

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Setembre - desembre 2020

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial

A large, stylized graphic of the number '76' in white, set against a dark grey background. The '7' is on the left and the '6' is on the right, both rendered in a bold, sans-serif font. The '6' has a thick stroke and a rounded bottom. The background is a solid dark grey rectangle that occupies the lower half of the page.

Comitè científic

José Antonio Caride: Universitat de Santiago de Compostel-la
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universitat Ramon Llull
Ferran Casas: Universitat de Girona
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao. Instituto Politécnico do Porto
Josep Gallifa: Universitat Ramon Llull
Angel Gil: Institut Guttmann
José Miguel Leo: Representant del Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya
Aina Labèrnia: Universitat Ramon Llull
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ajuntament de Barcelona
Carme Panchón: Universitat de Barcelona
Enrique Pastor: Universitat de Múrcia
Rafael Ruiz de Gauna: Fundació Pere Tarrés
Joan-Andreu Rocha: Universitat Ramon Llull
Rosa Santibáñez: Universitat de Deusto
Jesús Vilar: Universitat Ramon Llull

Equip de Direcció

Editor: Joan-Andreu Rocha
Director: Jesús Vilar
Comunicació: Isabel Vergara
Administració: Jesús Delgado

Coordinadora del monogràfic: Jesús Vilar
Disseny i composició: Sira Badosa
Tractament de textos, correcció i traducció: Núria Rica
Traducció a l'anglès: Alan Moore
Support editorial: Clàudia Escarré
Gestió de la plataforma digital: Anna Tibol

La revista està indexada a

Carhus plus+ 2018, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconeixement - NoComercial (by-nc): Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial.
Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

Editada per la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés Universitat Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacció: alabernia@peretarres.org
Subscripcions / publicitat: bsoley@peretarres.org
Publicitat: drodriguez@peretarres.org

Impressió: ALPRES
Dipòsit legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista es publica en dues edicions:
en català i en castellà

La publicació no comparteix necessàriament les
opinions expressades en els articles.



Editorial

Competències, formació i bones pràctiques dels professionals de l'acció socioeducativa, *Jesús Vilar Martín* 5

Opinió

Supportar, creure i exigir: tres verbs de l'educació social, *Emilio Alanís Gutiérrez* 7

Monogràfic

Competències, formació i bones pràctiques dels professionals de l'acció socioeducativa

Educar la paraula amb vocació cívica, pedagògica i social, *José Antonio Caride Gómez i Héctor Pose Porto* 13
Competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu, *Gema Belchí Romero i Silvia Martínez de Miguel López* 32
Bones pràctiques en l'atenció socioeducativa amb les persones amb TEA. Una aproximació a les necessitats formatives professionals, *Monike Gezuraga Amundarain, Leire Darretxe Urrutxi, Idoia Legorburu Fernández, Zuriñe Sanz Esparza i Kattalin Izagirre Oyanarte* 55
Una anàlisi comparativa internacional sobre la pràctica professional de la pedagogia social, *Àngela Janer Hidalgo i Xavier Úcar Martínez* 80
La professió de l'educació social a Espanya. Una mirada universitària, *María Dolores Eslava Suanes, Carlota de León Huertas i Ignacio González López*.. 106
Una anàlisi per a la millora de la formació de l'educador social basada en el seu perfil competencial, *Ana Álvarez Fernández i Javier Herrero-Martín* 128
La qualitat de la formació a les organitzacions del tercer sector social. Situació actual i propostes de millora, *Sonia Fajardo Martínez* 150

Intercanvi

Percepcions dels joves tutelats i extutelats sobre l'atenció residencial rebuda pel sistema de protecció català, *Maitè Marzo Arpón i Paula Galán Sanz* 173
El rol de l'educador social a la unitat hospitalària de referència del trastorn de l'espectre autista, *Miquel Salmerón Medina i Laura Real Gisbert* 195
Avaluació de dos anys de funcionament d'un servei de suport i atenció emocional en centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona, *Laia Mas-Expósito, Juan Antonio Amador-Campos, Mercè Triay i Lluís Lalucat i Jo*..... 214

Libres recuperats

Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI, *Jesús Vilar Martín* 233

Publicacions

La pandèmia de la desigualdad. Una antropología desde el confinamiento, *Oscar Martínez Rivera* 236
Llibres rebuts 239

Propostes

Propers números monogràfics 240

Competències, formació i bones pràctiques dels professionals de l'acció socioeducativa

La formació dels professionals de l'educació social sempre ha estat un tema obert al debat, des de les primeres escoles de formació, abans que l'educació social s'incorporés a la universitat, fins a l'actualitat.

El tipus de formació està determinada per la idea del perfil professional subjacent que apunta a un rol social, a unes funcions i, també, a uns models teòrics de fonamentació.

Durant els anys setanta i noranta, les escoles de formació estan molt influenciades per la tradició francòfona de l'educació especialitzada i per una dimensió comunitària que gira al voltant de l'animació sociocultural, també influenciada pels aires de canvi que aporta la transició democràtica. Es tractava de formacions molt orientades a l'acció pràctica, molt impulsades pel col·lectiu professional.

L'arribada de l'educació social a la universitat l'any 1992 (el decret de creació dels estudis és de l'any anterior) fa que la formació es redefineixi i, potser erròniament, s'orienti cap a una perspectiva més escolar, si més no a l'inici, que denota també algunes diferències entre l'acadèmia i el món professional. Afortunadament, els primers anys de la diplomatura en Educació Social hi van haver canvis freqüents en els plans formatius perquè el procés paral·lel de professionalització identificava buits formatius que calia omplir. En aquest sentit, és interessant destacar la progressiva harmonització de les relacions entre l'acadèmia i el món professional, element central a l'hora d'assegurar una formació de qualitat i, a la vegada, realista i efectiva.

L'arribada del pla Bolonya i el pas de la diplomatura a grau universitari va representar un canvi estructural a l'hora de dissenyar els currículums formatius.

Aquí, val la pena destacar que a l'Estat espanyol, al voltant dels anys 2005-2008, es va intentar construir un marc comú formatiu per a totes les universitats en forma de fitxes tècniques que asseguressin una certa homogeneïtat en la formació dels educadors socials (com es va fer en altres àrees de coneixement), però que finalment no va reeixir. El resultat va ser que cada universitat, des de la seva autonomia, va acabar construint els seus plans d'estudi, de vegades amb poques similituds entre ells.

Un segon debat que va aparèixer en el pas als graus va ser el d'on posar l'èmfasi en el procés formatiu. Mentre que durant la diplomatura s'havia seguit un disseny formatiu centrat en els continguts (tot i que des d'una mirada

àmplia que identificava la dimensió conceptual, però també la procedimental i l'actitudinal), el pas als graus apuntava cap a la formació en competències, com una nova alternativa en el disseny de la formació.

La idea de formació per competències no ha estat absent de discussió. Mentre que una mirada àmplia del concepte l'identifica amb la integració harmònica de sabers, estratègies i actituds com un tot integrat per al treball en entorns complexos, també hi ha autors que alerten del perill que la idea de competència, des d'una mirada molt més restringida, apunti a la capacitació tecnocràtica per a respostes tancades i mecàniques que devaluïn la capacitat de centrar-se en les necessitats de les persones.

El debat és ampli i, segurament, inacabable, cosa que denota l'interès i la preocupació per una formació de qualitat que capaciti per respondre adequadament als reptes del món actual.

En aquest monogràfic presentem un seguit de textos que reflexionen sobre aquesta dimensió competencial, ja sigui en el conjunt de l'educació social o en algunes de les seves àrees específiques.

Esperem que aquests textos aportin bons arguments que contribueixin a mantenir viu el debat i el facin avançar.

Jesús Vilar Martín
Professor de la Facultat d'Educació Social i Treball Social
Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull

Suportar, creure i exigir: tres verbs de l'educació social

Sembla que el lloc de poder que s'assigna als professionals d'*allò social* permet decidir què aprenen, com aprenen i fins on aprenen les persones a les quals devem la nostra intervenció socioeducativa. Aquesta afirmació no podria ser més errònia, i, tanmateix, amaga una mica de raó. La complexitat que això suposa fa que molts professionals caiguin (caiguem) en la temptació de decidir què, com, quant i fins quan han d'aprendre els nois.

Per entrar de ple en aquesta breu contribució, oferiré una experiència pròpia. Un dia, a l'aula de sempre, vaig proposar una activitat als nois. Sense puntualitzar-hi gaire, només matisaré que els nois eren d'origen marroquí, que érem allà per aprendre espanyol i que ja havíem recorregut un camí junts. En acabar d'exposar l'activitat, un voluntari, de bon cor, em diu en veu baixa: "Això és molt complicat per a ells". Feia una clara crítica a la feina que en aquell moment es proposava als nois. Potser és que m'agrada llegir entre línies, aturant-me en els detalls dels gestos, o en l'entonació de la veu, potser és perquè jo mateix soc estranger en aquestes terres, potser només és perquè aquell dia vaig tenir un moment de lucidesa. Sigui quina sigui la raó, aquesta frase dita en aquest context va produir dos efectes en la meva persona, el primer va ser el qüestionament que li vaig fer des del silenci de la meva mirada, el segon va arribar més tard, i és aquest text.

L'activitat va seguir el seu curs com de costum, i he de dir que els nois van aconseguir completar el que s'havia proposat, la qual cosa no vol dir que fos una tasca senzilla de realitzar. Permeteu-me, lector, reflexionar-hi i aturar-m'hi una mica. Per entendre amb encert el que exigeix ésser educador social, m'agradaria compartir tres verbs que articulen la nostra professió. En un primer moment es necessita comprendre la vulnerabilitat dels col·lectius amb què generalment tractem. Però aquest no és el verb, qualsevol pot comprendre amb una mica de recerca pròpia les històries de vida de moltes de les persones amb què col·laborem. És més propi de l'educació social aprendre a *suportar*, o dit d'una altra manera a ésser suport. D'aquí que s'aclareixi que no es pensa en *suportar* des de la falsa tolerància que s'utilitza en situacions incòmodes que demanen un exercici de paciència especial. Sugereixo que s'entengui des de l'atleta que està exhaust per la carrera i apareix un company per assistir-lo i brindar-li suport durant un tram de camí. En d'altres paraules, el suport que permet portar alguna cosa (o algú) de baix a dalt per un lapse de

temps. Un *suportar* des de les relacions de suport. A més, podríem conjugar el verb i pensar en *suportem*, *suporten*, etc. Crear les conjugacions del verb *suportar* és una part del treball.

Però la professió de l'educador social no pot quedar reduïda només a això, seria limitar-ne l'actuació i la raó de ser. Del nivell de dificultat de les tasques que es proposen des dels àmbits socioeducatius, és proporcional el nivell de creença que es professa en els nois i en les seves capacitats. És a dir, que no és lícit proclamar que crec en ells, quan el que demano com a educador insinua un suposat "límit intel·lectual". Per tant, l'activitat professional de l'educador social es dibuixa en un segon moment pel verb *creure*. Des d'aquest creure en els altres és d'on s'orienta i pren rumb l'acció socioeducativa. La creença en les seves capacitats alimenta la seva pròpia interdependència. Podríem qüestionar-nos a nosaltres mateixos i dir: de què va això si jo no crec en ells? Això és crític perquè si no hi creiem, el resultat és una malformació de la nostra professió. Hom passa de ser un agent de canvi a ser un agent opressor. Es podria dir que l'educador social comença a formar part dels que priven el dret a l'educació des de la mateixa trinxera que llegeix un estendard per defensar-lo. Per prevenir aquesta penosa situació, i poder traduir aquest *creure* en els joves, ofereixo un tercer verb que clou la intervenció de l'educador: *exigir*. L'exigència professional ressalta i assenyala el respecte que es té per l'altra persona. Després de *creure* en ells, la conseqüència lògica és que es demani un treball de qualitat, un anar més enllà, amb fermesa i tendresa. Amb professionalisme i espontaneïtat. Amb l'organització que suposa una classe i l'obertura al caos que descol·loca allò que hem planificat i ajuda a créixer plegats. Quan aquesta exigència manca, la tasca professional perd valor, perquè l'educador mateix no l'hi ha donat. La reivindicació de la professió de l'educador social, tan anhelada en moltes plataformes, es defensa en l'exigència que dipositi en el seu treball i en allò que espera de les persones que atén.

Per aquest motiu aquests tres verbs: *suportar*, *creure* i *exigir*, aconseguen esbossar l'acció socioeducativa amb més certesa. Permeten moure's professionalment i tenen cura de no caure en falsos horitzontalismes (Martínez, 2018), nocius per als processos educatius que demana la professió, ni messianismes que ressalten una idea de les professions socials com a eix salvífic de la vida d'altres persones (Zamanillo, 2019).

Tornant a l'afirmació inicial d'aquesta reflexió, sobre el binomi entre el poder del professional i les capacitats de les persones que atén, es pot concloure que l'educador social té tant poder per construir juntament amb els altres, com per limitar i oprimir les oportunitats de les persones de les quals s'ha confiat la cura. La responsabilitat professional llavors recau en l'ús d'aquest poder. En suma, la invitació és a mirar, abans de qualsevol intervenció socioeducativa,

la pròpia postura professional davant les persones amb què es treballa. No fos cas que, per manca de professionalisme, manca d'interès o l'afany de cercar una reivindicació professional, en l'intent de millorar els processos educatius, sigui dels educadors socials dels quals diguin: "això és molt complicat per a ells".

Emilio Alanís Gutiérrez
Centre Superior d'Estudis Universitaris La Salle

Bibliografia

- Martínez, A.** (2018). Repensar la intervenció social con grupos: premisas y orientaciones para una práctica transformadora. *Cuad. trab. soc.* 31 (2), 369-379. doi: <https://doi.org/10.5209/CUTS.55416>
- Zamanillo, T.** (2019). El trabajo social y el neoliberalismo. Aproximaciones a una definición abierta a la complejidad social. *Revista Trabajo Social unam*, 139-157. Recuperat de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/69821/61608>



Resum

Aquest text situa les seves principals contribucions a l'anàlisi de diferents circumstàncies que concorren en els processos de comunicació i l'ús que es fa del llenguatge en les societats de segle XXI, amb èmfasi especial en els contextos universitaris. Reivindicant i elogiant les virtuts cíviques, pedagògiques i socials que posen en valor la paraula, s'insisteix en la necessitat d'aprendre a parlar bé i a comunicar-se en públic, fomentant el diàleg, l'escriptura i la lectura com a "competències" principals a adquirir en el trànsit de la formació a la professió en educació social. Per fer-ho, caldrà superar algunes de les mancances i limitacions que s'observen en els seus actuals programes formatius, invocant les responsabilitats del professorat i de l'alumnat, futurs educadors socials.

Paraules clau

Educació social, formació inicial, professionalització, competències, comunicació.

Educar la palabra con vocación cívica, pedagógica y social

El texto que presentamos sitúa sus principales contribuciones en el análisis de distintas circunstancias que concurren en los procesos de comunicación y el uso que se hace del lenguaje en las sociedades del siglo XXI, con especial énfasis en los contextos universitarios. Reivindicando y elogiando las virtudes cívicas, pedagógicas y sociales que ponen en valor la palabra, se insiste en la necesidad de aprender a hablar bien y a comunicarse en público, fomentando el diálogo, la escritura y la lectura como "competencias" principales a adquirir en el tránsito de la formación a la profesión en educación social. Para hacerlo deberán superarse algunas de las carencias y limitaciones que se observan en sus actuales programas formativos, invocando las responsabilidades del profesorado y del alumnado, futuros educadores sociales.

Palabras clave

Educación social, formación inicial, profesionalización, competencias, comunicación.

Teaching communication with civic, pedagogical and social purposes

This paper is devoted, in the main, to analysis of different circumstances that concur in communication processes and the use made of language in the twenty-first-century societies, with particular emphasis on university contexts. Defending and praising the civic, pedagogical and social virtues that the word foment, the need to learn to speak and communicate in public well is highlighted, and discussion, writing and reading are encouraged as key competencies that should be acquired during the transition from training to professional practice in social education. To do so, it will be necessary to overcome some of the shortcomings and limitations observed in current training programmes, and to emphasise the responsibilities of teachers and students, future social educators.

Keywords

Social education, initial training, professionalisation, competencies, communication.

Com citar aquest article:

Caride Gómez, J. A.; Pose Porto, H. (2020).
Educar la paraula amb vocació cívica, pedagògica i social.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 13-31.



▲ Introducció

Miguel de Cervantes va emprar en l'escriptura del seu enginyós *Don Quixot de la Manxa* gairebé 23.000 paraules diferents. Els diccionaris, en les seves versions més completes, en comptabilitzen desenes i, fins i tot, centenars de milers: el de la *Real Academia de la Lengua Española* s'aproxima a les 88.000 paraules, mentre que l'*Oxford English Dictionary* en supera les 300.000. Altres mètriques, presentades a manera de curiositats, informen que les persones més cultes n'empren en les seves converses quotidianes poc més de 5.000; prou menys quan escriuen. I tot i que pronunciem milers de paraules al dia, només uns centenars tenen significats diferents, anant dels pensaments als sentiments, de les raons a les emocions: les paraules tenen poder i valor, com també en té el silenci, que paradoxalment s'anomena amb una paraula.

Les paraules formen part de la vida, a la qual descriuen, expliquen i interpreten. Quedar-se'n sense, maltractar-les, menysprear-les..., és molt més que una malaltia literària (Berthoud i Elderkin, 2017). Sovint acaben sent veritables malalties del llenguatge i de la comunicació. Per això, i més enllà de circular per la conversa, la lectura o l'escriptura fent palès allò que es coneix o s'intueix, les paraules són un trànsit cap a les utopies i les il·lusions inacabades, a les quals doten de certa historicitat.

“Vivim i creixem en funció del llenguatge que posseïm”

El rei Frederic II de Prússia, un dels màxims exponents del despotisme il·lustrat a la segona meitat de segle XVIII, amb la intenció de descobrir quin era l'idioma original de l'espècie humana, va ordenar que diversos nounats es criessin amb dides a les quals es va prohibir de comunicar-s'hi. Imaginava el monarca, en un dels seus filosòfics desvaris, que així podria sentir les primeres paraules emeses de forma natural, sense que hi intervingués cap aprenentatge. Frederic II, considerat un dels més grans genis militars de la història, que supervisava amb zel l'activitat dels seus funcionaris tot exigint-los un estrictament compliment del seu deure, va fracassar estrepitosament en el seu “experiment”: cap dels nadons no va sobreviure. Segons sembla, necessitem el llenguatge de la mateixa manera que necessitem els aliments (Manguel, 2007); tant és així que hom pot arribar a afirmar que “vivim i creixem en funció del llenguatge que posseïm” (Carbonell i Martínez, 2020, p. 73).

Sigmund Freud amb la pretensió de fonamentar científicament i filosòfica la psicoanàlisi, va recórrer a la paraula –que es parla i s'escolta– com un dels principals suports del quefer humà, exercint una notable influència en l'imaginari social. Invocant la importància d'educar la paraula, recordava que la civilització es va iniciar quan un homínid va insultar un dels seus semblants, recurrent –per primera vegada– al lèxic i no a la força física per relacionar-se: el dir feridor com a detriment intel·lectual i emocional que reforça els actes fallits, accentua els “complexos” i el sentiment de culpa, fomenta el narcisisme i disculpa les pulsions, a més de provocar el malestar en la cultura i d'entorpir el progrés.

Amb perspicàcia i ironia, gairebé tres segles abans, Michel de Montaigne en els seus celebrats *Assaigs*, tot distanciant-se del fanatisme religiós i de les convulsions socials que van marcar la seva època (segle XVI), advertia sobre les responsabilitats que té el llenguatge en els desordres de qualsevol comunitat i del món. Les causes de molts problemes en la conquesta d'una subjectivitat sense coartades, de la llibertat, o d'uns determinats trets d'identitat són, sovint, gramaticals: no només es manifesten a través de les paraules; també s'originen i es perpetuen amb elles.



Donant-nos l'oportunitat d'un gir epistemològic, llegim en Haruki Murakami la seva frustrada experiència formativa a la Waseda University, una de les més prestigioses universitats privades del Japó, amb seu a Tòquio. La violència desencadenada a finals dels anys setanta del segle passat en aquell país va derivar, “malgrat els bells missatges que suraven en l'ambient..., en una successió de paraules buides” (Murakami, 2017, p. 35). Al seu parer, sense un esperit i una moral capaços de sostenir el que és apreciable i bell, les conseqüències pràctiques poden ser catastròfiques per a les persones, afegint com un ensenyament d'aleshores i un convenciment d'avui que s'han d'emprar de manera correcta: “com a mínim han de ser justes i imparcials. No poden caminar soles”.

En endavant argumentarem sobre la necessitat que l'alumnat d'Educació Social prengui consciència de la importància que implica el bon parlar i el bon escriure, acudint a la paraula educada per expressar-se, dialogar, comunicar-se i pensar millor. Al·ludirem a algunes de les mancances més freqüents, que tenen el seu reflex en una anàlisi de contingut realitzada sobre les competències –bàsiques o generals, transversals i específiques– que han estat formulades en els títols de grau en Educació Social de trenta-set universitats i quaranta-un centres del sistema universitari espanyol.

Si callar és no dir-se, dir és més que no callar

Parlar amb els altres és molt més que emetre paraules, adreçades a algú, tractant com a éssers humans totes les persones amb què parlem: “de la tria de les paraules que diem, ens diem i ens diuen està feta la matèria de l'ésser que opta a cada instant amb cada decisió” (Valle, 2018, p. 55). Perquè quan s'insisteix a tenir cura de la imatge, la importància de triar bé les paraules no és un assumpte intranscendent. La veritable llibertat no rau tant a poder manifestar allò que hom pensa, sinó a disposar de les millors oportunitats per pensar allò que s'expressa. Per molt que es repeteixi, no sempre una imatge val més que mil paraules. De vegades una sola paraula –justícia, llibertat, pau, mare o fill– transmet tant o més que qualsevol representació que se'n faci. Sense dubte, el més preuat de l'experiència educativa “es juga en el do de la paraula i en el temps necessari per fer-la pròpia... [donant-nos la possibilitat de] continuar narrant l'esdevenir del món” (García Molina, 2003, p. 24-25).

En aquest sentit, preocupa que l'estima per la llengua, la bona expressió i una escriptura acurada sucumbeixi davant les nombroses faltes d'ortografia que es cometen des dels primers ensenyaments fins als superiors. Com ha afirmat Julio Llamazares en el marc d'un reportatge periodístic realitzat per Elisa Silió (2018), “la gent jove escriu voluntàriament malament perquè si no l'entorn la mira malament”. Quan ho fa, s'imposa la infantilització de l'expressió, sigui quin sigui l'escenari en què ens situem, real o virtual, marcats per deixos sexistes, agressius i fins i tot bèl·lics.

L'empatia, que implica esforçar-se per identificar-se amb algú i compartir els seus sentiments, és difícil que s'esdevingui a les xarxes socials i a través del mer contacte electrònic

Captius de la immediatesa i del *carpe diem*, que incentiva la societat de l'espectacle (Debord, 2000), no s'amaguen els disbarats que viatgen amb les paraules; ans al contrari, s'expandeixen per les pantalles, gairebé sense límits o objeccions. Sherry Turke (2017) ho va analitzar en una minuciosa recerca, tot conclouent que la contínua immersió digital dels joves en les connexions virtuals està derivant en un progressiu abandonament de la conversa cara a cara; un descuit davant del qual Turke reaccionaria enaltint les relacions verbals en tots els àmbits de la vida. L'empatia, que implica esforçar-se per identificar-se amb algú i compartir els seus sentiments, és difícil que s'esdevingui a les xarxes socials i a través del mer contacte electrònic (Cabero i Marín, 2014), prement l'icònic “m'agrada”, o cedint terreny a la impostada arrogància de les idees alienes, als xarlatans i mentiders (La Capria, 2019).

La incidència d'aquestes pràctiques en els ensenyaments universitaris, quan s'esvaeixen les paraules, o no són les millors que ha de procurar la lliure expressió (Gamper, 2019), contraria alguns dels principals objectius de tota educació superior (Buxarrais i Azevedo, 2017): formar professionals i ciutadans que entenguin i comprenguin el món, contribuint a desenvolupar capacitats intel·lectuals i relacionals múltiples, com ara la confiança en un mateix, la presa de decisions, l'esperit crític, la llibertat d'expressió, la formulació de preguntes o el diàleg sustentat en arguments raonats.

Reflexionarem sobre algunes de les circumstàncies que concorren en la formació de qui està cridat a ocupar-se professionalment de l'educació (escolar i social) com ara mestres, educadors socials, professors, pedagogs... Lamentablement, pel que veurem, analitzant els plans d'estudi dels graus d'Educació Social que s'imparteixen a les universitats espanyoles, ni la paraula ni la comunicació tenen tota la consideració que mereixen. La seva presència a les competències que s'han anat formulant en les memòries de verificació del títol és merament testimonial, de vegades ignorant i/o relegant-les a un segon pla.

Mai abans en la història de la humanitat i de les civilitzacions no ha estat tan malmesa la paraula (Gamper, 2019). La cultura en la modernitat líquida (Bauman, 2009 i 2013) ja no cerca il·lustrar els pobles, educant-los i refinant els seus costums; en té prou de seduir els públics, assemblant-se a un gran basar ple de béns desitjables. No només es deprecia el diàleg i la natura –de vegades captivadora– de la paraula, sinó també la paciència i la perseve-

rança, el respecte i la tolerància, la calma i els modals de cortesia (Camps i Giner, 2014). Perquè la transcendència d'aquests valors no es redueix al llenguatge, ni tan sols a la comunicació que propicia en qualsevol temps i lloc. Michèle Petit (2018), convocant-nos a llegir el món i les experiències-vivències culturals, dirà que amb la seva pràctica es tracta de forjar l'art de viure creant una societat més habitable, explorant-nos a nosaltres mateixos i al que ens envolta, sense renunciar als somnis i a allò inesperat.

Davant la impostura del silenci i del desassossec que causen les paraules trencades pels poders salvatges, “val la pena mantenir l'esperança que es pot viure en un món millor” (García Montero, 2019, p. 33), conciliant la llibertat individual amb la pertinença solidària a una comunitat local-global, que recuperi la paraula i els sons del llenguatge com un producte històric (Sapir, 2010). En aquest sentit, tot indica que els quatre pilars bàsics de qualsevol educació que miri cap al futur –aprendre a aprendre, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser (Delors, 1996)– invoquen necessitats que s'han de satisfer sense demores i fins i tot amb urgència. Cal fer-ho per donar-nos l'oportunitat de repensar l'educació com un bé comú mundial que “requereix aprendre amb els altres i a través dels altres, per mitjà de converses i debats, tant amb els companys com amb els docents” (UNESCO, 2015, p. 50).



La importància de la comunicació en la formació i professionalització en educació social

Des dels seus orígens, fonamentalment a partir dels primers anys de segle XII, les universitats miren de construir els seus aprenentatges en el diàleg amb una triple missió: la formació, la recerca i la difusió o transferència del coneixement al servei de la cultura, del desenvolupament i de la qualitat de vida. Sense opcions per al diàleg, “els ensenyaments universitaris perden molts dels seus significats més estimables, en afeblir substancialment els èxits de la recerca, la formació i l'impacte social... i, amb ells, les oportunitats pedagògiques i socials que cal atribuir a l'educació –anomenada superior– en la millora de la condició humana i de les nostres particulars maneres de ser i estar al el món” (Caride, 2016, p. 86). La formació ha de contribuir a recuperar el sentit crític davant dels usos i abusos de la informació mediàtica, construir espais públics per al diàleg social i l'exercici dels drets democràtics, d'un ciutadà conscient de les circumstàncies econòmiques, polítiques, ambientals i culturals en què viu. Si no ho fa, serà totalment incapaç de “controlar” el futur d'aquelles circumstàncies, així com el seu propi futur (Bauman, 2009).

Les universitats miren de construir els seus aprenentatges en el diàleg amb una triple missió: la formació, la recerca i la difusió o transferència del coneixement

Quan les paraules no flueixen, la comunicació es trava, tensant i, de vegades, contaminant –voluntàriament o involuntària– la convivència. També a les aules universitàries (Valle, 2016). O, almenys, llastrant les oportunitats per educar i educar-se amb el llenguatge que està a l'abast dels qui, comunitàriament essent estudiants i professors, comparteixen un determinat projecte formatiu. Com és sabut, els plans d'estudi en els ensenyaments universitaris, des dels graus als doctorats, han d'explicitar a través dels seus processos de verificació, seguiment i acreditació, l'oportunitat de dotar-se de “competències” bàsiques i generals, transversals i específiques. En la seva formulació, el llenguatge, la comunicació, l'escriptura o l'oralitat són, o ho haurien de ser, suports fonamentals en les activitats formatives, els mètodes d'ensenyament, els resultats d'aprenentatge i els sistemes d'avaluació que s'han de redactar per a cada mòdul, matèria o assignatura que s'imparteix. Així es requereix en els processos contemplats pels sistemes de garantia interna de la qualitat, existents a cada universitat i sobre els quals han d'informar les agències d'acreditació i avaluació d'àmbit autonòmic, nacional i internacional.

“Les competències professionals tenen múltiples facetes: epistemològica, sociològica, política i pràctica”

En els estudis de grau s'aspira a formar l'alumnat en competències que siguin congruents amb la seva futura pràctica professional, integrant coneixements, habilitats i actituds que els permetin desenvolupar-se en els seus respectius àmbits professionals (ANECA, 2004). S'assoleixen a través d'experiències i hàbits d'aprenentatge integrats en els continguts i les metodologies docents (Fullana, 2009). Essent així, s'explica que “les competències professionals tenen múltiples facetes: epistemològica, sociològica, política i pràctica; per això reclamen una perspectiva multidimensional i integral dels aprenentatges. La comprensió, el judici i la mobilització de diversos recursos cognitius, personals, socials i ètics constitueixen l'estructura interna d'una competència, així com la capacitat d'aprendre a aprendre, que és essencial per captar-ne el caràcter canviant i evolutiu” (Escudero, 2009, p. 65).

D'una manera dispar s'han traslladat als plans d'estudis vigents en les facultats de les àrees de Ciències Socials i Humanitats i, més en concret, de Ciències de l'Educació, Formació del Professorat, etc., amb la intenció d'adaptar els seus títols de grau (en Educació Social, Pedagogia, Mestre en Educació Infantil i Primària), postgrau i doctorat a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que es va iniciar el 1999 amb la Declaració de Bolonya i els seus processos normatius associats. Un canvi de paradigma que suggereix canvis rellevants en les metodologies docents, l'organització dels continguts, l'avaluació dels estudiants i la seva mobilitat internacional.

Fent ús de diferents termes, s'al·ludeix explícitament a la necessària habilitat o competència per a comunicar-se de forma correcta i precisa, oralment i per escrit, en les paraules i en els textos, en la redacció i fins i tot en l'expressió corporal. No obstant això, i tot i que són competències interpersonals que qualsevol matèria i/o assignatura defineix com a imprescindibles, la seva transversalitat va acabar determinant que no es treballi específicament en cap

d'elles (Fullana, Pallisera i Planas, 2011). Així es desprèn de l'anàlisi de les seves memòries de verificació, que van tenir entre els seus *Llibres Blancs* de cada títol, fruit del treball realitzat per diferents col·lectius universitaris i professionals recolzats per l'ANECA, amb l'objectiu explícit de realitzar estudis i aportar orientacions d'utilitat per al disseny dels graus en la seva convergència amb l'Espai Europeu d'Educació Superior.

La creació i la consegüent implantació del grau d'Educació Social a les universitats espanyoles, com a “renovació i consolidació d'una formació universitària emergent” (Caride, 2008, p. 113), va possibilitar incorporar les seves teories i pràctiques a noves maneres d'articular i integrar l'educació a les incerteses del present històric, amb la mirada posada en els reptes d'un món en transformació (Vilar, 2018). Tornant als seus principis, cal dir que als educadors socials se'ls considera com a agents de canvi social, dinamitzadors de grups socials a través d'estratègies educatives que ajuden els subjectes a comprendre el seu entorn social, polític, econòmic i cultural, participant activament en la seva transformació.

A aquesta concepció de l'educació social, dels ensenyaments i pràctiques professionals que permeten construir-la, s'associen objectius formatius orientats, entre d'altres èxits, a: prevenir i compensar dificultats d'estructuració de la personalitat i inadaptacions socials; afavorir l'autonomia de les persones; desenvolupar activitats amb una finalitat educativa, cultural, lúdica, etc.; potenciar la recerca de la informació i comprensió en l'entorn social i de l'entorn social; desenvolupar l'esperit crític i la capacitat de compressió i anàlisi de la realitat sociopolítica; afavorir la participació dels grups i individus, així com la millora de les seves competències i aptituds; afavorir el canvi i la transformació social, el desenvolupament sociocultural, professional, institucional i comunitari.

El valor de la paraula en les competències formatives en educació social

Entre octubre i novembre del 2020, vam accedir a les diferents webs de les facultats que imparteixen el grau d'Educació Social en trenta-set universitats espanyoles i quaranta-un centres, considerant diversos criteris: la titularitat (pública-privada), les modalitats d'ensenyament (presencial, semipresencial, telemàtica o a distància) i la territorialitat. Es tractava de “visitar” les memòries de verificació dels seus títols (en total, quaranta-una pàgines web), identificant les competències del grau i les referències explícites a la comunicació i al llenguatge, al cultiu de la paraula educada, al fet de parlar i escriure “bé” (de manera apropiada, correcta, significativa, etc.), en relació amb els continguts i les metodologies que es contemplen en el desplegament dels seus respectius plans d'estudis. Més encara: es buscava evidenciar si



La creació i la consegüent implantació del grau d'Educació Social a les universitats espanyoles va possibilitar incorporar les seves teories i pràctiques a noves maneres d'articular i integrar l'educació a les incerteses del present històric

en les diverses modalitats d'elaboració i/o formulació de les competències en els graus d'Educació Social s'empraven expressions vinculades a la promoció de l'oralitat, l'escolta activa, el debat a classe, la correcció en el llenguatge, la bona escriptura, etc., per part del professorat i l'alumnat que desenvolupa curricularment els seus ensenyaments.

A la taula 1 s'hi inclouen, de forma sintètica, les informacions obtingudes, amb dades recollides del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de les quals s'extreuen algunes conclusions:

- El maneig del llenguatge per part de l'alumnat no és una competència fonamental i explícita en la informació que es proporciona a les webs o que figuri a les memòries de verificació analitzades; en força casos, es formula de manera genèrica i poc específica.
- Són escasses i força vagues les mencions que es fan a la correcció de la parla i l'escriptura de l'estudiantat. En alguns títols ni hi consten. Sorprenen aquesta circumstància quan és una "habilitat" sobre la qual, sovint, se'n destaquen les mancances en el desenvolupament de les classes, en la lectura i la comprensió dels textos, la redacció dels treballs o les proves d'avaluació que realitza l'alumnat.
- Les competències que incideixen en la necessitat d'educar la paraula focalitzen l'atenció en la transmissió d'informacions, idees, problemes o solucions.
- En força casos s'apela, específicament, al coneixement de la llengua materna o d'algun idioma estranger, preferentment l'anglès.
- Són poques i per això cal destacar-les, en un sentit positiu, les competències que incideixen a formar l'alumnat en l'empatia comunicativa o en el maneig de la paraula per transmetre sentiments (per exemple, a les universitats d'Almeria i Deusto). O, com passa al grau en Educació Social de la Universitat de Valladolid, que, a banda de contemplar competències generals sobre la llengua/es materna/es o estrangeres com en altres universitats, alerta sobre la importància d'educar en "l'escolta empàtica i l'expressió clara i assertiva del que es pensa i/o se sent per mitjans verbals i no verbals". És una de les escasses titulacions, entre les analitzades, que cita expressament la correcció en la parla i l'escriptura per part dels futurs educadors socials.

Assumint que la formació acadèmica universitària s'inclou en un trajecte que, en el millor dels casos, s'orienta cap a la inserció laboral i l'acompliment professional, no s'han d'obviar les insuficiències i limitacions que presenta la transició del sistema educatiu a la "vida activa", amb els greus problemes que genera la desocupació, la precarietat laboral, etc. Tampoc el

fet que, quan es fa, es reproduïxen i s'engrandeixen les desigualtats socials d'origen, i ja no diguem la incapacitat per dotar els "hereus" d'un capital social i cultural que estigui a l'altura del temps històric en què vivim (Bourdieu, 2012). En tot cas, són mancances que venen de lluny: s'inicien en l'Educació Infantil i Primària, es perllonguen a la Secundària, de caràcter generalista i/o especialitzat, des de l'Educació Secundària Obligatoria fins al batxillerat i la Formació Professional. Superar-les, amb la intenció de fer un gir radical a les capacitats –i no només a les competències–, exigeix millorar l'expressió oral i escrita, amb un tractament pedagògic i didàctic més complet i inclusiu. Amb aquesta finalitat, és essencial comprendre la importància de l'educació literària i de les competències lectora i literària en el "desenvolupament integral de les persones i la seva participació com a ciutadans actius i crítics en les societats contemporànies" (Ibarra i Ballester, 2020, p. 12).



Taula 1. La comunicació i la paraula en les "competències" dels graus en Educació Social (N = 37 universitats, 41 centres)

Universitats (campus)	Competències generals o bàsiques (CB i CG), transversals (CT), específiques (CT) o d'altres (pròpies de cada universitat)	Tipus de competència
A Coruña	Habilitats comunicatives per expressar-se amb correcció oralment i per escrit	CG5, CN1
Alcalà	Desenvolupar una comunicació correcta oral i escrita	CE25
Almeria	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB3
	Expressar amb claredat i oportunitat les idees, coneixements, problemes i solucions a un públic ampli (i sentiments a través de la paraula, adaptant-se a les característiques de la situació i l'audiència per aconseguir-ne la comprensió)	UAL4
	Entendre i fer-se entendre de manera verbal i escrita	UAL7
Autònoma de Barcelona	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB
Autònoma de Madrid	Transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat	CT4
	Escollir altres persones amb atenció i interès	CN4
Barcelona	----	
Burgos	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB5
Castella-La Manxa (Talavera de la Reina)	Capacitat comunicativa	CG1
Castella-La Manxa (Cuenca)	Capacitat comunicativa	CG1
	Competència per a l'expressió oral i escrita	CG8
Catòlica de València	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es	CG3
	Comunicar-se amb altres experts d'altres àrees	CG2
	Desenvolupar actituds i dominis lingüístics que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE21
Complutense	Domini d'estratègies de comunicació interpersonal	CT2
	Coneixement i ús de les estratègies de comunicació oral i escrita	CT7

Córdoba	Que els estudiants puguin transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat i no especialitzat	CB4
	Expressió oral i escrita	CG8
Deusto (Bilbao)	Participar activament en els debats	CG1.1
	Expressar amb claredat i oportunitat idees, coneixements i sentiments propis a través de la paraula	CG7
	Relacionar-se eficaçment amb altres persones a través de l'expressió escrita	CG8.1
	Fomentar una comunicació empàtica i sincera	CG9
Extremadura	Transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.	CB4
	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es	CT3
	Comunicació oral i escrita	CT3
Girona	Comunicar-se oralment i per escrit	CG3
Granada	Expressar i transmetre adequadament a un públic especialitzat o no especialitzat idees i arguments complexos, de manera oral i escrita	CT2
Granada (Melilla i Ceuta)	Expressar idees i arguments, de forma oral i per escrit, en una llengua estrangera	CT3
Huelva	Transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat i no especialitzat	CB4
	Dominar correctament la llengua espanyola, el coneixement dels diversos estils i dels llenguatges específics	CT4
Illes Balears	Capacitat comunicativa i lingüística	CT3
Jaén	Transmetre informacions, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat o no especialitzat	CB4
	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es per expressar-se i comprendre idees, conceptes i sentiments oralment i per escrit amb un adequat nivell d'ús	CT3
	Habilitats interpersonals enteses com la capacitat de relacionar-se positivament amb altres persones a través d'una escolta empàtica i de l'expressió clara i assertiva del que es pensa i se sent	CT11
	Comunicar actituds i domini lingüístic que possibiliti i afavoreixi el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE25
León	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CG4
	Expressió escrita	CT1
	Expressió oral	CT2
	Desenvolupar actituds i domini lingüístic	CE42
La Rioja	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB4
	Comunicar-se de forma oral i escrita utilitzant el vocabulari tècnic	CG2
	Desenvolupar habilitats de comunicació	CT2
Las Palmas de Gran Canaria	Comunicar-se de manera adequada i respectuosa amb diferents audiències	CT1
	Comunicar amb autonomia idees i arguments en llengua anglesa, ja sigui de forma oral o escrita	CE20
Lleida	Desenvolupar actituds i dominis lingüístics que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE8
	Comunicar oralment i per escrit en la llengua materna i l'estrangera	CG3
Màlaga	Comunicació àgil, clara, oral i escrita	CG1.4
Múrcia	-----	---

Oberta de Catalunya (UOC)	Comunicació efectiva a través de diferents mitjans i en diversos contextos	CT3
	Saber argumentar valoracions, judicis, crítiques, exposicions i defenses	CT11
Oviedo	Saber comunicar	CG04
	Destresa en la comunicació oral i escrita	CG10
Pablo de Olavide (Sevilla)	-----	---
País Basc (Bilbao i Donostia)	Redactar documents professionals en diferents contextos i adaptats a públics diversos	CE1
	Saber expressar oralment a públics diversos idees, arguments, problemes i solucions sobre temàtiques socioeducatives	CE10
Ramon Llull	Escolta empàtica	CT1
Rovira i Virgili (Tarragona)	Transmetre informacions, idees, problemes i solucions a un públic especialitzat o no especialitzat	CB4
	Comunicar informació, idees, problemes i solucions de manera clara i efectiva en públics o àmbits concrets	CT6
Valladolid	Expressar-se correctament de manera oral i escrita en una de les llengües oficials d'aquesta Universitat	CN4
	Comunicació oral i escrita en la llengua/es materna/es	CG3
	Habilitats interpersonals com la de relacionar-se positivament amb altres persones a través d'una escolta empàtica i de l'expressió clara i assertiva del que es pensa i/o se sent, per mitjans verbals i no verbals	CG11
	Desenvolupar actituds i dominis lingüístics que possibilitin i afavoreixin el treball en entorns multiculturals i plurilingüístics	CE42
Salamanca	Capacitat per a la comunicació oral i escrita	CG3
Santiago de Compostel·la	Expressar-se i comunicar-se correctament	CT1
UNED	----	---
València	Transmetre informació, idees, problemes i solucions	CB4
	Comunicació professional oral i escrita en llengua pròpia	CG3
Vic	Capacitat d'expressió i comunicació oral i escrita en diferents llengües	CG10
	Habilitat per comunicar-se amb col·legues i experts d'altres camps	CG15
	Desenvolupar una actitud receptiva i empàtica	CG34
Vigo (Ourense)	Comunicació oral i escrita	CT3

Font: Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Elaboració pròpia.

Les evidències de què disposem –treballs de fi de grau (TFG) o de màster (TFM), exàmens, diapositives, portafolis de pràctiques, assaigs o recensions de llibres, etc.– posen en relleu com allò que fa anys que es construeix pot destruir-se en tot just uns minuts (Bauman, 2013), propiciat o emparat pel desinterès o la inhibició de qui te responsabilitats polítiques i acadèmiques, sovint comptant amb la condescendència del professorat. La paradoxa està servida: els rigors i les formalitats del màrqueting i de la imatge pública (gestionats per grans corporacions mediàtiques), o de les avaluacions a què han de sotmetre els seus textos en les revistes i editorials indexades amb un índex de qualitat relatiu, no solen concretar-se en l'avaluació de les competències i els sabers que acrediten els estudiants. Eludint les responsabilitats concretes institucionalment i acadèmica amb una avaluació concebuda com



un procés de diàleg, comprensió i millora (Santos Guerra, 1993), abunden els qui exerceixen molt més com a correctors ortogràfics i tipogràfics que com a acadèmics sensibles a les necessitats formatives del seu alumnat.

No obstant això, i tot i ser important, no parlem pas d'això, sinó de la profusió d'errors ortogràfics, gramaticals i lèxics, de l'ús reiterat d'expressions que mutilen el vocabulari i la conversa, la lectura i l'escriptura. Totes, d'una manera o una altra, evidencien ignoràncies i, fins i tot, analfabetismes absoluts i funcionals de difícil justificació en contextos universitaris, siguin de "ciències" o de "lletres": paràgrafs que són *haikus*, encara que no tinguin cap de les virtuts atribuïdes a aquest gènere poètic d'origen japonès; deficient o inadequada utilització dels signes de puntuació; cal·ligrafies indesxifrables que llasten els manuscrits fent-los intel·ligibles; etc.

Escriure tothora amb les puntes dels dits sobre un teclat digital i ben poc amb el bolígraf o el llapis acaba malmetent la lletra i relegant la normativa, supeditant-ne –quan això passa– la revisió a les funcions que habiliten les eines dels processadors de text. L'ortografia és un indicatiu, tot i que no l'únic, ja que segons les paraules que fem, s'anirà formant el nostre pensament (Grijelmo, 2019). Se suposa que qui escriu deficitàriament ha rebut un ensenyament bàsic de mala qualitat i no ha enriquit el seu pensament amb lectures que li permetin exterioritzar reflexions cuidades. I a l'inrevés, qui escriu amb correcció ha llegit i ha incorporat al seu pensament una estructura gramatical afavoridora d'una millor expressió oral i escrita, en el fons i en les formes. Donar-se a la paraula és donar-se a la lectura (Gabilondo, 2012, p. 9): "necessitem llegir i per a això és imprescindible escriure".

La necessitat d'aprendre a parlar bé i a comunicar-se en públic amb gust per les paraules

La veu és un dels principals recursos de la nostra identitat personal. Emprar-la, exercitar-ne la sonoritat expressant dubtes o certeses, idees o emocions, és fonamental per créixer com a persones. El timbre, l'accent, els tics lingüístics de "l'orador" diuen molt de la nostra personalitat i de la capacitat adquirida per a expressar-nos lliurement. La comunicació oral és fugaç i irreversible, fent de *l'aprendre a parlar o comunicar-se en públic* (Vallejo-Nágera, 1990; Martínez Selva, 2001) un dels principals factors multiplicadors de la promoció personal i professional, captivant i convencent per mitjà de la paraula. La veu i els òrgans de la parla, sobretot de la fonació i l'articulació, s'han de cuidar com a instruments clau per a la dicció i la comunicació interpersonal.

Importa el mitjà, però també el missatge: allò que es diu, però també on, qui, quan, com i per què es diu. La comunicació no verbal, el cos i l'entorn formen part del mateix procés (Davis, 2010). Perquè gairebé res és aleatori als costums, quan s'afermen o desapareixen, en nosaltres mateixos i en els que es van creuant en el nostre camí, com a estudiants o companys de la professió docent. No fa gaire, a la universitat, era freqüent veure'ls portant un llibre, una revista o un diari a les mans (d'aquí els "manuales" de les disciplines o assignatures, que avui ho són sobretot "d'estil"), a les prestatgeries dels despatxos o a les sales d'estudi. Avui, tenir una biblioteca comença a ser una raresa: els prestatges, quan n'hi ha, estan buits, i on abans hi havia volums de llibres o revistes avui proliferen els arxivadors, les fotocòpies o els "portàtils". Per si fos poc, des de fa més d'una dècada, "les biblioteques són fonamentalment sales d'estudis, llocs de connexió a wifi i recer de finals de semestre o de curs, no, o escassament, llocs de consulta o estudi de llibres" (Ortega, 2015, p. 71). Més que no pas una curiositat, reflecteix una sorpresa, quan encara avui –coincidim amb Martín Caparrós (2015, p. 12)– "el llibre és una marca prestigiosa".

Malgrat que sigui a contratemps, no ha decaït la necessitat –fins i tot l'obligació– de ser conscients del molt que es perd o es guanya expressant correctament, com una manera d'estimar-nos i d'estimar aquells amb qui prenem algun tipus de responsabilitat formativa, en la societat i en les institucions educatives. Si l'expressió és pobre, el contingut corre el risc que també ho sigui. Pensar bé és cuidar la parla interior. La sintaxi dels nostres pensaments es teixeix amb paraules oportunes, precises, riques en matisos..., i, per descomptat, autèntiques perquè ens atenguin i ens entenguin. Ho saben i ho fan servir en les seves estratègies els manipuladors del llenguatge, especialment en els territoris de la política, l'economia i la comunicació social (Sartorius, 2018; García Montero, 2019), ja que amb les paraules ho podem fingir gairebé tot.

Elogiant la lectura, Ángel Gabilondo (2012, p. 93-94) fa referència a la necessitat de "conrear les paraules i gaudir joiosament amb elles..., d'assaborir-les, que és una manera singular de saber-les". Els qui tenim la responsabilitat d'aprendre per a ensenyar, hem de ser conseqüents i congruents amb el gust per les paraules, que comença per temperar les nostres pròpies expressions en l'educació, optimitzant les potencialitats (intel·lectuals, emocionals, morals, etc.) de cada persona, des de la seva infància fins a la vellesa, per afavorir el seu perfeccionament i el de la societat.

En l'era de la informació, lluny encara que sigui la del coneixement, es podrà fer de moltes maneres. Totes importen quan es tracta d'evitar el llenguatge sexista o els vulgarismes, de perfeccionar la comunicació als passadissos, el que s'escriu a les pissarres, al Moodle, els correus electrònics o les tutories dialogades. Es tracta d'estimular la participació en els processos d'ensenyament-aprenentatge, de donar i prendre la paraula, d'un ensenyar que requereix escoltar (Freire, 2004), inspirant la crítica, els dubtes, les preguntes o els



Pensar bé és cuidar la parla interior

contra-arguments. No n'hi ha prou a facilitar-ho, cal guiar i col·laborar a les seves pràctiques en un entorn cada vegada més flexible, contextual i cooperatiu, que emfatitzi els processos i no només els resultats de l'aprenentatge.

Caldrà fer-ho tenint en compte que ha canviat el perfil dels estudiants que s'incorporen a la universitat: “posseeixen un coneixement proper a les tecnologies, fan servir nous hàbits de comunicació, s'interessen per noves formes d'ensenyament i autoaprenentatge en línia, demanen simplicitat en la transmissió de coneixements, es preocupen per ser competitius... No obstant això, tenen serioses dificultats per relacionar-se amb l'abundància d'informació i, per tant, necessiten més formació per al seu maneig, sobretot en l'adquisició d'habilitats i competències informacionals, relacionades amb la síntesi, avaluació, difusió i ús de la informació” (Pinto, 2013, p. 27). La descodificació dels missatges que conté, més enllà de la mera identificació i comprensió de les paraules que s'utilitzen, suposa habilitar mecanismes i processos d'índole fonològica, semàntica, ortogràfica, contextual, etc., que posseïm o podem adquirir sobre elles, conscientment i reflexivament.

Tota paraula,
pública o
privada, s'ha
d'emetre sense
retallar els vincles
ètics i morals que
hi ha entre les
persones

Amb sentit i sensibilitat pedagògica es tracta de contribuir a formar un estudiant-professional crític que no consumeixi idees, sinó que les creï i recreï permanentment (Freire, 1990), orientant la seva condició de “subjecte de l'acció” cap al pensament i coneixement autònoms, l'emancipació personal i la transformació social. Horitzons als quals no pot renunciar cap educació –escolar i social– que es preï. Ho reivindiquem des d'una ferma convicció: tota paraula, pública o privada, s'ha d'emetre sense retallar els vincles ètics i morals que hi ha entre les persones, ja que l'ecologia de la paraula educada sempre té al final de tot –en el seu transfons– la dignitat humana: la dels “altres” i la del “nosaltres”, que habita en el lloc més poblat del Planeta (Valle, 2018).

La alteritat no en sap, de territoris, cultures o identitats excloents, siguin quines siguin. Educar-la i educar-nos-hi, recorda Eduardo Vila (2019, p. 18), significa “obrir-se a l'altre, dotar-lo de veu i reconèixer-lo com a element amb valor en si mateix”. les seves pràctiques pedagògiques i socials es basen en relacions educatives que aprecien l'escolta, sobre la qual no hi ha receptes i per a la qual s'han de tenir presents diferents aspectes: parar atenció i respondre sense prejudicis, escoltant fins i tot allò que no s'ha dit; dialogar propiciant relacions beneficioses en les trobades educatives; o evitar les asimetries de poder subjacents a qualsevol relació dialògica, sense passar per alt que les paraules importants no sempre són les que ofereixen solucions, sinó les que permeten prendre consciència dels problemes i les dificultats.

Com a conclusió: apreciar i encoratjar la cordialitat de les paraules amb visió de futur

En la seva estructura ecosistèmica-social, parlar és l'única “tecnologia” disponible per saber qui habita en la pell de cada persona. Revelar les seves potencialitats requereix metodologies que engrandeixin el professorat i l'alumnat (Bain, 2007), no només pel que fa a les seves respectives identitats, sinó també en allò que poden i han de ser en comú: ensenyar a escoltar aprenent a escoltar-nos; superar el retraïment o la inacció en les aules (físiques i virtuals); activar lectures literàries en diversos gèneres; valorar positivament la llengua pròpia allà on hi hagi cooficialitat d'idiomes, sense diglòssies amb prejudicis, i aprofitant els llenguatges múltiples; administrar, en el millor sentit del terme, l'art de les pauses, “aquest silenci organitzat” (Pujol, 2009, p. 132).

Es tracta de confiar, molt més del que es confia, en les pedagogies i les didàctiques que ajuden a navegar pels mars oberts i incalculables de l'educació i la vida (Núñez, 1999). Resta dit en els somnis que Gabriel Celaya evoca en el seu poema “Educar”, que Carbonell i Martínez (2020, p. 23), intencionadament, mostren d'una manera més convencional: “les matemàtiques, la llengua, la geografia, la història o qualsevol altra disciplina del currículum només tenen sentit si ajuden a navegar, si es posen al servei del creixement autònom del subjecte, que camina amb la bandera enarborada que li va regalar l'escola”.

Potser és aquest l'esdevenidor que ens espera, obligant-nos a acceptar amb resignació que perfeccionar la pròpia *caliortografia* i la d'aquells amb els qui compartim les nostres pràctiques acadèmiques, desborda les funcions que se li atribueixen a un docent universitari. No ha de ser necessàriament així, quan resta tant per fer: animar l'alumnat a prendre els apunts a mà (Turkle, 2017), fomentar la lectura crítica de textos per a escriptures posteriors (a manera de petits assajos, ressenyes o revisions bibliogràfiques, etc.), combatre activament l'ús de presentacions a “power point” o similars; generar canvis en les maneres de comunicar-se i afrontar les gosadies de la *twitteratura* (Bauman i Mazzeo, 2019). O, simplement, la necessitat de vèncer la indolència que transmeten els braços caiguts des del primer minut fins a l'últim dels que transcorren en una classe –exceptuant la pulsio provocada per l'avis d'un telèfon mòbil–, o la mandra intel·lectual amb què es “rep” el coneixement abstracte i el pensament complex.

Davant les seves indiferències i desafeccions, cal reivindicar el valor de les coses ben fetes, del que és propi i característic de l'*ethos* universitari (García del Dujo, Muñoz i Vila, 2017, p. 26-27): “el rigor, l'argumentació fundada, amb independència del camp disciplinar o la metodologia emprada. No tot és igual ni qualsevol cosa val, ni en recerca, ni en docència, ni a la vida. Hauria de ser objectiu bàsic de la formació diferenciar maneres de coneixement i



d'acció, recuperar el llenguatge del que és sensat i el honest, no manipular la informació retorçant o amplificant el llenguatge amb expressions ampul·loeses o perifràstiques, perquè es comença tergiversant el llenguatge i s'acaba tergiversant la realitat”.

Continua sent una tasca dels ensenyaments universitaris reparar amb propòsits didàctics les avaries que es constaten en les redaccions dels seus estudiants, d'esmolat encara més el llapis (Cassany, 2011 i 2013) per millorar els coneixements disciplinaris i professionals. Perquè ningú ni res ha de sostreure'ns d'aprofitar qualsevol oportunitat per salvar-nos de la mercantilització, del consum efímer, de la societat del cansament o de l'avorriment profund, que no distingeix entre el dret i el deure, l'existència i l'auto obligació. Malgrat que resulti paradoxal afirmar que “la ignorància crea més seguretats que el coneixement” (Vallejo, 2020, p. 106), l'educació continua sent un bell edifici de paraules que s'expressen, s'escriuen o es llegeixen. Per això cal prendre's seriosament el fet d'honrar-ne les bondats i les de tots els processos en què la lectura i l'escriptura expertes hi estan implicats. D'aquí que coincidim amb Sáez (2009, p. 9) quan diu que “el debat sobre les competències no pot plantejar-se exclusivament com si fos una qüestió només tècnica”, obligant-nos a repensar la formació dels professionals de l'educació –i, en particular, la dels educadors socials– induint un canvi de mirada a la seva “caixa d'eines”. Les lògiques del coneixement i de la formació disciplinària han de projectar-se en les de la professió i la vida, amb totes les seves possibilitats i riscos. Encara que vinguin del passat, en les paraules hi continua estant el futur que ens espera: d'una banda, com a suports essencials de la cultura lletrada clàssica i de l'educació literària (Chartier, 2000; Martínez i Martos, 2019); d'altra banda, amb més recorregut, com un dels principals recursos que activa el dret a l'educació: formar persones que siguin conscients, lliures, responsables i democràtiques.

L'educació social i les alfabetitzacions que procuren les múltiples maneres d'educar i educar-se en societat (Yubero, Caride, Larrañaga i Pose, 2016) tenen en les paraules que s'obren a la lectura i a l'escriptura, al diàleg i a la memòria, algunes de les seves millors oportunitats per fer-nos participants de les realitats en què vivim, a la seva explicació i interpretació perquè, quan ens formem, les transformem. Potser només un poc més, però tampoc menys.

José Antonio Caride Gómez
Universitat de Santiago de Compostel·la
joseantonio.caride@usc.es

Héctor Pose Porto
Universitat de A Coruña
hector.pose@udc.es

Les lògiques del coneixement i de la formació disciplinària han de projectar-se en les de la professió i la vida, amb totes les seves possibilitats i riscos

Bibliografia

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Vol. 1 i 2*. Madrid: ANECA. Consultat el 12 de novembre de 2020. Accessibles a:
http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. València: Universitat de València.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z.; Mazzeo, R. (2019). *Elogio de la literatura*. Barcelona: Gedisa.
- Berthoud, E.; Elderkin, S. (2017). *Manual de remedios literarios: cómo curarnos con libros*. Barcelona: Siruela.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Buxarrais, M. R.; Azevedo, M. C. (2017). Competencias y competencia ética en la educación superior. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 89-128). Archidona: El Aljibe.
- Cabero, J.; Marin, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, p. 165-172.
- Camps, V.; Giner, S. (2014). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Caparrós, M. (2015). Los libros curan. *El País Semanal*, 2018, p. 12.
- Carbonell, J.; Martínez, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Barcelona: Octaedro.
- Caride, J. A. (2008). El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), p. 85-106. Accesible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545337006>
- Cassany, D. (2011). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graò.
- Cassany, D. (2013). *Afilar el lapicero: guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Chartier, R. (2019). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Davis, F. (2010). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. València: Pre-Textos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión de la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.



Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 65-82. Accessible a: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36949/20515>

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. París: Editions Gallimard.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Fullana, J. (ed.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A. (2011). "Las competencias profesionales de los educadores sociales como punto de partida para el diseño curricular de la formación universitaria. Un estudio mediante el método Delphi". *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 1-13.

Gabilondo, A. (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA.

Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras. De la libre expresión*. Barcelona: Anagrama.

García del Dujo, A.; Muñoz, J. M.; Vila, E. S. (2017). El valor de las cosas bien hechas: la responsabilidad social universitaria. En Vila, E. S. (coord.). *Competencias éticas y deontología profesional en la Universidad* (p. 23-41). Archidona: Aljibe.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García Montero, L. (2019). *Las palabras rotas: el desconsuelo de la democracia*. Barcelona: Alfaguara.

Grijelmo, A. (2019). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.

Ibarra, N.; Ballester, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En Ibarra, N. (Coord.). *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (p. 11-22). Barcelona: Octaedro.

La Capria, R. (2019). *La mosca en la botella. Elogio del sentido común*. Madrid: Ediciones El Salmón.

Manguel, A. (2007). *Diario de lecturas*. Madrid: Alfaguara.

Martínez Selva, J. M. (2001). *Aprender a comunicarse en público*. Barcelona: Paidós.

Martínez, A.; Martos, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de educación social: claves desde la formación literaria. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, p. 19-30. DOI: 0.7179/PSRI_2019.33.01
Accessible a: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/68664/42681>

Murakami, H. (2017). *De qué hablo cuando hablo de escribir*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Ortega, J. (2015). Ultima lectio. De Universitate et vita. En VVAA: *Ultima Lectio del Prof. Dr. José Ortega Esteban*. Salamanca: Universitat de Salamanca-Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Petit, M. (2018). *Ler o mundo: experiencias de transmisión cultural de hoye*. Pontevedra: Kalandraka.

Pinto, M. (2013). Alfabetización informacional. En Martos, E. y Campos, M. (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (p. 24-28). Madrid: Santillana-RIUL.

Pujol, C. (2009). *Cuadernos de escritura*. València: Pre-textos.

Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, p. 9-20. Accessible a: <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677002.pdf>

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: Aljibe.

Sapir, E. (2010). *A linguaxe: introdución ó estudo da fala*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela-Fundación BBVA.

Sartorius, N. (2018). *La manipulación del lenguaje: breve diccionario de los engaños*. Madrid: Espasa.

Silió, E. (2018). La epidemia de las faltas de ortografía escala hasta la universidad. *El País*, 7 de noviembre, p. 24. Accessible a: https://elpais.com/sociedad/2018/11/05/actualidad/1541447662_255346.html

Turkle, Sh. (2017). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los libros.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Accessible a: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Valle, J. (2016). *La capital del mundo es nosotros. Un viaje al lugar más poblado del Planeta*. Sevilla: Culbuks.

Valle, J. (2018). *El triunfo de la inteligencia sobre la fuerza. Una ética del diálogo*. Sevilla: Culbuks.

Vallejo, I. (2020). *El futuro recordado*. Zaragoza: Contraseña Editorial.

Vallejo-Nágera, J. A. (1990). *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona: Planeta.

Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31 (2), p. 1-20. Accessible a: DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>

Vilar, J. (2018). Elementos de reflexión para el futuro próximo de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38. Accessible a: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/347362/442125>

Yubero, S.; Caride, J. A.; Larrañaga, E.; Pose, H. (Coords.) (2016). *Educación Social y alfabetización lectora*. Madrid: Síntesis.



Gema Belchí
Silvia Martínez
Juan Antonio
Salmerón

Competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu

Recepció: 15/05/2019 / Acceptació: 30/03/2020

Resum

Aquesta recerca versa sobre les competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu, des de la percepció i opinió dels participants: treballadors socials i directius de centres socials, educadors i educadores socials, gent gran i col·legis professionals d'educadors socials. Es va realitzar en sis comunitats autònomes, utilitzant-se grups de discussió i qüestionaris, on s'englobaven les competències del professional de l'educació social, i es van obtenir un total de 112 participants. L'anàlisi dels resultats es va realitzar a través del programa ATLAS.ti v7.5.13, en el cas dels grups de discussió, i amb el paquet estadístic SPSS v. 22 per a Windows, amb els qüestionaris. Destaquen com a competències rellevants les següents: la dinamització social i cultural que comporti un foment de la motivació a la participació social i a la pròpia dinamització de la institució de gent gran i la seva participació en la comunitat; el disseny, desenvolupament, gestió i avaluació de plans, programes, projectes i activitats; i el foment i la millora de l'envelliment actiu a través de la generació de recursos educatius i socials que ho afavoreixin, fet que permet replantejar el procés d'envelliment i que repercuteix en la millora de la qualitat de vida.

Paraules clau

Educació social, aprenentatge, competències professionals, participació, envelliment actiu.

Competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo

La presente investigación versa sobre las competencias del profesional de la educación social en la promoción del envejecimiento activo, desde la percepción y opinión de los participantes: trabajadores sociales y directivos de centros sociales, educadores y educadoras sociales, personas mayores y colegios profesionales de educadores sociales. Se realizó en seis comunidades autónomas, utilizándose grupos de discusión y cuestionarios, en donde se englobaban las competencias del profesional de la educación social, y se obtuvieron un total de 112 participantes. El análisis de los resultados se realizó a través del programa ATLAS.ti v7.5.13, en el caso de los grupos de discusión, y con el paquete estadístico SPSS v. 22 para Windows, con los cuestionarios. Destacan como competencias relevantes las siguientes: la dinamización social y cultural que conlleve un fomento de la motivación a la participación social y a la propia dinamización de la institución de personas mayores y su participación en la comunidad; el diseño, desarrollo, gestión y evaluación de planes, programas, proyectos y actividades; y el fomento y la mejora del envejecimiento activo a través de la generación de recursos educativos y sociales que lo favorezcan, pudiendo con ello replantear el proceso de envejecimiento y repercutiendo en la mejora de la calidad de vida.

Palabras clave

Educación social, aprendizaje, competencias profesionales, participación, envejecimiento activo.

Competencies of the social education professional in promoting active aging

This research paper focuses on the competencies of social education workers in promoting active aging, based on the perceptions and opinions of participants: social workers and directors of social centres, social educators, elderly people and representative of associations of social educators. The study was conducted in six autonomous communities through discussion groups and questionnaires, including consideration of the competencies of social education workers, with a total of 112 participants. The results were analysed using the ATLAS.ti v7.5.13 program in the case of the discussion groups, and the statistical package SPSS Statistics 22 for Windows for the questionnaires. The following are highlighted as particular important competencies: social and cultural development fomented by encouraging social participation and promoting elderly people and their participation in the community; the design, development, management and evaluation of plans, programmes, projects and activities; and promoting and enhancing active aging by generating educational and social resources for this purpose, rethinking the aging process and improving quality of life.

Keywords

Social education, learning, professional competencies, participation, active aging.

Com citar aquest article:

Belchí Romero, G.; Martínez de Miguel López, S.; Antonio Salmerón Aroca, J. A. (2020).

Competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 32-54.

Introducció

Els canvis demogràfics a Espanya han generat un envelliment de la població, situació que s'incrementarà en els propers anys (INE, 2018), essent imprescindible un nou model d'envelliment basat en la promoció de la dignitat i els drets humans.

Des d'aquesta òptica, és inexcusable apostar per una vellesa positiva, amb un alt funcionament físic, cognitiu i emocional i amb una alta implicació social (Centre Internacional de Longevitat de Brasil, 2015), recolzada en el paradigma de l'envelliment actiu, abordat des de la multidimensionalitat i la multidisciplinarietat, entenent-lo com un concepte integrador i inclusiu, centrat més en les capacitats –i en les maneres de mantenir-les i/o potenciar-les– que no pas en les mancances; es percep la jubilació com una etapa que presenta noves possibilitats de desenvolupament i creixement (Salmerón, Martínez de Miguel i Escarbajal de Haro, 2014), en què l'envelliment actiu és un element clau per al desenvolupament d'una societat per a totes les edats.

El paradigma de l'envelliment actiu no només beneficia la gent gran, sinó tots els ciutadans, ja que la gent gran mantindrà més temps la seva independència i autonomia, i podrà continuar sent un potencial actiu per a la societat. A més, l'actual generació de gent gran arriba a la jubilació amb els valors de l'envelliment actiu força interioritzats, i “els que ara es jubilen tenen un perfil molt més exigent amb relació a les formes d'activar el seu envelliment” (Prieto, Herranz i Rodríguez, 2015, p. 99).

Que la gent gran es mantingui activa esdevé imprescindible pels múltiples efectes positius que se'n deriven en la salut i el benestar d'aquestes persones (Martínez, Díaz-Veiga, Rodríguez i Sancho, 2015). Per això, les polítiques socials futures han de contemplar la presència de l'educació en les actuacions planificades per a la gent gran, la qual cosa repercutirà en el benestar i la qualitat de vida i serà un mitjà d'autorealització personal i social. Caldrà plantejar-se, de la mateixa manera, la figura de nous professionals, tendents a la consecució dels objectius emergents de l'envelliment actiu. Per això esdevé imprescindible la figura del professional de l'educació social, per les seves competències en aquest àmbit, davant les demandes de noves necessitats de la gent gran, sobretot en l'àmbit socioeducatiu.

Per les raons esmentades, l'estudi que es presenta aborda una anàlisi de les competències d'aquest professional tendents a afavorir una forma d'envellir activa a partir de grups de discussió amb gent gran i qüestionaris de treballadors d'institucions dedicades al col·lectiu, educadors socials i col·legis professionals d'aquests professionals.



Les polítiques socials futures han de contemplar la presència de l'educació en les actuacions planificades per a la gent gran

Marc teòric

En els últims anys s'ha concebut l'edat de jubilació des d'una perspectiva possibilitadora; una nova etapa vital en la qual és possible, i desitjable, iniciar nous projectes, tenir cura de la salut física i psíquica i gaudir d'un nou període de desenvolupament personal, en què no es consideri un problema complir anys, sinó més aviat una oportunitat, com ja es va posar de manifest en l'Any Europeu de l'Envelliment Actiu i la Solidaritat Intergeneracional (2012).

En aquest marc, han anat apareixent una sèrie de teories l'orientació de les quals està més centrada en les possibilitats de la gent gran que en les seves incapacitats i problemes; de tal manera que les persones, amb la seva trajectòria vital i actituds, són el principal agent en la manera com s'envellirà (Oddone, 2013). Per això,

es promou un canvi positiu en la concepció de la vellesa, on se la consideri des d'un enfocament de cicle vital, com a procés permanent de l'ésser humà i com una etapa de vida activa, en la qual siguin possibles l'autonomia individual i l'autorealització (Beltrán i Rivas, 2013, p. 286).

La societat en el seu conjunt s'ha d'implicar en la fita d'envellir activament, en un canvi de perspectiva que impliqui considerar els pilars de l'envelliment actiu: salut, participació i seguretat, a la qual cosa s'afegeix un quart element, referent a l'aprenentatge continu al llarg de la vida (Centre Internacional de Longevitat de Brasil, 2015); considerant l'envelliment actiu com un recurs fonamental que serveix de suport i ajuda a la gent gran per realitzar i desenvolupar el seu potencial de qualitat de vida, participant en la societat d'acord amb els seus interessos, necessitats, desitjos i capacitats (Llibre Blanc d'Envelliment Actiu, 2011; Martínez, 2006). Així, és imperiós promocionar i afavorir una figura positiva de la persona gran i que es sensibilitzi la societat del valor de l'envelliment actiu. És aquí on els centres socials de gent gran cobren sentit, definits com a establiments públics especialitzats, destinats a l'atenció i assistència necessàries d'aquest col·lectiu, en matèria de serveis socials (Estatut Bàsic de Centres, Art. 1, 2009, p. 2), tot configurant-se com a unitats de foment de la convivència i promoció social, formació, informació i desenvolupament d'activitats culturals i de lleure, dinamitzadores de les relacions interpersonals i grupals.

Davant d'aquest panorama, cal, d'acord amb Rodríguez i Rubiera (2016), optar per mesures que implementin les infraestructures per posar en marxa accions orientades a adaptar les societats a la situació actual del col·lectiu de gent gran, desenvolupant estratègies, polítiques i bones pràctiques; afavorint activitats significatives adequades a les capacitats, ritmes i desitjos de cada persona gran i que es constitueixin com a eina important per millorar la seva qualitat de vida (Martínez *et al.*, 2015).

Els pilars de l'envelliment actiu són: salut, participació, seguretat i aprenentatge al llarg de la vida

Partint del tot el que hem exposat, és imprescindible promoure la dimensió socioeducativa en la gent gran, l'envelliment actiu, amb visions possibilistes i possibilitadores (Beltrán i Rivas, 2013); cal plantejar i desenvolupar programes que permetin a aquest col·lectiu optimitzar les seves potencialitats per a l'autonomia, la promoció de la salut, l'educació i la participació social (Miñano i Martínez de Miguel, 2011).

Per a fer-ho possible, es compta, entre d'altres recursos, amb l'educació social per afavorir “un dret de la ciutadania, per poder veure complerts els valors d'un estat de dret: igualtat, justícia social, dignitat humana, la no discriminació...” (Bigeriego i Rueda, 2015, p. 22). Si s'és conscient del canvi social i cultural del col·lectiu de gent gran i les noves característiques, problemes, reptes, necessitats, interessos, etc., que tenen, no és viable donar una resposta des d'una perspectiva assistencialista i/o paternalista, com es feia fa dècades, atesa la seva ineficàcia.

És aquí on el professional de l'educació social, a través del seu tret característic i diferenciador, la intervenció socioeducativa, pren especial rellevància. Aquests professionals són capaços d'emprendre activitats socials i educatives que donin resposta a les noves incerteses, necessitats i interessos per desenvolupar en la gent gran, un col·lectiu heterogeni i en transformació (Urpí i Zabal, 2005), i poden replantejar el procés d'envelliment en la vellesa a partir de processos d'aprenentatge tot utilitzant l'educació per a la millora de situacions personals i socials.

Els educadors socials han de poder emprendre activitats socioeducatives que equilibrin el dèficit de formació i que alhora siguin terapèutiques i importants per al desenvolupament i l'exercici de les capacitats cognitives de la gent gran, reforçant al mateix temps actituds i modificant les que no siguin eficaces per a un envelliment actiu. Han de basar la seva actuació en un model educatiu que es fonamenti en el paradigma hermenèutic o sociocrític, establint el diàleg i la comunicació com a base de l'acció educativa tot donant resposta a les noves necessitats i interessos per desenvolupar en la gent gran situacions que la intervenció socioeducativa pot afavorir (Urpí i Zabal, 2005).

L'educador social pot ser un professional que, a partir de processos d'aprenentatge, pot replantejar el procés d'envelliment en la vellesa, utilitzant l'educació en la seva intervenció socioeducativa per a la millora de situacions personals i l'educació ciutadana per propiciar actituds positives respecte a la gent gran. Així, contribueix a canviar esquemes de pensament inadequats i a trencar estereotips de la vellesa com a període en el qual no es pot continuar aprenent ni envellint de manera activa.

Tal com afirmen Pérez Serrano, De Juanas, Cuenca, Limón, Lancho, Ortega i Muelas (2013), l'envelliment “és una revolució silenciosa que demana canvis importants en la nostra societat” (p. 13), motiu pel qual cal fomentar la



És imprescindible promoure la dimensió socioeducativa en la gent gran amb visions possibilistes i possibilitadores

cultura i el paradigma de l'envelliment actiu per atendre els nous reptes de la societat actual en matèria de gent gran i referents a l'àmbit socioeducatiu. En aquest sentit, l'educador social, per les competències que posseeix, esdevé imprescindible per a aquest propòsit.

Mètode

Tenint en compte els objectius i els participants de l'estudi, cal que, per abastar-ne les peculiaritats i característiques específiques, s'opti per la complementarietat metodològica, tot emprant tècniques de caràcter qualitatiu, com els grups de discussió, fet que els permet arribar a tenir més coneixement del món que els envolta, i tècniques quantitatives, mitjançant el mètode d'enquesta amb els qüestionaris com a instrument, fet que permet més objectivitat en relació amb les descobertes de l'estudi; buscant amb això la millor forma d'arribar a tenir més coneixement mitjançant l'adaptació de les eines a cada agent que hi intervé.

Objectius

Objectiu general:

- Establir les competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu.

Objectius específics:

- Evidenciar la importància de les competències de l'educador social amb el col·lectiu de gent gran.
- Trobar les claus que permetin dotar de prestigi i fonamentació teòrica a l'acció professional de l'educador social en l'afavoriment de l'envelliment actiu.
- Conèixer les possibilitats de la feina socioeducativa amb el col·lectiu de gent gran.

Població i mostra

La recerca va englobar gent gran, treballadors dels centres socials de gent gran, educadors socials i col·legis professionals d'educadors socials de sis comunitats autònomes.

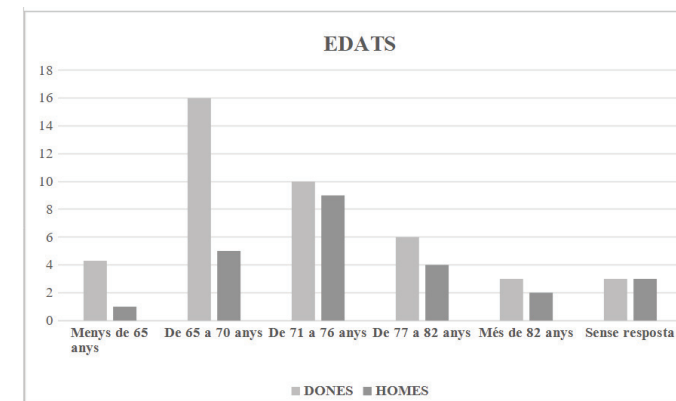
La mostra d'informants és confeccionada de manera intencional, amb la finalitat de poder obtenir la màxima quantitat d'informació possible. De la mateixa manera, es té en compte el principi de saturació en la mida de la mostra a l'hora de donar per finalitzada la recollida de dades.

Els agents involucrats en l'estudi són:

- **Gent gran:** es van realitzar cinc grups de discussió, que englobaven persones de diferents centres socials de gent gran per tal de recollir la seva percepció. Hi havia un total de 69 persones, d'entre 58 i 90 anys, en què el rang més ampli era el de 65 a 70 anys, i s'hi apreciava una participació femenina majoritària (65.2% dones i 34.8% homes), el 72.4% dels quals està casat i la majoria refereix que té estudis primaris (42%), havent desenvolupat la seva tasca professional en el sector terciari (34.8%) o essent mestresses de casa (26.1%). Això suposa el 61.6% dels participants totals de la recerca, els quals queden distribuïts de la següent manera, segons sexe i edat (quadre 1).



Quadre 1. Distribució de la gent gran participant



Font: Elaboració pròpia.

- **Treballadors de centres de gent gran:** es van dur a terme 16 qüestionaris als directius i treballadors socials, on és apreciable una gran majoria femenina (81.3% dones i 18.7% homes), amb una mitjana de 55 anys i essent la titulació de treball social la més esmentada. Això suposa el 14.3% del total de participants.
- **Educadors socials:** l'escassetat d'educadors socials presents en l'àmbit de gent gran repercuteix en el nombre de qüestionaris realitzats, que engloba 21 persones. Això suposa el 18.8% del total de participants. L'edat dels enquestats està compresa entre els 23 i els 61 anys, i la mitjana és de 42 anys. Del total, el 85.7% són dones i el 14.3% homes, i ocupen llocs de treball com el de monitor, tècnic d'animació sociocultural, cuidador, auxiliar educatiu i educador social. Més de la meitat no estan contractats sota la titulació que posseeixen.
- **Col·legis professionals d'educadors socials:** hi ha 6 participants dels 17 col·legis professionals. Això suposa un terç del total de col·legis. Aquesta mostra suposa un 5.3% del total dels participants d'aquest estudi.

El nombre de participants és de 112, distribuït entre gent gran, treballadors dels centres, educadors socials i col·legis professionals

El nombre de participants és de 112, i està distribuït entre gent gran (69), treballadors dels centres de gent gran (16), educadors socials que desenvolupen la seva tasca professional amb el col·lectiu (21) i col·legis professionals d'educadors socials (6).

Instruments

Els instruments que s'han utilitzat per a la recollida d'informació han estat els següents.

a) Grup de discussió

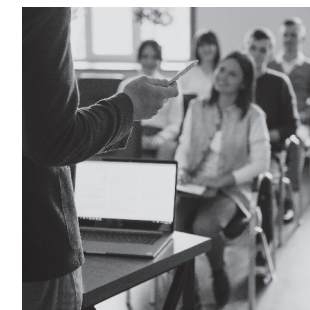
Es considera l'elecció d'aquesta tècnica per les particularitats de la gent gran. D'una banda, per l'amplitud intrínseca d'aquesta tècnica i, de l'altra, perquè facilita i motiva la participació, atès que és una estratègia més dinàmica i participativa. Així mateix, proporciona la detecció de possibles mancances i aporta noves solucions i propostes des de l'òptica de la gent gran. En aquest sentit, permet expressar-se dins d'un ambient enriquidor i d'intercanvi tot percebent si l'opinió expressada a títol personal és acollida i compartida per tot el grup (Hernández, 2002).

Es duen a terme cinc grups de discussió distribuïts en diferents enclavaments geogràfics de la regió de Múrcia. Tota la gent gran participant havia tingut contacte amb professionals de l'educació social a través d'un projecte anual que es realitza en coordinació amb el grau d'Educació Social de la Universitat de Múrcia i els centres socials de gent gran del Instituto Murciano de Acción Social. Per tot plegat, tot i no comptar amb aquest perfil professional en alguns centres, sí que són coneixedors, en certa manera, d'aquesta figura, bé a través del projecte esmentat o dels alumnes que hi realitzen les seves pràctiques de grau.

En els grups de discussió es va partir de les competències establertes dels Documents Professionalitzadors que la Asociación Estatal de Educación Social y el Consejo General de Colegios de Educadores y Educadoras Sociales estableixen per a aquest professional; abordant la relació d'aquestes funcions i competències amb l'envelliment actiu i el col·lectiu de gent gran, tot destacant les que es consideraven més rellevants.

Quadre 2. Funcions i competències del professional de l'educació social

FUNCIÓ	COMPETÈNCIA
A. Transmissió, formació, desenvolupament i promoció de la cultura	A.1. Saber reconèixer els béns culturals de valor social
	A.2. Domini de les metodologies educatives i de formació
	A.3. Domini de les metodologies d'assessorament i orientació
	A.4. Capacitat per particularitzar les formes de transmissió cultural a la singularitat dels subjectes de l'educació
	A.5. Domini de les metodologies de dinamització social i cultural
	A.6. Capacitat per a la difusió i la gestió participativa de la cultura
B. Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials	B.1. Expertesa per a identificar els diversos llocs que generen i possibiliten un desenvolupament de la sociabilitat, la circulació social i la promoció social i cultural
	B.2. Coneixement i destresa per crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions
	B.3. Capacitat per potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials
	B.4. Capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa particularitzats
	B.5. Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos educatius
	B.6. Destresa per a la posada en marxa de processos de dinamització social i cultural
C. Mediació social, cultural i educativa	C.1. Coneixements teòrics i metodològics sobre mediació en les seves diferents accepcions
	C.2. Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups a posar en relació
	C.3. Donar a conèixer els passos o eines dels processos en la pròpia pràctica
	C.4. Saber posar en relació els continguts, individus, col·lectius i institucions



D. Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius	D.1. Capacitat per detectar les necessitats educatives d'un context determinat
	D.2. Domini dels plans de desenvolupament de la comunitat i desenvolupament local
	D.3. Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi de contextos socioeducatius
	D.4. Expertesa per a discriminar les possibles respostes educatives a necessitats, diferenciant-les d'altres tipus de respostes possibles (assistencials, sanitàries, terapèutiques, etc.).
	D.5. Coneixement i aplicació dels diversos marcs legislatius que possibiliten, orienten i legitimen les accions de l'educador social
	D.6. Capacitat d'anàlisi i avaluació de l'entorn social i educatiu (anàlisi de la realitat)
	D.7. Coneixement de les diferents polítiques socials, educatives i culturals
E. Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes en qualsevol context educatiu	E.1. Capacitat per formalitzar els documents bàsics que regulen l'acció socioeducativa: projecte de centre, reglament de règim intern, pla de treball, projecte educatiu individualitzat i d'altres informes socioeducatius
	E.2. Domini de tècniques de planificació, programació i disseny de programes i/o projectes
	E.3. Capacitat per posar en marxa plans, programes, projectes educatius i accions docents
	E.4. Coneixement de les diverses tècniques i mètodes d'avaluació
F. Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius	F.1. Dominar els diferents models, tècniques i estratègies de direcció de programes, equipaments i recursos humans
	F.2. Destresa en gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius
	F.3. Capacitat per a l'organització i gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social i/o educatiu
	F.4. Capacitat per supervisar el servei ofert respecte als objectius marcats
	F.5. Domini en tècniques i estratègies de difusió dels projectes

Font: Elaboració pròpia.

b) Qüestionaris

La recerca fa ús de dos tipus de qüestionaris: d'una banda, es va establir un model de qüestionari de resposta tancada, combinant preguntes dicotòmiques, amb escala, i preguntes obertes, més aclaridores, per a obtenir coneixement de la figura de l'educador social en el territori estatal, dirigit als responsables de l'àrea d'Envelliment dels col·legis professionals d'educadors socials. Aquestes respostes varien segons les qüestions a tractar (quadre 3), atès que es podien contestar marcant l'opció considerada correcta (apartats 2, 3, 4), oferint un valor quan es tracta d'escala tipus Likert (5 i 6) o amb una resposta oberta (1 i 7).

Està compost per 7 apartats, amb un total de 58 ítems, que recullen informació sobre l'educador social en l'àmbit de la gent gran, tal com mostra el quadre següent.

Quadre 3. Ítems del qüestionari per a la recollida d'informació

1.	Perfil	Sexe, edat, gènere, titulació, àmbit de treball, anys treballats.
2.	Reconeixement de la professió en l'àmbit de la gent gran	Administració autonòmica, ajuntaments, caràcter privat o d'iniciativa social, titulació exigida.
3.	Presència de l'educador social en el sector públic en gent gran	Centres socials, centres d'estades diürnes, residències, associacions, empreses de lleure i temps lliure.
4.	Presència de l'educador social en l'àmbit privat o d'iniciativa social	Centres socials, centres d'estades diürnes, residències, associacions, empreses de lleure i temps lliure.
5.	Funcions professionals de l'educació social (ASEDES)	Transmissió, formació, desenvolupament i promoció de la cultura. Generació de xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials. Mediació social, cultural i educativa. Coneixement, anàlisi i investigació dels contextos socials i educatius. Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes en qualsevol context educatiu. Gestió, direcció, coordinació i organització d'institucions i recursos educatius.
6.	Tasques de l'educador social per àrees	Salut. Sociocomunitària. Cultural. Educativa. Ocupacional. Esportiva. Lleure i convivència. Promoció cultural i externa.
7.	D'altres aportacions	

Font: Elaboració pròpia.

Totes les qüestions de cada apartat varen ser valorades per experts en funció del grau de claredat, significació i adequació, essent 4 el valor màxim que es podia concedir. Aquest qüestionari va ser sotmès a un procés de validació d'experts segons el mètode Delphi.

D'altra banda, un model de qüestionari de preguntes dicotòmiques i obertes, amb un total de vint interrogants per als treballadors dels centres socials i per als mateixos educadors socials, fent especial èmfasi en les funcions i competències que recull la Asociación Estatal de Educación Social en els *Documents Professionalitzadors*, i que es recullen a les pàgines anteriors.

I, atès que no existien instruments que poguessin respondre a l'objectiu de la recerca, es van dissenyar *ad hoc*. Per a trobar-ne la validesa, es va dur a terme una validació del contingut basada en valoracions quantitatives i qualitatives, a través d'un judici d'experts, que en va avaluar la claredat (tenint en compte la redacció comprensiva de l'ítem), la pertinència (relació de cada ítem amb la dimensió avaluada) i la rellevància (importància de cada ítem sobre la dimensió avaluada), avaluant cada un dels criteris segons una



escala Likert d'1 a 4 (essent 1 *Gens* i 4 *Molt clar*) obtenint una puntuació igual o superior a 3, per la qual cosa es pot interpretar que presenten una claredat, pertinència i rellevància d'acord amb la dimensió avaluada, en el cas del primer model. En el segon cas, en alguns ítems es va obtenir una qualificació menor de 3, per la qual cosa es va realitzar una valoració qualitativa mitjançant aportacions i observacions que consideressin necessàries per millorar, modificar o eliminar aquells ítems valorats amb una puntuació inferior a tres en qualsevol dels criteris (claredat, pertinència o rellevància) permetent millorar la formulació de tres d'ells perquè fossin més clars i més fàcils de comprendre. I es van afegir dos nous ítems, no contemplats en el qüestionari original, els quals es van considerar adequats d'incloure, ja que poden aportar informació rellevant per a l'objectiu d'aquesta recerca.

Procediment de recollida i anàlisi de dades

Per a la recollida i l'anàlisi de dades es va garantir que la informació recollida seria utilitzada exclusivament per a les finalitats de la recerca, prèviament aclarides en una primera presa de contacte, i tots els participants en van donar el consentiment informat.

En la realització dels grups de discussió, es van seleccionar escenaris participatius, per comptar amb el màxim nombre de veus de gent gran. Primer, es van desplaçar al lloc indicat: es va utilitzar un espai ampli, on els participants se sentissin còmodes, afavorint un ambient relaxat i distès on poguessin expressar-se lliurement. Aquest procés de recollida d'informació va ser gravat, amb el consentiment previ dels participants, per a fer-ne, posteriorment, la transcripció i l'anàlisi.

Pel que fa als qüestionaris amb els treballadors dels centres i amb els educadors socials, es va desenvolupar en el seu lloc de treball per tal que els enquestats estiguessin al més còmodes possible. Cal destacar la dificultat de la recollida d'informació per part de la mostra dels educadors socials que treballen en l'àmbit de la gent gran, a causa de l'escassetat d'aquest perfil professional en aquest àmbit.

Dels qüestionaris dels col·legis professionals, que van ser difosos pel Consejo General de Educadores y Educadoras Sociales per tot el territori estatal, es van obtenir sis respostes (el 35.3% del total de col·legis professionals), i van ser emplenats pels responsables de les àrees d'envelliment.

La informació obtinguda va ser codificada en termes qualitius (tractament inductiu mitjançant la configuració de categoritzacions de contingut), usant les potencialitats de l'ATLAS.ti; i quantitius (anàlisi estadística per a l'obtenció de dades percentuals que donen lloc a gràfiques informatives), mitjançant el programa SPSS.

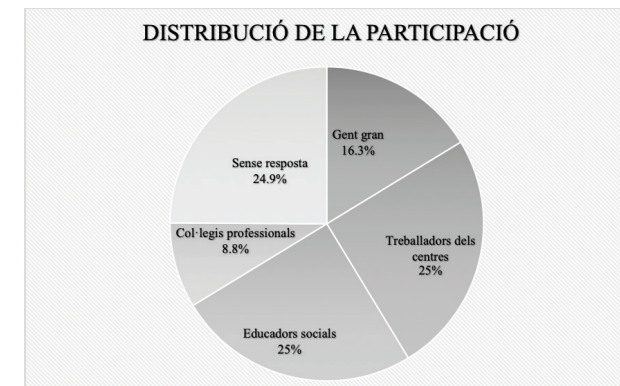
Cal destacar la dificultat de la recollida d'informació dels educadors socials en l'àmbit de la gent gran, a causa de l'escassetat d'aquest perfil professional en aquest àmbit

Resultats

Els resultats que es desprenen d'aquesta recerca ofereixen informació rellevant sobre el seu objectiu general, clarificant i delimitant les competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu. El 75.1% del total de participants fan referència a les competències i funcions que desenvolupa l'educador social en l'àmbit de la gent gran com a promotores d'un envelliment actiu. Això suposa el 65.2% del total de participants de gent gran, el 100% dels treballadors dels centres i els educadors socials i el 35.3% dels col·legis professionals d'educadors socials. La seva participació queda distribuïda de la manera següent (quadre 4).



Quadre 3. Distribució percentual de les respostes de la totalitat de participants



Font: Elaboració pròpia.

Totes les respostes ofertes per cada un dels grups participants es divideixen percentualment entre les dotze competències que esmentem a continuació, i s'engloben d'acord amb els objectius de l'estudi, donant lloc a percentatges que permeten una classificació de la rellevància d'aquestes competències, segons la importància atorgada pels participants a cadascuna d'elles.

Pel que fa al primer objectiu específic, que era evidenciar la importància de les competències de l'educador social amb el col·lectiu de gent gran, es destaquen els resultats següents:

- Afavorir les relacions, incloent-hi les de caràcter intergeneracional, amb tendència a evitar la soledat de la gent gran, treballant a nivell emocional i socioafectiu, millorant amb això la comunicació i repercutint en el seu estat anímic.

El 6.9% de les respostes de la gent gran esmenta la competència: *ens fan sentir-nos útils* (PM54); *ens ha donat vida* (PM15); *el contacte el genera aquesta figura* (PM58).

Dels treballadors, el 5.9% són respostes que al·ludeixen a aquesta competència: *facilitar i reforçar professionalment les relacions donant dinamisme, activitats adequades i oportunes per a les interrelacions humanes* (T10).

Pel que fa als educadors socials, el 3.4% de les seves respostes versa sobre la competència següent: *transmetre estratègies i eines que facilitin la relació i la comunicació interpersonal* (ES7); *capacitat per a potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials* (ES20).

En aquesta competència, els col·legis professionals atorguen la puntuació més alta, un 5 sobre 5, fet que suposa que el 100% dels participants la considera com a molt pròpia de l'educador social en el treball amb la gent gran.

- Fomentar i millorar l'envelliment actiu, generant recursos educatius i socials que l'afavoreixin, tot podent replantejar el procés d'envelliment, repercutint en la millora de la qualitat de vida i mantenint les capacitats de la gent gran al màxim temps possible.

El 15.6% de les respostes de la gent gran al·ludeix a aquesta competència: *ens dona una vida diferent de la que teníem a casa amb la nostra monotonia de cada dia. [...] Ens oferiu una vida millor de la que podríem tenir si fóssim tot el dia a casa, perquè ens proposeu coses i ens permeteu estar actius* (PM23).

El 10.5% dels treballadors dels centres versa sobre la competència següent: *afavoreix l'envelliment actiu mitjançant activitats i tallers educatius, lúdics i de lleure i amb això afavoreixen una bona manera d'envellir* (T4).

El 13.6% de les respostes dels educadors socials al·ludeixen a aquesta competència: *fomenta l'envelliment actiu, aporta nous conceptes d'envelliment, de com entendre l'etapa de la vellesa des d'una perspectiva d'oportunitats i creixement personal* (ES4); *millora la qualitat de vida, renova la manera d'afrontar la jubilació, afavoreix l'envelliment actiu* (ES21).

Els col·legis professionals puntuen aquesta competència amb un 4.7 sobre 5, puntuació que suposa un 94%.

- Afavorir noves possibilitats a través de la facilitació de recursos i informació i creació d'espais de participació que comportin més visibilitat del col·lectiu i suposin més inclusió de la gent gran en la seva comunitat.

El 3% de les respostes de la gent gran versa sobre aquesta competència: *doneu lloc que fem coses noves, que per por o per manca d'oportunitats anteriors no n'hem tingut la possibilitat* (PM21).

El 3% de les respostes dels treballadors dels centres esmenta: *obriria i afavoriria altres actuacions i plataformes* (T13).

El 3.8% de les respostes dels educadors socials versen sobre la competència enunciada: *obrim nous horitzons i possibilitats que abans no s'havien plantejat* (ES10); *possibilitar espais de promoció cultural del col·lectiu i crear un espai inclusiu en aquest àmbit* (ES20).

Els col·legis professionals atorguen un 4.7 sobre 5, puntuació que suposa un 94%.

- Partir del coneixement del context per realitzar intervencions contextualitzades que repercutixin en la transformació de les institucions de gent gran i del mateix col·lectiu, aportant el component socioeducatiu.

El 3% de les aportacions ofertes per la gent gran versa sobre la competència enunciada: *parlen amb nosaltres i ens pregunten coses, què ens agrada i què no* (PM42).

El 8.9% de les respostes dels treballadors fa referència a aquesta competència: *se centra més en la persona, en el que vol i necessita per al seu envelliment actiu* (T20).

El 9.3% de les respostes dels educadors socials engloba aquesta competència: *canvi dels centres i del pensament de les persones que hi participen* (ES10); *intervé per canviar contextos, centres i situacions mitjançant diferents tècniques* (ES11); *la intervenció ha d'estar sempre basada en una anàlisi formal i sistemàtica de la realitat* (ES16).

Els col·legis professionals puntuen amb un 4.7 sobre 5 aquesta competència, puntuació que suposa un 94%.

- Afavorir l'educació social (educar socialment) mitjançant la intervenció socioeducativa.

El 4% de les respostes proposades per la gent gran versa sobre la competència: *una manera d'intervenir recolzada en allò social i allò educatiu* (PM2).

El 12% de les respostes dels treballadors esmenta la competència següent: *coneix estratègies, tècniques i materials necessaris per a incorporar activitats educatives* (T4).

El 7.7% de les respostes aportades pels educadors socials esmenta aquesta competència: *hi intervé fent que l'entorn sigui més estimulador. Educant l'entorn, s'educa alhora les persones que el conformen* (ES4); *la perspectiva educativa i pedagògica és transversal a les funcions que desenvolupen els educadors socials* (ES19).



Els col·legis professionals atorguen un 4.7 sobre 5, puntuació que suposa un 94%.

En relació amb el segon objectiu, trobar les claus que permetin dotar de prestigi i fonamentació teòrica l'acció professional de l'educador social en l'afavoriment de l'envelliment actiu, els resultats mostren les següents competències:

- Dissenyar, desenvolupar, gestionar i avaluar plans, programes, projectes i activitats, englobant a més l'organització i la impartició de cursos.

Les respostes de la gent gran que al·ludeixen a aquesta categoria ascendeix a un 19.6%: *fa tots els tallers perquè tu no et quedis a casa, perquè et sentis content de viure [...]* (PM10); *doneu vida als centres i a la gent gran [...]* (PM20).

Dels treballadors dels centres se'n desprèn un 11.2%: *realització, execució i avaluació de projectes en un centre social* (T11).

Dels educadors socials s'obté una dada percentual del 14.1%: *disseny, implementació, avaluació de programes i projectes educatius* (ES7); *és un agent de canvi que realitza, coordina i avalua projectes* (ES8).

Els col·legis professionals puntuen aquesta competència amb un 4.8 sobre 5, puntuació que fa ascendir el percentatge al 96%.

- Coordinar, gestionar i organitzar recursos, activitats, persones i institucions.

El 10.7% de les respostes de la gent gran versa sobre aquesta competència: *la que ha de portar l'engranatge de tot el desenvolupament, de tots els tallers del centre, ha de ser una persona que tingui formació sobre això, perquè si s'hi posa una altra persona, mai no traurà el rendiment dels tallers que en pot treure una educadora social* (PM2).

El 3.7% de les al·lusions dels treballadors fa esment a: *coordinar i controlar que es facin totes les activitats en funció de les necessitats i del que demana la gent gran* (T16).

El 4.4% dels discursos dels educadors socials esmenta la competència següent: *destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups a posar-ho en relació; destresa en gestió de projectes, programes, centres i recursos educatius; capacitat per a l'organització i gestió educativa d'entitats i institucions de caràcter social i/o educatiu; tramitació, gestió, organització, coordinació i recerca de recursos* (ES20).

Els col·legis professionals qualifiquen amb un 4.3 sobre 5 aquesta competència en relació amb l'àmbit de gent gran, qualificació que suposa un 86%.

- Detectar mancances i necessitats socioeducatives per poder cobrir-les i/o solucionar-les.

El 3% de respostes de la gent gran versa sobre aquesta competència: *sou vosaltres, amb la formació que teniu, els qui us adonaríeu de les mancances i les cobriríeu* (PM51).

De la mateixa manera, el 3% de les respostes dels treballadors n'esmenta la següent: *aportaria el tracte individualitzat de la persona en relació amb el que vol i necessita, a nivell propi i personal* (T14).

El 4% de les respostes dels educadors socials és la següent: *donar resposta a les demandes d'accés a la cultura, de benestar social i de participació en la vida social* (ES7); *capacitat per detectar les necessitats educatives d'un context determinat* (ES20).

Els col·legis professionals d'educadors socials la puntuen amb un 4.7 sobre 5, fet que suposa un 94%.

Finalment, pel que fa a l'objectiu de conèixer les possibilitats de la feina socioeducativa amb el col·lectiu de gent gran, se'n desprèn el següent:

- Dinamitzar socialment i culturalment, tot comportant el foment de la motivació a la participació social i la dinamització del centre de gent gran i la seva participació en la comunitat.

El 10.8% de les respostes ofertes per la gent gran al·ludeix a aquesta competència: *ens guia en el camí per fer-ho, perquè tot sols no podrem i al final acabem a casa. La gent gran necessitem una mica de sortida i... que ens motivin a fer els esforços que haguem de fer per estar actius* (PM29).

El 20.8% dels treballadors dels centres de gent gran esmenta la mateixa: *la seva tasca es basa en la dinamització cultural i social, mobilitzar la gent i fer que participin* (T4); *és un dret ciutadà que ha de ser guiat per un professional que tingui les tècniques i els coneixements apropiats* (T13); *fomentar la participació i la vida del centre* (T9).

El 14% dels educadors socials fa referència a aquesta competència: *implantar recursos que afavoreixin la participació de la gent gran tant en els centres de gent gran com a la societat* (ES4); *facilitar les condicions i recursos socioeducatius necessaris per afavorir la participació social i el desenvolupament comunitari* (ES19).



Dels col·legis professionals d'educadors socials, se'n desprèn una puntuació del 4.8 sobre 5, això suposa un percentatge del 96%.

- Generar contextos educatius que afavoreixin l'aprenentatge en aquesta etapa vital, advocant per l'educació al llarg de la vida.

De les respostes de la gent gran, el 9.8% al·ludeix a aquesta competència: *els educadors socials ens amplieu el nostre camp de visió, els nostres coneixements. Tot això ens beneficia, tenim interès per saber més coses* (PM21).

Dels treballadors, el 11.2% l'esmenta: *genera contextos educatius i accions mediadores i formatives* (T12).

El 8.8% dels educadors socials al·ludeix a aquesta competència en els seus discursos: *transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura, generar xarxes socials, contextos, processos i recursos educatius i socials* (ES7); *dissenyar i generar contextos que pal·lien les seves necessitats des d'un aspecte inclusiu i educatiu* (ES17).

Els col·legis professionals la puntuen amb un 4.7 sobre 5, puntuació que suposa que un 94% dels participants valora aquesta competència.

- Assessorar i acompanyar gent gran en processos de desenvolupament socioeducatiu, afavorint-ne el creixement personal, l'autonomia i l'empoderament.

El 12.6% de les respostes de la gent gran al·ludeix a aquesta competència: *que sigui un punt de suport per a nosaltres [...]* (PM64); *que observi qui es pot dedicar a això, qui es pot dedicar a allò altre, que vegi i conegui les habilitats de cada un i els vagi situant* (PM10).

El 9% dels discursos dels treballadors dels centres versa sobre aquesta competència: *el suport i acompanyament directe d'usuaris* (T3); *ajuda a potenciar les seves capacitats i possibilitats* (T15).

Els educadors socials esmenten la competència en el 13.4% de les seves al·lusions: *és un acompanyant de les persones en el seu procés de socialització i incorporació social. Acompanya i gestiona els recursos de desenvolupament educatiu, assessora quin és el recurs adequat* (ES4); *empoderar l'usuari, fent-los participants del seu propi canvi i recolzant-los en el seu procés, dins de l'envelliment actiu* (ES17).

Els col·legis professionals puntuen aquesta competència amb un 4.3 sobre 5, puntuació que suposa un 86%.

- Fomentar un lleure de qualitat i creatiu, allunyat del lleure merament lúdic i amb l'única finalitat d'entretenir, aportant-hi un component socioeducatiu.

De el total de respostes de la gent gran, només l'1% fa esment a aquesta competència: *ganes de continuar aprenent i fent coses, fent un bon ús del lleure* (PM14).

Dels treballadors, el 0.8% esmenta en els seus discursos la competència enunciada: *ús creatiu del temps lliure* (T6).

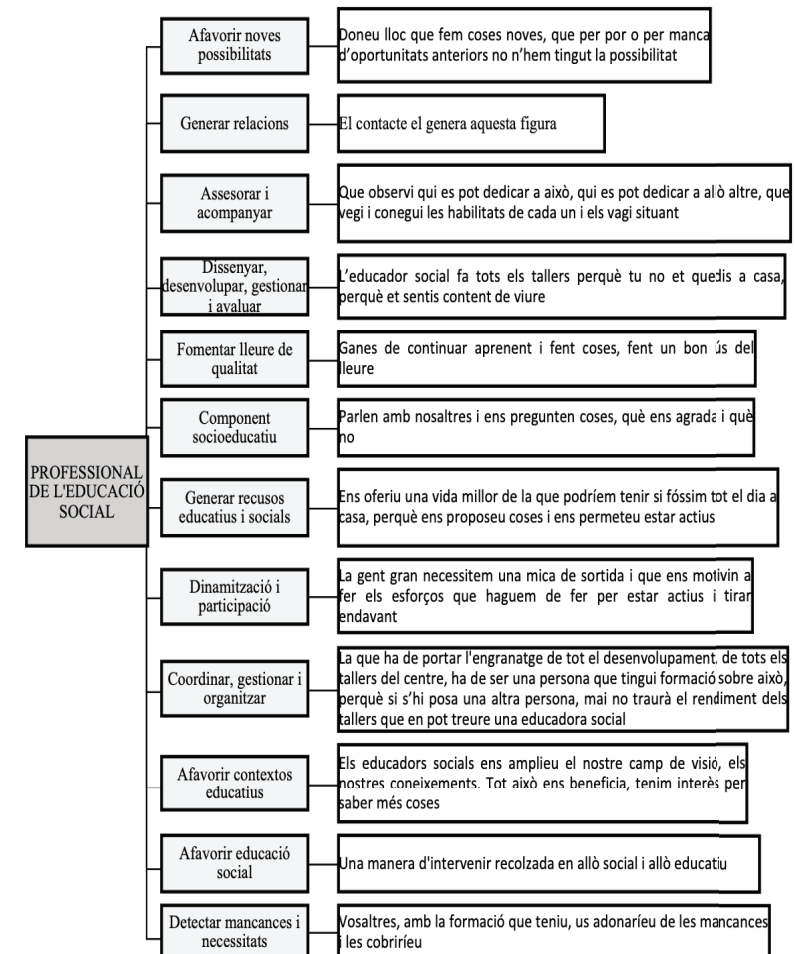
L'1.7% de les respostes dels educadors socials versa sobre la competència: *promoure un bon ús del lleure i el temps lliure i ensenyar recursos per aprofitar-lo* (ES11).

Els col·legis professionals la puntuen amb un 4.5 sobre 5, puntuació que suposa un 90%.

En el quadre següent (quadre 5), s'hi exposa la xarxa semàntica que engloba les competències esmentades.



Quadre 5. Xarxa semàntica de les competències del professional de l'educació social



Font: Elaboració pròpia.

Classificant percentualment les competències esmentades per la totalitat dels participants, s'obté el quadre següent.

Quadre 6. Competències del professional de l'educació social en l'àmbit de la gent gran

COMPETÈNCIA	CLASSIFICACIÓ PERCENTUAL
Dinamitzar socialment i culturalment, tot comportant el foment de la motivació a la participació social i la dinamització del centre de gent gran i la seva participació en la comunitat.	10.1%
Dissenyar, desenvolupar, gestionar i avaluar plans, programes, projectes i activitats, englobant a més l'organització i la impartició de cursos.	9.9%
Fomentar i millorar l'envelliment actiu, generant recursos educatius i socials que l'afavoreixin, tot podent replantejar el procés d'envelliment, repercutint en la millora de la qualitat de vida i mantenint les capacitats de la gent gran al màxim temps possible.	9.4%
Generar contextos educatius que afavoreixin l'aprenentatge en aquesta etapa vital, advocant per l'educació al llarg de la vida.	8.7%
Assessorar i acompanyar gent gran en processos de desenvolupament socioeducatiu, afavorint-ne el creixement personal, l'autonomia i l'empoderament	8.5%
Afavorir l'educació social (educar socialment) mitjançant la intervenció socioeducativa.	8.4%
Afavorir les relacions, incloent-hi les de caràcter intergeneracional, amb tendència a evitar la soledat de la gent gran, treballant a nivell emocional i socioafectiu, millorant amb això la comunicació i repercutint en el seu estat anímic.	8.2%
Partir del coneixement del context per realitzar intervencions contextualitzades que repercuteixin en la transformació de les institucions de gent gran i del mateix col·lectiu, aportant el component socioeducatiu.	8.1%
Coordinar, gestionar i organitzar recursos, activitats, persones i institucions.	7.4%
Detectar mancances i necessitats socioeducatives per poder cobrir-les i/o solucionar-les.	7.4%
Afavorir noves possibilitats a través de la facilitació de recursos i informació i creació d'espais de participació que comportin més visibilitat del col·lectiu i suposin més inclusió de la gent gran en la seva comunitat.	7.3%
Fomentar un lleure de qualitat i creatiu, allunyat del lleure merament lúdic i amb l'única finalitat d'entretenir, aportant-hi un component socioeducatiu.	6.6%

Font: Elaboració pròpia.

Discussió i conclusions

L'anàlisi de dades palesa la importància de dotze competències del professional de l'educació social en la promoció de l'envelliment actiu, d'acord amb recerques com la de Martínez de Miguel i Escarbajal de Haro (2009); Martínez de Miguel, Escarbajal de Haro i Salmerón, (2016); Pérez Serrano, (2000); Pinazo, Lorente, Limón, Fernández i Bermejo, (2010).

Partint de l'objectiu de visibilitzar la importància de les competències de l'educador social amb el col·lectiu de gent gran, és apreciable la rellevància d'aquest professional per la repercussió que el seu treball pot tenir en la promoció de l'envelliment actiu, la qualitat de vida, l'aprenentatge al llarg de la vida, l'afrontament de la jubilació de manera positiva, la participació i contribució social de la gent gran en la seva comunitat, l'apropament entre generacions i la transformació dels centres de gent gran i del mateix col·lectiu, a través de l'acció socioeducativa que caracteritza l'educador social. D'entre les seves competències, destaca la capacitat de generar recursos educatius i socials que afavoreixin i millorin l'envelliment actiu, fet que es corrobora amb recerques com la de Muñoz (2008) i Vallès (2011), que destaquen la imperiosa necessitat d'aquest perfil professional per a aquesta comesa.

En relació amb l'objectiu d'oferir més credibilitat a l'acció professional de l'educador social en l'afavoriment de l'envelliment actiu, d'acord amb Álvarez (2017) i ASEDES (2007), que posen de manifest competències d'aquest perfil, les quals estan d'acord amb les que es desprenen de la recerca que es presenta, se'n destaquen les de caràcter més tècnic, com el disseny, gestió i avaluació de plans, programes i projectes; les intervencions contextualitzades que es basen en una anàlisi de la realitat i la coordinació de recursos, activitats, persones i institucions, essent les mateixes les que proporcionen més credibilitat de l'acció professional de l'educador social.

L'últim objectiu, sensibilitzar sobre les possibilitats del treball socioeducatiu amb el col·lectiu de gent gran, engloba per als participants d'aquest estudi diverses competències: la dinamització social i cultural, la generació de contextos afavoridors de l'aprenentatge, l'assessorament i acompanyament en processos de desenvolupament socioafectiu i el foment d'un lleure de qualitat; competències que corroboren Gutiérrez (2010), que posa de manifest la importància de les relacions intergeneracionals per a les competències que exposen els participants, o Bigeriego i Rueda (2015) i Caride (2005), que reforcen la competència de la dinamització social i cultural i la generació de contextos afavoridors d'aprenentatge, considerant la participació comunitària i l'animació sociocultural com a base de l'envelliment actiu.

D'acord amb tot el que s'ha exposat fins ara, les accions educatives adreçades al col·lectiu de gent gran poden facilitar espais d'aprenentatge per a l'acció participativa i implicació en el seu entorn (Almenar i Valera, 2009;



És apreciable la rellevància d'aquest professional per la repercussió que el seu treball pot tenir

Muñoz, 2008), contribuint a la millora del benestar i qualitat de vida, afavorint nous aprenentatges, mantenint i potenciant capacitats, promovent l'establiment i el manteniment de relacions i, en definitiva, fent que visquin l'envelliment amb optimisme, il·lusió, de manera sana i activa. Tot plegat suposa que la gent gran participi plenament en la transformació i/o millora de les seves situacions sociopersonals, aportant les seves pròpies alternatives i transformant l'òptica tradicional que es fonamenta en l'assistencialisme, el paternalisme i el dèficit, tot posant l'accent en les necessitats, interessos, desitjos i capacitats, i afavorint una percepció més realista de la vellesa, l'envelliment i la gent gran.

Tot això requereix un canvi en l'acció social que posi en valor la persona i afavoreixi el seu envelliment d'una manera participativa i activa

Tot això requereix un canvi en l'acció social que posi en valor la persona i afavoreixi el seu envelliment d'una manera participativa i activa. És aquí on les competències del professional de l'educació social, com a afavoridores d'un envelliment actiu i optimitzadores d'oportunitats de salut, d'aprenentatge al llarg de la vida, de participació i seguretat que comportin més oportunitats per a gaudir d'una vellesa amb qualitat de vida, esdevenen un factor imprescindible.

Gema Belchí Romero
 Doctora en Educació
 Graduada en Educació Social
 Facultat d'Educació – Universitat de Múrcia
 Educadora en la Regidoria d'Igualtat de l'Ajuntament de Cartagena
 gema.belchi@um.es

Silvia Martínez de Miguel López
 Doctora en Pedagogia
 Professora titular del Departament de Teoria i Història de l'Educació
 Facultat d'Educació – Universitat de Múrcia
 silviana@um.es

Juan Antonio Salmerón Aroca
 Doctor en Ciències de l'Educació
 Professor associat del Departament de Teoria i Història de l'Educació
 Facultat d'Educació – Universitat de Múrcia
 jasa2@um.es

Bibliografia

Almenar, M. N.; Valera, S. (2009). Educación a lo largo de la vida en la Unión Europea y los organismos internacionales. En M. A. Murga (Ed.), *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 253-266). Madrid: Universitat.

Álvarez, A. (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (tesi doctoral). Universitat Autònoma de Madrid, Facultat de Formació de Professorat i Educació.

Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Beltrán, A. J.; Rivas, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia*, 18, 277-294.

Bigerio, B.; Rueda, J.D. (2015). *Propuesta de intervención: La participación comunitaria como base del envejecimiento activo*. Valladolid: Universitat de Valladolid. Facultat d'Educació i Treball Social.

Caride, J. A. (2005). La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social. *Revista de Educación*, 336, 73-88. Recuperat de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/115/455>

Centro Internacional de Longevidad de Brasil (2015). *Envejecimiento Activo. Un marco político ante la revolución de la longevidad*. Río de Janeiro: International Longevity Centre Brazil.

Consell de la Unió Europea (2012). *Declaración del Consejo sobre el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la solidaridad intergeneracional: estrategia futura*. Recuperat de <http://register.consilium.europa.eu>

Carm (2009). *Estatuto Básico de Centros Sociales de Personas Mayores de la Región de Murcia*. Murcia: Instituto Murciano de Acción Social.

Gutiérrez, M. (2010). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuesta de mejora* (tesi doctoral). Universitat de Múrcia, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Facultat d'Educació.

Hernández, B. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.

IMSERSO (2011). *Envejecimiento Activo. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Instituto Nacional de Estadística (2018). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2018. Recuperat de http://www.ine.es/prensa/pad_2018_p.pdf

Martínez, T. (2006). Envejecimiento activo y participación social en los centros sociales de personas mayores. En T. Martínez, B. Díaz, B. y C. Sánchez (Eds.). *Los Centros Sociales de personas mayores como espacios para la promoción del envejecimiento activo y la participación social* (p. 23-41). Oviedo: Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Vivienda y Bienestar Social.



- Martínez, T.; Díaz-Veiga, P.; Rodríguez, P.; Sancho, M.** (2015). Modelo de atención centrada en la persona. Presentación de los Cuadernos prácticos [versió electrònica]. *Revista Envejecimiento en red*, 12, 1-25. Recuperat de: <http://envejecimiento.csic.es>
- Martínez de Miguel, S.; Escarbajal de Haro, A.** (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Martínez de Miguel, S.; Escarbajal de Haro, A.; Salmerón, J. A.** (2016). El educador social en los centros para personas mayores. Respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores. *EDUCAR*, 52(2), 451-467. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.717>
- Miñano, L.; Martínez de Miguel, S.** (2011). El asociacionismo y las necesidades socioeducativas en los centros de mayores del municipio de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 325-340.
- Muñoz, I. M.** (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias*. (tesi doctoral). Universitat de Granada, Departament de Pedagogia, Facultat de Ciències de l'Educació.
- Oddone, M. J.** (2013). Antecedentes teóricos del Envejecimiento Activo [versión electrónica]. *Revista de Envejecimiento en red*, 4, 1-9. Recuperat de: <http://envejecimiento.csic.es>
- Pérez Serrano, G.** (2000). *Modelos De Investigación Cualitativa en Educación Social y ASC. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G.; De Juanas, A.; Cuenca, E.; Limón, M. R.; Lancho, J.; Ortega, M. C.; y Muelas, A.** (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. Madrid: UNED.
- Pinazo, S.; Lorente, X.; Limón, R.; Fernández, S.; Bermejo, L.** (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo (Ed.). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas* (pp. 3-10). Madrid: Panamericana.
- Prieto, D.; Herranz, D.; Rodríguez, P.** (2015). *Envejecer sin ser mayor. Nuevos roles en la participación social en la edad de la jubilación*. Madrid: Fundación Pilares para la Autonomía Personal.
- Rodríguez, V.; Rubiera, F.** (2016). Panorama de las buenas prácticas y políticas adoptadas en la Unión Europea frente al envejecimiento. *Investigaciones Regionales*, 34, 139- 171.
- Salmerón, J. A.; Martínez de Miguel, S.; Escarbajal de Haro, A.** (2014). *Vejez, Mujer y Educación*. Madrid: Dykinson.
- Urpí, C.; Zabal, P.** (2005). Foros Internacionales de Participación Social: una experiencia pedagógica. En X. Ucar (Ed.). *Participación, Animación e Intervención Socioeducativa* (p. 1-12). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (CD-rom).
- Vallés, J.** (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (tesi doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departament de Mètodes de Recerca i Diagnòstic en Educació, Facultat d'Educació.

Monike Gezuraga
Leire Darretxe
Idoia Legorburu
Zuriñe Sanz
Kattalin Izagirre

Bones pràctiques en l'atenció socioeducativa amb les persones amb TEA. Una aproximació a les necessitats formatives professionals

Recepció: 29/11/2019 / Acceptació: 10/03/2020

Resum

Presentem un estudi de cas en el qual es dona protagonisme a dues persones amb trastorn de l'espectre autista (TEA), un familiar i diversos professionals d'una associació de referència (APNABI). Els professionals que treballen amb persones amb TEA i les seves famílies han d'oferir una resposta adaptada a les diverses necessitats que presenten aquestes persones durant tot el seu cicle vital. Aquest article té un doble objectiu: primer, cerca aclarir el que es considera una bona pràctica en relació amb el TEA i, segon, pretén aportar algunes recomanacions per a la formació de professionals que treballen en aquest àmbit. Durant la investigació s'ha realitzat una revisió de la literatura sobre la definició de bones pràctiques en relació amb el TEA i una anàlisi de tota la informació recollida a través de tres entrevistes i un grup de discussió. Mitjançant aquestes eines s'han identificat diversos elements clau per a considerar en la formació dels professionals d'aquest àmbit.

Paraules clau

Trastorn d'espectre autista, intervencions basades en evidències, formació de professionals, innovació, ètica

Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales

Good practices in socio-educational care with people with ASD. An approach to professional training needs

Presentamos un estudio de caso en el que se da protagonismo a dos personas con trastorno del espectro autista (TEA), un familiar y varios profesionales de una asociación de referencia (APNABI). Los profesionales que trabajan con personas con TEA y sus familias deben ofrecer una respuesta adaptada a las diversas necesidades que presentan estas personas durante todo su ciclo vital. Este artículo tiene un doble objetivo: primero, busca esclarecer lo que se considera una buena práctica en relación con el TEA y, segundo, pretende aportar algunas recomendaciones para la formación de profesionales que trabajan en este ámbito. Durante la investigación se ha realizado una revisión de la literatura sobre la definición de buenas prácticas en relación con el TEA y un análisis de toda la información recogida a través de tres entrevistas y un grupo de discusión. Mediante estas herramientas se han identificado varios elementos clave para considerar en la formación de los profesionales de este ámbito.

We present a case study based on two people with autism spectrum disorder (ASD), a family member and several workers at a key association (APNABI). In it, those who work with people with ASD and their families have to provide responses according to the different needs that these people present throughout their life cycle. The article has a dual purpose: first, it seeks to clarify what is considered good practice in relation to ASD; and, second, it aims to provide recommendations for training workers engaged in this field. The research work included a review of the literature on the definition of good practices with regard to ASD and an analysis of all the information gathered in three interviews and a discussion group. These tools were useful in identifying various key elements that should be considered in training workers in this field.

Keywords

Autism spectrum disorder, evidence-based interventions, professional training, innovation, ethics

Palabras clave

Trastorno de espectro autista, intervenciones basadas en evidencias, formación de profesionales, innovación, ética.

Com citar aquest article:

Gezuraga Amundarain, M.; Darretxe Urrutxi, L.; Legorburu Fernández, I.; Sanz Esparza, Z.; Izagirre Oyanarte, K. (2020). Bones pràctiques en l'atenció socioeducativa amb les persones amb TEA. Una aproximació a les necessitats formatives professionals. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 55-79.



Introducció

L'atenció a les persones amb trastorn de l'espectre autista (d'ara en endavant, TEA) i als seus familiars requereix de la intervenció de personal molt especialitzat (Koegel *et al.*, 2012; Mulas *et al.*, 2010; Powers, 2006). Això ens porta a indagar i a reflexionar sobre les bones pràctiques en TEA i a la revisió de la formació dels professionals que treballen en aquest camp. És un aspecte cabdal per al professorat que ens dediquem a planificar, impartir i avaluar la formació de l'alumnat universitari.

Tal com veurem en aquest article, no és fàcil definir què és una bona pràctica, i ho és menys encara, què és una bona pràctica en relació amb el TEA (Detrich, 2008; Lubas *et al.*, 2016). Per això, hem fet una àmplia revisió de la literatura que tracta aquesta temàtica.

Els nostres objectius principals en aquest estudi han estat els següents:

- Aclarir la conceptualització d'una bona pràctica en TEA a nivell teòric.
- Apropar-nos a una realitat de bones pràctiques en l'acció socioeducativa de persones amb TEA.

És per això que al llarg d'aquest treball ens aproximem a elements relacionats amb l'acció socioeducativa en TEA, les bones pràctiques en TEA, la formació de professionals en aquest camp i els resultats obtinguts en l'estudi que presentem; així com unes conclusions que creiem que poden donar suport a la nostra pràctica, des de l'acció socioeducativa sobre terreny, i des de la formació dels professionals de l'educació social.

La recerca s'ha plantejat com un estudi de cas, el qual s'ha desenvolupat a APNABI, l'associació de referència en TEA a Bizkaia. APNABI va néixer a la dècada dels setanta i, en l'actualitat, dona servei a prop de mil famílies de Bizkaia.

L'estudi ha estat desenvolupat per un grup especialitzat en innovació educativa, i s'ha pogut realitzar gràcies al finançament del Servei d'Assessorament Educatiu de la Universitat del País Basc (UPV/EHU) en la convocatòria 2014-2016 i referència 6838.

Marc teòric

En la Convenció Internacional sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat del 2006 es reafirma que totes les persones amb discapacitat han de gaudir dels drets humans i les llibertats fonamentals en igualtat de condicions que la resta de persones (Nacions Unides, 2006). En el cas concret de les

persones amb autisme, cal matisar que tenen una discapacitat permanent del desenvolupament que afecta independentment del país, sexe, raça o condició socioeconòmica. Concretament, l'Assemblea General de les Nacions Unides va declarar el 2 d'abril com a Dia Mundial de conscienciació sobre l'autisme recordant que el diagnòstic precoç, la recerca i l'acció socioeducativa apropiades són vitals per al creixement personal (Nacions Unides, 2008).

Atenció a persones amb TEA i les seves famílies

Les persones amb TEA suposen una condició heterogènia (Anagnostou *et al.*, 2014; Kitzerow *et al.*, 2014; Martos i Llorente, 2013; May *et al.*, 2016; Shattuck *et al.*, 2012; Zheng, Grove i Eapen, 2019), definida al *Manual Diagnòstic y Estadístico de los Trastornos Mentales* (APA, 2014) com una disfunció en la vida social, la comunicació i les dimensions de comportament. A causa de la gran heterogeneïtat en la població amb TEA, no existeix un enfocament genèric que pugui satisfer-ne totes les necessitats educatives (Breitenbach *et al.*, 2013).

La majoria d'individus amb autisme i les seves famílies requereixen de serveis específics, així com d'un ampli suport a la salut, l'educació i l'assistència social (Dillenburger *et al.*, 2016). Atès que les persones amb autisme necessiten serveis durant tota la seva vida (Turcotte *et al.*, 2016), hi ha una responsabilitat des dels governs perquè siguin de qualitat. Seguint l'estratègia espanyola (Confederación Autismo España, 2015, p. 21) s'afirma que "la persona amb TEA té dret a gaudir durant totes les etapes del seu cicle vital d'accions socioeducatives basades en l'evidència científica i en el consens professional, que incorporin els seus interessos, els de la seva família i maximitzin el seu desenvolupament personal i la seva qualitat de vida".

En l'actualitat hi ha un acord general segons el qual el diagnòstic precoç de l'autisme esdevé essencial per a una millor pràctica i un millor resultat (Bent, Barbaro i Dissanayake, 2020; Wing *et al.*, 2011). És per això que una atenció primerenca de qualitat millora la qualitat de vida de l'infant i de la seva família (Martos i Llorente, 2013). Tanmateix, hi ha alts nivells d'insatisfacció pel que fa a la diagnosi tant dels infants com dels adults amb TEA (McKenzie *et al.*, 2016). Les famílies solen indicar un retard en el diagnòstic, el qual comporta un accés tardà als serveis. En aquest entorn clínic complex hi ha guies basades en l'evidència que ofereixen recomanacions per al diagnòstic i l'avaluació de la pràctica en TEA, per exemple, la guia NICE (McKenzie *et al.*, 2016).

Pel que fa a l'etapa escolar, cal matisar que les polítiques actuals recomanen la inclusió de l'alumnat amb TEA a les aules ordinàries (Guareschi *et al.*, 2016; Gunn *et al.*, 2016; Majoko, 2016). Els beneficis que suposen les aules d'inclusió tant per a l'alumnat amb TEA com per a la resta de l'alum-



El diagnòstic precoç de l'autisme esdevé essencial per a una millor pràctica i un millor resultat

nat han estat reconeguts per part de famílies i professionals de l'educació (Meindl, Delgado i Casey, 2020). Com indiquen Weizenmann, Pezzi i Zanon (2020), tot i que emergeixin sentiments de por i inseguretat en el professorat, aquests es van transformant en seguretat realitzant adequacions pedagògiques d'acord amb les característiques de l'alumnat. Això requereix que el professorat s'adapti als estils d'aprenentatge dels infants, incloent-hi, per exemple, els interessos restringits en la pràctica d'aula (Gunn i Delafield-Butt, 2016). En aquesta línia, Roberts i Simpson (2016) destaquen la necessitat de traduir la teoria a la pràctica per augmentar la capacitat de les escoles a proporcionar programes educatius eficaços per als estudiants amb autisme. I cal matisar que considerar la perspectiva de l'alumnat és essencial (Luddeckens, 2020). Actualment hi ha apostes inclusives com, per exemple, la de Breitenbach *et al.* (2013), que descriuen un programa educatiu inclusiu per a un jove amb TEA.

Alguns autors també se centren a investigar el binomi TEA - joventut. Per exemple, Rue i Knox (2013) assenyalen que algunes de les necessitats úniques dels adolescents amb TEA inclouen el desenvolupament d'un pla de transició. La importància de considerar les transicions amb aquest col·lectiu resta reflectida en la literatura. Ip *et al.* (2016) reconeixen que la transició d'escoles infantils a les escoles de primària és un desafiament per als infants amb necessitats especials. Per això, presenten un sistema de realitat virtual que facilita l'adaptació social per a aquests infants en el marc de l'educació inclusiva. També hi ha una gran necessitat d'abordar la transició dels serveis de salut per als joves amb TEA (Kuhlthau *et al.*, 2016). La manca de models establerts i ben avaluats de coordinació entre les agències de benestar infantil i altres institucions públiques planteja reptes per a la preparació dels joves a la transició a l'edat adulta. Segons Havlicek *et al.* (2016), algunes barreres per a aquesta transició inclouen la percepció de dos sistemes separats i transicions abruptes; la manca de formació, identificació i seguiment de l'autisme; i confusió sobre els serveis i el finançament. Quant als facilitadors, s'inclouen la persistència i la construcció de relacions professionals; la comunicació consistent i l'intercanvi d'informació.

L'abordatge de la sexualitat també està recollint cada vegada més atenció en les recerques. Les persones amb autisme solen trobar-se amb nombrosos prejudicis respecte a la seva sexualitat, com ara que són persones asexuals, hiper o hipo sexuals, infantils i dependents i/o que no els interessa el sexe (MacKenzie, 2018). Tanmateix, la majoria de les persones amb TEA tenen un interès sexual, independentment del subtipus de TEA o del nivell de funcionament adaptatiu (Fernandes *et al.*, 2016). En aquesta mateixa línia, Corona *et al.* (2016) suggereixen que els adolescents amb TEA mostren interès i desig per les relacions, però els déficits en habilitats socials i de comunicació poden perjudicar-los a l'hora de buscar i mantenir relacions. És per això que les recerques han d'ajudar les persones amb TEA a adquirir habilitats necessàries per tenir relacions amb èxit (Tullis i Zangrillo, 2013) i com assenyalen Turner, Briken i Schoettle (2017) hi ha peculiaritats que han

La manca de models establerts planteja reptes per a la preparació dels joves a la transició a l'edat adulta

de considerar-se en l'educació sexual i en les intervencions terapèutiques de les persones amb TEA, és a dir, millorant el coneixement sexual es podrien disminuir comportaments sexuals inadequats millorant la salut sexual com una part d'una vida saludable.

Pel que fa a les persones adultes amb TEA, Turcotte *et al.* (2016) indiquen que reben menys serveis que els infants i adolescents. Leigh *et al.* (2016) preveuen que a mesura que els infants i joves amb TEA esdevinguin adults, caldrà un increment de suport a l'ocupació, centres d'atenció a la comunitat i serveis de transports. En aquest moment, comprendre les necessitats de servei dels adults amb TEA suposa un imperatiu urgent. És a dir, cal conèixer les maneres d'ajudar-los a viure de manera independent i productiva i, al mateix temps, quins tipus de polítiques poden reduir els costos dels programes necessaris i beneficiosos per a aquesta població. Shattuck *et al.* (2012) ja preveuen que la demanda dels experts per al tractament d'adults amb autisme augmentaria amb el temps. Finalment, Marsack-Topolewski (2020) conclouen que les recerques haurien d'analitzar la necessitat de serveis per a adults amb discapacitats, específicament amb TEA.

A més de la persona amb TEA, també cal considerar que les famílies juguen un paper important en el suport durant tota la vida (Tint i Weiss, 2016). Les famílies d'infants amb TEA, en comparació amb les famílies d'infants amb un desenvolupament normalitzat, tenen menor qualitat de vida. Algunes de les variables que s'associen a la menor qualitat de vida són les dificultats de comportament de l'infant, l'atur, el fet de convertir-se en mare i la manca de suport social (Vasilopoulou i Nisbet, 2016). Hodgetts *et al.* (2015) suggereixen que el fet d'adaptar els serveis a les necessitats de les famílies podria millorar-ne la qualitat de vida. Per exemple, el "respir" (*respite care*) ajuda a reduir l'estress i al seu torn afecta la qualitat del matrimoni, motiu pel qual els responsables de les polítiques i els professionals han de desenvolupar suports per brindar respir a les famílies que tenen fills o filles amb TEA (Harper *et al.*, 2013).

Bones pràctiques en l'acció socioeducativa de persones amb TEA

El treball que presentem té com a propòsit aprofundir en el concepte de bones pràctiques, unit als processos d'acompanyament a les persones amb TEA i les seves famílies. Per això, esdevé imprescindible plasmar el que entenem per bones pràctiques. Sabem que no és senzill apostar per una única definició de bona pràctica. Nosaltres entenem que parlar de bones pràctiques en educació social ens mena a pensar que han d'estar basades en evidències científiques –Edmond *et al.* (2006) ja ho consideraven un element bàsic–, ésser transferibles a diferents camps d'actuació socioeducativa, equitatives i justes, crítiques amb la realitat social, innovadores, creatives i sostenibles



Les persones adultes amb TEA, reben menys serveis que els infants i adolescents

(Hoffer, 2011; Hong *et al.*, 2007). Per exemple, Charman, Pelicano, Peacy, Peacy, Forward i Dockrell (2011) identifiquen vuit elements relacionats amb una bona pràctica en l'educació per a persones amb autisme: 1) ambicions i aspiracions; 2) observació del progrés; 3) adaptant el currículum; 4) participació d'altres professionals; 5) coneixements del personal i formació; 6) comunicació efectiva; 7) una participació més àmplia; i 8) estreta relació amb les famílies.

En un començament la pràctica basada en l'evidència (en endavant, PBE) es va començar a utilitzar en la medicina i posteriorment s'ha ampliat a les ciències socials i al camp de l'educació. Segons Lubas *et al.* (2016), les accions socioeducatives que es basen en l'evidència es consideren que són mètodes que tenen una eficàcia demostrada i recolzada per la recerca i, com indiquen Nunes i Schmidt (2019), es defineixen com a estratègies d'intervenció científicament eficaces.

És cert que cada vegada hi ha més interès per avançar en la pràctica basada en l'evidència en la pràctica de les persones amb TEA. Segons McNeill (2019), la literatura sobre l'acció socioeducativa en l'autisme se centra en bona part en el concepte de pràctica basada en l'evidència. Una revisió de 113 estudis centrats en 13 PBE per a infants amb autisme menors de 6 anys, realitzada per Johnson, Fleury, Ford, Rudolph i Young (2018), revela informes incomplets dins les pràctiques i entre les pràctiques. Així doncs, es tracta d'un tema controvertit (Lubas *et al.*, 2016). La literatura de la pràctica en TEA es caracteritza per certes limitacions metodològiques (McLeod *et al.*, 2015). Com assenyalen Lubas *et al.* (2016), hi ha tres característiques específiques en l'autisme que creen limitacions en la recerca: l'àmplia gamma de l'espectre de l'autisme, possibles comorbiditats mèdiques i psicològiques i l'entorn de l'infant.

La majoria dels governs han ideat lleis per millorar els serveis relacionats amb el TEA, però els enfocaments difereixen considerablement arreu del món

No obstant això, la majoria dels governs han ideat lleis, polítiques i estratègies per millorar els serveis relacionats amb el TEA, però curiosament els enfocaments difereixen considerablement arreu del món, i hi ha una mena de loteria (*postcode lottery*) dels serveis (Dillenburger *et al.*, 2014). Tot i que no hi ha un consens en les definicions de PBE, s'espera que els educadors utilitzin els mètodes d'ensenyament més recents que descriu allò que funciona en el seu camp (Kasner *et al.*, 2012).

L'objectiu de les accions socioeducatives existents és facilitar l'adquisició d'habilitats, eliminar les barreres per a l'aprenentatge i millorar les habilitats funcionals i la qualitat de vida (Anagnostou *et al.*, 2014). Per a les persones amb TEA és fonamental adquirir habilitats per a la vida diària en els seus primers anys (Hong *et al.*, 2015). Segons Sparrow *et al.* (2005), les habilitats diàries es refereixen al grau en què un individu és competent per a ser autosuficient i autònom en els seus entorns, existint tres subdominis en les habilitats diàries: el personal (per exemple, menjar, vestir-se, rentar-se, anar

al bany); el domèstic (per exemple, tasques de la llar); i les habilitats de la comunitat (temps i administració de diners, ús del telèfon i l'ordinador, habilitats per al treball).

Tot i que encara no hi ha un consens sobre quin model de pràctica socioeducativa és el més adequat, sí que hi ha força acord sobre els principis metodològics generals que han de guiar qualsevol programa i actuació terapèutica i educativa (Martos i Llorente, 2013). També hi ha un consens sobre els enfocaments psicoeducatius (basats en els principis de la modificació de conducta i en les teories de l'aprenentatge) i el suport comunitari com a principals mitjans de tractament.

Independentment del model d'acció, hi ha uns principis de qualitat que permeten orientar les famílies (Martos i Llorente, 2013, p. 186-187):

- Tot programa d'intervenció ha de ser individualitzat.
- El disseny dels objectius i estratègies d'intervenció ha de recolzar en una avaluació prèvia i exhaustiva de les destreses i dificultats específiques de cada persona.
- El programa d'intervenció ha d'assegurar la generalització dels aprenentatges mitjançant el disseny d'activitats en entorns naturals.
- La família ha de considerar-se com un agent actiu en el procés d'ensenyament.
- El model d'intervenció ha de respectar la necessitat d'ordre, estructura, anticipació i predictibilitat que mostren les persones amb TEA.
- El programa ha de fomentar l'adquisició d'aprenentatges funcionals.
- S'han d'utilitzar els interessos de la persona amb TEA en el disseny de tasques i activitats.
- El programa d'intervenció ha d'incloure objectius concrets que siguin fàcilment mesurables i susceptibles de valoració.

Per exemple, els horaris d'activitats visuals (*Visual Activity Schedules*) es consideren com a PBE per a individus amb TEA i es poden utilitzar per augmentar, mantenir i generalitzar una sèrie d'habilitats de les persones des de l'edat escolar fins a l'etapa adulta (Knight *et al.*, 2015). Combes *et al.* (2016) aposten per l'ús de PBE en la provisió d'habilitats socials. I Odom *et al.* (2010) reconeixen que la recerca està activa, i n'és una evidència la troballa de diferents PBE identificades en diversos estudis, com s'indica a la taula 1.



Hi ha força acord sobre els principis metodològics generals que han de guiar qualsevol programa i actuació terapèutica i educativa

Taula 1. Pràctiques basades en l'evidència (PBE)

Autors i nombre de PBE identificades	PBE identificades en comú pels diferents autors	PBE identificades no comunes entre els diferents autors
Hume <i>et al.</i> (2021) 28 PBE	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedent-based interventions (ABI) • Cognitive behavioral/instructional strategies (CBIS) • Differential reinforcement of alternative, incompatible, or other behavior • (DR) • Discrete trial training (DTT) • Extinction (EXT) • Functional behavioral assessment (FBA) • Functional communication training (FCT) • Modeling (MD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentative and alternative communication (AAC) • Behavioral momentum intervention (BMI) • Direct instruction (DI) • Exercise and movement (EXM) • Music-mediated intervention (MMI) • Sensory integration (SI)
Morin <i>et al.</i> (2020) 27 BE	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalistic intervention (NI) • Parent-implemented intervention (PII) • Peer-based instruction and intervention (PBII) • Prompting (PP) • Reinforcement (R) • Response interruption/redirection (RIR) • Self-management (SM) • Social narratives (SN) • Social skills training (SST) • Task analysis (TA) • Technology-aided instruction and intervention (TAII) • Time delay (TD) • Video modeling (VM) • Visual supports (VS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercise (ECE) • Picture Exchange Communication System (PECS) • Pivotal Response Training (PRT) • Scripting (SC) • Structured Play Groups (SPG)
Morin, Sam, Tomaszewski, Waters i Odom (2020) 27 PBE		

Font: Adaptat de Hume *et al.* (2021); Morin *et al.* (2020); Morin, Sam, Tomaszewski, Waters i Odom (2020).

En definitiva, les PBE són la base perquè els professionals que treballen amb persones amb TEA i les seves famílies orientin la seva pràctica.

Formació dels professionals que treballen amb TEA

La canviant societat en què vivim comporta una adaptació contínua en la formació dels professionals (Sparks, 2002; Vargas, 2001). Aquesta realitat implica un canvi en els valors i actituds, i un canvi en els coneixements

que han d'adquirir per poder exercir la seva feina. Parlem de professionals reflexius (Moon, 2004; Schön, 1992), compromesos amb el seu propi procés d'aprenentatge, amb capacitat d'aprendre al llarg de la vida (Jarvis, 2004; Webster-Wright, 2009) i on l'ètica professional juga un paper important (Bolívar, 2005).

En el cas de les persones amb TEA i les seves famílies, és important comptar amb personal qualificat ja que és clau per a garantir-los serveis de qualitat (Dillenburger *et al.*, 2016). Iovannone *et al.* (2003) presenten les àrees competencials que el professorat que treballa amb alumnat amb TEA hauria de desenvolupar, entre les quals trobem: 1) el coneixement del trastorn, 2) la interacció/col·laboració amb la família, 3) les metodologies, 4) altres aspectes del desenvolupament curricular (atenció individualitzada, atenció conjunta, etc.) o 5) les estratègies de comunicació.

Els sistemes educatius han d'establir plans de formació específics previs a la intervenció professional, així com durant el seu desenvolupament (Eikeseth, 2010). Peydró i Rodríguez (2007) destaquen claus formatives com les següents:

- La necessitat de formar-se per treballar en xarxa ja que l'atenció a persones amb TEA i les seves famílies requereix d'una atenció multidisciplinària.
- Cal fer un èmfasi especial en la formació de formadors. La majoria dels professionals presenten una formació generalista en educació especial, però evidencien llacunes en aspectes com les habilitats, els coneixements i la pràctica amb persones amb TEA.
- Els programes de formació s'han de basar en pràctiques d'èxit i evidències científiques.
- Es recomana que el personal que treballi en teràpia conductual tingui un suport i una supervisió específica.

Estudis recents, però, deixen entreveure certes limitacions que els sistemes educatius formals actuals presenten. Barnhill *et al.* (2011) van descobrir que, sobre una mostra de 87 institucions d'educació superior, el 41% va evidenciar no oferir formació específica en TEA dins del seu grau d'Educació Especial.

Aquest panorama força la recerca i la promoció de vies alternatives de formació, moltes vegades ofertes per associacions de familiars o professionals, tant de forma presencial, com telemàtica; així com des d'un altre tipus d'instàncies. A la taula 2 en podem veure algun exemple.



Els sistemes educatius han d'establir plans de formació específics previs a la intervenció professional, així com durant el seu desenvolupament

Estudis recents deixen entreveure certes limitacions que els sistemes educatius formals actuals presenten

Taula 2. Formacions ofertes per diferents organitzacions en el panorama internacional

Títol de la formació	Organització	Context	Ressenya
AFIRM modules https://afirm.fpg.unc.edu/afirm-modules	National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders	EUA (diversos estats)	Els mòduls AFIRM estan dissenyats per ajudar els professionals a planificar, desenvolupar i avaluar pràctiques basades en evidències. S'adreça a professionals que treballen amb infants i joves amb TEA.
Curso de actualización en TEA http://aetapi.org/download/triplico-6a-edicion-curso-online/?wpdmdl=6489&refresh=5d827ada147641568832218	Asociación Española de Profesionales del Autismo	Espanya	Curs adreçat a professionals que busquen actualitzar els seus coneixements sobre les persones amb TEA.
Le alterazioni della sensorialità nell'Autismo https://www.fondazionetrentinaautismo.it/it/2020/12/22/corso-di-formazione-le-alterazioni-della-sensorialita-nellautismo/	Fondazione Trentina per l'Autismo	Itàlia (Trento)	Curs obert a diferents agents que pretén aclarir el funcionament i la integració sensorial de les persones amb TEA.
Concept de TSA et modes d'accompagnement spécifiques http://www.cra-mp.info/fr/professionnels/formations-thematiques-2021/	Centre Régional, d'Education et de Services pour l'Autisme en Midi-Pyrénées	França	Formació adreçada a professionals que presenta diverses formes d'acompanyament (estratègies educatives, etc.) a la persona amb TEA.
Understanding the workplace for autistic employees https://www.autism.org.uk/what-we-do/professional-development/training-and-conferences/employment/understanding-the-workplace-for-autistic-employees	National Autistic Society	Regne Unit	Aquesta formació s'adreça a professionals que necessiten entendre la complexitat de la inclusió de la persona amb TEA en l'escenari laboral, i que a més volen dotar-se d'estratègies per afavorir-la.
Prácticas educativas inclusivas para alumnos con autismo https://apadea.org.ar/actividades/practicas-educativas-inclusivas-para-alumnos-con-autismo-y-tea/	Asociación Argentina de Padres de Autistas	Argentina	Aquesta formació s'adreça a professionals i tracta des del diagnòstic primerenc de les persones amb TEA fins als plans d'acompanyament en el context escolar.
Creando una cultura del autismo en Chile https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/agenda/398/seminario-internacional-creando-una-cultura-del-autismo-en-chile	Apoyo Autismo Chile EPAA	Xile	Promou la "cultura de l'autisme", mitjançant la revisió actualitzada d'estratègies, metodologies de treball, la promoció de dret i accés a l'atenció de la persona amb autisme i de la seva família.
Curso Autismo paso a paso https://autismobolivia.com/	Autismo Bolivia	Bolivia	Aquest curs pretén aclarir els dubtes més bàsiques sobre el que significa tenir a la família una persona amb TEA.
Certified Autism Specialist https://ibcces.org/blog/tag/st-andrews-autism-centre/	St. Andrew's Autism Centre	Diferents països asiàtics	Aquest espai de formació s'adreça a professionals que, entre altres qüestions, treballaran la planificació i el desenvolupament eficaç de processos formatius amb persones amb TEA.
Understanding & Facing the Challenges of Social-Sexual Development http://nbsdev.vizzhost.com/autismsingapore/en/k-event/autism-partnership-singapore-march-asd-workshops-on-maximizing-progress-and-social-sexual-development/	Autism partnership Singapore	Singapur	Aquesta formació pretén normalitzar i visibilitzar el desenvolupament sexual de les persones amb TEA, així com oferir estratègies d'acompanyament en aquest procés.
WEBINAR - Early Days Progression to School https://enews.autismspectrum.org.au/eventsandworkshops/calendar	Autism Spectrum AUSTRALIA	Austràlia	Formació adreçada a famílies que tenen fills amb TEA en els seus primers anys de vida i estan preocupades pel seu procés d'escolarització.

Professional Development Series (antes llamado PRISM) https://www.altogetherautism.org.nz/professional-development/	Altogether Autism New Zealand	Nova Zelanda	Es tracta d'una sèrie de tallers formatius adreçats a professionals que treballen amb TEA. Les temàtiques tractades són variades: comunicació, comportament, habilitats socials, etc.
Hands On Autism: Discovering Autism https://aut2know.co.za/hands-on-autism-training/	Autism South Africa	Sud-àfrica	Formació adreçada a professionals que treballen amb persones amb TEA i/o que estan interessats en aquest àmbit d'estudi. Fa una aproximació a les últimes recerques, aspectes legals en el context de Sud-àfrica, etc.
Autism Training http://www.autismcenterkenya.org/what-we-do.html#.YCLQfXmCGM8	Autism Support Center (Kenya)	Kenya	Espai que inclou tallers, xerrades i recursos d'informació sobre TEA adreçat a famílies, educadors, terapeutes, etc.

Font: Elaboració pròpia.



Com hem pogut veure, les persones amb TEA mostren necessitats de suport durant tot el seu cicle vital. Per això es requereix una implicació activa del professional en l'actualització constant de la seva formació i coneixements (Martos i Llorente, 2013). Sortosament, el creixent nombre d'estudis facilita informació que pugui ser incorporada a la formació dels professionals que en diferents àrees treballen amb persones amb TEA i les seves famílies (Odom *et al.*, 2013). I com assenyalen D'Agostino i Douglas (2020) cada vegada s'inclouen més infants amb TEA en entorns de la petita infància, per tant, esdevé fonamental la formació prèvia sobre TEA i la preparació per aplicar pràctiques basades en l'evidència.

La formació dels professionals és una part essencial per poder assolir la bona pràctica, és per això que, al llarg d'aquest treball, mostrarem alguns dels aspectes que el nostre estudi ha evidenciat com a clau d'aquesta formació en aquest camp.

Metodologia

Aquest estudi de cas s'emmarca, com comentàvem anteriorment, en una recerca més àmplia que ha estat desenvolupada per un grup especialitzat en innovació educativa. Es va organitzar en tres equips de treball diferenciats, centrant-se en l'estudi de tres contextos d'acció socioeducativa: infància en situació de desprotecció, gent gran i persones amb discapacitat (diversitat funcional). En el cas que aquí presentem, l'equip de recerca ha estat conformat per tres professores-investigadores de la Universitat del País Basc (UPV/EHU), una professional de l'associació APNABI i una alumna d'Educació Social de la UPV/EHU.

Disseny de la recerca

Hem considerat que les persones pertanyents a les realitats investigades poguessin formar part del procés d'estudi en termes d'igualtat

Aquesta recerca és de tall qualitatiu. Hem considerat que les persones pertanyents a les realitats investigades poguessin formar part del procés d'estudi en termes d'igualtat. De fet, des de l'ètica en la recerca educativa, la publicació de dades s'assumeix i s'entén com un procés de negociació permanent entre l'investigador i els participants, acordant els objectius del treball, així com informant-ne l'audiència (Parrilla, 2010). La incorporació de les veus, per tant, ha estat essencial en aquest procés de recerca. Per garantir l'horitzontalitat en tot el procés, hem comptat amb un consell assessor en què han participat sis persones en representació dels tres àmbits estudiats, a més d'un representant de la Comissió deontològica del Col·legi d'Educadors i Educadores Socials del País Basc. Entre les funcions d'aquest òrgan assessor hi ha: l'aportació de coneixement; l'orientació sobre el desenvolupament i el procés del projecte; el seu control comptant amb totes les veus i el contrast dels avenços i els resultats obtinguts amb la finalitat que contribueixin a transformar la realitat dels col·lectius als quals s'adreça l'estudi. El consell assessor s'ha reunit en les diferents fases de l'estudi, com ara el primer disseny de la recerca, la recollida o l'anàlisi de dades, per tal de complir amb les funcions abans esmentades, fent arribar les seves aportacions a l'equip de recerca.

S'han realitzat tres entrevistes semi-estructurades a dues persones amb TEA i a un familiar, i un grup de discussió comunicatiu

La recollida d'informació s'ha dut a terme a través d'una recerca i una revisió de bibliografia científica sobre bones pràctiques, consultant diferents revistes científiques i diversos manuals. A més, s'han realitzat tres entrevistes semi-estructurades a dues persones amb TEA i a un familiar, i un grup de discussió comunicatiu en què han pres part cinc professionals de l'associació.

Participants

El procés de recollida d'informació ha tingut una gran rellevància, tenint en compte les característiques de les persones a entrevistar, les seves necessitats i el seu benestar. Els participants van ser seleccionats per la mateixa entitat optant per perfils de persones que hi poguessin fer una aportació significativa. Per a això, es van tenir en compte criteris com la capacitat comunicativa o la implicació en els processos de l'associació, entre d'altres. Per entrevistar les dues persones amb TEA es va preparar la cita amb antelació, i va ser necessària una estreta col·laboració amb els professionals de l'associació. Des de l'entitat es van seleccionar dues persones amb TEA que poguessin participar en el procés. L'entrevista d'aquestes dues persones es va dur a terme a la Facultat d'Educació de Bilbao (UPV/EHU), que van acudir a la universitat acompanyades per dos professionals d'APNABI per tal d'afavorir un clima acollidor.

L'entrevista amb el familiar es va dur a terme a la universitat. Des d'APNABI es va facilitar el contacte amb el pare d'una persona amb TEA de 33 anys i amb un gran recorregut a l'entitat ja que havia estat membre de la Junta Directiva.

El grup de discussió es va desenvolupar en un dels locals d'APNABI amb cinc professionals de l'entitat. En la selecció d'aquests professionals es va buscar que aquest grup fos heterogeni en relació amb la seva experiència dins de l'entitat i amb els perfils de les persones amb qui treballen.



Anàlisi de les dades

L'anàlisi de la informació recollida ha seguit un mètode inductiu-deductiu, que ens ha permès crear un sistema categorial, que presentem a la taula següent.

Taula 3. Sistema categorial

Actuacions	Dimensió relacional
	Procediments
	Protocols
	Dificultats i oportunitats
	Estratègies
	Formació
	Innovació
	Avaluació
Criteris	Reflexió
	Definició
	Fonamentació
	Canvi social
	Participació
	Dimensió ètica
	Legitimitat
	Responsabilitat i corresponsabilitat
Impacte	Necessitats ateses Necessitats no ateses, reptes
	Veus
	Aprentatges
	Construcció col·lectiva de coneixement
	Impacte en les persones
	Impacte en l'àmbit més ampli

Font: Elaboració pròpia.

El tractament de la informació s'ha dut a terme a través del Software N-Vivo.

En aquest estudi el respecte pels participants, així com la construcció d'un procés democràtic, han tingut gran rellevància en les diferents fases. Com s'ha comentat anteriorment, les persones i les seves necessitats han estat tingudes en compte a l'hora de la planificació, preparació i desenvolupament de les sessions.

A més, els processos com les tècniques de recollida i anàlisi de les dades han estat refutades pel consell assessor, format per persones relatives a l'àmbit d'estudi.

Així mateix, la recerca té com a finalitat última la millora de les condicions de les persones participants, atenent als principis ètics universals, directament vinculats als drets humans recollits a la Declaració Universal (1948), en la qual s'estableix que: *l'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals.*

Resultats

Partint del sistema categorial creat, presentarem els resultats obtinguts classificant-los en les grans categories que semblen estar incidint en les bones pràctiques en l'acció socioeducativa amb persones amb TEA i les seves famílies. Són les següents.

a) Actuacions: com fer, actuar, etc., en el món professional. Les veus recollides mitjançant les diferents tècniques aplicades evidencien la importància dels elements que presentem a la taula següent.

Taula 4. Prevalença de dimensions unides a les bones pràctiques. Categoria: Actuacions

Dimensions	Nombre de vegades que la idea emergeix als relats recollits
Relacional	21
Procediments	12
Protocols	4
Dificultats i oportunitats	24
Estratègies i activitats	23
Formació	17
Avaluació	4

Font: Elaboració pròpia.

La recerca té com a finalitat última la millora de les condicions de les persones participants, atenent als principis ètics universals

Tal com hem pogut observar, les dimensions que emergeixen amb més força són les següents:

- La relacional. A continuació, presentem una de les veus recollides al respecte:

(T'hi entens, amb els educadors i les educadores?) R.: Molt bé [...] (En què creus tu que t'ajuden?) R.: En tot. (En tot, me'n pots posar un exemple?) R.: Doncs tinc..., potser m'atabalo, em poso nerviós o el que sigui. (Jove amb TEA).

- La dimensió que fa referència a les dificultats i oportunitats de creixement, aprenentatge, etc., que pot tenir una persona amb TEA. El següent relat n'és un exemple:

R.: No ho sé, potser en pobles petits és més fàcil però els que tenim centre a Bilbao, per exemple, Bilbao com a ciutat no ho facilita, eh? R.: No. R.: Així de clar. No facilita piscina, no facilita poliesportiu, no facilita transport. O sigui, potser pobles petits o més pobles, no ho sé, eh? (Professionals)

- La dimensió relacionada amb estratègies i activitats en què aquest col·lectiu pren part. La veu següent n'és una evidència:

R.: Els divendres solem sortir a prendre alguna cosa. (I això t'agrada?) R.: Sí. (Què t'agrada més, les coses que feu dins el centre o fora del centre?) R.: Fora. (Jove amb TEA)

- I la que fa esment a la formació dels professionals que treballen en aquest àmbit (ens referim al factor humà, al nivell de coneixements, entre d'altres elements). Idea que reflecteix el següent familiar:

R.: Per això em sembla fonamental que els estudiants i les persones que dedicaran la seva vida al tracte amb aquestes persones tinguin les màximes fonts d'informació i coneixements, tant socials com mèdics, com avenços tecnològics. (Família)

Altres dimensions que també han emergit, però amb menys força, han estat: els procediments en l'acció socioeducativa; els protocols que acompanyen els diferents processos d'actuació; i l'avaluació de processos i resultats.

- b) Criteris:** elements que orienten l'acció socioeducativa. Els relats recollits en referència a aquesta categoria han evidenciat la prevalença que presentem a la taula següent.



Taula 5. Prevalença de dimensions unides a les bones pràctiques. Categoria: Criteris

Dimensions	Nombre de vegades que la idea emergeix en els relats recollits
Definició de bones pràctiques	1
Fonamentació de les bones pràctiques	15
Canvi social	4
Participació	32
Dimensió ètica de les bones pràctiques	5
Responsabilitat i coresponsabilitat en les bones pràctiques	2
Necessitats ateses	16
Necessitats no ateses (reptes)	6

Font: Elaboració pròpia.

Com podem observar, les dimensions que mostren una major presència són les següents:

- La fonamentació de les bones pràctiques (estarien relacionades amb accions encaminades a la qualitat de vida, a l'atenció de necessitats, pràctiques vàlides, el treball en xarxa, la coordinació amb les famílies, entre d'altres). Element que destaca aquest professional:

R.: [...] Jo crec que renovar-se. A més, estava parlant de les noves tecnologies i ens vam quedar molt enrere d'ells. Llavors cal ser-hi també adaptant tot el que ve perquè cal donar-hi resposta. (Professional)

- Participació (referida a la participació a diferents nivells, destacant el protagonisme dels joves amb TEA). Aspecte que es reflecteix en la següent veu:

R.: Jo sóc l'encarregat d'enviar email i això, als del menjar i això, anul·lar això. (Sí, sí. És a dir, que tens una responsabilitat important) R.: Sí. (Jove amb TEA)

- Necessitats ateses. Idea que destaca aquest familiar:

R.: Vaig sol·licitar la plaça d'habitatge [...] i em va costar, em va costar, perquè clar, tampoc no era fàcil, perquè l'habitatge és un recurs doncs que no és fàcil implementar-lo, té un cost social important, bé, doncs cal esperar [...], vaig tenir la sort que al meu fill li van donar relativament ràpid l'habitatge. (Família)

- Necessitats no ateses: la necessitat d'habitatge, l'abordatge de la sexualitat i els processos relacionats amb l'envelliment han destacat com a reptes a treballar. Així ho evidencia la veu que recollim a continuació:

R.: I en aquesta voràgine d'incertesa, de desconeixement, de com trobar una solució a la problemàtica de la sexualitat, ja que estem immersos dins de l'associació des de fa 33 anys que va formar l'associació [...], perquè és que no sabem com donar-li una sortida doncs normalitzada o correcta o com tu vulguis anomenar-ho, no? És una assignatura pendent, una assignatura pendent. (Família)

Altres dimensions que emergeixen amb menys força són: la dimensió ètica, el canvi social, la responsabilitat i coresponsabilitat en les bones pràctiques i la definició de bones pràctiques.

- c) **Impacte:** l'efecte de les accions socioeducatives a diferents nivells. L'anàlisi realitzada ens ha portat a identificar els elements que presentem a la taula següent.

Taula 6. Prevalença de dimensions unides a les bones pràctiques. Categoria: Impacte

Dimensions	Nombre de vegades que la idea emergeix en els relats recollits
Aprenentatges	7
Construcció col·lectiva de coneixement	4
Impacte en la societat	4

Font: Elaboració pròpia.

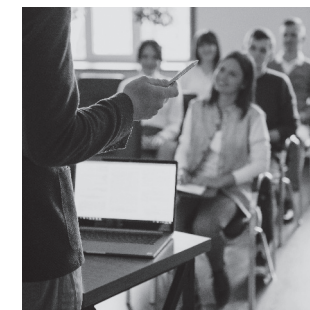
Podem dir que no hi ha grans diferències en el pes que representen unes dimensions i unes altres. Les plasmem a continuació:

- Aprenentatges (aconseguits pels joves amb TEA). Aspecte que vam evidenciar a través del següent relat.

(Quantes coses has après?) R.: Doncs caminar sol al metro, que abans no sabia caminar sol, no sabia ni utilitzar el transport públic abans, i ara sí. (Què bé, i més coses que has après des que ets al centre?) R.: Doncs conèixer el casc antic de Bilbao, ara som al centre perquè conegui més llocs de Bilbao, ens hem orientat en això. (Jove amb TEA)

- Construcció col·lectiva de coneixement, cosa que ha reflectit els nexes entre associacions, universitat i centres educatius. Un familiar assenyala-va el següent:

R.: Em sembla molt bé això, que entre la universitat i els centres o les associacions que tenim, que hi són, en els quals hi ha aquestes persones, hi hagi, diguem, una comunicació al més fluida possible, per transmetre's mútuament tots aquells aspectes que puguin enriquir la millora de la vida de les persones. (Família)



- **Impacte en la societat.** Així ho reflecteix aquest professional:

R.: La veritat que el poble d'Arrigorriaga i l'ajuntament dones en aquest sentit ens facilita moltíssimes coses. Hem parlat amb ells, ens han deixat col·locar dins de la piscina com a la biblioteca, pictogrames, perquè els xavals reconeguim, o sigui, dones els espais. I la veritat que és un poble que així en aquest sentit dones per a mi és xapó, ens facilita molt les coses. (Professional)

Discussió i conclusions

La definició de bones pràctiques no està exempta de controvèrsia, la qual cosa implica que també sigui així en el cas de la bones pràctiques en TEA

La definició de bones pràctiques no està exempta de controvèrsia, la qual cosa implica que també sigui així en el cas de la bones pràctiques en TEA (Lubas *et al.*, 2016). Tanmateix, sí que hi ha un acord pel que fa a què és una pràctica basada en l'evidència. Actualment la recerca se centra cada vegada més en la importància que els professionals que treballen amb persones amb TEA i les seves famílies puguin respondre a partir d'aquestes evidències. Com assenyalen Hume *et al.* (2021), Morin *et al.* (2020) i Morin, Sam, Tomaszewski, Waters i Odom (2020), actualment s'han identificat diferents pràctiques basades en evidències.

Depenent del context, l'administració pública ofereix la mateixa resposta a les persones amb TEA i les seves famílies, la qual cosa implica desavantatges en la possibilitat de rebre una atenció centrada en bones pràctiques, existint, com assenyalen Dillenburger *et al.*, (2014), una mena de loteria (*postcode lottery*) a l'hora de rebre els serveis.

El TEA implica una atenció especialitzada i intensiva al llarg del cicle de la vida, marc en el qual s'han identificat diverses necessitats, des d'un diagnòstic precoç i els serveis d'atenció primerenca, passant per una resposta educativa inclusiva, etc. No obstant això, hem de dir que emergeixen noves demandes a les quals cal anar responent, com ara el tema de les persones adultes (Marsack-Topolewski, 2020) i de la sexualitat (Turner, Briken i Schoettle, 2017).

Cal que els professionals tinguin una formació contínua i especialitzada. Els resultats obtinguts en aquest estudi assenyalen que hi ha una sèrie d'elements que podrien ser clau en aquesta formació. Pel que fa a les actuacions, cal destacar-ne: l'aspecte relacional en les accions socioeducatives (l'adequat establiment del vincle afectiu, la proximitat, el respecte, etc.); les activitats realitzades en un context comunitari inclusiu; i la detecció de dificultats en l'acció i la possibilitat de donar-hi resposta, convertint-les en oportunitats, com seria el cas de l'acompanyament en el desenvolupament sexual i la seva visibilització (MacKenzie, 2018), com hem esmentat prèviament.

Quant als criteris: la fonamentació de les bones pràctiques és definida exclusivament pels professionals; es veu imprescindible la promoció que les persones amb TEA adoptin un paper més actiu en la seva pròpia vida, com assenyalaven Charman *et al.* (2011), que parlaven d'una bona pràctica basada en la possibilitat de tenir més participació (més protagonisme) en diferents processos i el fet de respondre a les necessitats, tant explícites com implícites, d'aquest col·lectiu.

Pel que fa a l'impacte, el que, fonamentalment, es reflecteix són els aprenentatges percebuts per la persona mateix –element estretament relacionat amb les competències que indiquen Sparrow *et al.* (2005)–, tenint en compte que un individu ha de poder ser autosuficient i autònom en els seus entorns més propers.

Tots aquests aspectes ens orienten a revisar i proposar nous plantejaments formatius de cara als professionals que treballen amb TEA, tant en els nivells de formació inicial com en els de formació contínua. En aquest sentit, entenem que la universitat hi juga un paper fonamental a l'hora d'oferir plans formatius en consonància amb les necessitats emergents. Creiem, a més, que és cabdal continuar en la línia d'interlocució, col·laboració i construcció conjunta de coneixement amb tots els agents involucrats en les accions socioeducatives en TEA, tal com hem tingut l'oportunitat de desenvolupar en aquest projecte.

Agraïments

Agraïm a l'associació APNABI la col·laboració en el desenvolupament d'aquest projecte, així com la participació desinteressada de persones amb TEA, familiars i professionals de l'entitat en els diferents moments del procés.

Finalment, les autores agraeixen l'ajuda de la "Segona setmana d'escriptura per a investigadores", organitzada per la Direcció d'Igualtat i Vicerectorat del Campus de Gipuzkoa de la Universitat del País Basc, entre el 4 i el 8 de juliol del 2016, a Donostia, Sant Sebastià.

Monike Gezuraga Amundarain
Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat del País Basc (UPV-EHU)
Facultat d'Educació de Bilbao
monike.gezuraga@ehu.eus



La universitat juga un paper fonamental a l'hora d'oferir plans formatius en consonància amb les necessitats emergents

Leire Darretxe Urrutxi
 Departament de Didàctica i Organització Escolar
 Universitat del País Basc (UPV-EHU)
 leire.darretxe@ehu.es

Idoia Legorburu Fernández
 Departament de Didàctica i Organització Escolar
 Universitat del País Basc (UPV-EHU)
 idoia.legorburu@ehu.es

Zuriñe Sanz Esparza
 Associació de famílies de persones afectades de Trastorn de l'Espectre
 Autista
 (APNABI)
 zurine.sanz@apnabi.org

Kattalin Izagirre Oyanarte
 Universitat del País Basc (UPV-EHU)
 kizaguirre003@ikasle.ehu.es

Bibliografia

Anagnostou, E.; Zwaigenbaum, L.; Szatmari, P.; Fombonne, E.; Fernandez, B. A.; Woodbury-Smith, M.; Scherer, S. W. (2014). Autism spectrum disorder: Advances in evidence-based practice. *Canadian Medical Association Journal*, 186(7), p. 509-519.

APA (2014): *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. London: American Psychiatric Association.

Barnhill, G.; Polloway, E.; Sumutka, B. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 26 (2), p. 75-86.

Bent, C. A.; Barbaro, J.; Dissanayake, C. (2020). Parents' experiences of the service pathway to an autism diagnosis for their child: What predicts an early diagnosis in Australia? *Research in Developmental Disabilities*, 103, 103689. doi: 10.1016/j.ridd.2020.103689

Bolivar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), p. 93-123.

Breitenbach, M. M.; Armstrong, V. L.; Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), p. 277-294.

Charman, T.; Pelicano, L.; Peacy, L.V.; Peacy, N.; Forward, K.; Dockrell, J. (2011). ¿Qué es una buena práctica en la educación de personas con autismo? *AETAPI, CRAE*. Recuperat de: <http://aetapi.org/download/una-buena-practicala-educacion-personas-autismo>.

Combes, B. H.; Chang, M.; Austin, J. E.; Hayes, D. (2016). The use of evidenced-based practices in the provision of social skills training for students with autism spectrum disorder among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 53(5), p. 548-563.

Confederación Autismo España (2015). *Estrategia Española sobre Trastornos del Espectro del Autismo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Corona, L. L.; Fox, S. A.; Christodulu, K. V.; Worlock, J. A. (2016). Providing education on sexuality and relationships to adolescents with autism spectrum disorder and their parents. *Sexuality and Disability*, 34(2), p. 199-214.

D'Agostino, S. R.; Douglas, S. N. (2020). Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, p.1-13. doi: 10.1007/s10643-020-01108-7

Detrich, R. (2008). Evidence-based, empirically supported, or best practice? a guide for the scientist-practitioner, en Luiselli, J. K., Russo, D. C., Christian, W. P., Wilczynski, S.N (Eds.): *Effective practices for children with autism. Educational and behavioral support interventions that work*. New York: Oxford University press.

Dillenburg, K.; Mckerr, L.; Jordan, J. (2014). Lost in translation: Public policies, evidence-based practice, and autism spectrum disorder. *International Journal of Disability Development and Education*, 61(2), p. 134-151.

Dillenburg, K.; Mckerr, L.; Jordan, J.; Keenan, M. (2016). Staff training in autism: The one-eyed Wo/Man. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(7).

Edmond, T.; Megivern, D.; Willians, C.; Rochman, E.; Howard, M. (2006). Integrating evidence-based practice and social work field education. *Journal of Social Work Education*, 42 (2), p. 388-396.

Eikeseth, S. (2010). Examination of qualifications required of an EIBI professional. *European Journal of Behavior Analysis*, 11, p. 239-246.

Fernandes, L. C.; Gillberg, C. I.; Cederlund, M.; Hagberg, B.; Gillberg, C.; Billstedt, E. (2016). Aspects of sexuality in adolescents and adults diagnosed with autism spectrum disorders in childhood, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), p. 3155-3165.

Guareschi, T.; Alves, M. D.; Naujorks, M. I. (2016). Autism and public policies for inclusion in Brazil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, p. 246-250.

Gunn, K. C. M.; Delafield-Butt, J. T. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), p. 408-430.

Harper, A.; Dyches, T. T.; Harper, J.; Roper, S. O.; South, M. (2013). Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(11), p. 2604-2616.

Havlicek, J.; Bilaver, L.; Beldon, M. (2016). Barriers and facilitators of the transition to adulthood for foster youth with autism spectrum disorder: Perspectives of service providers in Illinois. *Children and Youth Services Review*, 60, p. 119-128.



- Hodgetts, S.; Zwaigenbaum, L.; Nicholas, D.** (2015). Profile and predictors of service needs for families of children with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(6), p. 673-683.
- Hoffer, K.** (2011). *Critical Best Practice perspective of social work- service centre for elderly people*. Interuniversity Centre Dubronik: Course Social Works Theories and methodologies.
- Hong Chui, W.; Wilson, W.** (Ed.). (2007). *Social Works and human services best practice*. Sydney: Federation Press.
- Hong, E. R.; Ganz, J. B.; Ninci, J.; Neely, L.; Gilliland, W.; Boles, M.** (2015). An evaluation of the quality of research on evidence-based practices for daily living skills for individuals with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), p. 2792-2815.
- Iovannone, R.; Dunlap, G.; Huber, H.; Kinkaid, D.** (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18, p. 150-165.
- Ip, H. H. S.; Wong, S. W. L.; Chan, D. F. Y.; Byrne, J.; Chen Li, Yuan, V. S. N.; Wong, J. Y. W.** (2016). *Virtual reality enabled training for social adaptation in inclusive education settings for school-aged children with autism spectrum disorder (ASD)*. Blended Learning. Aligning Theory with Practices. 9th International Conference, ICBL. Proceedings: LNCS 9757, 94; 2016, p. 94-102.
- Jarvis, P.** (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge-Falmer.
- Johnson, L. D.; Fleury, V.; Ford, A.; Rudolph, B.; Young, K.** (2018). Translating Evidence-Based Practices to Usable Interventions for Young Children With Autism. *Journal of Early Intervention*, 40(2), p. 158-176. doi: 10.1177/1053815117748410
- Kasner, M.; Reid, G.; Macdonald, C.** (2012). Evidence-based practice: Quality indicator analysis of antecedent exercise in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), p. 1418-1425.
- Kitzerow, J.; Wilker, C.; Teufel, K.; Soll, S.; Schneider, M.; Westerwald, E. (...)** Freitag, C. M. (2014). Frankfurt early intervention program (FFIP) for preschoolers with autism spectrum disorders (ASD). First results for language development. *Kindheit Und Entwicklung*, 23(1), p. 34-41.
- Hume, K.; Steinbrenner, J. R.; Odom, S. L.; Morin, K. L.; Nowell, S. W.; Tomaszewski, B. (...)** Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-020-04844-2
- Knight, V.; Sartini, E.; Spriggs, A. D.** (2015). Evaluating visual activity schedules as evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), p. 157-178.
- Koegel, L.; Matos-Fredeeen, R.; Lang, R.; Koegel, R.** (2012). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), p. 401-412.
- Kuhlthau, K. A.; Delahaye, J.; Erickson-Warfield, M.; Shui, A.;**

- Crossman, M.; Van Der Weerd, E.** (2016). Health care transition services for youth with autism spectrum disorders: Perspectives of caregivers. *Pediatrics*, 137, p. S158-S166.
- Leigh, J. P.; Grosse, S. D.; Cassady, D.; Melnikow, J.; Hertz-Picciotto, I.** (2016). Spending by California's department of developmental services for persons with autism across demographic and expenditure categories. *Plos One*, 11(3), e0151970.
- Lubas, M.; Mitchell, J.; De Leo, G.** (2016). Evidence-based practice for teachers of children with autism: A dynamic approach. *Intervention in School and Clinic*, 51(3), p. 188-193.
- Luddeckens, J.** (2020). Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)-a Systematic Research Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s40489-020-00209-8
- MacKenzie, A.** (2018). Prejudicial stereotypes and testimonial injustice: Autism, sexuality and sex education. *International Journal of Educational Research*, 89, p. 110-118. doi:10.1016/j.ijer.2017.10.007
- Majoko, T.** (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), p. 1429-1440.
- Marsack-Topolewski, C. N.** (2020). Parental caregivers' use of support networks for adults with autism by educational status. *Journal of Family Social Work*. doi: 10.1080/10522158.2020.1777239
- Martos-Pérez, J.; Llorente-Comi, M.** (2013). Treatment of autism spectrum disorders: Union between understanding and evidence-based practice. *Revista de Neurología*, 57, p. S185-S191.
- May, T.; Mcginley, J.; Murphy, A.; Hinkley, T.; Papadopoulos, N.; Williams, K. J.; Rinehart, N. J.** (2016). A multidisciplinary perspective on motor impairment as an early behavioural marker in children with autism spectrum disorder. *Australian Psychologist*, 51(4), p. 296-303.
- Mckenzie, K.; Rutherford, M.; Forsyth, K.; O'hare, A.; McClure, I.; Murray, A. L.; Irvine, L.** (2016). The relation between practice that is consistent with NICE guideline 142 recommendations and waiting times within autism spectrum disorder diagnostic services. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 26, p. 10-15.
- McLeod, B. D.; Wood, J. J.; Klebanoff, S.** (2015). Advances in evidence-based intervention and assessment practices for youth with an autism spectrum disorder. *Behavior Therapy*, 46(1), p. 1-6.
- McNeill, J.** (2019). Social Validity and Teachers' Use of Evidence-Based Practices for Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), p. 4585-4594. doi:10.1007/s10803-019-04190-y
- Meindl, J. N.; Delgado, D.; Casey, L. B.** (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 111, 104854. doi: 10.1016/j.childyouth.2020.104854
- Moon, J.** (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge-Falmer.



- Morin, K. L.; Sam, A.; Tomaszewski, B.; Waters, V.; Odom, S. L.** (2020). Knowledge of Evidence-Based Practices and Frequency of Selection Among School-Based Professionals of Students With Autism. *Journal of Special Education*, 0022466920958688. doi: 10.1177/0022466920958688
- Mulas, F. et al.** (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50, p. 577-584.
- Nacions Unides** (2008). Resolució aprovada per l'Assemblea General el 18 de desembre de 2007, 62/139. Dia de Conscienciació sobre l'Autisme, del 21 de gener del 2008.
- Nacions Unides** (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat*. Nova York: Nacions Unides.
- Nacions Unides** (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*. París: Nacions Unides.
- Nunes, D. R. P.; Schmidt, C.** (2019). Special Education and Autism: from Evidence-Based Practices to School. *Cadernos De Pesquisa*, 49(173), p. 84-103. doi: 10.1590/198053145494
- Odom, S. L.; Collet-Klingenberg, L.; Rogers, S. J.; Hatton, D. D.** (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), p. 275-282.
- Odom, S. L.; Cox, A.; Brock, M.** (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79, p. 233-251.
- Parrilla, A.** (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), p. 165-174.
- Peydró, S.; Rodríguez, V.** (2007). El autismo en el siglo XXI. Recomendaciones educativas basadas en evidencia. *Siglo Cero*, 38(2), p. 75-94.
- Powers, M. D.** (2006). *Niños autistas. Una guía para padres, terapeutas y educadores*. Sevilla: Editorial Trillas.
- Roberts, J.; Simpson, K.** (2016). Inclusive education for students with autism: A review of stakeholder perspectives, *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(7-8), p. 807-807.
- Rue, H. C.; Knox, M.** (2013). Capacity building: Evidence-based practice and adolescents on the autism spectrum. *Psychology in the Schools*, 50(9), p. 947-956.
- Schön, D.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shattuck, P. T.; Roux, A. M.; Hudson, L. E.; Taylor, J. L.; Maenner, M. J.; Trani, J.** (2012). Services for adults with an autism spectrum disorder. *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne De Psychiatrie*, 57(5), p. 284-291.
- Sparks, D.** (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Sparrow, S. S.; Cicchetti, D. V.; Balla, D. A.** (2005). *Vineland adaptive behavior scales* (2nd ed.), Circle Pines, MN: AGS.
- Tint, A.; Weiss, J. A.** (2016). Family wellbeing of individuals with autism

- spectrum disorder: A scoping review. *Autism*, 20(3), p. 262-275.
- Tullis, C. A.; Zangrillo, A. N.** (2013). Sexuality education for adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 50(9), p. 866-875.
- Turcotte, P.; Mathew, M.; Shea, L. L.; Brusilovskiy, E.; Nonnemacher, S. L.** (2016). Service needs across the lifespan for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), p. 2480-9.
- Turner, D.; Briken, P.; Schoettle, D.** (2017). Autism-spectrum disorders in adolescence and adulthood: focus on sexuality. *Current Opinion in Psychiatry*, 30(6), p. 409-416. doi: 10.1097/YCO.0000000000000369
- Vargas, F.** (2001). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento, en Blas F. A.; Y Planells, J. (coords.) *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Madrid: OEI.
- Vasilopoulou, E.; Nisbet, J.** (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, p. 36-49.
- Webster-wright, A.** (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79 (2), p. 702-739.
- Weizenmann, L. S.; Pezzi, F. A. S.; Zanon, R. B.** (2020). Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes. *Psicologia Escolar E Educacional*, 24, e217841. doi: 10.1590/2175-35392020217841
- Wing, L.; Gould, J.; Gillberg, C.** (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), p. 768-773.
- Zheng, L.; Grove, R.; Eapen, V.** (2019). Spectrum or subtypes? A latent profile analysis of restricted and repetitive behaviours in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 46-54. doi: 10.1016/j.rasd.2018.10.003



Àngela Janer
Xavier Úcar

Una anàlisi comparativa internacional sobre la pràctica professional de la pedagogia social

Recepció: 15/01/2020 / Acceptació: 07/04/2020

Resum

Aquest estudi presenta un anàlisi comparativa de la visió que tenen professionals de la pedagogia social de diferents països sobre la seva acció socioeducativa en el marc de la pedagogia social. Sorgeix de l'interès per construir una mirada global, actual i integrada sobre la pedagogia social. S'utilitza una metodologia qualitativa amb la realització d'una sèrie d'entrevistes semiestructurades a professionals experts de l'àmbit de la pedagogia social de deu països diferents. El contingut de les entrevistes s'anàlitzava a partir de les principals dimensions que configuren la pedagogia social, definides pels experts acadèmics en una recerca prèvia (Janer i Úcar 2016a). Aquestes es codifiquen en una sèrie de categories d'anàlisi tractades amb el programa Atlas.ti. Segons els professionals entrevistats, la pedagogia social no té una traducció professional directa; no té un reconeixement social i no hi ha acord sobre el seu estatus epistemològic. Hi ha una sèrie d'aspectes concrets que consideren que es desenvolupen de manera específica en funció de cada context. Coincideixen en el fet que es possible generar un marc teòric i pràctic comú per a la pedagogia social ja que hi ha elements comuns entre les tradicions dels diferents països. Afirmen, però, la necessitat de crear i potenciar entorns de diàleg entre teòrics i pràctics; entre acadèmics i professionals.

Paraules clau

Pedagogia social comparada, pràctica professional, reflexió.

Un anàlisi comparativo internacional sobre la pràctica profesional de la pedagogía social

Este estudio presenta un análisis comparativo de la visión que tienen los profesionales de la pedagogía social de diferentes países sobre su acción socioeducativa en el marco de la pedagogía social. Surge del interés por construir una mirada global, actual e integrada sobre la pedagogía social. Se utiliza una metodología cualitativa con la realización de una serie de entrevistas semiestructuradas a profesionales expertos del ámbito de la pedagogía social de diez países diferentes. El contenido de las entrevistas se analiza a partir de las principales dimensiones que configuran la pedagogía social, definidas por los expertos académicos en una búsqueda previa (Janer y Úcar, 2016a). Estas se codifican en una serie de categorías de análisis tratadas con el programa Atlas.ti. Según los profesionales entrevistados, la pedagogía social no tiene una traducción profesional directa; no tiene un reconocimiento social y no existe acuerdo sobre su estatus epistemológico. Hay una serie de aspectos concretos que consideran que se desarrollan de forma específica en función de cada contexto. Coinciden en que es posible generar un marco teórico y práctico común para la pedagogía social ya que hay elementos comunes entre las tradiciones de los diferentes países. Afirmen, sin embargo, la necesidad de crear y potenciar entornos de diálogo entre teóricos y práticos; entre académicos y profesionales.

Palabras clave

Pedagogía social comparada, práctica profesional, reflexión.

An international comparative analysis of the professional practice of social pedagogy

This paper presents a comparative analysis of the vision that social pedagogy professionals from different countries have regarding their socio-educational action in the framework of social pedagogy. The study was driven by interest in building a global, up-to-date, integral view of social pedagogy. A qualitative methodology was used, based on conducting a series of semi-structured interviews with experienced professionals in the field of social pedagogy from ten different countries. Analysis of the content of the interviews was based on the main dimensions that make up social pedagogy, as defined by academic experts in previous research (Janer and Úcar, 2016a). These dimensions were coded into a series of analysis categories and processed using Atlas.ti software. According to the workers interviewed, social pedagogy does not have a direct professional translation; it receives no social recognition and there is no agreement on its epistemological status. There are a number of specific aspects that are developed in specific ways according to each different context. These workers agree that it would be possible to generate a common theoretical and practical framework for social pedagogy, as there are common threads among traditions in different countries. They observe, however, that there is a need to create and enhance environments for dialogue between theorists and practitioners, between academics and workers.

Keywords

Comparative social pedagogy, professional practice, reflection.

Com citar aquest article:

Janer Hidalgo, À.; Úcar, X. (2020).
Una anàlisi comparativa internacional sobre la pràctica professional de la pedagogia social.
Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 80-105.

▲ Aquest estudi forma part d'una investigació més àmplia sobre pedagogia social comparada (Janer i Úcar, 2020). La finalitat última és realitzar una anàlisi exhaustiva i rigorosa sobre la conceptualització disciplinar, la formació universitària i la professionalització de la pedagogia social des d'una perspectiva internacional.

Entenem la pedagogia social com un sistema social que integra la ciència (investigació), l'educació (disciplina) i les activitats ocupacionals (la professió) (Hämäläinen, 2013); un model on conflueixen l'àmbit teòric, el formatiu i el professional. És per això que per desenvolupar una visió sòlida i comuna sobre la pedagogia social, és necessari analitzar tres perspectives clau: l'acadèmica (Janer i Úcar, 2016), la formativa (Janer i Úcar, 2019) i la professional. En aquest estudi es presenta l'última fase d'aquesta investigació: l'anàlisi de l'àmbit professional de la pedagogia social.

Les preguntes d'investigació d'aquesta fase són: Com es desenvolupa l'acció professional de la pedagogia social en els diferents països? Quins són els àmbits d'intervenció més importants? Com es desenvolupen en la pràctica professional les dimensions més importants de la pedagogia social definides pels acadèmics? Quina relació estableixen els professionals amb la teoria?

L'objectiu d'aquesta fase consisteix a analitzar, a través d'una sèrie d'entrevistes semiestructurades, la percepció que tenen els professionals de la pedagogia social sobre la seva acció socioeducativa per tal d'observar semblances i diferències entre països i/o àmbits d'intervenció. Es pretén contrastar les formes de fer i de treballar entre els professionals entrevistats. Els resultats obtinguts obeeixen a la perspectiva particular de cada professional, motiu pel qual no es poden generalitzar a nivell de país. Tot i així, un estudi d'aquestes característiques permet copsar les diverses maneres en què la pedagogia social es concreta a través de les seves pràctiques en diferents contextos.

Aquest treball comença amb el marc teòric en què es contextualitza la recerca. A continuació, es descriu la metodologia utilitzada, la mostra, el tractament de les dades i les variables d'anàlisi. En el tercer apartat, es donen a conèixer els resultats més rellevants de l'estudi comparatiu. Per últim, s'aporten les conclusions i la discussió dels resultats.



L'objectiu d'aquesta fase consisteix a analitzar la percepció que tenen els professionals de la pedagogia social sobre la seva acció socioeducativa

La pedagogia social entre la teoria i la pràctica, entre l'acadèmia i els professionals

Al llarg del temps, nombrosos autors han intentat construir uns fonaments científics sòlids i mundialment consensuats per a la pedagogia social. Aquesta disciplina ha estat caracteritzada de maneres diverses: com una ciència, com una pràctica i com un art; però, també, com una manera d'interpretar el món i explicar la vida. Cal dir, però, que no és només una disciplina acadèmica, sinó que suposa també un compromís amb la pràctica educativa i social (Schugurensky i Silver, 2013; Janer i Úcar, 2019). La manera com es concreta la pedagogia social en les diverses pràctiques professionals deriva dels enfocaments ideològics, polítics i culturals propis dels països on es desenvolupa. Això ha fet que el concepte de pedagogia social s'hagi emprat amb diferents significats en diferents contextos (Lorenz, 2008; Kornbeck i Rosendal, 2009; Coussé *et al.*, 2010; Storo, 2012; Hämäläinen, 2013; Janer i Úcar, 2016 i 2020).

La complexitat de la pedagogia social ha generat alguns conflictes, al llarg de la seva història, entre els acadèmics i els professionals

La complexitat de la pedagogia social, tant des del punt de vista teòric com pràctic, ha generat alguns conflictes, al llarg de la seva història, entre els acadèmics i els professionals. Això ha contribuït a dificultar encara més una visió unificada de la pedagogia social i, també, l'assoliment del prestigi acadèmic i social (Rosendal, 2009; Kornbeck, 2009; Úcar, 2011).

Una possible raó d'aquest distanciament entre acadèmics i professionals podria ser la creixent academització que s'ha produït a les darreres dècades dins les ciències socials (Storo, 2012). Aquesta academització, concretada en el desig de tenir un estatus científic reconegut, ha fet que els coneixements hagin esdevingut més acadèmics i allunyats de la pràctica. La idea que els acadèmics només teoritzen mentre que són els pràctics els qui han de lidiar amb els problemes reals no s'ha produït únicament en la pedagogia social sinó en bona part de les ciències socials. És això el que, en molts casos, ha contribuït a generar recels recíprocs, que llastren, des del nostre punt de vista, la pedagogia social en tant que disciplina que, com la gran majoria d'autors defensa, és al mateix temps teòrica i pràctica.

No és estrany que es plantegi que un dels principals reptes actuals de la pedagogia social és el d'intentar integrar la teoria i la pràctica. Segons Storo (2013), cada professional necessita tant una teoria explicativa com una teoria per a l'acció, és a dir, cal tant la teoria per explicar el que passa, com per guiar les accions que han de donar resposta al que passa.

A Espanya, aquesta problemàtica ha estat abordada per Ortega, Caride i Úcar (2013), que afirmen que la creació o validació de coneixement, sigui de pràctiques o metodologies en el camp de la pedagogia social, els correspon tant

a l'acadèmia com a la professió. A la figura 1 es pot observar com aquests autors plantegen un model d'integració entre el camp acadèmic i el professional.

Figura 1. La convivència d'acadèmics i professionals en la pedagogia social i l'educació social



Font: Ortega, Caride i Úcar (2013, p. 20).

Úcar (2016) apunta que les accions i intervencions socioeducatives són complexes, ja que es nodreixen i es desenvolupen de forma transversal en la teoria i la pràctica. Integrades, teoria i pràctica, constitueixen i expliquen la pedagogia social, però cap de les dues pot fer-ho d'una forma completa o suficient per separat:

Com a ciència pràctica o pràctica científica, la pedagogia social genera nous coneixements a partir de les seves pràctiques. Aquests nous coneixements obtinguts tornen a ser aplicats en pràctiques concretes per generar, una vegada més, coneixements teòrics i pràctics, una altra vegada nous, en una espiral acumulativa sempre creixent i sempre en moviment. (Úcar, 2016, p. 20)

Marynowicz-Hetka (2007) apunta que, entesa com a una construcció teòrica, epistemològica, ontològica i axiològica, la pedagogia social hauria de proporcionar una orientació pràctica per a l'acció social. Però fins ara, la diversitat d'àmbits d'intervenció de la pedagogia social i l'enorme heterogeneïtat de situacions objecte d'intervenció en cada context han dificultat l'elaboració dels paràmetres clau d'aquesta orientació teòrica i pràctica.



Teoria i pràctica constitueixen la pedagogia social, però cap de les dues pot fer-ho d'una forma completa per separat

Assenyala Hämäläinen (2013) que tant l'orientació pràctica com l'acció professional poden ser diverses en funció de la concepció teòrica que es tingui sobre la pedagogia social. En alguns casos, aquesta conceptualització s'ha focalitzat sobre processos de resocialització; en d'altres, sobre determinats grups d'edat específics; en uns altres, en mètodes educatius particulars; o, per l'últim, en l'acció desenvolupada en determinades institucions socials o educatives.

S'ha desenvolupat més l'àmbit de l'assistència social que no pas el de l'educació comunitària o l'àmbit escolar i de lleure

El que és un fet és que, al llarg de la història de la pedagogia social, s'ha desenvolupat més l'àmbit de les necessitats i l'assistència social que no pas el de l'educació comunitària o l'àmbit escolar i de lleure (Cameron i Moss, 2011; Cousée *et al.*, 2010; Storo, 2013; March, Orte i Ballester, 2016; Janer i Úcar, 2016a i 2016b).

Per exemplificar-ho es pot assenyalar que, als països nòrdics com Finlàndia, Dinamarca, Noruega i Suècia, la pedagogia social s'ha desenvolupat en gran mesura en el context del sistema d'assistència social (Eriksson, 2010). A Espanya, la pedagogia social s'ha desenvolupat històricament en l'àmbit de la inadaptació infantil i juvenil i en el de l'animació sociocultural i l'acció comunitària. En el context anglosaxó, per últim, la pedagogia social s'ha centrat prioritàriament en l'atenció dels infants i joves dels centres residencials (Petrie *et al.*, 2009).

Estudis recents han començat a tractar des d'una perspectiva comparada la situació actual de la pedagogia social al món (Ribas Machado, 2013; Eriksson, 2014; Janer i Úcar, 2016, 2019 i 2020). Els resultats mostren la possibilitat de consensuar uns indicadors clau, universalment acceptats, sobre la pedagogia social. Pretenen ser una primera aproximació a l'elaboració d'un marc teòric, pràctic i formatiu sòlid de la pedagogia social. Janer i Úcar (2016) han analitzat la visió sobre la pedagogia social que tenen alguns experts acadèmics de diferents països del món. Aquests experts consensuen, des del seu punt de vista, les vuit dimensions clau per analitzar de la pedagogia social. Són les següents:

1. *Contextual*: hi ha un nucli comú i homogeni de la pedagogia social, però es concreta en cada context específic.
2. *Històrica*: neix de la necessitat de donar una resposta educativa a problemes socials que pateixen els individus, els grups i les comunitats.
3. *Epistemològica*: és considerada una ciència, una pràctica i un art.
4. *Funcional*: la seva funció com a ciència és sistematitzar teòricament els coneixements contribuint al desenvolupament científic i acadèmic. La seva funció com a pràctica és donar resposta educativa a problemes socials.
5. *Professional*: pot actuar en una multiplicitat d'àmbits d'intervenció i està relacionada directament amb altres professions socials com el treball so-

cial, l'educació social, la pedagogia, el treball amb infants, joves i adults, i la intervenció sociocomunitària.

6. *Metodològica*: utilitza mètodes propis que poden ser qualitius, quantitatius i creatius.
7. *Normativa*: en les intervencions socioeducatives desenvolupa una sèrie de normes pedagògiques que guien l'acció a favor del que es consideri necessari i desitjable per a millorar la vida de les persones i la cohesió social.
8. *Política i ètica*: el context polític i ètic influeix directament en la consideració de la pedagogia social. Té un fort compromís amb la justícia social i persegueix valors ètics d'equitat i igualtat.

Aquests mateixos autors apunten que, per arribar a construir una mirada global, actual i integrada de la pedagogia social, cal analitzar-la a través de tres perspectives clau: l'acadèmica, la formativa i la professional (Janer i Úcar, 2020). És en aquest context on se situa el present estudi que, com s'ha apuntat, pretén realitzar una anàlisi descriptiva i comparativa sobre la visió que tenen de la pròpia acció professionals de l'àmbit de la pedagogia social de diferents països.

Metodologia de la recerca

La metodologia utilitzada és qualitativa. S'ha realitzat una sèrie d'entrevistes semiestructurades a professionals reconeguts a cada país que porten una llarga trajectòria en l'àmbit de la pedagogia social. Tot i que s'utilitza el terme *pedagogia social*, entenem que, a efectes pràctics i professionals, equival als conceptes de *treball social* i *educació social*, ateses les diferències que existeixen entre països quant a les professions específicament associades a la pedagogia social (Janer, 2016).

S'escull l'entrevista semiestructurada per a recollir les dades perquè permet l'expressió lliure de l'entrevistat, tant en l'ordre com en el contingut del discurs (Castillo i Cabrerizo, 2004).

El disseny de l'entrevista s'ha elaborat a partir de les dades obtingudes de les dues fases d'investigació prèvies: l'estudi de la perspectiva acadèmica de la pedagogia social (Janer i Úcar, 2016) i l'estudi de la perspectiva formativa (Janer i Úcar, 2019). D'aquí s'extreuen les variables d'anàlisi que recullen i estudien les vuit dimensions clau de la pedagogia social elaborades pels experts acadèmics. És a partir d'aquestes variables que s'estructura el guió utilitzat per a desenvolupar les entrevistes.



Les entrevistes s'han realitzat a través d'Skype, atesa la impossibilitat de l'entrevistador de desplaçar-se a cada país, i s'han traduït a la llengua catalana per facilitar-ne l'anàlisi.

Aquest estudi s'ajusta a les pautes ètiques acceptades internacionalment. El Comitè d'ètica sobre experimentació animal i humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona va aprovar aquest estudi el 25 de maig de 2018 (referència 4270). Cal assenyalar també que totes les persones expertes participants d'aquest estudi van donar el seu consentiment per a la publicació d'aquests resultats.

La mostra

La mostra és de tipus intencional. La selecció dels entrevistats s'ha fet a partir dels següents criteris:

- Treballen en l'àmbit de la pedagogia social, l'educació social o el treball social.
- Tenen una reconeguda trajectòria professional i un mínim de deu anys d'experiència pràctica en aquest camp.
- Coneixen el desenvolupament de la pedagogia social al seu país.

A la taula 1 es presenta la mostra final, que consta de deu professionals de deu països diferents. Inicialment es comptava amb dos professionals més de Rússia i Japó, però l'idioma va ser una dificultat a l'hora de realitzar les entrevistes.

Taula 1. Mostra final de professionals entrevistats

País	Mostra		Edat	Anys de dedicació professional
	♂	♀		
Alemanya		1	42	15
Bèlgica	1		60	31
Brasil		1	35	17
Dinamarca	1		42	20
Espanya	1		52	32
Finlàndia	1		45	18
Noruega	1		62	42
Suècia		1	46	20
Uruguai		1	43	22
Regne Unit		1	-	40
	5	5		
TOTAL		10		

Font: Elaboració pròpia.

Dels 10 professionals entrevistats, 3 tenen una experiència en l'àmbit professional menor de 20 anys; 3 tenen una experiència d'entre 20 i 25 anys; i 4 en tenen més de 30 anys. La seva concepció de la pedagogia social i la seva visió de l'acció professional deriven del seu bagatge professional i personal. Els àmbits professionals on actualment treballen són: treball amb infants i joves; famílies; atenció a grups marginats i serveis socials; en àmbits de formació; en supervisió educativa; i, per últim, en investigació.

Entre l'octubre i el novembre del 2015, es va fer el primer contacte amb els professionals. Les entrevistes es van realitzar entre els mesos de febrer i març del 2016.



Categories d'anàlisi, tractament i anàlisi de la informació

Una vegada recollida la informació, es realitza una anàlisi del discurs i del contingut mitjançant el programa informàtic Atlas.ti (versió 6.2.). En l'anàlisi del discurs s'han contemplat dues dimensions: el text (les diferents idees i arguments dels entrevistats) i el context (país específic de l'entrevistat). El tractament i anàlisi de la informació obtinguda segueix els següents passos:

1. Creació de categories d'anàlisi
2. Organització de la informació
3. Codificació de la informació
4. Presentació dels principals resultats

Una vegada introduïdes les entrevistes al programa, s'han assignat un o diversos codis a les categories d'anàlisi de la investigació i s'han introduït en el programa Atlas.ti. L'anàlisi de la informació mitjançant el sistema de codis segueix una lògica deductiva-inductiva: es parteix d'unes categories generades de les dimensions i variables de la investigació (deducció) i s'incorporen nous codis o es reformulen els ja existents durant la reflexió de l'investigador en l'anàlisi (inducció) (Nuñez, 2014). A la taula 2, es poden observar les categories d'anàlisi utilitzades a l'Atlas.ti, amb els respectius codis.

Taula 2. Categories d'anàlisi

Categories d'anàlisi		Codi Atlas.ti
Dimensió	Variable	
1. Informació personal del professional	1.1. Motivació 1.2. Trajectòria professional 1.3. Treball actual	Motivació Trajectòria Treball actual
2. Informació acadèmica del professional	2.1. Formació acadèmica 2.2. Valoració formació	Formació Valoració formació
3. Contextual	3.1. Pedagogia social en el context	Contextual
4. Epistemològica	4.1. Epistemologia de la pedagogia social 4.2. Relació teoria-pràctica	Epistemològica Teoria-pràctica
5. Funcional	5.1. Funcions 5.2. Coordinació amb altres professionals i/o disciplines	Funcional Coordinació
6. Professional	6.1. Àmbits d'intervenció 6.2. Treball amb altres professionals 6.3. Diferències entre pedagogia social i treball social	Professional Treball amb altres professionals Pedagogia social-treball social
7. Metodològica	7.1. Mètodes i tècniques 7.2. Avaluació de resultats	Metodològica Avaluació resultats
8. Normativa	8.1. Normes pedagògiques 8.2. Importància de la normativitat	Normativa
9. Ètica i política	9.1. Influència política 9.2. Valors ètics	Política Ètica
10. Perspectiva futura	10.1. Dificultats actuals 10.2. Canvis futurs 10.3. Altres dades	Dificultat Canvi Altres

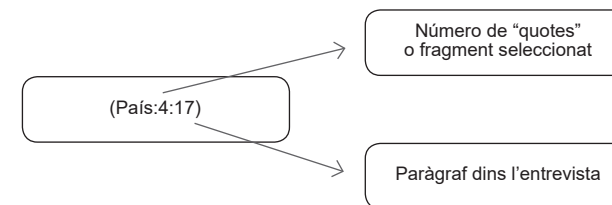
Font: Elaboració pròpia.

La dimensió històrica no s'ha contemplat en l'anàlisi perquè molts dels entrevistats poden no tenir informació exacta de l'origen o el naixement de la pedagogia social al seu país.

Els resultats es presenten mitjançant fragments literals de les entrevistes amb la finalitat de reforçar l'anàlisi. Cadascun dels fragments literals s'acompanya d'un codi que situa l'origen de la font. S'utilitza el país de cada entrevistat per donar rellevància al context.

A continuació es presenta un exemple de la codificació feta en els fragments literals.

Gràfic 1. Exemple gràfic dels codis utilitzats en els fragments literals



Font: Elaboració pròpia.



Resultats de la recerca

Tot seguit, es presenten els principals resultats d'aquesta recerca en cada dimensió estudiada i es complementen amb fragments literals dels entrevistats. Les variables relatives a l'entrevistat (formació acadèmica, trajectòria professional, motivació, treball actual) es poden consultar a l'annex 1.

Els resultats obtinguts no es poden generalitzar a nivell de país ni tampoc dins l'àmbit general de la pedagogia social, ja que la mostra de professionals experts entrevistats en cada país no és representativa. Com s'ha apuntat, l'objectiu d'aquesta recerca és oferir una visió panoràmica internacional, rica i aprofundida de les percepcions de professionals reconeguts, en els seus respectius països, sobre com s'encarna i es desenvolupa en cadascun d'ells la pedagogia social.

Principals resultats en les dimensions de la pedagogia social

Contextual

La dimensió contextual té a veure amb el desenvolupament de la pedagogia social en cada context particular i la possibilitat de construir un marc teòric comú, sòlid i universalment acceptat. La majoria dels entrevistats està d'acord amb la idea que la pedagogia social requereix d'un corpus teòric i

pràctic que garanteixi la seva consolidació acadèmica i social i que, tanmateix, la concreti segons el context específic on es desenvolupi.

La pedagogia social no existeix com a tal, ja que és definida de manera diferent en cada país

La majoria està també d'acord en el fet que la pedagogia social no existeix com a tal, ja que és definida de manera diferent en cada país. Tampoc no hi ha una traducció professional directa, però sí que es produeixen esforços per desenvolupar i donar a conèixer aquesta disciplina, com una eina potent per treballar amb persones, grups i comunitats amb dificultats i problemes socials a través de l'educació. Els entrevistats de països com Anglaterra, Bèlgica, Dinamarca, Suècia i Noruega coincideixen que en el seu context existeix una cultura pedagògica social en les institucions i un clar interès perquè comenci a agafar força com a ciència teòrica i pràctica.

Estem i hem estat molt en contacte, per exemple, amb Dinamarca i Suècia i també els darrers tres anys amb el Regne Unit perquè els interessa molt desenvolupar una mica de teoria i pràctica de la pedagogia social. (Noruega:44:126)

Els entrevistats de Brasil, Uruguai i Espanya assenyalen que la pedagogia social s'entén com a una disciplina dins de la formació dels educadors socials; esdevé un espai per sistematitzar l'educació social. Aquests professionals parlen de l'existència de l'educació social i no pas de la pedagogia social que, des del seu punt de vista, s'ocupa més d'investigar que no pas d'intervenir.

En el context de la formació, és una disciplina que sistematitza l'educació social. Això dona aquest perfil més teòric a la pràctica, que és l'educació social. (Brasil:53:139)

Pel contrari, els entrevistats de Finlàndia i Suècia consideren que la pedagogia social és una espècie de paraigües que engloba l'educació, el treball social i la política social. Tot i així, assenyalen que encara perdura el debat sobre què fa un pedagog social, com es caracteritza, si és una teoria o una pràctica i, per últim, quin lloc ha d'ocupar als plans d'estudi.

Segons el meu parer, la pedagogia social és un camí transversal entre el treball social, la psicologia, l'educació i la sociologia, potser és això el que fa que els pedagogs socials siguin més exigents perquè hi ha àrees on busquen pedagogs socials, fins i tot a Suècia. (Suècia:13:43).

Epistemològica

No existeix consens sobre quin és l'estatus epistemològic de la pedagogia social. Hi ha una gran varietat d'opinions subjectes al context específic on es desenvolupa aquesta disciplina.

No existeix consens sobre quin és l'estatus epistemològic de la pedagogia social

Per una banda, trobem professionals que consideren que la pedagogia social és ciència, pràctica i art, com ara els entrevistats del Regne Unit, Suècia, Finlàndia i Alemanya.

Són totes aquestes coses perquè ho posem en pràctica però, alhora, estudiem molt, escrivim les teories, el diàleg, fem connexió entre teoria i pràctica tothora i, a més, és una mica d'art. És art quan es treballa amb persones perquè podem emprar molta creativitat [...]. És realment una forma creativa de treballar. (Finlàndia:72:169)

Crec que és sobretot una barreja de pràctica i ciència, però també crec que és algun tipus d'art, la manera de fer-ho, però, per descomptat, depèn de com definiu ciència, pràctica i arts, però crec que és una barreja complexa de tot plegat. (Suècia:31:71)

D'altres creuen que la pedagogia social només és una disciplina que sistematitza l'educació social, i és l'educació social la que té la consideració de ciència, pràctica i art (entrevistats de Brasil i Espanya).

[L'educació social] és molt pràctica, i és també, és un punt més que científica, és artística. Jo crec que és una combinació de les tres, però destaca la pràctica, per a mi la seguiria l'art, i l'última seria la científica. (Espanya:67:150)

I d'altres consideren que la pedagogia social és alguna cosa entre ciència i pràctica (entrevista de Dinamarca) o simplement és una pràctica (entrevista d'Uruguai).

Crec que és quelcom entre una ciència i una pràctica. Però crec que és molt encertat pensar-la com a ciència perquè hi ha moltes coses que sabem de manera científica, que defineixen les coses, però sempre cal posar-les en el context de les persones que treballen. No es poden obtenir respostes exactes, de manera que aquest és el problema d'anomenar-la ciència perquè normalment amb la ciència s'obté una resposta exacta [...], però crec que podem aprendre molt sobre l'enfocament científic del pedagog social, tot i que és força difícil perquè és una novetat a Dinamarca. (Dinamarca:21:104).

En relació amb la connexió entre teoria i pràctica, els resultats mostren que continua existint un clar distanciament entre teòrics i pràctics, entre l'acadèmia i la professió. Tots els entrevistats assenyalen la necessitat de crear més entorns de diàleg i d'experiències compartides. Des del seu punt de vista, la teoria i la pràctica han d'estar íntimament connectades. L'educació té dues dimensions, la pràctica i la teòrica; i és a partir de les pràctiques i les experiències que es construeix la teoria. Segons ells, qualsevol professional necessita saber més sobre la teoria per tal de millorar la connexió entre la teoria i la pràctica.



La majoria dels professionals creu que la formació que han rebut en l'àmbit de la pedagogia social ha estat més teòrica que no pas pràctica

D'altra banda, la majoria dels professionals creu que la formació que han rebut en l'àmbit de la pedagogia social, el treball social o l'educació social ha estat més teòrica que no pas pràctica. Això reforça la idea que continua existint un distanciament entre l'àmbit acadèmic i l'àmbit professional.

Funcional

Segons els entrevistats d'Espanya i Dinamarca les funcions que pertocuen al pedagog social es desenvolupen i s'aprenen al lloc de treball.

Quan parles de funcions, dependrà sempre de l'àmbit [...], les específiques d'intervenció, d'acció, perquè jo sí que penso que aquestes sí que són concretes per a cada tipus de col·lectiu (Espanya:35:76).

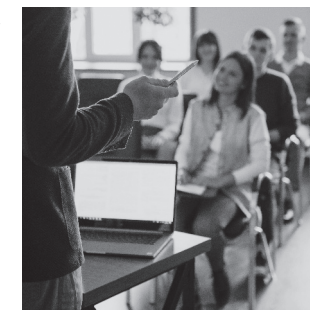
Alguns professionals (Brasil i Anglaterra) veuen la necessitat de diferenciar entre les funcions que tenen els teòrics i les funcions dels pràctics. Desenvolupar la part més teòrica ajuda a ordenar i descriure les diferents situacions en les quals un professional pot intervenir. La teoria també aporta més coneixement del context (entrevistats de Bèlgica, Noruega i Suècia).

Crec que si treballes en aquest camp, un aspecte important és que en tinguis coneixement, especialment coneixements sobre el camp que treballes [...]. Per tant, has d'entendre els antecedents de les estructures legals en què treballes. Aquest és un aspecte. Un altre que crec que és molt important per treballar en aquest camp és que els treballadors socials o els pedagogs socials són capaços de crear entorns, crear ambients on es pugui fer el que es necessiti de manera flexible. (Bèlgica:14:57).

Cada entrevistat enumera les funcions més importants que el professional de la pedagogia social ha de desenvolupar en el seu lloc de treball. Aquestes funcions específiques poden variar en funció de l'àmbit concret d'intervenció, del projecte i dels participants. Per exemple: segons l'entrevistat d'Espanya, les funcions d'acompanyament són funcions que fan tots els col·lectius professionals, però aquesta funció serà molt diferent si es desenvolupa quan hi ha una demanda, quan no n'hi ha, quan es treballa en medi obert, en medi tancat, etc. L'entrevistat de Dinamarca apunta que la formació que reben els professionals socials és molt general i quan aquests són contractats en àmbits molt especialitzats, com ara un centre juvenil, no tenen prou coneixements. Es per això que afirmen que les funcions que els pertoca de desenvolupar s'aprenen i s'adquireixen en el lloc de treball.

Les principals funcions que els entrevistats enumeren com a comunes per a tots els col·lectius professionals són:

- Saber-se situar i donar una resposta educativa als problemes socials
- Fer una anàlisi permanent de la pràctica
- Acompanyar
- Supervisar equips educatius
- Crear entorns propicis per al diàleg, tant en les relacions interprofessionals com en les relacions entre serveis
- Empoderar els joves i fer que participin en la vida pública i política
- Actuar en l'àmbit dels drets humans
- Mediar
- Ensenyar
- Cuidar



Professional

La dimensió professional de la pedagogia social s'ha analitzat segons la varietat d'àmbits on pot intervenir i el treball i la coordinació amb altres professionals socials. Tots els professionals entrevistats consideren que és clau treballar de manera coordinada amb altres professionals i altres disciplines. Tot i així afirmen que, en molts casos, aquesta coordinació és dèbil o inexistent.

Sovint som com una xarxa que combina diferents tipus de professionals al voltant d'un ciutadà, al voltant d'una de les persones amb qui treballem. Així doncs, estem en contacte amb el metge i l'odontòleg i coneixem l'escola i qualsevol altre professional que hi hagi al voltant seu. (Dinamarca:23:106).

Pel que fa a la diferenciació i relació entre la pedagogia social i el treball social, alguns entrevistats creuen que en els països nòrdics es té molt clara la línia entre la pedagogia social i el treball social, mentre que en d'altres països aquesta línia és més difusa, com ara a Alemanya i Espanya. En els països nòrdics, el treball social és més terapèutic, dirigit a donar solucions a les persones amb dificultats i problemes socials, està orientat més a la part social i deixa de banda la part més pedagògica.

La diferència és el tipus de pedagogia social que té una vessant pedagògica i una política social, un aspecte educatiu i una consciència social, [...] en el treball social la vessant pedagògica no hi és tan present. (Finlàndia:31:88)

La majoria dels entrevistats considera que els àmbits concrets d'acció dels professionals depenen de cada context. Es pot parlar d'una heterogeneïtat d'àmbits d'acció, entre els quals destaquen: pedagogia penitenciària, atenció a la infància, joves i gent gran, treball en la comunitat, persones amb disca-

Tots els professionals entrevistats consideren que és clau treballar de manera coordinada amb altres professionals i altres disciplines

pacitats, atenció a grups marginats, centres de menors, pedagogia hospitalària, pedagogia al carrer, polítiques d'infància i adolescència, immigració, ONG, educació ambiental i pedagogia a l'escola. Des del punt de vista dels entrevistats tots aquests són àmbits de professionalització de la pedagogia social.

Hi ha consens entre els professionals en relació amb el fet que, en un futur proper, els àmbits d'intervenció s'ampliaran i/o canviaran com a resultat de les situacions problemàtiques generades pel context socioeconòmic actual. Els entrevistats afirmen que les accions professionals s'orientaran més a pal·liar les situacions de pobresa. També que es focalitzaran més sobre les problemàtiques socials que sobre les educatives. Cada vegada més, els educadors estaran en l'àmbit de les polítiques socials, per posar més accent en la igualtat en un context de grans diferències, com, per exemple, la situació actual dels refugiats.

Metodològica

La majoria dels entrevistats consideren que la pedagogia social utilitza mètodes majoritàriament qualitius

Els resultats indiquen que la majoria dels entrevistats consideren que la pedagogia social utilitza mètodes majoritàriament qualitius, tot i que alguns també afegixen els quantitius, com és el cas dels entrevistats de Dinamarca i Espanya.

Crec que és més qualitatiu perquè crec que és la forma en què pensem sobre la pràctica de la pedagogia social aquí, a Noruega. Hi pensem molt, ja que treballem directament la relació amb els infants i els joves. Per tant, es basa molt en la relació. (Noruega:23:81)

Es tracta de mètodes i tècniques que treballen les competències socials i la resolució de conflictes (entrevista d'Alemanya); que fomenten la participació i el diàleg per tal de construir un espai de confiança i comunicació, a través de mètodes sociodramàtics (entrevista de Finlàndia i Bèlgica); estratègies de joc i registre sistemàtic de les accions (entrevista de Brasil).

També en aquest cas s'afirma que aquests mètodes depenen en certa manera de l'àmbit de treball, del context i del temps.

Són qualitius, però això depèn molt dels àmbits de treball. No és el mateix treballar amb nens de 4 anys que amb adults que cerquen feina. Hi ha algunes qüestions que són transversals a qualsevol professional de l'educació o de les ciències socials, com pot ser els registres, qüestions que tenen a veure més amb la planificació i la projecció, tota aquesta mena de qüestions més metodològiques. (Uruguai:22:43)

Els mètodes s'aprenen quan som en un lloc de treball (Dinamarca:14:75).

L'enfocament es posa en la qualitat i no en la quantitat [...], fem servir moltes tècniques de conversa, hi ha treball en grup, treballem sovint amb les arts culturals, les arts visuals, el vídeo i la musicoteràpia. Per tant, fem servir moltes tècniques diferents. (Bèlgica:20:93)

Existeix una gran dificultat a l'hora d'avaluar els resultats de la intervenció ja que aquests són a llarg termini. Tampoc no existeix una avaluació contínua i sistemàtica. Hi ha una gran discussió sobre com avaluar els resultats. Els entrevistats assenyalen que cal preguntar-se quins són, exactament, els resultats obtinguts i quin és llenguatge utilitzat per comunicar-los. Des del seu punt de vista és important ser capaç de parlar de resultats amb les persones amb què es treballa, per trobar el sentit que li donen al resultat (involucrar els ciutadans en els processos de millora).

Crec que és important veure la relació entre la nostra acció i el resultat i aleshores treballar realment intentant construir aquesta relació en el nostre treball. Intentem ajudar la gent a reflexionar sobre el que realment va passar quan vam fer alguna cosa, vam fer alguna intervenció i quins van ser els resultats. (Finlàndia:46:112)

Normativa

La dimensió normativa esdevé clau en qualsevol intervenció socioeducativa. Es tracta d'una posició ètica davant l'acció, que es concreta en unes normes pedagògiques que guien aquesta acció. Els entrevistats estan d'acord que hi ha normes que no cal consensuar amb els participants, aquelles que es refereixen al respecte a la persona, a la no violència i a la igualtat. D'altra banda, cal involucrar, tant com es pugui, la persona, el grup o la comunitat a ser participants amb les seves pròpies decisions en l'acció socioeducativa.

Crec que algunes normes ètiques no es poden discutir. No es pot parlar de matar algú, atacar o utilitzar la violència. Això no es pot discutir, només es pot presentar. Però, per descomptat, les altres normes, com ara com comportar-se amb altres persones, són discutibles. I hi intentem mostrar estratègies educatives, per exemple, es pot parlar d'un nivell d'igualtat, igualtat entre el professional i els clients. Per tant, al nostre parer, no comencem amb normes prefixades, llevat de les de no matar i no violar, no utilitzar la violència... Intentem construir-la tot entenent quina pot ser una norma assenyada. (Bèlgica:23:126)

Convidem els participants a prendre les seves pròpies decisions. Els impliquem en la seva vida i en les decisions que es prenen al seu voltant o amb ells i crec que les coses es mouen en aquest sentit, ara mateix. Crec que és millor implicar aquestes persones en les seves pròpies vides i no decidir per elles, què és el millor per a elles. (Dinamarca:16:83)



També les normes pedagògiques varien i depenen del context específic, del projecte i dels participants amb els quals s'intervé. El bagatge personal i professional del mateix professional també juga un paper clau en les normes ètiques i pedagògiques que aplica en la seva feina.

Crec que depèn molt del que s'estigui fent [...], crec que tot depèn de l'individu. Quin és el nostre recorregut d'estudis? De quin tipus, perquè aquestes normes també estan relacionades amb la intervenció que es fa, depèn molt dels estudis i els enfocaments individuals que es tinguin. (Finlàndia:50:130)

En alguns països, com per exemple Noruega, aquestes normes pedagògiques que guien l'acció s'elaboren tenint com a referència unes pautes ètiques que han estat elaborades entre professionals de la pedagogia social i del treball social. Segons l'entrevistat de Noruega, es renoven cada quatre o cinc anys. Actuen com a un tipus de regulació i ofereixen unes pautes de com treballar amb infants, joves i adults.

Ètica i política

Els entrevistats remarquen que els professionals de l'àmbit social haurien de participar en l'elaboració de les polítiques socials i educatives

Existeix un acord total sobre la gran influència que té la política en la pedagogia social i en com la política afecta les intervencions socioeducatives. Els entrevistats remarquen que els professionals de l'àmbit social haurien de participar en l'elaboració de les polítiques socials i educatives, cosa que actualment no es dona.

El context polític i el context social influeixen amb escreix l'acció pràctica, tant local com nacional. (Regne Unit:23:67)

Crec que aquesta és una mena de declaració política, també [...]. Diria que la consciència social és l'aspecte polític que dirigeix el nostre treball. (Finlàndia:65:155)

Les polítiques de l'àmbit social haurien d'estar definides amb la participació dels professionals socials (Espanya:92:201)

El marc polític i ideològic de cada país, així com el seu desenvolupament històric, econòmic i social, influeix en la posició que s'atorga a la pedagogia social. Els valors ètics del context i del mateix professional juguen un paper clau en el desenvolupament de les intervencions socioeducatives. Els valors més importants que un professional hauria de tenir interioritzats en el seu treball, segons la visió dels entrevistats, són: consideració de l'altre, el respecte, la igualtat, la promoció de l'autonomia, independència per prendre decisions, la solidaritat i pluralitat, llibertat, una actitud activa i crítica, el diàleg i la democràcia.

Totes aquestes dimensions analitzades ofereixen una panoràmica global sobre les semblances i diferències en maneres de fer i de percebre l'acció professional en l'àmbit de la pedagogia social.

Discussió i conclusions principals

Històricament els acadèmics i els professionals han considerat la pedagogia social com un camp poc estructurat, sense una filiació científica i acadèmica precisa i amb una situació poc definida entre la ciència i la pràctica. Això ha generat nombroses interpretacions i opinions al voltant del que és la pedagogia social (Úcar, 2013; Janer i Úcar, 2016).

Els resultats d'aquest estudi mostren que els diferents professionals tenen una concepció pròpia sobre el quefer de la pedagogia social adaptada al context on se situen i a l'àmbit d'intervenció on treballen. Això és degut, per una banda, al fet que el sistema polític i els valors morals de cada país tenen una influència directa sobre les accions socioeducatives (Lorenz, 2008; Kornbeck i Rosendal, 2012; Úcar, 2013); i, d'altra banda, al fet que l'àmbit professional de la pedagogia social és molt ampli i heterogeni, amb una multiplicitat d'àmbits d'acció. La pedagogia social es constitueix com un cos teòric fonamentat en el marc del treball educatiu, social i cultural, orientat en, per i cap a la pràctica (Janer i Úcar, 2020).

La manera com es concreta la pedagogia social en les diverses pràctiques deriva de diferents aspectes, dels quals destaquem els següents:

- Els enfocaments ideològics, polítics i culturals propis de cada país on es desenvolupa (Lorenz, 2008; Kornbeck i Rosendal, 2009; Coussé *et al.*, 2010; Smith, 2012; Storo, 2012; Hämäläinen, 2013; Ezechil, 2015; Janer i Úcar, 2016, 2020).
- Les idees pedagògiques i socials importades d'altres països i contextos.
- La institucionalització acadèmica i professional de la pedagogia social que va lligada al paper que ocupa en l'educació superior com a disciplina acadèmica.
- El prestigi científic i social que té la pedagogia social en el context de referència.
- La relació de convergència i/o divergència amb altres professions socials del context.

Tot i que la pedagogia social encara es troba en un període de recerca de la seva identitat, sí que podem observar que existeix una forta cultura pedagògica social que pot influir positivament en el procés de descobrir el seu potencial per a transformar la societat.



No existeix un acord entre els professionals entrevistats sobre l'estatus epistemològic de la pedagogia social. No es té clar si és una ciència, una pràctica, un art, una disciplina o una combinació de totes. Els entrevistats consideren que no hi ha una traducció professional directa de la pedagogia social. Això podria ser degut al fet que el seu camp professional és molt complex i respon a una diversitat i heterogeneïtat de plantejaments en relació amb els objectius, àmbits, metodologies, tècniques, espais i participants. També al fet que la pedagogia social ha seguit trajectòries de desenvolupament diferenciades en els països on s'ha implantat.

Els professionals reclamen la necessitat de construir espais de diàleg entre la teoria i la pràctica, ja que aquestes estan poc connectades i, en molts casos, tenen la sensació que no parlen el mateix llenguatge que els acadèmics. Tot i així reconeixen la importància de desenvolupar més la teoria; el tipus de teoria que ajuda a ordenar i interpretar les situacions on han d'intervenir.

Tot i que la pedagogia social es desenvolupa de manera particular en cada context, els professionals creuen que és possible elaborar un marc comú i universal. Per entendre i valorar la pedagogia social cal partir d'uns principis bàsics i universals sobre el concepte, objecte, objectius i metodologia. És imprescindible també considerar el marc institucional i polític de cada país per poder desenvolupar accions i intervencions de la pedagogia social adequades a cada context (Janer i Úcar, 2016).

Tots els entrevistats coincideixen a assenyalar que cadascuna de les dimensions estudiades es desenvolupa i s'especifica de manera particular en funció del context, del projecte concret que es tracti i dels participants implicats. Malgrat això, es poden observar una sèrie d'aspectes comuns entre les diferents maneres de treballar plantejades pels entrevistats:

- *Dimensió funcional.* Els professionals aprenen i desenvolupen les funcions que els pertoca en el seu àmbit de treball. Tot i que algunes funcions podrien ser comunes a tots els col·lectius professionals (acompanyar, mediar, ensenyar, empoderar, supervisar, etc.), les funcions depenen del context i del projecte que es desenvolupa. Es tracta de funcions més pedagògiques que no pas terapèutiques, les quals, segons els entrevistats, serien funcions més pròpies del treball social.
- *Dimensió ètica i política.* El sistema polític i ètic de cada país té una influència directa sobre les accions socioeducatives (Lorenz, 2008; Kornbeck i Rosendal, 2012; Úcar, 2013; March *et al.*, 2016). Els professionals necessiten conèixer el marc polític i social on actuen; quina és l'orientació de les polítiques existents; què genera contradiccions o conflictes; i, per últim, en quins moments el professional hi pot actuar. La pedagogia social té una fonamentació ideològica perquè, d'una banda, integra valors (Støro, 2013) i, d'una altra, les relacions socioeducatives que promou s'inscriuen, es produeixen i es reproduïxen en camps ideo-

lògics que conformen accions polítiques i estratègiques (Eichsteller i Holthoff, 2012).

Des del punt de vista dels professionals, les polítiques de l'àmbit social haurien d'estar definides amb la col·laboració dels diferents professionals, els quals aporten coneixements que poden ajudar a elaborar unes polítiques educatives i socials coherents, ètiques i orientades al benestar de les persones, grups i comunitats.

- *Dimensió normativa.* Les normes pedagògiques són necessàries per guiar l'acció socioeducativa. Cal unes normes que condueixin els individus i la comunitat a aprenentatges i comportaments específics (Hämäläinen, 2003; Marynowicz-Hetka, 2007; Petrie *et al.* 2009; Brache-Chyrek i Sünker, 2009). Segons els professionals, aquestes normes depenen del context específic d'actuació, però tots coincideixen que s'ha de promoure la participació de les persones en la presa de decisions. Tot i així, afirmen que hi ha normes que no són negociables: totes aquelles que atempten contra els drets de la persona.
- *Dimensió metodològica.* La gran majoria de mètodes i tècniques que utilitzen els professionals són qualitius. També en aquest cas variaran en funció del projecte i els participants. S'observa, però, que existeix un acord entre els entrevistats en relació amb la dificultat i complexitat a l'hora d'avaluar els resultats de la intervenció. Des del seu punt de vista hi ha una manca d'avaluació contínua i sistemàtica.
- *Dimensió professional.* Existeix molta heterogeneïtat i diversitat d'àmbits d'intervenció en el marc de la pedagogia social. Els professionals subratllen la importància d'establir una coordinació amb altres professionals com ara psicòlegs, treballadors socials, educadors socials, mestres, etc. Això no es refereix només a la forma com els professionals individuals haurien de treballar, es refereix també a la forma com l'equip, l'organització i el sistema en general es coordinen i s'interrelacionen, basats en principis similars i compartits (Eichsteller, 2009). Els professionals creuen que la seva intervenció és més pedagògica que no pas terapèutica. Això va lligat a que es comença a superar la idea que la pedagogia social se centra només en l'àmbit de les necessitats i l'assistència social. L'educació comunitària, l'atenció a infants, joves, adults i famílies ha anat prenent importància dins la pedagogia social al llarg de les darreres dècades (Cameron i Moss, 2011; Coursée *et al.*, 2010; Storo, 2013; Janer i Úcar, 2016).

La pedagogia social encara té molt camí a recórrer per aconseguir una visió disciplinar i professional unificada. En aquest camí, tant els experts acadèmics com els professionals entrevistats en aquest estudi manifesten la necessitat de diàleg i espais de treball compartit. L'interès per la pedagogia social creix en molts països, i és important que es treballi per superar les fronteres



La pedagogia social encara té molt camí a recórrer per aconseguir una visió disciplinar i professional unificada

Per entendre i valorar la pedagogia social cal partir d'uns principis bàsics i universals sobre el concepte

que històricament han separat els acadèmics/teòrics dels professionals/pràctics. Els professionals no poden ser, en cap cas, uns simples aplicadors de coneixements i de tècniques que uns altres elaboren. Cal que també en siguin creadors. I per crear nous coneixements i tècniques adaptades al context i als participants és necessari investigar, mirar i actuar en la realitat i sobre la realitat amb els ulls i l'actitud dels investigadors (Úcar, 2016). Com assenyala Mylonakou-Keke (2015), la pedagogia social “es tracta d'una disciplina que es transforma directament en una forma de pensar i una forma de vida que envaeix la vida quotidiana de les persones, es converteix en una forma de vida, un mode d'acció, una experiència i, en definitiva, un reflex, una pràctica i una acció d'allò que anomenem *ethos social i pedagògic*”.

Els resultats obtinguts en aquest estudi ens han aportat nous elements per a desenvolupar una visió comparada sobre la pedagogia social i discernir allò que és comú a les diferents tradicions, objectiu general de la recerca (Janer i Úcar, 2020). La pedagogia ofereix una manera de pensar teòrica i metodològica particular i, a la pràctica, presenta un conjunt d'accions pedagògiques organitzades que busquen influir i canviar els funcionaments socials i educatius.

Situant-nos en el marc polític, social i cultural de cada país, la pedagogia social és una ciència, una pràctica i un art que neix de la necessitat de donar una resposta educativa a situacions i problemàtiques socioculturals, individuals i col·lectives, que confronten persones, grups i comunitats. D'una banda, com a disciplina acadèmica és un saber que desenvolupa processos formatius que s'articulen en diferents àmbits professionals i, per l'altra, com a pràctica pot intervenir en una gran heterogeneïtat d'àmbits d'actuació. Utilitza mètodes propis adaptats al context, a l'àmbit i als participants, que incideixin i promoguin el canvi i la millora de la qualitat de vida de les persones, grups i comunitats. Té una clara dimensió ètica i política i un fort compromís amb la justícia social, responent a un propòsit social normatiu: la seva missió és actuar i intervenir en la realitat amb criteris que orientin la presa de decisions i l'acció pedagògica social a favor del que s'estima necessari i desitjable per a millorar la vida de les persones i la cohesió social (Janer i Úcar, 2020).

Àngela Janer Hidalgo
Universidad Internacional de la Rioja
angela.janer@unir.net

Xavier Úcar Martínez
Universitat Autònoma de Barcelona
xavier.ucar@uab.cat

Bibliografia

- Cameron, C.; Moss, P.** (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London: Jessica Kingsley.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J.** (2004). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearl Educación.
- Coussée, F.; Bradt, L.; Roose, R.; Bouverne-De Bie, M.** (2010). The emerging social, pedagogical paradigm in UK Child and Youth Care: Deus ex machina or walking the beaten path. *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805
- Eichsteller, G.** (2009). Social Pedagogy in Britain – Further Developments. *International Social Work i Society News Magazine*. Disponible a: <http://www.socmag.net/?p=456#comment-6177>
- Eichsteller, G.; Holthoff, S.** (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 30-46.
- Eriksson, L.** (2010). Community development and social pedagogy: Traditions for understanding mobilisation for collective development. *Community Development Journal Advance*, 18, 1–18.
- Eriksson, L.** (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work Advance*, 14(2), 165–182. Doi: 10.1177/1468017313477325
- Hämäläinen, J.** (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3, 69-80.
- Hämäläinen, J.** (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 1–17.
- Janer, A.** (2016). La pedagogía social versus otras disciplinas y/o profesiones sociales. *Olhar de Professor*, 1 – 19. Doi: 10.5212/OlharProfr.v.19i1.0001
- Janer, A.** (2019). Análisis de las perspectivas académica y formativa de la pedagogía social desde una mirada comparativa internacional. *Foro de Educación*, 7 (26).
- Janer, A; Úcar, X.** (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work*, 2 - 20, 203 - 218. Doi: 10.1080/13691457.2016.1188782.
- Janer, A; Úcar, X.** (2019). An international comparative analysis about the training of Social Pedagogy at universities. *Journal of Social Work*, 19 (2), 253-275. Doi: <https://doi.org/10.1177/1468017318757398>
- Janer, A; Úcar, X.** (2020). Social pedagogy in the world today: an analysis of the academic, training and professional perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50 (3), 701–721. Doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz025>.



- Kornbeck, J.** (2009). Important but widely misunderstood: The problem of defining social pedagogy in Europe. En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.). *The diversity of Social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (p. 11–235). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH i Co. KG.
- Kornbeck, J.; Rosendal, N.** (eds.). (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe. Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J.; Rosendal, N.** (2012). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Kornbeck, J.** (2014). Alternatives to convergence? Social work and social pedagogy in higher education (1989–2004) and the question of Europeanisation. Bremen: EHV Academic Press.
- Lorenz, W.** (2008). Paradigms and politics: Understanding methods paradigms in an historical context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38 (4), 625–644.
- March, M.; Carmen Orte, C.; Ballester, L.** (2016). La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, 95–132.
- Marynowicz-Hetka, E.** (2007). Towards the Transversalism of Social Pedagogy. *Social work and society*. Vol. 5.
- Mylonakou-Keke, I.** (2015). 1844–2014: 170 Years of Social Pedagogy – Can Greece's Economic Crisis Highlight the Potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2–23.
- Núñez, H.** (2014). Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de Evaluación Participativa de Acciones Comunitarias (EPAC). (Phd). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Ortega, J.; Caride, J. A.; Úcar, X.** (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye. *RES. Revista de Educación Social*, 17.
- Petrie, P.; Boddy, J.; Cameron, C.; Heptinstall, E.; McQuail, S.; Simon, A.; Wigfall, V.** (2009). Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services. *Briefing Paper*. Londres: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education.
- Rosendal, N.** (2009). Will social pedagogy become an academic discipline in Denmark. En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.). *The diversity of social pedagogy in Europe. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy* (p. 189–210). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH i Co. KG.
- Ribas Machado, E.** (2013) *O desenvolvimento da Pedagogia Social sobre a perspectiva comparada: estágio atual no contexto iberoamericano*, Universidad de Sao Pablo.
- Schugurensky, D.; Silver, M.** (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives*, 21 (35)

- Storø, J.** (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29. Retrieved from <http://www.internationaljournalofsocialpedagogy.com>
- Storø, J.** (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Úcar, X.** (2011). Social pedagogy: Beyond disciplinary traditions and cultural contexts? En J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.), *Social pedagogy for the entire human lifespan* (p. 125–156). Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH i Co. KG.
- Úcar, X.** (2012). The diversity of social pedagogy in Europe (studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy, Vol. VII). *European Journal of Social Work*, 15(5), 734–736. Doi:10.1080/13691457.2012.750501
- Úcar, X.** (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 21 (36).
- Úcar, X.** (2016). Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimientos. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 62, p. 11–23.



Annexos

Annex 1. Variables personals dels professionals entrevistats

País	Motivació	Formació	Trajectòria professional	Àmbit de treball actual
Alemanya	Àmbit social.	Doble diplomatura en Pedagogia Social i Treball Social.	Pedagogia social del lleure. Treball amb joves amb problemes socials. Treball polític.	Treball amb joves. Formació política.
Bèlgica	Treball amb immigrants i joves a partir d'una idea de la justícia social.	Dret i criminologia. Doctorat en pedagogia.	<i>Special youthcare.</i> Professor assistent a la universitat.	Treball amb joves i immigrants.
Brasil	Àrea dels drets dels infants i adolescents. Projecte de jocs amb nens del carrer.	Graduat en Educació Física. Formació específica sobre política social, infància i adolescència. Doctorat.	Drets dels infants i adolescents. Joc i educació física dels infants de carrer.	Universitat. Treball amb infants. Pedagogia social del lleure.
Dinamarca	Treball amb les persones. Educació especial.	Pedagogia social. Màster de Treball Social i Educació.	Treball amb joves. Centres residencials.	Política social. Activista. Supervisió i avaluació d'institucions.
Espanya	Experiència en el món del lleure i els moviments d'esplai.	Llicenciat en Filosofia i Educació, opció Psicologia. Especialització en serveis socials municipals.	Treball amb infants. Serveis socials. Educador de carrer.	Serveis socials municipals. Àmbit d'atenció a les persones (serveis socials, cultura, esport, joventut, gent gran, comunicació, participació ciutadana...) i promoció de les persones.
Finlàndia	Desenvolupada a través de l'adquisició de més coneixements i experiència.	Grau de Treball Juvenil. Màster en Educació. Pedagogia a Sevilla per conèixer més la pedagogia social i l'animació sociocultural. Estudis oberts sobre supervisió. Curs sobre teatre social.	Creu Roja. Treball amb joves sense feina, amb problemes mentals i de drogues. Programa de comunitat urbana. Capacitacions internacionals per a mentors.	Formació, avaluació i <i>mentoring</i>
Noruega	Atenció residencial.	Diploma de Pedagogia del benestar del nen.	Atenció residencial. Treball amb joves.	Universitat. Investigació.

Suècia	Treball amb les persones.	Programa d'atenció social amb especialització pedagògica social. Pedagoga social. Treballadora social. Màster en formes de suport a l'educació especial.	Educació preescolar. <i>Home Care Service.</i> Treball amb nens i joves amb NESE.	Treball amb infants. Educació especial.
Uruguai	Temes lúdics, recreatius i d'animació sociocultural.	Grau d'Educació Social. Postgrau de polítiques socials.	Educadora social. Professora i col·laboradora a la universitat.	Atenció a grups marginats. Treball amb joves. Treball amb famílies.
Regne Unit	Àrea de treball amb nens i famílies. Política social. Desenvolupament de la teoria de la pedagogia social.	Sociologia. Mestre en drama. Màster en desenvolupament infantil. Doctorat en desenvolupament infantil.	Treball amb nens i joves. Investigació en pedagogia social.	Formació. Recerca. Treball amb infants. Treball amb les famílies. Atenció residencial.



María Dolores Eslava
Carlota de León
Ignacio González

La professió de l'educació social a Espanya. Una mirada universitària

Recepció: 31/07/2020 / Acceptació: 25/01/2021

Resum

L'educació social, entesa com a professió, adquireix entitat a través de la formació universitària, però no hi ha un perfil competencial consensuat entre allò acadèmic i allò professional amb el qual els educadors socials se sentin identificats. Aquest estudi s'ha dut a terme a partir d'una anàlisi documental comparativa dels diferents plans d'estudi de les universitats espanyoles en què s'imparteix la titulació d'Educació Social i té com a objectiu identificar i analitzar els perfils que se'n deriven amb la finalitat d'examinar si la formació universitària s'aproxima a la pràctica socioeducativa, conclouent amb l'elaboració d'una taxonomia de competències professionals del grau. Analitzada i discutida la diversitat competencial, es proposa un perfil format per vint-i-quatre competències: les competències bàsiques, que des d'un enfocament integrador uneixen aquells coneixements, procediments i actituds que es consideren imprescindibles per a l'aplicació dels sabers adquirits; i les competències professionals, relatives a la funció que exerceix l'educador social en els escenaris d'acció socioeducativa (saber fer), així com unes competències que al·ludeixen a la identitat professional de l'educador social (saber ser).

Paraules clau

Educació social, competències professionals, formació inicial, anàlisi documental comparativa.

La profesión de la educación social en España. Una mirada universitaria

La educación social, entendida como profesión, adquiere entidad a través de la formación universitaria, pero no existe un perfil competencial consensuado entre lo académico y lo profesional con el que los educadores sociales se sientan identificados. El estudio presentado se ha llevado a cabo a partir de un análisis documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las universidades españolas en las que se imparte la titulación de Educación Social y tiene por objetivo identificar y analizar los perfiles que se derivan con la finalidad de examinar si la formación universitaria se aproxima a la práctica socioeducativa, concluyendo con la elaboración de una taxonomía de competencias profesionales del grado. Analizada y discutida la diversidad competencial, se propone un perfil compuesto por veinticuatro competencias: las competencias básicas, que desde un enfoque integrador unen aquellos conocimientos, procedimientos y actitudes que se consideran imprescindibles para la aplicación de los saberes adquiridos; y las competencias profesionales, relativas a la función que desempeña el educador social en los escenarios de acción socioeducativa (saber hacer), así como unas competencias que aluden a la identidad profesional del educador social (saber ser).

Palabras clave

Educación social, competencias profesionales, formación inicial, análisis documental comparativo.

The social education profession in Spain. The view from the university

Social education, as a profession, is validated through university training, but no profile of competencies has been agreed between the academic and the professional that social educators can identify with. This study was based on documentary comparative analysis of the different curricula at Spanish universities where Social Education is taught as a degree subject. The purpose is to identify and analyse the profiles generated in this way in order to determine whether university training is aligned with socio-educational practice, and the paper concludes by presenting a taxonomy of professional competencies for the degree. After studying and discussing the diversity of competencies, a profile is proposed, consisting of thirty-four competencies. These include: the basic competencies, the knowledge, procedures and attitudes considered essential for to apply the competencies acquired in an integral way; professional competencies, relating to the role played by social educators in socio-educational action scenarios (knowing how to do); and competencies pertaining to the professional identity of the social educator (knowing how to be).

Keywords

Social education, professional competencies, initial training, documentary comparative analysis.

Com citar aquest article:

Eslava Suanes, M. D.; de León Huertas, C.; González López, I. (2020). La profesión de l'educació social a Espanya. Una mirada universitària. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 106-127.

Introducció

La inexistència d'una llei específica que reguli l'educació social com a professió ha derivat en condicions d'inseguretat laboral, manca de reconeixement professional, intrusisme laboral, desconeixement de les funcions i competències dels educadors socials, així com dificultats a l'hora de delimitar conceptualment funcions, competències i àrees d'acció socioeducatives (López Jiménez, Navarro-Segura i Torras Genís, 2017). Com assenyala Vilar (2018), la consolidació de la identitat de l'educació social com a professió ha de passar per la creació d'una llei que reguli la pràctica socioeducativa, essent un dels elements clau sobre els quals s'ha de reflexionar, i l'àmbit acadèmic i el professional han d'arribar a acords compartits pel que fa a la formació competencial bàsica dels educadors socials.

La identitat de l'educador social i del títol que l'habilita s'han de construir mitjançant competències que capacitin el professional per a la intervenció socioeducativa en una realitat social molt diversa (Caride, 2008; Sáez, 2009 i Ledesma 2009). En aquest sentit, com assenyalen Amador, Esteve, Cárdenas i Terrón (2014), la implantació del grau en Educació Social suposa una formació universitària que ha de proporcionar els coneixements, les capacitats i les destreses necessàries per al desenvolupament professional. Això no obstant, els professionals de l'educació social perceben que l'adaptació dels plans d'estudi a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) va suposar un canvi estructural sense que tingués incidència en el reconeixement identitari i social de les seves competències, així com en la disposició d'aquestes competències com a mecanisme d'enllaç entre l'àmbit acadèmic i el professional (Gómez Sánchez i Rumbo Arcas, 2018).

Avui dia, continua sent una necessitat definir el rol professional amb la finalitat d'afavorir no només la consolidació de la professió, com assenyalen Ruíz-Corbella, Martín-Cuadrado i Cano-Ramos (2015), sinó també la incorporació al mercat laboral mitjançant l'exercici eficaç de les seves funcions. No obstant això, malgrat els avenços aconseguits en els últims anys en la formació inicial, els professionals continuen demandant la renovació i el reciclatge formatiu com a estratègia per fer-se amb els recursos necessaris per satisfer les necessitats de la diversitat social que atenen (Rebolledo, 2018).

Tenint en compte l'afany per fer convergir allò pragmàtic i allò teòric, o per com aproximar la formació inicial universitària en competències a la realitat laboral, l'interès d'aquest treball rau en la descripció que es fa sobre com les diferents universitats espanyoles en plena autonomia universitària defineixen el perfil competencial de l'educador social a l'empara del disseny del títol universitari de graduat en Educació Social, sense l'obligació de supeditar-se a un catàleg prèviament establert, tal com recull el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments univer-



Continua sent una necessitat definir el rol professional amb la finalitat d'afavorir la incorporació al mercat laboral mitjançant l'exercici eficaç de les seves funcions

sitaris oficials, i no és un fi en si mateix, sinó l'apropament d'aquests perfils competencials al que estableixen els professionals de l'educació social.

La professionalització d'aquests agents suposa la formació en competències professionals perquè siguin capaços de posar en acció una relació entre coneixements, procediments i actituds que els portin a saber fer, a saber estar capacitats i ser aptes per a l'exercici professional. Tanmateix, cal tenir en compte que el saber fer o el saber estar no són un fi en si mateix, sinó que dependran de com es posin en pràctica, en exercici, perquè es puguin entendre com a competència per a desenvolupar una acció. Com assenyalen García Molina i Sáez Carreras (2011), l'alumnat d'educació social és un actor les "habilitats i competències [del qual] no són irradiades des d'una estructura individual, sinó que es posen en joc en l'acció desplegada en entorns de participació i trànsit col·lectiu" (p. 8-9).

La definició de l'educació social ens endinsa en un sistema complex d'aportacions que dificulta poder establir una evolució en el temps, atès que és una professió que neix i es consolida en la pràctica real com una manera de donar resposta a les necessitats educatives i socials (ASEDES, 2011; Losada, Muñoz i Espiñeira, 2015; Ruiz, Martín i Cano, 2015 i Castro, Espiga i Pérez, 2015), i la teoria ha estat desenvolupada a través de la pràctica, nodrint-se de la pedagogia social, que l'hi aporta un marc científic, teòric i normatiu (Vallés, 2011).

Com que es consolida com una professió l'origen de la qual es circumscriu a la pràctica, es concep com un tipus d'intervenció educativa i social (García, 2011; Saéz Carreras i García Molina, 2014). En aquesta línia es troben les aportacions de Quintana (1994), Caride (1998) i Ortega (1999), que recullen l'essència de la professió, com és la intenció educativa tant en l'individu com en col·lectius per a la transformació social pel que fa a l'eliminació de desigualtats i la inclusió social.

Coincidint amb Ruiz, Martín i Cano (2015), l'educació social és una professió amb una llarga trajectòria ja que l'educador ha desenvolupat les seves funcions independentment que es consideressin part o no d'una professió específica. Actualment, l'educació social és una professió legitimada, com destaca Álvarez (2017), en la mesura que disposa d'un títol universitari, un marc normatiu i una regulació legal.

El seu reconeixement comença a la comunitat universitària, com indiquen Chamseddine (2013) i Duta, Forés i Novella (2015), amb la creació de la diplomatura en Educació Social i els camps d'intervenció dins de l'àmbit de l'educació no formal (l'educació d'adults, la inserció social de persones desadaptades i amb diversitat funcional i l'acció socioeducativa) (Boletín Oficial del Estado de 10 de novembre de 1991). No obstant això, no és fins al 1999, després de la signatura de la Declaració de Bolonya, que comença a parlar-se de competències definitòries de perfils professionals (Caride,

2008). La posterior recollida d'aquestes competències en la nova titulació de grau en Educació Social crea la consciència que és la institució universitària la que ha de proporcionar les eines, enteses en termes de coneixements, els procediments i les actituds que capacitin el professional de l'educació social (Chamseddine, 2013 i Silva, Castro, Espiga i Pérez, 2015).

La majoria de les iniciatives que hi ha al voltant de la concreció de la formació en competències que l'educador social ha de tenir es basen en els resultats del Projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003), document que recull les competències transversals i específiques de cada disciplina, i en la informació recollida per l'ANECA (2005) per al títol de grau en Pedagogia i Educació Social, on apareixen diferenciades les competències transversals –que inclouen competències instrumentals, interpersonals i sistèmiques– i les competències específiques –que inclouen els coneixements disciplinaris (saber) i les competències professionals (saber fer)– i no tant en els documents professionalitzadors disposats per la Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) que defineixen el 2007 la professió, instaurant el codi deontològic de l'educador social, així com el catàleg de funcions i competències, on estableix una sèrie de competències professionalitzadores distribuïdes en competències bàsiques i funcions singulars. Les competències bàsiques són un total de deu i estan associades a cinc blocs que fan referència a la capacitat comunicativa, de relació, d'anàlisi i síntesi, crític-reflexives, així com a la capacitat de selecció i gestió de la informació. Les competències singulars o específiques, un total de trenta-cinc, donen compte de l'acció socioeducativa de l'educador social. Aquestes competències s'organitzen al voltant de sis blocs, de manera que les competències específiques que defineixen el perfil d'aquest professional fan referència a la transmissió, desenvolupament i promoció de la cultura; la capacitat per generar vincles socials i promoure xarxes a través de la generació de recursos educatius i socials; el desenvolupament de coneixements sobre la mediació social, educativa i cultural, així com el procediment per dur-la a terme; la capacitat d'analitzar, investigar i avaluar els contextos socials i educatius; la capacitat per dissenyar, implementar i avaluar els programes i projectes educatius realitzats; i la capacitat per gestionar, dirigir, coordinar i organitzar les institucions i els recursos disponibles.

Metodologia

Aquest treball té com a objectiu delimitar el perfil professional de l'educador social a partir d'un estudi documental comparatiu dels diferents plans d'estudi de les universitats espanyoles. Per a això, es contemplen les metes següents:



L'educació social és una professió que neix i es consolida en la pràctica real com una manera de donar resposta a les necessitats educatives i socials

- Identificar i analitzar els perfils competencials definits per cada institució universitària per a l'educador social.
- Elaborar una taxonomia de competències professionals del grau en Educació Social prenent com a referència els documents professionalitzadors d'ASEDES (2007).

La investigació duta a terme respon a un estudi documental comparatiu que suposa, com adverteixen Massot, Dorio i Sabariego (2004), una activitat sistemàtica i planificada en la qual es realitza una anàlisi detallada del contingut del document escrit sota la finalitat, com destaquen Del Rincón, Latorre, Arnal i Sans (1995, p. 342), “d’obtenir informació retrospectiva i referencial sobre un fenomen o programa concret” garantint així la resposta a l’objectiu proposat.

La metodologia o coneixement del mètode implica dominar les fases per a la descripció, anàlisi o predicció del fenomen objecte d’estudi (Jurado, 2002). Així doncs, seguint les fases necessàries per a la implementació de la recerca documental com a tècnica, en aquest treball s’han distingit les etapes següents:

- Es va rastrejar i es va crear un inventari dels documents existents i disponibles que definien el perfil competencial de l'educador social a Espanya. Es va accedir al catàleg de funcions i competències proposat per ASEDES, així com a les diferents memòries de grau en Educació Social de les universitats espanyoles en què s'imparteix aquesta titulació.
- Es va dur a terme una lectura en profunditat del contingut dels plans d'estudis i es van extreure els diferents elements que configuren els perfils professionals i competencials definits per cada institució universitària per a l'educador social.
- Es van identificar patrons en els diferents plans d'estudi: nombre de competències, tipologia de competències i mòduls formatius.
- Es va realitzar una lectura creuada i comparativa dels diferents plans d'estudi atenent els patrons trobats.
- Es van elaborar fitxes de contingut amb cadascuna de les memòries de grau en Educació Social en què es recull la universitat de procedència, els mòduls formatius, el tipus de competències i el nombre de competències atribuït a cada mòdul. Es recull també el nombre total de competències segons la tipologia, un apartat d'observacions en què es defineix el perfil professional de l'educador social i la referència bibliogràfica.
- Es van seleccionar les competències específiques de les memòries de grau en Educació Social.
- Es va construir la primera síntesi del perfil competencial de l'educador social partint de les dimensions disposades per ASEDES, és a dir, les capacitats expressades per ASEDES com a bàsiques per a l'exercici de la professió i les funcions singulars.

Resultats obtinguts

Els resultats exposats segueixen un ordre lògic i temporal a partir de cadascuna de les fases de la investigació plantejades prèviament.

Fase 1: Rastreig i inventariat de documentació

S'accedeix als documents professionalitzadors on ASEDES (2007) recull la definició d'educació social, el codi deontològic de l'educador social i presenta el catàleg de funcions i competències d'aquests professionals.

A més de la institució professional i tenint en compte que és a la universitat on els professionals de l'educació social reben la formació inicial, es va accedir de manera directa a 33 memòries de grau en Educació Social verificades de les 37 universitats espanyoles, amb un percentatge d'èxit del 89%. La informació de les quatre universitats restants es va aconseguir a través de la pàgina web de cada universitat.

Es comprova, seguint l'empremta digital, que el títol de graduat en Educació Social és impartit en 38 universitats espanyoles i té una durada de quatre cursos acadèmics, en els quals es distribueixen 240 crèdits, que contenen tota la formació teòrica i pràctica pertinent. Els primers títols inscrits al Registre Universitari de Centres i Títols (RUCT) es corresponen amb la Universitat Autònoma de Madrid, la Universitat de les Illes Balears i la Universitat de Deusto, mentre que les últimes incorporacions han estat realitzades per la Universitat de Córdoba i la Universitat de Jaén.

Trenta-sis d'aquestes universitats es reparteixen entre tretze comunitats autònomes, i hi ha quatre comunitats a les universitats de les quals no es contempla aquesta titulació: La Rioja, Cantàbria, Comunitat Foral de Navarra i Aragó. La Universidad Nacional de Educación a Distancia, que té competències acadèmiques a tot el territori espanyol, imparteix el títol d'Educació Social en les seves diverses seus.

Aquesta primera fase culmina amb la recollida documental del catàleg de funcions i competències proposat per ASEDES i el perfil competencial de totes les universitats espanyoles que imparteixen aquesta titulació.



Fase 2, 3 i 4: Lectura, identificació i encreuament de patrons en la documentació procedent de les memòries de grau

La tipologia de competències trobades en els plans d'estudi de cada universitat revela l'ús de diferents nomenclatures per a cada nivell competencial (taula 1): bàsiques o generals, transversals o genèriques, específiques i pròpies de cada universitat (amb caràcter genèric o transversal).

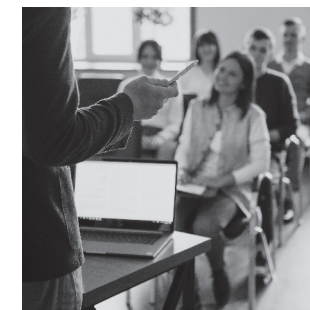
Taula 1. Tipologia i nombre de competències previst en cada memòria de grau en Educació Social

Universitats	Bàsiques (B)		Transversals (T)		Específiques	Pròpies de cada universitat	Total
	Generals (G)		Genèriques (g)				
	B	G	T	g			
Andalusia, Ceuta i Melilla	Almeria	5		10	8		23
	Córdoba	5	3		9	3	20
	Granada		7	14	29		50
	Huelva	8 (g)		4	25		37
	Jaén	5	8	20	26		59
	Málaga	5	1		8		14
	Pablo de Olavide	5	4	5	11		25
Canàries	Las Palmas de Gran Canaria			5	20		25
Castella-La Manxa	Castella-La Manxa		8	6	13		27
	Burgos	6		19	27		52
Castilla y León	León		5		43	16	64
	Salamanca	4	20		30		54
	Valladolid		20		43		63
	Pontificia de Salamanca	5		20	20	4	49
	Autònoma de Barcelona	5		8	6		19
Catalunya	Barcelona		6		13		19
	Girona			16	11		27
	Lleida		5		10		15
	Oberta de Catalunya			11	12	2	25
	Ramon Llull	5			31		31
	Rovira i Virgili		6	8	11		25
	Vic	5	11		21		37

Comunitat de Madrid	Autònoma de Madrid		5		20	5	30
	Alcalá		6		18		24
	Complutense de Madrid	28	11		71		110
Comunitat Valenciana	Catòlica de València	5	20		22		47
	València	5	22		31		58
Extremadura	Extremadura	5		20	20		45
	La Corunya		8	6	21		35
Galícia	Santiago de Compostel·la		6	4	12		22
	Vigo	5	6	20	22		53
Illes Balears	Les Illes Balears			16	11		27
	Deusto		21		31		51
País Basc	País Basc	5	6	22	26		59
	Oviedo	5	21		20		46
Regió de Murcia	Múrcia	5	4	7	9		25
La Rioja	Internacional de la Rioja	5	10	2	21		38
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte	Nacional de Educación a Distancia				20	8	28

Font: Elaboració pròpia.

Quant al nombre de competències recollides a cada pla d'estudis, es pot observar que és la Universitat de Màlaga la que menys competències inclou (N=14), mentre que, en el pol oposat, se situa la Universitat Complutense de Madrid amb el màxim, 110 competències, i la mitjana es correspon amb 38 competències. Amb un recorregut de 96 i una desviació típica de 19 s'observa la disparitat en el nombre de competències proposades per a cada títol d'Educació Social.



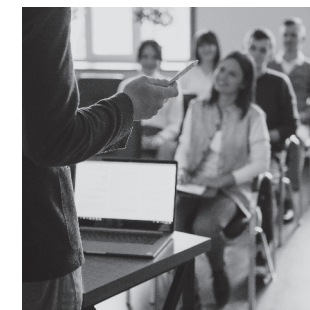
Si centrem l'atenció en les competències específiques, ja que són les pròpies i exclusives d'una formació determinada, com indiquen Montero (2010) i Guzmán (2012), s'observa que hi ha un rang de 65 competències entre les 37 universitats, essent la Universitat Autònoma de Barcelona la que menys competències específiques atribueix al títol d'Educació Social, amb un total de 6, mentre que el màxim de competències específiques trobades en el títol el té la Universitat Complutense de Madrid amb 71 competències. La mitjana de competències específiques és de 21, mentre que la desviació típica, amb una puntuació de 12, ratifica la dispersió de les dades pel que fa a la manca d'analogia entre les diferents universitats.

Analitzant el perfil professional de l'educador o mitjançant el perfil competencial (taula 2) definit per les diferents universitats, s'observa com 30 de les 37 universitats espanyoles que imparteixen la titulació (81%) mostren un perfil competencial dimensionat per mòduls formatius. La Universitat de Jaén, la Universitat de Girona i la Universitat de La Corunya dimensionen el perfil competencial per matèries, mentre que la Universitat de Santiago de Compostela ho fa per assignatures. No tenim dades al respecte de la Universitat Pontificia de Salamanca, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Deusto.

Taula 2. Perfil competencial dimensionat per mòduls

Mòduls	Nombre d'universitats	Nombre de competències específiques
Intervenció-acció en contextos i àmbits socioeducatius	18	158
Formació bàsica	17	181
Formació específica	15	235
Disseny, desenvolupament, avaluació i innovació de plans, programes i projectes d'educació social	13	107
Bases conceptuals i contextuals de l'educació social	12	81
Anàlisi, avaluació i investigació de la realitat socioeducativa	10	55
Direcció, gestió i coordinació d'organitzacions socioeducatives. Acció socioeducativa	7	50
Tècniques, mitjans i recursos en la intervenció socioeducativa	4	36
Fonaments metodològics i instrumentals de l'educació social	3	20
Desenvolupament professional dels educadors socials	2	16
Habilitats personals i de comunicació	1	5
Aprenentatge al llarg de la vida i desenvolupament comunitari	1	11
Antropologia i deontologia professional	1	7
Les persones i el dret a l'educació	1	15
Els contextos en l'educació	1	4
Les professions educatives	1	6
Dinamització social i perspectiva comunitària	1	2
Mediació socioeducativa	1	6

Font: Elaboració pròpia.



Fase 5: Descripció de les fitxes de contingut

La informació recollida a través de les fitxes de contingut mostra que les competències bàsiques (B) contemplades per la majoria de les universitats es corresponen explícitament amb les cinc competències bàsiques per a grau recollides al Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials; competències que no van ser modificades pel Reial Decret 861/2010 ni pel Reial Decret 43/2015. Les fitxes de contingut reflecteixen com en cada mòdul es contribueix al desenvolupament d'una o diverses competències bàsiques.

S'han trobat algunes particularitats a la Universitat de Huelva. En aquest cas, les competències recollides en la memòria de la titulació com a bàsiques o genèriques no es corresponen amb les competències bàsiques establertes al Reial Decret 1393/2007, i tampoc no són genèriques perquè no són transversals a qualsevol professió, sinó que són competències pròpies de l'educador social, ja que, redactades de manera més global, recullen competències específiques d'aquest professional.

La Universitat de Deusto assenyala 21 competències bàsiques o generals (G), que, analitzades semànticament, es corresponen amb les competències transversals atès que són comunes a diferents titulacions.

La Universitat Rovira i Virgili, així com la Universitat de La Corunya, encunyen unes competències denominades nuclears, tanmateix, són competències que també mostren un caràcter transversal.

Finalment, la Universitat Pablo de Olavide uneix les cinc competències bàsiques establertes pel Reial Decret 1393/2007 amb les quatre competències generals establertes per la pròpia universitat per al títol d'Educació Social i amb les cinc competències de caràcter transversal i comú a tots els títols, competències aprovades pel Consejo Andaluz de Universidades (2009).

La majoria de les universitats contempen en els seus plans d'estudis unes competències transversals (T), les quals es corresponen, en més o menys mesura i depenent de cada universitat, amb les establertes per l'ANECA (2005).

Pel que fa a les competències específiques (E), totes les universitats contempen en els seus plans d'estudis aquest tipus de competències. Així doncs, la majoria fan referència implícitament o explícita a les establertes per l'ANECA (2005), o en són una adaptació. Segons el cas, tot i que hi figuren competències disciplinàries i actitudinals, la majoria tenen un caràcter procedimental.

La Universitat de Valladolid i la Universitat de León presenten exactament el mateix perfil competencial. La Universitat d'Almeria, la Universitat de Màlaga i la Universitat Pablo de Olavide també recullen un perfil competencial semblant tant en nombre de competències com en el seu contingut. D'altra banda, la Universitat Oberta de Catalunya, Alcalá de Henares, Extremadura, La Corunya, León, Pablo de Olavide, Pontificia de Salamanca, Salamanca, València, Valladolid, Vigo i la Universidad Nacional de Educación a Distancia, tot i mostrar un nombre de competències per a cada perfil molt diferent les unes de les altres, tenen moltes competències com a element comú. Finalment, la Universitat Autònoma de Barcelona és la que menys competències expressa per a definir el perfil professional i no tenen cap nexa d'unió amb les competències específiques presentades per la resta d'universitats.

Fase 6: Selecció i categorització de les competències específiques de les memòries de grau en Educació Social

Un cop realitzades les fases anteriors, es van seleccionar les competències específiques de les diferents memòries de grau en Educació Social per realitzar-ne una anàlisi semàntica. Fent ús del programa NVIVO10, es va introduir com a recurs el perfil competencial de cada universitat, prenent com a unitat d'anàlisi cadascuna de les competències. Les categories d'anàlisi van ser establertes a priori d'acord amb el marc teòric i la necessitat de tenir com a referent la pràctica professional, que es va prendre com a eix temàtic d'acord amb el qual es realitzarien les categories de contingut del perfil competencial dissenyat per l'Associació Estatal d'Educadors Socials (ASEDES, 2007). A continuació, es va realitzar la codificació i es van generar les categories exposades a la fase següent com a dimensions i subdimensions d'anàlisi concretades en les diferents competències.



Fase 7: Esbós del primer perfil competencial

Fruit de la fase anterior, s'esbossa el primer perfil competencial de l'educador social que uneix els esforços tant d'ASEDES com de les institucions universitàries per definir un perfil consensuat i d'acord amb els nous jaciments d'acció socioeducativa.

Com que tenim com a referent les competències professionalitzadores d'ASEDES, ens remetem a Zabalza (2008) per aclarir el pas d'un model de competències específiques universitàries a un model professionalitzador que contempla competències bàsiques i professionals. El desenvolupament de competències està vinculat al desenvolupament integral de l'individu durant la seva estada a la universitat: a través d'aprenentatges relacionats amb el desenvolupament personal i social, l'adquisició de coneixements disciplinaris i l'aprenentatge pràctic vinculat a l'exercici professional. González i González (2008) indiquen que la formació integral cap a l'exercici professional precisa tant l'entrenament de competències bàsiques i comunes a totes les titulacions com de les competències específiques pròpies d'una determinada professió. En qualsevol cas, totes elles són considerades com a específiques, les pròpies de cada titulació i les que estan orientades a la consecució d'un perfil professional concret.

La formació integral cap a l'exercici professional precisa tant l'entrenament de competències bàsiques i comunes com de competències específiques pròpies

Dit això, es va treballar amb un total de 918 referències, 301 de les quals estan vinculades a les competències bàsiques i 617 a les competències professionals. D'aquest perfil (taula 3), se'n desprenen 5 subdimensions d'anàlisi vinculades a les competències bàsiques, de les quals es deriven 13 competències. Pel que fa a la dimensió competències professionals, són 2 les subdimensions contemplades, a les quals, al seu torn, es circumscriuen 8 competències.

Taula 3. Dimensions i subdimensions d'anàlisi

Dimensió	f	%	Subdimensió	f	%	Competències	f	%			
Competències bàsiques	301	33	Capacitats comunicatives	23	2,5%	Comunicació mediàtica	11	1,2%			
						Ús i domini d'una llengua estrangera	12	1,3%			
			Capacitats crític-reflexives	41	4,5%	Comprensió dels referents teòrics i contextuals de l'educació	20	2,2%	Pensament crític	21	2,3%
									Empatia	8	0,9%
									Respecte	8	0,9%
			Capacitats relacionals	30	3,3%	Valors socials	7	0,8%	Solidaritat	7	0,8%
									Confiança	7	0,8%
									Selecció i gestió de la informació	6	0,7%
			Competències professionals	617	67	Competències funcionals	580	63,2%	Teoria de l'educació	69	7,5%
									Història de l'educació	32	3,5%
									Orientació educativa	2	0,2%
									Atenció a la diversitat	2	0,2%
									Psicologia del desenvolupament	34	3,7%
									Sociologia de l'educació	27	2,9%
Antropologia	35	3,8%									
Promoció de la cultura	81	8,8%									
Generació de xarxes socials	66	7,2%									
Creació de recursos socioeducatius	40	4,4%									
Mediació social, cultural i educativa	39	4,2%									
Avaluació de contextos socials i educatius	101	11%									
Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius	155	16,9%									
Gestió d'institucions	98	10,7%									
Identitat professional	37	4%	Identitat professional	37	4%						
Total						918	100				

Font: Elaboració pròpia.

Quant a les subdimensions, s'observa que en les competències bàsiques el pes més gran recau en els coneixements disciplinaris, aquells continguts constituïts amb característiques comunes i que delimiten cadascuna de les disciplines científiques ja que posseeixen un coneixement científic-tècnic diferenciat amb un pes del 21,9%, i especialment en Teoria de l'educació, amb un 7,5%, quelcom comprensible atès que és la disciplina que analitza l'evolució del coneixement existent sobre l'educació, segons com sigui l'enfocament que

l'home hagi donat a aquesta transmissió del saber en un context determinat (Rodríguez, 2006; Sáez, 2007 i Touriñán, 2008).

Els plans d'estudi reflecteixen que el component més rellevant en la formació de l'educador social són els procediments. Cal destacar que un 63,2% de les referències recollides es corresponen amb competències funcionals, enteses com aquelles necessàries per a exercir les funcions que es deriven d'una activitat professional (Mayev *et al.*, 2014). Dins d'aquestes competències, destaquen les funcions següents:

- “Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes educatius”, la qual cosa implica l'acció socioeducativa que es duu a terme a les institucions feta explícita a través d'activitats, programes i projectes.
- “Avaluació de contextos socials i educatius”, un procés d'investigació, anàlisi de la realitat i reflexió sobre el que s'ha esdevingut, sobre un context, sobre polítiques socials i educatives, etc. (Moyano, 2012).
- “Gestió d'institucions”, un procés sistemàtic de planificació que cerca l'harmonització de totes les activitats que es duen a terme a la institució, és a dir, des de la planificació fins a l'avaluació, passant per un procés reflexiu (Barrigüete i Pena, 2011).
- “Promoció de la cultura”, identificat per Moyano (2012) com un saber fer fonamentat en el coneixement d'uns continguts culturals.
- “Generació de xarxes socials”, entès com el contacte i la vinculació amb institucions i col·lectius, la qual cosa produeix esquemes de col·laboració (ASEDES, 2007).

Conclusions

L'educació social és un “dret de la ciutadania que es concreta en el reconeixement d'una professió de caràcter pedagògic” (ASEDES, 2007, p. 12), una pràctica educativa intencionada i institucionalitzada la finalitat de la qual és acompanyar les persones a través de la seva intervenció al màxim nivell de socialització i al llarg de la vida (Juliá, 2011).

Els ensenyaments universitaris han d'oferir una formació professionalitzadora que no parteixi únicament dels coneixements teòrics sinó dels problemes que s'esdevenen en la pràctica real (García, 2011 i Caride, 2016). Com indica Rebolledo (2018), els professionals continuen demandant la renovació dels plans d'estudi perquè hi hagi més transferibilitat a la pràctica socioeducativa. Això suposa un procediment d'abstracció que va de la pràctica a la teoria, on es promou el desenvolupament de competències de l'alumnat. Això no obstant, l'autonomia acadèmica de les universitats, emparada en el Reial Decret 1393/2007, de braçat de la incorporació d'una formació basada en competències i al costat de la manca de regulació de la professió, ha provocat, atenent els resultats exposats, que les competències que els pro-



El component més rellevant en la formació de l'educador social són els procediments

S'aprecia més intencionalitat a incorporar un llistat de possibles competències, que un perfil competencial factible

professionals de la educació social han d'haver adquirit després del seu pas per la universitat no estiguin gaire consensuades, com es reflecteix tant en la tipologia de competències que manifesten, com en el nombre de competències que cada universitat es compromet a desenvolupar. Aprovant la percepció de López Gómez (2016), s'aprecia més intencionalitat a incorporar un llistat de possibles competències, que un perfil competencial factible i vinculat a l'exercici d'unes funcions pròpies de la titulació.

Com a conseqüència d'aquesta circumstància i seguint Gómez Sánchez i Rumbo Arcas (2018), els educadors socials perceben que la modificació dels plans d'estudis a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha suposat un canvi fonamentalment estructural; sense tenir més repercussió en el coneixement de les competències, ni en la seva disposició com a vehicle connector entre l'àmbit acadèmic i l'àmbit laboral, raó per la qual determinen que és necessària una definició més exhaustiva del perfil competencial d'aquest col·lectiu.

No només els educadors socials no perceben que l'estructura d'un pla d'estudis en competències afavoreixi la incorporació al mercat laboral, sinó que d'acord amb Gómez Sánchez i Rumbo Arcas (2018), Rodríguez-Izquierdo (2017) i Moreno (2018), els perfils professionals existents no garanteixen la formació suficient perquè la persona graduada pugui desenvolupar-se de manera eficaç en àrees previsible o emergents d'acció socioeducativa.

Aquest fet podria estar motivat, entre d'altres aspectes, pel principi de parsimònia, recollit per Zabalza (1998), que indica que lluny de prescindir d'aquells processos formatius menys rellevants, s'opta per l'abassegament i la inclusió per no trencar l'estatus quo i per mantenir els interessos del professorat, que imposa la seva pròpia disciplina atès que és considerada "imprescindible" per a la formació dels educadors (Sáez, 2011). Això permet el desplegament de competències observat en el disseny dels plans d'estudi.

La manca de regulació de la professió ha propiciat que no hi hagi uns referents teòrics consolidats sobre els quals reflexionar

D'altra banda, hi ha la diversitat de nomenclatures per referir-se a les diferents tipologies de competències. Es podria considerar que el professorat universitari no trobava prou capacitat per embarcar-se en l'àrdua tasca de dissenyar el procés d'ensenyament i aprenentatge per competències (Rodríguez *et al.*, 2011). No obstant això, la manca de regulació de la professió ha propiciat que no hi hagi uns referents teòrics consolidats sobre els quals reflexionar des de l'acadèmia. D'aquí la manca d'un criteri acadèmic que uneixi la teoria i la pràctica.

La realització del treball que s'ha exposat recull la primera taxonomia de competències que defineixen el perfil professional, un total de 24, que capaciten un professional polyvalent per a l'acció socioeducativa (taula 4).

Taula 4. Perfil competencial de l'educador social

Dimensió	Subdimensió	Competències	Descripció	
Competències bàsiques	Capacitats comunicatives	Comunicació mediàtica	Conèixer i fer un ús efectiu de les tecnologies de la informació i la comunicació aplicades a la formació i a la comunicació en els processos de gestió, organització i intervenció socioeducativa.	
		Ús i domini d'una llengua estrangera	Conèixer una segona llengua a nivell d'usuari independent, fent ús de les destreses lèxiques, fonològiques i sintàctiques aplicades a un context per tal d'afavorir la comunicació i les relacions quan es treballi en entorns multiculturals i plurilingüístics.	
	Capacitats crític-reflexives	Comprensió dels referents teòrics i contextuals de l'educació	Comprendre els referents teòrics, històrics, culturals, comparats, polítics, ambientals i legals que constitueixen l'ésser humà com a protagonista de l'educació i la seva aplicació als diferents àmbits i grups d'intervenció.	
		Pensament crític	Identificar i emetre judicis raonats sobre problemes socioeducatius per millorar la pràctica professional, així com responsabilitzar-se de les tasques encomanades i prendre decisions fonamentades tenint en compte les conseqüències per a totes les parts implicades.	
	Competències per a la selecció i gestió de la informació	Selecció i gestió de la informació	Interpretar, analitzar i sintetitzar la informació que proporciona el treball quotidià i els mitjans d'informació i comunicació social amb la finalitat de verificar la informació rellevant i millorar les estratègies professionals d'intervenció.	
	Capacitats relacionals	Valors socials	Desenvolupar una actitud empàtica, respectuosa, solidària i de confiança amb les persones i institucions objecte de la intervenció socioeducativa.	
	Coneixements disciplinaris	Teoria de l'educació	Teoria de l'educació	Conèixer l'evolució del coneixement educatiu a l'empària de les teories i enfocaments pedagògics i bases legislatives que s'han construït en les tasques educatives dutes a terme.
			Història de l'educació	Conèixer l'evolució històrica de l'educació social a nivell comunitari, estatal, europeu i internacional per a comprendre la configuració del seu camp i identitat professional.
		Orientació educativa	Conèixer les característiques, el sentit i les estratègies de l'acció tutorial i dels serveis d'orientació valorant la importància que tenen per a la societat.	
		Atenció a la diversitat	Conèixer els principis i els fonaments de l'atenció a la diversitat per donar-hi una resposta socioeducativa adequada.	
Psicologia del desenvolupament		Conèixer els estadis evolutius i el desenvolupament maduratiu en les diferents àrees: motora, cognitiva, comunicativa i socioafectiva, amb la finalitat d'adequar l'acció socioeducativa de la població amb la qual es treballa.		
Sociologia de l'educació	Conèixer i comprendre la dinàmica de construcció social de la realitat, el procés de socialització i les principals teories sociològiques que hi ha al voltant, necessari en la formació dels agents d'intervenció socioeducativa.			



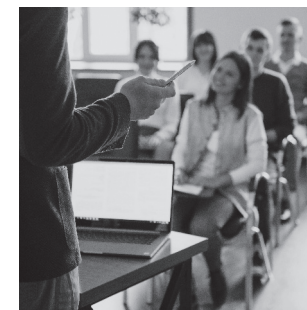
		Antropologia	Conèixer els supòsits antropològics de la intervenció socioeducativa i ser capaç de distingir la multiculturalitat en el procés de globalització mundial actual i aplicar la mirada antropològica en el desenvolupament de la professió a través de l'ús crític del relativisme cultural en normes socials, polítiques, filosòfiques i religioses.
Competències professionals	Competències funcionals	Promoció de la cultura	Reconèixer els valors culturals des del respecte a la diversitat per a dinamitzar la generació i promoció d'activitats que permetin la transformació sociocultural de la realitat com a base perquè el professional de l'educació social pugui dur a terme la promoció de la cultura.
		Generació de xarxes socials	Conèixer i saber aplicar les diferents estratègies metodològiques i tècniques d'intervenció individual, grupal i comunitària.
			Dissenyar, desenvolupar i promoure processos de dinamització, participació social i cultural i desenvolupament comunitari a través de l'organització i gestió de projectes.
		Creació de recursos socioeducatius	Elaborar, utilitzar i avaluar recursos educatius i instruments de recollida d'informació per enriquir i millorar els processos i contextos educatius i socials.
		Mediació social, cultural i educativa	Conèixer i aplicar tècniques de resolució de conflictes per a mediar i intervenir, assessorant, acompanyant i promocionant persones i grups en contextos d'exclusió social.
		Avaluació de contextos socials i educatius	Analitzar, diagnosticar i investigar els contextos socials, culturals i educatius per detectar els elements d'intervenció en escenaris socioeducatius.
		Disseny, implementació i avaluació de programes i projectes socioeducatius	Elaborar, aplicar i supervisar plans, programes i projectes d'acció socioeducativa en diversos contextos.
	Gestió d'institucions socioeducatives	Conèixer diferents sistemes de gestió d'organitzacions. Gestionar i coordinar centres, institucions i associacions d'acord amb els diferents contextos i necessitats en els àmbits d'intervenció socioeducativa	
Competències definidores de la identitat professional	Identitat professional	Preocupar-se pel desenvolupament professional des dels aspectes ètics i deontològics, des dels elements professionalitzadors corporatius i des de la generació de nou coneixement a través de la recerca, la innovació i la formació permanent. Incrementar el coneixement de si mateix (auto-cura, autocontrol, equilibri emocional, maneig de l'estrès i control de la incertesa durant la intervenció socioeducativa) afavorint un procés de creixement, integració i actualització de les potencialitats professionals.	

Font: Elaboració pròpia.

En el perfil exposat es posen de manifest dues dimensions: les competències bàsiques, que des d'un enfocament integrador uneixen aquells coneixements, procediments i actituds que es consideren imprescindibles per a l'aplicació dels sabers adquirits; i les competències professionals, relatives a la funció que exerceix l'educador social en els escenaris d'acció socioeducativa (saber fer), així com unes competències que al·ludeixen la identitat professional de l'educador social (saber ser). D'aquestes dimensions emanen set subdimensions, cinc de les quals estan relacionades amb les competències

bàsiques –on es recull un total de tretze competències, definides a través de competències cognitives o disciplinàries, tècniques i actitudinals–; i dues subdimensions pròpies de les competències professionals –que acullen onze competències, les que el professional de l'educació social ha d'adquirir per desenvolupar-se professionalment en qualsevol àrea d'intervenció.

Per tot plegat, es pot afirmar que l'educació social és entesa com una acció social i educativa a l'empara d'una formació inicial universitària generalista que capacita el professional per al desenvolupament d'unes tasques professionals dins de les diferents àrees d'acció socioeducativa. S'entén, tal com passa en l'estudi de Gómez Sánchez i Rumbo Arcas (2019), que el model formatiu basat en competències contribueix tant a l'ocupabilitat de l'alumnat com a la definició de la seva identitat professional. Alhora, cal insistir que la formació universitària és inicial i de caràcter generalista, de manera que, ateses les exigències d'accés al mercat laboral, la formació de l'educador social ha de ser permanent i no s'ha de cenyir a un disseny curricular (Montes, Seoane i Bermúdez, 2016). Traslladant les paraules de Caride (2020) a la pròpia educació i formació de l'educador social, la formació d'aquests professionals s'ha de fer al llarg de la vida i sense discernir entre educació formal, no formal i informal. Així mateix, per garantir-ne l'efectivitat, ha de ser assumida amb llibertat d'elecció; ésser innovadora i conseqüent tot adequant-se a la realitat social; i hi ha d'haver un compromís amb la qualificació que s'està disposat a rebre (Tourinán, 2019).



María Dolores Eslava Suanes
Universitat de Córdoba
Membre del Grup d'Investigació SEJ-049
(Avaluació Educativa i Innovació) de la Junta d'Andalusia
mdolores.eslava@uco.es

Carlota de León Huertas
Professora contractada - Doctora
Àrea de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de Córdoba
Membre actiu del Grup d'Investigació SEJ-049
(Avaluació Educativa i Innovació) de la Junta d'Andalusia
edllehuc@uco.es

Ignacio González López
Catedràtic d'Universitat
Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Córdoba
Coordinador del Grup d'Investigació SEJ-049
(Avaluació Educativa i Innovació) de la Junta d'Andalusia
ignacio.gonzalez@uco.es

Bibliografia

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación** (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Madrid: ANECA.
- Álvarez, A.** (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Madrid, Madrid.
- Amador, L. V.; Esteban, M.; Cárdenas, M. R.; Terrón, M. T.** (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51-70. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/rdh.21.2014.13928>.
- Asociación Estatal de Educación Social** (2007). *Documentos profesionalizadores*. Recuperat de: <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>.
- Asociación Estatal de Educación Social** (2011). La gestión del título de Grado, desde la mirada del colectivo profesional. *Revista de Educación Social*, 13. Recuperat de: http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf.
- Asociación Internacional de Educadores Sociales** (2005). *Marco competencial de las competencias del educador social*. Recuperat de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf.
- Barrigüete, L. M.; Pena, M.** (2011). *Organización y gestión de instituciones y programas educativos*. Madrid: Catarata.
- Caride, J. A.** (1998). Educación social, ciudadanía y pobreza: o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. En Universidad de Granada. *Políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (p. 138-139). Granada: Universitat de Granada.
- Caride, J. A.** (2008). El grado en educación social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 11, 103-131. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>
- Caride, J. A.** (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38, 85-106.
- Caride, J. A.** (2020). A leveza (in)suportável da educação não formal e as realidades diárias da educação social. *Laplage Em Revista*, 6(2), 37-58. Recuperat de: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/504>.
- Chamseddine, M. H.** (2013). Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la educación social. *Revista de Educación Social*, 17. Recuperat de: http://www.eduso.net/res/pdf/17/aprox_res_%2017.pdf.
- Consejo Andaluz de Universidades** (2009). *Anexo I. Acuerdos adoptados por el consejo andaluz de universidades en relación con la implantación de enseñanzas oficiales conforme al espacio europeo de educación superior. Recopilación de los acuerdos adoptados por el Consejo Andaluz de Universidades relativos a la implantación de Titulaciones de Grado y de Máster*. Recuperat de: http://www.uco.es/grados/archivos/documentos/normativa_planes/RA_acuerdos_CAU_titulaciones_grado.pdf.

- Del Rincón, D.; Latorre, A.; Arnal, J.; Sans, A.** (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Duta, N.; Forés, A.; Novella, A. M.** (2015). Challenges of Social Education of Catalonia to Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1086-1093. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.213>
- García, J.** (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *Revista de Educación Social*, 13. Recuperat de: http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf.
- Gómez Sánchez, T. F.; Rumbo Arcas, M. B.** (2018). Qué piensan los actores sociales sobre las competencias: el Grado de Educación Social. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 35-52.
- Gómez Sánchez, T. F.; Rumbo Arcas, M. B.** (2019). Valoración de las competencias de la titulación de educación social para la inserción laboral. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2).
- González, J.; Wagenaar, J.** (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universitat de Deusto.
- González, V.; González, R. M.** (2008). Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- Julià, A.** (2011). El Educador Social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *Revista de Educación Social*, 12. Recuperat de: http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia%20res_12.pdf.
- Jurado, Y.** (2002). *Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos*. México: Thomson.
- Ledesma, N.** (2009) La educación social y la formación universitaria de las educadoras y educadores sociales. En Aparisi y Romero, J. A. y Marhuenda, F. (Coords.). *La educación que no es noticia: voces desde la práctica educativa* (p. 23-58). Barcelona: Tirant lo Blanch.
- López Gómez, E.** (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Jiménez, P.; Navarro-Segura, L.; Torras Genís, I.** (2017). Las escenas temidas de los estudiantes y el desarrollo de competencias para afrontar situaciones profesionales en educación social. *Revista de Educación Social*, 24, 845-856.
- Losada, L.; Muñoz, J. M.; Espiñeira, E. V.** (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Massot, I.; Dorio, I.; Sabariego, M.** (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). Madrid: La Muralla.



- Mayev, I.; Dautova, O.; Dicheva, D.; Andreyev, D.; Goncharenko, A.; Kucheryavy, Y.; Aleksandrova, K.** (2014). Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 4-10.
- Montero, M.** (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Montes, C. P.; Seoane, M. J. F.; Bermúdez, B. L.** (2016). Perfiles de empleabilidad: de las competencias a las identidades. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11(11), 771-794.
- Moreno, R.** (2018). *Competencias profesionales en educación social. Análisis de la formación e inserción de jóvenes desde una perspectiva profesionalizadora*. (Tesi doctoral). Universitat de Castella-La Manxa, Talavera de la Reina.
- Moyano, S.** (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: UOC.
- Ortega, J.** (coord.) (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Quintana, J. M.** (1994). *Educación social*. Barcelona: Ariel.
- Reial Decret 1393/2007**, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (Boletín Oficial del Estado número 260, de 30 d'octubre de 2007).
- Reial Decret 1420/1991**, de 30 d'agost, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de Diplomant en Educació Social i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a la seva obtenció (Boletín Oficial del Estado número 243, de 10 d'octubre de 1991).
- Reial Decret 43/2015**, de 2 de febrer, pel qual es modifica el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, i el Reial Decret 99/2011, de 28 de gener, pel qual es regulen els ensenyaments oficials de doctorat (Boletín Oficial del Estado número 29, de 3 de febrer 2015).
- Reial Decret 861/2010**, de 2 de juliol, pel qual es modifica el Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials (Boletín Oficial del Estado número 161, de 3 de juliol 2010).
- Rebollo, T.** (2018). Retos formativos de la educación social para la intervención en contextos de diversidad. *En-Clave Pedagógica*, 14, 46-49.
- Rodríguez, A.** (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-53.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M.** (2017). Formación de las educadores y educadores sociales para la acción socioeducativa de la población inmigrante en tiempos de globalización. *Revista de Educación Social*, 25, 94-112.

- Rodríguez, M. D.; Roca, J.; de Amo, J. M.; Alias, A.; Márquez, J.** (2011). Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias. *Educar*, 2(47), 381-401.
- Ruiz, M.; Martín, A. M.; Cano, M. A.** (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37(148), 12-19.
- Sáez, J.** (2011). Pedagogía Social y Educación Social: profesión, formación y competencia. En R. Cruz Díaz y A. Daniel García Rojas (coords.). *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de experiencias* (p. 35-63). Huelva. Universitat de Huelva.
- Sáez, J.; García, J.** (2014). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, R.** (2007). La teoría de la educación: una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, 8, 109-126.
- Silva, D.; Castro, O.; Espiga, H.; Pérez, G.** (2015) Poner en práctica la educación social: acción, reflexión e incertidumbre, *Intercambios*, 2(2). Recuperat de: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/61/80>.
- Touriñán, J. M.** (2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1(1), 175-194.
- Touriñán, J. M.** (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115.
- Vallés, J.** (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesis doctoral). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vilar, J.** (2018). Elementos de reflexión per al futur proper de l'educació social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Zabalza, M. A.** (1998). Los Planes de Estudio en La Universidad: Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, 1. Recuperat de: <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2289/2127>.
- Zabalza, M. A.** (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En I. Rodríguez Escanciano (ed.). *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica* (p. 79-114). Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.



Ana Álvarez
Javier Herrero-
Martín

Una anàlisi per a la millora de la formació de l'educador social basada en el seu perfil competencial

Recepció: 29/06/2020 / Acceptació: 05/02/2021

Resum

L'objectiu d'aquest treball és presentar una proposta de millora de la formació dels educadors socials a partir d'una anàlisi detallada del seu perfil competencial i el seu desenvolupament professional. Per a això, es presenten els principals resultats d'una recerca realitzada per Álvarez (2017) sobre el perfil professional propi dels educadors socials i es posa en relació amb la seva formació inicial universitària. El treball parteix de la delimitació de l'exercici professional en els seus tres elements principals: els àmbits de treball, les funcions exercides i les competències requerides, essent les competències professionals el nucli en el qual s'ha de centrar la formació universitària, i finalitza exposant algunes propostes de millora en el plantejament de la formació del títol de grau en Educació Social.

Paraules clau

Educació social, competències, formació.

Un análisis para la mejora de la formación del educador social basada en su perfil competencial

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de mejora de la formación de los educadores sociales en base a un análisis detallado de su perfil competencial y su desempeño profesional. Para ello, se presentan los principales resultados de una investigación realizada por Álvarez (2017) sobre el perfil profesional propio de los educadores sociales y se pone en relación con su formación inicial universitaria. Se parte de la delimitación del desempeño profesional en sus tres elementos principales: los ámbitos de trabajo, las funciones desempeñadas y las competencias requeridas, siendo las competencias profesionales el núcleo en el que debe centrarse la formación universitaria, y finaliza exponiendo algunas propuestas de mejora en el planteamiento de la formación del título de grado en Educación Social.

Palabras clave

Educación social, competencias, formación.

An analysis aimed at improving the training of social educators based on their competency profile

This paper presents a proposal to improve the training of social educators based on a detailed analysis of their competency profile and professional development. To this end, it includes the main results of research carried out by Álvarez (2017) on the professional profile of social educators, which are related to their initial university training. The study is based on delimiting professional practice into its three main elements: the fields of work, the functions exercised and the competencies required. The paper observes that professional competencies are the core on which university training should focus, and concludes by presenting some proposals for improving the approach to teaching the degree in Social Education.

Keywords

Social education, competencies, training.

Com citar aquest article:

Álvarez Fernández, A.; Herrero-Martín, J. (2020). Una anàlisi per a la millora de la formació de l'educador social basada en el seu perfil competencial. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 128-149.



ISSN 2339-6954

▲ L'educació social com a professió: formació i exercici professional

L'educació social és una professió els principis de la qual donen sentit a la seva presència a la nostra societat formant part de les anomenades professions socials. Fa aportacions a altres professions i s'hi complementa en el difícil camí de la transformació i el canvi social cap al benestar, la qualitat de vida i la felicitat de totes les persones.

Un breu recorregut per la seva història (Labrador, 2003; Colom, 2003; Parcerisa, 2004; Sáez, 2005; Muñoz Galiano, 2008; Ronda, 2012; Ruiz-Corbella *et al.*, 2015; Tiana Ferrer, 2017) ens mena a la conclusió que és una professió que s'ha consolidat d'acord amb els processos polítics, econòmics, socials i culturals que s'han produït en les últimes dècades.

En el moment actual, com a punt de partida per a la reflexió i l'anàlisi, aquesta definició es veu encara influenciada per factors de diversa índole, necessaris d'observar a l'hora d'anàlitzar i determinar possibles necessitats. Així, Álvarez (2017), en un estudi detallat sobre les qüestions clau de la situació de la professió i de la seva projecció futura, ha determinat la matriu de condicions següent.

Taula 1. DAFO de la professió d'educació social

DIFICULTATS		AMENACES	
✓	Precarietat laboral (contractacions temporals, en categories inferiors, baixa remuneració, jornades de treball excessives)	✓	Feble desenvolupament de serveis i programes de prevenció, desenvolupament comunitari i democràcia cultural
✓	Molts noms als llocs de treball. Molts són contractats com a educadors, però sense al·lò "social"	✓	Escassa possibilitat d'ocupació en llocs de direcció en empreses d'àmbit social i escassa formació en direcció i gestió empresarial
✓	Excessiva dependència financera d'ajudes externes, especialment de la línia econòmica i política de l'Estat i les administracions públiques	✓	Resistències a la innovació i escassa aplicació pràctica de resultats d'investigacions
		✓	Llocs de treball amb nomenclatura molt variada
FORTALESES		OPORTUNITATS	
✓	Consolidació dels serveis socials i educatius adreçats als col·lectius més vulnerables, en desavantatge o risc d'exclusió social	✓	La iniciativa privada, el tercer sector, la responsabilitat social corporativa de les empreses com a font d'ocupació
✓	Presència i influència de l'associacionisme professional (associacions i col·legis professionals i el Col·legi General de Col·legis d'Educadores i Educadors socials - CGCEES)	✓	Professió dinàmica, en constant adaptació a la realitat
✓	Implantació definitiva de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), amb la titulació de grau en Educació Social i de postgraus i màsters específics	✓	Nous jaciments d'ocupació i desenvolupament de programes per a col·lectius específics (gent gran, minories ètniques i culturals, dona, persones amb discapacitat, salut mental)
✓	Els convenis col·lectius i les directives europees	✓	Relació universitat - mercat laboral - professionals

Font: Elaboració pròpia.



En general, la majoria dels estudis i publicacions sobre la professió (Ortega, 2007; Parajó, 2007; Muñoz Galiano, 2008; Soler, 2010; Vallés, 2011) incideixen en les dificultats i amenaces exposades a la taula, resumides en l'escàs reconeixement de la professió, tant a nivell professional com laboral: condicions de treball, poques opcions de promoció a les entitats on es treballa o confusió o desconeixement de les funcions i tasques pròpies del seu perfil.

L'assentament de l'educació social com a professió s'està aconseguint a través del seu reconeixement legitimat per un títol universitari

Però sí que és cert que s'ha anat avançant en aquestes qüestions, i que l'assentament definitiu de l'educació social com a professió s'està aconseguint a través del seu reconeixement legitimat per un títol universitari amb gairebé trenta anys d'història, una normativa interna i una regulació legal, així com l'aparició de publicacions i revistes especialitzades, l'increment d'investigacions i tesis doctorals, la construcció de coneixement i pràctiques pròpies i la presència d'associacions i col·legis professionals actius en la lluita pel desenvolupament de coneixement especialitzat, i un lloc en el mercat laboral dins el camp d'allò social.

Més concretament, en el procés de professionalització de l'educació social s'han fet passos des de diferents esferes. Així, les administracions públiques (estatals, autonòmiques i locals) a través de la legislació i de normatives estableixen les condicions de treball i la presència cada vegada més gran d'aquests professionals en els seus plans, programes i projectes d'actuació.

Així mateix, tant des de l'ocupació pública com privada s'han millorat les condicions laborals i professionals mitjançant convenis i especificant els requisits per a la contractació i regulació de les seves tasques i funcions adequades al nivell de qualificació professional.

I en paral·lel a aquests avenços, apareix la formació dels educadors socials com a l'element clau, com a element d'empoderament. “La formació ha d'estar oberta a totes les especialitzacions que l'educador o l'educadora social estimi oportunes, garantint l'acció socioeducativa i la resposta a les seves inquietuds formatives” (Eslava *et al.*, 2018, p. 60).

El propòsit d'aquest estudi es relaciona amb la identificació de les necessitats de formació derivades del procés de consolidació de la professió de l'educador social, a partir del relat contextual dels professionals en exercici, en un camp d'acció divers i amb un recorregut encara per organitzar de forma integradora, respecte dels perfils existents i emergents.

La formació en educació social

Si el mercat marca les necessitats formatives, l'Estat i les seves administracions estableixen el marc legislatiu i normatiu que envolta la professió i el seu acompliment, i les associacions i col·legis professionals aporten treball i visibilitat en el reconeixement de la professió. Les institucions d'educació superior són les encarregades de recollir tot això i anar establint el disseny i desenvolupament de la formació dels educadors socials. Així, la universitat marca la línia de qualificació, garanteix la formació i genera noves vies de desenvolupament laboral i professional a través de la investigació i el desenvolupament.

Des de les primeres iniciatives formatives de la dècada dels vuitanta del segle passat fins a l'actual titulació universitària de grau en Educació Social, amb postgraus i màsters especialitzats, s'ha anat generant i construint un coneixement cada vegada més ampli i més complet del perfil professional dels educadors socials.

En una anàlisi comparativa entre quatre universitats espanyoles¹ que imparteixen el títol de grau en Educació Social, com a part d'una investigació més àmplia (Álvarez, 2017), es va obtenir com a resultat –entre d'altres– que la formació superior es basa en un perfil professional concret, centrat en les competències professionals. El disseny dels seus plans d'estudis és cada vegada més específic i respon a una formació basada en competències. Els resultats de l'estudi ressalten competències específiques comunes a les quatre universitats estudiades, que fan al·lusió a la relació entre el coneixement teòric i l'anàlisi crítica, la metodologia centrada en la planificació i la col·laboració interprofessional, la relació d'ajuda i el compromís amb els valors ètics de la professió.

Així mateix, l'oferta d'assignatures optatives cada vegada més especialitzades, el pràcticum com a element integrador entre el coneixement teòric i la pràctica, la universitat i el món laboral, el treball final de grau, així com els programes d'intercanvi entre universitats europees i la participació en xarxes de cooperació i en projectes de recerca i innovació, l'oferta creixent de postgraus, màsters i programes de doctorat específics, fan que la formació universitària sigui un element de valor imprescindible per a l'educació social i el seu desenvolupament professional.

No podem deixar de recordar que els educadors socials són professionals que participen de la realitat i els contextos actuals, i que aquests són canviants i generadors d'amenaces, però també d'oportunitats per al canvi i la transformació social. Les polítiques canvien, el mercat laboral i l'educació també, i amb això els professionals de l'educació social evolucionen.



La universitat marca la línia de qualificació, garanteix la formació i genera noves vies de desenvolupament laboral i professional

La realitat i els contextos actuals són canviants i generadors d'amenaces, però també d'oportunitats per al canvi i la transformació social

Així, els canvis socials que s'han esdevingut en la nostra societat han marcat nous espais, col·lectius i contextos on l'educació social pot estar present, i que marquen l'esdevenir de noves àrees de coneixement que s'han d'incloure en la formació inicial dels seus professionals (Romans, Petrus i Trilla, 2000; Colom, 2003). Cal destacar l'enfocament de gènere en les intervencions socioeducatives i la inclusió de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en les pràctiques socioeducatives, generant en els professionals de l'educació social noves formes de relacions i usos específics d'aquestes tecnologies, tant per al treball directe amb les persones (en processos formatius, contacte i comunicació, informació, gestions, etc.) com per a qualsevol altra funció o tasca que exerceixin (com és el cas, per exemple, de les funcions de coordinació o gestió). A més, últims esdeveniments com l'anomenada crisi dels refugiats o la pandèmia de la covid19 han generat noves necessitats d'actuació, amb caràcter integral en la vida comunitària, on l'educació social té una parcel·la importantíssima de treball en pro de l'acompliment dels drets humans i de la dignitat de molts col·lectius.

I vindran altres canvis socials, i l'educació social serà on calgui, amb professionals capaços d'afrontar-los des de l'acció socioeducativa, competents i qualificats. Per això, la formació de l'educador social s'ha de basar en el seu perfil competencial, i s'ha d'estimular a repensar-se davant dels canvis socials i dels actuals i nous àmbits on exercir la seva professió. Des de la formació inicial, entesa com els estudis universitaris de grau, on "la pregunta a la qual donar resposta no és com apropar la pràctica a la teoria o com teoritzar la pràctica, sinó com fer de la formació inicial una oportunitat perquè l'alumnat pugui construir els seus propis sabers" (Eslava *et al.*, 2018, p. 61), fins a la formació contínua, que "ha d'entroncar directament amb les experiències viscudes i amb la quotidianitat laboral per al seu enriquiment professional i el seu acostament al teixit professional" (Eslava *et al.*, 2018, p. 61).

Reprement tot el que s'ha dit, cal presentar una breu descripció de la pràctica socioeducativa, per a poder centrar-nos en un perfil competencial sòlid que representi la figura de l'educador social i sigui referència per a la formació de futurs professionals.

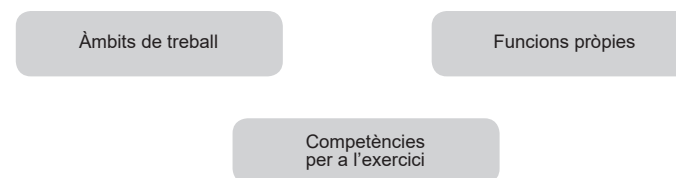
L'exercici professional de l'educació social: àmbits, funcions i competències

Pel que fa a l'exercici professional, l'educació social es pot definir en funció de tres elements bàsics: els àmbits de treball, les funcions i tasques que realitza i les competències professionals que es requereixen per a un acompliment eficaç (figura 1).

L'educació social es pot definir en funció de tres elements bàsics: els àmbits de treball, les funcions i tasques que realitza i les competències professionals

Figura 1. Els tres elements de l'exercici professional de l'educació social

ELS TRES ELEMENTS CLAU DE L'EXERCICI PROFESSIONAL DE L'EDUCACIÓ SOCIAL



Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa al primer element, els principals àmbits de treball de l'educació social, es presenta una classificació (figura 2) elaborada a partir d'una revisió documental de categoritzacions d'àmbits (Colom, 1983; Arroyo, 1985; March, 1986; Quintana, 1986; Petrus, 1993; Froufe, 2000; Gómez, 2000; Amorós i Ayerbe, 2000; Senet, 2003; ANECA, 2005; Vázquez, Fernández i López, 2017; Eslava, 2019). Un cop recollides, i mitjançant una anàlisi de contingut de cadascuna d'elles, es van establir sis criteris atenent significats comuns, i sobre els quals es van agrupar els elements presentats, de manera que s'obtenen sis classificacions d'àmbits de treball diferenciats i específics. Aquests sis criteris són: el tipus d'intervenció, el nivell d'intervenció, l'edat del col·lectiu atès, la problemàtica principal com a focus d'acció, el context de la intervenció i les dimensions treballades de la persona. El quadre que es presenta a continuació representa aquests àmbits agrupats seguint aquests criteris (Álvarez, 2017).

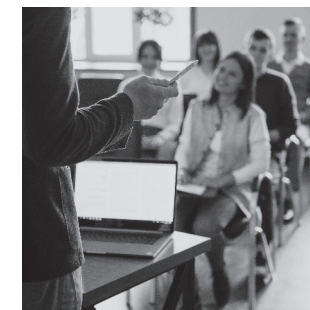
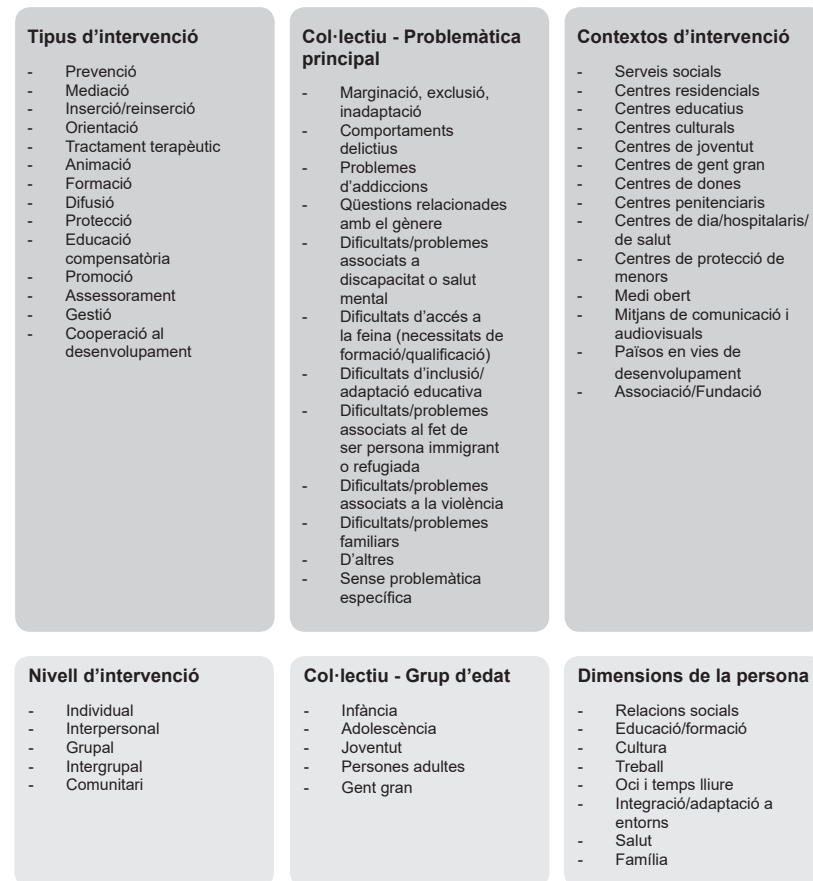


Figura 2. Els àmbits de treball de l'educació social



Font: Adaptat d'Álvarez (2017, p. 59).

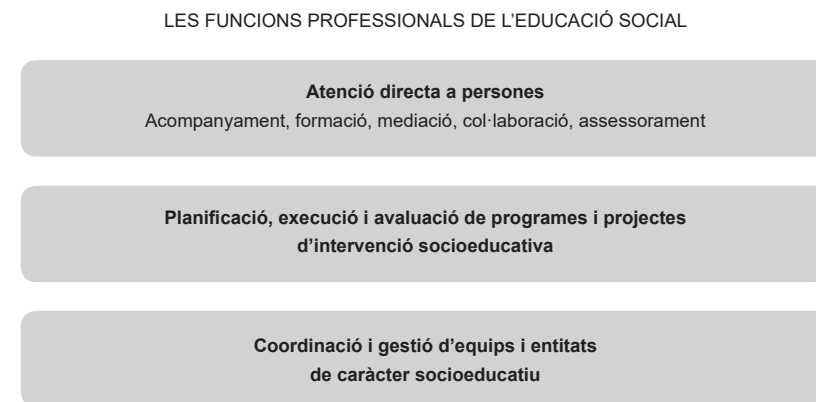
El contingut de cadascuna de les sis agrupacions i les seves interseccions, correspondències i associacions ens aporta l'evidència de la gran varietat i heterogeneïtat d'espais, sectors, col·lectius i contextos on els professionals realitzen el seu treball i de la complexitat que suposa definir-los. Així mateix, aquesta proposta ens facilita la incorporació de nous elements a mesura que els canvis socials necessitin l'acció socioeducativa.

Pel que fa al segon element de l'exercici professional de l'educació social, les funcions exercides pels educadors socials, després d'una revisió de propostes de tasques i funcions (ASEDES, 2007; Petrus, 1993; Romans, Petrus i Trilla, 2000; Vallés, 2011) i la seva posterior anàlisi de contingut, es presenta una classificació de funcions que recull i aglutina la pluralitat de tasques que un educador social pot exercir en la seva pràctica professional (figura 3).

Les funcions són tres. La primera es defineix quan el professional es troba en un moment relacional amb les persones, tant en tasques d'acompanyament, mediació, formació, assessorament o qualsevol altra que sigui necessària (atenció directa a les persones). La segona funció aglutina les tasques específiques que realitza dissenyant programes o projectes, portant-los a terme i/o avaluant-los (planificació, execució i avaluació de programes i projectes d'intervenció socioeducativa). La tercera funció recull aquelles tasques que requereixen un treball com a coordinador o en gestió i/o direcció d'equips (coordinació i gestió d'equips i entitats de caràcter socioeducatiu).



Figura 3. Les funcions professionals dels educadors socials



Font: Adaptat d'Álvarez (2017, p. 157).

Pel que fa al tercer element, les competències requerides per a un exercici eficaç de l'educació social, s'han definit –basant-se en les presentades per ASEDES (2007), ANECA (2005) i AIEJI (2008)– al voltant de quatre agrupacions en funció de la seva utilitat en els diferents aspectes de la pràctica de l'educació social: el tècnic, el metodològic, el participatiu i el relacional/personal.

Així, es presenten les competències d'acció professional dels educadors socials (Álvarez, 2017) distribuïdes en quatre agrupacions, que defineixen de manera completa el seu perfil competencial (figura 4).

El primer grup, les *competències tècniques*, fa referència al coneixement que ha de tenir un educador social, qüestions relacionades amb disciplines com la sociologia, l'educació, la psicologia, el dret, així com conceptes bàsics de l'educació social (la seva història, les seves bases pedagògiques, terminologia i tècniques, entre d'altres).

El segon grup, les *competències metodològiques*, recull el domini dels processos que s'han de dur a terme en una intervenció socioeducativa, com són, principalment, els mètodes, estratègies, tècniques, models, actuacions i maneig de recursos.

Les *competències participatives* suposen el tercer grup competencial. Representen la part del perfil que un educador social posa en marxa en les seves relacions professionals, com la capacitat per crear vincles, coordinar-se i col·laborar, ésser una part funcional d'un equip o gestionar conflictes adequadament.

I el quart grup de competències és el de les competències personals, que inclouen aquells aspectes propis de la persona implicats directament en la qualitat del seu exercici, com la capacitat de crítica i autocrítica, la implicació en el desenvolupament de la seva professió, la formació contínua, la reflexió i la interiorització de l'ètica i la moral.

Les següents figures representen el perfil competencial complet d'un educador social.

Figura 4. Les competències professionals de l'educació social

COMPETÈNCIES TÈCNiques
Comprensió de la genealogia dels processos històrics de consolidació de la professió i la intervenció socioeducativa
Coneixement del marc polític i legislatiu que possibilita, orienta i legitima les accions de l'educació social, així com dels models desenvolupats en altres països, amb especial atenció a les iniciatives de la Unió Europea
Coneixements dels supòsits i fonaments teòrics de la intervenció socioeducativa i els seus àmbits d'actuació
Domini de la terminologia i conceptes relacionats amb la intervenció socioeducativa
Coneixement dels factors biològics i ambientals i els supòsits pedagògics, psicològics i sociològics que afecten els processos socioeducatius
Domini de tècniques de planificació, programació, execució i avaluació de programes i projectes d'intervenció socioeducativa
COMPETÈNCIES METODOLÒGiques
Domini de mètodes, estratègies i tècniques d'anàlisi i avaluació dels contextos educatius (anàlisi de la realitat)
Capacitat per detectar les necessitats socioeducatives d'un context determinat
Saber planificar, programar, executar i avaluar plans, programes, projectes i accions socioeducatives
Capacitat per crear i establir marcs possibilitadors de relació educativa
Saber construir eines i instruments per enriquir i millorar els processos socioeducatius
Saber actuar en àmbits i contextos heterogenis
Domini de metodologies socioeducatives de formació, assessorament, orientació, dinamització i mediació

Incorporar els recursos socials, institucionals, personals i materials disponibles per dur a terme el treball en un determinat àmbit d'acció

COMPETÈNCIES PARTICIPATIVES

Capacitat per potenciar les relacions interpersonals i dels grups socials

Saber relacionar-se personalment i professionalment de manera efectiva amb altres persones i establir vincles relacionals en el context del treball socioeducatiu

Capacitat per col·laborar i participar del treball en equip

Destresa per a crear i promoure xarxes entre individus, col·lectius i institucions

Destresa per reconèixer els continguts culturals, llocs, individus o grups a posar en relació

Capacitat per gestionar i resoldre conflictes de manera rigorosa

COMPETÈNCIES PERSONALS

Reflexionar sobre els problemes de la professió per afavorir el desenvolupament professional

Saber comprometre's personalment en el treball

Estar preparat per al canvi: desenvolupar les competències professionals (formació contínua i complementària)

Reflexionar de manera crítica i avaluar el propi treball i el treball en equip

Contribuir i participar en anàlisis i activitats de desenvolupament professional

Interioritzar i respectar l'ètica i la moral

Saber administrar i gestionar el lloc de treball

Font: Adaptat d'Álvarez (2017, p. 164-165).



Són aquests tres elements, àmbits, funcions i competències, definits així, els que defineixen el perfil de l'exercici professional dels educadors socials: on treballen, què fan i què necessiten per fer-ho bé. En aquest estudi ens centrarem especialment en el tercer element. I és que, per a reeixir en l'exercici professional, els professionals de l'educació social han de ser capaços de dominar les competències que defineixen el seu perfil professional.

Una anàlisi de les competències professionals en l'exercici de l'educació social

Aquest treball es basa en una part dels resultats obtinguts en la investigació que hem esmentat abans (Álvarez, 2017) sobre l'exercici professional dels educadors socials, seguint una metodologia mixta, amb un enfocament comunicatiu (Flecha *et al.*, 2004; Gómez *et al.*, 2006). Per a l'enfocament quantitatiu, com a instrument de recollida de dades, es va emprar un qüestionari elaborat *ad hoc*, atenent als criteris de validesa i fiabilitat i el programa SPSS per a l'anàlisi de les dades obtingudes. Posteriorment, per a l'estudi qualitatiu es va utilitzar el grup de discussió com a tècnica, es van estructurar les categories per a l'anàlisi i es van caracteritzar en unitats de contingut, aportant una anàlisi més detallada, i es va finalitzar el procés amb una triangulació de les dades obtingudes.

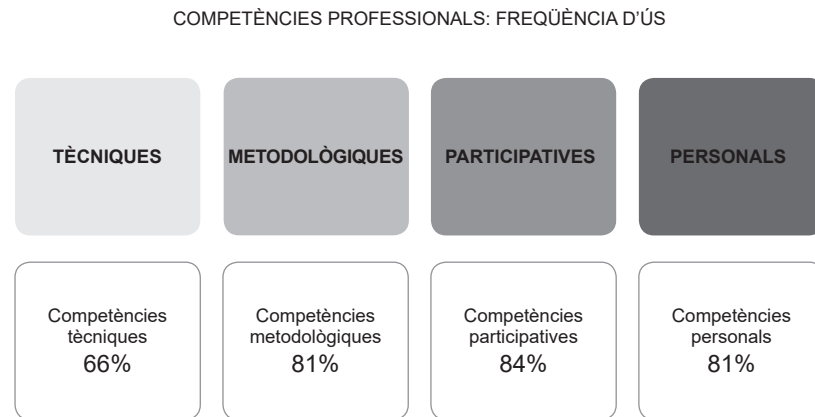
Centrant-nos en les competències professionals de l'exercici de l'educació social, es van presentar amb la finalitat de valorar l'ús que els professionals feien de cadascuna de les competències en la seva pràctica diària, així com de la percepció de domini que en tenien. Tot seguit, es presenten els princi-

Els educadors socials reconeixen que són les competències participatives i personals les que més freqüència d'ús presenten

pals resultats obtinguts.

Quant a les competències pròpies de la seva professió i la seva presència en la pràctica professional, els educadors socials reconeixen que són les competències participatives i personals les que més freqüència d'ús presenten, si bé no hi ha una diferència significativa amb el grup de competències metodològiques. El grup de les competències tècniques es reconeix com el menys present en la pràctica professional (figura 5).

Figura 5. Ús de competències professionals



Font: Elaboració pròpia a partir d'Álvarez (2017).

Aquests resultats es van contrastar amb la percepció de domini que en tenien, i els resultats van mostrar que existeix, en general, una relació directa entre el nivell d'ús de cada competència i la percepció de domini en l'exercici professional. Més concretament, i en relació amb cada grup competencial, es presenten els resultats principals.

Del primer grup, les competències tècniques, els educadors socials participants en la investigació consideraven aquestes competències com a bàsiques per a l'exercici. Dos d'elles destaquen per la seva percepció de domini i alhora es caracteritzen per l'ús escàs en la pràctica: *Comprensió de la genealogia dels processos històrics de consolidació de la professió i la intervenció socioeducativa* i *Coneixement del marc polític i legislatiu que possibilita, orienta i legitima les accions de l'educació social*. Es va considerar que aquestes dues competències eren bàsiques per poder comprendre la professió i la identitat de l'educador social, però no d'aplicació pràctica, real, especialment la primera (en relació amb el coneixement sobre el procés de consolidació de l'educació social com a professió), mentre que l'ús de la segona

(coneixement de marcs polítics i legislatius) depenia de la seva utilitat per a algunes tasques (presentar un plec o defensar un projecte, per exemple). Pel que fa a les competències metodològiques, els educadors socials van manifestar més domini que no pas ús en la seva pràctica professional, i ressalta d'aquest grup la competència *Domini de metodologies socioeducatives de formació, assessorament, orientació, dinamització i mediació*. L'ús menor d'aquesta competència es va explicar tenint en compte causes externes, en concret, les entitats on treballen no donen oportunitats per aplicar metodologies diferents o innovadores, o les designen a altres professionals, i tenint en compte les limitacions en l'ús de recursos que es generen per manca o desaparició de pressupostos.



En el grup de les competències participatives es va obtenir una dada destacada i diferenciadora en la relació ús - domini respecte als altres grups: la competència *Saber relacionar-se personalment i professionalment de manera efectiva amb altres persones i establir vincles relacionals en el context del treball socioeducatiu* s'usa més que no pas es domina. Els resultats de l'anàlisi qualitativa van mostrar la rellevància que es donava a aquesta competència, considerada com una de les més importants i necessàries per al seu exercici. El fet que les persones participants consideressin les tasques relacionades amb l'atenció directa a les persones com les representatives de la seva professió, les que més els identificaven i les que més satisfacció els generaven, suposava una pràctica carregada d'un alt nivell d'autoexigència per fer-ho bé. Tot i que creien que la dominaven en un alt grau, els participants van argumentar la necessitat de dominar-la encara més, destacant dues qüestions: la importància de rebre una formació tècnica en aspectes relacionats amb les relacions i l'establiment de vincles amb les persones a la feina per poder dominar encara més aquesta competència, i el nivell d'autoexigència que tenien a la feina, que els empenyia a voler ser més competents.

Finalment, les competències personals també són considerades imprescindibles en l'exercici professional, i se'n té un alt grau d'ús i de percepció de domini. Una d'elles, *Reflexionar sobre els problemes de la professió per afavorir el desenvolupament professional*, va destacar-hi amb més domini que ús. En aquest cas, s'al·ludeix a la necessitat de reivindicar la professió i de visibilitzar-la en contextos d'intervenció, així com de formació. A més, analitzar aquestes competències va donar pas als participants a incloure en els seus discursos l'element del compromís personal, molt relacionat amb la identitat assumida com a educadors socials i amb l'alt ús i domini de competències personals.

En definitiva, pel que fa al perfil competencial dels professionals de l'educació social i recollint els principals resultats de la investigació de referència (Álvarez, 2017), es pot afirmar que destaquen les competències participatives i personals, és a dir, aquelles que tenen a veure amb la relació interpersonal, la creació i contextualització del vincle socioeducatiu, les relacions amb grups, equips i altres professionals, el treball en xarxa o la capacitat per afrontar i gestionar conflictes, així com aquelles que apareixen en qüestions com la reflexió sobre la pròpia pràctica professional, el compromís i la responsabilitat en el treball o la formació complementària per a la millora

S'al·ludeix a la necessitat de reivindicar la professió i de visibilitzar-la en contextos d'intervenció, així com de formació

contínua, entre d'altres.

Així, es planteja quin seria el contingut principal d'una formació superior inicial de l'educació social tenint en compte les competències bàsiques requerides per a l'exercici professional.

La formació de l'educador social basada en la millora del seu perfil competencial

Els resultats presentats són similars als d'altres investigacions realitzades sobre aquest tema (Moreno, 2018; Eslava, 2019), per la qual cosa es pot concloure que la formació inicial, entesa com el grau universitari en Educació Social, ha de formar en un perfil competencial de l'educador social complet i incidir, particularment, en les competències participatives i personals, prenent com a referència l'exercici professional i l'intercanvi de coneixement entre l'àmbit acadèmic i el professional.

I és que els contextos on els educadors socials treballen i l'acompliment de les tasques i funcions pròpies de la professió requereixen d'un perfil al més competent possible. L'educació superior és, en una part important, responsable de construir aquest perfil, per aconseguir formar professionals excel·lents de l'educació social que treballin per una societat millor i, sobretot, per les persones a qui es dediquen.

Són molts els estudis i investigacions que s'han realitzat sobre el perfil competencial de l'educador social i les seves necessitats formatives. Se'n destaquen tres de recents.

Un estudi sobre el tema realitzat a Castella-la Manxa (Moreno, 2018) mostra que els professionals valoren majoritàriament l'adequació de la formació universitària al seu exercici professional, centrada en les competències necessàries per al seu exercici professional. En concret, destaquen com a prioritàries aquelles relacionades amb la planificació i el disseny de programes i projectes, la capacitat crítica, creativa i comunicativa, l'adaptació a situacions noves, el coneixement dels contextos i polítiques socials i la capacitat per treballar en equips interdisciplinaris.

Una altra investigació realitzada entre les Universitats de Salamanca, Còrdoba i Segòvia (Eslava, González i León, 2018), amb la finalitat de definir el perfil competencial de l'educació social, mostra uns resultats similars: les competències més valorades pels educadors socials van ser les relacionades amb la mediació social, cultural i educativa (resolució de conflictes, intervenció, assessorament, acompanyament) i amb la identitat professional (actitud empàtica, respectuosa, solidària i de confiança cap a les persones i institucions, coneixement de si mateix). Així mateix, van ser les competències

es denominades socials les que es consideraven imprescindibles.

I una última investigació (Eslava, 2019), basada en els plans d'estudis del grau en Educació Social de trenta-vuit universitats espanyoles i en l'opinió d'experts, tant del món acadèmic com professional, que presenta –entre d'altres– uns resultats similars, destacant la importància de les competències comunicatives i socials en la formació de la competència social dels professionals.

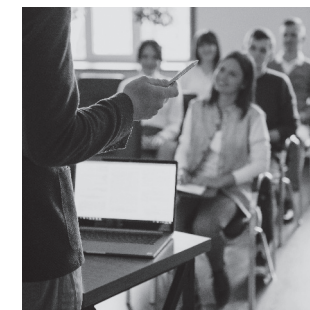
Aquestes investigacions mostren uns resultats que concorden amb els que s'han obtingut en la investigació d'Álvarez (2017), sense diferències significatives tot i haver-se realitzat en territoris diferents. Totes conclouen amb la necessitat d'una formació universitària basada en competències, que requereix d'una millora contínua per poder formar professionals de l'educació social, de manera que puguin anar adaptant-se als canvis socials i oferir, d'aquesta manera, respostes adequades pel que fa al progrés i la transformació social. Més concretament, i en relació amb competències específiques, els estudis destaquen la rellevància d'incidir particularment en les competències denominades participatives i personals a l'hora de dissenyar els processos formatius dels futurs professionals de l'educació social.

S'entén que el sistema educatiu aporta el coneixement i el desenvolupament de capacitats i el valida, proporcionant un nivell de formació que certifica l'adquisició i generació de competències genèriques i transversals, requisit inicial per a la feina. Per tant, la universitat s'ha orientat cap a una formació professional on la construcció del currículum es basa en les aportacions del camp acadèmic científic (coneixements teòrics, investigacions) i en les necessitats competencials dels professionals per al seu exercici. És per això que cal establir un treball conjunt entre el món universitari i l'àmbit de la professió, com ja s'ha esmentat anteriorment, per poder donar resposta al mercat i a la societat.

Serà la universitat la que tingui el potencial i l'obligació de formar professionals per ser capaços de desenvolupar les seves funcions d'una manera coherent, ètica i responsable; tot i que també serà tasca dels educadors socials demanar una formació que els permeti el seu desenvolupament integral (Losada *et al.*, 2015, p. 72).

Aquesta unió entre teoria i pràctica es materialitza en la trobada que ha d'esdevenir-se entre la universitat i els professionals de l'educació social, entre l'àrea formatiu i la laboral. I són les competències que defineixen el perfil dels educadors socials les que han de marcar la seva formació, de manera que s'aconsegueixi una veritable professionalització de l'estudiant, capacitant-lo i qualificant-lo per exercir la seva professió.

Com s'ha dit anteriorment, la universitat ha d'establir uns plans d'estudi basats en el perfil competencial dels educadors socials. Si bé és cert que pot ser



El sistema educatiu aporta el coneixement i el desenvolupament de capacitats i el valida

una tasca àrdua definir quines competències professionals cal treballar, les dades aportades per les investigacions revisades ens donen un referent per poder identificar i seleccionar les que han d'estar presents en una formació professional de qualitat.

Així, la proposta derivada de l'anàlisi relacional presentada en l'apartat anterior se centra en un disseny formatiu basat en competències que inclogui les quatre agrupacions: competències tècniques, metodològiques, participatives i personals, basades en el model teòric oficial i que són les que els educadors socials reconeixen com a pròpies en el seu exercici professional, ressaltant, especialment les dues últimes (participatives i personals), i concretament aquelles relacionades amb les relacions interpersonals i l'establiment de vincles relacionals per al treball socioeducatiu.

La delimitació d'aquestes competències professionals comporta la reflexió sobre com treballar-les des de la formació. Les universitats espanyoles realitzen, progressivament, un nombre creixent d'estudis i investigacions sobre com treballar les competències professionals pròpies de l'educació social en els seus processos formatius. Repassem algunes d'aquestes investigacions per poder trobar elements comuns i poder definir algunes línies de treball com a pràctiques formatives d'èxit.

Partim de les premisses que es presenten a l'editorial del número 53 de la *Revista d'Educació Social* (2013), dedicat a propostes metodològiques en la formació de competències dels educadors socials, que planteja tres qüestions necessàries per treballar les competències a la universitat. La primera, la inclusió de metodologies que impliquin la participació activa dels estudiants. La segona, la necessitat d'un marc avaluatiu que permeti a l'estudiant veure com evoluciona en el seu procés d'aprenentatge i d'adquisició de competències. I la tercera, la pertinència de la transversalitat de les assignatures, de cara a consolidar aprenentatges més significatius.

En aquest sentit, les competències professionals relacionades amb allò participatiu i personal, base per al treball d'atenció directa a les persones o la coordinació i gestió d'equips –entre altres funcions– s'han de treballar des d'un plantejament metodològic que fomenti la participació i la implicació de l'alumnat en totes les fases, i on es revisi tant l'adquisició com el desenvolupament i la millora d'aquestes competències.

Altres estudis han treballat amb l'alumnat, especialment d'últim any, tenint en compte les seves pràctiques externes. Losada, Muñoz i Espiñeira (2015), de la Universitat de La Corunya, per conèixer les demandes de formació que els sorgeixen després de la seva experiència de pràctiques, i Mari, Hipòlito i Moreno (2017), a la Universitat de Castella-La Manxa, per delimitar les competències en relació amb el pla d'estudis.

En línia amb aquesta orientació, un estudi de la Universitat de Múrcia (Gon-

zález *et al.*, 2016) realitzat amb seixanta estudiants de quart curs del grau en Educació Social, conclou amb la percepció de l'alumnat de la necessitat de centrar-se més en el desenvolupament de competències a través de la coordinació entre assignatures. De les competències que veuen més necessàries per a treballar, se'n destaquen les de caràcter inter i intra personal o transversals, proposant una formació més pràctica i propera a la realitat i ampliant els períodes de pràctiques curriculars al pla d'estudis, per poder "aplicar i desenvolupar a la realitat totes les competències adquirides a la carrera" (González *et al.*, 2016, p. 174). Així mateix, ressalten la importància que el professorat sigui professional de l'educació social, per enfocar la formació des d'un coneixement "real, actual i més pràctic" (González *et al.*, 2016, p. 175).

Altres investigacions se centren en el pràcticum com a element integrador, punt de trobada entre la universitat i el món professional (De Juanas, Limón i Melendro, 2014), i sobre com treballar-ho mitjançant propostes concretes d'aplicació de metodologies de processos d'ensenyament - aprenentatge (Pereira i Solé, 2012; Castro i González, 2017, García, González i Martín, 2019) o d'aplicació de propostes d'avaluació de les competències treballades al llarg dels quatre anys de la titulació (Fullana, 2009, Martínez, Luengo i Cubo, 2018).

Quant a la concreció del perfil competencial, s'han dut a terme estudis centrats en les competències emocionals (Revuelta i Pedrera, 2018), les competències per a la sostenibilitat (Sánchez *et al.*, 2017) o competències comunicatives i relacionades amb la identitat professional (Domínguez i Moral, 2018), així com l'aplicació de tècniques concretes de treball competencial com és el cas dels grups de discussió per a reflexionar sobre el pràcticum (Guerrero i Moral, 2018), la formació en avaluació entre iguals per a la seva aplicació en contextos professionals (Martínez, Garreta i Navarro, 2013) o l'aprenentatge basat en projectes com a base per a l'adquisició de competències (Guerrero i Calero, 2013).

Tot això ens marca el camí a seguir en el disseny de continguts competencials i en la metodologia a aplicar. Se'n destaquen elements com la concreció i concentració de competències participatives i personals, metodologies interactives entre alumnat i professionals i el pràcticum com a element integrador en la revisió de l'adquisició i desenvolupament del perfil competencial. En definitiva, podem dir que hi ha un acord generalitzat pel que fa a la importància de revisar tant els plans d'estudi com les metodologies docents per adequar més el perfil competencial d'un educador social en exercici, de manera que la formació inicial de l'educació social sigui realment eficaç i aconseguixi professionals capacitats per exercir la seva feina en qualsevol àmbit, desenvolupant tasques i funcions amb la màxima efectivitat i professionals també flexibles a l'hora d'adaptar-se a les circumstàncies personals i



socials de cada situació.

Conclusions

En relació amb l'objectiu que aquest treball persegueix, tot seguit es presenten algunes propostes de millora de la formació inicial dels educadors socials basada en les competències específiques del seu perfil professional.

És clar que la formació inicial dels educadors socials, mitjançant el títol de grau en Educació Social, ha d'estar en constant revisió, atès el caràcter dinàmic i en contínua evolució de la professió. El plantejament de la formació basada en competències permet un procés de treball sobre el seu perfil professional, tenint en compte les funcions pròpies del seu exercici i els àmbits de treball.

Tanmateix, el món de la universitat és variat i heterogeni. En les revisions esmentades abans (Eslava, González i León, 2018; Losada, Muñoz i Espiñeira, 2015; Marí, Hipólito i Moreno, 2017; González *et al.*, 2016; De Juanas, Limón i Melendro, 2014; Castro i González, 2017; García, González i Martín, 2019; Fullana, 2009; Martínez, Luengo i Cubo, 2018) es pot veure una diversitat important de perfils competencials de la professió, amb classificacions i competències diverses. Tot i que algunes d'aquestes competències són compartides per totes les universitats espanyoles, n'hi ha que són molt diferents d'una universitat a una altra. Cal unificar al màxim possible el perfil competencial dels educadors socials perquè hi hagi una referència comuna entre les universitats, sense que això suposi la inclusió de competències específiques a cada universitat, d'acord amb la idiosincràsia de la professió a cada lloc.

La revisió d'investigacions i estudis (Álvarez, 2017; Moreno, 2018; Eslava, González i León, 2018; Eslava, 2019) ha mostrat una preocupació per part dels professionals i de l'alumnat per formar-se en competències relacionades amb la relació, en tota la seva extensió. Això és així, principalment, per dues raons: des de l'àmbit professional, els educadors socials desenvolupen bàsicament tasques relacionades amb l'atenció directa a les persones, a més de formar part d'equips interdisciplinaris de treball i exercir la seva pràctica, principalment, a través de treballs amb grups. I des de l'àmbit formatiu, són les experiències de les pràctiques externes el primer contacte que els estudiants tenen amb l'exercici de la professió, de manera que és el mateix alumnat qui manifesta en les investigacions la importància d'aquestes competències relacionals i participatives. Així mateix, tant professionals com estudiants es mouen en una varietat d'àmbits de treball que els exigeix dominar aquestes competències.

Així doncs, cal innovar en metodologies formatives basades en la participació activa de l'alumnat tant en l'adquisició com en el desenvolupament d'aquestes competències, en la seva revisió i avaluació, incloent-hi intercanvi amb professionals en actiu, de manera que la universitat pugui estar

en contacte directe amb el món professional per anar detectant i treballant conjuntament les competències requerides des de la pràctica.

Una altra qüestió important seria la revisió del pla d'estudis en funció del perfil competencial. Les competències tècniques, treballades bàsicament en aquelles assignatures i matèries de caràcter més teòric, han de ser l'eix vertebrador del disseny dels continguts, de manera que els coneixements relacionats amb les diferents àrees de coneixement (pedagogia, psicologia, dret, economia, sociologia, etc.) posin en evidència aquest grup de competències. En el cas de les competències metodològiques, la formació universitària inclou assignatures específiques, en relació directa amb el grup de funcions i tasques professionals com ara planificació, execució i avaluació de programes i projectes. La base teòrica s'ha d'ajustar a la realitat de la pràctica a través de metodologies que recullin el treball d'adquisició i desenvolupament de competències de detecció de necessitats socioeducatives, domini d'instruments i eines de treball de diagnòstics socials, relacions, ús i incorporació de recursos i serveis socials, etc.

I les competències participatives i personals, les que els educadors socials en exercici més destaquen, segons el que s'ha assenyalat anteriorment, s'han de poder treballar de manera transversal en totes les assignatures, i s'han de poder oferir accions formatives específiques de treball personalitzat. El pràcticum es destaca com el mitjà més ajustat per poder realitzar un seguiment més personalitzat d'aquestes competències, on la reflexió i la revisió de les tasques i funcions exercides en els diferents àmbits dona lloc a explicar aquelles competències relacionades amb l'establiment de les relacions interpersonals i grupals i els vincles amb els altres; el treball en equip i de construcció i promoció de xarxes socials; la resolució de conflictes; la reflexió sobre el propi exercici professional, el compromís o la interiorització i l'afrontament de qüestions ètiques que puguin sorgir en les situacions de la pràctica professional.

Cal destacar la importància de la presència de la universitat en els àmbits de treball dels educadors socials, en espais de diàleg i intercanvi amb els agents socials, en la cooperació i coordinació amb les associacions i col·legis professionals i en la seva participació en les pràctiques docents. No només a nivell institucional, sinó també en el pla personal, cal un procés de revisió. Tant el professorat com els professionals de l'educació social han d'estar en constant renovació, en contacte directe amb la realitat i les seves demandes. Un enfocament més pràctic de la formació universitària, amb especial atenció a la utilitat i aprofitament dels continguts i les assignatures teòriques, així com la implantació de metodologies pràctiques com les que s'han citat anteriorment, possibilitarà el treball sobre un perfil competencial més adequat i excel·lent.

D'aquesta manera, les universitats en tots els seus nivells formatius i els centres de treball fomentaran una professionalització més completa dels educadors socials i el coneixement i reconeixement de la professió, tant en l'àmbit



El pràcticum es destaca com el mitjà més ajustat per poder realitzar un seguiment més personalitzat d'aquestes competències

El plantejament de la formació basada en competències permet un procés de treball sobre el seu perfil professional

formatiu com en el laboral i professional, tenint com a eix vertebrador les competències pròpies de l'educació social.

Formació i exercici professional han d'anar units. Formació de qualitat i exercici professional excel·lent en una professió de valor en canvi i creixement constant, que esdevé imprescindible en una societat que necessita canvi i transformació social.

Ana Álvarez Fernández
 Departament d'Educació Social i Treball Social
 Facultat d'Educació i Ciències Socials
 Centre Superior d'Estudis Universitaris La Salle
 Universitat Autònoma de Madrid
 anaalvarez@lasallecampus.es

Javier Herrero-Martín
 Departament d'Educació Infantil i Primària
 Grup d'Investigació INAEX (inclusió, aprenentatge i èxit escolar)
 Facultat d'Educació i Ciències Socials
 Centre Superior d'Estudis Universitaris La Salle
 Universitat Autònoma de Madrid
 j.herrero@lasallecampus.es

Bibliografia

- AIEJI** (2008). Marco conceptual de las competencias del educador social. AIEJI: Boletín informativo 10/2008. Recuperat de: <http://www.aieji.net>
- Álvarez, A.** (2017). *El desempeño profesional del educador y la educadora social: funciones, competencias y creencias de autoeficacia* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Madrid.
- Amorós, P.; Ayerbe, P.** (2000) Intervención educativa en inadaptación social. Síntesis.
- ANECA** (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Arroyo, M.** (1985). ¿Qué es la pedagogía social? *Bordón. Revista de pedagogía*, 257, 203-216.
- ASEDES** (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona, España: ASEDES – CGCEES.
- Basoredo, C.** (2011). Una perspectiva y un modo de explicar la competencia desde el ámbito del desempeño de tareas. *Anales de Psicología*, 27(2), 457-472.
- Colom, A.** (1983). La pedagogía social como modelo de intervención educativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, 247, 165-280.
- Colom, A. J.** (2003) ¿Una nueva epistemología en el devenir de la Educación social? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 11-25.
- De Juanas, A.; Limón, M. R.; Melendro, M.** (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces científicas, Educaçao*, 3(1), 89-102
- Echeverría, B.** (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Eslava, M. D.** (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la Educación Social* (Tesi Doctoral). Universitat de Córdoba.
- Eslava, M. D.; González, I.; de León, C.** (2018). Análisis de las dificultades manifestadas para el desempeño profesional de la educación social. ¿Qué formación hemos recibido? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70. 57-82.
- Eslava, M. D.; González, I.; de León, C.** (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the knowledge society (EKS)*, 19(1), p. 53-76.
- Fantova, F.** (2019). Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social. *RES: Revista de Educación Social*, 29, 11-27.
- Flecha, R.; Vargas, J.; Dávila, A.** (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak*, 11, 21-33.
- Froufe, S.** (2000). La formación de educador social en Europa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 15, 124-135.
- Fullana, J.** (Ed.) (2009). *Guía para la evaluación de las competencias en educación social*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.



García, S.; González, R.; Martín, A. M. (2019). La valoración del pensamiento reflexivo en las prácticas profesionales a través de metodologías cualitativas. *Actas del XV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*, p. 579-596.

Gómez, M. (2000). Sectors i àmbits d'intervenció de l'Educació Social. Aproximació conceptual. *Temps d'Educació*, 24, 409-426.

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa crítica. El Roure Editorial.

González, C.; González, N.; Pérez, J.; Martínez, M.; Martínez, P. (2016). Propuestas de mejora en el grado de educación social desde la percepción de los estudiantes. *Actas Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, p. 171-177.

Guerrero, E.; Calero, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 53, 73-91.

Labrador, C. (2003). Las instituciones y agentes de la Educación Social desde el siglo XVI al XX. En Tiana, A.; Sanz, F. (coords.). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa* (p. 105-127). UNED.

Losada, L.; Muñoz, J. M.; Espiñeira, E. M. (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.

March, M. X. (1986). Reflexiones sobre la Pedagogía Social. En: Marín, R.; Pérez, G. (Coords.). *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (55-63). UNED.

Marí, R. M.; Hipólito, N.; Moreno, R. (2017). Espacios profesionales de los educadores sociales en Castilla-La Mancha. Actualidad de la profesión y nuevas perspectivas laborales. *Actas del Congreso Internacional de Pedagogía Social*. <http://congreso.us.es/pedsoc17/papers/linea%201/PDF/L109.pdf>

Martínez, O.; Garreta, F.; Navarro, L. (2013). La evaluación entre iguales en la educación social: entre lo profesional y lo académico. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 53, 25-38

Martínez, J. M.; Luengo, R. F.; Cubo, S. (2018). Evaluación por parte de los docentes de las competencias transversales del Grado de Educación Social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 132-151.

Moreno, R. (2018) Competencias profesionales en educación social (Tesi Doctoral). Universitat de Castella-La Manxa.

Muñoz Galiano, I. M. (2008). Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias (Tesi doctoral). Granada: Universitat de Granada.

Ortega, J. (2007) ¿Quiénes somos los profesionales de la intervención social? (Diploma de Estudios Avanzados, trabajo final inédito). Madrid: UCM.

Parajó, D. (2007). La iniciativa privada en el desarrollo de la profesión. *Comunicación presentada en el V Congreso Estatal de Educadoras y Educadores sociales*, 27 – 29 de septiembre. Toledo. Recuperat de: <http://www.eduso.net/congresotoledo/?b=1&c=5&n=21>

Parcerisa, A. (2004). *Didáctica en la educación social. Diseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó.

Pereira, C.; Solé, J. (2012). La cualificación profesional en educación social. El papel del practicum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 302-323. http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/articulo/view/2/1

Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. En Sáez, J. (Coord.). *El educador social* (p. 165-214). Universitat de Múrcia.

Quintana, J. M. (1986). La Pedagogía Social en el actual contexto de la Pedagogía española. En: Marín, R. y Pérez, G. (Coords.). *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva* (p. 35-47). UNED.

RES-Revista de Educación Social (2013). Editorial.

Reuelta, F. I.; Pedrera, M. I. (2018). Adecuación de las competencias emocionales de los egresados del grado de educación social. *En-clave pedagógica. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 14, 15-22.

Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J. (2000). *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.

Ronda, L. (2012). El educador social: ética y práctica profesional. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 19, 51-63.

Ruiz-Corbella, M.; Martín-Cuadrado, A. M.; Cano-Ramos, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 12-19.

Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales. Construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.

Sánchez, B.; Gómez, I.; Sabán, C.; Sáenz, B. (2017) Sostenibilización del perfil profesional del educador social. Necesidades y demandas compartidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 109-130.

Senet, J. M. (2003). Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa. Perspectiva comparada. En: Ruiz, C. (Coord.). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos* (p. 59-85). Universitat de València.

Soler, P. (2010). Los últimos 25 años de educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 45, 187-201.

Tiana Ferrer, A. (2017). La evolución de la educación social como campo académico y social. *RES-Revista de Educación Social*, 24, 81-109.

Vallés, J. (2011). *Análisis y valoración de las funciones de los educadores sociales en España* (Tesi doctoral). UNED.

Vázquez, E.; Fernández, E.; López, E. (2017) Los ámbitos de intervención de los profesionales de la Educación Social. Un estudio con mapas conceptuales multimedia. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 205-222.



¹ Universidad a Distancia (UNED), Universitat de Santiago de Compostel·la, Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (Universitat Ramon Llull) i Centre Universitari La Salle (Universitat Autònoma de Madrid).

Sonia Fajardo

La qualitat de la formació a les organitzacions del tercer sector social. Situació actual i propostes de millora

Recepció: 05/03/2019 / Acceptació: 01/04/2020

Resum

Les entitats de tercer sector social viuen un canvi d'època, han de cobrir més necessitats socials i, alhora, han de fer front a una disminució de recursos. La formació dels professionals és una estratègia que ofereix grans oportunitats, sempre que compleixi criteris de qualitat (Dalmau, 2018). No obstant això, la formació que implementen les entitats de tercer sector social és de qualitat?, quines propostes de millora es poden realitzar perquè sigui de més qualitat? Aquest article analitza la qualitat de la formació que s'implementa a les entitats socials, i que reben els professionals voluntaris i remunerats, a partir d'una sèrie de criteris com la realització d'un procés de detecció de necessitats rigorós, l'avaluació dels resultats, la planificació de recursos, etc. Mitjançant el paradigma interpretatiu i una metodologia mixta, s'aplica un qüestionari a més de cent deu entitats i dos grups de discussió amb vint-i-un experts. Els resultats permeten constatar l'augment de la formació en el sector en els últims anys i la necessitat de millorar-ne la qualitat. Així mateix, algunes propostes de millora són elaborar plans de formació que responguin als objectius estratègics de les entitats i al desenvolupament de les competències dels professionals i voluntaris, assegurar un pressupost anual, implementar models de detecció de necessitats formatives més rigorosos, emprar modalitats formatives més punteres i aplicar models d'avaluació més eficaços. A més, l'estudi ofereix pautes per als responsables del tercer sector que contribueixin a la millora de la qualitat de la formació i, per tant, que contribueixin al desenvolupament de les competències dels professionals i voluntaris de la intervenció socioeducativa.

Paraules clau

Tercer sector social, qualitat, formació, detecció de necessitats, avaluació de la formació.

La calidad de la formación en las organizaciones del tercer sector social. Situación actual y propuestas de mejora

Las entidades del tercer sector social viven un cambio de época, deben cubrir más necesidades sociales y, a la vez, afrontar una disminución de recursos. La formación de los profesionales es una estrategia que ofrece grandes oportunidades, siempre que cumpla criterios de calidad (Dalmau, 2018). Sin embargo, ¿la formación que implementan las entidades del tercer sector social es de calidad?, ¿qué propuestas de mejora se pueden realizar para que ésta aumente? Este artículo analiza la calidad de la formación que se implementa en las entidades sociales, y que reciben los profesionales voluntarios y remunerados, a partir de una serie de criterios como la realización de un proceso de detección de necesidades riguroso, la evaluación de los resultados, la planificación de recursos, etc. Mediante el paradigma interpretativo y una metodología mixta, se aplica un cuestionario a más de ciento diez entidades y dos grupos de discusión con veintinueve expertos. Los resultados permiten constatar el aumento de la formación en el sector en los últimos años y la necesidad de mejorar su calidad. Así mismo, algunas propuestas de mejora son elaborar planes de formación que respondan a los objetivos estratégicos de las entidades y al desarrollo de las competencias de los profesionales y voluntarios, asegurar un presupuesto anual, implementar modelos de detección de necesidades formativas más rigurosos, utilizar modalidades formativas más punteras y aplicar modelos de evaluación más eficientes. Además, el estudio ofrece pautas para los responsables del tercer sector que contribuyan a la mejora de la calidad de la formación y, por lo tanto, que contribuya al desarrollo de las competencias de los profesionales y voluntarios de la intervención socioeducativa.

Palabras clave

Tercer sector social, calidad, formación, detección de necesidades, evaluación de la formación.

Quality of training at third social sector organisations. Current situation and proposals for improvement

Organisations in the third sector of social action are undergoing a change of era; they are called on to cover more social needs while, at the same time, they have to manage a sharp drop in resources. Professional training is a strategy that offers great opportunities, as long as it meets quality criteria (Dalmau, 2018). However, is the training provided by third sector organisations training of quality? What proposals for improvement can be made to increase its quality? This article analyses the quality of the training provided by third sector of social action organisations, and which voluntary and paid workers receive, through a series of criteria such as a rigorous process of needs detection, results evaluation, resource planning, etc. Using the interpretive paradigm and a mixed methodology, a questionnaire was administered to more than one hundred and ten organisations and two discussion groups formed by twenty-one experts. The results reflect both an increase in training in the sector in recent years and the need to improve its quality. The paper also notes that proposals for improvement include designing training plans that respond to the strategic objectives of the organisations and the development of the competencies of both professional and volunteer workers; ensuring the provision of an annual budget; implementing more rigorous models for detecting training needs; employing cutting-edge training procedures; and applying more effective evaluation models. The study also suggests guidelines to enable third sector organisation heads to contribute to improving the quality of training and, thereby, to the developing the competencies of socio-educational intervention workers, both professional and voluntary.

Keywords

Third sector of social action, quality, training, needs detection, training evaluation.

Com citar aquest article:

Fajardo Martínez, S. (2020). La qualitat de la formació a les organitzacions del tercer sector social. Situació actual i propostes de millora. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 150-170.

Introducció

Actualment vivint nous fenòmens derivats de l'anomenada nova economia i l'accelerada globalització, alguns dels quals són positius per a la humanitat, però, alhora, es generen altres fenòmens que comporten deshumanització i desequilibris socials (Fresno i Rauchberger, 2016). Assistim a un canvi de paradigma en la relació entre el tercer sector *versus* la societat, l'economia i l'estat. La societat requereix una intervenció social més gran i amb urgència en una crisi econòmica que marca un canvi d'època. El tercer sector social té un paper rellevant davant d'aquests canvis, que li exigeixen més esforç i fins i tot que es reinventi (Fantova, 2015).

El tercer sector social viu un moment crucial per diferents motius, que han fet possible que es consolidés. En les últimes dècades s'ha produït un augment del nombre d'entitats, les quals, al seu torn, han crescut. Ha emfatitzat el seu rol i el seu reconeixement en la societat per cobrir més necessitats socials insatisfetes en l'àmbit local, autonòmic, nacional i mundial. Ha avançat en el procés de professionalització de les entitats, oferint respostes de més qualitat i impacte. El sector públic el considera un aliat pel que fa a la provisió de serveis a la cartera de serveis socials bàsics i especialitzats (Vidal, 2013). A més, un altre potencial del sector és, a nivell micro, la seva aportació a les innovacions socials, que afecta el desenvolupament socioeconòmic de les societats, millorant-ne les capacitats i promovent-hi benestar. I, a nivell macro, influïent en les formes de govern, així com en el desenvolupament de les comunitats locals (Enjolras, 2018).

Després del creixement i la consolidació del sector de les últimes dècades, la crisi econòmica de l'any 2008 ha provocat també canvis. La disminució de recursos provinents de les administracions públiques, la competitivitat de les entitats lucratives per assumir serveis socials amb ànim de lucre, el descrèdit de les entitats socials com a escenaris de participació social, entre d'altres. A Catalunya, amb la crisi, el nombre de persones ateses s'ha incrementat un 3,4% mentre que els ingressos només ho han fet un 2,9% (Codina *et al.*, 2016).

Per tant, les entitats del tercer sector estan immerses en un context complex. En els propers anys s'hauran de prendre decisions per superar les dificultats i incorporar les oportunitats de canvi d'època. Assistirem a reptes com la innovació social, l'optimització de recursos, la transformació social, la diversificació de projectes i el finançament, etc. (Vidal i Fernández, 2017). Val a dir que una de les eines clau per afrontar reptes en les entitats és la formació. Són escasses les investigacions que relacionen els dos objectes d'estudi: la qualitat de la formació i el tercer sector. Hi ha estudis del sector que incorporen la variable de formació de forma molt global i concisa, dins d'altres variables tractades amb més aprofundiment. Aquests estudis recents constaten el problema d'investigació, assenyalen un dèficit de la qualitat de



A Catalunya, amb la crisi, el nombre de persones ateses s'ha incrementat un 3,4%, mentre que els ingressos només ho han fet un 2,9%

la formació en sentit estricte. “Es realitzen cursos i s’assisteix a jornades, però les accions formatives no sempre es gestionen adequadament. Així, encara que sigui necessari millorar la quantitat és vital incrementar la qualitat de les accions formatives, cuidant-ne la gestió” (Martín, Mimenza, Etxebarria i López Aróstegui, 2007, p. 217).

Situació de la formació contínua en el tercer sector

Les entitats han de repensar-se, garantir més qualitat en la prestació dels serveis i obtenir suficient finançament

L’anomenat tercer sector social acull entitats ben variades i, per tant, pot conduir a confusions. El tercer sector és aquella xarxa d’organitzacions, privades, que no reparteixen beneficis, autònomes i amb la participació de voluntaris (Salomon i Anheier, 1999), sorgides de la lliure iniciativa ciutadana (Consejo Estatal de ONG de Acción social, 2013), que promouen el cooperativisme social (García, 2010) i que compleixen funcions socials (Fundación Luis Vives, 2012). La crisi actual ofereix un nou escenari: assistim a una intervenció no només assistencialista sinó també social, a la innovació social, l’optimització de recursos i la diversificació de projectes (Fantova, 2015); les entitats han de repensar-se (Vidal i Fernández, 2013), garantir més qualitat en la prestació dels serveis i obtenir suficient finançament (Codina i Barba, 2016).

En els últims anys s’han generat diferents sistemes d’avaluació de la qualitat, l’objectiu dels quals és garantir l’eficàcia dels serveis prestats, tot cobrint les expectatives de les necessitats formatives i la satisfacció generada per la formació a les entitats i els participants. Per assegurar la qualitat en la formació cal que el procés sigui sistemàtic, objectiu, participatiu i flexible (Duart i Martínez, 2015). A més, la literatura al·ludeix a l’anomenada *era de la rendició de comptes (accountability)* en l’educació com un enfocament que ha propiciat la creació d’instruments per mesurar diferents aspectes dels centres educatius (Altrichter i Kemethofer, 2015; Sahlberg, 2010; a Abellan *et al.*, 2017). Des d’un enfocament micro l’avaluació se centra en programes, tot i que, en última instància, també en el retorn econòmic per a l’empresa (ROI). En definitiva, l’avaluació de la qualitat de la formació permet dotar d’un millor fonament les decisions de gestió de la formació potenciant l’assoliment dels millors resultats (Ramírez i Garrido, 2011).

L’última reforma del Sistema de Formació Professional per a l’Ocupació desenvolupada mitjançant la Llei 30/2015 afecta d’una manera important el tipus de formació duta a terme a les empreses i entitats, anomenada fins ara *formació de demanda* o *accions de formació en les empreses*. El Reial Decret 395/2007 i l’Ordre TAS 2307/2007 continuen en vigor en tots aquells aspectes que no entren en contradicció amb la nova norma. S’hi defineix la

formació programada per les empreses per als seus treballadors com la que està formada per les accions de formació, que hauran d’estar relacionades amb l’activitat de l’empresa (FUNDAE, 2015).

Diferents estudis mostren criteris que orienten sobre com implementar una formació de qualitat. La formació ha de ser un procés sistemàtic, continu, que permeti desenvolupar competències, que inclogui objectius a curt, mitjà i llarg termini. La formació està cada vegada més lligada als plans estratègics i als objectius de l’organització, determinants en l’augment sostenible de la qualitat de la formació contínua (EAPC, 2013).

La formació en les organitzacions ha de complir diferents funcions. No pot ser només generadora de competències, sinó que també ha de ser transformadora de la cultura, agent de canvi i consultor per acompanyar l’estratègia. Cal destacar que el paper que té la formació en les organitzacions per a la innovació permet aportar avantatges competitius, afegir valor als seus serveis i productes i, així mateix, fa que la formació sigui estratègica. La formació col·labora amb l’augment de la competitivitat i la qualitat de l’organització, permet la integració de l’organització, proporciona respostes a les necessitats de l’activitat, facilita els canvis i millora la imatge social (Tejada i Ferrández, 2012).

Els estudis apunten que la formació ha anat en augment des de les últimes dècades. Pel que fa a la categoria professional dels participants, els percentatges es mantenen pràcticament estables, amb lleugeres variacions al llarg dels últims anys. Els treballadors qualificats continuen sent majoria, el 42,9%. El segueixen els no qualificats amb un 22,8% i els tècnics amb un 20,4%. Per sota d’aquestes dades, se situen els comandaments intermedis amb un 10% (aquest grup realitza la formació de més curta durada, 19,5 hores de mitjana davant del 22,1 del total) i els directius amb un 3,7%. Aquest últim grup és el que realitza la formació de més llarga durada (24 hores de mitjana) (FUNDAE, 2015).

Les empreses que opten per la qualitat de la formació com un mitjà per aconseguir els seus objectius solen tenir pressupostos oberts i plans flexibles, de manera que tenen capacitat de desenvolupar alguna activitat no prevista a l’inici i que poden considerar necessària de fer (FUNDAE, 2015). Perquè la formació sigui de qualitat, els models de detecció i anàlisi de necessitats formatives han d’integrar la participació de tots els membres de l’organització i s’ha d’apostar per més rigor en les tècniques i la metodologia (EAPC, 2012). A més, els departaments de formació han d’adoptar el paper de consultors en la millora del rendiment de l’organització (ASTD).

Les modalitats formatives més utilitzades són cursos, tallers i seminaris; *coaching* i *mentoring*; *elearning* i aprenentatge virtual; l’aprenentatge en el lloc de treball, l’*outdoor training*; els simuladors, màsters i postgraus i la gestió del coneixement (Cabrera *et al.*, 2008; ASTD, 2013). A més, actual-



La formació col·labora amb l’augment de la competitivitat i la qualitat de l’organització

ment afloren noves maneres d'aprendre, com l'aprenentatge informal i entre iguals (Gairín, 2017), així com l'aprenentatge social, col·laboratiu i situat (Martínez, 2016). Finalment, cal destacar que cal optimitzar els mètodes de formació i les tècniques de formació per adequar-los a les necessitats de formació a cobrir i per garantir la transferència dels aprenentatges realitzats (ASTD, 2013).

Perquè la formació es consideri de qualitat, ha d'aconseguir els resultats esperats, no només la satisfacció per part dels participants, sinó també la transferència dels aprenentatges al lloc de treball, l'impacte en el context i respondre a criteris de rendibilitat (ASTD, 2013; FUNDAE, 2015). Els sistemes actuals de mesura de la formació permeten predir la transferència i l'impacte mitjançant la presència o l'absència de factors per rendibilitzar la inversió i aconseguir els màxims beneficis per a l'empresa i els treballadors (Pineda i Quesada, 2012).

D'altra banda, els estudis que relacionen la formació i el tercer sector són escassos. Hi ha estudis que incorporen l'anàlisi de la formació, però d'una manera molt global. Aquests estudis recents constaten el problema de recerca com a real, assenyalen un dèficit de la formació en un sentit estricte. Les entitats duen a terme accions formatives, però han de sorgir de processos de detecció de necessitats rigorosos i s'han d'implementar processos d'avaluació que permetin mesurar els resultats generats (Ruiz, Solé, Vidal i Villa, 2007).

En l'últim Anuari de l'Ocupació del Tercer Sector Social de Catalunya (2017), s'hi apunta que el 2016 el 62% de les entitats compta amb un pla de formació i el 22% l'està desenvolupant. Els diferents estudis aconsellen implementar una oferta formativa ajustada a les necessitats del sector i incentivar-ne la participació, un tractament estratègic que permeti alinear-se a la missió, visió, projectes i competències del seu personal (Vidal, 2013).

Per tant, es considera indispensable reforçar la formació en les polítiques de desenvolupament de persones a les entitats del tercer sector per a potenciar-hi el talent i millorar la qualitat dels serveis (Vidal *et al.*, 2017). En els últims anys s'ha observat un creixement en el desenvolupament de polítiques de gestió de persones, tanmateix es consideren insuficients per a poder donar resposta a les necessitats socials i generar impacte en els serveis prestats (Ruiz *et al.*, 2015). Darrerament, en els estudis del sector s'han incorporat dues dades noves referents a la gestió de la formació de les entitats, que mostren el creixent interès de la formació i la necessitat de recollir aquesta informació per analitzar-la i millorar (Codina i Barba *et al.*, 2018; Enjolras *et al.*, 2018; Fajardo *et al.*, 2011; Ruiz *et al.*, 2015; Vidal, 2014; Vidal i Fernández, 2018). Així mateix, es pot afirmar que hi ha més consciència sobre la necessitat d'implementar processos de formació més rigorosos.

Els estudis que relacionen la formació i el tercer sector són escassos

Finalment, la formació en les organitzacions de tots els sectors ha evolucionat, passant de ser una simple eina de transmissió de coneixements a posseir un caràcter estratègic que potencia el desenvolupament competencial de les organitzacions i dels professionals. Cal identificar els elements clau que influeixen en la qualitat i la suficiència de la formació (Cabrera *et al.*, 2008; Charrier, 2014; Dalmau, 2018; Fundació Estatal para la Formación en el Empleo, 2016; Gairín *et al.*, 2012; Escola d'Administració Pública de Catalunya, 2013; Pineda i Quesada, 2013; Tejada i Ferrández, 2012; Martínez, 2016) per millorar la formació del tercer sector social. Cal analitzar-la mitjançant mecanismes de seguiment i control, com recullen els sistemes de qualitat (González, 2008), que permeten millorar la detecció de necessitats i les respostes formatives adreçades a les organitzacions i a les persones (Muñoz-Cantero *et al.*, 2015).

A partir d'aquestes premisses sorgeix la necessitat de realitzar aquest estudi, que té com a objectiu general descriure i analitzar la qualitat de la formació en les organitzacions del tercer sector i fer-hi propostes de millora. És a dir, en primer lloc, s'identifiquen i es descriuen les característiques d'una formació de qualitat i, posteriorment, s'analitzen aquestes característiques en la formació de les entitats del tercer sector social. Finalment, es proposen estratègies de millora que puguin promoure les entitats per a afavorir la qualitat de la formació en el tercer sector social.

Metodologia

L'estudi es basa en el paradigma interpretatiu, que pretén comprendre i interpretar la realitat per dotar-la de significats contextualitzats. És a dir, la descripció i l'anàlisi es basen en una aproximació a la realitat de la qualitat de la formació en el tercer sector social per a interpretar i comprendre la visió d'aquestes entitats en la implantació de les seves polítiques i processos formatius, així com per a comprendre les variables que permeten adequar la formació a les seves necessitats i implantar processos de més qualitat.

La metodologia escollida és mixta, és a dir, combina els enfocaments quantitatiu i qualitatiu. S'ha aplicat un qüestionari dirigit a responsables de formació d'entitats del tercer sector català. A partir dels resultats obtinguts s'ha realitzat un grup de discussió amb responsables de formació de les entitats, que ha permès contrastar-los i interpretar-los. Per a l'anàlisi de les dades obtingudes amb els qüestionaris, s'ha utilitzat l'anàlisi estadística descriptiva i inferencial; per als grups de discussió s'ha utilitzat la tècnica de l'anàlisi de contingut.

Els plantejaments ètics adoptats són la confidencialitat de les dades recollides i el retorn dels resultats als participants a través d'un informe.



Cal identificar els elements clau que influeixen en la qualitat i la suficiència de la formació per millorar la formació del tercer sector social

La població de l'estudi és de 2.941 entitats membre de les 35 federacions de la Taula del Tercer Sector Social de Catalunya, censades al Mapa d'entitats socials de Catalunya (Codina, 2015). S'ha calculat la mostra probabilística, amb l'objectiu de reduir l'error en la predicció (a partir de Fernández, 2014; Johnson, 2014; Bowen, 2006).

La mostra és de 110 entitats; per al càlcul de la mostra probabilística s'han considerat els següents requisits, aconsellables per a estudis socials:

- Mida de la població 2.941 entitats membre de les federacions de la Taula del Tercer Sector censades al Mapa d'entitats socials de Catalunya
- Marge d'error del 7%
- Nivell de confiança del 90%
- $P=q=0,5$

Per a la selecció dels informants per als dos grups de discussió s'empra un mostreig intencional. Per a això, se seleccionen 21 responsables per a cada grup de discussió de formació d'entitats significatives que hagin emplenat el qüestionari i que expressin predisposició per col·laborar en la discussió grupal. Els criteris de selecció es detallen en el següent apartat.

El qüestionari

La majoria de les preguntes del qüestionari són tancades, contenen categoria o opcions de respostes dicotòmiques o amb diverses respostes. El motiu pel qual s'han emprat preguntes tancades és que són més fàcils de codificar i l'anàlisi és més fàcil de preparar (a partir de Fernández, 2014; Burnett, 2009).

Les diferents dimensions i variables s'han extret de l'anàlisi documental, utilitzant classificacions pròpies d'estudis del tercer sector social. A continuació, es relacionen les dimensions i les variables del qüestionari.

Taula 1. Qüestionari de la formació al tercer sector

Dimensions	Variables
1. Característiques de l'organització	1.1 Nom
	1.2 Any de creació
	1.3 Forma jurídica
	1.4 Nivell de l'organització
	1.5 Territori d'actuació
	1.6 Àmbit d'actuació
	1.7 Nombre de persones ateses
	1.8 Pressupost
2. La formació en les organitzacions	2.1 Té un pla de formació escrit
	2.2 Objectius de la formació
	2.4 Recursos invertits en formació (econòmics)
	2.4 Professionals i voluntaris formats i per categories
	2.5 Detecció de necessitats
	2.6 Estratègies formatives
	2.7 Tècniques de formació: utilització
	2.8 Avaluació de la formació
	2.9 Reptes de la formació

Font: Elaboració pròpia.

Per garantir la fiabilitat del qüestionari s'he n'ha fet una prova pilot tot aplicant-lo a tres entitats. Per a respondre a la validesa, s'ha utilitzat la validació per jutges/experts a partir dels criteris d'univocitat, pertinència, importància i claredat. Els canvis més importants realitzats després de la validació han estat els que fan referència a la tabulació de respostes multivariables, les preguntes relacionades amb el finançament i els reptes de la formació.

S'han recopilat 110 qüestionaris complets. L'anàlisi de resultats s'ha establert mitjançant el programa d'anàlisi estadística SPSS Statistics Versió 20. Les anàlisis plantejades es basen en l'estadística descriptiva mitjançant mesures de tendència central i dispersió. També s'han analitzat les diferències segons el volum econòmic de les entitats, seguint la classificació de l'Anuari del Tercer Sector Català (Vidal i Fernández, 2013): entitats petites fins a 60.000 euros; entitats mitjanes fins a 600.000 euros; entitats grans més de 600.000 euros fins al voltant de 45 milions d'euros. Aquesta anàlisi es basa en l'estadística diferencial mitjançant els resultats d'ANOVA i proves Post



Hoc. Per a l'anàlisi de les diferències de mitjanes entre entitats s'ha emprat la t de Student analitzant el test de Levene per a l'estimació de la igualtat entre variàncies.

Grup de discussió

Un cop obtinguts els resultats del qüestionari, s'han creat dos grups de discussió amb experts. El disseny del grup de discussió s'ha basat en els resultats obtinguts en l'anàlisi de dades quantitatives. S'ha consultat si aquests resultats són representatius per a les seves entitats i si afecten la qualitat de la formació. S'ha seguit l'esquema que es pot trobar a: "Annex 10. Instrument de recollida d'informació del panell d'expert".

S'ha seguit, també, la recomanació de Quintana (2012), per a qui el nombre ideal de participants oscil·la entre cinc i deu. El grup el van formar vint-i-un responsables de formació d'entitats del tercer sector. Els criteris de selecció han estat disposar de vuit anys o més d'experiència a l'àrea de formació en el tercer sector català. També s'ha prioritzat el fet de comptar amb dos grups diversos que puguin representar les tres mides d'entitats del tercer sector social, segons el volum econòmic, descrits anteriorment, com a entitats petites, mitjanes i grans.

Resultats

El perfil dels professionals que han contestat aquest qüestionari ha estat el següent: el 38% correspon a la direcció i presidència de l'entitat; el 25%, professionals del departament de recursos humans i formació; el 16%, departament d'administració; i la resta correspon a altres perfils tècnics i administratius.

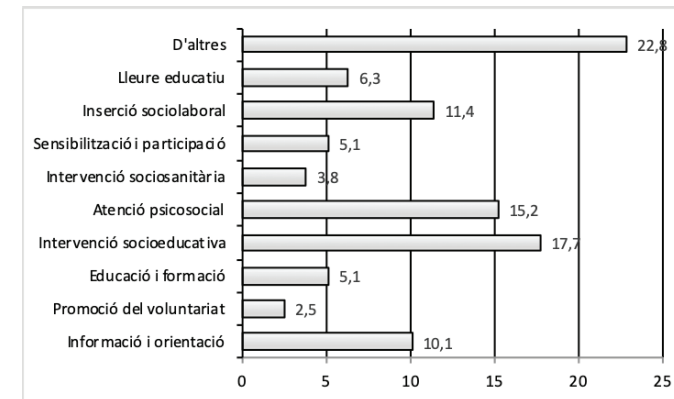
El 42% de les entitats participants se situen a la ciutat de Barcelona, i la distribució per província és la següent: el 76,9% de les entitats són de Barcelona; el 12,8%, de Lleida; el 2,6%, de Girona; i el 7,7%, de Tarragona. Segons el territori d'actuació, el 89% de les entitats actuen a Catalunya; el 12,7%, a tot el territori espanyol i el 2%, en l'internacional.

La forma jurídica de les entitats és la següent: el 54,5% són associacions, el 29,1% són fundacions, el 2% són cooperatives d'iniciativa social i la resta té altres tipologies. A més, el 72% de les entitats pertany a una federació del sector. El 31,6% de les organitzacions es va crear a partir de l'any 2000; el 49,4%, entre 1975 i 1999; i el 13,9%, abans de 1975. La mitjana del nombre

de persones usuàries ateses per les entitats és d'11.599. La mitjana del presupost de les entitats segons percentils de 122.500 € (percentil 25), 601.370 € (percentil 50) i 2.114.359 € (percentil 75).

Finalment, els àmbits d'actuació majoritaris són la intervenció socioeducativa (17,7%), l'atenció psicosocial (15,2%), la inserció sociolaboral (11,4%) i la informació i orientació (10,1%).

Gràfic 1. Àmbits d'actuació de les entitats



Font: Elaboració pròpia.

A continuació, es descriuen els resultats de la qualitat de la formació de les entitats del tercer sector social. El 51,9% de les entitats té un pla de formació formal (planificat periòdicament i formalitzat en un document), mentre que el 45,6% no en té. El 71% de les entitats grans disposa d'un pla de formació (planificat periòdicament i formalitzat en un document) i el 30% de les entitats petites i mitjanes disposa d'aquest pla.

No disposar d'un pla de formació influeix negativament en la qualitat perquè no es respon a les necessitats de les entitats i, per tant, perjudica l'obtenció dels resultats de la formació. "S'actua per improvisació i els resultats generats apunten que puguin ser inferiors" (F. R.). També obliga a prioritzar i gestionar millorar els recursos existents. A més, els processos de detecció de necessitats participatius afavoreixen la motivació d'un conjunt de persones que no acostuma a formar-se o facilita la justificació perquè la formació sigui obligatòria, si escau.

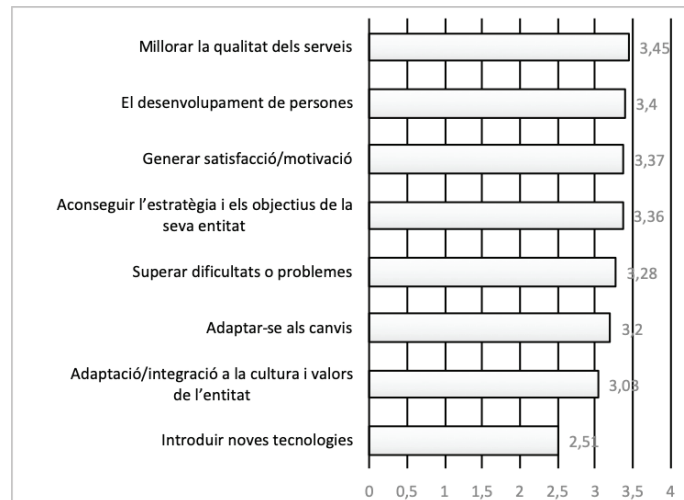
Algunes dificultats destacades en les discussions d'experts per establir un pla de formació són la capacitat per elaborar i dur a terme el disseny del pla de formació, la desmotivació dels participants per formar-se, la poca disponibilitat per destinar hores de formació, la manca de recursos econòmics i la priorització per realitzar formació per part de l'entitat.



El gràfic mostra els objectius que persegueix la formació en les entitats

El gràfic mostra els objectius que persegueix la formació en les entitats, els més valorats són: la millora de la qualitat dels serveis, el desenvolupament de persones, la generació de satisfacció i motivació i la consecució de l'estratègia i els objectius de l'entitat. En canvi, els objectius menys valorats són: superar dificultats o problemes, adaptar-se als canvis, integrar-se en la cultura i els valors de l'entitat i introduir-hi noves tecnologies.

Gràfic 2. Els objectius de la formació



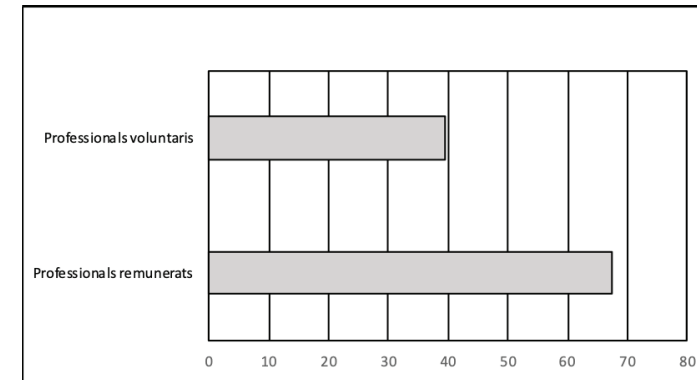
Font: Elaboració pròpia.

Es considera que la cultura i els valors de les entitats del tercer sector són rellevants i s'han de transmetre mitjançant formació

Els experts de la discussió grupal consideren que aquests resultats influeixen en una pitjor qualitat, i s'hi haurien d'incloure objectius que permetin introduir un paper proactiu de la formació, respondre a dificultats o problemes, la innovació i la digitalització. Es considera que s'ha avançat des dels últims anys, però no prou per a oferir una formació de qualitat. Un responsable de formació exposa que "la crisi ha ajudat a orientar-se als objectius i estratègia, un sector que depèn de subvencions, que obliga a autoanalitzar-se i millorar. Però no n'hi ha prou" (S. M.). A més, es considera que la cultura i els valors de les entitats del tercer sector són rellevants i s'han de transmetre mitjançant formació, tanmateix els experts opinen que es reflecteixen poc en els objectius a causa de la complexitat del disseny d'accions formatives i del seguiment de la seva eficàcia.

En el gràfic següent es mostra el volum de personal format per les entitats. En concret, es forma el 67% dels professionals remunerats i el 39% dels voluntaris.

Gràfic 3. Personal remunerat i voluntari format per l'entitat



Font: Elaboració pròpia.

Els experts consideren que és un percentatge insuficient i, per tant, influeix en la qualitat dels serveis. A més, consideren que certes categories haurien de rebre més formació com la direcció, els responsables de projecte i de departaments. "Amb els reptes que té actualment el tercer sector, la formació rebuda no és suficient i menys a l'equip de direcció i responsables, sobretot per adaptar-se als canvis" (S. L.).

La mitjana de pressupost de què disposen les entitats per a realitzar formació és de 199,64 € per a les entitats petites, 1.620 € per a les entitats mitjanes i 36.676 € per a les entitats grans. I les fonts de finançament de la formació són les següents: el 45,75% prové del crèdit de formació programada (FUNDAE), el 34,48% de fonts pròpies de l'entitat, el 12,22% del fonts públiques i el 7,55% de fonts privades (terceres). Els experts consultats exposen que el pressupost destinat és insuficient: "Al final la gent s'omple la boca dient que s'ha de fer formació, però si no s'hi inverteix, si no tens la partida pressupostària això no es fa" (J.).

A més, s'observen diferències en la utilització del crèdit de la formació bonificada: únicament el 14,3% de les entitats petites i molt petites el fan servir, el 47,4% de les entitats mitjanes el fan servir i el 92,9% de les entitats grans també. D'altra banda, cal destacar que les entitats que sí que l'utilitzen gasten el 74,45% dels seus fons econòmics.

Els experts consultats consideren que les entitats petites i mitjanes desconeixen el funcionament del finançament del crèdit de bonificació i que no tenen capacitat per respondre a la complexitat que comporta utilitzar-lo. En conseqüència, repercuteix amb un menor finançament per a implementar una formació de qualitat. Per contra, per a les entitats grans que disposen de més crèdit i capacitat per gestionar-lo, si s'utilitza complint uns criteris, aleshores

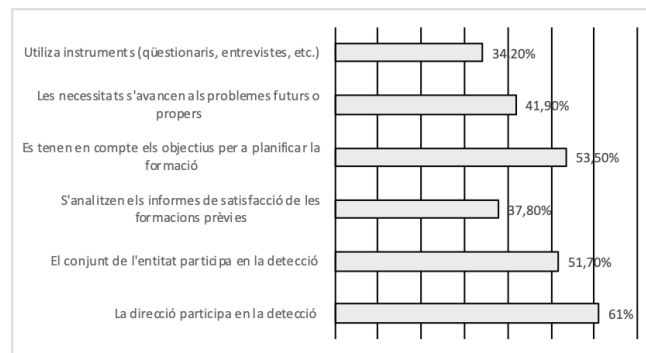


"Al final la gent s'omple la boca dient que s'ha de fer formació, però si no s'hi inverteix, si no tens la partida pressupostària, això no es fa"

res sí que pot considerar-se suficient. D'altra banda, els experts consideren que no es disposa d'informació sobre l'oferta formativa subvencionada per l'administració pública adreçada a professionals en actiu. D'altra banda, les entitats afirmen que les característiques més rellevants del procés de detecció de necessitats formatives són dos. En primer lloc, la participació de la direcció i el personal en la identificació de les necessitats i, en segon lloc, que la detecció serveix per solucionar els problemes actuals. Al contrari, consideren que no disposa d'un rol proactiu i que no s'utilitzen instruments rigorosos, així com que tampoc no s'analitza la satisfacció de les formacions realitzades per obtenir-ne informació.

A més, les entitats grans consideren més que les petites i les mitjanes els aspectes següents: analitzen les satisfaccions de les formacions prèvies, tenen en compte els objectius institucionals i utilitzen instruments com qüestionaris i entrevistes. Els experts consultats consideren que aquests aspectes influeixen de manera rellevant en la qualitat de la formació de les entitats petites i mitjanes i a més es considera que aquests criteris en les entitats grans no són suficients per a respondre a criteris de qualitat i a la complexitat de les necessitats formatives que han d'atendre.

Gràfic 4. Detecció de necessitats formatives



Font: Elaboració pròpia.

Els responsables de formació, participants dels grups de discussió, exposen que aquests resultats mostren que la detecció de necessitats formatives és insuficient i poc rigorosa, i té influència en la qualitat de la formació. Comenten que, com que no incorporen criteris tècnics en aquest procés, repercuteix en els resultats de la formació de manera negativa. “A vegades funcionem per impulsos [...], ens fixem en la subjectivitat, que pot afectar allò que realment cal, penso que sí que s'hauria de tenir més en compte, i fer de manera més estructurada” (M. - SGG).

Amb relació a les tipologies de formació, els resultats quantitius mostren que les més emprades en les entitats són la formació presencial (81,71%),

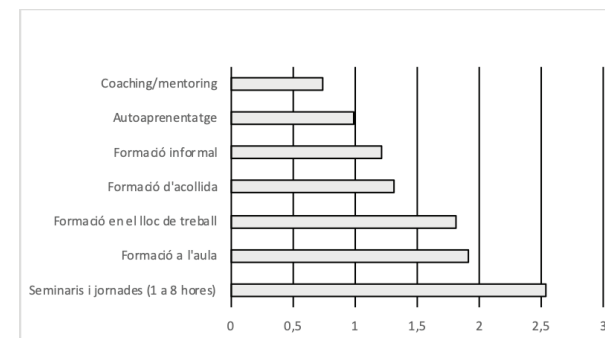
seguida de la formació mixta (7,17%), la formació a distància (5,95%) i la formació *elearning* (5,17%). Les dades qualitatives recollides dels responsables de formació mostren la valoració de la formació presencial com l'estratègia més útil per a la formació de les entitats. Aporta reflexió, debat i supervisió directa. Al seu torn, és necessària per abordar competències relacionades amb l'atenció social, que requereixen un contacte personal. La seva valoració es relaciona amb una qüestió cultural de les entitats, i un altre tipus de formació no es considera apropiada per a la majoria de les formacions del sector. Així mateix, es considera que s'hauria de potenciar més la formació *elearning*, la qual es fa servir poc perquè hi ha prejudicis en relació amb aquesta modalitat, atès que es considera que no és útil per a la formació en temes socials, o bé per les males experiències prèvies. Es proposa implantar més aquesta formació perquè és molt útil quan hi ha persones distribuïdes en diferents territoris. “Afecta la suficiència, perquè és molt útil en el tercer sector utilitzar formació *elearning* o mixta, atesa la dispersió geogràfica dels serveis, formes moltes persones en poc temps i arribes a més treballadors” (M. V.).



Les estratègies que les entitats més utilitzen per formar el seu personal són els seminaris i jornades, la formació en el lloc de treball i la formació a l'aula. I les que menys són el *coaching/mentoring*, l'autoaprenentatge i la formació informal. En el gràfic següent es mostren les puntuacions mitjanes d'estratègies, valorades entre l'1 i el 4, on 4 és el valor més alt. Els experts consideren que la formació *elearning* s'hauria d'augmentar en el sector perquè ofereix grans oportunitats atesa la dispersió geogràfica dels treballadors i la impossibilitat de formar-se de manera presencial. A més, si es vol millorar la qualitat de la formació es proposa oferir més diversitat en les estratègies formatives per adequar-se millor a les necessitats com, per exemple, la formació *elearning*, el *coaching* o *mentoring* i formacions informals com ara la participació en comissions.

Les estratègies que les entitats més utilitzen per formar el seu personal són els seminaris i jornades, la formació en el lloc de treball i la formació a l'aula

Gràfic 5. Estratègies formatives



Font: Elaboració pròpia.

Es dona un baix índex de respostes al bloc sobre l'avaluació de la formació perquè la majoria de les entitats no implementa processos d'avaluació en les seves entitats. El 77% avalua la satisfacció dels participants de les formacions (contesta el 32% de les entitats); un 64%, l'aprenentatge (contesta el 35% d'entitats); el 51,5%, la transferència (contesta el 22% de les entitats); el 54,5%, l'impacte (contesta el 19% de les entitats); el 45,3%, la rendibilitat (contesta el 12% de les entitats).

Finalment, els experts consultats consideren que majoritàriament només s'avalua la satisfacció i en alguns pocs casos l'aprenentatge. I pel que fa als nivells de transferència, impacte i rendibilitat, únicament la implementen entitats amb professionals que poden realitzar aquesta avaluació, atesa la seva complexitat, i es proposa compartir els instruments entre les entitats del sector. Un responsable exposa que “fa anys la qüestió era que l'avaluació no es feia, i ara ja hi ha alguna entitat que sembla que s'atreveixi a fer alguna cosa, o algun nivell més (S. M. - SGT)”. A més, es proposa que s'analitzin els instruments destinats a l'avaluació, perquè es considera que no són eficaços. “Per això s'hauria de preguntar quins instruments s'utilitzen per avaluar la rendibilitat i d'altres [...]” (R. L). “Crec que hi ha poc coneixement sobre com fer aquesta avaluació” (L.).

Es conclou amb la idea que l'avaluació de la formació en el sector no es considera un repte a causa de la manca de cultura d'avaluació. No obstant això, exposen que s'hauria canviar aquesta percepció per poder demostrar els resultats que genera la formació en el desenvolupament de competències, en benefici dels professionals remunerats i voluntaris, les entitats i les persones destinatàries dels projectes socials. Per això, cal incorporar tècniques i instruments en les entitats del sector. “Hem començat parlant del pla de formació, si el pla de formació és important, i depèn de com s'entén el pla, desenvolupen els indicadors per avaluar l'impacte. Això és el que hauria de ser, tot i així, hi ha moltes dificultats i desconeixement sobre com fer-ho” (M. A.).

Discussió i conclusions

La majoria de les entitats grans disposa d'un pla de formació (planificat periòdicament i formalitzat en un document) i només un terç de les entitats petites i mitjanes disposa d'aquest pla. En l'Anuari de l'Ocupació del Tercer Sector Social de Catalunya (2017), el 62% de les entitats disposa d'un pla de formació i el 22% l'està desenvolupant.

Aquestes dades afecten la qualitat de la formació, perquè sense un pla de formació no hi ha un procés formal de detecció, disseny i avaluació del procés formatiu. I com afirmen alguns autors, aquest procés ha de ser un procés sistemàtic i continu (Serramona, 1992; Pineda, 1995; Cabrera, 2012).

Les propostes que presentem i que apunten els experts consultats són les següents. Es recomana realitzar campanyes de difusió del valor de la formació en les entitats del tercer sector social. Assessorar i acompanyar les entitats petites i mitjanes per implantar plans de formació formalitzats. Potenciar que les entitats grans implantin mecanismes que assegurin la qualitat, com processos rigorosos en la detecció de necessitats i sistemes d'avaluació de la seva eficàcia.

Els objectius que persegueixen les entitats del tercer sector són la millora de la qualitat dels serveis, el desenvolupament de persones i generar satisfacció i motivació. Si es compara amb altres sectors, com apunta Cabrera (2012), se li atorga més importància a aconseguir els objectius estratègics de les organitzacions i permet adaptar-se als canvis. A més, s'utilitza de manera reactiva i proactiva, és a dir, la formació permet donar respostes a necessitats actuals i també futures.

D'altra banda, la formació de valors i cultura de les entitats del tercer sector és rellevant, però no apareix com un dels objectius més valorats perquè es considera que aquest tipus de formació requereix més capacitat tècnica i a vegades no se'n disposa. Finalment, cal destacar que la funció d'innovació no és gaire present en aquest sector, i és necessària en el canvi d'època que vivim, tal com apunten els experts (Vidal, 2015; Tessaring 2004).

Proposem revisar els plans de formació per incorporar-hi els diferents rols de la formació: reactiu, proactiu, a curt i a llarg termini, adaptació als canvis del context, integració amb els valors, innovació, digitalització, etc. A més, és necessari estudiar com ha de ser la formació que permeti reforçar els valors i la cultura de les entitats, per exemple, a través d'incorporar-hi metodologies participatives.

Segons l'informe de FUNDAE sobre la formació en altres sectors, observem que el tercer sector disposa de menys pressupost destinat a formació i, a més, fa servir menys el finançament del crèdit de formació programada (FUNDAE), la qual cosa provoca disposar de menys recursos per a la formació. Els experts consultats del sector conclouen que, si no s'utilitza aquest crèdit o bé s'utilitza malament, el finançament és insuficient per cobrir les necessitats, fet que repercuteix en la qualitat dels serveis que ofereixen en l'atenció a persones.

A través d'aquest estudi, proposem realitzar un projecte d'assessorament per a les entitats petites i mitjanes perquè puguin augmentar el seu pressupost, mitjançant la utilització del crèdit de formació bonificada. També s'aconsella la coordinació a nivell de grup per poder optimitzar les fonts de finançament, per exemple, aportant places lliures de cursos ja finançats per altres entitats.



La formació de valors i cultura de les entitats del tercer sector requereix més capacitat tècnica i a vegades no se'n disposa

Les categories formades pel tercer sector difereixen amb altres sectors. En d'altres sectors es forma més la direcció, els comandaments intermedis i el personal poc qualificat (FUNDAE, 2015). Cal afegir-hi, segons Cabrera (2010), que s'aposta per la democratització de la formació en benefici de l'organització i del participant.

Aquest estudi permet constatar la necessitat d'invertir més recursos en formació, sobretot per a formar més categories. En primer lloc, els responsables d'àrees i projectes per l'impacte que suposa en les entitats. En segon lloc, els perfils auxiliars per democratitzar aquesta formació. I, finalment, s'aconsella formar més del que s'està formant la direcció per poder exercir el lideratge necessari per fer front als reptes del context i als reptes propis de les entitats.

D'altra banda, la detecció de necessitats formatives en les entitats del tercer sector es caracteritza per ésser participativa i, com tot procés d'avaluació participativa, permet donar poder als seus participants (Planas *et al.*, 2014). No obstant això, perquè la detecció de necessitats sigui de qualitat també ha d'incorporar tècniques rigoroses d'anàlisi d'informació del context extern i intern de l'entitat. Els responsables de formació han d'analitzar informes de satisfacció dels alumnes i formadors, les evidències objectives de transferència (Escola d'Administració Pública de Catalunya, 2013). Tal com mostra aquest estudi, aquestes característiques apareixen poc instaurades en les entitats del tercer sector. Per això es proposa implantar i compartir processos i instruments més rigorosos, fins i tot incorporar-hi recursos *online*, per assegurar la qualitat de la formació que, com s'aprecia, es veu perjudicada pel fet de no disposar d'aquests elements.

En relació amb les modalitats de formació, si les comparem amb altres sectors, segons l'informe de FUNDAE (2015) les modalitats són el 60% presencial, el 14% formació a distància, el 12% mixta i el 13% a través de formació *elearning*. En canvi, en el tercer sector la modalitat presencial apareix com a gairebé l'única opció, i amb prou feines s'hi aprecien les altres modalitats. En conseqüència, es constata la necessitat d'ampliar les modalitats basades en les noves tecnologies que permetin donar respostes flexibles a les entitats i als seus participants.

Com a propostes s'aposta per la realització d'estudis i campanyes de sensibilització que mostrin els beneficis de la formació *elearning* i mixta. A més, s'aconsella ampliar el catàleg de formacions *elearning* destinades al sector.

Aquest estudi permet constatar la necessitat d'invertir més recursos en formació, sobretot per a formar més categories

S'aposta per la realització d'estudis i campanyes de sensibilització que mostrin els beneficis de la formació *elearning* i mixta

Els seminaris i les jornades són estratègies de molt curta durada i, per aquest motiu, si se n'abusa o si és l'únic format utilitzat, poden afectar la qualitat a causa del limitat temps d'aprenentatge, sobretot per al desenvolupament de competències. S'apunta que els motius es deuen al fet que el tercer sector disposa i destina menys recursos a la formació, i per això no es prioritzen formacions més llargues. L'informe de l'Escola de l'Administració Pública de Catalunya (2013) considera que s'han de diversificar les estratègies d'aprenentatge per a poder atendre millor les necessitats formatives i les realitats dels col·lectius. L'avaluació de la formació és un repte rellevant per al sector, on pràcticament només s'hi avalua la satisfacció i parcialment l'aprenentatge. Com es va anunciar en la conferència de l'ASTD (American Society for Training and Development) (2013), s'ha apreciat un increment en la presa de consciència de la importància de demostrar la rendibilitat de les accions de formació i desenvolupament. A més, atesa la conjuntura socioeconòmica, les empreses centren més que mai els seus esforços a aconseguir un retorn de la inversió formativa, i s'ha incrementat l'ús d'eines per tal de mesurar l'impacte generat en els participants (Charrier, 2014).

Es proposa augmentar l'aplicació dels nivells d'avaluació de manera gradual en el sector: començar pels primers nivells i donar poder a les entitats en aquest aspecte per poder analitzar els seus propis informes i avançar en la consecució de resultats. També es proposa realitzar i difondre manuals i eines que expliquin com dur a terme aquestes avaluacions.

Finalment, cal destacar que els resultats de l'estudi han permès aconseguir els objectius plantejats: descriure i analitzar la qualitat de la formació al tercer sector social català i fer propostes de millora. Es constata un augment de la formació i, alhora, es requereix millorar la qualitat. En aquest sentit, les principals propostes a partir dels resultats obtinguts són que la formació ha d'acompanyar la consecució de les estratègies de les organitzacions mitjançant el desenvolupament dels professionals i voluntaris. També ha de respondre a objectius d'adaptació, promoció, compensació, reacció i prevenció. Per a això s'ha de destinar un pressupost per gestionar aquesta formació, tant per part de les organitzacions petites, com de les mitjanes i les grans. Els processos de planificació i gestió han d'incloure models reactius i proactius, en què la direcció i el conjunt de l'organització hi han de participar; a més s'han de dissenyar instruments específics integrats amb el conjunt de polítiques de gestió de persones. Les modalitats i estratègies han d'incorporar nous mètodes eficaços i innovadors per poder oferir la millor resposta, no només basats en cursos presencials, sinó que també cal aprofitar les possibilitats de la formació *elearning*, entre d'altres modalitats. I, finalment, ha d'incorporar processos d'avaluació que assegurin poder mesurar els resultats per afavorir l'eficàcia i l'impacte.



Els processos de planificació i gestió han d'incloure models reactius i proactius

Com a limitacions i prospectiva l'estudi, l'objecte d'estudi de la formació en el tercer sector social català és molt especialitzat i la bibliografia sobre aquesta temàtica és limitada. A més, s'aconsella ampliar la mostra de la investigació; en aquest sentit, ja s'ha iniciat un estudi de més envergadura. Les principals línies de recerca futura són abordar noves estratègies formatives i models de detecció de necessitats formatives adaptats al sector i potenciar l'avaluació de la formació que generi transferència i impacte.

Sonia Fajardo Martínez
Directora de Formació professional, acadèmica i orientació sociolaboral
Fundació Pere Tarrés
Professora associada de Pedagogia
Universitat Autònoma de Barcelona
sfajardo@peretarres.org

Bibliografia

Cabrera, F.; Millan i Guasch, M. D.; Navío Gámez, A.; Romans Siqués, M. M. (Maria M.; Rubio Hurtado, M. J.; Viladot, G.; Viladot V.) (2008). Tendencias de la formación en las organizaciones. *Revista de Investigación Educativa RIE*. Retrieved from: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/21725>

Codina, T. (Dir.); Barba, A. (2016) El baròmetre del Tercer Sector Social 2016. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

Codina, T. (Dir.); Albareda, A.; Carné, X.; Civit, R. (2018) El baròmetre del Tercer Sector Social 2018. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.

Dalmau, O. (2018). Formación y desarrollo del talento. Una experiencia innovadora en organizaciones de salud. Fundació Universitària del Bages. Manresa. ISBN 978-84-09-00277-1

Enjolras, B.; Salomon, Lester M.; Sivesind, K. H.; Zimmer, A. (2018) The Third Sector as a renewable Resource for Europe. Concepts, impacts, challenges and Opportunities. Palgrave. Macmillan. Cham, Switzerland. ISBN 978-3-319-71472-1. ISBN 978-3-319-71473-8 (eBook) <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71473-8>

Escola d'Administració Pública de Catalunya (EAPC). (2013). Pautas y recomendaciones para la calidad de la formación de los empleados públicos. Retrieved from: http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/biblioteca/r_aprentatge/formacio/pautes_qualitat_formacio/pautas_calidad_formacion.pdf

Fantova, F. (2015). Innovación social y tercer sector de acción social. En Plataforma de ONG de acción social y Plataforma Tercer Sector. Análisis prospectivo sobre los retos actuales y futuros del Tercer Sector de Acción social Parte II: Los retos del tercer sector social de acción social. (p. 157-177). Madrid.

Fresno, J. M.; Rauchberger, C. (2016). Estudio tercer sector y provisión de servicios. Prácticas europeas y lecciones para España. Plana Inclusión. http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/estudio_tercer_sector_y_provision_de_servicios.pdf

Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE). Memoria de actividades 2015. Madrid. 2016.

Gairín Sallán, J. (Dir.) (2012), Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa. Editorial Wolters Kluwer Educación. Madrid ISBN 978-84-9987-057-5

Charrier, F. (2014). Estado de la formación y desarrollo en habilidades entre las empresas del Ibx 35. *Revistas Wolters Kluwer*.

Muñoz Cantero, J. M.; Espiñeira Bellón, E. M.; Rebollo-Quintela (2015). Evaluación de la formación mediante indicadores de calidad. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación, Universidad da Coruña, España. *Revista de estudios e investigación en psicología*. eISSN: 2386-7418, 2015, vol. Extr., núm. 10. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.471

Paradise, A.; Association for Talent Development (ASTD) (2013). Indicadores de la formación y desarrollo en las organizaciones. EUA: Steve Fife.

Pineda Herrero, P.; Quesada, C. (2013) Evaluación de la transferencia de la Formación continua mediante el modelo ETF de Factores. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN:1681-5652, núm. 61/1- 15-01-2013.

Pineda-Herrer, P.; Durán Bellonch, M. del M.; Ciraso Calí, A.; Espona Barcons, B. (2015). La formación para la innovación en España: situación, características y perspectivas de eficacia. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, vol. 67, núm. 2, 2015, p. 9-36 (vol. 67). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

Planas Lladó, A.; Pineda Herrero, P.; Gil Pasamontes, E.; Sánchez Casals, L. (2014) *Pedagogía Social*. *Revista interuniversitaria*. ISSN:1139-1712. DOI: 10.7179. PSRI 2014.24.05. núm. 24, p. 105.134.

Ramírez-del-Río, A.; Garrido Casas, J. (2011). Evaluación del impacto formativo en la empleabilidad de los trabajadores en el contexto de modelo formativo tripartito español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 17, núm. 2, art. 4. http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_4.htm

Ruiz, R. (Dir.); Ramírez, A.; Delgado, B.; Gómez, E. (2015). *El tercer sector de acción social en 2015: impacto de la crisis*. Madrid: Masa Creativa.

Salamon, Lester M.; Helmut K. Anheier (1999). Defining the Nonprofit Sector: A Cross-National Analysis (Manchester, R.U.: Manchester University Press).

Tejada Fernández, J.; Ferrández Lafuente (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653, núm. 58/3- 15/03/12).

Vidal, P. (2013). Cambio de época en el tercer sector. *Revista española del tercer sector*, núm. 23.



Vidal, P.; Fernández, A. A. (Observatori del Tercer Sector i la Societat Civil) Coordinación: Laia Grabulosa y Gemma Huerta (La Confederació Empresarial del Tercer Sector Social de Catalunya) (2017). Anuari de l'Ocupació del Tercer Sector Social de Catalunya 2017 3a edició. Retrieved from <http://www.laconfederacio.org/wp-content/uploads/2017/07/2017-07-ANUARI-OCUPACIÓ-TSS-2017-WEB.pdf>



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

Intercanvi

Resum

L'objectiu de l'estudi que es presenta és conèixer la percepció de joves extutelats beneficiaris de programes d'autonomia gestionats per Aldees Infantils SOS Barcelona, quant a l'orientació rebuda al centre residencial al voltant de la promoció de la xarxa de suport social i les habilitats formatives-laborals, amb la finalitat d'establir implicacions pràctiques per a la transició a la vida adulta. S'ha emprat un disseny de tall qualitatiu en què han participat 12 joves d'entre 18 i 25 anys. Els resultats mostren que els nois van rebre orientació des del centre residencial i que, a més, estaven involucrats en entitats i associacions. Tot i haver-se constatat una alta mobilitat escolar i de recurs de protecció, actualment tots continuen un itinerari acadèmic o laboral i compten amb xarxa de suport social. Especialment, es corrobora que l'estabilitat al mateix recurs de protecció genera nivells més alts de vinculació.

Paraules clau

Transició a la vida adulta, joves extutelats, programes d'emancipació, xarxa de suport social, orientació acadèmica-laboral, atenció residencial, CRAE.

Percepciones de los jóvenes tutelados y extutelados acerca de la atención residencial recibida por el sistema de protección catalán

El objetivo del estudio que se presenta es conocer la percepción de jóvenes extutelados beneficiarios de programas de autonomía gestionados por Aldeas Infantiles SOS Barcelona, en relación con la orientación recibida en el centro residencial en cuanto a la promoción de su red de apoyo social y sus habilidades formativo-laborales, con la finalidad de establecer implicaciones prácticas para la transición a la vida adulta. Para ello se ha utilizado un diseño de corte cualitativo en el que han participado 12 jóvenes de entre 18 y 25 años. Los resultados muestran que los chicos recibieron orientación desde el centro residencial y estaban involucrados en entidades y asociaciones. A pesar de haberse constatado una alta movilidad escolar y de recurso de protección, actualmente todos siguen un itinerario académico o laboral y presentan una red de apoyo. Especialmente, se corrobora que la estabilidad en el mismo recurso de protección genera mayores niveles de vinculación.

Palabras clave

Transición a la vida adulta, jóvenes extutelados, programas de autonomía, red de apoyo social, orientación académico-laboral, atención residencial, CRAE.

Perceptions of young people currently and formerly in the system regarding the residential care received under the Catalan child protection system

The goal of this study is to ascertain in detail young care leavers' points of view regarding the emancipation programmes offered by Aldeas Infantiles SOS Barcelona children's home organisation, specifically the coaching offered at the residential placement to boost their social support networks and their work and academic skills, aimed at establishing a bridge to the transition into adult life. The study was conducted using a qualitative approach, with a sample group formed by 12 people aged 18-25. The results show that young care leavers received guidance at the residential centre and were involved in entities and associations. Despite having also demonstrated high rates of school mobility and residential placement, all the participants are currently still enrolled in academic pursuits or employed, and belong to a support network. It is notable that stability at the placement itself can encourage a greater sense of belonging.

Keywords

Transition to adulthood, young care-leavers, emancipation programmes, personal networks, academic and career guidance, foster care, CRAE residential action education centres

Com citar aquest article:

Marzo Arpón, M.; Galán Sanz, P. (2020). Percepcions dels joves tutelats i extutelats sobre l'atenció residencial rebuda pel sistema de protecció català. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 173-194.

▲ Introducció

La joventut extutelada, és a dir, aquells joves que han estat tutelats per l'administració fins a complir els divuit anys, han de fer front al món dels adults molt abans que la resta de la població.

L'inici d'aquest projecte es troba en les pràctiques realitzades en el Projecte d'Autonomia de l'organització Aldees Infantils SOS arran del màster universitari en Models i Estratègies d'Acció Social i Educativa en la Infància i l'Adolescència, cursat a la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull. Aquestes pràctiques van permetre conèixer els reptes diaris dels joves i plantejar la gran necessitat de treballar certes habilitats que afavoreixin el seu benestar com a persones en un context en què la seva trajectòria de vida es veu clarament truncada. Així es va gestar el treball final de màster "Joves extutelats: L'itinerari formatiu-laboral i la xarxa de suport social com a factors protectors".

La societat espanyola es defineix per ser una societat occidental postmoderna que dona cabuda a una perllongada adolescència

Hem de considerar que aquests joves es troben, de la mateixa manera que d'altres de la seva mateixa edat, en una etapa vital complexa que implica canvis a nivell bio-psico-social. No obstant això, la joventut ve marcada per comportaments que cada societat defineix com a propis, contribuint a establir una construcció cultural d'aquesta etapa vital. L'etapa de l'adolescència i la joventut emmarcada en la nostra cultura porta amb si la contradicció pròpia de deixar enrere el món de la infància per encarar-se al de l'adulthood, procés que reclama conèixer i entendre la seva història personal. La societat espanyola es defineix per ser una societat occidental postmoderna que dona cabuda a una perllongada adolescència a causa, en part, de la tendència a retardar l'emancipació de casa dels progenitors com mostren les dades publicades per l'Observatori de l'Emancipació (2018) (només un 6'2% de joves entre 16 i 24 anys emancipats en el segon semestre de 2018). L'abandonament prematur dels estudis tampoc no ajuda a una emancipació primerenca (17'9% entre 18 i 24 anys no finalitza l'educació secundària i no continua formació el 2018, segons dades del Ministeri d'Educació i Formació Professional, del curs 2019-2020), circumstància que comporta que la joventut espanyola albergui altes taxes d'atur (31'68% entre 16 i 24 anys en el tercer trimestre del 2019 segons l'Idescat).

Els joves extutelats tenen una trajectòria especialment sensible marcada per haver pogut patir algun tipus de maltractament, per inestabilitat, canvis de referent, reducció de xarxes de suport social, nivells formatius baixos i certa fragilitat emocional, a causa del seu recorregut vital (Bàrbara, 2009). Tot això comporta que aquests joves es trobin en una situació de vulnerabilitat més gran que la resta de la joventut i que la transició a la vida adulta es presenti de manera forçada i prematura; tot i que el context social i econòmic i, en definitiva, el que se n'espera és igual per a tota la joventut.

Per facilitar la lectura d'aquest article s'ha optat per utilitzar un llenguatge neutre (nois, joves, adolescents, etc.) sense que això signifiqui cap tipus de discriminació.

Les mesures de protecció a la infància i adolescència a Catalunya

L'article 166.3, apartat a), de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya estipula que correspon a la Generalitat, en matèria de menors: "la competència exclusiva en matèria de protecció de menors, que inclou, en tot cas, la regulació del règim de la protecció i de les institucions públiques de protecció i tutela dels menors desemparats, en situació de risc i dels menors infractors, respectant en aquest últim cas la legislació penal".

Davant la situació dels joves tutelats i extutelats, Catalunya articula serveis i programes que ofereixen suport a aquest col·lectiu en resposta a la Llei 14/2010, de 27 de maig, de Drets i oportunitats en la infància i adolescència (LDOIA). Aquesta llei contempla les mesures de protecció a la infància i adolescència desemparada que es concreten a continuació:

- Acolliment familiar simple o permanent.
- Acolliment convivencial d'acció educativa (UCAE).
- Acolliment en centre: centre d'acollida (CA) i centre residencial d'acció educativa (CRAE).
- Acolliment preadoptiu.
- Mesures de transició a la vida adulta i d'autonomia personal.

Aquesta última mesura és gestionada per l'Àrea de Suport als Joves Tutelats i Extutelats (d'ara endavant ASJTET), que depèn de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (d'ara endavant DGAIA) i ofereix a aquests joves d'entre 16 i 21 anys un suport tècnic i socioeducatiu amb l'objectiu que disposin d'habilitats necessàries per viure de manera autònoma (FEPA, 2009).

El benestar i les oportunitats educatives com a factors propulsors cap a una emancipació reeixida

Sovint, en el camp d'estudi de la joventut extutelada, sobretot pel que fa a l'itinerari acadèmic i laboral i la xarxa de suport social, són recurrents conceptes com autonomia, emancipació, resiliència, èxit i fracàs escolar i abandonament prematur dels estudis.

La Llei 14/2010, de 27 de maig, contempla les mesures de protecció a la infància i adolescència desemparada

Les relacions socials reforcen el *capital social*, ja que mantenen actives les connexions entre persones, grups i organitzacions

Segons la Federació d'Entitats amb Projectes i Pisos Assistits (d'ara endavant FEPA), *autonomia* es defineix com “la capacitat per plantar cara als reptes de la vida adulta participant de les xarxes socials i col·laborant en el seu establiment” (FEPA, 2009, p. 32). Trobem aquí una força que sosté la raó de ser dels éssers humans i nodreix la necessitat de comunicació i de compartir que ens caracteritza: les relacions socials. L'autonomia duu intrínseca l'adquisició d'una sèrie de valors com ara: responsabilitat, perseverança, autoestima, autocrítica, presa de decisions, paciència i assumpció de riscos, entre d'altres (FEPA, 2009; Sala Roca, Villalba, Jariot i Rodríguez, 2009). Les relacions socials reforcen el *capital social*, ja que mantenen actives les connexions entre persones, grups i organitzacions, com associacions o entitats culturals, factor que promou la confiança, l'afecte i el compromís cívic.

La *resiliència* és entesa com la capacitat humana per superar traumes i ferides, “[...] una actitud vital, positiva, que estimula a reparar danys soferts convertint-los, a vegades, en obres d'art” (Ruiz i Torres, 2015, p. 2). La resiliència és, a més, la capacitat de sortir enfortit de les adversitats; però no sorgeix del no-res, sinó que és necessari “un conjunt constituït per un temperament personal, una significació cultural i un suport social” (Cyrulnik, 2010, p. 27). Podem afirmar que aquesta capacitat no és innata i que a més es pot treballar, educar i potenciar a través de factors protectors. Per tant, els programes de transició a la vida adulta han de capacitar i motivar el jove per aconseguir-ho. És interessant reflexionar sobre l'oportunitat que tenen els nois per entrenar les seves habilitats d'autodeterminació i presa de riscos en un context excessivament protector que ajuda a fomentar la dependència institucional, dificultant-ne la sortida d'aquests centres (Cameron, Hynes, Maycock, O'Neill i O'Reilly, 2017; Comasolivas, Sala-Roca, Marzo, 2018). En les etapes de l'adolescència i joventut, quan les nostres experiències no estan encara marcades per un sistema excessivament rígid, cal equivocar-se per despertar certs instints que guien el nostre camí. Així doncs, tal com expressa Camacho (2013, p. 62): “els educadors no poden fer el camí per ningú, però sí que el poden recórrer al seu costat”.

Ruiz i Torres (2015) han investigat sobre els factors protectors que ajuden que els joves extutelats es desenvolupin a la vida una vegada emancipats. En el seu estudi entrevisten set joves d'entre 19 i 26 anys per identificar factors que els van ajudar a desenvolupar les seves habilitats resilents un cop emancipats del sistema de protecció, i van concloure que alguns d'aquests factors són tenir una relació estable i compromesa amb l'educador de referència, mantenir relacions i activitats normalitzades fora del centre, mantenir el vincle amb els germans, tenir amistats i patir pocs canvis en els diferents recursos de protecció.

Pel que fa a la trajectòria acadèmica i laboral, finalitzar l'educació secundària obligatòria (ESO) situa en una posició mínima necessària per optar a un món laboral en constant evolució, a més de permetre l'accés a l'educació superior. Tot i que les investigacions han demostrat que l'*èxit escolar* a

la ciutadania aporta grans beneficis en el creixement i l'ocupació (Objectius educatius europeus i espanyols, 2013), les xifres d'abandonament escolar primerenc a Espanya són de les més altes de la Unió Europea (Vila, 2015). Tampoc la població extutelada no presenta uns resultats satisfactoris d'èxit escolar (Montserrat, Casas i Baena, 2015).

De la mateixa manera, són diversos els autors que coincideixen que els joves extutelats solen presentar un nivell educatiu baix i abandonament escolar prematur. Jariot, Sala Roca i Arnau (2015) i Montserrat i Casas (2010) afirmen que, tot i que la tutela els proporciona oportunitats educatives, les seves experiències individuals estan caracteritzades per una alta mobilitat escolar, baixa autoestima acadèmica, experiència escolar prèvia amb absentisme i escàs o nul suport familiar, organització rígida de l'oferta educativa, manca d'espai i atenció al centre residencial, necessitat de treballar en sortir del sistema de protecció i una expectativa massa focalitzada (des del sistema educatiu i el sistema de protecció) a seguir una via laboral.

No obstant això, algunes investigacions han constatat la tendència que més temps de permanència en el mateix tipus d'acolliment es relaciona amb puntuacions més altes tant de benestar subjectiu com pel que fa a l'obtenció d'estudis superiors (Courtney, 2016; Biehal, Sinclair i Wade, 2015, citat a Comasolivas, 2018). Quinn, Davidson, Milligan, Elsley i Cantwell (2017) mostren diferents programes reeixits de transició a la vida adulta, que destaquen pel fet que es comencen a aplicar almenys un any abans de la sortida del centre, que es caracteritzen per treballar de manera multidimensional el conjunt de les habilitats intrapersonals, socials i tècniques, i brindar oportunitats educatives i d'inserció laboral.

A mode de resum, els factors protectors identificats per la literatura científica més recent que incideixen tant en la dimensió social com en la formativa i laboral són:

- Estabilitat: en el mateix recurs de protecció i en el mateix centre educatiu, així com un espai adequat per a l'estudi i atenció per part dels educadors.
- Referent adult: que hi hagi, al menys, una figura adulta referent en les seves vides amb qui establir una vinculació d'afecció i confiança.
- Mantenir la vinculació amb els germans (quan n'hi ha): a vegades són l'únic arrelament familiar que tenen. Això implica no separar-los en diferents centres, tret que calgui fer-ho pel bé bio-psico-social d'ambdues parts.
- Pertinença a un grup d'amistats: incloent-hi aquí grups d'amics fora del context residencial.
- Activitats d'oci i temps lliure: ajuden a realitzar activitats del seu propi interès i que es relacionin amb gent de fora d'aquest context, tot expandint les seves xarxes socials.

Més temps de permanència en el mateix tipus d'acolliment es relaciona amb puntuacions més altes tant de benestar subjectiu com pel que fa a l'obtenció d'estudis superiors

- Coordinació del sistema educatiu i de protecció: una bona comunicació entre tots dos sistemes per treballar a partir del mateix pla de treball, però també per facilitar l'accés a l'oferta formativa a aquells joves que han abandonat en algun moment els estudis o no han seguit l'itinerari més comú, com és el cas de la formació professional.

Realitzar activitats que els agraden juntament amb el suport de persones de confiança contribueix a crear un sentiment de seguretat i motivació

Realitzar activitats diàries que els agraden juntament amb el suport de persones de confiança en les seves vides contribueix a crear un sentiment de seguretat i motivació que beneficia enormement la gestió emocional, l'autodeterminació, la perseverança i la paciència (Sala Roca *et al.*, 2009; Llosada-Gistau, Montserrat i Casas, 2017) necessàries en un futur pròxim formatiu-laboral i de relacions socials. Tot això, que contribueix a reforçar el seu capital social i a desenvolupar mecanismes de resiliència, obre el camí cap al compromís amb un projecte de vida.

Objectius

Els objectius que van guiar l'estudi van ser els següents:

- Conèixer la percepció dels joves acollits en pisos gestionats per Aldees Infantils SOS Barcelona, sobre l'efectivitat dels programes de preparació a la vida adulta al CRAE pel que fa a les habilitats socials, formatives i laborals.
- Plantejar propostes de millora d'acord amb la percepció experimentada pels joves pel que fa a l'orientació rebuda al CRAE sobre habilitats socials, formatives i laborals.

El context: Aldees Infantils SOS: línia pedagògica

L'Aldea

Aldeas Infantils SOS és una organització internacional, privada, d'ajuda a la infància, sense ànim de lucre, interconfessional i independent de tota orientació política i amb presència a cent trenta-cinc països.

L'Aldea Infantil, que s'emmarca en la tipologia de CRAE, es troba a la província de Barcelona i acull infants i adolescents d'entre 3 i 18 anys. Es divideix en cinc casetes de nou places cadascuna. Cada caseta compta amb un

equip educatiu format per cinc educadors socials i un coordinador, que és la figura de referència dels nois.

L'Aldea Infantil es caracteritza per seguir una metodologia basada en tres eixos:

- *Processos d'acollida, adaptació i desinternament*: a través d'un entorn càlid.
- *Vida quotidiana*: des del mateix centre es treballa el sentiment de pertinença i la convivència, així com el foment de la seva participació en activitats extraescolars i d'associacionisme.
- *Acció tutorial*: que orienta i acompanya el jove en el seu projecte de vida.

Programes: Barlovento i Projecte d'Autonomia

Els programes de suport a l'autonomia gestionats per Aldees Infantils Catalunya SOS són el Programa Barlovento (d'ara endavant PB) i el Projecte d'Autonomia (d'ara endavant PA). Aquests programes ofereixen suport a nivell social, acadèmic, laboral, jurídic, psicològic, acompanyament i habitatge amb presència d'un equip que en realitza un seguiment. L'àmbit d'actuació de cada programa és diferent: el primer atén joves d'entre 16 i 21 anys i el segon, joves de 18 anys en endavant.

Tot jove ha de passar una entrevista per incorporar-se a un dels programes, així com pactar una sèrie d'acords a través d'un contracte-compromís i establir, en el cas dels joves extutelats, les prestacions que rebrà. Per a cada jove s'estableix un pla de treball segons l'edat, les seves necessitats i interessos, si és tutelat o extutelat, la durada depèn del projecte personal.

Comissió Trànsit a la Vida Adulta

La Comissió de Trànsit a la Vida Adulta (d'ara endavant TVA) es desenvolupa en els diferents programes d'Aldees Infantils SOS de manera transversal. Aquesta comissió atén nois de 16 anys en endavant amb l'objectiu de preparar-los i acompanyar-los en el seu procés d'emancipació a través de tallers i jornades.

Mètode

Aquest estudi s'emmarca en la tipologia de recerca aplicada ja que el seu objectiu se centra a obtenir informació d'una realitat concreta i convertir-la en coneixement pràctic i reflexiu a través de propostes de millora. A més, es tracta d'un estudi de caràcter qualitatiu ja que s'utilitza l'entrevista-semiestructurada com a instrument de recollida d'informació que permet conèixer l'experiència dels participants de manera més directa i completa.

Per a cada jove s'estableix un pla de treball segons l'edat, les seves necessitats i interessos, si és tutelat o extutelat

Mostra

La mostra d'estudi és incidental ja que han estat susceptibles a participar els joves d'entre 16 i 25 anys acollits en els pisos assistits (N=17).

Hi van participar 12 joves (6 noies i 6 nois), essent els 19 anys l'edat predominant. Només 2 dels joves són participants de PB, mentre que els 10 restants ho són de PA; 5 dels joves han estat, almenys, en dos recursos de protecció (CA i CRAE), mentre que 4 han passat per tres recursos (incloent-hi acolliment en família extensa i pisos d'autonomia per a menors d'edat) i només 3 dels joves han conviscut en un únic recurs (CRAE), essent tots ells de l'Aldea Infantil.

Instruments i procediment

Com a tècnica de recollida d'informació s'ha utilitzat l'entrevista semiestructurada ja que dona marge a l'espontaneïtat pròpia del diàleg. Per a elaborar les preguntes es va tenir en compte el marc teòric i els objectius de l'estudi. L'entrevista es dividia en dos grans blocs, un orientat a l'àrea formativa i laboral i un altre a l'àrea de la xarxa de suport social, que al seu torn es dividien en dos eixos: la preparació al CRAE (7 ítems) i la situació actual (12 ítems).

Les entrevistes es van realitzar als pisos assistits o a l'espai públic i sempre de manera individual, respectant el tempo narratiu de cada jove

Les entrevistes es van realitzar als pisos assistits o a l'espai públic i sempre de manera individual, respectant el tempo narratiu de cada jove. Totes van comptar amb el consentiment informat dels joves i la seva participació voluntària.

Anàlisi de dades

Les entrevistes van ser enregistrades en àudio i transcrites textualment. L'anàlisi de les dades s'ha realitzat mitjançant el programa *ATLAS.ti. 8 Windows Qualitative Data Analysis*. Les categories i subcategories d'anàlisi han estat definides a partir de la literatura científica consultada, tot i que han estat reestructurades a mesura que avançava la codificació i hi apareixien temes nous (vegeu taula 1).

Taula 1. Categories i subcategories d'anàlisi

CATEGORIES	SUBCATEGORIES
Preparació CRAE	Orientació relacions personals
	Orientació acadèmica i laboral
	Entorn favorable habilitats personals i socials
	Entorn favorable acadèmic i laboral
Situació actual	Participació activitats
	Formació
	Feina
	Xarxa d'amistats de suport
Expectatives	Resultats percebuts
	Expectatives acadèmiques i laborals
Comissió Trànsit a la Vida Adulta	
Fortaleses i mancances	Expectatives personals i socials
	Fortaleses i mancances habilitats i socials
Educatior referent	
Trajectòria vital	
Fortaleses i mancances acadèmiques i laborals	

Font: Creació pròpia.

Resultats

La trajectòria vital dels joves entrevistats sol estar marcada per grans canvis en les seves vides. Abans dels 18 anys la gran majoria ha viscut en dos o tres recursos de protecció, on el CA hi és sempre present. Els joves solen relatar la seva experiència en els CA com a traumàtica pel fet que hi accedeixen des de la incertesa de la seva situació, sobretot aquells que van arribar d'altres països. En alguns casos, concretament quan han estat acollits en família extensa i retornats després, es denota certa fredor i resignació.

Els resultats es presenten en concordança amb els blocs en què es divideix l'entrevista.

Bloc: Àrea xarxa de suport social

Preparació CRAE

La majoria dels joves (N=7) va expressar haver rebut orientació en relació amb habilitats personals i socials a través de xerrades i tallers, així com orientació directa per part del tutor referent.

En general, els joves van identificar, almenys, un referent adult dins del CRAE amb qui van establir un vincle fort, el qual solia ser el tutor. És important destacar que la gran majoria va expressar estabilitat amb el tutor, però aquells que hi van patir canvis descriuen les experiències com a molt negatives. Així mateix, van identificar els seus companys de centre residencial com a persones de confiança i suport.

La gran majoria dels joves va expressar una elevada satisfacció pel que fa a realitzar activitats concretes fora del centre, com a activitats extraescolars. No obstant això, s'observa certa contradicció pel que fa a la promoció de les seves amistats (visites d'amics, celebració d'aniversari, etc.), ja que cinc dels joves sí se sentien força satisfets. En relació amb les activitats organitzades en el mateix CRAE, com ara tallers o assemblees, només van manifestar una alta implicació, mentre que els altres van expressar participar-hi de forma intermitent.

De les seves narracions se'n desprenen els aprenentatges adquirits a través de les relacions diàries entre els nois i els educadors, així com entre els educadors, com expressava un dels nois entrevistats.

No l'orientació, però sí el dia a dia, és el que tu deies que el dia a dia, és a dir, és molt diferent l'actuació de segons quins educadors i veure-ho, en plan veure les diferents reaccions o veure les diferents maneres de fer dels educadors, ja que et fan veure coses. (E., 21 anys, 19/22)

Situació actual

En general, els joves van expressar sentir-se satisfets amb la seva xarxa d'amistats de suport, tot i que la van descriure com a reduïda i dispersa a causa dels diferents llocs on han viscut i els contextos en què han participat: el centre educatiu, activitats esportives, associacionisme juvenil, pisos assistits, amistats derivades de la parella, els companys i amics dels centres residencials i amistats de tota la vida. Així mateix, cinc joves van comentar que estaven immersos en una relació de parella.

La majoria va comentar que s'havia adonat de la importància de comptar amb persones de confiança a prop seu a causa de la soledat amb què han de lluitar al pis. Una solitud que, al seu torn, si la saben gestionar, els és beneficiosa. Aquest sentiment es recull en la cita següent:

La veritat que jo és que crec que des que soc aquí estic refent-me, saps? Peça a peça. I encara falta per acabar-me, però..., vaig fent, sí. Jo em veig molt més madur i molt més capaç de mantenir una relació d'amistat amb algú, em veig molt més preparat, sí. Suposo que la solitud aquí també ajuda força, saps? Ajuda molt, et fa pensar. (R., 18 anys, 18/20)

La majoria va comentar que s'havia adonat de la importància de comptar amb persones de confiança a causa de la soledat

Bloc: Àrea formativa i laboral

Preparació CRAE

Les accions orientatives concretes com ara xerrades, tallers o derivació a entitats externes van ser reconegudes només per quatre joves. No obstant això, la majoria (N=8) va expressar haver rebut orientació formativa i laboral per part del seu tutor referent a través de trobades en què consensuaven objectius a seguir.

Les dades revelen que més de la meitat dels joves (N=8) van expressar haver canviat d'escola com a mínim un cop des que estaven tutelats. D'altra banda, cinc joves van expressar tenir la possibilitat de rebre reforç escolar. A més, hi ha un especial consens a indicar que el context residencial no és l'espai adequat per seguir un itinerari acadèmic per la manca d'un espai idoni, manca d'atenció per part dels educadors i per un ambient sorollós i inestable:

Material i això sí..., hi havia de tot, però, o sigui espai, hi érem tots en un menjador..., que, a veure, el menjador era molt gran, no? Però hi érem tots, llavors, doncs com que alguns uns no feien res, embolicaven la troca, hi havia soroll... (G., 19 anys, 3/27)

Així com en un altre comentari:

[...] I més que res també és que és difícil que els educadors se centrin en aquest tema acadèmic perquè els nens venen amb problemes emocionals i en realitat es concentren més en aquests temes perquè si no tens unes coses, una..., bases cobertes, doncs no pots anar avançant. (E., 19 anys, 8/30)

Situació actual

Tots els joves es troben seguint un itinerari formatiu que s'emmarca dins de l'educació obligatòria, post-obligatòria i superior. L'últim curs acadèmic més elevat que han realitzat és PFI¹ (3 joves), CFGM² (4), CFGS³ (2), batxillerat (1) i estudis universitaris (2). Quant a la seva situació laboral, tres joves treballen i estudien, i cinc han tingut contacte amb el món laboral.

Tot i que la gran majoria va expressar no posseir ni les tècniques ni la rutina necessària per a l'estudi, ara són més conscients de la importància de tenir una formació que els permeti optar a llocs de treball dignes que siguin del seu grat. Els joves van manifestar sentir-se satisfets amb els seus resultats fins al moment, encara que considerin que el procés per assolir els seus objectius s'hagi prolongat més del que s'esperava.

En definitiva, des que van sortir del centre fins a l'actualitat, es destaquen grans canvis en la seva forma de pensar i actuar; en general, manifesten que ara són més conscients de la importància de l'estudi, i n'hi ha que es peneixen de no haver finalitzat l'itinerari acadèmic que seguïen al CRAE. Així mateix, la gran majoria també va comentar que ara era més conscient de l'expansió de les seves xarxes socials, i alguns van relatar saber escollir millor les seves amistats i, alhora, saber gaudir de si mateixos.

En general, i tot i que continuen aprenent, la majoria va relatar els mecanismes que ha anat adquirint per continuar endavant en un context marcat per la llibertat i la solitud, generant-se en ells el benestar propi de l'autogestió i la satisfacció en avançar en el seu propi camí. La cita següent reflecteix aquesta força interior que sorgeix de dins quan es necessita:

Però és això, que si tu estàs sol i no hi ha ningú que et digui, si tu estàs sol i penses que no vals per res, que no serveixes per res, que no aconseguiràs res, però no hi ha ningú al teu costat que et digui el contrari, llavors tu seguiràs sempre pensant això, saps? Llavors t'enfonsaràs. Llavors la força aquesta que es necessita per no pensar això. (R., 18 anys, 18-19/20)

Discussió i conclusions

S'han pogut identificar factors protectors que ajuden el jove a comprometre's amb un projecte i a tenir èxit a la vida

El primer objectiu, centrat a conèixer la percepció dels joves sobre l'efectivitat dels programes de preparació a la vida adulta al CRAE pel que fa a habilitats socials, formatives i laborals s'ha assolit. S'han pogut identificar factors protectors que ajuden el jove a comprometre's amb un projecte i a tenir èxit a la vida com ara l'estabilitat, posseir habilitats resilents i obtenir un nivell educatiu més enllà de l'ensenyament bàsic obligatori. La manca de referents familiars estables durant el procés d'emancipació dels joves (Sala Roca et

al., 2009; Cameron et al., 2017), accentuat pels canvis de centre residencial i d'escola, i fins i tot mesura protectora (Montserrat et al., 2010; Vila, 2015; Jariot et al., 2015; Llosada-Gistau et al., 2017), dificulten la possibilitat de poder projectar la seva pròpia imatge en persones amb les quals han establert un vincle real i durador, i posen de manifest que aquests joves se senten desubicats i desarrelats i que, precisament per això, necessiten mantenir vincles segurs i estables al llarg del temps.

A través de les experiències vitals dels joves entrevistats s'ha constatat que hi ha certs factors desenvolupats al CRAE que han promocionat el desenvolupament d'aquestes habilitats i un altres que les han dificultat i, fins i tot, obstaculitzat.

Factors protectors

Els factors protectors identificats en aquest estudi són: l'existència d'una (almenys) *figura adulta referencial*, pertànyer a un *grup d'amistats* (dins i fora del CRAE) i la realització d'*activitats d'oci i temps lliure*.

Els joves van relatar com la *persona adulta referent* amb qui van establir un vincle fort, fos el seu tutor o no ho fos, va constituir un suport molt important en el seu pas pel centre i una font de coneixement en moments de dubte. És important tenir clar que cada noi necessita el seu procés i el seu temps, però tots tenen la necessitat d'afecte i suport incondicional. Alguns continuen mantenint el vincle amb els seus educadors després del seu desinternament, fet que fa palesa de nou el foment de la *mentoria social*, acompanyant el jove en aquesta transició, abans i després de la seva emancipació (Vila, 2015; Quinn et al., 2017).

Tot i l'handicap que suposa els canvis continus, tots els joves van expressar sentir-se part d'un *grup d'amistats* durant la seva tutela, i en l'actualitat encara conserven les amistats que van fer arran de les activitats extraescolars i de l'associacionisme. D'aquesta manera, es constata com la realització d'*activitats d'oci i temps lliure* facilita l'establiment de relacions d'amistat posteriors a la seva emancipació (Llosada-Gistau et al., 2017; Ruiz i Torres, 2015; Vila, 2015). Així mateix, alguns dels nois van manifestar saber mantenir relacions més sanes en l'actualitat, fet que no es pot aconseguir sense una regulació emocional i altres habilitats relacionades amb l'autonomia, com són la capacitat per sospesar riscos, posposar la satisfacció immediata i tolerar la frustració (Sala Roca et al., 2009; FEPA, 2009).

Així mateix, que *tots continuïn un itinerari acadèmic* que, majoritàriament, se situa dins de l'etapa de l'educació post-obligatòria (etapa mínima desitjable en la societat actual), que tots tinguin perspectives de continuar estudiant i que alguns d'ells (els més grans) s'hagin inserit en el món laboral és un resultat clarament positiu, però no suficient. Aquestes dades contrasten amb

Es constata com la realització d'activitats d'oci i temps lliure facilita l'establiment de relacions d'amistat posteriors a la seva emancipació

les que presenten algunes investigacions (Jariot *et al.*, 2015; Sala Roca *et al.*, 2009) ja que destaquen l'alt índex de fracàs escolar entre els joves extutelats.

Com més nivell educatiu, més possibilitats d'accedir a llocs millor qualificats i tenir millors condicions de vida (Montserrat i Casas, 2010; Objetivos educativos europeos y españoles, 2013; Villa, 2015; Jariot *et al.*, 2015 i Courtney, 2016). No obstant això, el fenomen que es produeix amb aquests nois és el mateix que exposen Casas *et al.* (2010) i Courtney (2016) pel que fa al retard progressiu que acumulen els joves extutelats en els seus itineraris acadèmics a partir de l'educació post-obligatòria. El sistema educatiu no facilita la continuïtat formativa a aquells joves que deixen de seguir l'itinerari educatiu ordinari (ESO) i opten per d'altres d'alternatius (FP, PQPI), que requereixen més esglaons i que retarden els seus itineraris formatius més que els de la població general.

Considerant que l'acompanyament i el suport que ofereix l'ASJTET es perllonga fins als 21 anys, podríem afirmar que aquests nois tenen de termini fins a aquesta edat per haver cursat uns estudis satisfactoris en concordança amb el món globalitzat i competitiu en què vivim. De nou, som davant d'una desigualtat d'oportunitats que exigeix resposta i que no fa sinó més patent la urgència que les polítiques socials s'orientin d'una forma més concreta a cobrir les necessitats que es deriven de la realitat d'aquests joves.

Factors de risc

Aquells factors protectors identificats per la literatura científica que no s'han vist reflectits en aquesta investigació són: *estabilitat* en el mateix recurs de protecció i en el mateix centre educatiu, així com *espai i atenció adequada per a l'estudi*.

Un resultat revelador i que va en concordança amb Llosada-Gistau *et al.* (2017), Ruiz i Torres (2015) i Cameron *et al.* (2017) és que els joves que han passat per un únic recurs de protecció (N=3) són els que en l'actualitat manifesten sentir-se més segurs en les seves relacions, mentre que aquells que van passar per dos recursos (N=5) o més (N=4) van expressar no disposar d'una xarxa social estable, així com poca disposició per establir relacions socials en general.

És important recordar que els éssers humans som éssers socials i l'afecte i l'amor són el pilar base que sustenta totes les dimensions de la vida, ja que ajuda a projectar-se en els altres i a situar-se en el món (estabilitat), així com a definir-se en un o diversos grups (sentit de pertinença).

Els joves que han passat per un únic recurs de protecció són els que en l'actualitat manifesten sentir-se més segurs en les seves relacions

D'altra banda, els resultats mostren una *alta mobilitat escolar* (tots els nois van canviar d'escola quan van ser tutelats), fet que ha repercutit directament tant en l'àrea acadèmica com en la seva xarxa de suport social. N'és una mostra la manca d'hàbits d'estudi un cop emancipats o el contrast entre les seves expectatives acadèmiques abans de sortir del centre i el xoc amb la realitat. No obstant això, ningú pot afirmar que sigui fàcil seguir una rutina estructurada als 16 o 18 anys, etapa que ve marcada pels avenços i retrocessos propis de qui està explorant la seva personalitat. Així mateix, esdevé interessant el fet que tots els joves descriuen *l'espai d'estudi com inadequat*, situació acrescudada per diversos factors, com són l'estructura física del centre o la manca de preparació dels educadors socials en didàctiques que ajudin i fomentin els hàbits d'estudi.

Aquestes dades són coincidents amb Llosada-Gistau *et al.* (2016); Montserrat *et al.* (2010); Vila (2015); Jariot *et al.* (2015) i Casas *et al.* (2010), quan afirmen que la mobilitat escolar i la manca de condicions necessàries per a l'estudi són les raons principals que expliquen l'abandonament escolar prematur entre els joves extutelats, l'excessiva focalització en una formació professional i l'alt índex de fracàs escolar.

Cal destacar que les situacions que menen al fet que els nois canviïn sovint de recurs i escola es deu majoritàriament a la manca d'inversió de recursos en l'àrea d'atenció a la infància. Això inclou millorar l'equipament dels CRAE, disminuir les ràtios, millorar la qualitat de vida dels nois tot oferint una oferta àmplia de possibilitats, desenvolupar programes de suport a l'emancipació, entre d'altres, sense oblidar una aposta clara per la mesura en acolliment familiar abans de recórrer a l'acolliment en centre. Així doncs, esdevé del tot necessari que els programes de transició a la vida adulta s'iniciïn abans de la sortida del centre de protecció, centrant els esforços a promoure la xarxa de suport social dins i fora de la comunitat, així com a oferir oportunitats educatives i d'inserció laboral, en una xarxa articulada pel sistema educatiu, el sistema de protecció, les organitzacions implicades i les empreses col·laboradores.

Tenint en compte les experiències positives dels joves dins del programa d'emancipació d'Aldees Infantils SOS, podríem considerar-lo un exemple d'èxit en un context en què a més cal més recursos d'aquest tipus. La Comissió de Trànsit a la Vida Adulta és una eina clau per iniciar els nois que encara no han realitzat el seu procés de desinternament del centre residencial i per obtenir experiències de primera mà per part de joves extutelats que comparteixen aquest mateix procés.

En definitiva, dels seus relats se'n desprèn la consciència que, tot i que el seu trànsit a la vida adulta és molt més brusc que el de la joventut no tutelada, s'aprèn més ràpid i es madura abans. Aquest aprenentatge és possible gràcies a la resiliència que han sabut desenvolupar, l'actitud que planta cara a la vida i entén les dificultats com a processos de reconstrucció. En aquest sentit, des

La Comissió de Trànsit a la Vida Adulta és una eina clau per iniciar els nois que encara no han realitzat el seu procés de desinternament del centre residencial

del mateix recurs residencial s'ha de treballar la responsabilitat i l'autonomia de forma gradual, segons l'edat i la situació, en detriment d'una excessiva sobreprotecció, la qual provoca una certa infantilització i una vivència traumàtica d'aquest procés. Tot això necessita anar acompanyat d'un engranatge compost per les seves pròpies habilitats i per un entorn facilitador, promogut, principalment, pel sistema de protecció i el sistema educatiu, però també per la societat en general i, especialment, per les polítiques socials.

Implicacions per a la pràctica de la protecció infantil

El segon objectiu, centrat a plantejar propostes de millora a partir de la percepció experiencial dels joves, es concreta en un conjunt d'aportacions i orientacions adreçades a aquells professionals que treballen amb nois que es troben en recurs residencial, que provenen i són el reflex de les experiències viscudes pels joves i la seva motivació per canviar i millorar el seu entorn. Cal iniciar la preparació explícita i programada d'aquestes competències als 12 anys, primera etapa de l'adolescència.

Per a orientar les accions exposades a continuació, farem servir l'estructura que proposa Fernández del Valle, Bravo, Martínez i Santos (2012) a "Estàndards de qualitat en acolliment residencial" (EQUAR) ja que, encara que s'hagi posat el focus en la dimensió social i en la formativa i laboral, és indiscutible que les dues van de bracet d'altres principis que assenyalen aquests autors com ara la seguretat, la participació, l'estructura física, el suport a les famílies, la promoció de l'autonomia o la coordinació professional, entre d'altres. I que, com en un engranatge sistèmic, per al bon funcionament d'un element, és necessari el funcionament de tots els elements.

A continuació, es presenten les propostes de millora que s'han identificat com a promotores de processos de transició més satisfactoris, com a resultat del procés de triangulació entre el contingut de les entrevistes, el marc teòric i el coneixement de la investigadora, fonamentat en les pràctiques realitzades en PA i en la seva trajectòria acadèmica en el camp social (vegeu taula 2 i 3).

Taula 2. Propostes de millora: Àrea emocional-relacional

ÀREA EMOCIONAL-RELACIONAL (AE-R)	
(AE-R) OBJECTIU OPERACIONAL: Reforçar les interaccions socials dels nois amb els seus iguals, amb l'exterior i amb el tutor	
ACCIONS	INDICADORS
Atenció i interès per les activitats realitzades pel noi en el dia a dia	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de vegades que el noi s'adreça als educadors per iniciativa pròpia per explicar/ sol·licitar orientació/ajuda o compartir alguna cosa - Nombre de vegades que el tutor s'adreça al noi per acompanyar en el procés - Grau de participació en les activitats internes (planificades pel mateix CRAE)
Programació de tutories que permetin crear l'ambient idoni per a abordar interessos i inquietuds del noi	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de tutories realitzades per trimestre amb cada noi - Qualitat del contingut tractat en les tutories per trimestre - Acords, canvis i propostes anotades en el pla de treball
Planificació d'activitats internes (jocs, gimcanes, tallers, xerrades, etc.) per part dels nois i consensuada per l'equip educatiu	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'activitats anuals realitzades que han estat dissenyades pels nois en relació amb el nombre total d'activitats organitzades en el centre - Nombre d'assistents a les activitats - Grau de satisfacció dels nois en relació amb l'organització assembleària
Planificació de sortides a partir de les propostes dels nois mitjançant metodologia assembleària i consensuada amb l'equip educatiu	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de sortides anuals realitzades que han estat dissenyades pels nois en relació amb el nombre total de sortides organitzades al centre - Nombre d'assistents a les activitats - Grau de satisfacció entre els nois en relació amb l'organització assembleària
Participació en activitats de lleure educatiu, culturals i/o esportives	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'activitats anuals realitzades per cada un dels nois en entitats, clubs, associacions, projectes, etc. - Grau de satisfacció per part del noi en les activitats escollides
Realització de tallers de desenvolupament d'habilitats socials per part de professionals externs, així com pels educadors	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de tallers realitzats a l'any - Nombre de nois que de forma voluntària han assistit als tallers - Grau de satisfacció per part del noi en els tallers escollits

Realització de xerrades-testimonis de joves extutelats en relació amb experiències d'emancipació	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de xerrades-testimonis realitzats a l'any - Nombre de nois que de forma voluntària han assistit als tallers - Grau d'utilitat de les experiències per als nois
(AE-R) OBJECTIU OPERACIONAL: Fomentar la tècnica de la mediació com a estratègia per a la resolució de conflictes	
Realització de tallers de mediació	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de tallers de mediació realitzats a l'any en relació amb el nombre total de tallers organitzats en el centre - Nombre de nois que de forma voluntària han assistit als tallers - Grau de satisfacció per part del noi en els tallers escollits
Pràctica de la tècnica de la mediació en els conflictes quotidians del CRAE	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de conflictes mitjans per part dels educadors - Nombre de conflictes mitjans per part dels nois - Grau de satisfacció per part del noi en relació amb la resolució del conflicte
Implicació dels nois a la comunitat a través d'activitats col·lectives de mediació (jornades, parades informatives, contacte amb altres grups de joves, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de nois que participen en les activitats de mediació de forma anual - Grau d'integració de la tècnica de la mediació en la resolució dels conflictes diaris

Font: Creació pròpia.

Taula 3. Propostes de millora: Àrea acadèmica-laboral

Àrea acadèmica-laboral (AA-L)	
(AA-L) OBJECTIU OPERACIONAL: Orientar en l'itinerari formatiu-laboral dels nois	
Presentació de xerrades per part de professionals experts en la matèria en relació amb diverses temàtiques i tècniques d'estudi	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de xerrades formatives i laborals realitzades per any en relació amb el nombre total de xerrades realitzades al centre - Nombre de nois que de forma voluntària han assistit als tallers - Grau de satisfacció per part del noi en les xerrades
Realització de xerrades/testimonis de joves extutelats que presentin itineraris educatius i/o sociolaborals com a exemples d'emancipació	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de xerrades formatives i laborals realitzades per any en relació amb el nombre total de xerrades realitzades al centre - Nombre de nois que de forma voluntària han assistit als tallers - Grau de satisfacció per part del noi en les xerrades
Incorporació d'una figura orientadora al CRAE a la qual poder acudir i poder obtenir respostes adequades a cada situació	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de xerrades dutes a terme per joves extutelats a l'any en relació amb el nombre total de xerrades realitzades al centre - Nombre de nois que de forma voluntària han assistit als tallers - Grau d'utilitat de les xerrades com a exemples-mirall en el seu procés d'emancipació
Organització de sortides a jornades, tallers, fires, etc., que presentin l'oferta formativa disponible	<ul style="list-style-type: none"> - Contractació/formació de la figura d'orientador - Grau de satisfacció en la resolució de les inquietuds dels nois - Nombre de sortides realitzades en relació amb el nombre total de sortides dutes a terme al centre - Nombre d'assistents a les sortides

Realització de coordinacions mensuals (o les màximes que es puguin) amb el centre escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de preses de contacte realitzades amb el tutor escolar (trobades, e-mails, telèfon...) essent preferible la trobada - Qualitat de les trobades, identificació de factors de protecció i de risc en relació amb la situació del noi que afecten al seu itinerari educatiu
(AA-L) OBJECTIU OPERACIONAL: Fomentar la motivació per l'itinerari educatiu cursat	
Suport en la realització de tasques escolars	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de nois que aproven el curs de l'itinerari educatiu que realitzen - Grau de satisfacció en l'ajuda amb les tasques
Foment de la motivació a partir de felicitacions i moments compartits	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de moments dedicats i incentius brindats als nois - Grau de satisfacció pel que fa al suport rebut
(AA-L) OBJECTIU OPERACIONAL: Disposar d'espais adequats per a l'estudi	
Habilitació d'espais favorables per a l'estudi i el treball en grups reduïts	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'espais adaptats a les necessitats del col·lectiu de nois - Hores de formació destinades a millorar les didàctiques escolars
(AA-L) OBJECTIU OPERACIONAL: Promoure la immersió lingüística de nois immigrants (tant procedents d'una altra comunitat autònoma com d'un altre país)	
Foment de la comprensió dels idiomes oficials del territori mitjançant la comunicació interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de vegades que el noi es comunica amb els educadors o companys en l'idioma del territori
Formació en alfabetització lingüística	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de millora del noi a partir dels 6 mesos de la seva arribada al centre residencial en les competències lingüístiques (gramaticals, ortogràfiques, adequació en relació amb la lectura, escriptura i interacció verbal, etc.)
6.3. Realització d'activitats per a la interacció personal com la mentoria o les parelles lingüístiques	<ul style="list-style-type: none"> - Grau de satisfacció per part dels nois en relació amb l'activitat realitzada - Grau de millora del noi a partir dels 6 mesos de la seva arribada a centre residencial pel que fa a expressió i coherència en la comunicació verbal, i en la comprensió de la realitat del territori.

Font: Creació pròpia.

Cada recurs ha de valorar aquestes propostes i adaptar-les a la seva realitat

Les propostes presentades pretenen aportar una eina de sistematització i seguiment periòdic de les accions que els recursos implementen de forma ordinària per mesurar resultats, analitzar-los i millorar de manera continuada aquells elements que requereixin aprofundiment. Cada recurs ha de valorar aquestes propostes i adaptar-les a la seva realitat; en molts casos, d'una forma o una altra ja es duen a terme accions que promoguin la participació i reflexió dels joves sobre el seu projecte de vida, en uns altres casos, és un element de reflexió de les pràctiques existents, i per a d'altres serà una aportació a la seva programació en aquestes àrees.

Sovint, allò que nodreix la nostra ànima i és capaç d'omplir-nos de felicitat, és allò més essencial a la vida. Des de l'atenció residencial no sempre és fàcil quantificar aquest benestar i no hi ha fórmules màgiques per a fer-ho, però sí que podem sistematitzar certs estàndards basats en les experiències positives dels centres residencials i en les vivències dels mateixos nois creant així un cicle de retroalimentació en el seu propi procés. D'aquesta manera, podem valorar el camí fet fins al moment, crear espais de discussió que ens permetin avançar i millorar i encoratjar-nos a seguir-ho fent.

I, sobretot, tal com ens indiquen algunes de les seves frases, mai no s'ha d'oblidar que són els gestos de suport i estima quotidians allò que ens comou i ens empeny a continuar endavant.

[...] perquè estava en un moment de baixada i em van salvar, han tingut paciència amb mi perquè saben que no soc el mateix, saps? Perquè estava amb problemes de la família i saben qui soc i que em recuperaré, així que em van donar suport en moments difícils i ho agraeixo per sempre. (Y., 19 anys, 7/30)

[...] Gràcies a ells, soc on soc. (E., 18 anys, 4/28)

Maite Marzo Arpón

Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés
Membre del Grup de recerca Innovació i Anàlisi Social (GIAS)

Universitat Ramon Llull
mmarzo@peretarres.url.edu

Paula Galán Sanz

Educadora social especialitzada en infància i adolescència
Màster en Models i Estratègies d'Acció Social i Educativa en la Infància i l'Adolescència

Universitat Ramon Llull
paulagalan6@gmail.com

Bibliografia

- Bàrbara, M.** (2009). Qui m'ajuda a fer-me gran? L'acompanyament socio-educatiu en l'emancipació dels joves extutelats. *Educació Social*, 42, 60-71.
- Camacho, J.** (2013). *De la dependència a l'emancipació dels joves tutelats i extutelats: Claus per a l'acompanyament en aquest procés*. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar social i família. *Col·lecció Eines*, 15.
- Cameron, L.; Hynes, A.; Maycock, Y.; O'Neill, E.; O'Reilly, A. M.** (2017). Promoting Resilience among Young People Transitioning from Care to Independent Living: Experiences from Residential Social Care Workers. *Journal of Social Care*, 1(1), 8. DOI:10.21427/D7J72B
- Catalunya.** Llei 14/2010, de 27 de maig, de Drets i oportunitats de la infància i l'adolescència. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2 de juny 2010, núm. 5641, p. 42475-42536
- Comasòlivas, A.; Sala-Roca, J.; Marzo, T. E.** (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 121-133. DOI: 10.7179/PSRI_2018.31.10
- Consejo de la Juventud de España** (2019). *Balance general. 2º semestre 2018*. Ministerio de Sanitat, Consum i Benestar Social. Observatori d'Emancipació.
- Courtney, M. E.** (2016). *El impacto de las políticas de emancipación: los estudios de seguimiento de jóvenes que han pasado por el sistema de protección de menores*. Ponencia presentada en: El soporte de los recursos de transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados: ¿qué tenemos que hacer para tener más impacto? Organitzada per FEPA. Barcelona.
- Cyrułnik, B.** (2010). *Los patitos feos*. Gedisa.
- Del Valle, J.; Bravo, A.; Martínez, M.; Santos, I.** (2012). *Estàndards de qualitat en acolliment residencial. EQUAR, versió genèrica*. Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat.
- Federació d'Entitats amb Pisos Assistits** (2009). *Proposta de model marc, Pisos d'autonomia*. Federació d'Entitats amb Pisos Assistits.
- Institut d'Estadística de Catalunya** (2019). *Taxes d'activitat, ocupació i atur. Per sexe i grups d'edat*. (Espanya, III trimestre 2019). Generalitat de Catalunya.
- Jariot, M.; Sala Roca, J.; Arnau, L.** (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: Indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 90-103.
- Llosada-Gistau, J.; Montserrat, C.; Casas, F.** (2017) ¿Cómo influye el sistema de protección en el bienestar subjetivo de los adolescentes que acoge? *Sociedad e Infancias*, vol. 1, 261-282.
- Ministeri d'Educació i Formació Professional** (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020* (Edició 2019). Ministeri d'Educació i Formació Professional.
- Montserrat, C.; Casas, F.** (2010). Educación y jóvenes extutelados: revi-

sió de la literatura científica espanyola. *Educación XXI*, 13, 117-138.

Montserrat, C.; Casas, F.; Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.

Parlament de Catalunya (2013). *Estatut d'autonomia*. Generalitat de Catalunya.

Quinn, N.; Davidson, J.; Milligan, I.; Elsley, S.; Cantwell, N. (2017). Moving Forward: towards a rights-based paradigm for young people transitioning out of care. *International Social Work*, 60(1), 140-155.

Ruiz, N.; Torres, M. (2015). La resiliència en un grup de joves extutelats. *Butlletí Inf@ncia*, 90, 1-16.

Sala Roca, J.; Villalba, A.; Jarriot, M.; Rodríguez, M. (2009). Characteristics and Sociolabour Insertion of Young People after Residential Care. *International Journal of Child and Family Welfare*, 12(1), 22-34.

Secretaria d'Estat d'Educació, Formació Professional i Universitats (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles, Estrategia Educación Formación 2020*. Ministeri d'Educació, Cultura i Esport.

Villa, A. (2015). *Joves extutelats. El repte d'emancipar-se avui*. Barcelona: Taula d'Entitats del Tercer Sector Social de Catalunya. *Debats Catalunya Social*, 41. Recuperat a http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_joves_extutelats_el_repte_demancipar-se_avui_3.pdf

-
- 1 Programes de Formació i Inserció.
 - 2 Cicle Formatiu de Grau Mitjà.
 - 3 Cicle Formatiu de Grau Superior.
-

El rol de l'educador social a la unitat hospitalària de referència del trastorn de l'espectre autista

Miquel Salmerón
Laura Real

Recepció: 09/03/2020 / Acceptació: 08/02/2021

Resum

Les conseqüències d'una hospitalització tenen un impacte psicològic, físic i social en els pacients. En el tractament dels pacients intervien diferents professionals que conformen els equips multidisciplinaris, on trobem els professionals de l'educació social. En el present treball s'analitza la intervenció de l'educador social amb persones diagnosticades amb trastorn de l'espectre autista que estan rebent tractament en un àmbit hospitalari. Des de l'educació social es treballa fora del recinte hospitalari per apropar el pacient a la comunitat, proporcionant eines i estratègies perquè el pacient adquireixi aprenentatges per desenvolupar les seves plenes capacitats en el seu entorn social. A causa de les característiques nuclears del trastorn de l'espectre autista és de vital importància la intervenció d'aquest professional per a realitzar la vinculació dels pacients amb la comunitat per tal de millorar el tractament. Les intervencions del professional de l'educació social tenen com a objectiu dotar el pacient d'eines i estratègies per aconseguir més autonomia per poder desenvolupar una vida amb el màxim de capacitats possible. Un altre dels objectius és la vinculació a recursos comunitaris, amb la qual cosa es vol aconseguir teixir una xarxa més gran de suports a la persona.

Paraules clau

Autisme, intervenció, comunitat, hospital, educació social.

El rol del educador social en la unidad hospitalaria de referencia del trastorno del espectro autista

The role of the social educator at a referral hospital unit for people with autism spectrum disorder

Las consecuencias de una hospitalización tienen un impacto psicológico, físico y social en los pacientes. En el tratamiento de los pacientes intervienen diferentes profesionales que conforman los equipos multidisciplinares, donde encontramos los profesionales de la educación social. En el presente trabajo se analiza la intervención del educador social con personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista que están recibiendo tratamiento en un ámbito hospitalario. Desde la educación social se trabaja fuera del recinto hospitalario para acercar al paciente a la comunidad, proporcionando herramientas y estrategias para que el paciente adquiera aprendizajes para desarrollar sus plenas capacidades en su entorno social. Debido a las características nucleares del trastorno del espectro autista resulta de vital importancia la intervención de este profesional para realizar la vinculación de los pacientes con la comunidad para mejorar el tratamiento. Las intervenciones del profesional de la educación social tienen por objetivo dotar al paciente de herramientas y estrategias para conseguir una mayor autonomía para poder desarrollar una vida con el máximo de capacidades posible. Otro de los objetivos es la vinculación a recursos comunitarios, con lo que se quiere conseguir tejer una mayor red de soportes a la persona.

Palabras clave

Autismo, intervención, comunidad, hospital, educación social.

The consequences of hospitalisation generate psychological, physical and social impact in patients. Various professionals in multidisciplinary teams are involved in the treatment of patients, and these include social education workers. This paper analyses the intervention of the social educator on people diagnosed with autism spectrum disorder who are receiving treatment in a hospital environment. From outside the hospital, social education works to bring the patient closer to the community, providing tools and strategies for them to acquire learning and develop their full capabilities within their social environment. Due to the nuclear nature of autism spectrum disorder, the intervention of this worker is vital to connect patients with the community and improve their treatment. Interventions by social educators are aimed at providing the patient with resources enabling them to achieve greater autonomy and a fuller life with as much capacity as possible. Another aim is to link these patients with community resources, weaving a larger network of support for people.

Keywords

Autism, intervention, community, hospital, social education.

Com citar aquest article:

Salmerón Medina, M.; Real Gisbert, L. (2020).

El rol de l'educador social a la unitat hospitalària de referència del trastorn de l'espectre autista.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 76, p. 195-213.



▲ Temàtica que s'aborda

En aquest treball s'aborda la intervenció realitzada per professionals de l'educació social en àmbit hospitalari amb persones que pateixen un trastorn de l'espectre autista (d'ara endavant, TEA).

Amb l'aposta per la intervenció d'aquests professionals es pretén millorar la salut dels pacients, ja que el nostre objectiu és treballar educativament i terapèuticament no només els aspectes psicopatològics del trastorn sinó també oferir eines i estratègies a les famílies, a les escoles i als recursos comunitaris en els quals el pacient estigui vinculat abans o durant el procés de l'ingrés.

Mitjançant les accions comunitàries i el treball en xarxa treballem per suprimir l'estigma que la societat atorga a pacients ingressats en hospitals. Pretenem obrir tots els recursos externs i poder oferir un treball conjunt i coordinat per al procés d'adaptació del pacient a la seva comunitat i millorar, d'aquesta manera, la qualitat de vida de totes aquelles persones usuàries dels serveis prestats.

El professional serà qui s'encarregui de realitzar aquest acompanyament durant tot el seu procés fins a l'alta

Per poder realitzar aquest treball comunitari i en xarxa, el professional treballa setmanalment amb el pacient tot acompanyant-lo als recursos i fent de pont amb el nou servei, ja sigui acadèmic, de lleure i/o laboral. És el professional qui, a partir de les necessitats detectades i dels interessos del pacient, farà una recerca de recursos que s'ajustin a les seves característiques, a partir d'una reunió/tutoria on s'aborden les necessitats detectades. Un cop fet això, el professional realitza el primer contacte amb l'entitat o servei per concertar-hi una cita i poder explicar el perfil del pacient. Tot seguit, l'educador social acompanyarà l'adolescent al lloc i l'ajudarà en allò que calgui (preparació de l'entrevista, postura corporal, possibles preguntes o dubtes que es plantegen, etc.). El professional serà qui s'encarregui no només de realitzar aquest acompanyament inicial sinó també de realitzar-lo durant tot el seu procés fins a l'alta, tenint un control assistencial i de funcionament, tot coordinant-se per tant amb els professionals externs i promocionant el treball en xarxa. En aquesta fase, cal destacar-hi la rellevància del paper de les famílies, les quals estaran informades de tot el procés. S'intentarà que, quan les circumstàncies s'adeqüin, siguin elles les qui realitzen els acompanyaments de seguiment i les qui també ens informin durant el procés de com evolucionen els seus fills i filles. D'aquesta manera obtenim informació del pacient, de la família i dels professionals externs, els quals ens permeten observar i veure amb detall si aquest recurs s'adapta a les necessitats reals del pacient.

Intervenir amb pacients amb diagnòstic del TEA representa treballar les dues àrees de la psicopatologia afectades, com ara les conductes anòmales en interacció social, comunicació i conducta, i el fet de tenir un repertori d'interès repetitiu i estereotipat. Tot això comporta que aquests pacients mostrin grans dificultats en la relació amb el seu entorn, fins i tot familiar. Per tot plegat,

oferim estratègies, eines i acompanyament en tot el seu procés d'ingrés i d'incorporació al seu entorn natural.

La psiquiatria comunitària ha recolzat principalment en la utilització de dispositius intermedis de salut mental de mitja i llarga estada. Persisteix, però, en el sistema de salut mental un gran desequilibri entre les necessitats assistencials dels pacients i la provisió de serveis comunitaris per al tractament de la patologia psiquiàtrica aguda i greu (Vázquez, J. et al., 2012, p. 1).

És per aquest motiu que el treball comunitari és vital, atès que té com una de les seves finalitats desestigmatitzar el procés hospitalari en menors, així com normalitzar el seu procés terapèutic i la seva incorporació a la comunitat per treballar, també, la normalització del seu procés socioeducatiu.

Entendre que tenir salut física i mental és vital perquè les nostres vides funcionin seria la primera consideració que hauríem de tenir present. “Les polítiques de salut mental s'han orientat cap a un assistencialisme pragmàtic, deixant de banda la prevenció comunitària i la rehabilitació dels malalts anomenats crònics” (González, 2000, p. 255). Des de l'educació social es fa èmfasi en el fet d'abordar les necessitats perquè el pacient tingui una xarxa de suport on assistir durant tot el tractament.

En el seu conjunt, s'entén l'acció socioeducativa com una acció transformadora que millora la qualitat de vida de les persones.

Context d'aplicació on sorgeix la necessitat. Què entenem per salut?

La salut engloba no només allò que té a veure amb als símptomes de l'individu, del *cos subjectiu* (Caponi, 2010, p. 153), sinó també amb la seva relació amb l'entorn; per tant, es comprèn la situació de la persona d'una manera integral. S'entén que la salut està influenciada pels processos físics, mentals i socials. Per tant cal “considerar la salut des de totes les dimensions: física, mental, social i espiritual” (Guerrero i León, 2008, p. 613).

Amb aquestes definicions de salut s'abandonen clarament les antigues dicotomies del “cos davant la ment i d'allò físic davant d'allò psíquic” (Bertolote, 2008, p. 114). Segons Carrazana (2003):

La salut no és només l'absència de malalties sinó la resultant d'un complex procés on interactuen factors biològics, econòmics, socials, polítics i ambientals en la generació de les condicions que permeten el desenvolupament ple de les capacitats i potencialitats humanes, entenent l'home com un ésser individual i social (p. 1).

El treball comunitari té com una de les seves finalitats desestigmatitzar el procés hospitalari en menors

La vulnerabilitat de l'individu està condicionada per la seva manera de relacionar-se amb el medi

La salut està determinada per diversos factors biològics, psicològics i socials. Així, s'entén que un clima que respecti i protegeixi els drets socials i culturals bàsics afavorirà dur a terme una millor prevenció de la salut. Els factors biològics són els hereditaris i constitucionals, com ara els dèficits intel·lectuals o les diferents síndromes, com per exemple la síndrome de Down. Els factors psicològics, en canvi, són fruit d'un comportament i de factors ambientals o socials, que tenen a veure amb l'estil de vida i les relacions socials de la persona. La vulnerabilitat de l'individu està condicionada per la seva manera de relacionar-se amb el medi, motiu pel qual adaptar-se al context de la situació l'hi facilitarà la integració.

Les conseqüències que una malaltia o un trastorn tenen en la vida quotidiana de les persones, tant de qui les pateix com dels seus familiars i cercles pròxims, dependrà del grau d'afectació, del tractament rebut i el seu resultat, del compromís del pacient amb la malaltia o trastorn, de l'acompanyament i suports de què disposi i del context social en el qual resideixi.

Entenem que l'hospitalització “pot afectar el benestar del subjecte, les relacions interpersonals i el desenvolupament de la persona; però també pot ser una oportunitat per enriquir la seva experiència i aconseguir que desenvolupi resiliència, si es donen les condicions necessàries” (García i De la Barra, 2005, p. 237). Per això, la nostra funció no és només aconseguir els objectius plantejats anteriorment, sinó eliminar aquesta visió negativa de l'estada en un centre hospitalari, ja que per a nosaltres és fonamental poder proporcionar una millor visió de la intervenció.

“L'hospital és un fet estressant per si mateix, que implica a més moltes altres situacions noves estressores, nous horaris, exploracions doloroses, pèrdua de l'ambient familiar, pèrdua d'activitats escolars, manca d'estimulació social, etc.” (Rodríguez, 2002, p. 185). L'ingrés o assistència a un hospital de manera regular és l'entrada a un lloc estrany, de vegades hostil, que pot generar temor en els pacients per la inseguretat que això comporta.

Objectius de la proposta

L'any 1987 l'Organització Mundial de la Salut va apostar per una nova estratègia de promoció de la salut. En el seu informe *Los hospitales y la salud para todos* potenciava la participació de la població i l'atenció comunitària en matèria de prevenció i, per això, s'apostava perquè individus vinculats a recursos propers als seus nuclis de residència gaudissin d'una millor qualitat de vida. En la mateixa línia, Cárdenas i López (2005, p. 59) afirmen que “tot ésser humà és social i no podem perdre de vista aquesta característica, ja que la pràctica d'allò social en individus ingressats en centres hospitalaris afavoreix la recuperació del pacient”, entenent per tant que la figura del professional de l'educació social és important per a realitzar un acompanyament

progressiu a la realitat del pacient. Es pren com a premissa englobar tot el context que envolta el pacient per treballar en un model d'intervenció basat en allò social i comunitari.

Els objectius de la nostra intervenció és millorar la qualitat de vida dels pacients mitjançant les accions socioeducatives. Ens marquem com a principals objectius:

- Reconeixement i treball de la patologia.
- Oferir estratègies d'autoregulació emocional.
- Coneixement de materials d'autoregulació emocional i conductual (manta de pes, armilla d'aire, cascs antisoroll, mossegadors, etc.).
- Potenciar autonomia personal (higiene, mobilització en el seu entorn).
- Potenciar la comunicació verbal i no verbal.
- Vinculació del pacient a recursos externs de la comunitat (educatius i de lleure).
- Assistència a centre educatiu.
- Acompanyament en el procés d'adaptació a la tornada natural del pacient (escola, família, recursos externs).
- Coneixement de recursos i entitats d'interès per a la família i el pacient.

Fonamentació teòrica de la proposta

El TEA, segons el DSM-IV, “es caracteritza per un dèficit sever i generalitzat en diverses àrees del desenvolupament: habilitats d'interacció social recíproca, habilitats de comunicació, o per la presència de conductes, interessos i activitats estereotipades” (1994, p. 65). El DSM-V (2013) actualitza la definició i estipula que és un trastorn del neurodesenvolupament que està present des de la petita infància, i consisteix en la presència de dominis simptomàtics com ara conductes anòmales en les àrees d'interacció social, comunicació i conducta i alteracions sensorials al costat d'un repertori d'interessos restringits, repetitius i estereotipats.

Aquest trastorn està present des de la petita infància, i consisteix en la presència de conductes anòmales en els camps exposats anteriorment. “L'autisme no s'expressa com una malaltia específica, ja que no té una etiologia determinada; per això, es considera com una síndrome que ocasiona una disfunció neurològica manifestada per un trastorn profund de la conducta” (Rodríguez-Barrionuevo i Rodríguez-Vives, 2002, p. 72).

El TEA és un trastorn del neurodesenvolupament que està present des de la petita infància

Els criteris diagnòstics en el TEA establerts en el DSM-V (APA, 2013) són els següents:

1. Deficiències persistents en la comunicació social i en la interacció social en diversos contextos:
 - Deficiències en la reciprocitat socioemocional (apropament social anormal i fracàs de la conversa, disminució d'interessos, emocions o afectes, fracàs en iniciar o respondre a interaccions socials).
 - Deficiències en les conductes comunicatives no verbals utilitzades en la interacció social (comunicació verbal i no verbal poc integrada, anomalies del contacte visual i del llenguatge corporal, deficiències de la comprensió i l'ús de gestos, manca total d'expressió facial i de comunicació no verbal).
 - Deficiències en el desenvolupament, manteniment i comprensió de les relacions (dificultats per compartir jocs imaginatius, fer amics, absència d'interès per altres persones).
2. Patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats, com ara:
 - Moviments (parla o utilització d'objectes estereotipats o repetitius).
 - Insistència en la monotonia, excessiva inflexibilitat de rutines o patrons ritualitzats de comportament verbal o no verbal (angoixa davant de canvis petits, dificultats de transicions, pensaments rígids, entre altres aspectes).
 - interessos molt rígids i fixos que són anormals quant a la intensitat o focus d'interès (afecció o preocupació forta per objectes inusuals, interessos perseverants).
 - Hiper o hipoactivitat als estímuls sensorials o interès inhabitual per aspectes sensorials de l'entorn (indiferència aparent al dolor o a la temperatura, resposta adversa a sons o textures específiques, fascinació visual per les llums, entre d'altres).
3. Els símptomes han de presentar-se en les primeres fases del període de desenvolupament (però poden no manifestar-se totalment fins que la demanda social no supera les capacitats limitades o poden estar emmascarats per estratègies apreses en fases posteriors de la vida).
4. Els símptomes causen un deteriorament clínicament significatiu en l'àmbit social, laboral o en altres àrees importants del funcionament habitual.

5. Aquestes alteracions no s'expliquen millor per la discapacitat intel·lectual (trastorn del desenvolupament intel·lectual) o pel retard global de desenvolupament. La discapacitat intel·lectual i el trastorn de l'espectre autista sovint coincideixen. Per a fer diagnòstics de comorbiditats del trastorn de l'espectre autista i de discapacitat intel·lectual, la comunicació social ha d'estar per sota del que es preveu per al nivell general de desenvolupament.

Malgrat que s'han produït nombrosos avenços pel que fa a la qualitat dels tractaments i a la concepció com a persones amb plens drets dels qui pateixen TEA, encara es troben adversitats a l'hora d'integrar-se en la societat, ja que sovint són víctimes d'una discriminació tant social com familiar. A més, s'hi suma la dificultat per trobar feina, per tant, per inserir-se al món laboral. Aquests fets augmenten la seva frustració i disminueixen la seva autoestima. Totes aquestes alteracions repercuteixen en el dia a dia dels pacients, sobretot en allò que té a veure amb la interacció amb allò que els envolta i amb qui els envolta.

Les persones amb diagnòstic de TEA tenen problemes de socialització: eviten el contacte visual, prefereixen jugar sols, són inexpressius o tenen expressions facials inadequades, no entenen els límits en l'espai personal, eviten o rebutgen el contacte físic. També presenten problemes de comunicació de forma variada, algunes persones parlen bé, unes altres parlen molt poc i en alguns casos no parlen gens (Fernández, Vázquez i Piñón, 2017, p. 107).

El canvi de visió i el tractament està vinculat a la cultura, la qual és responsable de determinar què és normal i què no ho és o, amb unes altres paraules, qui està sa i qui no ho està. Llavors ens trobem que els factors que determinen el concepte de salut són diferents depenent de la cultura i el temps on el subjecte estigui inserit.

La salut i la malaltia són conceptes oposats i construïm el significat d'un en funció de l'altre, sobretot del més conegut. Així, de la mateixa manera que la vida és allò oposat a la mort, la salut tradicionalment s'ha representat com l'absència de malalties i invalideses (Gavidia i Talavera, 2012, p. 165).

Ens trobem que els factors que determinen el concepte de salut són diferents depenent de la cultura i el temps on el subjecte estigui inserit

Tractament social del TEA

Ara ens centrarem en els menors d'edat amb diagnòstic del TEA, els quals veuen afectada aquesta capacitat de socialitzar a causa de la patologia que pateixen. Com hem esmentat anteriorment, aquest trastorn es troba caracteritzat per tenir minvades dues àrees psicopatològiques, com són la comunicació social (problemes socials i de comunicació) i la conducta en patrons repetitius restringits i estereotipats d'activitats i interessos. Per tant, ens trobem davant dues àrees que en l'etapa de l'adolescència experimenten la seva màxima vivència.

Un dels fets que dota de més capacitat reflexiva als joves és el despertar de la curiositat per conèixer l'entorn on desenvolupen el seu dia a dia. “Els adolescents autistes de tots els nivells de capacitat intel·lectual solen mostrar un empitjorament dels símptomes de conducta i un deteriorament del funcionament social” (Sigman i Capps, 2000, p. 160). En els adolescents amb TEA ens trobem que mostren un interès restringit cap a allò que els envolta i tenen una gran dificultat a l'hora de despertar la seva curiositat i de relacionar-se i interactuar amb els seus iguals. És per això que a la pràctica ens trobem que aquests pacients, en reiterades ocasions, sense un aprenentatge específic i individualitzat, no són capaços d'extreure les seves pròpies conclusions de tot allò que els envolta i els succeeix. Tenint en compte la informació plantejada, ens trobem amb adolescents que, de vegades, viuen un procés en què necessiten d'un treball terapèutic o de suport de professionals per normalitzar tant com sigui possible les seves vides.

Esdevé fonamental poder realitzar un diagnòstic precoç ja que permet començar a treballar durant els primers anys amb el pacient. El desenvolupament de les capacitats en les primeres edats és cabdal, tot i que “és impossible parlar de desenvolupament cognitiu en aquesta etapa evolutiva, sense atorgar especial atenció al món afectiu de l'infant i al context social i cultural, que li permet veure, escoltar, tocar, assaborir, i li proporciona recursos amb els quals genera accions, moviments, afectes” (Villarroel, 2012, p. 87).

Schreibman *et al.* (1981) postulaven que els infants autistes poden aprendre, però sembla que només ho fan en condicions d'aprenentatge molt cuidades. Per això es considera que no es promou un aprenentatge llevat que se segueixin, de forma molt escurpolsa, regles específiques d'ensenyament, identificades a través de la investigació en l'àrea de l'aprenentatge. Els adolescents amb diagnòstic TEA requereixen d'un ensenyament concret i específic, detallat en les característiques nuclears de l'adolescent i de la mateixa persona. Cada noi i noia presenta unes característiques úniques i intransferibles, per la qual cosa cal adaptar l'aprenentatge segons el ritme amb què interioritzi els conceptes, i tenint present el moment en què es troba en el seu entorn per assimilar, retenir i aplicar els aprenentatges.

El treball que es realitza amb pacients adolescents amb diagnòstic TEA comporta dur a terme un acompanyament individualitzat i singular en tots ells

El treball que es realitza amb pacients adolescents amb diagnòstic TEA comporta dur a terme un acompanyament individualitzat i singular en tots ells, amb la finalitat d'aconseguir una incorporació a la societat al més normalitzada possible. Els ajuts per a l'adaptació de les persones amb TEA al seu entorn resulten de vital importància per millorar la seva qualitat de vida. “L'estratègia general és intentar augmentar els nivells de comportament adaptatiu i eliminar les barreres que poden existir en l'ambient que limiten l'accés de les persones a les coses que volen o necessiten” (Paula, 2018, p. 173).

Segons Soto (2002) “la intervenció educativa en les persones amb autisme s'ha d'abordar de manera integral, per tant, també es fa necessari el treball en altres àrees com: autonomia personal, coordinació visomotora, psicomotricitat, atenció a les conductes inadequades” (p. 54).

És molt important treballar les dimensions de benestar físic, psicològic i social, i no podem oblidar la “dimensió de benestar funcional, que està relacionada amb la capacitat de realitzar activitats en què les persones se'n surten soles, d'autonomia i responsabilitat” (Benites, 2010, p. 11), que són les que dotaran de més qualitat de vida als pacients. D'acord amb això, hi ha el principi que afirma que una persona experimenta qualitat de vida quan es compleixen les seves necessitats bàsiques i quan té les mateixes oportunitats que la resta per a perseguir i aconseguir metes en els contextos de vida principals, que són la llar, la comunitat, l'escola i la feina (Benites, 2010, p. 12).

Repercussions familiars i socials del TEA

Com ha assenyalat Zúñiga (2018):

La família és el primer lloc en què l'ésser humà es desenvolupa, aprèn a ser i fer, coneix i explora aquell món que l'espera dins de la societat. És una constitució universal, tots venim d'una família i possiblement en construirem una; és la institució més significativa que ha acompanyat la humanitat de generació a generació, transmetent tradicions, costums, històries, etc. (p. 13).

I és amb la família amb qui l'adolescent diagnosticat de TEA passarà més temps, ja que sovint les característiques de la seva patologia necessiten de cures intensives o supervisades.

La característica principal que presenten els familiars a càrrec d'aquests pacients és la incertesa d'observar que a aquesta persona li passa quelcom. “És clau que la família rebí també suport i orientació per a la construcció d'un escenari favorable que permeti afrontar els reptes que aquesta condició porta” (Zúñiga, 2018, p. 14). Un cop obtingut el diagnòstic, l'estat d'incertesa disminueix.

Depenent del grau d'afectació de la persona amb TEA els familiars experimenten uns estats o uns altres, per exemple, hi ha diferents graus d'afectació de la comunicació, des dels no verbals fins als que presenten una comunicació de qualsevol persona neurotípica. Un altre dels aspectes que es poden veure afectats és el que te a veure amb la motricitat, ja que en algunes ocasions presentaran, per exemple, una mobilitat dificultosa. En general, “la convivència amb un fill amb TEA provoca en els pares nivells d'estrès molt superiors als produïts per la paternitat en si mateixa i fins i tot per la paternitat de fills amb altres discapacitats” (Martínez i Bilbao, 2008, p. 222), ja

La característica principal que presenten els familiars a càrrec d'aquests pacients és la incertesa

sigui per les atencions que necessita el seu fill o filla en aquell moment o per pensar com se'n sortirà en un futur, etc.

Viure amb una persona diagnosticada del TEA representa un impacte important en la família, ja que “la persona autista presenta una sèrie de comportaments estranys i no convencionals que li dificulten i li impedeixen interactuar i adaptar-se al seu ambient familiar i social. Són percebuts com a éssers estranys, diferents” (Benites, 2010, p. 2).

Tenir un fill amb una malaltia o trastorn no és desitjat, nombroses famílies passen per:

enfrentar-se amb la mort del seu “fill ideal” o “fill esperat”, sobretot per la preocupació que no serà “amorosament” acceptat a nivell social, fins i tot com a subjecte “normal” i capaç de “valer-se per si mateix”. Això fa que aquest fet sigui sempre una cosa que marcarà la vida de tots i cadascun dels integrants de la família (Zúñiga, 2018, p. 30).

Les famílies veuen modificades les seves dinàmiques a causa de la prestació de cures i necessitats del pacient

Les famílies veuen modificades les seves dinàmiques a causa de la prestació de cures i necessitats del pacient.

“La major preocupació dels pares i d'aquestes famílies en general és conèixer quin serà el futur dels seus fills, aquesta preocupació pot causar moltes vegades estrès i angoixa, les quals augmenten en la mesura que augmenta el nivell o grau de discapacitat” (Benites, 2010, p. 9). Els progenitors necessiten d'una atenció psicoeducativa per entendre què els passa als seus fills i com actuar-hi. Han de ser coneixedors de les característiques del TEA i de les seves possibles intervencions a nivell clínic i social. Necessiten tenir una presa de consciència de què els passa als fills per poder afrontar el present i el futur, ja que afrontar que un fill o filla pateix una malaltia o un trastorn no és fàcil.

Les dificultats que mostren els pacients en l'àrea de la comunicació fan impossible una interacció normalitzada amb els seus progenitors (dependrà del grau d'afectació, no oblidem que dins d'aquest espectre hi pot haver pacients amb altes capacitats i uns altres que siguin no verbals). Per exemple, coses tan simples en persones neurotípiques com “el contacte ocular, la mirada, el somriure, els gestos, les postures, l'acostament, l'abraçada, etc., no s'esdevenen entre un nadó amb autisme i la seva mare” (Martínez i Bilbao, 2008, p. 222) i encara menys en adolescents.

D'altres problemes que es presenten en les famílies és l'aïllament social que pateixen tant els fills i filles com ells mateixos a causa de l'estigmatització.

Estigmatitzar vol dir generar efectes contraproductius en les expectatives i atribucions dels altres. De fet, de vegades, es tendeix a classificar la persona, no el comportament atípic o disfuncional de la persona, i pot variar la forma d'interaccionar amb ella: des d'atendre comportaments d'acord amb l'etiqueta, en detriment d'altres, fins a generalitzar les característiques del comportament disfuncional o problemàtic a altres repertoris (Lozano *et al.*, 2017, p. 145).

Davant d'aquestes atribucions que se generen cap a ells, en general els pacients adolescents opten per quedar-se reclosos a casa, interactuant al mínim possible amb el món exterior.

Unitat de referència del trastorn de l'espectre autista (URTEA)

La unitat de referència del trastorn de l'espectre autista (en endavant, URTEA) es crea el 2018 per a l'atenció d'infants i adolescents amb trastorn de l'espectre autista amb la intenció de proporcionar una atenció especialitzada a aquesta població. S'ofereix una hospitalització parcial, que proporciona una estructura física, organitzativa i de personal específicament dissenyada per al tractament de menors d'edat en situació de descompensació psicopatològica.

A causa de la complexitat de tots els pacients, s'aposta per la intervenció dels educadors socials per portar a la pràctica tot allò que els terapeutes i psiquiatres treballen amb ells a les consultes o grups.

Aquesta unitat està composta per un equip multidisciplinari, format per:

- Tres psiquiatres
- Tres psicòlegs
- Un docent
- Un treballador social
- Un infermer
- Dos educadors socials

Es treballa en equip de forma coordinada i cadascun atén les diferents necessitats que pugui presentar el pacient i la família.

S'aposta per la intervenció dels educadors socials per portar a la pràctica tot allò que els terapeutes i psiquiatres treballen amb ells a les consultes o grups

Com esmentàvem més amunt, no només treballem el reconeixement i l'atenció a la patologia sinó que realitzem un treball en xarxa i comunitari amb tots els serveis que atenguin el cas, des de la família, l'escola, els recursos externs, l'equip d'atenció psicopedagògica (EAP) i serveis socials, en els casos en què calgui.

El nostre objectiu a la unitat és poder oferir al pacient i a la família tots els recursos necessaris per poder gestionar el seu dia a dia, així com desplegar tots els ajuts, prestacions i recursos adequats i adaptats a les necessitats del menor.

Per poder realitzar aquest treball, cal que, prèviament, els pacients hagin rebut tractament en un centre de salut mental infantojuvenil (CSMIJ) o en un hospital de dia. Un cop finalitzat el tractament en aquests serveis o en constatar que no es produeix una millora en els pacients, han de realitzar una sol·licitud de derivació a la persona responsable de la URTEA. Una vegada rebuda la sol·licitud, es valora si es compleixen els criteris per entrar-hi (fer més d'un any que es té el diagnòstic, haver realitzat una teràpia específica en TEA, pauta farmacològica adequada i que la família hagi realitzat formació en TEA) i es presenta el cas a tot l'equip, el qual fa una valoració sobre qui serà el referent del cas (sempre assignant un professional de cada àmbit), així com el tipus d'intervenció a realitzar. Un cop fet això, es pauta una primera visita amb un psicòleg o psiquiatre i una altra amb un treballador social, en les quals es du a terme una valoració del pacient i de la situació familiar. Tot seguit, es realitza una visita amb l'educador social, que farà una valoració del pacient (vinculacions a recursos, escola, visita domiciliària per valorar el nucli familiar, etc.). Posteriorment, es marca si la intervenció necessita que el pacient vagi a l'hospital de dia de la URTEA a realitzar grups i visites terapèutiques o si només cal fer visites setmanals amb els terapeutes i professionals assignats. En el cas que es plantegi que el pacient necessita una intervenció aguda, ha d'anar a l'hospital una a dues vegades per setmana i, mitjançant els grups i visites terapèutiques, es porta a terme el treball específic que calgui. En el cas que el pacient estigui vinculat i vagi a l'escola o a l'institut o realitzi tasques prelaborals, es prioritza que no perdi la seva rutina i només es marquen visites.

Intervenció des de l'educació social

Des de la URTEA de l'Hospital Clínic es realitza una intervenció per part dels educadors socials basada en la pràctica i en l'exposició

Des de la URTEA de l'Hospital Clínic es realitza una intervenció per part dels educadors socials basada en la pràctica i en l'exposició. El treball que es du a terme de manera pràctica és:

- Fomentar la correcta expressió facial i corporal: s'ensenya al pacient estratègies d'interacció com mirar l'interlocutor quan s'interactua, mantenir una postura corporal adequada, etc. Per exemple, mitjançant un *role playing* de situacions quotidianes.

- Utilització correcta del llenguatge expressiu, comprensiu i figurat: es treballa la comprensió del sarcasme, les metàfores, les bromes i la ironia. Per exemple, mitjançant la visualització de fragments de vídeos.
- Correcta expressió emocional: modular les expressions emocionals. Per exemple, mitjançant el *role playing* i el joc es proposen situacions que han de resoldre.
- Fomentar la flexibilitat: es treballa la capacitat negociadora per no tancar-se en un pensament únic. Per exemple, mitjançant el consens del grup s'escull una activitat o un lloc per visitar.
- Autoregulació: posar en pràctica totes aquelles estratègies ensenyades per l'equip multidisciplinar per identificar l'ansietat i com regular-la. Es treballa l'autocontrol com a habilitat de control dels propis impulsos. Per exemple, s'ensenyen tècniques de relaxació, s'informa sobre materials de regulació com cascos antisoroll, manta de pes, armilla de pes, etc.
- Fomentar la comunicació verbal i no verbal: s'ensenya a respectar els torns de paraules, cercar temes comuns de conversa, etc. Per exemple, fomentant excursions i l'esport.
- Escolta activa: fomentar la capacitat d'escoltar amb comprensió en totes les activitats que es realitzen a l'hospital de dia. Per exemple, mitjançant un *role playing* de situacions quotidianes.
- Empatia i assertivitat: es treballa el respecte cap a les altres persones i el desenvolupament d'una "empatia cognitiva". Per exemple, mitjançant grups terapèutics se'ls ensenya a comprendre sentiments i emocions.
- Relació amb els iguals, amb els familiars, amb la comunitat: es dota d'estratègies bàsiques al pacient amb la finalitat que pugui realitzar de forma autònoma una relació correcta en el seu entorn immediat. Per exemple, fomentant grups de treball, vinculacions a recursos d'interès del pacient, etc.
- Assegurar el manteniment de les relacions socials: dotar d'estratègies per mantenir de forma adequada relacions socials estables en el temps. Per exemple, fomentant les relacions entre els membres del grup tenint en compte els seus interessos particulars, realitzant sortides, etc.
- Autonomia en el transport: fomentar l'exposició al transport públic amb la finalitat d'adquirir autonomia per anar per la ciutat. Per exemple, aprendre a situar llocs en el mapa i saber-hi anar, saber preguntar per un lloc, etc.
- Autonomia a l'hora de comprar: treballar els preus, els canvis, la recerca de productes, etc. Per exemple, anar al supermercat a comprar.
- Aprenentatge de rutines: establir unes pautes (agenda visual, plafó, horaris, etc.) que ajudin el pacient a estructurar el seu dia o setmana mitjançant la utilització de pictogrames i seqüències.

Funcions de l'educador social en l'àmbit sanitari

El professional de l'educació social s'orienta a la personalització de l'atenció socio sanitària, a trobar les potencialitats de l'entorn i la comunitat del pacient, així com del nucli familiar i de les persones del seu cercle proper per atendre les necessitats externes del pacient. Pel que fa a l'àmbit social, en salut mental comunitària i en el TEA, això "implica el desenvolupament general dels aspectes psicosocials i conductuals, la percepció de la salut i la qualitat de vida per part de la població, la forma amb què es cobreixen les necessitats bàsiques i s'asseguren els drets humans i l'atenció de trastorns mentals" (Carrazana, 2003, p. 2).

La intervenció es fonamenta en donar eines als pacients perquè siguin capaços d'adaptar-se a una nova realitat i al seu entorn. Atès el seu treball flexible, els educadors socials s'adapten a les necessitats i demandes dels pacients, llegint i interpretant les seves realitats per elaborar un acompanyament durant el procés de recuperació, convalsència, reinserció i intervenció social i comunitària.

Ens trobem davant la necessitat d'oferir estratègies, recursos i respostes perquè els pacients puguin continuar amb el seu procés de socialització dins i fora de l'àmbit hospitalari, promovent les relacions humanes i preparant el pacient per viure en comunitat. "La socialització proveeix confiança i seguretat a l'hora de realitzar destreses acadèmiques i a l'hora d'estar amb els seus iguals en temps de lleure (Meléndez, 2009, p. 74). D'aquesta manera s'aconseguirà millorar i reforçar la seva integració social.

Un cop es coneix el pacient en l'àmbit hospitalari, es pot extrapolar la intervenció a la comunitat, ja que el professional de l'educació social realitza un treball de camp que li permet ser coneixedor dels recursos existents en l'entorn proper del pacient. Aquest fet permet oferir un ampli ventall de possibilitats tant culturals, esportives, de lleure, laborals, acadèmiques, etc., tot fomentant amb això un acompanyament en el procés de rehabilitació i recuperació personal. El professional i el pacient, mitjançant la negociació i la recerca de recursos adaptats a les necessitats de la persona i en funció de la demanda, busquen el millor lloc per treballar la seva normalització en la vida comunitària.

El professional de l'educació social assumeix el paper de coordinació, ja que fa d'enllaç en l'entorn comunitari i en el clínic

El professional de l'educació social assumeix el paper de coordinació entre diferents professionals per mesurar l'estat del pacient, ja que fa d'enllaç en l'entorn comunitari i en el clínic, a més de "propiciar la participació de totes les persones que interaccionen amb el pacient, fonamentalment la família, buscant la normalització de la vida del malalt, així com la readaptació del pacient a la seva vida quotidiana un cop abandoni l'hospital, principalment en aquells casos d'estades llargues" (Cárdenas i López, 2005, p. 59).

Partim del vincle que el pacient estableix amb el professional com a mètode d'ajuda i suport per a l'evolució i assoliment de metes i objectius. Mitjançant un acompanyament individualitzat i singular, s'estableix un programa amb l'objectiu de fer possible la incorporació a la societat al més normalitzada possible. Per crear un bon vincle que ajudi tant el professional a dissenyar la intervenció com el pacient a creure en el professional, "les recerques en psicologia apunten que, per establir un bon vincle amb l'usuari, el professional ha de ser càlid, empàtic i acceptar-lo de manera incondicional" (Idareta, 2013, p. 8).

Per tant, aquesta intervenció consisteix a ensenyar tècniques i eines per poder dur a terme una socialització òptima que els permeti integrar-se en la societat com a individus amb plenes garanties. Aquesta intervenció social i educativa és fonamental en la millora de la qualitat de vida dels pacients. La intervenció de l'educador social és una intervenció basada en la pràctica, en models que integren les habilitats de comunicació, relacionals, en l'abordatge de conductes disruptives mitjançant el suport conductual positiu i la potenciació d'activitats amb iguals. Com més d'hora s'inicia una intervenció, millors resultats s'evidencien en les relacions socials i amb la comunitat, ja que la prevenció de l'autocura personal evitarà o pal·liarà alteracions en la salut de l'individu.

Com a educadors socials hem de dotar dels serveis oportuns i de l'ajuda necessària per a minimitzar limitacions d'acceptació social, ja que la discriminació dificulta el procés de recuperació, rehabilitació i inserció, per tant el nostre objectiu és reduir l'estigma i la marginació a través de la prevenció i ajudar la persona malalta a aconseguir com més autonomia millor.

En el nostre treball, i com a punt de partida per a realitzar un bon diagnòstic, ens basem en l'entrevista social per fer una valoració de l'esfera funcional del pacient. A través d'aquesta entrevista recollim informació de la persona i de les seves activitats. També farem una valoració de l'esfera mental, tant a nivell cognitiu com a nivell afectiu, que ens ajudaran a establir quina actuació és la més adequada.

En les entrevistes s'han de tenir en compte aspectes com la privacitat, la confidencialitat i la comoditat, alhora que ens mostrem cordials, empàtics, respectuosos i flexibles. Les entrevistes ens serveixen per obtenir molta informació del pacient i del seu entorn.

En aquest procés de comunicació, l'investigador estimula l'interlocutor a parlar del que ell coneix, cerca allargar la conversa per aprendre'n més, mira de comprendre i obtenir les formes com es defineix la realitat i els vincles que s'estableixen entre els elements del fenomen que s'estudia (López i Deslauriers, 2011, p. 3).

Com a educadors socials el nostre objectiu és reduir l'estigma i la marginació a través de la prevenció i ajudar la persona malalta a aconseguir autonomia

L'enfocament multidisciplinar permet que els professionals puguin atendre la persona de forma integral, ja que estan preparats per donar resposta a les demandes tant del sistema sanitari com del social. L'objectiu del nostre treball és donar suport a les persones amb problemes mentals per millorar la seva qualitat de vida i el grau d'autonomia.

Hem de prestar atenció directa als pacients, analitzar les seves demandes per fer una valoració social i familiar que ens ajudarà a establir el diagnòstic i el tractament posterior. Aquest tractament ha d'estar carregat de la particularitat de cada persona i de cada professional, cal tenir-hi en compte l'estil de vida del pacient, les seves relacions socials, etc.

Som davant del repte de contemplar el pacient des d'una dimensió social per millorar la seva qualitat de vida i ajudar-lo que s'empoderi davant de situacions reals de la vida. Cada persona presenta una singularitat única, amb unes dificultats i necessitats específiques a la seva malaltia o trastorn, que requereixen un abordatge i unes mesures socioeducatives particulars. La intervenció es basa en una perspectiva "d'un model biopsicosocial, en què es considera la malaltia física en conjunt amb variables psicològiques i socials" (García i De la Barra, 2005, p. 236).

Resultats

Des que es crea la unitat el 2018 s'han atès un total de 67 pacients, i hi ha intervingut directament el professional de l'educació social en 46 casos, en 29 dels quals de forma intensiva en hospital de dia. S'ha aconseguit vincular recursos comunitaris a un total de 27 pacients, els quals realitzen activitats de lleure en el seu entorn.

Per poder dur a terme aquestes vinculacions s'han realitzat 208 acompanyaments als pacients en els recursos seleccionats. La recollida de dades es fa mitjançant l'escala d'impacte sociocomunitari que elaborem els educadors socials a l'entrada i sortida del pacient a la unitat, en la qual es recullen les dades dels recursos a què acudeixen, rutines dins i fora del domicili i autonomia en diferents camps mesurats en un període de temps.

Per poder conèixer els recursos que ofereix la comunitat, els professionals han visitat 42 recursos específics que treballen amb població que pateix un TEA. Així, s'ha obtingut informació rellevant per poder oferir tant a les famílies com a pacients.

En la tasca permanent que es realitza per facilitar eines als docents i també per fer un seguiment acadèmic dels pacients s'han visitat 28 centres educatius.

Finalment, cal destacar les 107 visites domiciliàries que s'han realitzat, per poder adaptar els domicilis a les característiques de cada pacient. En aquest sentit, s'ha informat els progenitors sobre maneres, tècniques, espais i eines per tractar amb els seus fills i filles.

Hem pogut constatar que la intervenció de l'educador social dins d'un àmbit hospitalari és beneficiosa i necessària per dur a terme aprenentatges i vinculacions en entitats sociocomunitàries.

S'observa la importància del treball comunitari –tenint en compte les característiques de l'adolescent– per al seu desenvolupament personal a través de l'exposició i l'acompanyament que es realitza en el seu entorn.

Considerem important que la figura del professional de l'educació social continuï creixent dins l'àmbit hospitalari ja que permet realitzar un treball terapèutic i educatiu i permet incidir en la importància del que el pacient es trobarà després del seu pas per l'hospital. Per tot plegat, considerem que els educadors socials podem ser una peça molt important del sistema de salut.

La bona salut d'una societat és el pilar on s'edifica un sistema de benestar equitatiu. Per tant, s'incorpora en l'atenció als pacients tots aquells professionals que hi sumen, per oferir una teràpia, un diagnòstic, una intervenció i un acompanyament millor. Mitjançant les incorporacions, les vinculacions i els acompanyaments a altres espais d'àmbit no hospitalari (la comunitat), es construeixen altres vincles saludables, que són complementaris al tractament clínic.

La bona salut
d'una societat és
el pilar on s'edifica
un sistema de
benestar equitatiu

Miquel Salmerón Medina
Educador social
Hospital Clínic de Barcelona
Unitat de Referència del Trastorn de l'Espectre Autista
misalmeron@clinic.cat

Laura Real Gisbert
Educatrice social
Hospital Clínic de Barcelona
Unitat de Referència del Trastorn de l'Espectre Autista
lreal@clinic.cat

Bibliografía

- Benites, L.** (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 1-20.
- Bertolote, J. M.** (2008). Raíces del concepto de salud mental. *WorldPsychiatry* (Ed Esp), 6(2), 113-116.
- Caponi, S.** (2010). Georges Canguilhem: del cuerpo subjetivo a la localización cerebral. *Salud colectiva*, 6, 149-161.
- Cárdenas Rodríguez, R.; López Noguero, F.** (2005). Hacia la construcción de un modelo social de la Pedagogía Hospitalaria. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (12-13), 59-70.
- Carrazana, V.** (2003). *El concepto de salud mental en psicología humanista existencial*. Ajayu - Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS, 1(1), 1-19. Recuperat de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000100001&lng=es&tlng=es
- España, V. S.** (2012). Alternativas comunitarias a la hospitalización de agudos para pacientes psiquiátricos graves. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40(6), 323-32.
- Fernandes, S. M.; Vázquez-Justo, E.; Piñón Blanco, A.** (2017). *TDAH y TEA (Trastornos del Espectro del Autismo): Comorbilidad y diagnóstico diferencial*, 102-111. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/11328/2095>
- García, R.; De la Barra, F.** (2005). Hospitalización de niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 16(4), 236-241.
- González Duro, E.** (2000). De la psiquiatría a la salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 20(74), 249-260.
- Guerrero, L.; León, A.** (2008). Aproximación al concepto de salud. Revisión histórica. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 610-633.
- Idareta Goldaracena, F.** (2013). Ética y alianza terapéutica en el Trabajo Social. *Portularia: revista de trabajo social*, 13(2), 1-13.
- López, R. E.; Deslauriers, J. P.** (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 2-19.
- Lozano-Segura, M. C.; Manzano-León, A.; Aguilera-Ruiz, C.; Yanicelli, C.** (2017). Dificultades parentales relacionadas con el efecto de estigma en el ámbito de los trastornos generalizados del desarrollo y estrategias de intervención en familias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 141-152.
- Martínez Martín, M.; Bilbao León, M. C.** (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215-230.
- Meléndez, E.** (2009). Desarrollo de la socialización a través de la adquisición de destrezas deportivas para los estudiantes con autismo del nivel elemental (tesi de doctorat). Universidad Metropolitana, Lima.
- Paula, I.** (2018). *La autolesión en el autismo*. Alianza Editorial.

- Rodríguez-Barrionuevo, A. C.; Rodríguez-Vives, M. A.** (2002). Diagnóstico clínico del autismo. *Revista de Neurología*, 34(1), 72-77.
- Rodríguez Bausá, L.** (2002). Características y déficits inherentes a la hospitalización infantil. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 27(12), 179-206.
- Schreibman, L.; Koegel, R. L.; Mills, J. I.; Burke, J. C.** (1981). Social validation of behavior therapy with autistic children. *Behavior Therapy*, 12(5), 610-624.
- Sigman, M.; Capps, L.** (2000). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva* (vol. 25). Madrid: Morata.
- Soto, R.** (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47-61.
- Villarroel Dávila, P.** (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 75-89.
- Zúñiga Gómez, D. C.** (2018). Acompañamiento a las familias de miembros diagnosticados con trastorno del espectro autista (tesi de doctorat). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperat de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/handle/10495/15249>

Laia Mas-Expósito
Juan Antonio
Amador-Campos
Mercè Triay
Lluís Lalucat

Avaluació de dos anys de funcionament d'un servei de suport i atenció emocional en centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona

Recepció: 14/04/2020 / Acceptació: 25/01/2021

Resum

El servei de suport i atenció emocional (SSAE) de 27 centres educatius del Pla de Barris de Barcelona té la finalitat de millorar el desenvolupament integral de l'infant en el marc escolar, mitjançant un abordatge que inclogui les dimensions emocionals, socials, físiques i intel·lectuals. Aquest article descriu el SSAE i presenta una anàlisi de la seva implementació, després de dos anys de funcionament, tenint en compte: 1) els canvis associats al servei; 2) els facilitadors i barreres trobats; i 3) algunes propostes de millora i de futur. S'han examinat les memòries de centre seguint la metodologia d'anàlisi de documents. De l'anàlisi es desprèn que el SSAE garanteix el desenvolupament de competències socioemocionals i la cohesió i convivència a les aules. Els facilitadors i barreres identificats són amplis i inclouen factors al nivell de tota la comunitat educativa. S'hi suggereixen propostes de millora i de futur en la interrelació de: a) la filosofia i valors de centre; b) l'encaix, la coordinació i la col·laboració entre professionals; i c) la definició, funcionament i avaluació de les intervencions. Aquest servei es podria estendre a altres centres educatius amb característiques o necessitats diferents.

Paraules clau

Educació, avaluació, intervenció socioeducativa, competències socioemocionals, clima escolar.

Evaluación de dos años de funcionamiento de un servicio de apoyo y atención emocional en centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona

El servicio de apoyo y atención emocional (SSAE) de 27 centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona tiene la finalidad de mejorar el desarrollo integral del niño en el marco escolar, mediante un abordaje que incluya las dimensiones emocionales, sociales, físicas e intelectuales. Este artículo describe el SSAE y presenta un análisis de su implementación, tras dos años de funcionamiento, teniendo en cuenta: 1) los cambios asociados al servicio; 2) los facilitadores y barreras encontrados; y 3) algunas propuestas de mejora y de futuro. Se han examinado las memorias de centro siguiendo la metodología de análisis de documentos. Del análisis se desprende que el SSAE garantiza el desarrollo de competencias socioemocionales y la cohesión y convivencia en las aulas. Los facilitadores y barreras identificados son amplios e incluyen factores al nivel de toda la comunidad educativa. Se sugieren propuestas de mejora y de futuro en la interrelación de: a) la filosofía y valores de centro; b) el encaje, la coordinación y la colaboración entre profesionales; y c) la definición, funcionamiento y evaluación de las intervenciones. Este servicio podría extenderse a otros centros educativos con características o necesidades distintas.

Palabras clave

Educación, evaluación, intervención socioeducativa, competencias socioemocionales, clima escolar.

Evaluation after two years' operation of a support and emotional care service at highly complex schools in the Neighbourhood Plan of Barcelona

The emotional support and care service (SSAE) provided at 27 schools in the Barcelona Neighbourhood Plan is aimed at improving the integral development of children in the school environment through an approach that includes the emotional, social, physical and intellectual dimensions. This article describes the SSAE and presents an analysis of its implementation, after two years of operation. The paper takes into account: 1) changes that have affected the service; 2) facilitators and barriers found; and 3) proposals for improvement and the future. Reports from the centre were examined according to the document analysis methodology. The analysis shows that the SSAE promotes the development of socio-emotional skills and cohesion and coexistence in the classroom. The facilitators and barriers identified are broad-ranging and include factors at the level of the entire educational community. The conclusions include proposals for improvement and the future as regards: a) the philosophy and values of the centre; b) liaison, coordination and cooperation among workers; and c) definition, operation and evaluation of interventions. The service could be extended to other schools with different characteristics or needs.

Keywords

Education, assessment, socio-educational intervention, socio-emotional competencies, school climate.

Com citar aquest article:

Mas-Expósito, L.; Amador-Campos, J. A.; Triay, M.; Lalucat i Jo, Ll. (2020). Avaluació de dos anys de funcionament d'un servei de suport i atenció emocional en centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, p. 214-230.

Introducció

L'Ajuntament de Barcelona té el compromís de treballar per reduir les desigualtats entre barris i grups socials de la ciutat de Barcelona. Amb aquesta finalitat s'ha dissenyat el Pla de Barris, amb un conjunt d'objectius destinats a transformar aspectes clau en els àmbits de l'educació, els drets socials, l'activitat econòmica i l'ecologia urbana. En l'àmbit de l'educació destaquen els aspectes vinculats a l'escola, l'entorn i la comunitat, l'educació formal i l'educació en el lleure. En l'àmbit dels drets de la ciutadania, s'han elaborat objectius vinculats a la cultura, l'allotjament, la salut comunitària, els programes d'atenció social i l'equitat de gènere, a més d'actuacions de salut pública.

Per dur a terme aquest pla de millora dels barris s'han seleccionat els que presentaven més necessitats mitjançant un instrument que mesura, entre altres aspectes, la distribució territorial de la renda familiar disponible, el nivell formatiu de la població, la taxa d'atur o d'embarassos entre adolescents. El Pla de Barris pretén incidir en alguns àmbits estratègics com ara la igualtat d'oportunitats per a persones amb rendes baixes, les oportunitats educatives, les condicions de salut física i mental o l'atenció a col·lectius amb necessitats especials.

Un àmbit d'intervenció prioritzat és el treball en centres educatius destinat a potenciar les sortides laborals i vitals d'infants i adolescents. Per aquest motiu, es contempen els centres educatius com a centres d'influència més enllà de l'educació formal i les classes reglades i es preveu implicar les famílies, adaptant-se a les realitats socials de l'entorn i mantenint una atenció continuada a l'alumnat al llarg de l'etapa educativa. En una primera formulació, el Pla de Barris de Barcelona va proposar, en l'àmbit educatiu, els objectius i propostes d'intervenció següents:

- Un lideratge pedagògic amb equips potents, que facilitin la formació del professorat més enllà de l'àmbit normatiu, innovant els mètodes i fent-los participis.
- Centres educatius a temps complet, que amplii'n l'oferta horària per donar accés a l'alumnat a activitats extraescolars lúdiques, expressives, artístiques, de suport educatiu i esportives per a una educació integral.
- Un treball coordinat amb serveis de salut i socials, per garantir que totes les intervencions educatives, de salut i socials, que es dirigeixen a un mateix infant o adolescent i a la seva família, estiguin coordinades i vagin en la mateixa direcció, implementant, si cal, la presència periòdica del treballador social de la zona en el mateix centre educatiu.
- Una acció de suport al procés d'educació comunitària per reforçar la relació de les famílies amb els centres educatius.
- Una intervenció per millorar la convivència i la inclusió tot atenent la diversitat.

El Pla de Barris pretén incidir en alguns àmbits estratègics com ara la igualtat d'oportunitats per a persones amb rendes baixes, oportunitats educatives, salut física i mental o l'atenció a col·lectius amb necessitats especials

- Un abordatge dirigit a promoure la salut mental i prevenir i detectar problemes de salut mental en infants i adolescents des de la perspectiva comunitària.

Els barris i els centres educatius seleccionats per al Servei de Suport i Atenció Emocional (SSAE) en els centres educatius responen a aquesta filosofia del Pla de Barris. L'octubre del 2107 la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts (FPCHMLC) va guanyar la licitació del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) per a poder desenvolupar aquest servei. Es tracta d'un projecte de tres anys de durada que suposa la incorporació en vint-i-set centres educatius del Pla de Barris de Barcelona de vint professionals (psicòlegs, psicopedagogs, mestres d'educació especial, etc.).

Objectius

L'objectiu d'aquest article és doble: 1) donar a conèixer el funcionament del SSAE; i 2) presentar una anàlisi de la seva implementació, després de dos anys de funcionament, tenint en compte:

- Els canvis associats a la seva implementació.
- Els facilitadors i les barreres trobats.
- Les propostes de millora i de futur.

El Servei de Suport i Atenció Emocional

El SSAE dels centres educatius té la finalitat de millorar el desenvolupament integral de l'infant en el marc escolar

El SSAE dels centres educatius del Pla de Barris de Barcelona té la finalitat de millorar el desenvolupament integral de l'infant en el marc escolar, mitjançant un abordatge que inclogui les dimensions emocionals, socials, físiques i intel·lectuals de l'alumnat. Un aspecte important del funcionament del SSAE és la incorporació de l'educació socioemocional en el treball educatiu. Aquesta educació socioemocional s'entén de forma transversal i implica totes les matèries acadèmiques i, per tant, tot el professorat que les imparteix. El concepte de desenvolupament integral de l'infant s'emmarca en un moviment d'abast ampli sorgit en el món occidental en què es constata diferents dificultats aparegudes en el funcionament i en els resultats dels sistemes educatius. S'han identificat, entre d'altres, els problemes següents: taxes elevades de fracàs escolar i la no superació de l'ensenyament obligatori, absentisme, abandonament escolar, aparició i increment de conductes disruptives a l'aula, situacions de conflicte i conductes violentes entre l'alumnat, assetjament escolar, manifestacions comportamentals de patiment psicològic, manifestacions incipients de trastorns mentals, de trastorns de la

conducta i de consums d'alcohol i drogues. La incidència d'aquestes manifestacions és desigual, segons el context social i cultural de les poblacions escolars i dels seus entorns comunitaris.

El SSAE s'emmarca dins dels objectius del Pla de Barris anteriorment descrits i la seva planificació i desplegament es fonamenta en els següents objectius:

- Fomentar les competències socioemocionals de l'alumnat millorant la capacitat per conèixer les seves emocions i regular-les.
- Fomentar l'autonomia personal, la competència social, la qualitat de vida i el benestar personal.
- Millorar la capacitat per contenir i disminuir el malestar emocional de l'alumnat, reduint així les conductes disruptives i violentes en l'àmbit escolar.
- Millorar la gestió dels conflictes i les conductes disruptives i violentes a les aules.
- Dotar els equips docents de coneixements i eines en l'àmbit de l'educació emocional per poder incorporar aquests aspectes en el pla anual de centre.

Aquests objectius es poden resumir en dos àmbits: 1) desenvolupament de competències socioemocionals i 2) instauració d'un clima emocional favorable per a la convivència i l'aprenentatge. El quadre 1 recull un resum de l'enfocament, la missió, la visió i els valors del SSAE.

La població destinatària del SSAE està formada per tota la comunitat educativa de vint-i-set centres educatius del Pla de Barris de Barcelona. Aquests centres estan situats en zones especialment desfavorides a nivell social. El Pla de Barris de Barcelona es desenvolupa en un total de setze barris distribuïts en tres eixos: Besòs, Muntanya Turons i Litoral. La distribució territorial dels centres educatius és la següent: una escola a Horta Guinardó, quatre escoles i tres instituts escola a Nou Barris, tres escoles, un institut i un institut escola a Sant Andreu, vuit escoles a Sant Martí i sis escoles i un institut a Sants-Montjuïc. El conjunt de centres educatius suposa un total de 7.689 alumnes. Com ja s'ha comentat anteriorment, el SSAE dirigeix la seva intervenció a tota la comunitat educativa incloent-hi tant el treball directe a les aules amb l'alumnat com el treball amb les famílies. Al quadre 2 s'inclou la cartera de serveis del SSAE i es detallen les activitats que el professional pot desenvolupar en els centres educatius, segons àmbit d'intervenció.

Els objectius es poden resumir en dos àmbits:

- 1) desenvolupament de competències socioemocionals i
- 2) instauració d'un clima emocional favorable per a la convivència i l'aprenentatge

Quadre 1. Enfocament, missió, visió i valors del SSAE

Enfocament	<p>Suport i atenció socioemocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar i programar en coordinació amb els claustres les actuacions a dur a terme. - Dotar els claustres de recursos teòrics i pràctics per a incorporar noves pràctiques en les actuacions de centre. - Assessorar els claustres sobre dificultats de relació interpersonal i problemes de conducta. - Donar atenció directa a l'alumnat a les aules per al treball preventiu i la detecció de dificultats en el desenvolupament.
Missió	<p>Desenvolupament de l'educació socioemocional en els centres educatius:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar transversalment l'educació socioemocional en el conjunt de les activitats educatives. - Facilitar l'adquisició de competències socioemocionals de tota la comunitat educativa. - Millorar el clima emocional dels centres educatius.
Visió	<p>Fomentar centres educatius:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amb l'alumnat com a centre. - Que facilitin l'aprenentatge de naturalesa social. - Que generin competència social. - Que integrin les emocions en l'aprenentatge. - Que generin un bon clima emocional. - Que redueixin els problemes de comportament. - Amb resultats acadèmics adequats. - Amb un alumnat i professorat participatiu, respectuós amb la diferència i resolutiu davant els conflictes.
Valors	<p>Inclusió, solidaritat, cooperació, innovació, reducció de les desigualtats, desplegament dels drets socials i de la convivència, compromís i qualitat educativa.</p>

Font: Elaboració pròpia.

En el camp de l'educació, les pràctiques restauratives s'han definit com una nova filosofia que situa les relacions interpersonals en el cor de l'experiència educativa

Des del SSAE s'ha considerat com a línia estratègica la capacitació dels seus professionals en la formació de docents en habilitats socioemocionals. La capacitació s'ha fet des d'una formació intensiva i exhaustiva en pràctiques restauratives i, més específicament, en cercles de diàleg. Aquestes pràctiques provenen de la justícia restaurativa en el camp de la justícia criminal, on es fan servir per a la resolució de problemes interpersonals donant veu a la víctima al mateix temps que l'agressor es fa responsable dels seus actes (Bevington, 2015). En el camp de l'educació, les pràctiques restauratives s'han definit com una nova filosofia que situa les relacions interpersonals en el cor de l'experiència educativa. Les pràctiques restauratives construeixen i mantenen xarxes inclusives de relacions interpersonals positives (Corrigan, 2012) i, més específicament, permeten el treball d'habilitats socioemocionals com una mesura preventiva, alhora que permeten una millor gestió del conflicte (Payton *et al.*, 2000). En alguns centres educatius es desenvolupen enfocaments parcials de pràctiques restauratives per a la resolució de conflictes, per exemple, la mediació o els cercles restauratius; altres enfocaments més globals inclouen metodologies per al desenvolupament de les competències socioemocionals i la cohesió de grup, o mètodes preventius

per als conflictes. Cal assenyalar que els centres educatius en què el SSAE desplega la seva intervenció són d'alta complexitat i es caracteritzen per un alt nivell de conflictivitat, fet que requereix un abordatge global, que sigui reactiu, però alhora preventiu, i que inclogui tota la comunitat educativa. És per això que s'ha prioritzat la formació de professionals en aquest enfocament i en les seves pràctiques, cercles de diàleg, amb l'objectiu final de poder fer una transferència de la formació als docents. Cal assenyalar, finalment, que la psicomotricitat i l'artteràpia són activitats que formen part, també, de la línia estratègica del servei.

Quadre 2. Cartera de serveis del SSAE

Àmbit	Servei
Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Atenció directa a l'alumnat en el grup aula que permeti realitzar un treball de prevenció i detecció de dificultats de desenvolupament i relacionals. - Conducció de grups amb un projecte específic relacionat amb l'acompanyament emocional.
Docents	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar el professorat de prou recursos teòrics i pràctics per a realitzar i executar la programació relacionada amb la feina tutorial. - Acompanyament emocional i suport a l'equip docent sobre les dificultats relacionals i conductuals que sorgeixen en el dia a dia a les aules. Transferència de coneixements. - Dissenyar activitats dirigides al desenvolupament integral de l'alumnat, en contextos inclusius, que ajudin a cohesionar els grups. - Crear materials curriculars destinats a promoure l'aprenentatge socioemocional. - Participació en grups de treball o comissions dirigides a millorar el desenvolupament integral de l'alumnat.
Docents i altres professionals	<ul style="list-style-type: none"> - Participació en les reunions amb altres professionals incloent-hi docents, educadors socials, treballadors d'inserció social, promotors, etc. La seva finalitat és fer un treball conjunt per a la millora del desenvolupament integral de l'alumnat i del clima del centre educatiu.
Claustre	<ul style="list-style-type: none"> - Suport en l'elaboració de la programació del Pla Tutorial de Centre i d'altres documents sobre convivència que reuneixin les condicions següents: adaptats, funcionals i operatius per donar resposta a les necessitats plantejades. - Participació en les reunions de claustre amb la finalitat de: 1) ajudar a integrar en la seva intervenció els aspectes socioemocionals, físics i intel·lectuals de l'alumnat, i 2) millorar el clima emocional de centre.
Família	<ul style="list-style-type: none"> - Participació en reunions amb les famílies amb la presència d'altres professionals (docents, treballadores d'inserció social etc.). - Conducció de grups de famílies, conjuntament amb els docents, amb la finalitat de millorar la capacitat de regulació emocional, disminuir el malestar, i prevenir i millorar la gestió dels conflictes.

Font: Elaboració pròpia.

Metodologia

L'avaluació continuada del funcionament del SSAE constitueix una part rellevant del projecte sobre la qual es fonamenta l'anàlisi de resultats, la introducció de canvis i millores, a banda de la formulació del cercle de qualitat del servei. Aquesta avaluació recolza en dos pilars: 1) L'avaluació de les activitats del servei. És responsabilitat de cada professional del servei recollir en un registre les activitats que realitza a cada centre educatiu. 2) La memòria que cada professional del servei realitza per al centre educatiu en què treballa en acabar cada curs escolar. L'estructura de la memòria de centre té un format comú que conté els apartats següents:

- a) Presentació del centre educatiu.
- b) Pla de treball realitzat en comú amb d'altres perfils professionals nous del Pla de Barris.
- c) Pla de treball del professional del SSAE.
- d) Desplegament del pla de treball del professional del SSAE.
- e) Valoració del professional del SSAE en relació amb canvis, i barreres i facilitadors associats a la implementació del servei.
- f) Propostes de millora i de futur.

Cal assenyalar que aquests dos últims apartats, *e* i *f*, emplenats des de la perspectiva del professional, són el focus d'anàlisi d'aquest treball. Un cop finalitzades les memòries de cada centre (n=27) se'n va assegurar l'autenticitat, credibilitat, exactitud i representativitat. En totes s'hi tractava de forma completa, comprensiva i similar els apartats assenyalats com a focus d'anàlisi.

La metodologia emprada ha estat la de l'anàlisi de documents descrita per Bowen (2009). Es tracta d'un procés iteratiu que combina elements de l'anàlisi de contingut i de l'anàlisi temàtica. Primerament, es va realitzar l'anàlisi de contingut, en què es van identificar les dades de cada memòria de centre que eren significatives i rellevants. Es va seguir el següent procés: a) extracció en un únic document del contingut dels apartats considerats com a focus d'anàlisi; i b) eliminació de duplicats i reagrupació d'aportacions. Després, es va realitzar l'anàlisi temàtica. Es va buscar la informació específica i es va dur a terme la seva codificació i la construcció de categories per identificar els temes pertinents als objectius d'aquest treball. No se'n va contemplar la quantificació tenint en compte la metodologia proposada per Bowen (2009). L'anàlisi de documents va ser duta a terme per una de les investigadores del projecte (LME). La proposta es va presentar a dos dels integrants de les agrupacions (JAAC i LLJ) per a una revisió exhaustiva en una sessió de treball. Els desacords entre investigadors es van resoldre mitjançant discussió fins arribar a un consens amb la participació de tots els investigadors. Finalment, es van integrar les diferents aportacions en un únic document, que es va revisar i aprovar per part de tots els autors d'aquest treball.

Resultats

A continuació, es presenten els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de documents. Aquest apartat s'ha organitzat en tres subapartats:

- 1) Canvis associats a la implementació del SSAE.
- 2) Facilitadors i barreres trobats en la seva implementació.
- 3) Propostes de millora i de futur per al servei.

Per facilitar la presentació de resultats, cada apartat s'ha dividit en subapartats, que es corresponen amb: alumnat, direcció, claustre, famílies, professionals del SSAE i d'altres. No en tots els apartats hi havia informació referida als subapartats especificats.

Canvis

Tot seguit es presenten els canvis associats al funcionament del SSAE des de la perspectiva del professional del servei.

En relació amb l'alumnat:

- Reconeixement, vincle i demanda del professional del SSAE.
- Creació d'espais de confiança i específics per al treball socioemocional.
- Empoderament socioemocional.
- Treball preventiu i de detecció de necessitats en el desenvolupament socioemocional de l'alumnat.
- Pràctiques restauratives per a la resolució de conflictes.
- Augment de la cohesió i la comunicació grupal.
- Integració i inclusió de l'alumnat amb necessitats educatives especials.
- Acceptació de noves maneres de treballar a l'aula (psicomotricitat, artteràpia, cercles de diàleg, ioga, meditació, etc.).
- Millora del benestar en l'entorn escolar i del clima de convivència.

En relació amb el claustre de professors:

- Vincle amb el professional del servei i valoració positiva d'aquest professional.
- Més sensibilitat en relació amb les competències socioemocionals de l'alumnat com a aspecte clau en la seva formació.
- Capacitació socioemocional.
- Més seguretat en les intervencions amb les famílies.
- Aprenentatge de nous coneixements i metodologies per al treball a l'aula (educació emocional, psicomotricitat, hàbits comunicatius, pràctiques restauratives, ioga, meditació, etc.).

- Assessorament i acompanyament als docents (participació en les comissions, elaboració de material, treball en xarxa, treball a l'aula amb el grup classe, etc.).
- Millora del benestar en l'entorn escolar i del clima de convivència.

En relació amb les famílies:

- Aproximació i interès cap al professional.
- Acompanyament a entrevistes juntament amb el tutor de l'aula.
- Participació en tallers específics i augment de la participació (per exemple, consciència corporal, *mindfulness*, psicomotricitat, taller d'hàbits saludables, acompanyament familiar per a mares i pares, etc.)
- Més consciència de les necessitats dels seus fills com a alumnat.
- Millora del vincle entre famílies i família-escola.

Facilitadors i barreres

El quadre 3 recull un resum dels facilitadors i barreres relacionats amb la implementació del SSAE des de la perspectiva del professional d'aquest servei.

Propostes de millora i futur

Tot seguit es presenta una síntesi de les propostes de millora i de futur suggerides pels professionals del servei.

Propostes de millora

En relació amb la direcció i el claustre:

- Continuar treballant en l'encaix entre els diferents perfils professionals del Pla de Barris per garantir un enfocament global i holístic, que inclogui tota la comunitat educativa, i sense solapament de tasques i funcions entre professionals.
- Més protocols d'acollida i intervenció.
- Millorar l'accés als recursos del centre educatiu.
- Més lideratge dels tutors i els docents en les activitats dirigides al grup classe.
- Incloure projectes que puguin facilitar la vida i el clima de centre, reduint els conflictes tot donant instruments a l'alumnat per facilitar les relacions i promovent el vincle entre les famílies i el centre.
- Millorar les coordinacions amb el claustre i les diferents comissions: assistents, freqüència, metodologia, etc.

- Promoure més vincles i coordinació entre professionals externs, orientadors, docents d'educació especial i el claustre.
- Ampliació dels projectes de centre educatiu en cicles inicials a cicles superiors.

En relació amb el professional del SSAE:

- Disposar d'un espai de treball de referència, que permeti les intervencions en un marc de confidencialitat i tranquil·litat.
- Poder treballar en grups petits.
- Introduir els cercles de diàleg en les tutories i fer formació en els claustres per potenciar les pràctiques restauratives en els diferents nivells del centre educatiu.
- Donar continuïtat a les intervencions.
- Participar en els canals de comunicació del centre educatiu per a afavorir la comunicació i continuar treballant en la formació i transformació de l'equip docent.
- Aprofitar millor l'horari del professional del servei que és al centre educatiu perquè realitzi intervencions específiques al seu perfil.
- Quant a les activitats específiques dutes a terme pel professional del servei, es proposa una programació que inclogui: a) objectius específics, clars i concrets; b) característiques de la població diana amb especial èmfasi en l'alumnat amb necessitats especials o més vulnerabilitat socioeconòmica; c) espai, temps i recursos/materials necessaris i/o disponibles; i d) procediment sistemàtic de seguiment i avaluació.

Quadre 3. Resum de facilitadors i barreres des de la perspectiva del professional del SSAE

Facilitadors	Barreres
<p><i>Direcció i claustre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Obertura a noves intervencions o formacions (per exemple, per a la resolució de conflictes o el treball emocional). - Reelaboració del Pla de Convivència. - Bon clima de treball i de relació al centre. - Capacitació socioemocional. - Treball en xarxa. 	<p><i>Direcció i claustre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultats per a acceptar nous enfocaments en les intervencions educatives. - Pràctiques educatives basades en estils estrictes de disciplina, càstig, etc. - Priorització de les competències acadèmiques enfront de les competències socioemocionals. - Dificultats en la realització de les tutories programades. - Canals de comunicació i coordinació amb dificultats per a estructurar-se. - Necessitat d'unificar pautes d'intervenció per a l'alumnat amb necessitats especials. - Dificultats en la implementació d'intervencions dirigides al claustre (espais, recursos, temps, predisposició, prioritats del centre educatiu, etc.). - Canvis freqüents en la plantilla de docents.
<p><i>Alumnat:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconeixement de necessitats per part de l'alumnat, obertura a realitzar un treball per cobrir-les i participació en aquest treball. - Propostes d'intervenció i materials que tenen en compte la mirada de l'alumnat. - Capacitació socioemocional. 	<p><i>Alumnat:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competències socioemocionals poc desenvolupades. - Necessitats individuals que interfereixen en el treball grupal. - Alumnat amb necessitats especials, amb problemes de conducta o de salut mental. - Presència de barreres lingüístiques i/o culturals. - Alumnat en risc social (situació familiar complexa, per exemple).

<p><i>Famílies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Predisposició i necessitat de les famílies de rebre atenció. - Poder oferir un espai d'intercanvi per aconseguir que se sentin part de la comunitat educativa. - Capacitació socioemocional. 	<p><i>Famílies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competències socioemocionals poc desenvolupades. - Dificultats perquè el professional accedeixi a les famílies (resistències, no derivació de famílies o derivació a altres figures del Pla de Barris, poques coordinacions amb els tutors, etc.). - Dificultats per a implicar les famílies. - Temps i espais limitats per a posar en funcionament intervencions sol·licitades per les famílies.
<p><i>Professional del SSAE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acord amb la direcció del centre en relació amb el pla de treball a desenvolupar i amb el seu enfocament. - Bona acollida del professional i de les seves propostes per part de l'alumnat i de l'equip educatiu. - Bon vincle i encaix amb l'alumnat i l'equip educatiu incloent-hi la direcció del centre, l'equip d'atenció psicosocial, l'equip de menjador i els professionals externs i l'equip d'atenció psicopedagògica. - Disposar dels materials, espais, recursos i temps. - Participació en les avaluacions. - Continuitat en les intervencions. - Treball en equip i coordinació amb la tutora, altres docents, l'equip directiu i altres figures del Pla de Barris. 	<p><i>Professional del SSAE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desajusts en les expectatives no pertinents cap a la figura del professional del servei. - Realització de tasques no pertinents pel professional del SSAE. - Necessitat d'atendre la urgència. - Limitacions en la freqüència i durada de les intervencions. - Necessitat de resultats immediats. - Treball en grups molt grans. - Dificultats en la coordinació amb el claustre. - Optimitzar les dinàmiques de treball amb l'equip educatiu. - Treballar mitja jornada al centre educatiu. - Jornada laboral repartida en dos centres educatius.
<p><i>D'altres</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Característiques del centre educatiu: una única línia per curs. 	<p><i>D'altres:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Complexitat del centre educatiu. - Disposició de l'aula, per exemple, espai massa estructurat. - Solapament d'activitats. - Jornada intensiva al centre educatiu. - Dificultats en l'accés a la feina amb l'equip de monitors de menjador (resistències personals, contractació externa, horari no coincident amb el del professional, etc.).

Font: Elaboració pròpia.

Propostes de futur

En relació amb la direcció i el claustre de professors:

- Obrir l'enfocament de les pràctiques restauratives a tota la comunitat educativa.
- Proporcionar formació en pràctiques restauratives al claustre.
- Millorar els espais de treball amb el claustre i els tutors.
- Promoure la coordinació entre l'equip docent i els professionals externs.
- Garantir el treball en xarxa.

En relació amb l'alumnat:

- Elaborar protocols i instruments que facilitin la coordinació i la intervenció amb l'alumnat en temes d'acollida, absentisme, problemes de disciplina, expulsions de classe, situacions d'alta complexitat, clima escolar i la millora del vincle de l'alumnat amb el centre educatiu, etc.

En relació amb les famílies:

- Elaborar protocols i instruments per a l'acollida de les famílies i que facilitin la intervenció en problemes de disciplina, expulsions de classe, situacions d'alta complexitat, etc.
- Procurar/afavorir l'acompanyament de les famílies, juntament amb el tutor o la direcció.
- Fomentar la participació de les famílies en les activitats de projectes del centre i aprofitar aquests espais per a conscienciar de la importància de l'educació socioemocional.

En relació amb el professional del SSAE:

- Participar en la implementació i realització del Pla Educatiu de centre, el Pla de Convivència, el Pla de Mediació, el Pla Tutorial, el Programa d'Educació Emocional de centre, etc.
- Crear i/o mantenir eines, recursos i espais per afavorir el desenvolupament de les competències socioemocionals (psicomotricitat, EMOTeca, espai d'atenció per a l'equip educatiu, reflexionar sobre el funcionament del pati o l'espai de menjador, per exemple).
- Estructurar les intervencions de manera coordinada amb la resta de professionals, incloent-hi l'equip educatiu o altres professionals presents en el dia a dia del centre educatiu com ara els nous perfils professionals del Pla de Barris, els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica, promotors, etc.
- Millorar les condicions laborals (treballar a jornada completa en un centre educatiu, igualtat econòmica amb la resta de perfils professionals del Pla de Barris, encaix de la jornada laboral amb les necessitats del centre educatiu, etc.).

Altres:

- Dur a terme projectes conjunts amb la resta de perfils professionals del Pla de Barris.
- Iniciar o continuar treballant, segons el cas, l'espai de menjador i l'acompanyament de personal de suport del centre educatiu.
- Avaluar resultats a llarg termini.

Discussió

En aquests centres la intervenció del SSAE inclou tant el treball directe a les aules amb l'alumnat com el treball amb les famílies

El SSAE dels centres educatius del Pla de Barris de Barcelona té la finalitat de millorar el desenvolupament integral de l'infant en el marc escolar, mitjançant un abordatge que inclogui les dimensions emocionals, socials, físiques i intel·lectuals de l'alumnat. Els seus objectius generals es poden resumir en dos àmbits: 1) desenvolupament de competències socioemocionals i 2) instauració d'un clima emocional favorable per a la convivència i l'aprenentatge. La població destinatària del SSAE està formada per tota la comunitat educativa de vint-i-set centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona. En aquests centres la intervenció del SSAE inclou tant el treball directe a les aules amb l'alumnat com el treball amb les famílies. La línia estratègica del servei són les pràctiques restauratives i, més específicament, els cercles de diàleg.

L'objectiu d'aquest article és descriure el SSAE i presentar una anàlisi de la seva implementació, després de dos anys de funcionament, tenint en compte: 1) els canvis associats al servei; 2) els facilitadors i les barreres que s'hi han trobat; i 3) propostes de millora i de futur. S'hi han examinat les memòries de centre seguint la metodologia d'anàlisi de documents (Bowen, 2009).

Els resultats relacionen l'aprenentatge socioemocional amb el desenvolupament positiu de l'alumnat

El SSAE s'ha associat, després de dos anys de funcionament, a la incorporació de l'aprenentatge socioemocional en els centres educatius, de manera transversal, partint d'una mirada de l'alumnat més integral. Altres millores a destacar són l'empoderament de l'alumnat pel que fa a competències socioemocionals, millores en la participació, la cohesió grupal i el clima escolar, reducció de la conflictivitat i aproximació al conflicte des d'una perspectiva preventiva. Aquests resultats concorden amb els resultats de diferents revisions sistemàtiques que assenyalen resultats positius a nivell de conducta i de competències socioemocionals associats als programes d'educació socioemocional (Catalano, Beglund, Ryanm, Lonczak y Hawkins, 2002; Greenberg *et al.*, 2003; Di Fabio i Kenny, 2011). La metanàlisi de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger (2011), que analitza els resultats d'uns dos-cents programes, amb una mostra de més de 270.000 alumnes des d'educació infantil fins a secundària, mostra millores significatives en habilitats socioemocionals, actituds, conducta i rendiment acadèmic. Taylor, Oberle, Durlak i Weissberg (2017) actualitzen la metanàlisi anterior i conclouen que els beneficis observats es mantenen al llarg del temps. Els resultats relacionen l'aprenentatge socioemocional amb el desenvolupament positiu de l'alumnat, incloent-hi habilitats socioemocionals, actituds i indicadors de benestar. Per a l'avaluació del SSAE es proposa elaborar un conjunt d'indicadors que permetin valorar l'eficàcia de les intervencions del servei que inclogui les dades que tenen, de manera general, els centres educatius com ara absentisme, problemes de disciplina, expulsions o avaluació de competències acadèmiques. Futures experiències d'avaluació també han de tenir en compte la interrelació de les intervencions del SSAE amb les in-

tervencions d'altres perfils professionals del Pla de Barris o les promogudes des del mateix centre i les seves necessitats.

Cal assenyalar la Resolució ENS/585/2017 en relació amb l'elaboració i la implementació del projecte de convivència en els centres educatius dins del projecte educatiu de centre i d'obligat compliment l'any 2020. Aquest projecte comparteix objectius amb el SSAE, així com la metodologia proposada per assolir-los. L'objectiu final de tots dos és contribuir al màxim al desenvolupament personal, acadèmic i social de l'alumnat. En relació amb la metodologia, comparteixen l'educació socioemocional i pràctiques com, per exemple, els cercles de diàleg per afavorir la convivència i la resolució positiva del conflicte, així com la seva prevenció. El desenvolupament d'aquest projecte és una de les iniciatives pioneres que exemplifica la posada en funcionament d'estratègies específiques per assolir els objectius del projecte de convivència.

Els nostres resultats suggereixen que els facilitadors i les barreres relacionats amb la implementació del servei són amplis (Chackley *et al.*, 2018) i inclouen factors al nivell de tota la comunitat educativa. Els autors d'aquest treball proposen, en comptes de centrar-se en l'anàlisi de barreres, centrar-se en aquelles accions que creen les condicions necessàries per a superar-les. Cal destacar-hi la importància del suport de l'equip directiu i del claustre dels centres educatius. Aquests resultats coincideixen amb els d'altres estudis en què es defensa que la direcció de l'escola sigui instrumental en la implementació d'intervencions (Payne, Gottfredson i Gottfredson, 2006). L'èxit del servei podria relacionar-se amb bones habilitats de gestió i un suport directe per part de l'equip directiu (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe i Saka, 2009). En relació amb el claustre, els resultats apunten que la implementació efectiva del servei podria estar relacionada amb el seu nivell de suport (Nunnery, 1998). Es recomana aconseguir més suport del claustre alineant les accions de desenvolupament professional amb els objectius i iniciatives dels centres educatius i/o visibilitzant resultats vinculats al servei (Forman *et al.*, 2009). Una bona implementació del servei permetria optimitzar i millorar les intervencions destinades a cobrir les necessitats de l'alumnat i les seves famílies. En general, l'anàlisi de documents posa en evidència les dificultats d'accés a les famílies i la seva baixa participació. Les nostres dades concorden amb dades d'altres estudis duts a terme en contextos similars en què factors com la renda o un nivell educatiu baix són barreres per a la participació familiar (Williams i Sánchez, 2013). Destaquem així la importància d'accions adreçades a la seva inclusió ja que l'evidència assenyalava que la implicació de les famílies s'associa a resultats acadèmics positius, especialment en educació secundària (Hill i Tyson, 2009). Cal destacar també la importància dels factors específics del context, així com del sistema i de la seva organització (Chackley *et al.*, 2018).

És d'especial importància el treball a realitzar per alinear la filosofia i els valors del centre Ras i curt, les propostes de millora i de futur analitzades suggereixen la necessitat de treball en els nivells següents: a) filosofia i valors de centre; b) l'encaix, la coordinació i col·laboració entre professionals del centre educatiu; i c) la definició, funcionament i avaluació d'intervencions. És d'especial importància el treball a realitzar per alinear la filosofia i els valors del centre, i la resta d'intervencions en funcionament en els centres educatius, amb les intervencions promogudes des del SSAE. Això suggereix que l'encaix del servei amb el seu context és important (Hoagwood, Kelleher, Murry i Jensen, 2006) però no només en la fase d'implementació sinó també en el seu funcionament i avaluació al llarg del temps.

Conclusions i propostes

Els resultats d'avaluació del SSAE evidencien una estratègia que garanteix el desenvolupament de competències socioemocionals i la cohesió i convivència a les aules, i que pot ser reproducible i escalable. Aquest servei podria estendre's a altres centres educatius d'alta complexitat o centres educatius amb característiques o necessitats diferents.

Laia Mas-Expósito

Doctora en Psicologia Clínica i de la Salut

Departament de Recerca de l'Associació Centre d'Higiene Mental

Les Corts

Barcelona

laia.mas@chmcorts.com

Juan Antonio Amador-Campos

Mestre d'Educació Primària

Psicòleg clínic

Catedràtic d'Avaluació Psicològica

Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona

jamador@ub.edu

Mercè Triay

Psicòloga

Coordinadora del Servei de Suport i Atenció Emocional

Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts

Barcelona

merce.triay@fchmsm.com.com

Lluís Lalucat i Jo

Psiquiatre

Director mèdic de l'Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts

Barcelona

lluis.lalucat@chmcorts.com

Bibliografia

Bevington, T. J. (2015). Appreciative evaluation of restorative approaches in schools. *Pastoral Care in Education*, 33(2), 105-115. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1046475>

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Catalano, R. F.; Berglund, M. L.; Ryan, J. A. M.; Lonczak, H. S.; Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. <https://doi.org/10.1177/0002716203260102>

Chalkley, A. E.; Routen, A. C.; Harris, J. P.; Cale, L. A.; Gorely, T.; Shearer, L. B. (2018). A retrospective qualitative evaluation of barriers and facilitators to the implementation of a school-based running programme. *BMC Public Health*, 18, 1189. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6078-1>

Corrigan, M. (2012). Restorative Practices in NZ: the evidence base. Recuperado de <http://www.rpforschools.net/articles/School%20Programs/NZ%20Ministry%20of%20Education%202012%20Restorative%20Practices%20in%20NZ%20The%20Evidence%20Base.pdf>

Forman, S. G.; Olin, S. S.; Hoagwood, K. E.; Crowe, M.; Saka, N. (2009). Evidence-based intervention in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 1(1), 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>

Hill, N. E.; Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hoagwood, K. E.; Kelleher, K.; Murray, L. K.; Jensen, P. S. (2006). Implementation of evidence-based practices for children in four countries: a project of the World Psychiatric Association. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(1), 59-66. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000100012>

Di Fabio, A.; Kenny, M. E. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/1069072710382530>

Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.; Dymnicki, A. B.; Taylor, R. D.; Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Forman, S. G.; Olin, S. S.; Hoagwood, K. E.; Crowe, M.; Saka, N. (2009). Evidence-Based Interventions in Schools: Developers' Views of Implementation Barriers and Facilitators. *School Mental Health*, 1, 26-36. <https://doi.org/10.1007/s12310-008-9002-5>

Greenberg, M.; Weissberg, R.; O'Brien, U.; Zins, J.; Fredericks, L.;

- Resnik, H.; Elias, M.** (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Nunnery, J. A.** (1998). Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring: Enduring lessons from studies of educational reform. *Education and Urban Society*, 30, 277-295.
- Payne, A. A.; Gottfredson, D. C.; Gottfredson, G. D.** (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7, 225-237. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0029-2>
- Payton, J. W.; Wardlaw, D. M.; Graczyk, P. A.; Bloodworth, M. R.; Tompsett, C. J.; Weissberg, R. P.** (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *The Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Resolució ENS/585/2017**, del 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte Educatiu de Centre. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>
- Taylor, R. D.; Oberle, E.; Durlak, J. A.; Weissberg, R. P.** (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Williams, T. T.; Sánchez, B.** (2013). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74. <https://doi.org/10.1177/0044118X11409066>

Aquest article ha estat escrit pels autors que el signen, en representació de Grup de Treball del Servei de Suport i Atenció Emocional. Formen part d'aquest Grup de Treball els professionals següents: Àngela Pujol, Guillermo Gorostiza, Carola Marimon, Clara Canals, Elisabet Aulet, Èlia Carpio, Eva Barjola, Maria Isabel Calsina, Joan Tous, Laia Ferragut, Laia Rota, Laura Micó, Lorena Casanova, Mairi Garcia, Marta Pujol, Marc Tebar, Naiana Ferrer, Nuria Ortuño, Silvia Garcia, Sonia Caja i Tània Subirats, juntament amb els quatre autors de l'article.

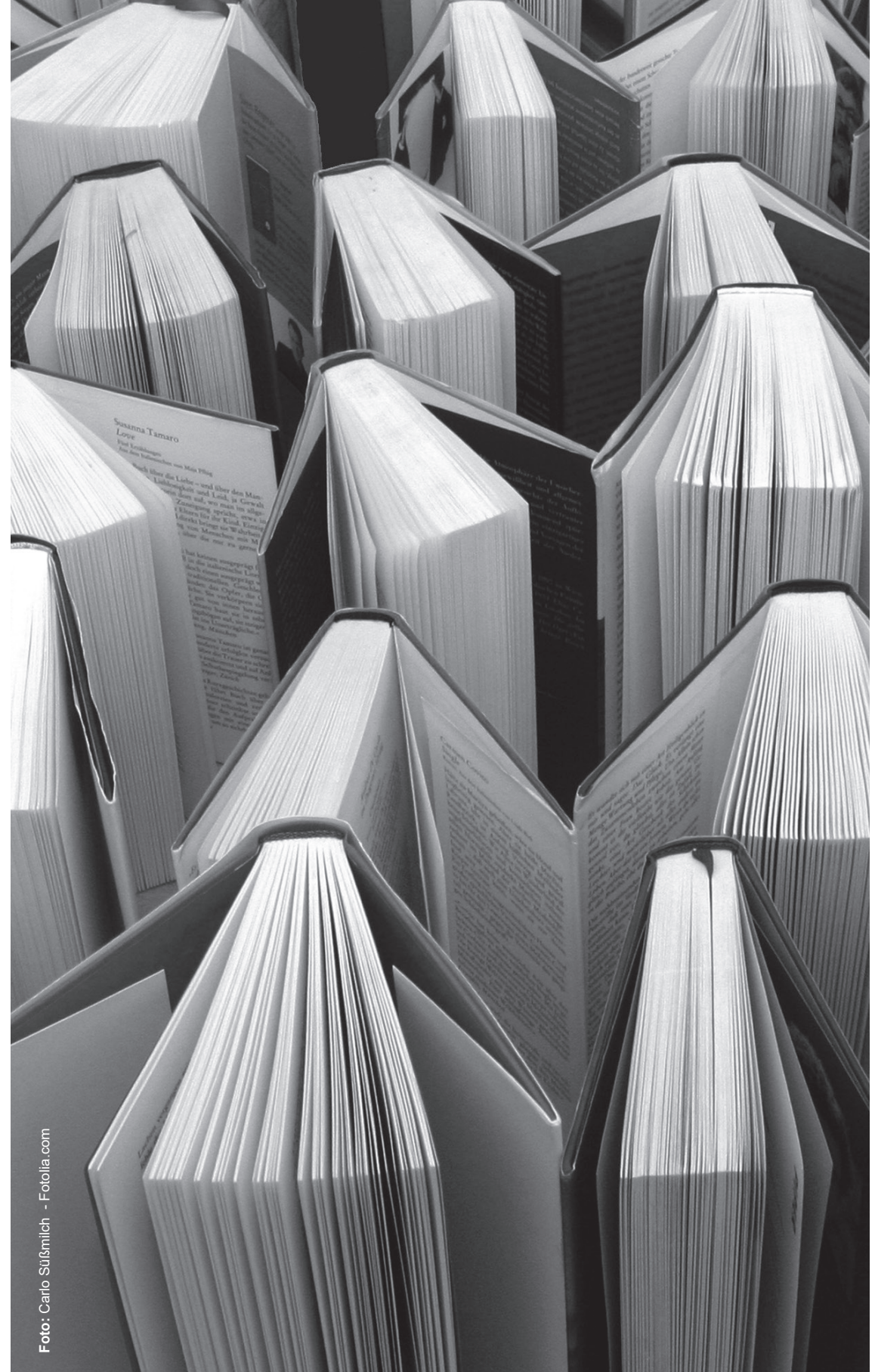


Foto: Carlo Süßmich - Fotolia.com



Jacques Delors
UNESCO: 1996

Des de la il·lustració, i especialment en l'època contemporània, podem dir que hi ha una total unanimitat quan s'afirma que l'educació és el motor de desenvolupament de les persones i de les comunitats. Aquesta afirmació ha estat una constant en tots els grans informes i plans d'actuació d'abast mundial en el conjunt d'organitzacions internacionals al llarg del segle xx (UNESCO, UNICEF, ONU, etc.) i així ha quedat reflectit en les diferents propostes elaborades per aquests organismes.

Tot i això, val la pena destacar que l'informe Delors (aquest és el nom "col·loquial" amb què se'l coneix), a l'hora de plantejar les seves propostes, va identificar algunes característiques que s'endevinaven per al segle XXI, com són la globalització, la facilitat per a l'accés a la informació però, a la vegada, l'excés de la mateixa, el canvi accelerat i la necessitat de formació permanent, la diversitat, les contradiccions i les crisis, les interferències, les tensions en societats cada vegada més heterogènies, la perspectiva d'un món cada vegada més accelerat, la caducitat de les certeses, els efectes del deteriorament mediambiental, entre d'altres, en definitiva, allò que avui dia s'engloba dins de l'expressió *món complex* i que ja s'estava desenvolupant des de principis del segle xx. Autors com L. V. Bertalanffy i la Teoria

Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI

general de sistemes o, més tard, a partir dels anys setanta Morin i la seva Teoria de la complexitat, o Bronfenbrenner amb la idea de l'ecologia del desenvolupament humà, han marcat les bases per a unes noves epistemologies per interpretar la realitat i construir noves formes integrades d'acció.

En l'informe Delors hi ha dos aspectes bàsics a destacar, del tot vigents avui dia, que són la idea de l'*educació al llarg de tota la vida* i la necessitat de definir els elements centrals en què basar l'educació del futur, això és, *els quatre pilars de l'educació*.

L'educació al llarg de tota la vida. Aquest concepte és d'especial rellevància en la mesura que definitivament trenca amb el binomi clàssic d'associar educació únicament amb escolarització. Això havia fet que tots els esforços estiguessin centrats en una mirada restringida de l'educació, molt posada en la instrucció bàsica i, en segon lloc, pensada fonamentalment per als infants (amb algunes aportacions de formació permanent per a persones adultes).

La idea de l'educació al llarg de tota la vida obre la porta a reconèixer i potenciar altres educacions en serveis no escolars (el lleure, els recursos de protecció a la infància, els centres oberts, etc.), també recursos educatius no pensats per a infants (inserció laboral, tallers ocupacionals, comunitats terapèutiques, pisos

d'acollida, etc.), així com altres formes d'educació que inclouen tota la comunitat en tant que agent formador (educació comunitària, creació de xarxes de suport i convivència, etc.). És a dir, es fan visibles i es legitimen tota mena de recursos que tradicionalment quedaven amagats en la mal anomenada *educació no formal* i que avui formen part de l'univers de l'educació social (conscients, intencionals i sistematitzats), recursos i serveis que tenen com a objectiu la capacitació de les persones per a una vida integrada i autònoma.

Aquesta obertura cap a altres formes d'entendre l'educació obliga a repensar també quins són els grans fonaments que permetin pensar què i com plantejar una educació que ha de capacitar per viure en un món complex, això és, dinàmic, contradictori, global, imprevisible i incert.

Els quatre pilars de l'educació. El segon element central de l'informe Delors és la definició d'aquests quatre elements essencials en què ha de basar-se l'educació del futur, i que s'exposen a continuació.

Aprendre a conèixer: l'accés a la cultura i al benestar implica adquirir coneixement. Ara bé, si tradicionalment la gran dificultat era accedir a la informació, ara el problema és com triar entre la gran quantitat d'informació a què es té accés. En un món hiperinformat i amb una gran multiplicitat de canals i de fonts, es fa

imprescindible aprendre a tenir criteri, a seleccionar i a usar el coneixement.

Aprendre a fer: el coneixement té sentit en la mesura que, d'una forma o una altra, es tradueix en accions que evidencien la utilitat d'aquests sabers. Així doncs, la formació també ha d'estar orientada a l'ús del coneixement i no només al seu emmagatzematge.

Aprendre a ser: l'educació no pot consistir només a adquirir informació, fer o tenir, sinó també, i de manera rellevant, ha de contribuir de forma rellevant a comprendre el desenvolupament del món interior, a satisfer les necessitats no materials, a construir elements de solidesa personal que ajudin a donar un sentit a l'existència. Com més diversitat i canvi, més necessari es fa construir una identitat des d'on interactuar amb el món.

Aprendre a viure junts: finalment, la societat del segle XXI només es pot entendre de manera global, en un escenari de permanents interaccions entre els diferents grups humans, en les seves múltiples diversitats (culturals, econòmiques, ideològiques, etc.). Aquest escenari està ple de contradiccions i de potencials situacions de tensió. Si, com ens indica l'ètica cívica, no hi ha una autoritat superior que estigui en disposició d'imposar una veritat absoluta, si, a la vegada, no es pot caure en un relativisme on tot sigui justificable en nom de la singularitat,

llavors l'única alternativa és fer el gran esforç d'aprendre els requisits ètics i cívics que permetin viure des del respecte en un escenari contradictori, ple d'interdependències.

Com es pot veure, l'informe Delors no va ser un informe més, sinó que és un document molt rellevant de plena vigència en l'actualitat. De manera lúcida, va aportar uns criteris o eixos clars que han de servir de referència per assegurar que l'educació realment pugui contribuir a la construcció d'un segle XXI humanitzat, just, sostenible, esperançat.

Jesús Vilar Martín
Professor de la Facultat d'Educació
Social i Treball Social
Pere Tarrés – Universitat Ramon Llull



La pandemia de la desigualdad. Una antropología desde el confinamiento

José Mansilla
Barcelona: Bellaterra Edicions, 2020

No tothom s'ha adonat que la pandèmia no ha afectat a tots i totes de la mateixa manera. La situació prèvia de les persones i de les famílies senceres ha marcat el desenllaç en forma d'emergència social que s'està vivint. I és que els costos de les mesures de limitació de moviment per a un sector de la població per al qual és literalment vital poder sortir de casa són molt més elevats que per a altres persones, tal com ens explica l'obra de José Mansilla.

Els professionals de l'acció social, els de l'educació social i el treball social vam saber des del primer minut que això era una crisi social paral·lela a la sanitària. Massa van trigar alguns mitjans de comunicació a adonar-se'n ja que molts mitjans només imaginaven els habitants del país com de classe mitjana, blancs i nascuts "aquí". I és que el llibre ens relata com l'heroïtat dels uns va suposar la supervivència, una altra vegada literal, dels altres.

Mansilla ens explica els quatre primers mesos de pandèmia des de la fragilitat d'un sistema que abandona encara més aquell al qual no l'ha deixat entrar-hi. Ens ho relata des d'una perspectiva que ens deixa ben clar que, des d'allò individual, la mirada sobre la pandèmia és molt limitada, però també ho és des d'allò global si això ens porta a no fi-

nar-nos en determinades realitats que ja venien de situacions d'exclusió i de vulneració de drets tan bàsics com el de tenir un habitatge i un treball digne.

El text aporta moltíssima informació en forma de dades que han anat veient la llum durant els primers mesos de pandèmia. Ho fa de forma ordenada i acaba sent un molt bon relat a partir de la recopilació de recerques i esdeveniments que calia publicar. Ens descobreix com les desigualtats i les situacions d'exclusió social s'han accentuat en poques setmanes i potser encara políticament no s'ha volgut reconèixer la magnitud de l'impacte del virus a la vida quotidiana de moltes persones al nostre voltant. Si els hospitals han hagut de rendir molt per sobre del que és habitual i improvisar espais d'emergència, encara estem esperant la reacció política per reduir el cop social que això suposa.

La pandemia de la desigualdad no es deixa temes essencials com la discussió sobre el control social a què hem estat sotmesos amb l'argument de la seguretat i la salut, que està tenint implicacions psicològiques en moltes persones. Imposicions en forma de decisions polítiques que no han deixat de tenir també crítiques des d'alguns sectors, molts dels quals han insistit en aspectes com haver oblidat per complet els infants, que han tingut durant molts dies menys llibertat de moviment que els gossos. Sense obli-

dar les noves formes de treball que han envaït els espais privats amb el relat romàntic del teletreball.

I, per descomptat, un llibre de Mansilla no podia deixar-se les qüestions relatives a l'espai públic. A més, ho fa amb una introducció teòrica que deixa autors com a lectures pendents per poder comprendre millor el que explica i el que encara ha de venir en aquesta matèria. Amb tot, amb aquest temps de recorregut de pandèmia, n'hi prou per a fer-nos fixar la mirada en molts detalls i ens ajuda a comprendre el que ha passat, des d'aquesta perspectiva, durant aquests mesos passats. L'anomenada distància social ha generat canvis importants en moltes ciutats. D'altres no ho han fet, però totes coincideixen en la revalorització de l'espai en els carrers especialment si és per a apropiar-se de manera individual i privada per fer-hi negoci. De fet, mentre l'autor tancava l'obra, la Federació d'Associacions de Veïns i Veïnes de Barcelona ja s'havia organitzat per fer un comunicat contra l'*ampliació indiscriminada de terrasses*.

I és que la força veïnal en temps postcovid-19 serà fonamental tenint en compte que els grans poders voldran aprofitar les situacions per exigir flexibilitat amb motius privats que aniran en contra del bé comú. Ha passat sempre, però una crisi sempre és una bona excusa per prendre encara més espai públic de ma-

nera permanent. Perquè tots sabem que tirar enrere aquest tipus de mesures, als ajuntaments, els costarà molt.

Aquest bé tan preuat per als comerciants pot arrabassar a veïns i veïnes el dret a l'ús de bona part de la ciutat i en molts casos, tal com passa en l'actualitat, pot destrossar drets tan bàsics i universals com l'accessibilitat necessària per poder-se moure per la ciutat de manera segura. En aquest sentit, el llibre ens provoca el debat sobre la suposada democratització de l'espai públic en els nostres barris.

En ciutats properes a la capital catalana com L'Hospitalet de Llobregat, protagonista a l'inici dels rebrotos de juliol i amb el quilòmetre quadrat més dens d'Europa, ni tan sols hi ha discussió pública ni transparent sobre la situació de l'espai públic després de l'intent fallit d'obrir carrers algun cap de setmana durant el desconfinamiento. Alguns desitgem que Mansilla, en un futur proper, pugui aprofundir en la segona ciutat de Catalunya perquè ha tingut moltes situacions per analitzar des de l'antropologia tan propera i quotidiana que sempre ens ofereix.

L'autor ens deixa clar que les nostres poblacions no haurien de ser iguals en l'era postcovid-19 i ens convida a somiar amb una clara aposta per una vida més sostenible en contra del discurs únic dels lobbies del motor, per exemple. I és que,

efectivament, com explica en alguns fragments, el poder està ja organitzat i preparat per a dir-nos com ha de ser la que ja han volgut batejar com a nova normalitat. Una normalitat que sempre ha exclòs qui se surt de la norma dictada no precisament de manera democràtica.

Per als qui seguim José Mansilla a les xarxes socials el llibre és un autèntic regal de lectura entenedora. Un relat passat pels seus ulls és el que més podíem apreciar d'un llibre que, sens dubte, es recomana per a qualsevol persona que vulgui veure el seu carrer, el seu barri, la seva ciutat o el seu món des d'una perspectiva crítica i amb la possibilitat d'arribar a entendre el que ens espera.

Oscar Martínez Rivera
Professor de la Facultat d'Educació
Social i Treball Social Pere Tarrés
Universitat Ramon Llull

Llibres rebuts

Casanovas, T.; Plans, M.; Romeu, R. (2020). *Treball social comunitari a Catalunya de 1960 a 1980*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Cuesta, A. (2020). *Brechas digitales en menores y jóvenes extranjeros no acompañados*. ACCEM.

Rubiol, G. [Coord.]. (2019). *Inicis del treball social als hospitals de Catalunya*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Propostes

Propers números monogràfics

Pobresa, situacions de crisi i repercussions en la societat: reflexió urgent

La crisi econòmica i financera dels últims dotze anys i la seva repercussió social ha fet desenvolupar noves formes de pobresa, incrementant el número de persones sense feina, sense habitatge, sense recursos econòmics i, el més greu, amb poques possibilitats de deixar enrere aquesta situació. Un panorama descoratjador si a tot això s'afegeixen les retallades, especialment pel que fa a polítiques i prestacions socials, que l'han acompanyat.

Alguns sectors de la nostra societat s'han vist especialment afectats per aquesta situació que deixa al descobert la difícil realitat que pateixen. Poques millores hi haurà per aquelles persones que més ho necessiten si no hi ha canvis polítics i socials que tinguin una incidència directa en els col·lectius més vulnerabilitzats de la societat.

Amb aquest article monogràfic, es vol oferir una reflexió des de diferents entorns de relació i desenvolupament de les persones, com són l'educació, la salut i la societat.

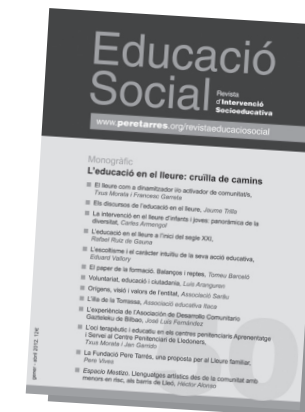
Pautes generals per a la presentació d'originals

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa està oberta a les aportacions d'experiències, treballs i recerques dels diversos àmbits de la intervenció socioeducativa. Es prioritzen aquells articles que fan aportacions significatives per a la pràctica professional o tracten aspectes innovadors pel que fa als camps d'intervenció o als models i mètodes de treball.

Els articles o col·laboracions s'han d'enviar a la plataforma de la revista i han de complir els requisits i instruccions per a la seva revisió. Per fer la tramesa formal d'un article, cal enviar-lo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Es fa una primera revisió, prèvia al procés d'avaluació externa, per tal de comprovar que els articles rebuts (tant els que integren els monogràfics com els publicats en la resta de seccions) s'ajusten als criteris de la Revista en relació amb la temàtica, la qualitat de redacció i l'extensió; a més, es constatarà que es tracta de treballs d'investigació originals, no publicats abans en cap altre mitjà ni en cap altra llengua.
- Els treballs poden presentar-se en català o en castellà, indistintament.
- Per assegurar l'anonimat dels articles, **la presentació s'ha de fer en un fitxer** en el qual s'adjuntarà l'article sense cap referència als autors, de manera que sigui totalment anònim.
- En el cas de ser un article amb taules i gràfics, hauran de ser **editables** perquè es puguin traduir.
- Les **notes a peu de pàgina** es numeraran per ordre d'aparició i es presentaran **al final del text**. Es recomana que aquestes anotacions siguin mínimes i s'utilitzin exclusivament per a fer aclariments del text i no per posar-hi referències bibliogràfiques.
- Les referències bibliogràfiques es presentaran al final del text i per ordre alfabètic d'autors seguint el format de **citació APA 6th ed.**
- Les dades de **l'autoria i filiació** s'introdueixen al pas "**Introducció de metadades**" de la tramesa de l'article.
- Els articles aniran acompanyats d'un **resum** de com a màxim **150-190 paraules** i de **5 paraules clau**.
- Els **articles es presentaran utilitzant les plantilles següents** en funció de la secció a la qual corresponen (les plantilles contenen indicacions sobre extensió, tipus de lletra, citació bibliogràfica):
 1. Plantilla de la secció "Monogràfic" o la secció "Intercanvi"
 2. Plantilla de la secció "Opinió"
 3. Plantilla de la secció "Publicacions" o la secció "Llibres recuperats"



El Consell de Redacció triarà els treballs perquè siguin avaluats i comunicarà als autors la decisió presa.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa es publica en accés obert sota la llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial (by-nc): se'n permet l'ús del contingut sempre que se citin els autors i la publicació, amb l'adreça electrònica exacta. Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc no es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

© Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull