

Artículo de Investigación

Prevención de la institucionalización infantil: innovación en el acompañamiento a familias desde los centros socioeducativos

Prevention of Child Institutionalization: Innovation in Family Support from After-school programmes

Eva Palasí Luna¹: Universidad Ramon Llull, España.

epalasi@peretarres.url.edu

Txus Morata Garcia: Universidad Ramon Llull, España.

tmorata@peretarres.url.edu

Teresa Marzo Arpón: Universidad Ramon Llull, España.

mmarzo@peretarres.url.edu

Fecha de Recepción: 26/11/2024

Fecha de Aceptación: 27/12/2024

Fecha de Publicación: 01/01/2025

Cómo citar el artículo

Palasí, E., Morata, T. y Marzo, T. (2025). Prevención de la institucionalización infantil: innovación en el acompañamiento a familias desde los centros socioeducativos. [Prevention of Child Institutionalization: Innovation in Family Support from After-school programmes]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-589>

Resumen

Introducción: Este artículo forma parte de una investigación desarrollada por el Grupo de Investigación, Innovación y Análisis Social y la Cátedra de Ocio y Acción Sociocultural de la Facultad Pere Tarrés-URL. El proyecto, financiado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, busca reducir la institucionalización de la infancia vulnerable en España mediante un modelo de innovación pedagógica aplicado en centros socioeducativos. **Metodología:** El modelo fue diseñado a partir de los resultados de una investigación participativa que incluyó 14 entidades y 13 comunidades autónomas españolas. Se utilizó un proceso de co-creación validado a través de la metodología Delphi con 19 expertos, talleres deliberativos con 28 niños y adolescentes, y 24 familias. **Resultados:** El modelo aborda

¹ Autor Correspondiente: Eva Palasí Luna. Universidad Ramon Llull (España).

enfoques psicopedagógicos, metodologías, sistemas organizativos y de evaluación, destacando dos programas principales. Los resultados muestran altos niveles de satisfacción y avalan la importancia de trabajar con las familias desde un enfoque comunitario para prevenir la institucionalización. **Conclusiones:** El modelo propuesto fomenta un cambio en el acompañamiento a la infancia y sus familias, promoviendo una intervención comunitaria que refuerza la prevención y mejora la calidad del trabajo socioeducativo en contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: infancia y adolescencia vulnerable; desinstitucionalización; sistémica; comunidad; centros socioeducativos; sistema de protección a la infancia; prevención; parentalidad positiva.

Abstract

Introduction: This article is part of a research developed by the Research, Innovation and Social Analysis Group and the Chair of Leisure and Sociocultural Action of the Faculty Pere Tarrés-URL. The project, funded by the Ministry of Social Rights and Agenda 2030, seeks to reduce the institutionalisation of vulnerable children in Spain through a pedagogical innovation model applied in socio-educational centres. **Methodology:** The model was designed based on the results of participatory research involving 14 entities and 13 Spanish autonomous communities. A co-creation process validated through the Delphi methodology was used with 19 experts, deliberative workshops with 28 children and adolescents, and 24 families. **Results:** The model addresses psycho-pedagogical approaches, methodologies, organisational and evaluation systems, highlighting two main programmes. The results show high levels of satisfaction and endorse the importance of working with families from a community approach to prevent institutionalisation. **Conclusions:** The proposed model fosters a change in the accompaniment of children and their families, promoting a community intervention that reinforces prevention and improves the quality of socio-educational work in contexts of vulnerability.

Keywords: vulnerable childhood and teenagers; deinstitutionalization; systemic; community; after-school programmes; child protection system; prevention; positive parenting.

1. Introducción

Los niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) están en situación de desprotección cuando tienen sus necesidades básicas sin cubrir durante el tiempo suficiente como para provocar un daño en su desarrollo integral o situarles en riesgo de sufrirlo, o cuando se ejerce algún tipo de maltrato o violencia activa y/o pasiva. El acompañamiento y la atención preventiva a estos NNA y familias es un encargo complejo asumido por los Servicios sociales locales, juntamente con otras instituciones y servicios públicos.

El trabajo que se realiza por parte de estos estamentos tiene, como principal finalidad, garantizar que NNA vivan en entornos seguros y de buen trato, ofreciéndoles oportunidades educativas que hagan posible su desarrollo integral. Estos recursos no pueden actuar solos, es clave que formen parte del circuito de atención y acompañamiento social y comunitario pensado y diseñado para acompañar a las familias. Un sistema que requiere de recursos y de profesionales comprometidos, así como de instituciones y políticas educativas, sociales y económicas que apuesten por la prevención y por la intervención social respetuosa con los procesos de desarrollo.

También instituciones que prioricen poner a las personas en el centro de la intervención y que apuesten por el desarrollo de los recursos personales que, en muchas ocasiones, no están carentes de las herramientas de desarrollo, sino que no han tenido las oportunidades para activarlas e incluso auto reconocerlas.

Así pues, las comunidades emergen como espacios clave para acompañar a la ciudadanía, especialmente aquella que presenta elementos que pueden ser de riesgo y que les pueden dificultar un desarrollo personal y social de calidad. Unas comunidades que necesitan disponer de espacios para dar respuestas a este sector de la ciudadanía. Cómo son esos espacios y recursos es algo que las comunidades pueden decidir, siendo este aspecto clave en la generación de respuestas cuidadoras y respetuosas con la vida de las personas (González *et al.*, 2023). Por tanto, si apostamos social y políticamente por sociedades inclusivas y cuidadoras, se han de proyectar recursos no institucionalizadores.

Estos centran su modelo de cuidados y apoyos en la persona, iniciando procesos de acompañamiento antes de que las situaciones de riesgo o necesidad presenten un estado crítico que requiera de medidas excesivamente intervencionistas y/o rupturista con el modelo de vida de las personas y las familias. Para ello, será esencial contar con dos tipos de estrategias:

- 1) que contemplen la acción profesional, pero también vecinal, para la identificación temprana de indicadores de riesgo en la infancia y la adolescencia y
- 2) un modelo de protección con recursos alternativos a los itinerarios de institucionalización.

1.1. Infancia en riesgo y el sistema de protección

De los datos publicados por el Ministerio de Derechos Sociales y la Agenda 2030 (2023), sobre medidas de protección a la infancia y la adolescencia, a partir de las aportaciones de los servicios competentes de protección a la infancia y la adolescencia de las Comunidades Autónomas (CCAA), se desprende que la violencia sobre NNA es una realidad que presenta formas diversas y que se desarrolla también, en contextos múltiples. En cuanto a los contextos, aquellos en los que está más presente son el familiar y el escolar.

Los últimos datos publicados son los referentes al año 2022, en el que se registraron 29.770 notificaciones y 48.187 tipos de maltrato. En el año 2021 la media de las notificaciones y tipos de maltrato registrados fue de 1,55 (21.521 notificaciones y 33.447 tipos de maltrato) y en el año 2022 esta media fue de 1,61. En cuanto al tipo de maltrato, y destacando por encima del resto de tipologías, la más frecuente es la negligencia (41,44% de los tipos registrados). Seguida por el maltrato emocional (28,48% de los tipos registrados). El mayor número de notificaciones hace referencia a abusos a niños (15.880) y 13.890 son a niñas.

Por nacionalidad, el maltrato sobre personas menores de edad extranjeras supone el 38,34% del total de notificaciones registradas (en 2020 representaron un 26,93% del total, en el año 2021 un 29,26%).

Los datos sobre el ámbito denunciante en el año 2022 aumentaron de forma significativa en todos los ámbitos de procedencia, siendo el mayor número las realizadas desde los Servicios sociales (11.849). El segundo ámbito denunciante es el de la escuela (5.220), seguido de los cuerpos de Seguridad (4.655) y, en menor medida, el ámbito sanitario (2.871).

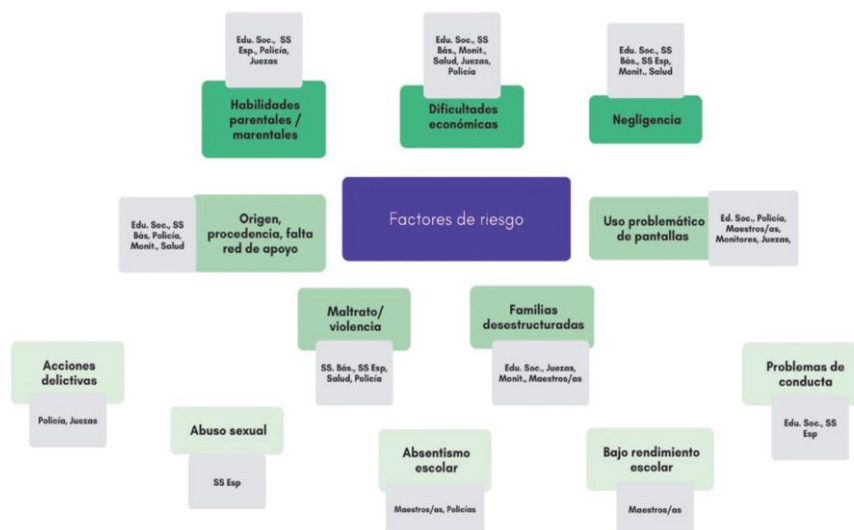
La magnitud de la violencia contra la infancia no está dimensionada y, a pesar de ello, muestra un grave problema social y una vulneración en los derechos de NNA. Por ello, es necesario, tomar las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas orientadas a garantizar el derecho del NNA a desarrollarse libre de cualquier forma de violencia.

En el marco del proyecto en el que se circunscribe la información que se muestra en el presente artículo, se realizó, en el año 2022, una investigación (Morata, Marzo y Palasí, 2023), en la que, entre otros datos, se obtuvo una imagen acerca de los factores de riesgo (circunstancias que aumentan la probabilidad de que se ejerza violencia o maltrato que pueda comprometer el adecuado desarrollo de los NNA) y las causas que condicionan el bienestar de la infancia, y pueden ser desencadenantes de procesos de institucionalización.

Los factores de riesgo en los que los/as profesionales y agentes participantes coincidieron que están más presentes (figura 1) son: carencia de habilidades parentales dificultades económicas y negligencia (en la parte superior de la figura, junto con los agentes). Los factores también mencionados de forma recurrente, pero con menor frecuencia, son: origen/procedencia y falta de redes de apoyo, familias desestructuradas, situaciones de maltrato y violencia, y el uso problemático de pantallas (parte central de la figura). El resto de los factores de riesgo que se observan los mencionaron uno o dos perfiles (parte inferior de la figura): acciones delictivas, problemas de conducta, abuso escolar, absentismo escolar y bajo rendimiento escolar.

Figura 1.

Factores de riesgo



Fuente: Morata, Marzo y Palasí, 2023, p. 14.

1.2 Las familias en el marco del sistema de protección

La protección de la infancia se ha construido en torno un conjunto de elementos formales (Administraciones Públicas, orientadas por los marcos legales, los reglamentos y las políticas establecidas en cada territorio) e informales (como son las normas sociales, las prácticas culturales y los valores), que configuran los sistemas de protección infantil.

El encargo de este es la prevención de las situaciones de riesgo y/o desprotección que recaen sobre los NNA, así como dar respuesta a las situaciones de abuso, negligencia, explotación y otras formas de violencia contra los NNA (Visión Mundial Internacional/World Vision International, 2011).

En la tabla 1 se muestra la descripción de cada uno de los elementos del sistema.

Tabla 1.

Sistema de protección

Elementos sistema de protección infantil	Descripción
Leyes, políticas, normas y los reglamentos	Orientan las estructuras y funciones del sistema y determinan sus encargos y procedimientos. Estas se presentan en diferentes niveles (internacionales, nacionales y locales/autonómicas).
Servicios	Ofrecen espacios de protección a niños/as y adolescentes desde diversidad de ámbitos (Servicios sociales, educativos, salud, jurídicos, fuerzas de seguridad). Dichos servicios pueden ser prestados directamente por las Administraciones Públicas o por organizaciones no gubernamentales (ONG).
Capacidades	De las personas para promover y prestar los servicios de prevención y protección a los/as niños/as y adolescentes. Estas capacidades incluyen las habilidades de los adultos que acompañan para espacios de seguridad y buen trato, así como para identificar situaciones de riesgo o aquellos que sufren violencia, abuso, negligencia y explotación; e informarlo y notificarlo.
Mecanismos de cooperación, coordinación y colaboración	Orientados a garantizar que todos los elementos del sistema, formales e informales, funcionen y cumplan con el objetivo de asegurar espacios de buen trato y protección infantil.
Mecanismos de responsabilidad	Necesarios para conseguir el cumplimiento de las normas y mandatos, nacionales e internacionales estipulados para garantizar la protección infantil en base a los derechos de la infancia.
Círculo de cuidado	Configurado por las actitudes, valores, comportamientos y prácticas tradicionales positivas y protectoras; y un contexto social de cuidado, soporte y protección.
Resistencia, técnicas de vida y participación de niños y niñas	Orientados y diseñados desde una perspectiva de derechos y percibiendo a los/as niños/as y adolescentes como agentes activos de su propia protección y de la de sus iguales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Visión Mundial Internacional/World Vision International (2011). *Un enfoque de sistemas para la protección infantil. Un documento de debate de Visión Mundial en Morata*, Marzo y Palasí, 2023, p. 14.

Las familias son uno de los actores principales que operan en el sistema de protección de la infancia y la adolescencia, juntamente con los propios NNA, la comunidad, el estado y la estructura internacional, configurada esta última, por los marcos legales de referencia, especialmente la Convención de los derechos de la infancia y también, por las entidades del Tercer sector social. En el marco de este sistema, las familias son las primeras responsables del cuidado y protección de los NNA (Hidalgo *et al.*, 2021).

Esto incluye cubrir necesidades básicas como son la alimentación, la vivienda, la atención médica y la educación, así como también proveer a los NNA de un contexto emocionalmente seguro y de apoyo (Suarez y Vélez, 2018). Cuando el sistema familiar, por diversidad de factores, no puede cubrir de forma correcta dichas necesidades, el resto de los agentes del sistema deben activarse con el fin último de garantizar que los NNA tengan cubiertos sus derechos y necesidades (Consejo de Europa, 2006; 2011).

La Recomendación 19 del Consejo de Europa de 2006 sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, es un marco esencial para el diseño de actuaciones en materia de infancia y familia. Dicho marco pone en valor la importancia y necesidad de posibilitar a las familias los recursos y potenciar la adquisición de competencias necesarias para que desarrollen su rol parental, teniendo en cuenta el interés superior del menor. Así mismo, las familias han de poder desarrollar sus capacidades, construyendo contextos de cuidados no violentos, estableciendo los límites necesarios para el pleno desarrollo de los NNA (Consejo de Europa, 2006, p. 3).

Son muchas las evidencias existentes (Van, *et al.*, 2020; Morata, Marzo y Palasí, 2023) que avalan la necesidad de acompañar a las familias que presentan situaciones de riesgo y, también la importancia de trabajar no únicamente con los NNA, sino también interviniendo en los núcleos familiares con el objetivo de reducir las situaciones de riesgo o vulnerabilidad, que pueden derivar en procesos de institucionalización. Tal como sostienen Rodrigo *et al.*, (2008), las familias si cuentan con los apoyos necesarios pueden dar respuesta a sus funciones y responsabilidades educativas de forma correcta.

Algunos enfoques que la literatura psicopedagógica destaca como esenciales para el trabajo con familias en situaciones de vulnerabilidad se describen en la tabla 2.

Tabla 2.

Enfoques teóricos

Enfoque	Teoría del apego
-	Apego como vínculo afectivo de mayor intensidad entre dos personas, producto de la interacción, con el objetivo de encontrar y potenciar su proximidad (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979; Barudy y Dantagnan, 2005).
-	Desarrollar el vínculo seguro garantiza relaciones afectivas positivas, estimula la autonomía del NNA y fomenta una visión positiva de sí mismo y de los demás. (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1979; Barudy y Dantagnan, 2005).
Enfoque	Parentalidad positiva
-	El rol de los padres/madres es el de proveer pautas que contribuyan al desarrollo de las capacidades y competencias de NNA (Mateos, Balsells, Fuentes y Rodrigo, 2021).
-	Orientaciones para el trabajo socioeducativo (Rodrigo López, 2015): a) Promover el reconocimiento positivo de padres y madres y fortalecer sus capacidades de protección y prevención (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008; Rodrigo López, 2015; Egan, 2002); b) Garantizar el respeto y el reconocimiento de la diversidad familiar, cultural, de género y socioeducativa, c) Potenciar la red comunitaria de recursos de apoyo a todas las familias, garantizando su acceso universal, d) Asegurar la incorporación de los puntos de vista de las familias, su participación y la consideración de sus intereses y necesidades en el diseño y la implementación de servicios y políticas de apoyo, e) Fortalecer las competencias, f) Desarrollar servicios que fortalezcan la parentalidad positiva (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008), g) Proporcionar recursos próximos y accesibles (Rodrigo López, 2015), h) Aportar herramientas y estrategias a las familias que las capacite para fomentar el bienestar personal y la calidad de vida de sus hijos/as, mejorar la convivencia diaria, favorecer el desarrollo integral (personal, social, formativo, etc).

Enfoque	Desarrollo, integración y empoderamiento comunitario
-	Para transitar del paradigma de la exclusión al de la inclusión, es necesario incorporar lógicas de desarrollo comunitario que nos permitan fortalecer redes y apoyos comunitarios para la construcción de una sociedad más justa para con todas las personas. Fortalecer redes supone una oportunidad para ampliar el capital social que acumulamos las personas (Longas y González, 2022).
-	El empoderamiento se puede definir como un proceso mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo, de manera individual y como grupo social, para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven (Bazzaco y Sepúlveda, 2011). Supone un proceso de concienciación y de voluntad de cambio mediante el cual la persona y/o la organización construye y fortalece su identidad para transformarse y transformar el entorno (Morata, 2016).
Enfoque	Teoría sistémica
-	Desde la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1976) la familia es considerada como un sistema social, abierto, en permanente interacción con entornos cambiante, que dirige su acción a la consecución de objetivos y con la capacidad para autorregularse.
-	El foco de análisis es el sistema familiar y no cada uno de los individuos que conforman el mismo (familiar, social, escolar...). Los sistemas (educativo, sanitario, servicios sociales y justicia) han de ser abiertos y estar receptivos al intercambio de información entre los diversos agentes y sistemas del territorio. Este proceso de intercambio e influencias mutuas: (1) modifica el ángulo de observación de la realidad y la amplifica, (2) pasa de una óptica lineal a una circular y (3) se pasa del mecanicismo a una visión holística (Viñas <i>et al.</i> , 2018).

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Desinstitucionalización en Europa

El Alto Comisionado para los Derechos Humanos se refiere al proceso de desinstitucionalización como aquel orientado a cambiar “las modalidades de vida de las personas, desde los entornos institucionales, y otros entornos segregadores, a un sistema que permite la participación social y en el que los servicios se prestan en la comunidad, de acuerdo con las necesidades, voluntad y las preferencias individuales de las personas, contribuyendo a un desarrollo integral de las personas, especialmente en el caso de la infancia” (ONU, 2014, p. 8).

La institucionalización, más allá de la descontextualización de los entornos naturales de las personas, provoca una pérdida sustancial de la capacidad de elección y del control de las personas sobre su propia vida (Knapp *et al.*, 2021), siendo precisamente la recuperación de esta capacidad de decisión de las personas en torno a sus cuidados, uno de los retos que deben asumir y superar los servicios comunitarios (Mansell, Ericsson, 1996).

El recorrido y características de los procesos de desinstitucionalización en Europa son diversos, tanto en tiempo o trayectoria como en forma. Para impulsar estos procesos en los países que la configuran, la comunidad europea se ha dotado de diversidad de instrumentos que agrupan recomendaciones para la implementación de la perspectiva comunitaria y familiar en los cuidados.

Entre estos recursos, en 2022 se publicó la Estrategia Europea de Cuidados, con el objetivo principal de proveer servicios de calidad, asequibles y accesibles, mejorando también las condiciones de las personas cuidadoras, tanto las que ejercen estos cuidados desde un rol profesional como los que lo hacen desde un rol no profesional (Secretaría de Estados de Derechos Sociales. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023).

Figura 2.

Políticas europeas de desinstitucionalización



Fuente: Elaboración propia a partir de Secretaría de Estado de Derechos Sociales. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023.

Europa en el año 2010 presentaba el número más alto del mundo de NNA bajo cuidado residencial (más de 626.000) en los 22 países o entidades que conforman Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes ECE/CEI (UNICEF, 2010). Los NNA con medidas de protección están atendidos en dos modalidades de recursos:

- 1) el acogimiento familiar (en familia extensa o en familia ajena) y
- 2) el acogimiento residencial.

La diversidad de centros en los que se lleva a cabo el acogimiento en el Estado español son diversos, pero predominan los recursos organizados por unidades de convivencia de menos de diez plazas y los de entre 17 y 30 plazas, siendo mayoritarios los primeros. En cuanto a la titularidad de estos centros, únicamente el 18% son de titularidad pública y el 82% restante son gestionados por entidades del Tercer sector social (Barranco Avilés *et al.*, 2023).

Profundizando en los datos del sistema de protección español, en el año 2022 el número de NNA atendidos fue de 51.203 (2.846 NNA más que en el año anterior). En relación con las medidas adoptadas, se observa un aumento tanto del número de tutelas como del número de guardas. Así mismo, el número de acogimientos familiares (18.177) fue superior al registrado en acogimientos residenciales (16.365), manteniéndose la tendencia respecto a los datos del año 2021 (Ministerio de derechos sociales y agenda 2030, 2022).

España, tal como se puede observar tanto en los datos del año 2021 como en los del año 2022, necesita transformar la orientación de sus políticas públicas en relación con los apoyos y cuidados de larga duración. Las recomendaciones internacionales que orientan los procesos de desinstitucionalización (Estrategia Europea de cuidados, 2022) inciden sobre los siguientes aspectos: Prevención de las separaciones familiares, acogimiento en familias, regulación del acogimiento, evaluación y seguimiento del acogimiento, importancia del personal del sector del cuidado, garantía de derechos, mecanismos de denuncia, regreso del sistema de cuidados alternativos, información y registro de datos.

Ante esta necesidad de mejora, el Estado español mediante el Real Decreto-ley 36/2020, de 30 de diciembre, aprueba medidas urgentes para la modernización de la Administración Pública, medidas contempladas en el Componente 22 que buscan transformar los servicios sociales desde una perspectiva innovadora para responder a las necesidades urgentes de una parte considerable de la ciudadanía que vive en España. Para el diseño de nuevas políticas, una práctica habitual es la realización de proyectos piloto que permiten mostrar cómo funcionan las políticas en la práctica, mediante un proceso de ensayo-error y aprendizaje.

El proyecto del que emergen los datos que se presentan, se enmarca en el Eje 1: Proyectos piloto innovadores y de investigación para la modernización y mejora de los servicios sociales y de los modelos de atención a la infancia, del decreto mencionado. La actuación que se planteó en el proyecto presentado se orienta a evitar o reducir las situaciones de riesgo de NNA que participan en centros socioeducativos (CSE).

Dichos recursos forman parte de las carteras de servicios sociales de las comunidades autónomas, y su encargo se orienta al trabajo con infancia en riesgo y sus familias. El modelo planteado pretende avanzar hacia un modelo de carácter comunitario, que permita la preservación familiar (Rodrigo López, 2015).

En este artículo se presentan dos de los programas diseñados, orientados especialmente al trabajo con las familias para impactar en las situaciones de riesgo que viven los NNA y en sus dinámicas familiares. Los datos recogidos en el proceso de evaluación corroboraron la importancia de intervenir con las familias desde una perspectiva interdisciplinar, para que estas mejoren sus capacidades parentales, incorporen herramientas para acompañar la crianza y modifiquen ciertos hábitos de organización familiar que posibiliten la eliminación o reducción de las situaciones de riesgo y desprotección en las que se encuentran sus hijos e hijas, y evitar, así, una posible institucionalización.

2. Metodología

2.1. Objetivos

El objetivo del proyecto de investigación realizado era elaborar un diagnóstico orientado a detectar las causas que están incidiendo en la institucionalización de NNA en situación vulnerable, cuya información permitiera crear un modelo de innovación pedagógica para los CSE que la reduzca y/o evite.

2.2. Población y muestra

Para poder abordar este objetivo se realizó una investigación cualitativa, liderada por investigadoras (3) del Grupo de Investigación, Innovación y Análisis Social (GIAS) y de la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (URL) e investigadoras (3) de Consultoría y Estudios, de la Fundación Pere Tarrés, con la colaboración del grupo motor, constituido por profesionales (14) de cada una de las entidades participantes en el proyecto.

El proyecto se ha realizado en 13 Comunidades Autónomas del Estado español, en el que han participado 26 centros de 14 entidades de la Coordinadora Estatal de Plataformas Sociales Salesianas, la Fundación Pere Tarrés, la Fundación Canaria MAIN y la Fundación BoscoSocial.

En la investigación participaron 106 personas. Se realizaron entrevistas exploratorias a profesionales y expertos/as del ámbito jurídico, pedagógico y trabajo social y de políticas de infancia y sistema protección (12); entrevistas en profundidad a profesionales de centros socioeducativos, de salud, juezas, profesionales de Servicios sociales básicos y especializados, monitores/as ocio educativo, maestros/as y cuerpos policiales (43) y familias (12); dos grupos de discusión con profesionales de Servicios sociales básicos y especializados (11) y Talleres deliberativos con adolescentes de CSE de 3 CCAA (28).

Los resultados del estudio permitieron identificar los aspectos del sistema a mejorar, así como las necesidades identificadas por los agentes participantes para evitar o mejorar las situaciones de riesgo vividas por los NNA que participan en los centros socioeducativos (Morata, Marzo y Palasí, 2023).

A partir de estos resultados, el equipo de investigadoras del grupo GIAS juntamente con los/as integrantes del grupo motor (educadores/as de las entidades participantes), diseñaron un modelo de innovación pedagógica y los 8 programas pedagógicos que operativizan la acción educativa. Para ello se llevó a cabo un proceso de cocreación, a partir de dos sesiones de trabajo en las que se consensuaron los diferentes aspectos configuradores del modelo: enfoques, metodologías, programas, aspectos organizativos, perfiles profesionales y evaluación, que fue contrastado y validado mediante un Delphi [19 expertos/as] y talleres deliberativos con NNA [28] y familias [24].

2.3. Instrumentos

A lo largo de la implementación del modelo y de los programas, y cuando esta finalizó, se procedió a evaluar el proceso, los resultados, y el impacto. Concretamente, para la evaluación de la satisfacción de las familias participantes se elaboró un cuestionario online creado ad hoc. Este consta de 7 ítems, 6 valorados con una escala Likert y el séptimo de respuesta abierta para que las familias pudieran expresar aspectos de carácter cualitativo sobre su participación en el proyecto, los beneficios percibidos en torno al modelo de innovación pedagógica Somos Voz y la continuidad de este en el CSE, que respondieron 200 familias de las 295 participantes.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos del cuestionario han sido analizados siguiendo los procedimientos estandarizados (Hernández Sampieri *et al.*, 2010) cuantitativos (estadística descriptiva) y cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados. El análisis se ha realizado a partir de los datos originales.

Los aspectos éticos del estudio han sido valorados favorablemente por el Comité de Ética de la Universidad Ramon Llull².

3. Resultados

Presentamos dos tipos de resultado: 3.1 Programas diseñados y 3.2 Datos de satisfacción de las familias participantes en los programas.

² Informe emitido el 31/03/2022 por la Comisión de Ética de la Universidad Ramon Llull.

3.1. Programas diseñados

Los dos programas especialmente dirigidos al trabajo con familias son el programa Acompañamiento socioeducativo en el entorno familiar y el programa de Habilidades parentales, ambos programas pretenden consolidar el vínculo entre los diferentes miembros de la unidad familiar y mejorar las competencias de crianza de los adultos referentes de las mismas.

Las dos propuestas incorporan una serie de enfoques teóricos de carácter psicopedagógico y social que orientan la intervención; también cuentan con un conjunto de metodologías que permiten la aplicación de dichos enfoques. Así mismo, en los programas se definen algunos aspectos organizativos, sobre el perfil y funciones de los profesionales y los procesos de evaluación.

En relación con el programa de Acompañamiento socioeducativo en el entorno familiar, este permite a los/as profesionales acercarse a la realidad próxima de los NNA y las familias, hacerse partícipes de su propia visión cotidiana y facilitará elementos claves para entender e interaccionar con su contexto familiar y social.

Esta información orientará la propuesta socio pedagógica planteada desde los CSE hacia la promoción de su bienestar y protección. La intervención socioeducativa en el entorno familiar facilitará la evaluación de la situación sociofamiliar, así como como el trabajo y tratamiento con la familia. Así mismo, estas intervenciones ofrecen importantes posibilidades con relación a la prevención y la promoción de la parentalidad positiva.

El segundo de los programas, Habilidades parentales, adopta la teoría de sistemas, por lo que se trabaja desde la totalidad de las interrelaciones de todos los miembros que participan y desde la adaptación a los cambios que han de realizar las familias, la iteración, el aprendizaje social y la valoración y la convergencia de perspectivas múltiples.

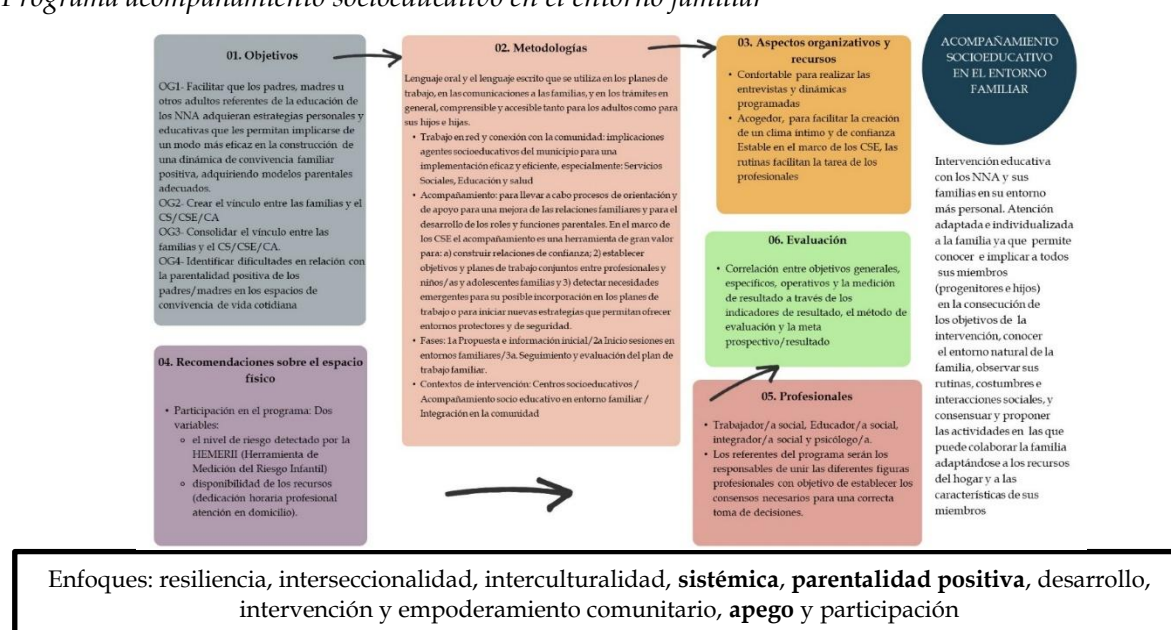
El enfoque del proyecto incluye el reconocimiento y respeto a la diversidad familiar, socioeducativa, cultural y de género (corresponsabilizar e implicar a todos los adultos en la mejora del ejercicio parental), teniendo siempre en cuenta el interés superior de la infancia y la adolescencia, la satisfacción de sus necesidades, la protección y promoción de sus derechos y su desarrollo integral. El programa se sustenta en tres ejes:

- 1) que las familias conozcan y comprendan cómo se sienten sus hijos/as y cómo piensan y desarrollan según su etapa de desarrollo del ciclo vital,
- 2) que ofrezcan seguridad y estabilidad para que sus hijos/as confíen en ellas porque se sienten protegidos/as y guiados/as y
- 3) que sean dialogantes, de forma que opten por la resolución de los problemas de manera positiva.

En las figuras 3 y 4 se presentan los principales ejes de cada uno de los programas. En relación con los enfoques, aunque todos los definidos en el modelo se trabajan en cada uno de los programas elaborados, se destacan algunos más directamente implicados (señalados en negrita):

Figura 3.

Programa acompañamiento socioeducativo en el entorno familiar

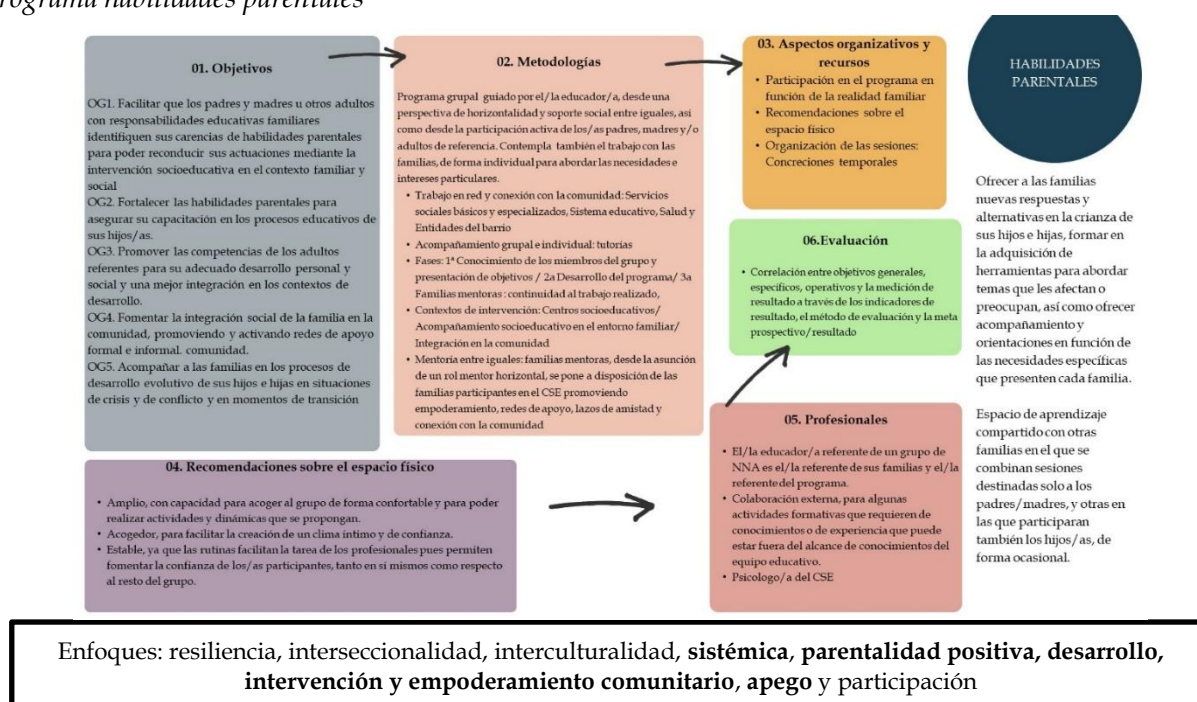


Fuente: Elaboración propia

En la fase de implementación de este programa, ha participado 115 familias (45 padres, 107 madres y 6 referentes adultos). Por otro lado, los/as profesionales implicados en el desarrollo de este programa han sido 50 educadores/as referentes de grupo, 18 psicólogos/as, 8 trabajadores/as sociales y 11 representantes del grupo motor.

Figura 4.

Programa habilidades parentales



Fuente: Elaboración propia

En la fase de implementación de este segundo programa han participado 269 familias (61 padres, 336 madres y 13 referentes adultos). Por otro lado, los/as profesionales implicados en el desarrollo de este programa han sido 55 educadores/as referentes de grupo, 15 psicólogos/as y 6 trabajadores/as sociales.

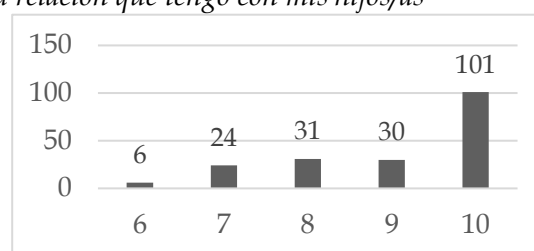
3.2. Datos de satisfacción de las familias participantes en los programas

Los datos que se ofrecen en este apartado se han obtenido mediante el cuestionario de satisfacción.

3.2.1. Ítem: *Estoy más satisfecho/a de la relación que tengo con mis hijos/as*

Figura 5.

Estoy más satisfecho/a de la relación que tengo con mis hijos/as



Fuente: Elaboración propia.

Más del 50% de las respuestas se corresponden con la máxima puntuación (10) y más del 81% han valorado este ítem con las tres puntuaciones más elevadas (8, 9 y 10). Todas las respuestas han seleccionado puntuaciones de 6 o más, por lo que se constata la satisfacción con el programa (Figura 5).

En la pregunta abierta, las familias destacan que participar en el programa les ha posibilitado mejorar la interacción y relación con los hijos/as, entenderlos mejor y afrontar conflictos y mejorar la comunicación entre padres-madres e hijos/as, tal como se muestra en las siguientes voces:

... ayuda a muchas familias a manejar la relación padres e hijos (Familia 014, CSE-008)

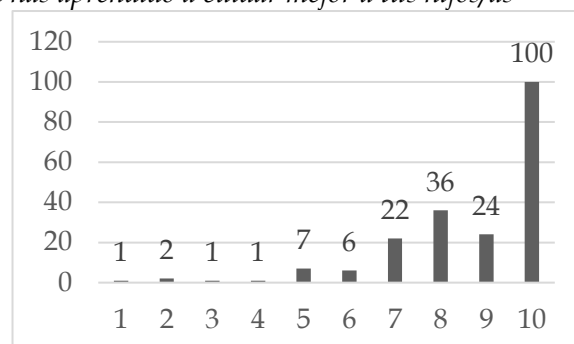
... me ayudan a entender mejor a mi hija adolescente (Familia 012, CSE-022)

Para que las familias se relacionen más y compartan y sean más comunicativas (Familia 053, CSE-008)

3.2.2 Ítem: En qué grado crees que has aprendido a cuidar mejor a tus hijos/as.

Figura 6.

En qué grado crees que has aprendido a cuidar mejor a tus hijos/as



Fuente: Elaboración propia.

El 50% de las respuestas coincide con la puntuación más elevada (10) y el 80% de las familias ha valorado este ítem con las tres puntuaciones más elevadas (8, 9 y 10), lo que demuestra una alta satisfacción con el programa. El 2,5% de los participantes han seleccionado puntuaciones por debajo del 5. (Figura 6).

Las familias destacan en este punto que el programa les ha permitido afrontar situaciones difíciles y poner soluciones como plantea la siguiente voz:

Nos ayuda como padres a saber afrontar situaciones difíciles y poner soluciones. Sois de gran ayuda (Familia 048, CSE-008).

También destacan que les ayuda a mejorar la crianza y la vida familiar (límites, normas, seguimiento escolar y educativo, participación en la comunidad) a través de orientaciones de los/as profesionales y de las formaciones y sesiones grupales compartidas con otras familias, tal como se recoge en las siguientes aportaciones:

... aporta estabilidad a las familias, herramientas que a veces no sabemos usar para mejorar como padres y como sociedad (Familia 004, CSE-017)

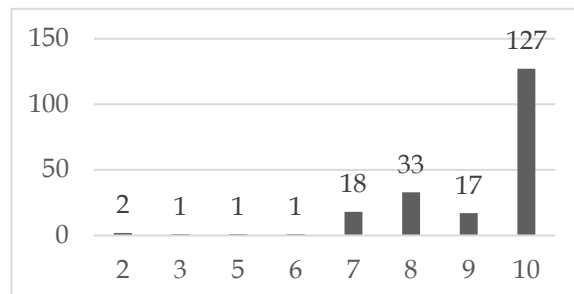
... para seguir mejorando en la crianza y vida familiar (Familia 056, CSE-008).

... he participado de los encuentros de familia y he podido compartir mi opinión con otras madres del barrio, nos ayudamos y nos conocemos más (Familia 025, CSE-022).

3.2.3. Ítem: Estoy satisfecho/a con la ayuda (gestiones, tutorías, orientación...) que he recibido por parte de los/as profesionales

Figura 7.

Estoy satisfecho/a con la ayuda (gestiones, tutorías, orientación...) que he recibido por parte de los/as profesionales



Fuente: Elaboración propia.

El 63,5% ha respondido con la puntuación máxima (10) y el 88,5% de las respuestas se corresponden con las tres puntuaciones más elevadas (8, 9 y 10). El 1,5% de los participantes han seleccionado puntuaciones por debajo del 5. (Figura 7).

Sobre la ayuda que han recibido por parte de los/as profesionales, las familias destacan el soporte en las gestiones relacionadas con la educación de los NNA, especialmente en el apoyo en el momento de asistir a reuniones escolares:

... nos ayuda mucho como familia, sentimos que nos escuchan, me ayudan con las gestiones, con la educación, me siento muy confiada (Familia 024, CSE-006).

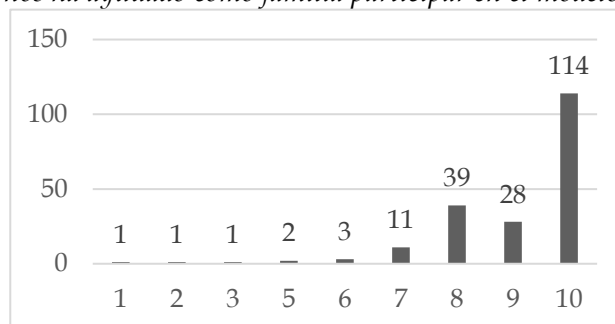
... nos ayudan a relacionarnos, nos ayudan con el cole y en todo (Familia 021, CSE-006).

... mi hijo le gusta ir, le ayudan en los estudios y me ayudan a mí con las reuniones de madres, tienen contacto con el colegio de mi hijo y me han ayudado a entenderme mejor con su tutora. (Familia 035, CSE-022).

3.2.4. Ítem Estoy satisfecho/a de lo que nos ha ayudado como familia participar en el modelo Somos Voz

Figura 8.

Estoy satisfecho/a de lo que nos ha ayudado como familia participar en el modelo Somos Voz



Fuente: Elaboración propia.

La satisfacción con el soporte recibido es máxima en el 57% de las respuestas y más del 90,5% ha valorado con las tres puntuaciones más elevadas (8, 9 y 10). Sólo el 1,5% suspende este ítem (Figura 8).

Las familias destacan Somos voz como un lugar de escucha y de apoyo, donde incorporan conocimientos y herramientas para acompañar a sus hijos/as y también un espacio que les ofrece seguridad, motivación y donde experimentar alegría. Así lo expresan algunas:

... el centro es un lugar donde nos escuchan como familias y nos ayudan. Nos gusta venir y pasar tiempo con nuestra hija (Familia 001, CSE-007)

... con todos los problemas aquí tenemos un sitio donde me escuchan y mis niños pueden crecer de forma sana, me ayuda muchísimo (Familia 018, CSE-005)

... es una herramienta muy importante para mi familia y para mí, gracias a todos, sigan aquí (Familia 014, CSE-021).

... nos brindan conocimientos y una alegría a nuestros niños, gracias por todo (Familia 031, CSE-017)

... ayuda a reflexionar a los NNA y familias y seguir trabajando y mejorando (Familia 013, CSE-011).

...me siento más segura, y el trato cercano ha sido maravilloso (Familia 011, CSE- 019)

4. Discusión

A la vista de los resultados obtenidos, los CSE son un buen ejemplo de recurso donde las familias pueden adquirir las competencias y herramientas necesarias para mejorar los cuidados y la relación con sus hijos e hijas, atendiéndose así la Recomendación 19 del Consejo de Europa de 2006 sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, de forma que las situaciones de violencia detectadas remitan, o de forma preventiva, no lleguen a producirse. Los/as profesionales del recurso, desde el propio CSE, pero también en coordinación con otros agentes del territorio, especialmente con los maestros/as de los colegios, orientan y acompañan a las familias con planes de trabajo consensuados por ambas partes para garantizar que los NNA tengan cubiertos sus derechos y necesidades.

Esta perspectiva sistémica aporta a la intervención una visión holística de las necesidades a cubrir, cuya respuesta también se encuentra en la comunidad, cuando esta adopta una postura inclusiva y de cuidados (Consejo de Europa, 2006; 2011), sin perder de vista, que es la familia la primera responsable del cuidado y protección de sus hijos e hijas (Hidalgo *et al.*, 2021), mediante la cobertura de necesidades básicas (alimentación, vivienda, atención médica y educación), así como de proveerles de un contexto emocionalmente seguro y de apoyo (Suarez y Vélez, 2018).

Los contextos en los que NNA pasan la mayor parte de su vida son el familiar, en primer lugar, seguido de la escuela y, es de estos, de los que son mayoritarias las notificaciones de denuncia (Ministerio de Derechos Sociales y la Agenda 2030, 2023), de aquí que los programas implementados en el modelo Somos voz se plantean como objetivos procurar que los padres/madres mejoren las competencias parentales de vínculo, apego, escucha y comunicación con sus hijos en hijas, capaces de generar espacios seguros y de confianza, así como de la adquisición de pautas que contribuyan al desarrollo de las capacidades y competencias de los NNA para un adecuado desarrollo personal (Mateos, Balsells, Fuentes y Rodrigo, 2021). De esta forma, se persigue reducir situaciones de riesgo y/o prevenirlas en el sistema familiar.

Y con relación al contexto escolar, los programas del modelo expuestos, se diseñaron con el objetivo de apoyar y acompañar a las familias en las reuniones y trámites con la escuela, donde las intervenciones educativas refuerzan las responsabilidades familiares en esta área.

Los CSE se consideran recursos puente entre un acompañamiento a NNA y sus familias que, desde el descubrir e identificar potencialidades y oportunidades en el propio núcleo y contexto familiar, pero también de los recursos de la comunidad, avancen hacia niveles de autonomía y empoderamiento superiores (Bazzaco y Sepúlveda, 2011). En este sentido, el CSE también adopta un modelo de carácter comunitario que acompaña y abre camino hacia los recursos del territorio, pero sin renunciar a la preservación familiar (Rodrigo López, 2015).

Entre las limitaciones del estudio que condicionan la generalización de los resultados, encontramos la inestabilidad en la asistencia de las familias a los programas debido a las dificultades de conciliación laboral-familiar-CSE; la dificultad por parte de muchas de ellas para compartir y comunicar a otras familias del programa sus dificultades de crianza y relación con los hijos/as, por motivos varios: culturales, limitaciones idiomáticas, reconocimiento, entre otros, y por último, que el nuevo modelo supone para las familias sentirse sujetos de la intervención, cuando hasta el momento, esta se centraba preferentemente en sus hijos e hijas. A pesar de haber tenido muy buena aceptación, son cambios progresivos que requieren de tiempo para integrarse con normalidad en el conjunto de recursos y oportunidades que ofrecen los CSE.

5. Conclusiones

De los resultados destacamos cuatro ideas que sintetizan las experiencias y aprendizajes expresados por las familias que impactan en la atención y cuidado a los NNA, de forma que mejoran las situaciones de riesgo y desprotección identificadas.

La primera de ellas hace referencia a la importancia del trabajo con las familias desde el vínculo y el acompañamiento siempre que este sea: estable, continuado y que ofrezca espacios de seguridad y confianza. En este sentido, los enfoques del apego, la parentalidad positiva y la teoría sistémica del modelo aportan a los/as profesionales de los CSE orientaciones y herramientas necesarias para generarlos y desarrollarlos.

La segunda idea enfatiza la importancia de que las familias reciban formación intencional y planificada, que les ayude a identificar sus potencialidades y dificultades en relación con la crianza (resiliencia). Así mismo, en los planes de trabajo se partirá de estas potencialidades para mejorar las carencias y posibilitar que las familias sean espacios seguros, protectores y de desarrollo personal y social para los NNA.

Para ello, bien sea en el CSE, bien en otros recursos del territorio, tendrán que asistir a formaciones que les ofrezcan información, recursos educativos, herramientas para el cuidado y formas de intervención educativa ante situaciones de conflicto, así como en momentos de transiciones y cambios de los hijos e hijas.

Una tercera idea hace relación con el reconcomiendo de los CSE como contextos esenciales para la educación. Entre los muchos aspectos que se valoran, cabe destacar la importancia de contar con profesionales formados/as en las áreas de intervención relacionadas con el trabajo con familias, especialmente profesionales de la educación social, la psicología y el trabajo social. Y también, el papel y funciones que estos/as profesionales realizan como intermediadores con otros/as profesionales del sistema de prevención y protección (escuelas, servicios sociales, actividades comunitarias y de ocio, entre otras).

Y una última y cuarta idea destaca la importancia y necesidad de que las familias se sientan pertenecientes a sus comunidades locales y territorios próximos. Para ello, los CSE, desde los programas planteados, actúan como mediadores y conectores entre las familias y los recursos de la comunidad, promoviendo la creación de vínculos y redes con esta, pero también entre las propias familias que participan en los programas.

6. Referencias

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Barranco Avilés, M. C., Amela Gambin, M., Macarena Andrade, P., Vicente Castellanos, J., García Crespo, C. M., Leiva, M. J., Guilarte Martín Calero, C., Martínez Ventoso, S. y Velásquez Crespo, G. (2023). *Estudio sobre los procesos de desinstitutionalización y transición hacia modelos de apoyo personalizados y comunitarios. Niños, niñas y adolescentes* [Tesis de grado]. Universidad Carlos III de Madrid.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Bazzaco, E. y Sepúlveda, S. (2011). Metodología de evaluación de la participación ciudadana en proyectos comunitarios de mejoramiento barrial en el distrito federal de México. *Revista Lider*, 19(13), 145-162.
- Benjaminsen, L. (s.f.). Policy review up-date: results from the Housing First based Danish Homelessness Strategy. *European Journal of Homelessness*, 7(2), 109-131. https://www.feantsa.org/download/lb_review4223864335925447213.pdf
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. Basic Books.
- Comisión Europea. (2022). *Estrategia Europea de cuidados*. <https://bit.ly/3xRkyEU>
- Egan, T. M. (2002). Grounded Theory Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 277-295. <https://doi.org/10.1177/1523422302043004>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw Hill.
- Hidalgo, V., Jiménez, L., Pérez, J. y Herrera, E. (2021). *Programa de intervención familiar (PIF). Manual técnico para su implementación y evaluación*. Consejería de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno de Cantabria. <https://idus.us.es/handle/11441/139623>
- Juhila, K., Raitakari, S. y Ranta, J. (2022). 24 Housing First: Combatting Long-Term Homelessness in Finland. En *Successful Public Policy in the Nordic Countries: Cases, Lessons, Challenges* (pp. 495-513). <https://academic.oup.com/book/44441/chapter/376664562>
- Knapp, M., Cyhlarova, E., Comas-Herrera, A. y Lorenz-Dant, K. (2021). *Crystallising the case for deinstitutionalisation: COVID-19 and the experiences of persons with disabilities*. London School of Economics and Political Science. <https://bit.ly/3zIKKC2>

- Laine, K. y Kuusterä, K. (2009). *De-institutionalisation in Europe: Literature review and meta-analysis on de-institutionalisation*. Finnish Association on Intellectual and Developmental Disabilities. <http://bit.ly/3VZPcns>
- Longas, J. y González, C. (2022). *Ecosistemas educativos y de aprendizaje: más allá del sistema educativo*. Publicaciones Caixa Proinfancia. <https://bit.ly/4eW4IJF>
- Mansell, J. y Ericsson, K. (1996). *Deinstitutionalization and community living: Intellectual disability services in Britain, Scandinavia and the USA*. Chapman & Hall.
- Mateos, A., Balsells, M. À., Fuentes-Peláez, N. y Rodrigo, M. J. (2021). Listening to children: Evaluation of a positive parenting programme through art-based research. *Children & Society*, 35(2), 311-330. <https://doi.org/10.1111/chso.12439>
- Morata, M. J. (2016). Animación sociocultural y exclusión social: El retorno a la comunidad. En *Pedagogía social comunitaria y exclusión social* (pp. 75-109). Editorial Popular.
- Morata, T., Marzo, M. y Palasí, E. (2023). *Informe ejecutivo. Proyecto de investigación cualitativa e innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable*. <https://www.peretarres.org/arxius/xacs/informe-ejecutivo-2024.pdf>
- Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. 2006. Consejo de Europa.
- Recomendación Rec (2011) 12 del Comité de Ministros a los estados miembros sobre los derechos de los niños y los servicios sociales amigables para niños y familias. 2011. Consejo de Europa.
- Rodrigo López, M. J. (2015). Preservación familiar y parentalidad positiva: dos enfoques en convergencia. *Revista de Treball Social*. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya, 204, 36-47.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Secretaría de Estados de Derechos Sociales. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). *Documento inicial de referencia para el diseño de la Estrategia – Diagnóstico. Estrategia de desinstitucionalización*. <https://bit.ly/3S2MTyV>
- Suarez, P. A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12, 173-197.
- UNICEF. (2010). *¿En casa o en una casa? Cuidado formal y adopción de niños en Europa del Este y Asia Central*. UNICEF.
- Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Duschinsky, R., Fox, N. A., Goldman, P. S., Gunnar, M. R., Johnson, D. E., Nelson, C. A., Reijman, S., Skinner, G. C. M., Zeanah, C. H. y Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet. Psychiatry*, 7(8), 703-720. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2)

Viñas, A., Poyatos, P., Morata, T., Marzo, M., López, P., Palasí, E., Sanchez, J. y Fernandez, F. (2018). *Valor humà: el model relacional-vincular en el treball socioeducatiu a Castell-Platja d'Aro*. Departament d'Afers Socials. Generalitat de Catalunya.

Visión Mundial Internacional/World Vision International (2011). *Un enfoque de sistemas para la protección infantil: Un documento de debate de Visión Mundial*.

Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Palasí, E., Morata, T., Marzo, M.; **Análisis formal:** Palasí, E.; **Redacción-Preparación del borrador original:** Palasí, E., Morata, T. **Redacción-Re- visión y Edición:** Palasí, E., Marzo, M.; **Visualización:** Palasí, E., Morata, T., Marzo, M.; **Supervisión:** Morata, T., Marzo, M.; **Administración de proyectos:** Palasí, E., Morata, T., Marzo, M.; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Palasí, E., Morata, T., Marzo, M.

Financiación: El Proyecto de investigación cualitativa e innovación pedagógica para la reducción de la institucionalización de la infancia vulnerable, que se ha presentado en este artículo, ha sido financiado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

Agradecimiento a los/as profesionales, familias y niño/as y adolescentes de las 9 Federaciones y Entidades de la CEPSS, la Fundación Pere Tarrés, la Fundación Canaria Main y la Fundación BoscoSocial que han participado en la investigación enmarcada en el Programa innovación para la prevención de la Institucionalización en la infancia. Y a los/as profesionales de Servicios sociales básicos y especializados, escuelas, centros de salud, cuerpos de seguridad y justicia, y centros de ocio educativo de las 13 comunidades autónomas participantes.

Conflicto de intereses: No existen.

AUTOR/ES:**Eva Palasí Luna**

Universidad Ramon Llull, España.

Doctora por la Universidad Ramon Llull. Diplomada en Trabajo Social y Educación Social. Profesora Asociada y colaboradora del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) y de la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull.

Índice H: 2**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6289-763X>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57191172983>**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=oVBBdcAAAAAJ&hl=en>**Txus Morata García**

Universidad Ramon Llull, España.

Profesora titular de la Universidad Ramon Llull. Directora de la Cátedra de Ocio Educativo y del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Es doctora en Pedagogía por la UB, licenciada en Pedagogía y diplomada en Magisterio.

tmorata@peretarres.url.edu**Índice H: 3****Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8898-183X>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57188923638>**Google Scholar:** <https://scholar.google.es/citations?user=3OSNprIAAAAJ&hl=es>**Teresa Marzo Arpón**

Universidad Ramon Llull, España.

Profesora contratada doctora de la Universidad Ramon Llull. Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) y de la Cátedra de Ocio Educativo y Acción Sociocultural de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull. Licenciada en Pedagogía por la universidad de Barcelona.

mmarzo@peretarres.url.edu**Índice H: 3****Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0684-1225>**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57207619185>