas atendidas mediante el trabajo individualizado, el grupal



y el familiar, en coordinación y cooperación con la red comunitaria y el tejido asociativo del territorio donde se ubica y se fundamenta en el trabajo conjunto con servicios sociales (Riera *et al.*, 2018; Ruiz-Román *et al.*, 2018). Esta tipología de recursos orienta su actuación hacia la integración e inclusión del niño/a y adolescente en actividades sociales, lúdicas y/o deportivas de su entorno, con el objetivo de trabajar procesos de normalización en el propio territorio. Así mismo los profesionales de estos recursos programan acciones orientadas a la mejora de las competencias académicas, a través del acompañamiento y el refuerzo educativo, así como también se rebajan aspectos relacionados con el trabajo en equipo para aprender habilidades interpersonales, cooperación, planificación y organización y emprendimiento (Marzo *et al.*, 2019).

Mayoritariamente, los CSE/CdD/CAD llevan a cabo acciones e iniciativas con una vertiente comunitaria, familiar e individual. El principal objetivo de estos recursos es ofrecer atención a niños/as y adolescentes en situación de riesgo favoreciendo su desarrollo personal e integración social y la adquisición de aprendizajes y competencias, previniendo y evitando el deterioro de las situaciones de riesgo y compensando déficits socioeducativos. Estas tipologías de recursos pueden ser de titularidad pública o formar parte de entidades del Tercer Sector Social.

Podemos, por tanto, concretar que el trabajo en el marco de los CSE/CdD/CAD se orienta principalmente a:



Figura 24. Funciones del trabajo de los CSE/CDD/CAD. Fuente: Elaboración propia.

La intervención educativa con los niños/as, adolescentes y sus familias en los entornos familiares supone trabajar en sus espacios de relación y convivencia más personales. Estos espacios deben aportar a todos los miembros de la unidad familiar seguridad y descanso. Deben ser espacios para la interacción entre sus miembros y con sus



núcleos de relación y también espacios de crecimiento personal y familiar. Es por ello que, especialmente en este contexto, el trabajo educativo debe llevarse a cabo de forma totalmente respetuosa y teniendo en cuenta las posibles limitaciones y ritmos de acercamiento y apertura que los integrantes de la familia pueden sostener. Respetar estos ritmos y posibilidades permitirá establecer niveles altos de vinculación entre profesionales y familias, elemento esencial para lograr una intervención de éxito. Concretamente, las intervenciones de acompañamiento se podrán realizar en:



Figura 25. Espacios de trabajo en los entornos familiares. Fuente: Elaboración propia.

Las intervenciones en los entornos familiares permitirán desarrollar, principalmente, tres aspectos que son clave para posibilitar cambios en las estructuras y funcionamientos de las familias que presentan situaciones de riesgo y/o desprotección social:

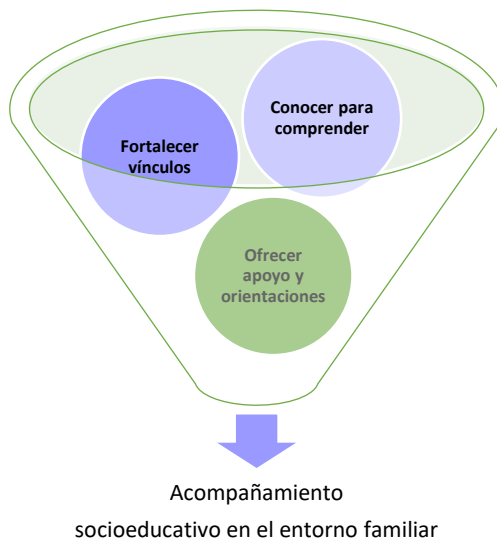


Figura 26. Aspectos para trabajar con las familias. Fuente: Elaboración propia.

Finalizamos este apartado destacando los beneficios que el trabajo en el entorno familiar proporciona tanto a los profesionales como a las propias familias, lo que explica la necesidad de trasladar el acompañamiento más allá de los CSE/CdD/CAD.

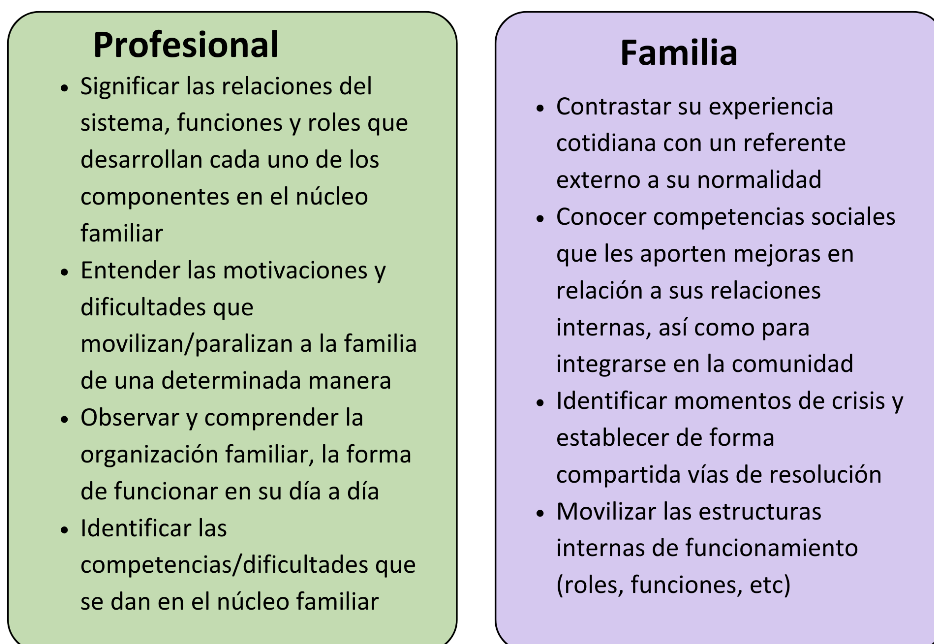


Figura 27. Beneficios del trabajo en entornos familiares. Fuente: Elaboración propia.

Este tercer contexto es también imprescindible en un modelo como el que estamos presentando, que parte de un enfoque de derechos y que pretende situar a las personas en el centro. La comunidad es parte, medio y fin de la realidad sobre la que trabajamos y a la que, en última instancia, las familias, niños/as y adolescentes han de poder acceder y ser parte de forma autónoma, integrada y construyendo ciudadanía. Destacamos dos aspectos que consideramos esenciales en relación con el trabajo en los contextos comunitarios.

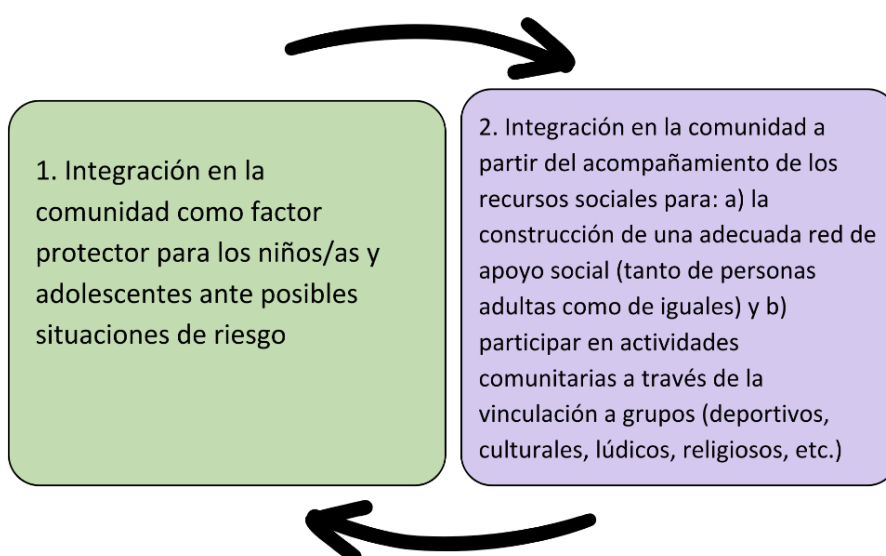


Figura 28. Trabajo en contextos comunitarios familiares. Fuente: Elaboración propia.



La creación de redes que se configuran, especialmente, a partir de la participación de los ciudadanos/as y donde se promueve la autonomía y el desarrollo de la comunidad y del entorno (De Boevé y Toussaint, 2012) permite a las familias y los niños/as y adolescentes contar con personas y estructuras con capacidad para dar respuesta a las necesidades individuales, pero sobre todo a las comunitarias, de forma exitosa. Las redes de relación que se establecen con los iguales en las comunidades actúan como herramientas de apoyo y soporte social ante situaciones que las familias, por sí solas, no siempre pueden resolver. Asimismo, estas relaciones posibilitan la creación de lazos de relación que fortalecen los recursos personales de las familias. Sumando recursos individuales pueden cubrir las funciones sociales que les son asignadas: cuidado y atención a los niños/as y adolescentes, acceso a recursos, conocimiento del entorno y de las oportunidades que este ofrece desde una perspectiva holística (formación, empleo, vivienda, ocio salud, etc.).

Los CSE/CdD/CAD se muestran como espacios idóneos para la promoción del aprendizaje y la práctica de la participación, así como para acercar a las familias a la realidad comunitaria. Un acercamiento que les resulta mucho más fácil y accesible si lo hacen acompañados/as de los y las profesionales de las entidades y/o de otras familias que ya forman parte de las mismas. Algunos elementos que son significativos en lo que se refiere a cómo los recursos facilitan el acceso a la comunidad son (Gavaldà et al., 2016; Morata y Garreta, 2012):

1. El fomento que los CSE/CdD/CAD hacen en relación con la toma de decisiones a partir del diálogo y el debate, tanto con los niños/as como con las familias.
2. Las decisiones compartidas entre los participantes y los profesionales, como práctica cotidiana de la metodología educativa que se lleva a cabo en los recursos.
3. El trabajo cooperativo que facilita las interacciones sociales con una estrecha vinculación entre los participantes, de modo que cada uno sabe que su esfuerzo personal ayuda a los compañeros/as a conseguir el éxito tanto a nivel grupal como individual.
4. El compromiso y la responsabilidad con los roles o tareas conseguidas y las personas con las que se comparten los proyectos.

Todos estos elementos hacen de los centros espacios idóneos para acompañar y favorecer que las familias se acerquen a sus comunidades, las conozcan, se impliquen y encuentren en ellas espacios de realización y apoyo social.

Además, una socialización normalizada y orientada al desarrollo personal y social requiere que los niños/as, adolescentes y sus familias puedan formar parte de grupos diversos en los que poder desarrollar sus intereses y aficiones. Hablamos de la importancia de la realización de actividades de carácter lúdico, cultural, deportivo, etc., que ofrecen las entidades, recursos y equipamientos, tanto de carácter público como del Tercer Sector. Muy habitualmente, las familias que participan en estos centros no conocen esta realidad sociocultural. En algunos casos, tampoco son conocedoras de



su aportación socioeducativa. Por ello, será esencial que los profesionales de los CSE/CdD/CAD faciliten esta información y un acercamiento a estos espacios y actividades, con el objetivo de que las puedan conocer y puedan integrarse. Uno de los objetivos de este trabajo en y con la comunidad es que las familias puedan participar de estas actividades y reduzcan su participación y vinculación a los centros especializados, en la medida, siempre, que los objetivos de trabajo se cumplan y los indicadores de riesgo social disminuyan o desaparezcan.

2.4 Programas y comisiones transversales

El modelo de innovación pedagógica se llevará a cabo a partir de ocho programas que pretenden aportar herramientas y estrategias a los profesionales para el trabajo con los NNA y sus familias, que permitan mejorar las situaciones de riesgo detectadas y que han determinado su participación en el CSE/CdD/CAD. También los CSE/CdD/CAD contarán con tres comisiones, que actuarán como espacios de participación y trabajo compartido entre la diversidad de actores que intervienen en el Programa de innovación: los profesionales, las personas voluntarias y los participantes. Concretamente, son: comisión de mediación, comisión de participación y comisión de mentoría.

Todos los NNA y las familias participarán en los seis primeros programas desde el inicio de la fase de pilotaje, mientras que la participación en los dos últimos se priorizará a partir de los indicadores de riesgo detectados, siendo aquellos NNA y familias que presentan mayores indicadores de riesgo los que participen prioritariamente en los mismos. En la medida que los objetivos planteados se vayan consiguiendo y, por tanto, se produzcan bajas, otros NNA y familias podrán incorporarse y trabajar los aspectos necesarios para un mejor desarrollo socioeducativo.



Figura 29. Programas del Modelo. Fuente: Elaboración propia.



Comisiones transversales

Estas tres comisiones serán diseñadas por los equipos educativos del modelo de innovación, acompañados por el representante del grupo motor de su territorio. Cada una de las comisiones está vinculada, especialmente, a un programa, pero su carácter transversal permitirá que sus objetivos y aportaciones incidan en la totalidad de estos.

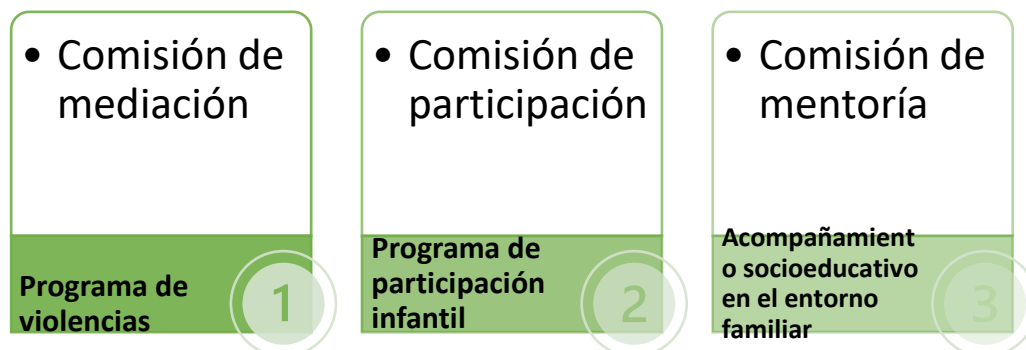


Figura 30. Programas y comisiones transversales. Fuente: Elaboración propia.

2.5 Profesionales

Los profesionales de los CSE/CdD/CA desempeñan el trabajo socioeducativo desde una doble perspectiva: [a] empoderamiento de los casos y su mejor incorporación social y comunitaria; [b] sensibilización social e incidencia en cambios estructurales del sistema. Ambas funciones, una de carácter más interno y la otra con una proyección externa a la actividad del centro, se relacionan intrínsecamente y de forma complementaria, y son la esencia del encargo profesional. Para llevar a cabo este encargo y el despliegue del Modelo se requiere la participación de diferentes perfiles profesionales.

2.5.1 Perfiles profesionales

En la implementación del Modelo participan los siguientes perfiles: (1) Profesionales de acompañamiento socioeducativo, formados por un equipo de educadores/as sociales; (2) Personal de atención especializada, un psicólogo/a; (3) Personal de dirección, administración y servicios. Atendiendo la naturaleza de los programas del Modelo, es recomendable la incorporación al equipo de profesionales de atención especializada de un mediador/a intercultural, un psicopedagogo/a, un trabajador/a social, un maestro/a y un trabajador/a familiar.



Figura profesional	Perfil profesional / Competencias
Educador/a	Capacidad de planificación y organización del trabajo. Capacidad para trabajar en equipo. Capacidad de empatía y reconocimiento del otro. Capacidad de comunicación, verbal y no verbal, de forma clara y comprensible con la familia y los NNA. Capacidad para identificar dinámicas familiares y tipologías de familias. Capacidad para identificar los códigos de las distintas culturas y facilitar la comprensión de estos. Capacidad para aplicar técnicas de conducción de grupos. Capacidad para gestionar de forma alternativa los conflictos entre los NNA y las familias. Capacidad para determinar y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación, y la comunicación alternativa. Capacidad para respetar las decisiones, ritmos e intereses de los NNA y las familias e incorporarlos a las tareas educativas. Capacidad de transmitir mensajes positivos. Capacidad de respetar los ritmos de las organizaciones e instituciones. Capacidad de aprendizaje y autoaprendizaje. Capacidad asertiva. Capacidad de ser creativos/as e innovadores/as. Capacidad para gestionar los cambios. Capacidad de implicarse y motivarse con el trabajo. Capacidad para establecer relaciones de proximidad y disponibilidad.
Especialista Perfil profesional: Psicólogo/a	Capacidad para conducir las sesiones individuales con NNA. Capacidad para conducir las sesiones grupales. Capacidad para realizar entrevistas con familias. Capacidad para coordinarse y trabajar en red con otros agentes de la red de atención a la infancia (colegio, IES, referente del caso en el CSE/CdD/CAD, profesionales del sistema, etc.). Capacidad para asesorar al equipo educativo en relación con la tarea socioeducativa con los NNA y las familias. Capacidad de observación, análisis y adaptación a las nuevas situaciones. Capacidad para reflexionar y actuar desde una visión global. Ser discreto/a y mantener la privacidad. Saber desarrollar la empatía para comprender al otro/a. Ser objetivo/a y saber mantener la distancia óptima. Saber dar respuesta inmediata a situaciones imprevistas. Mostrarse abierto/a a la crítica y tener capacidad de autocritica. Ser creativo/a y saber gestionar los recursos disponibles. Ser prudente, paciente y perseverante en las relaciones. Saber gestionar las emociones. Motivarse y motivar. Tener tolerancia a la frustración. Saber escuchar activamente. Ser asertivo/a. Saber activar los propios recursos personales.



	Mantener una actitud positiva frente a situaciones negativas. Favorecer la comunicación con los miembros del equipo educativo y el resto de profesionales especializados/as del equipo. Saber planificar y priorizar el trabajo. Saber manejar habilidades sociales. Saber mantener el criterio profesional. Capacidad de negociación y mediación en conflictos. Respetar la dignidad del NNA y de su familia, así como de todo el personal del centro, independientemente de su origen y cultura.
--	---

Tabla 6. Perfiles profesionales y competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Gencat¹.

Dada la diversidad cultural de los NNA que asisten a estos CSE/CdD/CA, el Modelo propone que exista representatividad cultural también en la composición del equipo educativo y entre los y las profesionales especializados/as u otros perfiles, así como de género. Además de estas dos propuestas, que se desprenden de la voluntad del Modelo de ser accesible, flexible, empático y fiable, y a las que se suma una reformulación de las funciones y metodologías, se requiere de una revisión de la composición de los equipos, en cuanto al perfil formativo y al número, por una parte, para alcanzar ratios que permitan trabajar con calidad el encargo socioeducativo que se desprende del Modelo, y por otra, desde una perspectiva inclusiva, dada la tendencia a la atención a NNA con diversas capacidades, necesidades educativas especiales y la aparición de nuevas problemáticas relacionadas con la salud mental.

Por último, el Modelo apuesta por el trabajo en red con profesionales de diferentes sistemas (educativo, salud, servicios sociales, ocio, deporte y cultura y justicia) como una de las metodologías clave de intervención socioeducativa; en este sentido, es necesario que los CSE/CdD/CA establezcan un referente del caso, más allá del referente que la familia tenga en servicios sociales. El educador/a referente, junto con el o la profesional especialista, cuando se determine la incorporación a los programas de acompañamiento psicológico o al de acompañamiento socioeducativo en entornos familiares, serán las figuras que vehicularán y potenciarán el plan de trabajo con las familias. Cabe resaltar la necesidad de confluir afinidades (culturales, de género, edad u otras) en el momento de asignar el o la referente del caso. Así, desde el trabajo en red, se concibe el abordaje holístico de las familias en situación de vulnerabilidad social desde una colaboración y coordinación que trabaja por un objetivo común, con aportaciones propias de cada equipo o disciplina.

1

https://dretssocials.gencat.cat/ca/serveis/recursos_per_a_professionals/04_comite_d_experts/perfils_professionals



2.5.2 Formación

La naturaleza del Modelo requiere de la formación específica en algunas temáticas diferenciadas según el grupo profesional de la plantilla a la que se pertenezca; así, desde los CSE/CdD/CA se debería incorporar a los programas formativos de las entidades contratantes, o en su defecto substituir, la siguiente formación.

Profesionales de...			FORMACIÓN		
Acompañamiento o socioeducativo	Especializada	Dirección (1), administración (2) y servicios (3)			
		1			Especialización en infancia, concretamente en infancia en situación de vulnerabilidad.
		1			Indicadores de riesgo y sistema de protección (circuitos, protocolo de derivación, etc.)
		1			Aspectos legales y normativa.
		1	2	3	LOPVI
		1			TIC y redes sociales
		1			Intervención con familias

Tabla 7. Formaciones profesionales.

Además, los y las profesionales de atención directa que participen en el despliegue del Modelo deben cursar la formación del programa diseñado para su implementación (consultar apartado 1.3 del documento).

Por otra parte, además de la formación continua de los y las profesionales incorporada en la programación anual, hoy en día indiscutible, el Modelo apuesta, en el caso de los y las profesionales de acompañamiento socioeducativo, por incorporar también la supervisión de casos como mecanismo de revisión de los planteamientos y abordaje socioeducativo, en vistas a lograr resultados eficientes y de calidad. Es importante no confundir la supervisión con la evaluación, pues tienen objetivos diferentes, aunque complementarios entre sí.

2.5.3 Ratios profesionales y jornada laboral

La intervención socioeducativa y especializada dirigida a las familias y a sus hijos e hijas comporta de los y las profesionales una distribución de sus funciones entre atención directa e indirecta que, de forma combinada y complementaria, conforman la jornada laboral para prestar una atención de calidad, ajustada a las necesidades de los y las participantes. Existen, también, requerimientos de encargo que asume esta tipología de equipamientos incluidos en la cartera de servicios sociales.



En relación con las figuras profesionales, el Modelo propone los siguientes criterios:
Jornada educadora/a²: 22 horas semanales:

- Ratio: 1/10-12NNA por grupo.
- Atención directa: 14 horas. Incluye tiempo destinado a las funciones de acompañamiento socioeducativo a los NNA para dinamizar las actividades que se desprenden de los programas que propone el Modelo, además del tiempo de acogida y bienvenida cuando los NNA llegan al centro y a las familias. También incluye las tutorías.
- Atención indirecta: 8 horas. Incluye tiempo destinado a las funciones de programación, preparación, realización y evaluación de las actividades, reuniones del equipo educativo y otros profesionales del CSE/CdD/CAD, coordinaciones y trabajo en red con profesionales y agentes del territorio que también interactúan con estos NNA (maestros/as, profesores/as, monitores/as de tiempo libre, técnicos/as de servicios sociales, psicólogos/as, entrenadores/as de deporte, etc.), seguimiento y evaluación del proyecto educativo individual, pero también del grupo y de las actividades grupales y atención a las familias.

Jornada especialista de 30 horas³:

- Programa de acompañamiento socioeducativo en entornos domiciliarios: 12 horas semanales
 - Ratio: 5 o 6 núcleos familiares.
 - Dedicación a una sesión en entorno familiar: 1.3 horas (unidad familiar). Incluye tiempo destinado a la visita/entrevista, al desplazamiento al entorno familiar y al registro de información y coordinaciones.
 - Dedicación a la coordinación con los educadores/as referentes del CSE/CdD/CAD y/o con otros profesionales implicados en el caso: 2 horas.
- Programa de acompañamiento psicológico individual y grupal (psicólogo/a): 18 horas semanales:
 - Ratio: 10/40 NNA.
 - Duración de las sesiones individuales: 40 minutos, en el caso de niños/as de Educación Primaria, y 60 minutos con adolescentes de ESO. En ambos casos, se contempla una dedicación de 30 minutos a la coordinación y el registro. La periodicidad y la duración quedan reservadas a las necesidades de cada caso.
 - Dedicación al acompañamiento psicológico grupal: 1 hora quincenal y 30 minutos de preparación y evaluación de la actividad.

² En este cálculo se han contemplado los requisitos que marca el Programa Caixa Proinfancia (Programa Aprendizaje escolar).

³ La jornada laboral del o de la especialista se ha calculado, durante el periodo de pilotaje del Programa, en 30 h, para un grupo de 40 NNA, pero con más recursos, se recomienda una jornada completa.



2.5.4 Funciones de los coordinadores/as, educadores/as referentes y psicólogo/a

TAREAS TRANSVERSALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE TODOS LOS PROGRAMAS		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Acompañamiento de la aplicación del Modelo. Garantía de la realización de las coordinaciones. Oferta de recursos y propuestas de actividades marco. Coordinación/seguimiento de la formación. Acompañamiento de los procesos evaluativos.	Formación en el Modelo de innovación. Tutoría/coordinación con familias. Coordinación SSBB. Elaboración del PEI por NNA. Seguimiento/accompañamiento/empoderamiento de los casos. Recogida de datos para la evaluación. Garantía del alcance de los objetivos previstos en los programas en que el NNA no pueda participar. Ejecución del programa.	Formación en el Modelo de innovación. Coordinación con el equipo de profesionales (EEPP) del CSE/CdD/CAD. Participación en sesiones del EEPP para detectar necesidades. Acompañamiento a la familia en lo que esta necesite, y que sienta que es ayudada.
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA PREVENCIÓN DE LAS VIOLENCIAS		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Acompañar la ejecución del programa. Formarse en violencias (LOPIVI). Impulsar y desarrollar la comisión de mediación.	Formación en violencias (LOPIVI). Recogida de datos para la evaluación. Impulso y desarrollo de la comisión de mediación.	Formación en violencias (LOPIVI).
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA APRENDIZAJE ESCOLAR		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Acompañar en la creación de sinergias de la red: CEIP, IES, bibliotecas, centros cívicos, etc. Fomentar la incorporación y el acompañamiento del voluntariado.	Evaluación competencial inicial de cada caso. Coordinación con el centro escolar para garantizar una comunicación eficaz entre colegio-familia y familia-colegio. Programación de actividades por proyectos. Diversidad de materiales de lectura adecuados a las diferentes edades e intereses. Preparación de material académico con una vertiente lúdica. Creación de sinergias de la red: CEIP, IES, bibliotecas, centros cívicos, etc. Acompañamiento a la familia en los procesos de aprendizaje	Coordinación con el educador/a referente del CSE u otros profesionales del sistema intervinientes en el caso cuando el plan de trabajo lo requiera. Ejemplos: podría acompañar a una reunión con el tutor/a y mediar por una vivencia de exclusión-marginación-etiquetado/a de su hijo/a; podría acompañar a una reunión con el tutor/a por dificultades comunicativas y facilitar la comunicación y comprensión de los padres; podría desplazarse al domicilio a ayudar a establecer un lugar de estudio adecuado.



	(ayudando en las tareas específicas que se les encomienda). Fomento, acogida, incorporación y acompañamiento del voluntariado.	
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Velar por la coordinación entre equipo educativo y profesional especializado en la ejecución del programa.	Evaluación competencial inicial de cada caso. Programación de actividades (habilidades sociales, comunicativas, resolución de conflictos y gestión emocional, etc.), en coordinación con el psicólogo/a. Impulso y acompañamiento del proceso de aprendizaje-servicio. Coordinación con el psicólogo/a.	Evaluación competencial inicial de cada caso. Programación de actividades (habilidades sociales, comunicativas, resolución de conflictos y gestión emocional, etc.), en coordinación con el educador/a. Coordinación con el educador/a referente de cada grupo y con el equipo educativo.
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA OCIO, DEPORTE Y CULTURA (ODyC)		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Acompañar/seguimiento de las coordinaciones con otros centros o entidades. Acompañamiento en la presentación o primer contacto con entidades del Tercer Sector de ocio, deporte y cultura (ODyC).	Planificación de actividades con recursos de ODyC. Planificación de reuniones y evaluación de la actividad con entidades. Creación de comisiones de trabajo para organizar actividades con familias, NNA y comunidad. Coordinación y seguimiento de las actividades extraescolares. Coordinación y seguimiento de las actividades del programa. Presentación o primer contacto con entidades del Tercer Sector de ODyC.	Formación en ODyC. Coordinarse con el educador/a referente del CSE u otros profesionales del sistema intervinientes en el caso cuando el plan de trabajo lo requiera.
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA PARTICIPACIÓN INFANTIL		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Acompañar/guía en los momentos de coordinación con agentes de interés para el trabajo comunitario y favorecer las alianzas. Impulsar y desarrollar la comisión de participación.	Explicación, motivación y concienciación al grupo de NNA sobre el concepto de participación. Programación de los espacios de participación. Coordinación con agentes de interés para el trabajo comunitario. Guiaje y promoción del proceso	



	participativo del grupo. Impulso y desarrollo de la comisión de participación.	
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA HABILIDADES PARENTALES		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Velar por la cobertura del grupo de NNA mientras se trabaja con sus padres en habilidades parentales. Impulsar y desarrollar la comisión del grupo de familias mentoras.	Motivación de las familias en la participación de los talleres y/o actividades relacionadas con las habilidades parentales. Creación de vínculos de confianza con las familias. Identificación de las necesidades familiares para la planificación y aplicación de los talleres y/o actividades. Impulso y desarrollo de la comisión del grupo de familias mentoras. Detección (en coordinación con especialista y otras figuras) y acompañamiento de las familias que necesitan una atención y seguimiento más intensivos.	Formación en habilidades parentales. Realización de las tutorías individuales con cada núcleo familiar para planificar y realizar el seguimiento personalizado. Coordinación con el equipo de educadores/as.
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVO EN ENTORNOS FAMILIARES		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Ser referente para el especialista. Acompañar, guiar y coordinar entre equipo educativo y especialista. Detectar dificultades en el desarrollo del programa y proponer mejoras. Garantizar la coordinación entre el psicólogo/a y los agentes de otros sistemas relacionados con los planes de trabajo.	Coordinación con el psicólogo/a del programa. Motivación de las familias en la participación del programa cuando HEMERII lo determine. Creación de vínculos de confianza con las familias y ponerlas en contacto con el psicólogo/a para el desarrollo del programa. Coordinación con especialista y otras figuras, y acompañamiento de las familias que necesitan una atención más intensiva.	Identificación de las necesidades familiares para la concreción del plan de trabajo familiar. Diseño del plan de trabajo familiar, de forma conjunta con esta. Desarrollo del plan de trabajo previsto, seguimiento y evaluación. Coordinación con el educador/a referente del CSE u otros profesionales del sistema intervinientes en el caso cuando el plan de trabajo lo requiera.
TAREAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA ACOMPAÑAMIENTO PSICOLÓGICO		
Coordinador/a	Educadores/as	Psicólogo/a
Ser referente para el psicólogo/a. Acompañar, guiar, coordinar entre equipo educativo y el psicólogo/a. Orientar y coordinarse con el	Coordinación con el referente del programa (psicólogo/a). Coordinación y seguimiento de las actividades del programa en lo que respecta al acompañamiento psicológico	Identificación de las necesidades individuales de los NNA para la concreción del plan de trabajo. Diseño del plan de trabajo de forma conjunta con el NNA. Desarrollo del plan de trabajo



educador/a de referencia del programa de habilidades socioemocionales y el psicólogo/a. Detectar dificultades en el desarrollo del programa y proponer mejoras. Garantizar la coordinación entre el psicólogo/a y otros profesionales intervinientes en el PEI.	grupal. Motivación de los NNA en la participación en el programa cuando HEMERII lo determine. Creación de vínculos de confianza entre los NNA y el psicólogo/a, animándolos a participar en el programa. Coordinación con el psicólogo/a y otras figuras, en función de cada caso.	previsto, seguimiento y evaluación. Coordinación con los educadores/as de referencia y con el GM, así como con otros profesionales del sistema relacionados con cada caso. Coordinación con los educadores/as de referencia que llevan a cabo el programa de habilidades socioemocionales en lo que respecta a la atención grupal.
--	--	---

Tabla 8. Tareas de los coordinadores/as, educadores/as referentes y psicólogo/a.

2.6 Sistema organizativo

2.6.1 Organización de los y las profesionales

Tomando como referencia la Teoría del apego, como uno de los enfoques propios del Modelo de innovación pedagógica, se recomienda que los CSE/CdD/CSA desarrollen estrategias que garanticen la estabilidad de la plantilla, dado el vínculo y la referencia que los y las profesionales significan para las familias y los NNA, por tratarse de entornos seguros, desde los que se percibe y se recibe un acompañamiento socioeducativo directo y próximo. En coherencia con este proceder, se recomienda impulsar políticas de contratación y de gestión de recursos humanos que aseguren estabilidad y asentamiento de los y las profesionales, tanto en beneficio de los NNA y familias atendidas, como en beneficio de la solidez y coherencia del proyecto educativo, de forma que se reduzca la rotación, movilidad y cambios de referentes de los casos, especialmente de los y las profesionales de atención socioeducativa y de los psicólogos/as.

El Modelo propone la incorporación, a la estructura organizativa de un CSE/CdD/CA (equipo coordinador y equipo educativo), de un psicólogo/a, que será un referente de los programas específicos. Además, la organización de estos recursos han de facilitar espacios de reunión y encuentro entre estos dos equipos para lograr que trabajen de forma conjunta (en la fase de detección de necesidades entre las familias y los NNA), coordinada y consensuada en la consecución de los objetivos de los planes de trabajo, individuales y familiares, mediante el despliegue de los programas. De esta forma, el enfoque interdisciplinar de los casos enriquece el abordaje y las respuestas más personalizadas ante la diversidad de los NNA y sus familias (enfoque de interseccionalidad). Estas reuniones tendrán diferente duración y periodicidad de convocatoria, así como de participantes, en función del objetivo para el que se convoca, así se prevén diferentes tipos, como reuniones de casos, que permiten el seguimiento exhaustivo y a corto plazo (periodicidad recomendada mensual) de los cambios que experimentan las familias y sus hijos/as, para activar medidas correctoras en caso de



requerirse, así como evaluar los casos y cerrarlos cuando se valore la consecución óptima de los objetivos de los planes de trabajo; reuniones de programación y revisión de la implementación de los programas; reuniones en formato tutoría con familias y NNA para revisar los PEI y los planes de trabajo familiar, reuniones externas propias del trabajo en red, entre otras.

El Modelo pone de relieve, con relación a las reuniones con las familias y/o NNA las siguientes recomendaciones:

- Participación de los NNA en aquellas reuniones en que se tomen decisiones que les afectan, convocadas fuera del horario escolar, siempre que sea posible.
- Participación de ambos progenitores, facilitando la flexibilidad horaria que permita la conciliación laboral con la asistencia a estas reuniones.
- Celebración de las reuniones en el recurso que es referente del tema a abordar (por ejemplo, escuela si se trata de comentar aspectos formativos y de aprendizaje de los hijos/as, etc.).
- Utilización de un lenguaje claro y accesible, oral y escrito, también en el idioma.

2.6.2 Agrupación de los niños, niñas, adolescentes y las familias

El Modelo contempla la organización de los NNA que asisten al CSE/CdD/CAD en grupos de 10 o 12 participantes, agrupados por franjas de edad contiguas (pequeños/as, medianos/as y grandes) o por etapas escolares (primaria y secundaria). A cada grupo se le asigna un educador/a que actúa de referente para los NNA y sus familias, así como para los y las profesionales de otros sistemas relacionados con los y las participantes del grupo.

Las familias también participan de forma agrupada, en el caso de los programas, siguiendo el mismo criterio de asignación empleado en los grupos de NNA. Es decir, existirán grupos de familias con hijos/as en primaria o en secundaria, o con edades similares. Esta agrupación es, especialmente, necesaria en el caso del programa de habilidades parentales. Cada grupo de familias tiene el mismo referente educativo que sus hijos/as, circunstancia que favorece la vinculación de las familias al centro y el seguimiento de los casos.

2.6.3 Estructura del Modelo

El Modelo responde a un entramado de ocho programas y tres comisiones transversales. En lo que respecta a los programas, se agrupan en una estructura flexible, permeable y versátil que garantiza una adaptación y adecuación del CSE/CAD/CAD a las necesidades de cada caso. Es decir, en función de las necesidades que presentan los NNA participantes en el centro, detectadas por la aplicación de la herramienta de medición del riesgo (HEMERII), se les asignan unos programas (6) o la totalidad que configuran el Modelo (8). En cuanto a las comisiones



transversales (3), son estructuras que ofrecen y promueven el trabajo que se impulsa desde algunos programas y cuya participación no se asigna, como en el caso de los programas.

La organización del CSE/CdD/CA ha de permitir el encaje de los distintos programas, con sus actividades, y de las comisiones, mediante una distribución y organización de: (1) coordinaciones (de diferente encargo y composición), (2) profesionales (interdisciplinariedad e interculturalidad), (3) espacios (flexibles y acogedores, externos e internos) y (4) horarios (ampliación/flexibilidad), capaz de acoger la naturaleza diversa del conjunto de programas que configuran el Modelo.

El despliegue de estos programas y de las comisiones comporta, además del trabajo interno que se lleva a cabo en el CSE/CdD/CA, el trabajo en red con profesionales externos de diferentes sistemas (servicios sociales, salud, educativo, cuerpos de seguridad y justicia, ocio, deporte y cultura), vinculados a los casos, pero también con agentes de la comunidad y del territorio, mediante los que se propone activar un mayor nivel de participación y presencia.

En el siguiente gráfico se presentan los programas y las comisiones del Modelo.

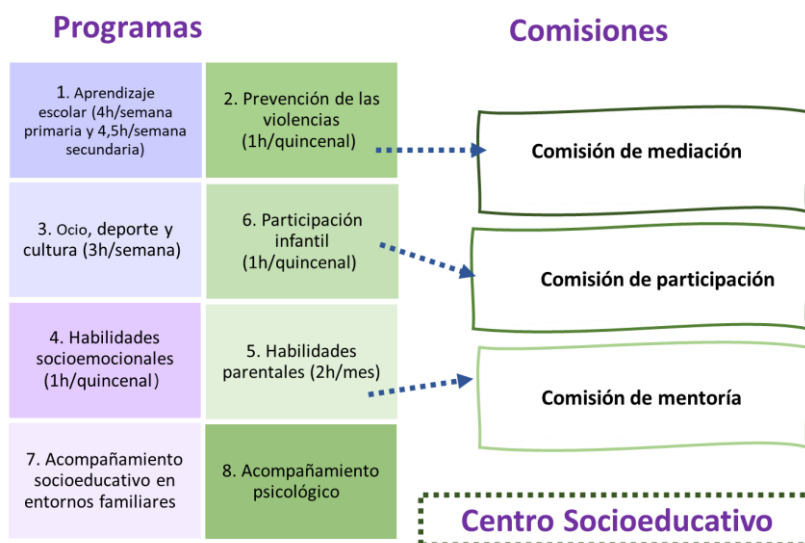


Figura 31. Programas y comisiones del modelo. Fuente: Elaboración propia.

2.6.4 Concreción operativa del Modelo en cada entidad y CSE/CdD/CAD

El despliegue operativo de los programas es en bloque, es decir, se implementan todos a la vez dado, por una parte, el carácter correlacional entre ellos y su visión integral y sistémica, y por otra, porque el alcance de los objetivos que se proponen desde cada uno de los programas se ha planteado para dar respuesta a las necesidades de los NNA y sus familias desde los diferentes contenidos centrales que los caracterizan, y que aportan un abordaje holístico de la intervención socioeducativa. El despliegue de



los programas corresponde al equipo educativo y al psicólogo/a.

En cuanto a las comisiones transversales, se consideran estructuras de carácter participativo cuya creación responde a una parte de los objetivos que plantean algunos programas y en las que, además del equipo educativo y del psicólogo/a, las familias y los NNA tienen un rol fundamental.

En cuanto a la aplicación de los programas, cada centro puede decidir y planificar la mejor combinación y encaje según sus recursos y estructura organizativa. En los siguientes apartados se presenta una propuesta con base a nueve horas de asistencia semanales por parte de los NNA organizada en tres días, y dos horas mensuales para las familias. Cada programa tiene una asignación horaria establecida igual para todos los NNA participantes, excepto los programas de acompañamiento socioeducativo en entorno familiar y el de acompañamiento psicológico (individual), que varían en función de las necesidades y el nivel de riesgo del caso, determinada por [HEMERII](#), y que los psicólogos/as concretan en función del plan de trabajo familiar y/o individual con los NNA.

La siguiente tabla especifica el número de horas destinado a los programas que se aplican a todos los NNA, así como la periodicidad en una tabla mensual.

Programas	Horas destinadas	Periodo temporal
Aprendizaje escolar ⁴	Educación primaria: 4 horas ESO: 4.5 horas	Semanal
Ocio, deporte y cultura	Educación primaria: 3 horas ESO: 2.5 horas	
Prevención de las violencias	1 hora	Quincenal
Habilidades socioemocionales		
Participación infantil		
Acompañamiento psicológico grupal		
Habilidades parentales	2 horas	Mensual

Tabla 9. Horas de los programas

Las comisiones transversales no tienen un horario específico. Es la realidad de cada centro y los términos en que se constituyan los que determinaran la temporalidad y forma de operar. A continuación, se presenta a modo de ejemplo una propuesta de

⁴ Se han incorporado los requisitos que marca el Programa Caixa Proinfancia, el de COSPE (Subvenciones para proyectos y actividades a entidades del ámbito de políticas sociales) o de algún otro programa de una administración autonómica, integrados en la dinámica ordinaria de los CSE/CdD/CAD.



tabla mensual de despliegue de los programas del Modelo, una para los grupos de NNA de Educación Primaria, y otra para los de ESO. La diferencia entre una y otra sólo se da en dos programas: el de aprendizaje escolar y el de ocio, deporte y cultura.

2.6.5 Recomendaciones sobre los espacios

Todos los programas se implementan en las dependencias del CSE/CdD/CAD, excepto dos: el de ocio, deporte y cultura que, en una fase inicial, se implementa en los locales del centro, pero en una fase posterior se ha de desarrollar en recursos y equipamientos de la comunidad, para potenciar la integración en esta y la ampliación de las relaciones, y el de acompañamiento socioeducativo en entorno familiar, que se implementa en el contexto social y doméstico de las familias que participan.

Se propone un conjunto de orientaciones a contemplar cuando se seleccionan los espacios para llevar a cabo las actividades que incluyen los programas. La implementación de algunos programas requiere de una sala con capacidad para acoger a un grupo de personas, en este caso se recomienda que el espacio sea:

- Amplio, con capacidad para acoger al grupo de forma confortable y para poder llevar a cabo actividades y dinámicas que se propongan.
- Acogedor, para facilitar la creación de un clima íntimo y de confianza.
- Estable, ya que las rutinas facilitan la tarea de los profesionales, pues permiten fomentar la confianza de los y las participantes, tanto en sí mismos como respecto al resto del grupo.

El acompañamiento socioeducativo a los NNA y las familias también conlleva la realización de tutorías, que requieren de una atención individualizada, y en estos casos se aconseja que el espacio sea de un tamaño que fomente la proximidad, la seguridad y la tranquilidad de las personas que asisten.

Algunas recomendaciones en este sentido van en la línea de utilizar mesas redondas, una decoración neutra, tamaño proporcional al número de personas y mantener el mismo espacio de reunión en todos los momentos en que se proponga una tutoría. En los programas se concretan, con mayor detalle, otro tipo de recursos necesarios para el buen desarrollo de estos.

En el caso de las comisiones transversales, se sugiere que el CSE/CdD/CAD facilite un espacio de encuentro para reunirse, organizar y llevar a cabo las actividades que se planifiquen. Se recomienda que lo puedan personalizar las familias y los NNA, y que se reserve y se respete su uso, según la disponibilidad de los espacios y necesidades del centro.



2.7 Sistema de evaluación

El sistema evaluativo del Modelo de innovación pedagógica se organiza en tres momentos: 1) la evaluación del proceso, 2) la evaluación de resultados y 3) la evaluación de impacto.

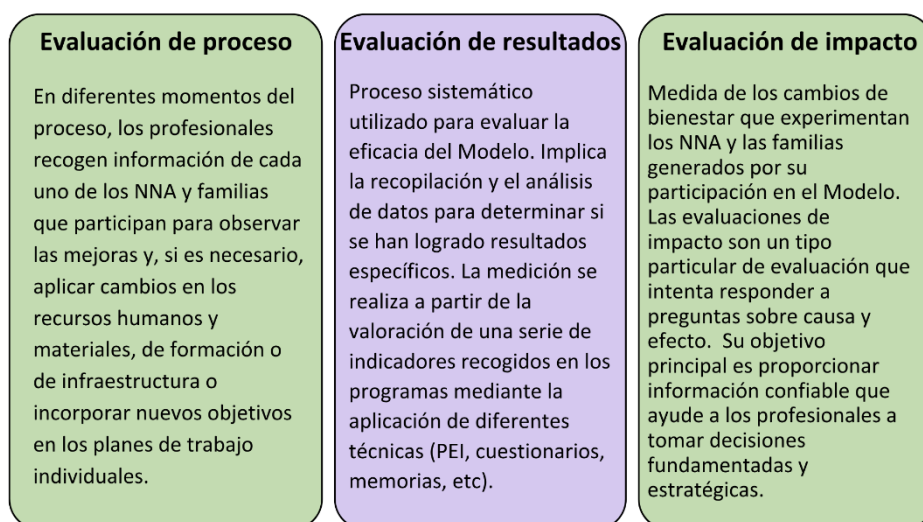


Figura 32. Momentos del sistema de evaluación. Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de estos tres momentos, se propone un sistema de monitoreo y evaluación que permite recoger información relevante mediante unos instrumentos diseñados ad hoc, en relación con:

Contenido	Quién lo hace	Cómo lo hace	Cuando lo hace
Objetivos generales. Objetivos específicos. Objetivos operativos.	Coordinador/a. Equipo educativo de los CSE/CdD/CAD. Psicólogo/a. Profesionales de servicios sociales y otros agentes de la comunidad. Niños, niñas, adolescentes y las familias.	Recoge información relevante (participación, relevancia, incidencias). Recoge información en base a los indicadores de evaluación de cada uno de los programas. Analiza los datos recogidos mediante técnicas específicas y reflexiona sobre ellos. Comparte con los NNA y sus familias las mejoras percibidas y los datos analizados.	Cada día. A final de trimestre. A final de curso.

Tabla 10. Sistema de monitoreo y evaluación

Los resultados que emerjan de este sistema evaluativo pretenden, por una parte, evidenciar los progresos que experimentan los NNA y las familias y, por otro,



sensibilizar a las comunidades y a la ciudadanía sobre la importancia de su implicación en la construcción de contextos seguros, que garanticen la protección que los sistemas legales y las disposiciones internacionales promueven. Finalmente, revisar el Modelo para su mejora continua y su consolidación.

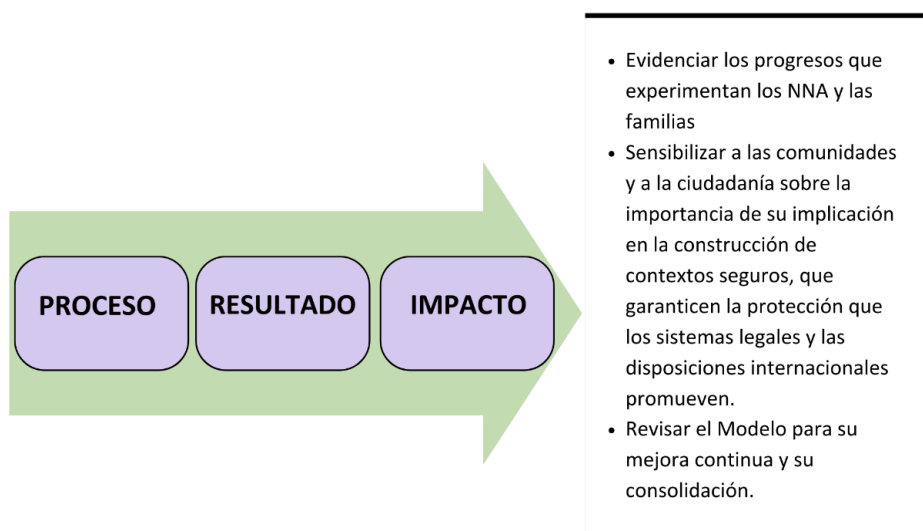


Figura 33. Resumen del sistema evaluativo. Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de los programas diseñados incluye un apartado 8. *Seguimiento y evaluación*, que presenta una tabla en la que se muestra la correlación entre objetivos generales, específicos, operativos y la medición de resultados, a través de los indicadores de resultado, el método de evaluación y la meta prospectivo/resultado.

OBJETIVOS			MEDICIÓN DE RESULTADOS		
Generales	Específicos	Operativos	Indicador de resultado	Método de evaluación	Meta prospectivo/ resultado (Output)

Figura 34. Objetivos y medición de resultados. Fuente: Elaboración propia.

Esta información orienta a los profesionales sobre la información a recoger en relación con cada uno de los NNA y sus familias, y sobre algunos aspectos de los programas. Esta información permite la mejora del Modelo y de los programas de cara a conseguir una mayor incidencia en los procesos de prevención de la institucionalización en la infancia.

El Programa incluye una herramienta de gestión y medición de impacto, [Impacta Social](#), diseñada para facilitar el trabajo de los y las profesionales de la acción social que buscan evidenciar y mejorar el impacto de sus proyectos e intervenciones sociales.



3. BIBLIOGRAFÍA

- Adrover, J. A. R., Vidal, J. F. C., y Gómez, F. J. G. (2019). Una perspectiva sobre la generación de confianza en España y Latinoamérica. *Revista de Mediación*, 12(2), 1-10.
- Aguado Odina, T. y Herraz Ramos, M. (2006). Mediación social intercultural en el ámbito socioeducativo. *Portularia*, 6(1), 3-12.
- Agud, I. (2014). *Participació infantil i educació. Escola, Lleure i Consells d'Infants*. Universidad de Barcelona.
- Aguilar, M.J. (2005). *Dinamización, ASC y Desarrollo Comunitario: convergencias, divergencias y retos de futuro*. Ponencia presentada en el Primer Congr s Internacional i interdisciplinar sobre Participació, animació i intervenció socioeducativa. Barcelona.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Ainsworth, M.D., Bello, S. (1970). Attachment, Exploration, & Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Alonso, I. y Funes, J. (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, 42, 27-45,
- Alonso, J.M.; Chagas, E.; Lorenzo, A.; Mateo, D. (2017). *Pla de mentoria i acompanyament de les persones grans*. Generalitat de Catalunya.
- Anderson, C. (1996). Understanding the Inequality Problematic: from Scholarly Rhetoric to Theoretical Reconstruction. *Gender and Society*, 10(6), 729-746.
- Arb s, X. y Giner, S. (1993). *Gobernabilidad: ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*. Siglo XXI de España Editores.
- Armstrong, M. I., Birnie-lefcovitch, S. y Ungar, M. T. (2005). Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, & Child Resilience: What We Know. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 269-281.
- Arranz Freijo, E., Olabarrieta, F., Manzano, A., Barreto, F. B., Roncallo, C. P., Sánchez Murciano, M., ... Garcia, M. D. (2017). Assessment and preventive education for families, based on the principles of positive parenting. *Early Child Development and Care*, 189(5), 792-801. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1344234>
- Aumann, K. y Hart, A. (2009). *Helping children with complex needs bounce back. Resilient Therapy for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles: temps, chaos, processus*. Er s
- Ausona, M. (2023). *Dossier de interculturalidad e interseccionalidad: aproximaciones teórico-prácticas*. Programa formació Somoz Voz
- Avilés Martínez, J.M., y Alonso Elvira, N. (2017). Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo de la convivencia y la prevenció de la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 257-266. doi:
- Awid, (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9, 1-8.
- Azar, S. T., Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating



parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 193-217.

Balantekin, K. N., Anzman-Frasca, S., Francis, L. A., Ventura, A. K., Fisher, J. O., y Johnson, S. L. (2020). Positive parenting approaches and their association with child eating and weight: A narrative review from infancy to adolescence. *Pediatric obesity*, 15(10), e12722.

Ballester, G; Caballer, M y Hernandez, A. (2008). *Competencias profesionales asociadas al trabajo en red. Itinerarios de inserción desde la perspectiva del trabajo en red*. Consorcio Pactem Nord.

Ballester, Ll. y Muñoz, A. (2009). Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (1), 91-10.

Ballester, Ll.; Orte, C.; Oliver, J.L.; March, M. (2004). "Metodología para el Trabajo socioeducativo en red." In *Actas del IV Congreso del Educador Social*. Santiago de Compostela.

Balsells, M. À.; Vaquero, E.; Fernández Rodrigo, L.; Fuentes Peláez, N.; Mateos Inchaurredo, A. (2019). Estrategias de innovación para el apoyo social de las familias. Voluntariado, mentoría y e-parenting.

Banks, J. A. (1989). Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines. In J. A. Banks, & C. A. McGee (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 189-206). Allyn and Bacon.

Barnes, J., Katz, I. B., Korbin, J. E. y O'Brien, M. (2006). *Children and families in communities: Theory, research, policy and practice*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Barudy, J. (2000). *Maltrato Infantil. Ecología Social: Prevención y reparación*. Editorial Galdoc.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.

Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, & academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 174-187.

Bazzaco, E. y Sepúlveda, S. (2011). Metodología de evaluación de la participación ciudadana en proyectos comunitarios de mejoramiento barrial en el distrito federal de México. *Revista Lider*, 19(13), 145-162.

Beltrán, J. (2015). *La interculturalidad*. Editorial UOC.

Bergin, C. y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.

Bernal, T. (2012). La mediación en escena. EOS (Instituto de Orientación Psicológica Asociados)

Bertalanffy, L. V. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Bilavcik, C., y Custo, E. (2022). Reflexiones acerca de la estrategia de intervención grupal en el campo del *Trabajo Social. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 104(3).

Black, K., y Lobo, M. (2008). A Conceptual Review of Family Resilience Factors. *Journal of Family Nursing*, 14, 33-55.

Boqué, M. (2013). *Guía de mediación escolar: programa de comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.



- Boqué, M.C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea.
- Borden, L. A., Schultz, T. R., Herman, K. C. & Brooks, C. M. (2010). The Incredible Years Parent Training Program: Promoting resilience through evidence-based prevention groups. *Group Dynamics: Theory, Research, & Practice*, 14(3), 230-241.
- Bornstein, M. H. y Putnick, D. L. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child development*, 83(1), 46-61.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Book
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cabanyes-Truffino, J. (2010). Resiliencia: una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151.
- Canal, M., Gutiérrez, R., Trujillo, D. y Wills, E. (2007). Incidencia en el empoderamiento a comunidades atendidas por Organizaciones de Desarrollo y Paz en Colombia. *Perspectivas Análisis de temas críticos para el desarrollo sostenible*, 5(1), 25-61.
- Caramés Boada, M. y Bardés i Llorensi, N. (2020). A d'Abecedari de l'acompanyament socioeducatiu a famílies. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 74, 167-91, <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn74id365147>
- Carrol, J. E., Gruenwald, T.I., Taylor, S.E., Janicki-Deverts, D., Matthews K.A. y Seeman, T.E. (2013). Childhood abuse, parental warmth, & adult multisystem biological risk in the Coronary Artery Risk Development in Young Adults study. *PNAS-Proceedings of the National academy of Sciences of the United States of America*, 110 (42), 17149-17153, <https://doi.org/10.1073/pnas.1315458110>.
- Carta Europea de Mentoring. (2010). https://punterreferencia.files.wordpress.com/2010/11/cartaeuropamentoring_cat.pdf
- Casamayor Pérez, G. (1988). *La disciplina en la escuela*. Graó
- Castillo, R. (2009). El trabajo en red. Reflexiones desde una experiència. *Zerbitzuan*, 46, 149-162
- Cerda, J. (2020). Trabajo de redes. Sentidos y significados desde el trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 56-69.
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Espacio Editorial.
- Chawla, L. (2001). Evaluating children's participation: seeking areas of consensus. *Pla notes*, 42, 9-13.
- Checkoway, B. y Gutiérrez, L. (2009). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Ed. Graó.
- Chen, Y., Haines, J., Charlton, B. M., y VanderWeele, T. J. (2019). Positive parenting improves multiple aspects of health and well-being in young adulthood. *Nature human behaviour*, 3(7), 684-691.
- Ciurana, A. (2018). *El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància*. Butlletí d'Inf@ncia, 108.
- Coll, R. K., Taylor, I., & France, B. (2015). The role of models and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education*, 27, 183-198



Comelles Carrillo, C. (2010). Presentación de líneas marco del programa “trabajemos en red”, pp.111-124. González Jiménez, MA., Díez Zamorano, MA., Roca Álvarez, JC. (Coords.). *Trabajo en Red. Claves para avanzar en el buen trato a la infancia*. Asociación REA

Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006). 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva.

Coordinadora Mentoría Social (2021). *Declaración de la Coordinadora de Mentoría Social*.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 8. Cusiánovich, A. y Márquez, M. (2002). *Hacia Una Participación Protagónica de Los Niños Niñas y Adolescentes*. Save the Children

Custo E., Bilavcik C. (2016). *Reflexiones desde el Trabajo Social acerca del pensamiento crítico y autónomo en el campo profesional y grupal*. Boletín Electrónico Sura N° 236, marzo 2016 Escuela de Trabajo Social Universidad de Costa Rica.

Cyrulnik, B. (2001). *La Maravilla del Dolor*. El Sentido de la Resiliencia. Granica.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.

Cyrulnik, B. (2009). Autobiografía de un Espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida. Gedisa. Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Gedisa.

Cyrulnik, B., Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. M. Manciaux (cord). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (pp. 17-28). Gedisa

Daly, M. y Abela, A. (2007). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach* (Vol. 2). Council of Europe.

Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.

De Boevé, E. y Toussaint, P. (2012). *El lugar de la acción colectiva en la educación de calle*. Dynamo International Street Workers Network.

De Sousa Santos, B. (2006). Globalización y democracia. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 2(46-47), 70-80.

Del Pino García, J. y Díaz Bolaños, C.D. (2022). La importancia del contexto comunitario en la intervención con la familia: una revisión sistemática desde el trabajo social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 152-180.

Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar*. Gedisa

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP.

Dreamson, N., Thomas, G., Lee Hong, A., y Kim, S. (2016). Policies on and practices of cultural inclusivity in learning management systems: perspectives of Indigenous holistic pedagogies. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 947–961.

Egan, T. M. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 277–295.



- Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En Manciaux, M. (Coord.) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Fantini, Alvino y Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. Paper 1.
- Fantova, F. (2006). *Profesionales de la intervención sociolaboral hoy y aquí*. Lan Hotsa, 21.
- Fantova, F. (2018). La definición y colaboración de las profesiones de la intervención social. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, 214, 89-101.
- Fernández, J., y Parra, B. (2012). Trabajo social con familias y resiliencia familiar: un análisis de la relación entre ambos conceptos. *Revista Atlántida: Revista Canaria de Ciencias Sociales*, (4), 91-102.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S. y Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant mental health journal*, 12(3), 201-218.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial
- Franklin, B. (1995). Levels of participation. A J. Boyden, i J. Ennew, *Children in focus: a manual for participatory research with children*. 462 Grafisk Press.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Friedlander, M. L., Escudero, V., Heatherington, L., y Diamond, G. M. (2011). *Alliance in couple and family therapy*. *Psychotherapy*, 48(1), 25–33.
- Fundación Entreculturas (2020). *Aulas que cambian el mundo. Educamos en red para la solidaridad y la justicia*. Colección Cuadernos: Interculturalidad: claves para entendernos.
- Fundación SES (SF). *Acompañamiento psicosocial individual, familiar y comunitario*. DIALOGAS, Adelante, Agcid Chile, MESACTS CAF-banco de desarrollo de América Latina.
- Funes, J. y Raya, E. (2001). *El acompañamiento y los procesos de incorporación social. Guía para su práctica*. (Documento de Trabajo). Federación Sартu, Dirección de Bienestar Social, Gobierno
- Gairín Sallán, J. (2004). *La transición como oportunidad y problema educativo*. En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (888-893), Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones: Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Galceran Peiró, MM (2005). L'aprenentatge de la participació dels infants en col·lectivitats educatives no formals". *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 30, 19-29,
- Galindo, E. I. y Sanahuja, A. (2021). Implantación de un proyecto de mediación entre iguales: hacia una mejora de la convivencia en el contexto educativo. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 130-147
- Garbarino, J., y Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 76–93). Cambridge University Press.
- Garbarino, J., y Kostelny, K. (1992). Child maltreatment as a community problem. *Child abuse & neglect*, 16(4), 455–464.



García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).

García, B. (2003). Empoderamiento y autonomía de las mujeres en la investigación sociodemográfica actual. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 18(2, 53), 221-253.

García, J., (2016). Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural. En Di Caudo, M. et. al. (coords). *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces* (pp. 67-90). CLACSO.

García-Pérez, A.; Mendiá, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado*, 19(1): 42-58. <http://hdl.handle.net/10481/36099>

García-Raga, L., Boqué Torremorell, M. C., y Grau Vidal, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(1), 103–119.

Gavaldà, A. (coord), Pons-Altés, J. M., Grau, V., Callarisa, J., & Torrents, J. (2016). *El treball cooperatiu: una estratègia per ensenyar i aprendre des de les Ciències Socials*. Servei de Publicacions de la UVic - Eumogràfic Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Gershon, D. y Straub, G. (1989). *Empowerment: The art of creating your life as you want it*. Delta.

Gilligan, R. (2009). Promoting resilience in young people in long-term care - The relevance of roles and relationships in the domains of recreation and work. *Journal of Social Work Practice* 22(1), 37-50. <https://doi.org/10.1080/02650530701872330>

Goma, R. J. (2016). Metròpolis en xarxa: el repte de l'anàlisi de les megaregions. *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona*, 58, 12-16.

González Abad L. y Rodríguez Rodríguez A. (2020). El trabajo en red colaborativo: desafíos y posibilidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 141-151.

González Benito, A. (2015). *La acción tutorial como respuesta a la atención a la diversidad: técnicas e instrumentos utilizados en la intervención tutorial*. 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación educativa CIMIE. Valencia

González, L.P. y Rodríguez, A. (2020). El trabajo en red colaborativo: desafíos y posibilidades. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 141-151.

González-Benito, A., Vélaz de Medrano, C. y López-Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127

González-Sodis, J.L., Leiva-Olivencia, J.J. y Matas-Terrón, A. (2021). Percepción de la violencia verbal en las aulas: La mediación en escena. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 221-236.

Gorbeña Etxebarria, L. y Romera Antón, C. (2011). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación escolar entre compañeros/as*. GEUZ. Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate-Zentroa. Centro Universitario para la Transformación de Conflictos

Gorjón Gómez, F. J. (2021). *El Poder de la mediación*. MSC Métodos De Solución De Conflictos, 2(2).



- Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338–358.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia, E., García, F., y Musitu, G. (1995). Macrosocial determinants of social integration: Social class and area effect. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 5(2), 105-119.
- Grotberg, E. H. (Ed.). (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Gómez E. y Muñoz, M. (2014). *Escala de parentalidad positiva*. Fundación Ideas para la Infancia. Fundación ideas para la infancia
- Gómez, E. y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 43, 1-17.
- Hajisoteriou, C., y Angelides, P. (2016). Promoting immigrant parental involvement in culturally-diverse schools through a multiple perspectives approach. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 145-162.
- Hancock, A. 2007. Intersectionality As a Normative And Empirical Paradigm. *Politics and Gender* 3 (2): 248–254.
- Hart, A., Fernández, L., Molina, M. C., Izquierdo, R. y Maitland, J. (2018). *L'Enfocament de Resiliència Acadèmica en la promoció de la salut mental dels adolescents. Proposta per a la seva aplicació en centres educatius*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. (U. I. Essays., Ed.).
- Helgeson, V., López, L. (2010). Social support and growth following adversity. En J. W. Reich, A. Zautra, y J. Hall (Eds.). *Handbook of adult resilience* (pp. 309–330). Guilford.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). Resiliencia en la escuela. Paidós
- Hernández, A. (2018). Oposición e interseccionalidad. *Dilemata*, 26, 275-284.
- Herrero, J. y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, & predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35(2), 197-217.
- Hess, J. S., Straub, D. M. (20011). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF, PAU. Education.
- Hinojosa, A. B. (2015). La mediación en el ámbito educativo. *Mediation: mediación*, 7, 29 - 33.
- Hopkins, B. (2017). *Tiempo de círculo y reuniones en círculo*. Govern Illes Balears
- Howes, C., Hamilton, C. & Philipsen, L. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426.
- Hsieh, B. (2014). The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning. *Teachers and Teaching*, 21(2), 178–190. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928133>
- Iglesias Ortuño, E.; Ortuño Muñoz, E. (2018) Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de trabajo social*, 31(2), 381-392.



Instituto Insular de atención social sanitaria (s.f.). *Marco de referencia. Marco normativo y conceptual*. IASS

Izangai Elkartea (2000, 2003, 2004). *Memoria Programa de Incorporación Social Izangai*. Bilbao

Jackson, S., y Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of adolescence*, 21(5), 569–583.

Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A., & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: a systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>

Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J. y Van IJzendoorn, M. H., (Eds.), (2008). *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention*. Taylor & Francis

Khanlou, N. & Wray, R. (2014). Whole Community Approach toward Child and Youth Resilience Promotion: A Review of Resilience Literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(1), 64-79.

Kumpfer, K.L., y Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58, (6/7), 457-465.

Kumsta, R., Kreppner, J., Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Stevens, S., y Sonuga-barke, E. J. (2010). Deprivation specific psychological patterns. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75, 48–78.

Labonté, R. (1994). Health Promotion and Empowerment: Reflections on Professional Practice. *Health Education Quarterly*, 21(2): 253-268. <https://doi.org/10.1177/109019819402100209>

Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca

Lee, W.Y., Nakamura, S.I., Chung, M.J., Fu, M., Liang, S.C. y Liu, C.L. (2013). Asian couples in nego-tiation: A mixed method observational study of cultural variations across five Asian Regions. *Family Process*, 52 (3), 499-418

Leiva Olivencia, J., González Sodis, J. L., & Matas Terrón, A. (2021). Percepción de la violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria obligatoria. Análisis y propuestas de mejora de la convivencia a través de la mediación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87151>

Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2003). Moving on up: neighbourhood effects on children and families. En M. Bornstein y R. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (pp. 209-230). Lawrence Erlbaum Associates.

Ley de Educación 12/2009, de 10 de julio. DOGC núm. 5422, de 16/07/2009

Liebenberg, L. y Joubert, N. (2019). A Comprehensive Review of Core Resilience Elements and Indicators: Findings of Relevance to Children and Youth. *International Journal of Child and Adolescent Resilience / Revue internationale de la résilience des enfants et des adolescents*, 6(1), 8–18.

Longas, J. y González, C. (2022). *Ecosistemas educativos y de aprendizaje: más allá del sistema educativo*. Publicaciones Caixa Proinfancia.

Lopes-Dos-Santos, M. C., Irujo, J., y Sala López, O. (2020). Trabajo en red: rompiendo el aislamiento. *Cuadernos Gerontológicos*, 1 (27), 37-41.



- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Artículos y conferencias. Horas y horas.
- Lowenthal, M. (1999). *Intelligence: From Secrets to Policy*. Congressional Quarterly Books.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A. & Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, & future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.
- López, M. Á. (2018). Mediación entre iguales: un apoyo a la convivencia del centro escolar. *Educación y Futuro Digital*, 17, 57 - 59.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). *Socialization In The Context Of The Family: Parent-Child Interaction*.
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 691-712.
- Manciaux, M. (2003). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa
- Marchioni, M. (2018). *Planificación Social y Organización de la Comunidad: Alternativas Avanzadas a la Crisis*. Editorial Popular
- Martínez Muñoz, A. y Martínez Ten, M. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias: una mirada desde los adultos y la infancia*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Marzo, M., Pulido, M. A., Morata, T., i Palasí, E. (2019). Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 73, 117-138.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. The Guilford Press.
- Masten, A. S., Best, K. M. y Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Mateos, A., Balsells, M. À., Fuentes-Peláez, N. y Rodrigo, M. J. (2021). Listening to children: Evaluation of a positive parenting programme through art-based research. *Children & Society*, 35(2), 311-330.
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *ALCEU*, 6(11), 120-138.
- Maton, K. I. (2008) Empowering community settings: agents of individual development, community betterment, & positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41, 4-21.
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children and Society*, 17, (pp. 264-276).
- Maya, I. (2004). Sentido de Comunidad y Potenciación Comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211.
- McNeely, C., Nonnemaker, J. y Blum, R. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Mendia, R. (2011). Guía 4, aprendizaje y servicio solidario: aprender a emprender sirviendo a la comunidad. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.



Montejo, L. (2023). *Programa formativo SOMOS VOZ*. Modelo de innovación socioeducativa con infancia y familias en situación de vulnerabilidad.

Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32.

Morata, T. (coord.) (2016). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*. Editorial Popular.

Morata, T.; Garreta, F. (2012). El lleure com a dinamitzador i/o activador de comunitats. *Educació Social: Revista d'intervenció Sòcioeducativa*, 50, 11–30.

Moreno, O., Villar, V. y Blanco, MJ (1998). La experiencia de la tutoría como relación educativa en un Centro Residencial de Acción Educativa para adolescentes. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 10, 70 – 81

Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia*, XII(1), 9-16.

Márquez, E. y Jiménez-Rodrigo, M.L. (2014). El aprendizaje por proyectos en espacios virtuales: estudio de caso de una experiencia docente universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11 (1), 76-90.

Navarro, S. (2020). La interculturalidad: una aproximación teórica. En *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas* (pp. 25–86). CLACSO.

NICHHD Early Care Research Network (2006). Infant-mother attachment classification: risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Dev Psychol.*, 42(1): 38-58.

Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez Serra, M., Morata Garcia, M. J., Trilla, J., Agud, I., y Cifre-Mas, J. (2013). *Participación infantil y construcción de ciudadanía*. Crítica y fundamentos, 43. Graó.

Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I. & Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Ed. Graó.

Novella, A.; Llena, A. (2018). *Impulso de la participación de la infancia en los servicios y proyectos municipales*. Documento marco. Ayuntamiento de Barcelona

Olson, C. y Peacock, J. (2012). Globalism and Interculturalism: Where global and local meet. En D. K. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl y T. Adams. (Eds.). *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 305-322). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G. et al (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development?. *Eur J Psychol Educ* 34, 209–224.

Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments*, 16, 153–179.

Peterson, N., Lowe, J., Aquilino, M. y Schnider, J. (2005). Linking social cohesion and interactional empowerment: support and new implications for theory. *Journal of community psychology*, 33(2), 233-244.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., y Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, & improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer.



Pinderhughes, E. E., Nix, R., Foster, E. M., Jones, D. y The Conduct Problems Prevention Research Group (2001). Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, & danger on parental behaviors. *Journal of marriage and family*, 63(4), 941-953.

Pinto, M.E.G., Torrego, J.C. y Martins, A. (2016). Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. En A.M. Costa, M.L. Carvalho y L.R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas* (pp. 107-118). Universidade do Minho.

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5).

Planella, J. (2013). Pedagogía Social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 113–128.

Plataforma vidas. (2024). *Hacia una definición compartida de “recursos de base familiar y comunitaria para la infancia en riesgo o desprotección*. Ministerio de derechos sociales y agenda 2030.

Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.

Ponce, G. (2019). Interculturalidad y derechos humanos: una aproximación hacia la comprensión de los derechos humanos desde el enfoque intercultural. *Revista Justicia y Derechos Humanos*, 4, 46-62.

Portera, A. (2011). Intercultural and semantic aspects and multicultural education: epistemology. En C. Gran y A. Portera. *Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnctedness* (pp. 12-32). Routledge.

Pretty, J. (1995). Participatory learning for sustainable agriculture. *World Development*, 23, 1247–1263.

Prieto-Flores, Ò. y Feu, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 153-167

Pulido, R., Martín -Seoane, G. y Lucas - Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385-392.

Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia psicológica*, 29(1), 85-95.

Pérez Eransus, B. (2004). El acompañamiento social como herramienta de lucha contra la exclusión. *Documentación social*, 135, 89-108

Pérez-Serrano, G. y Pérez-de-Guzmán, MV. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea

Raby, K. L., Lawler, J. M., Schlafer, R. J., Hesemeyer, P. S., Collins, W. A., y Sroufe, L. A. (2015). The interpersonal antecedents of supportive parenting: a prospective, longitudinal study from infancy to adulthood. *Developmental psychology*, 51(1), 115.

Ramos-Vidal, I. (2010). El trabajo en red: de la metáfora a la aplicación del análisis de redes sociales. *Redes*, 19 (2), 70-77.

Ramos-Vidal, I. (2011). Identificando áreas sensibles. *Revista de Psicología*, 29 (1), 67-99.



- Ramón Monje, L. M., y Gorjón Gómez, F. J. (2021). Mediación para la reducción de los conflictos interpersonales en el contexto organizacional. *Justicia*, 26 (39), 1–24.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1–25.
- Raya, E. y Caparrós, N. (2014). Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1), 81-91
- Raya Diez, E. y Hernández, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Revista Trabajo Social* 16, 143-156. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Riera, J, Longás, J., de Querol, R., Úcar, X. y Ciraso-Calí, A. (2018). Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 109-126.
- Rivera, R. G., Santos, D., Grau, M. y DeRose, L. F. (2021). Family relationships and internet abuse in 25 European countries. *Families. Relationships and Societies*, 10(2), 249-268.
- Rizo, M. (2006). *Redes. Una aproximación al concepto*. Ponencia Recogida En El III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, 2005, Editadas por la Coordinación de Patrimonio Cultural, Desarrollo y Turismo del Conaculta “Gestión Cultural: Planta Viva en Crecimi.
- Rodrigo López, JM. (coord.) (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Síntesis.
- Rodrigo López, MJ., Martín Quintana, JC., Cabrera Casimiro, E. y Máiquez Chaves, ML. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Editorial Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Rodriguez Rodriguez, J. (2002). El projecte d'acció tutorial als CRAE. Educació social. *Revista d'intervenció socioeducativa*, 20, 113-124.
- Rodó-de-Zárate, M. (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de paper
- Rodó-de-Zárate, Maria (2017) Who else are they? Conceptualizing intersectionality for childhood and youth research. *Children's Geographies*, 15(1), 23-35, <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1256678>
- Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers on the development of the person-centered approach. *Person-Centered Review*, 1(3), 257–259.
- Rubio, FJ., Trillo, M., Jiménez M. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica Group programs of positive parenting: a systematic review of scientific production. *Revista de Educación*, 389, 267-295.
- Rudqvist, A. y Woodford-Berger, P. (1996). *Evaluation and Participation. Some Lessons*.
- Ruiz-Román, C., Molina, L. y Alcaide, R. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (3), 453-474.



Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>

Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience - Clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(4), 474-487.

Sabán, C. (2010). Educación permanente» y «Aprendizaje permanente»: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230

Salem, S. (2014). Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 21, 111-122.

Sampson, R. J., Morenoff, J. D. y Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing «neighborhood effects»: Social processes and new directions in research. *Annual review of sociology*, 28(1), 443-478.

Sanders, J., Munford, R. y Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111-123.

Sanders, J., Munford, R. y Liebenberg, L. (2017). Positive youth development practices and better outcomes for high risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 69, 201-212.

Sauri, G., y Márquez, A. (2005). La participación infantil: un derecho por ejercer. Corona, Y & del Rio, N, *Antología del Diplomado Derecho de la Infancia en Riesgo*. Universidad de Valencia.

Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189-205). Teachers College Press.

Schwartz, S. E. O. y Rhodes, J. E. (2016). From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 58, 150-157.

Secombe, K. (2000). Families in poverty in the 1990s: Trends, causes, consequences, & lessons learned. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1094-1113.

Sellarès, A. (2003). *La participació jove*. Col·lecció Sinergia, 6. Ed. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

Serra, F. M. D. (2008). Redes sociales, pensamiento sistémico y dinámica de sistemas: aportes al strategar y al comunicar. *FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora* 11, 149-168

Silva, I., Torrego, J.C., Lorenzo-Llamas, E.M. (2021). Estudio de las estrategias de resolución de conflictos y habilidades sociales de alumnas y alumnos mediadores en educación secundaria obligatoria. *South Florida Journal of Health*, 2(1). 89-105

Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children and Society*, 18, 106-118.

Steele, H. y Steele, M., (Eds.), (2018). *Handbook of attachment-based interventions*. Guilford Press.

Straub, G. (2011). *The Missing Piece in The Empowerment Equation*. In *Strategy for Delivering Personal*. Agency to Women in the Developing World. Resource document

Sánchez, A. (2015). 'Nuevos' valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244.

Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. International. *Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.



- Tisdall, E. y Davis, J. M. (2004). Making a difference? Bringing Children's and Young People's Views into Policy-Making. *Children and Society*, 18, 131–142.
- Torrego, JC. (2017). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea
- Trilla, J. y Novella, A. M. (2011). Participación, democracia y Formació para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23–43.
- Ubieto Pardo, JR. (2012). La construcción de un caso en el trabajo en red. Teoría y práctica. Editorial UOC.
- Ubieto, J. (2007). Models de treball en xarxa. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 36, 26-39, UNICEF. (2003). The State of the World's Children 2003 - Child participation. Retrieved from
- Ungar, M. (2015). Practitioner Review: Diagnosing childhood resilience-a systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of child psychology and psychiatry, & allied disciplines*, 56(1), 4-17.
- Vanistendael, B. (2003). La resiliencia en lo cotidiano. En M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (pp. 227-239). Gedisa.
- Varela Crespo, L. (2010). La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148.
- Villanueva, C., Ortega, G., y Díaz, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. [Project-Based Learning: a methodology to strengthen three transversal skills]. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 433-445.
- Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R. & Castro Ponce, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 139-150.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Viñas Millán, A., Poyatos Casas, P., Morata Garcia, M. J., Marzo Arpón, T. E., López Jiménez, F. J., Palasí Luna, E., Sánchez, J., & Fernández Morán, F. (2018). *Valor humà: el model relacional-vincular en el treball socioeducatiu a Castell-Platja d'Aro*. (Serveis socials; Vol. 2). Departament de Treball, Afers Socials i Famílies. Generalitat de Catalunya
- Viñas, A. (2023). *Modelo sistémico y su aplicación en el acompañamiento socioeducativo*. Programa formativo SOMOS VOZ.
- Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. International Institutes for Restorative Practices. <https://acortar.link/9qm88B>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family process*, 42(1), 1-18. Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience*. Guilford publications.
- Watzlawick, P., y Beavin, J. (1967). Some Formal Aspects of Communication. *American Behavioral Scientist*, 10(8), 4-8.
- White, A. (2005). Assessment of parenting capacity. Literature review. Centre for Parenting and Research. Ashfield. Department of Community Services. En Escribano Segura, X. (2020). *El treball amb famílies des dels centres socioeducatius: propostes pedagògiques per la millora de les competències parentals*. Universitat Ramon Llull.



White, S. C. (1996). Depoliticising development: the uses and abuses of participation. *Development in Practice*, 6, pp.6–15.

Woodhouse, S. S. (2018). Attachment-based interventions for families with young children. *Journal of Clinical Psychology*, 74(8), 1296-1299.
<https://doi.org/10.1002/jclp.22640>

Zilberberg, L. (2022). Internacionalización y competencias interculturales en la Educación Superior. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 11(1), 182-195.

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.). *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Kluwer Academic/Plenum Publishers.