

Núria Capdevila
Jordi Longás

La intervención socioeducativa con pequeña infancia y familias vulnerables:

Análisis de los proyectos *Espacios familiares 0-3* del programa CaixaProinfancia

Resumen

El artículo presenta la evaluación del diseño de 34 espacios familiares 0-3 años de diferentes entidades colaboradoras del Programa CaixaProinfancia ubicadas en 9 ciudades del territorio del Estado español. Se analizan las características de los proyectos socioeducativos con pequeña infancia y familias en riesgo en sus dimensiones epistemológicas, metodológicas y de formato. Mediante metodología cualitativa y una selección previa de indicadores se ha realizado el análisis exhaustivo de los diseños o documentos entregados para su aprobación por parte de la entidad promotora del programa. El estudio revela, a nivel de diseño, la expansión progresiva del trabajo en red y de la participación de los usuarios en los proyectos, pero identifica también carencias en la evaluación y en los planes de trabajo estructurados.

Palabras clave:

Pequeña infancia, Familia, Espacios familiares, Vulnerabilidad, Evaluación del diseño, Vínculo, Parentalidad positiva, Resiliencia.

La intervenció socioeducativa amb petita infància i famílies vulnerables: Anàlisi dels projectes *Espais familiars 0-3* del programa CaixaProinfància

L'article presenta l'avaluació del disseny de 34 espais familiars 0-3 anys de diferents entitats col·laboradores del Programa CaixaProinfancia ubicades en 9 ciutats del territori de l'Estat espanyol. S'analitzen les característiques dels projectes socioeducatius amb petita infància i famílies en risc en les seves dimensions epistemològiques, metodològiques i de format. Mitjançant metodologia qualitativa i una selecció prèvia d'indicadors s'ha realitzat l'anàlisi exhaustiva dels dissenys o documents lliurats per a la seva aprovació per part de l'entitat promotora del programa. L'estudi revela, a nivell de disseny, l'expansió progressiva del treball en xarxa i de la participació dels usuaris en els projectes, però identifica també mancances en l'avaluació i els plans de treball estructurats.

Paraules clau:

Petita infància, Família, Espais familiars, Vulnerabilitat, Avaluació del disseny, Vincle; Parentalitat positiva, Resiliència

Socio-educational Intervention with Young Children and Vulnerable Families: Analysis of the *Espais familiars 0-3* projects run under the CaixaProinfancia programme

This paper presents the evaluation of the design of 34 0-3 Years Family Spaces run by different entities involved in the CaixaProinfancia Programme in 9 cities in different parts of Spain. It analyses the characteristics of socio-educational projects with young children and families at risk in terms of their epistemologies, methodologies and formats. A qualitative methodology and a preliminary selection of indicators were used in an exhaustive analysis of the designs or documents submitted for approval by the promoter of the programme. At the level of design the study reveals the progressive expansion both of team working and of user participation in the projects, but also identifies gaps in assessment and in the structured work plans.

Keywords:

Young children, Family, Family spaces, Vulnerability, Design assessment, Bond, Positive parenting, Resilience

Cómo citar este artículo:

CAPDEVILA, N.; LONGÁS, J. (2013).

"La intervención socioeducativa con pequeña infancia y familias vulnerables: Análisis de los proyectos *Espacios familiares 0-3* del programa CaixaProinfancia".

Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 52, p. 67-89

- El programa CaixaProinfancia tiene como finalidad luchar contra la pobreza y la exclusión social de la infancia y la adolescencia (0 a 16 años) –y de sus familias– mediante una acción socioeducativa integral. Es una iniciativa de la Obra Social de Fundació “la Caixa”, implementada en el año 2008 en las 11 ciudades o núcleos urbanos más poblados de España, mediante la colaboración de más de 320 entidades sociales organizadas en 31 redes. El actual programa es el resultado de un proceso de acción-reflexión que ha permitido su redefinición y ampliación desde una lógica sistémica. Así, la oferta de servicios, actividades y bienes que actualmente se pone a disposición de las familias y niños/as participantes se basa en una acción de acompañamiento social de calidad, refuerzo educativo, acciones de tiempo libre, soporte psicoterapéutico, atención y soporte educativo a las familias, y promoción de la salud, higiene y alimentación infantil.

El programa parte de la “profunda convicción de la existencia de potencialidades de crecimiento, cambio y mejora en toda persona y familia, y apuesta por las capacidades de niños/as y adolescentes, fundamenta la orientación positiva a favor de la resiliencia de las personas, promotora y ambiciosa en sus metas, que debe acompañar toda acción socioeducativa en cualquier contexto y realidad con independencia del grado de vulnerabilidad” (Obra Social “la Caixa”, 2011: 16). Y, según su *Model de promoció i desenvolupament integral de la infància en situació de pobresa i vulnerabilitat* se reconocen 14 principios rectores que deben guiar todos los subprogramas y acciones que lo componen (figura 1).

Figura 1. Principios rectores del programa Caixaproinfancia

1. La pobreza como categoría que esconde una realidad múltiple, compleja y diversa.
2. Cada niño/a y su familia tienen posibilidades de mejora y desarrollo.
3. Todo programa o actuación debe partir de una correcta evaluación de las necesidades y potencialidades de la población destinataria y de su contexto.
4. La acción socioeducativa debe basarse en un trabajo sistémico e integral.
5. El niño/a y el/la adolescente son el centro de la acción del programa.
6. La familia es la unidad de trabajo preferente y a la que se debe apoyar para desarrollar su autonomía.
7. La acción con los niños, las niñas y sus familias debe responder a un plan de trabajo estandarizado, basado en el estudio de cada situación y el acompañamiento personalizado.
8. La acción con las familias y los niños, niñas y adolescentes debe contar con referentes técnicos estables.
9. El desarrollo de planes personalizados para cada niño/a y familia requiere el trabajo de diferentes profesionales que deben estar coordinados entre sí de forma eficaz.

10. El adecuado funcionamiento del programa supone promover la red de entidades vinculadas a cada territorio.
11. Las finalidades y los objetivos de la acción socioeducativa que promueve el programa se fortalecen mediante las sinergia con otros programas de la Obra Social “la Caixa”, así como con otras iniciativas que se desarrollan en el territorio.
12. El voluntariado complementa el proceso de acompañamiento que realizan los técnicos, actuando coordinadamente y reforzando el compromiso y la motivación de niños/as, adolescentes y familias.
13. El programa requiere la formación continua y la innovación para asegurar y aumentar su calidad.
14. La mejora del programa se debe fundamentar también en la supervisión y la evaluación continua y de impacto.



Font: Obra Social “la Caixa” (2011).

En el actual marco de creciente interés por las necesidades educativas de la pequeña infancia y el correspondiente reconocimiento científico, el programa CaixaProinfancia ofrece a las entidades la posibilidad de crear recursos específicos, denominados *Espacios familiares 0-3*, que den apoyo a la parentalidad positiva y al fortalecimiento de la resiliencia de las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad que tienen niños de 0 a 3 años.

La historia de la atención a la infancia en edades previas a la escolaridad obligatoria mediante recursos y/o instituciones se vincula, inicialmente, a las situaciones de desamparo y, más recientemente, a la necesidad de conciliar la vida laboral y familiar a raíz del desarrollo de las clases medias y el acceso generalizado de la mujer al mundo laboral. En las tres últimas décadas, este hecho común en las sociedades occidentales explica la emergencia de numerosas iniciativas privadas y públicas destinadas a atender y, cada vez más, a educar a los niños/as entre 0 y 3 años en nuestro país. Y decimos cada vez más porque aún no hemos llegado al reconocimiento total de la infancia entre 0 y 3 años como sujeto de derecho, entre ellos el de la educación y la salud relacional (Convención sobre los derechos de la infancia, 1989), de forma que todavía es demasiado frecuente incluso entre profesionales la asimilación de la acción socioeducativa en estas edades dentro del paraguas del asistencialismo. En cualquier caso, los niveles de rentas son determinantes en el acceso de muchas familias a estos recursos, algo que hoy representa un factor de inequidad o exclusión educativa precoz (Martínez y Albaigés, 2011). Como afirman Barudy y Marquebreucq (2009: 55), “nadie puede negar hoy que una relación afectiva –nutritiva– y establecida lo más precozmente posible resulta vital para el desarrollo de la infancia”.

Aún no hemos
llegado al
reconocimiento
total de la infancia
entre 0 y 3 años
como sujeto de
derecho

La insistencia en mejorar la educación en la etapa 0-3 se justifica en la gran importancia de los primeros meses de vida en el desarrollo del niño/a y su personalidad. La personalidad se construye en la proximidad y el vínculo con las personas cuidadoras y el entorno más próximo. A través de esta re-

lación se canalizan los sentimientos, emociones, descubrimientos, inseguridades, dudas y, al mismo tiempo, se aprende a vincularse de tal forma que es fundamental para las relaciones futuras. “Los niños/as aprenden a relacionarse, fundamentalmente, a partir de las relaciones que establecen en el marco familiar. Y en el transcurso de la vida las personas tienden a reproducir los modelos que han interiorizado en su infancia”¹ (Thió, 2003: 57), siendo determinantes los modelos de relación vividos durante los primeros meses de vida. Este vínculo inicial, esta relación de soporte –generalmente cubierta por la madre– debe velar para dar repuesta a las necesidades básicas de descanso, de movimiento, de alimentación e higiene; y debe iniciar el trabajo para su autonomía, respetando sus ritmos, aceptando una separación positiva, escuchando las demandas emergentes y promoviendo el juego como forma de desarrollo e intermediario con los iguales. Como afirma Piaget (1977: 116), “la evolución afectiva y social del niño obedece a las leyes de ese mismo proceso general, ya que los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son, en realidad, indisociables”.

A pesar de los avances sociales que han generado un mayor reparto de roles en las familias de las últimas décadas, todavía se constata que a menudo la mujer asume un mayor rol de cuidadora y el padre un papel más secundario en los primeros meses de vida de los niños/as. No obstante, ambos son los últimos responsables del cuidado y las relaciones con los pequeños y es necesario velar –también desde la sociedad en general– para que padre y madre asuman de forma adecuada, con respeto y confianza hacia los menores, este encargo (Botbol, 2008, Juul, 2004; Thió, 2003; Constitución Española, 1979; Ley sobre medidas de protección de los menores desamparados 7/1991; Ley de los Derechos y Oportunidades de la Infancia 14/2010). Afirmamos, siguiendo a Rosich (2001: 28), que la “familia constituye la mejor escuela de los sentimientos, al tener un papel decisivo en la configuración de la personalidad de los individuos. Como escuela de sentimientos la familia es irremplazable”.

Y, en consecuencia, cuando proyectamos la acción socioeducativa en contextos de vulnerabilidad, nos interpela preguntarnos qué debe pasar cuando las diferentes circunstancias interfieren e impiden a algunos padres y madres hacerse cargo correctamente de los niños/as pequeños y asumir este papel de referentes en su educación emocional. La Ley 14/2010 en su artículo 8 de protección contra el maltrato nos dice que “las administraciones públicas deben velar por la protección de los niños/as y adolescentes en el caso de un mal uso de la potestad parental, tutelar o de la guarda, y también para que los padres, los titulares de la tutela o los que tienen la guarda de los menores dispongan de las oportunidades y de los medios de información y formación adecuados para ayudarles a cumplir sus responsabilidades hacia los niños/as y adolescentes”. Es, pues, la sociedad y sus poderes públicos en representación los últimos responsables del bienestar infantil y los que deben ofrecer posibilidades para la mejora de la situación de riesgo.

Son varios los factores que afectan a unos padres hasta el punto de no poder responder correctamente a las responsabilidades que se les atribuye. Modelos de relación autoritarios, pérdidas y rupturas, historias de violencia intrafamiliar, problemas de adicciones, situaciones de pobreza extrema y exclusión o embarazos precoces pueden determinar dificultades severas en el cuidado y la protección de los menores. Según Barudy y Dantagnan (2010) será necesario potenciar el aprendizaje de competencias parentales para acercarse al máximo a la parentalidad sana y de buenos tratos, entendida desde el punto de considerar a los niños y niñas como sujetos de derecho y como centro de una atención empática, responsable y afectuosa.



Es en esta línea que dentro del subprograma *Apoyo Educativo Familiar, CaixaProinfancia* se abrió un proceso de selección de proyectos de espacios familiares 0-3 años durante el año 2011 y que se han implementado durante el curso pasado. De esta forma, las diferentes líneas de apoyo a la familia se han ampliado también a las situaciones iniciales de riesgo, tal como formula la Ley 8/2002 de 27 de mayo de medidas de protección a los menores desamparados, priorizando el trabajo en el territorio, para procurar la mejora global de la situación manteniendo juntos todos los miembros que la conforman y tan solo en caso extremo y necesario separar a los hijos de sus padres. Si se trabaja con la familia cuando se encuentra en una situación de vulnerabilidad, ofreciéndole herramientas para apoderarla, ésta será más capaz de encontrar caminos de salida del proceso en el que se encuentra inmersa y conseguirá aproximarse así a una situación de mayor estabilidad y bienestar de todos sus miembros. La iniciativa *Espacios familiares 0-3* asume la necesidad de organizar desde la iniciativa social este apoyo –en diferentes territorios y de forma razonablemente económica y sostenible– a familias que necesitan reforzar sus competencias de crianza y habilidades parentales, fortaleciendo un vínculo saludable madre-hijo/a. Se trata de ofrecer ayuda, orientación y asesoramiento a las familias con acciones concretas, o bien establecer programas socioeducativos para que logren capacidades y estrategias alternativas para el cuidado de sus hijos con el fin de ejercer buenos procesos preventivos y evitar situaciones de mayor riesgo social, trabajando a la vez aspectos emocionales clave en los adultos como la mejora de las relaciones sociales y el establecimiento de redes informales de apoyo (Ley 14/2010, de los Derechos y las Oportunidades de la Infancia y Adolescencia; Plan de atención integral a la infancia y adolescencia, 2010; López y Escudero, 2003).

Será necesario potenciar el aprendizaje de competencias parentales para acercarse al máximo a la parentalidad sana y de buenos tratos

La consecuencia de este enfoque de mirada global y sistemática, como forma coherente de atender al desafío educativo de la complejidad (Morin, 2001), pide que los espacios familiares 0-3, además de su orientación específica hacia las necesidades propias de la etapa y los hipotéticos participantes, considere los principios axiológicos que el propio marco general del programa recoge (figura 1). Estos, que operan como referentes de nuestro trabajo, deben estar presentes de forma explícita en el diseño de los proyectos de acompañamiento socioeducativo con familias 0-3, además de la programa-

ción específica que corresponde. Y deben ser contemplados, por lo menos, por las siguientes razones, que explican también el interés de la evaluación investigativa sobre los diseños que hemos realizado.

- a. Los profesionales, y por tanto los proyectos que diseñan, deben *respetar y confiar en las posibilidades* de mejora de los padres, en los posibles cambios y modificaciones que pueden hacer en sus conductas, que permitirán la adquisición de más habilidades parentales y una mejor aproximación afectiva con los hijos. Como dice Bollnow citado por Pagès (2005), es necesario que el educador se auto exponga sin reservas al sujeto con el que está trabajando y deposite en él la confianza total que le permite avanzar hacia algún camino, reconociendo la incertidumbre y la inseguridad que eso le provoca. Todas las familias tienen potencialidades que, desarrolladas, servirán para afrontar los obstáculos y encarar los cambios necesarios (López y Escudero, 2003).
- b. El trabajo y la secuencia de actividades prevista se debe estructurar como *proceso clarificador*. La relación con la familia no se explica sin el objetivo de la mejora que se quiere conseguir, quedando claro el proceso que se seguirá, la familia disminuirá la angustia y permitirá que lideren activamente su propio proceso de autonomía. “Es necesario que tengamos presente la tendencia de los trabajadores sociales a extraer conclusiones generales a partir de observaciones parciales y breves, y a utilizar patrones de análisis rígidos y lineales. Es necesario realizar hipótesis relacionales, que deben incluir el papel y la participación de cada uno de los miembros, y que pueden explicar lo que pasa en la familia [...]. Es necesario valorar las capacidades y habilidades de la familia para poder mejorar su situación, ver si se movilizan a partir del reconocimiento de sus dificultades, y si se observa una voluntad de cambio” (Comellas, 1996: 84).
- c. Es necesario disponer de *profesionales reflexivos y expertos*, evitando las dinámicas “actuadoras” para repensar las prácticas cotidianas, con capacidad de anticipación y planificación, en colaboración con otros profesionales e inmersos en procesos continuos de reflexión sobre la práctica (Riberas, Vilar y Pujol, 2003). Profesionales que conozcan a fondo el sistema de protección implantado en el país y conscientes de las prácticas que aseguran la cobertura de los derechos y deberes de las personas, así como aquellas que añaden mayores dificultades y obstáculos en las personas participantes, a veces causantes de estrés, desorden, inseguridad y dolor no controlados en las familias y que pueden desencadenar más riesgos. Barudy (2010) ejemplifica algunas de estas prácticas que podría desencadenar incluso un maltrato institucional: detecciones tardanas de situaciones de maltratos, prolongación excesiva de los procesos diagnósticos, síndrome del “peloteo”, falta de programas estructurados para la rehabilitación de las competencias parentales, insuficiencia de recursos, etc. Evitarlo exige que profesionales y proyectos armonicen la acción según los recursos existentes y las necesidades reales de las familias.

- d. Sin embargo, es necesario plantear los proyectos desde la *perspectiva interdisciplinar*, conectando profesionales de disciplinas diferentes y ofreciendo nuevos enfoques, huyendo en todo momento de la generación de recursos compartimentados o segmentados. Pero a la vez hay que dar respuesta desde la complementariedad y la colaboración entre recursos y profesionales que se consideren mutuamente imprescindibles (Vilar, 2008), hay que evitar el caos y el desorden para la familia, priorizando la figura del técnico referente que concentra el núcleo de la información de todos los procesos que se están llevando a cabo, que es estable en el tiempo y que conoce en profundidad la situación (Programa CaixaProinfancia, 2011).
- e. También es preciso reconocer la propuesta de trabajo desde la *proximidad y vinculación al territorio desde el nuevo paradigma de trabajo en red*. Las prácticas profesionales dirigidas a la mejora del entorno social, el barrio, el distrito, la población, etc., tienen unos efectos más directos sobre la organización y las dinámicas familiares que las dirigidas específicamente a sus miembros (Generalitat de Catalunya, 2010; Navarro, 1996). Y, en este sentido, el trabajo en red permite acercarse a la familia desde más puntos de vista, realizar planificaciones estratégicas y grupales más eficaces, y abordar las dificultades con mayores posibilidades de éxito, dado que aborda cambios estructurales y fomenta el crecimiento del capital social (Riberas *et al.*, 2003; Ubieta, 2007).
- f. Y, finalmente, es imprescindible un planteamiento sólido y sistemático de la *evaluación*, un recurrente punto débil de muchos proyectos educativos y sociales, que permita a las organizaciones y a los profesionales rendir cuentas de lo realizado, mejorar y optimizar las acciones y hacer los cambios precisos de cara a nuevas propuestas (Stufflebeam y Shinkfiels, 1995; Pérez-Juste, 2006; Programa CaixaProinfancia, 2011).



Es preciso reconocer la propuesta de trabajo desde la proximidad y vinculación al territorio desde el nuevo paradigma de trabajo en red

Siguiendo la clásica y vigente propuesta de gestión y evaluación de proyectos/programas socioeducativos CIPP (Stufflebeam y Shinkfiels, 1995; Pérez-Juste, 2006), hemos adoptado las dimensiones de necesidades y diseño (antes del programa), de implementación o proceso (durante el programa) y de resultados, ya sean inmediatos o diferidos (después del programa), para estructurar nuestro trabajo de asesoría e investigación. En la primera fase del pilotaje de los proyectos *Espacios familiares 0-3* del programa CaixaProinfancia, de acuerdo con el convenio de colaboración para el asesoramiento y la dirección científica del mismo, establecido entre Fundació la Caixa y el grupo de investigación de la FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull), hemos procedido a evaluar los diseños o proyectos escritos presentados por las entidades y que son objeto de este artículo.

Los documentos *Espacios familiares 0-3* analizados fueron elaborados de forma libre por las entidades, sin que intencionadamente dispusieran de un patrón previo estandarizado. Tratándose de proyectos socioeducativos pro-

fesionales, entendimos que a priori deberían incluir la justificación según la detección de necesidades y los tres procesos primordiales bien descritos: planificación, programación y evaluación (Ibar y Longás, 1992; Vilar, 1996). Todos son indispensables para describir bien un proyecto, deben seguir una secuencia lógica, deben estar interrelacionados y deben ser coherentes y consistentes entre ellos. Y quedan bien organizados en modelos estandarizados de índices más o menos variantes del tipo: justificación y contexto, destinatarios, objetivos, actividades, recursos humanos, recursos materiales, cronograma, presupuesto y evaluación (Ibar y Longás, 1992; Longás, 1995; Vilar, 1996). Así pues, además de los contenidos explícitos en relación con la infancia 0-3 y el tipo de acción socioeducativa, también nos ha parecido necesario cuestionarnos sobre el tipo de estructura formal desde la que se presentan los proyectos para trabajar con las familias de la pequeña infancia.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es evaluar los diseños de los proyectos *Espacios familiares 0-3*

El objetivo principal de este trabajo es evaluar los diseños de los proyectos *Espacios familiares 0-3* presentados en el año 2011 en la Obra Social “la Caixa” para su aprobación y posterior implementación en el curso 2011-12. Concretamente, nos planteamos:

1. Describir y analizar la estructura formal y el contenido de los proyectos.
2. Identificar el concepto de infancia 0-3 subyacente en la propuesta de acción socioeducativa con sus familias.
3. Identificar y valorar la apropiación por parte de los proyectos presentados de los principios rectores o marco del programa.

Método

Este estudio evalúa el diseño de 34 proyectos *Espacios familiares 0-3* presentados por la Fundación “la Caixa” para su implementación durante el curso 2011-12. El material primario objeto de estudio ha sido los documentos presentados por las entidades en formato digital (word y pdf). Los proyectos estudiados han sido presentados por 18 redes territoriales de las 31 que colaboran en el desarrollo del programa *CaixaProinfancia*, y se distribuyen en 9 ciudades y/o áreas metropolitanas del Estado español: Madrid (9), Barcelona (5), Zaragoza (5), Valencia (4), Sevilla (3), Málaga (3), Bilbao (3), Baleares (1) y Murcia (1). El proceso de revisión y aprobación de los proyectos se realizó entre los meses de julio y noviembre de 2011.

La metodología básica utilizada ha sido el análisis de contenido de los documentos presentados por las entidades. El análisis se ha realizado a partir de la definición previa de categorías e indicadores que nos han permitido

identificar las características clave según el marco teórico de referencia, buscando la objetividad, la sistematización y la cuantificación cuando ha sido pertinente. Además, se ha estado abierto a la identificación de aspectos emergentes en los textos no previstos en el diseño inicial. Se ha procurado atender a dos niveles de análisis de contenido: a) el nivel superficial, el nivel al que responde todo lo manifiesto, lo explícito; y b) el nivel latente, que implica la interpretación del contenido a partir de cierta información registrada como manifestaciones (Pérez-Juste, 2006).



En función de los objetivos planteados, se han hecho tres análisis fundamentales que han ofrecido resultados en sí mismos, pero que relacionados entre sí han permitido construir las conclusiones de la investigación. Para la descripción y análisis de las características formales y el contenido de los proyectos se ha analizado su estructura y el contenido según 7 variables (formato, objetivos, profesionales, metodología, destinatarios, trabajo en red y propuesta de evaluación). Para el análisis de la justificación y fundamentación de los proyectos, se ha analizado la concepción que se tiene de los dos grandes grupos destinatarios: la infancia 0-3 en sí misma y la familia. Para valorar la adecuación en relación con los principios rectores se han seleccionado los más pertinentes y/o que inciden directamente, resultando un total de 10 variables (1. Empoderamiento de familias; 2. Análisis de necesidades previo al proyecto; 3. Propuesta global y atención multifactorial; 4. El niño/a como centro de la acción. 5. Corresponsabilidad con la familia; 6. Metodología sistemática y acompañamiento personalizado; 7. Referentes profesionales estables; 8. Interdisciplinariedad y coordinación entre técnicos; 9. Sinergias entre programas y entidades; 10. Evaluación) que han dado pie a sub-variables e ítems específicos a identificar en los documentos.

Resultados

A continuación se presentan los resultados.

Características descriptivas de los proyectos

- a) **Características generales de formato:** Se observa una gran variabilidad entre los proyectos presentados. La extensión de los proyectos presentados en primera instancia oscila entre las 2 páginas y las 33. Todos incorporan la justificación o el marco del proyecto, el perfil de las familias y la metodología. En muchos de ellos no aparecen puntos fundamentales como: planificación, evaluación, análisis de necesidades o recursos humanos, materiales e infraestructuras existentes. En muchos proyectos no hay fundamentación teórica o epistemológica, ni una breve contextualización de la entidad que demanda el proyecto. Eso ha supuesto la

solicitud de ampliación de la información por parte de los evaluadores del 94% de los proyectos presentados. Los nuevos envíos de información han supuesto, en casi la mitad de los casos, la entrega de propuestas más complejas y sistematizadas, pero en el resto, meras respuestas a las preguntas planteadas.

- b) **Objetivos:** Aparecen en los primeros envíos de todos los proyectos, por lo tanto son considerados como un elemento clave, aunque no siempre el contenido es el adecuado o el más específico para la acción que se programa. A menudo, se mezclan los de procedimiento con los de aprendizaje de las familias: “Dotar de habilidades básicas de comunicación para la resolución eficaz de problemas”; “Conocer los principales hitos evolutivos de 0 a 3 años” (Proyecto 2). La mayor parte son destinados a la madre y tan solo en algunos casos –cuando la familia es el núcleo de trabajo– también se centran en los niños/as. “Aprender a prevenir problemas de comportamiento en los pequeños/as;” “Favorecer la sociabilidad del niño/a, ofreciéndole espacios de juego donde se potencien sus habilidades tanto comunicativas como cognitivas para su posterior desarrollo” (Proyecto 18).
- c) **Profesionales que lideran los espacios familiares 0-3:** según la formación son 18 educadores sociales, 14 psicólogos, 10 trabajadores sociales, 7 maestros y técnicos en educación infantil. Un 26% de los proyectos disponen de varios profesionales como colaboradores puntuales en ponencias, talleres o charlas sobre temáticas específicas (pediatras, enfermeros/as, nutricionista o abogados/as). Por otro lado, sorprende que algunos de ellos otorguen la responsabilidad a auxiliares educativos (6%), integradores sociales (3%) o monitores de tiempo libre (12%). Hay que añadir como destacable los 8 (24%) proyectos que incluyen voluntarios dentro de los recursos humanos, entendiendo esta figura como un acompañante del técnico y como un refuerzo al capital social del territorio. “Así, los voluntarios ofrecen apoyo al programa, con una motivación de cambio social, identificando las injusticias sociales y queriendo participar e involucrarse para que la sociedad sea más justa e igualitaria. El voluntariado es, en nuestra fundación, una opción de participación y movilización para fomentar la transformación social” (Proyecto 12).
- d) **Metodología:** La mayor parte de recursos plantean una metodología basada en sesiones cortas y espaciadas en el tiempo, de tal forma que los programas tienen duraciones anuales. 27 (79%) proyectos plantean los espacios familiares como talleres de entre 2 y 4 horas semanales, mientras que 4 (12%) lo hacen planteando entre 5 y 10 horas de atención y 3 (8,8%) apuestan por hacer o bien programas más compactos en el tiempo –más horas seguidas y durante pocas semanas– o bien por incluir el programa CaixaProinfancia como talleres concretos dentro de recursos ya existentes de atención diaria y con otras fuentes de financiación. Sorprenden los datos sobre el destinatario directo de la intervención profesional, pues 20 proyectos (58,8%) apuestan por el formato “escuela de padres”

(ponencias, charlas o talleres) *versus* los 5 proyectos (14,7%) que plantean un trabajo conjunto madre-hijo/a. En todos los casos se plantean acciones sobre grupos reducidos (5-10 familias).

- e) **Destinatarios:** En el apartado de destinatarios, 22 proyectos (65%) se orientan explícitamente a las familias, 10 (29 %) a madres y 2 (6%) a niños/as. Estos resultados no son totalmente congruentes con el análisis de los apartados de metodología u organización de la actividad, en los que se explicitan como destinatarios de los proyectos en 21 de ellos (62%) la familia, en 13 (38%) las madres y en ningún caso los niños/as. Así, en algunos casos, el discurso sobre los destinatarios no coincide con la propuesta de actividades que se plantean. “Beneficiarios: 42 madres de familia con sus hijos de edades comprendidas entre los 0 y los 3 años” (Proyecto 4). Otros proyectos lo describen de forma diferente: “El programa va dirigido a menores de entre los 0 y los 3 años que viven en familias en situación de riesgo social [...]. El total de familias implicadas en el programa es de 7 menores junto con sus cuidadores” (Proyecto 30).
- f) **Red:** En 15 (44%) proyectos analizados no aparece ninguna referencia a esta metodología, pero en cambio destacan 3 entidades que lideran redes socioeducativas en sus territorios. El resto se sitúa en este impase de iniciarse en metodologías de trabajo en equipo y construcción conjunta pero aún no lo hacen de forma integrada. “Pertenece a la Red aragonesa de entidades para la inclusión, en la que entramos a formar parte en 2010. Veíamos la necesidad de abarcar de manera más amplia el tema de la acción social, el conocer otras entidades que trabajan con colectivos en situación de vulnerabilidad social, ya que en nuestro caso esos colectivos están muy presentes, tanto en el centro como en el entorno del mismo. [...] En 2008 pusimos en marcha proyectos de atención familiar a través de una red: *Infancia y familia delicias*, con unos objetivos propios y una metodología de compromiso formada por varias entidades del barrio que atendían a infancia y familia. También mantenemos relaciones estrechas con los centros de formación secundaria Avempace, Luis Buñuel y Océano Atlántico” (Proyecto 2).
- g) **Evaluación:** Se ha analizado su aparición en los proyectos y su nivel de sistematización. En 6 (18%) de los proyectos estudiados no aparece ninguna referencia sobre la evaluación, aunque como se ha comentado en el marco teórico es imprescindible en un proyecto socioeducativo. En el resto de casos aparece, pero tan solo en un 50% de ellos la podemos considerar bien sistematizada (aquella en la que aparecen datos como el tipo, los agentes, los indicadores, la temporalidad o los criterios). La rectificación y ampliación del punto de evaluación ha sido una de las peticiones más habituales de ampliación de los correctores, se ha añadido en los nuevos envíos en 12 casos (35,3%).



La rectificación y ampliación del punto de evaluación ha sido una de las peticiones más habituales de ampliación de los correctores

Fundamentación teórica de los proyectos

A partir de la triangulación de la información explicitada bajo los epígrafes justificación, marco o fundamentación, se han obtenido los siguientes resultados:

- a) **Concepción de infancia:** En 22 (64,7%) proyectos no hay ninguna referencia explícita a la forma cómo se entiende la infancia en general ni la pequeña infancia. No aparecen teorías, ni concepciones, ni ideas básicas sobre cómo se deben tratar los niños 0-3 años. Si bien, en la mayoría, de proyectos sí que existe epistemología sobre el concepto de familia o de parentalidad. Este resultado es coherente con el contenido de los apartados de destinatarios y metodología, centrado en la mayoría de proyectos sobre la familia como núcleo y las madres en particular. En 4 (11,7%) proyectos se explicita que los niños/as son sujetos de derecho y que merecen una atención adecuada a sus características por el simple hecho de serlo. “La infancia ha pasado a ser sujeto de derechos/obligaciones y no una mera proyección a futuro, sujeto paciente de políticas y pautas educativas de los adultos. En este sentido, los menores han ido ocupando un rol protagonista de su propio crecimiento, pasando a opinar y proponer. Por ello, nuestra intervención se centra en las niñas y niños participantes” (Proyecto 3). En los 8 (23,5) proyectos restantes la explicitación sobre la pequeña infancia va más en la línea de describir sus necesidades y sus características principales como el desarrollo de la autonomía, la importancia de la vinculación afectiva durante los primeros años, el uso del juego para el desarrollo o su sociabilidad.
- b) **Concepción de familia:** Destacan en 5 (14,7%) proyectos los conceptos clave de resiliencia, parentalidad positiva y capacidades y potencialidades de las familias como puntos de partida para el trabajo de cara a su inserción social. “Necesidades clave: Fundamentar y fortalecer las capacidades, habilidades y competencias familiares que están presentes en las familias y constituyen mecanismos protectores” (Proyecto 7). En 6 (17,6%) proyectos aparece explícitamente el concepto de vínculo y apego, necesario para estabilizar el desarrollo emocional de los niños/as y el conjunto de la personalidad. “El promover la creación de un apego seguro y la relación con la madre y el padre a partir de éste, es uno de los factores de protección que favorece la resiliencia en los/as niños/as” (Proyecto 24). También destacan en otros 6 (17,6%) proyectos aspectos como la consideración de la familia desde un punto de vista sistémico, como núcleo inicial de la sociabilidad del niño/a y como punto de partida de su relación con el exterior. En los 17 (50%) proyectos restantes no se cita explícitamente el tipo de parentalidad que se quiere promover, entre los cuales hay 10 (29%) proyectos sin ninguna fundamentación teórica sobre la educación o el trabajo con familias que sustente la propuesta de intervención, aunque la mayoría sí que enumeran las características principales de las familias a las que atienden.

A nivel de intervención profesional, los proyectos se centran en describir su trabajo en los espacios familiares 0-3 como líneas de prevención de situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo y quieren reforzar el papel puntal de la mujer en muchas de las familias a las que atienden. Se habla de familias monomarentales en algunos casos y de la mujer como última responsable del funcionamiento del hogar. Tan solo en 3 (8,9%) proyectos aparece explícitamente el rol masculino y sus funciones. Algunas de las concepciones clave descritas en el marco teórico y justificadas por los autores expertos se concretan en los proyectos de las entidades. “Partimos de tres hipótesis de trabajo: 1) Ninguna familia o persona que vive en condiciones de precariedad y deterioro lo hace por deseo, sino que se ven abocadas a situaciones diversas [...]. 2) Todos podemos cambiar y ser autores y protagonistas de nuestro cambio, siempre que se den las condiciones que lo faciliten y el momento apropiado para su desarrollo y permanencia. 3) Nuestra presencia en los barrios es un punto de encuentro para los mismos, como posibilidad de aprendizaje y crecimiento personal y humano” (Proyecto 29).



Adecuación a los principios del programa

La tabla 1 recoge los resultados de analizar la adecuación de los proyectos a los principios rectores de referencia en función de las variables e indicadores previamente seleccionados. Queremos destacar algunos resultados concretos.

En total hay 23 (67,6%) proyectos que trabajen con varias tipologías de familias frente a las que lo hacen especializándose en un colectivo concreto (madres adolescentes, familias gitanas, familias monomarentales, inmigradas...).

Es relevante que 24 (70,5%) proyectos describen el análisis de necesidades llevado a cabo previamente al proyecto, y que por tanto da coherencia a la creación del proyecto y a las propuestas de actividades.

Se contraponen los datos de participación de las familias, en tanto que en 15 (44,1%) casos la iniciativa y la actitud propositiva es fundamental *versus* los 7 (20,5%) proyectos en que se trabaja con programas cerrados.

También destaca la ausencia en casi todos los proyectos de reconocimiento explícito de los referentes profesionales únicos de los casos, así como los planes de trabajo establecidos con las familias.

Finalmente, es significativo el bajo número de entidades con metodologías compartidas y de trabajo en red, que tan solo se intuyen en 11 (32,3%) proyectos.

Tabla 1: Resultados análisis de los principios rectores

Principios, variables e indicadores	Núm.	%
P1-1: Apertura al concepto de Arés Muzio.		
Expresan un discurso abierto sobre el concepto de familia	26	76,5
No describen su epistemología sobre la familia	8	23,5
P1-2: Atención a varias tipologías de familia.		
Trabajan con diferentes tipologías de familia	23	67,6
Trabajan con una tipología concreta de familias (ej.: madres adolescentes, familias gitanas, etc.)	10	29,4
Ns/Nc	1	2,9
P1-3: Se refuerza la resiliencia de la familia.		
Aparece el concepto en el discurso del proyecto	3	8,8
No aparece el concepto textualmente en la redacción del proyecto, pero se sobreentiende que se trabaja	14	41,2
No aparece el concepto y tampoco se entrevistó	17	50
P2-1: Descripción de un análisis de necesidades de las familias destinatarias y del entorno previo al diseño del proyecto.		
Se describe el proceso de análisis de necesidades realizado previamente al proyecto	24	70,6
No aparece ninguna referencia al análisis de necesidades	10	29,4
P3-1: Tipología de recurso.		
El recurso da atención y apoyo a varias áreas de necesidad de los usuarios	24	70,6
El recurso da atención y apoyo únicamente a la maternidad	10	29,4
P3-2: Los programas son flexibles y se adaptan a las necesidades de las familias.		
Los programas están adaptados a cada familia	16	47
Se han elaborado programas cerrados y las familias se adecuan a ellos	8	23,5
Ns/Nc	10	29,4
P3-3: Número de miembros de la familia atendidos.		
Atención a madre, hijo/s y otros miembros de la familia	4	11,8
Atención a madre e hijos 0-3	26	76,5
Atención a un miembro de la familia (madre o hijo)	4	11,8

Tabla 1: Resultados análisis de los principios rectores		
P4-1: Las actividades propuestas están especialmente dirigidas a los niños/as.		
Existe y se publica una propuesta sistematizada de actividades para los niños/as	10	29,4
Los niños/as disponen de atención profesional (tipo espacio de guarda) pero las actividades no están planificadas ni sistematizadas	9	26,5
No se habla de ello	13	38,2
P4-2: Existe un discurso sobre la propia concepción de la infancia.		
Se explicita y se defiende en el discurso de la entidad una postura ideológica concreta	5	14,7
Se da información muy breve de carácter ideológico y epistemológico	3	8,8
No aparecen definidos los aspectos epistemológicos ni ideológicos en un punto aparte, aunque se pueden deducir otros apartados del proyecto	9	26,5
No se hace ninguna referencia al marco ideológico y epistemológico de la entidad sobre la pequeña infancia	17	50
P4-3: Las actividades para los adultos tienen como foco el desarrollo del niño/a.		
Las actividades se desarrollan mayoritariamente de forma conjunta madre-hijo/a	5	14,7
Se realiza alguna actividad conjunta madre-hijo/a pero muy minoritaria	18	52,9
No se realiza ninguna actividad conjunta (aunque las dirigidas a los adultos tienen la infancia como temática principal)	11	32,3
P4-4: El espacio es el adecuado para las necesidades de los niños/as 0-3.		
El espacio y los materiales se adecuan a las necesidades de los niños/as	18	52,9
El espacio no está condicionado de acuerdo a toda la población atendida (niños/as y adultos)	1	2,9
No se conoce cómo es el espacio	15	44,1
P5-1: Tipo de asistencia de las familias al recurso		
Las familias asisten al recurso de forma habitual (+4h/semana)	13	38,2
Las familias asisten al recurso de forma escalonada (-4h/semana)	21	61,8

Tabla 1: Resultados análisis de los principios rectores		
P5-2: Implicación y protagonismo de las familias en la toma de decisiones.		
Las familias toman decisiones dentro de su participación en el recurso (plan de trabajo, ideas de objetivos, talleres habituales, intereses, etc.)	15	44,1
Se tiene en cuenta la opinión de las familias en la ejecución de la actividad diaria del centro pero de forma poco vinculante. La posición del usuario es más bien pasiva.	7	20,6
Ns/Nc	12	32,3
P6-1: Se hace una primera detección de necesidades de la familia para encarar la acción socioeducativa.		
Sí	19	55,9
No se describe	15	44,1
P6-2: Se establece un plan de trabajo individualizado (o familiar) para atender desde las necesidades concretas.		
Sí	19	55,9
No se habla de ello	15	44,1
P6-3: Se realizan evaluaciones sistemáticas de los planes de trabajo establecidos.		
Sí	12	35,3
No se describen	22	64,7
P7-1: Existe un referente profesional único y claro de cada familia usuaria con el que el profesional del recurso tiene un contacto directo		
Sí	9	26,5
No se describe	25	73,5
P8-1: El equipo de profesionales del espacio familiar se coordina con el referente del caso y el resto de profesionales que están interviniendo.		
Frecuencia muy alta (mensual)	4	11,8
En momentos clave del proceso	7	20,6
Ns/Nc	23	67,6
P8-2: Intervienen en el proceso profesionales de varias materias.		
Atención de 2 o más profesionales diferentes (de forma directa o indirecta)	26	76,5
Atención de un único profesional	8	23,5
P8-3: Las decisiones importantes que afectan de forma clara a la familia se toman conjuntamente.		
Sí	7	20,6
No se describe	27	79,4

Tabla 1: Resultados análisis de los principios rectores		
P9-1: El proyecto tiene relación con otros programas existentes en el territorio de la propia entidad o de otras (inserción laboral, atención psicológica, violencia, etc.).		
Sí, mucha relación	7	20,6
Sí, relación en algunos aspectos	10	29,4
No se habla de ello	17	50
P9-2: El proyecto responde a una línea de trabajo pactada entre la familia y los referentes, a la vez que se realizan otros procesos para fundamentar la inclusión social.		
Sí	11	32,3
Ns/Nc	23	67,6
P9-3: La entidad tiene relación directa con otras entidades de la zona.		
Forman parte de redes locales y existe trabajo cooperativo con otras entidades	2	5,6
Se realizan trabajos conjuntos de forma puntual con otras entidades de la zona	9	26,5
Ns/Nc	23	67,6
P10-1: Temporalización de la evaluación.		
Se realizan con una frecuencia semanal o mensual	9	26,5
Se realizan evaluaciones trimestralmente	10	29,4
Se realizan evaluaciones anualmente	4	11,8
Ns/Nc	11	32,3
P10-2: Agentes de evaluación.		
Se tienen en cuenta varios agentes evaluadores, entre ellos, las propias familias	23	67,6
Ns/Nc	11	32,3
P10-3: Tipo de evaluación.		
Se realizan evaluaciones mixtas (cualitativas y cuantitativas) y con indicadores de evaluación establecidos previamente	17	50
Se realizan evaluaciones pero no se conocen los indicadores ni el sistema cuantitativo/cualitativo	12	35,3
Ns/Nc	5	14,7

Discusión de resultados

El elevado índice de retorno por parte de los evaluadores de los proyectos por información insuficiente (falta de planificación, recursos humanos o evaluación) y que responden a las preguntas clave –qué, cómo, por qué, dónde, a quién, con qué– de cualquier diseño operativo (Frank y Meder citado en Vilar, 1996) puede indicar o bien una baja comprensión de lo que se pedía o un preocupante nivel de precariedad y baja profesionalidad en las entidades concursantes.

De los proyectos ejecutados, después de la revisión solicitada, existe unanimidad en el peso de los objetivos, que son considerados clave, a pesar de que no siempre son coherentes con el análisis de necesidades ni congruentes con la programación de actividades. Podría darse cierta disociación, habitual en muchos proyectos, entre finalidad y acciones, de forma que los objetivos cumplen más una función justificativa que orientadora de la praxis y guía de la evaluación.

En el conjunto de proyectos se observa una alta diversidad de profesionales, explicable en parte por las distintas temáticas que se trabajan, de forma que si bien la intervención socioeducativa es liderada por un técnico socioeducativo, también participan expertos de disciplinas como psicología, salud, derecho, etc. Casi no se reconocen perfiles especializados en educación infantil, perfil que parece tener más reconocimiento en el ámbito escolar.

La mayoría de proyectos (79%) opta por hacer sesiones semanales cortas y expandir la intervención a lo largo de un periodo de tiempo de un curso. De esta forma se favorece una mayor posibilidad de seguimiento de la familia en detrimento de un impacto más intensivo. Tan solo las entidades que enmarcan los espacios familiares 0-3 dentro de un proyecto más amplio y con otras fuentes de financiación plantean el taller como actividad diaria, complementando las actividades habituales. Ambas estrategias parecen claramente justificadas, y la evaluación de resultados deberá permitir confirmar el acierto.

Podemos clasificar los proyectos *Espacios familiares 0-3* en dos grandes tipos: aquellos que plantean la intervención básica con los progenitores –y más concretamente con las madres– a partir de talleres o charlas formativas sobre el desarrollo, el vínculo y las dificultades de la maternidad; y aquellos que plantean una acción de trabajo conjunta entre madres e hijos a través de juegos y del refuerzo de los hábitos y pautas cotidianas. Este hecho se ha observado claramente en las planificaciones y las programaciones anuales que presentaban esquemas de contenido teórico para discutir y trabajar y que, en algunos casos, contradecían los apartados de destinatarios, que incluían a los niños/as como colectivo diana. Hay que entender que son propuestas diferentes que, si bien pueden responder a algunos objetivos comunes, implican una construcción de la acción totalmente distinta, proponiendo en un caso métodos deductivos (reflexionamos a partir de lo que nos explican, lo discutimos y finalmente lo aplicamos) y en otro caso métodos más inductivos

(reflexionamos a partir de la práctica). En relación con el gran número de proyectos (58,8%) que plantean charlas o talleres formativos teóricos cabe insistir en la conveniencia de conceptualizar el espacio familiar 0-3 como espacio conjunto madre/padre-hijo/a. Este modelo es más eficaz cuando se quieren cambiar comportamientos y conductas, porque genera un aprendizaje más significativo y refuerza, mediante la imitación y la supervisión del educador, las buenas prácticas.



También debemos hacer una aportación crítica ante la ausencia de discursos sólidos, según las tendencias actuales, sobre la pequeña infancia. Esta mirada queda especialmente alejada también de las prácticas. La mayoría de proyectos tienen mucho más claros y desarrollados aspectos de competencias y habilidades parentales, roles y refuerzo de pautas educativas –en consecuencia, también el trabajo con los adultos de la familia– que los principios y acciones a hacer con los niños/as de 0-3 años. Existe el peligro de proponer talleres demasiado desvinculados de las necesidades reales de cuidado, protección y educación en la etapa de la pequeña infancia.

Por otro lado, también se ha podido comprobar que la reflexión ideológica y epistemológica sobre los destinatarios de la intervención todavía es mucho más breve e, incluso, en algunos casos, inexistente. La no aparición de esta justificación explícita en los proyectos puede responder a dos causas: o bien a la poca consciencia sobre la que se desarrolla la práctica diaria, y por lo tanto estaríamos hablando de perfiles profesionales actuadores más que reflexivos; o bien a la relación inexistente que atribuyen los autores entre discurso epistemológico y proyectos socioeducativos, y que nos llevaría a tener que repensar para qué sirven y qué deben incluir. Todo ello también nos conduce a especular sobre la relación teoría-práctica y qué encaje juegan la una con la otra.

El desfase entre las recomendaciones teóricas descritas por los expertos en relación con la idea de red y corresponsabilidad entre profesionales y las prácticas descritas muestra que las concepciones de la acción son aún excesivamente jerarquizadas y parceladas. La complejidad de las situaciones de las familias destinatarias de los espacios familiares 0-3 demanda pensar el proyecto desde la globalidad de la acción social, explicitando las formas de colaboración y las sinergias entre entidades de un mismo territorio o prácticas de trabajo conjuntas con otros programas. En tanto que veíamos en el marco teórico que son metodologías más eficaces sobre las problemáticas complejas con las que trabaja, es comprensible pensar que se necesita un mayor esfuerzo para promoverlas.

Las concepciones de la acción son aún excesivamente jerarquizadas y parceladas

Una segunda práctica profesional también en extensión es la evaluación, que ha sido motivo de revisión por parte de los evaluadores en muchas ocasiones y que es también uno de los principios rectores del programa en tanto que se orienta hacia la eficiencia y la calidad. No obstante, sorprende que ante la petición de incluirla en los proyectos, las entidades no tienen problemas para

definir los agentes, los tipos, las metodologías y la temporalización (aunque sí que hay confusiones de indicadores, objetivos específicos e instrumentos), lo que nos lleva a pensar que no se trata tanto de un desconocimiento como de una práctica insuficientemente desarrollada.

Uno de los aspectos que cabría destacar como potencial de la mayor parte de entidades es el trabajo grupal que se hace con las familias. No obstante, según se ha visto, el trabajo individualizado o familiar queda un poco desatendido en los diseños, pues tan solo el 50% describen el trabajo específico con cada familia de forma intensiva y por separado, para garantizar un acompañamiento cuidadoso del proceso. Este es un factor de calidad importante, pues la gran diversidad de familias debe llevar al profesional a entenderla como un elemento enriquecedor que es necesario potenciar y desde el cual hay que trabajar (López y Escudero, 2003). Tal y como hacen algunos proyectos, nos parece necesario comprometerse a intervenir desde los espacios familiares 0-3 de acuerdo con una plan de trabajo familiar. El propio modelo del programa CaixaProinfancia defiende esta práctica porque ofrece una mayor estabilidad y seguridad a la familia al confiar en un profesional referente de la acción social conocedor de todos los procesos que se están desarrollando, a la vez que coordinador y nexos de todos los técnicos que intervienen de forma simultánea. Esta falta se podría explicar por un, todavía, flojo protagonismo de la sistematización de procesos de intervención particulares y unas prácticas inexistentes de coordinaciones de casos.

Nos cuestionamos hasta qué punto los proyectos siguen mostrando un desfase crónico entre los pensadores y la academia y los profesionales

El conjunto de los resultados muestran discrepancias relevantes entre los planteamientos teóricos vinculados a la acción socioeducativa y a la gestión de políticas públicas y lo que describen los proyectos en los apartados propiamente operativos (programa de acciones, actividades, etc.). Nos cuestionamos, pues, hasta qué punto los proyectos de muchas entidades siguen mostrando un desfase crónico entre los pensadores y la academia y los profesionales que trabajan directamente en el territorio.

Conclusiones

La metodología de investigación evaluativa que hemos seguido nos ha permitido cubrir funciones evaluativas del tipo descriptivo, preventivo, de control de calidad, predictivo, reguladora y de desarrollo (De Ketele-Roegiers, 1995). La investigación nos ha permitido conocer al detalle los proyectos, pero también nos ha permitido desarrollar un método válido para replicar en evaluaciones de nuevos proyectos *Espacios familiares 0-3*. A la vez, puede ser un buen momento de partida para seguir trabajando con las entidades y los profesionales del territorio para su mejora.

Los proyectos *Espacios familiares 0-3* se centran en el fortalecimiento de las competencias parentales y el vínculo con los hijos, pero se polarizan en dos modelos: los que trabajan sólo con los padres y los que se desarrollan conjuntamente con madres (padres) e hijos/as. Los referentes teóricos muestran esta última opción como la más idónea.

Entre las fortalezas de los proyectos evaluados destacamos el trabajo con grupos de padres y madres, los análisis de necesidades previos en los territorios, y la multidisciplinariedad de los que participan en los proyectos. Mientras que consideramos que hay que seguir fortaleciendo el trabajo individualizado, las metodologías evaluativas y la reflexión epistemológica sobre el colectivo al que se atiende y sobre la propia intervención.

La propuesta de los proyectos *Espacios familiares 0-3* se dirige a grupos reducidos, lo que supone cambios importantes en la mayoría de ellas, pero su impacto poblacional es bajo. El trabajo que se hace tiene una condición muy individualizada y por tanto es interesante que vaya acompañado de otros recursos en el mismo territorio que puedan responder también al resto de necesidades de las familias. Sin embargo, dada la importancia preventiva y estratégica de trabajar con la pequeña infancia, hay que poner de relieve la necesidad de ampliar los recursos socioeducativos para la etapa 0-3 en todos los territorios y, muy especialmente, en aquellos que presentan más carencias.

El estudio realizado deja muchos interrogantes, por otro lado emergentes dentro del sector social y educativo, acerca de la cultura profesional. ¿De qué forma se debe incidir para mejorar las prácticas profesionales en torno a la sistematización de proyectos socioeducativos? ¿Qué frenos dificultan la implantación de un trabajo en red en un territorio? ¿Cómo fortalecer una actitud profesional investigativa y reflexiva que favorezca la continua mejora de la acción socioeducativa? Pensamos que la evaluación sistemática, integrando la evaluación del diseño con la evaluación de la implementación y los resultados, nos podrá dar alguna respuesta.

Núria Capdevila i Seix
nuriacapdevila@gmail.com

Jordi Longás Mayayo
jordilm@blanquerna.url.edu

Grupo de investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull



Bibliografía

Amnistia Internacional Catalunya. *Declaració Universal dels Drets dels Infants*. Recuperado el 13 de julio 2012 en <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/nu-dec-infants.htm>.

Asamblea General de Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos de la infancia*. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Ginebra.

Barudy, J.; Dantagnan, M. (2010). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J.; Marquebreucq, A. (2009). *Hijas e hijos de madres resilientes: traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio*. Barcelona: Gedisa.

Botbol, M. (2008). *Bebé, bienvenido al mundo (0-3 años)*. Madrid: Síntesis.

Comellas, C. (1996). "Famílies multiproblemàtiques. La paradoxa de la societat del benestar". En: *Educació social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 4, p. 70-93.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. (2010). *Pla d'atenció integral a la infància i l'adolescència de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya. *Departament d'Acció Social i Ciutadania. Cartera de Serveis Socials 2010-2011*. Recuperados el 13 de julio 2012 en http://www20.gencat.cat/docs/dasc/01Departament/08Publicacions/Coleccions/Lectura_facil/publicacions_lectura_facil/num_2/carteraserveissocialslectura_facil.pdf.

Generalitat de Catalunya. *Observatori dels drets de la infància*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 en http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/07Infanciaiadolescencia/Observatori%20drets%20infancia/destacats%20columna%20dreta/Convencio_drets_infancia.pdf

Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. (2011). *Pacte per a la infància a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Ibar, M.; Longás, J. (1992). *Cómo organizar y gestionar una entidad de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Juul, J. (2004). *Su hijo, una persona competente*. Barcelona: Herder.

Longás, J. (1995). Projecte d'Intervenció i Voluntariat en les Entitats d'Iniciativa Social. Revista Fòrum 2.

López, S.; Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.

Martínez, M.; Albaigés, B. (2011). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós

Navarro, S. (1996). "Un enfocament alternatiu a la intervenció amb famílies des de la comunitat". En: *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 4, p. 48-69.

Obra Social “la Caixa” (2011). *Programa CaixaProinfancia: modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.

Pagès, A. (2005) *Bases hermenèutiques de l'educació: vers una lectura pedagògica de H. G. Gadamer*. Barcelona: Revista Temps d'educació.

Parlament de Catalunya. *Generalitat de Catalunya*. Recuperat el 14 de julio de 2012 en <http://www.parlament.cat/activitat/constitucio.pdf>.

Pérez, C. (comp.). (2001). *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebé.

Pérez-Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Muralla.

Piaget, J.; Inhelder, B. (1977). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Riberas, G.; Vilar, J.; Pujol, P. (2003). *Disseny de les intervencions socio-educatives*. Barcelona: Pleniluni.

Spitz, R. (1993). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Stufflebeam, S.; Shinkfiels, A. (1995) (3a reimpressió). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Thió, C. (2003). *Entre pares i fills*. Barcelona: Barcanova.

Ubieto, J. R. (2007) “Models de treball en xarxa”. En: *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 36, p. 26-39.

Vilar, J. (1996). “De la planificación a la programación: Instrumentos metodológicos para el diseño de las intervenciones socioeducativas”. En: *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 3, p. 11-49.

Vilar, J. (2008). “Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria”. En: *Revista Cultura y Educación*, 20, p. 267-277.

Vilar, J.; Planella, J.; Galceran, M. (2003). “Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en l'educació social”. En: *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 25, p. 11-28.



1 N. de la T.: Las citas originales en lengua catalana han sido traducidas al castellano por la traductora de este artículo.
