

MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

Universitat Oberta de Catalunya

Treball Final de Màster

Educació en el lleure: del voluntariat a la professionalització del sector

Anàlisi de la viabilitat del canvi d'una entitat de lleure que transita cap a noves metodologies d'organització per a la millora pedagògica



Nom i cognoms: Elena Martín López

Àmbit: Intervenció psicopedagògica en l'àmbit sociocomunitari

Director del treball: Miquel Rubio Domínguez

Data: 14 de juny de 2021

1.	Introducció.....	1
2.	Justificació.....	2
3.	Fonamentació normativa i teòrica	3
	3.1. Marc normatiu.....	3
	3.1.1. Marc regulador de la formació en el lleure.....	4
	3.1.2. La definició de funcions i competències.....	6
	3.2. Marc Teòric	8
	3.2.1. La pedagogia del lleure	8
	3.2.2. L'acompanyament psicopedagògic per a la millora qualitativa	9
	3.2.3. Aportació a la societat i aspectes ètics	11
4.	Plantejament del problema	11
	4.1. Contextualització	11
	4.2. Descripció dels objectius del treball	13
5.	Marc metodològic.....	13
	5.1. Tipus d'investigació i variables d'estudi.....	13
	5.2. Planificació de la investigació.....	15
	5.2.1. Context	15
	5.2.2. Mostra i participants.....	16
	5.2.3. Instruments de recollida d'informació.....	17
	5.3. Estratègies d'anàlisi de dades	17
6.	Anàlisi de resultats	19
	6.1. Recollida de dades.....	19
	6.2. Tractament i codificació de la informació.....	19
	6.3. Anàlisi de les dades.....	20
7.	Conclusions i suggeriments	26
	7.1. Conclusions de la investigació.....	26
	7.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora	28
	7.3. Perspectives de futur	28
8.	Bibliografia.....	30
9.	Annexos	34
	Annex 1. Qüestionari sobre l'anàlisi de viabilitat del canvi al Centre d'Esplai El Nus.....	34
	Annex 2. Base de dades del qüestionari	36
	Annex 3. Entrevista semiestructurada	37
	Annex 4. Consentiments informats	41

1. Introducció

L'educació en el lleure és un àmbit d'intervenció que compta amb una gran presència i activitat a Catalunya, segons l'informe del Baròmetre del Tercer Sector (Albareda et.al., 2020). Fins als anys 80, les activitats de lleure eren promogudes per entitats, vinculades a l'esplai o a l'escoltisme, i es desenvolupaven en moments d'oci i temps lliure, generalment, en caps de setmana o èpoques de vacances (Ruiz de Gauna, 2012). Tot i continuar sent una activitat caracteritzada per un fort voluntariat, s'ha trobat necessari transitar cap a una intervenció basada en rigor pedagògic i metodològic (Reig, 2012) mitjançant espais de formació que garanteixin la professionalitat.

Per aquest motiu, el 1982 (D 403\1981, de 6 de novembre) es van crear escoles de formació per a oferir cursos de certificació de monitors/es i directors/es de lleure, amb l'objectiu d'emmarcar i regular l'activitat en el sector, així com definir les funcions i competències de les persones que realitzaven aquesta intervenció educativa. A Catalunya, la formació queda regulada per l'Institut Català de les Qualificacions Professionals del Departament d'Educació el qual defineix les competències amb les quals un/a professional que duu a terme activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil ha d'adquirir per a prestar un servei de qualitat (ICQP, 2012).

A partir de la revisió bibliogràfica es determina que la intervenció de l'educador ha de poder estar vinculada a una intencionalitat educativa, una vinculació a un projecte educatiu i a uns objectius a assolir en la intervenció (Ruiz de Gauna, 2012). Per tant, el professional del lleure ha de tenir clars els valors que guien l'entitat i el procés didàctic per a transmetre'ls. La manca d'una sistematització del treball, sense una metodologia educativa definida, pot afectar a la desaparició de l'equip educatiu o a la sostenibilitat de les "línies pedagògiques" dissenyades (Barriga, 2001).

La present investigació s'apropa a l'Associació Centre d'Esplai El Nus per a analitzar la viabilitat del canvi com a entitat de lleure que es troba cercant una millora organitzacional i pedagògica, després de patir un ràpid creixement sense uns marcs de referència organitzacionals i pedagògics establerts prèviament. Per a fer-ho possible, es defineixen els següents objectius específics; comprovar la necessitat de l'equip de coordinació de comptar amb referències organitzacionals i pedagògiques que orientin la seva pràctica, conèixer el nivell d'implicació de l'equip de coordinació per a construir un marc pedagògic i organitzacional de forma participativa, i mesurar el grau de resistència al canvi per part de l'equip de coordinació amb relació al funcionament de l'entitat.

El present estudi ha estat realitzat des d'una perspectiva metodològica mixta. D'una banda, i pel que fa al mètode quantitatiu, l'estudi s'emmarca dins d'una metodologia empíricoanalítica, a partir d'un tipus d'investigació *ex-post-facto* o no experimental (Rodríguez-Gómez, 2021). D'altra banda, el mètode qualitatiu és integrat a través de la formulació de preguntes mitjançant una entrevista com a instrument d'investigació. Les persones participants són les coordinadores de projectes de l'entitat com a membres del

consell directiu i agents actius de canvi, i la coordinadora pedagògica com a acompanyant dels processos de transformació i millora.

L'anàlisi d'aquest estudi, així com les conclusions que se'n deriven, permeten aprofundir en els resultats obtinguts, basats en les percepcions, opinions i consideracions de les participants com a agents de canvi, així com la integració d'aquestes dades amb les obtingudes a partir de la perspectiva de la coordinadora pedagògica, la qual desenvolupa la seva funció com a acompanyant estratègica del canvi.

D'aquesta manera, l'estudi aporta l'experiència d'una entitat de lleure que, com moltes altres, han transitat del voluntariat a la professionalització del sector sense uns marcs de referència, i com de viable és el canvi en aquest context. Tanmateix, l'estudi evidencia la necessitat de comptar amb professionals de la psicopedagogia, des d'un model participatiu de l'acompanyament orientat a l'apoderament de les persones a les quals s'acompanya, per a possibilitar canvis i millores.

2. Justificació

La meua motivació per aquest estudi rau, d'una banda, en l'interès per la sistematització de processos i la millora pedagògica, i d'altra, per la meua vinculació amb l'àmbit d'educació en el lleure, sector des del qual vaig iniciar el meu recorregut professional i vaig establir els primers fonaments pedagògics per a la pràctica educativa, ara fa més de tretze anys.

Tanmateix, compto amb una vinculació estreta amb l'entitat participant en l'estudi, fet que em permet treballar des d'un punt de vista ampli, ric, i transversal, donat que he treballat com a educadora social en un dels seus serveis, realitzat les pràctiques del Màster de Psicopedagogia, així com també desenvolupat accions de voluntariat.

Pel que fa a la importància d'aquest estudi dins l'àmbit, cal dir que, el Centre d'Esplai El Nus pot esdevenir d'exemple com a entitat que ha transitat des del seu origen voluntari cap a la professionalització de la seva intervenció, identificant la necessitat de reorganitzar el seu funcionament per a poder prestar un servei de qualitat, esdevenint com a experiència de referència per a altres entitats del sector.

Finalment, hi ha un element comú en tots els treballs finals de grau o de màster que he realitzat fins al moment, així com també de la meua praxi com a professional, i és l'acompanyament de persones o grups a partir de metodologies participatives. Aquest element forma part de la meua visió com a professional, des d'on veig possibles les intervencions i els acompanyaments. Per aquest motiu, en iniciar les pràctiques al centre, vaig començar a observar aquest element i la seva funció com a possibilitadora de canvis integrals en l'organització.

3. Fonamentació normativa i teòrica

L'educació en el lleure duta a terme en associacions, fundacions i entitats, forma part de les actuacions del Tercer Sector Social que juguen un paper essencial en l'afrontament dels canvis de paradigma de l'estat i l'economia, donant resposta a les necessitats de la població més vulnerable i comportant que el sector es reinventi (Fantova, 2015) i revisi la seva pràctica per tal d'oferir un servei de qualitat i adaptat al moment.

Actualment, moltes de les entitats socials han patit canvis respecte als inicis de la seva creació, vinculats a la professionalització del sector. En un inici, la seva activitat havia estat basada en el voluntariat, però més tard s'ha adaptat a un major grau de responsabilitat social que ha requerit la professionalització de les persones que hi eren al capdavant (Dapía, 2002).

En aquesta línia, el Decret 267/2016, de 5 de juliol, de les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys (Generalitat de Catalunya, 2016) determina que correspon a la Direcció General de Joventut verificar l'acompliment del decret, assessorar les entitats i fer visites de comprovació i seguiment per garantir la qualitat pedagògica de les activitats. Tot i això, no s'especifica de quina manera ni amb quina periodicitat es planteja fer aquest tipus d'inspecció. D'altra banda, tot i que no forma part del marc legal català, és interessant destacar que, el 2010, la Comunitat Autònoma de Cantàbria va aprovar la Llei 4/2010, del 6 de juliol, d'educació en el temps lliure, en la que, no només s'especifica la importància d'incloure la necessitat de revisar qualitativament, sinó la importància de l'avaluació i l'autoavaluació com a processos clau per orientar la pràctica del temps lliure a la qualitat, com a possibilitadores d'una millora de resultats, així com a una millora dels propis processos educatius a la pràctica.

A banda de l'avaluació i l'autoavaluació, una altra clau per afrontar els nous reptes és la formació, a partir de la qual es poden desenvolupar competències que orientin a l'eficàcia de la professió, i que alhora contribueixin al potencial de l'organització mitjançant el perfeccionament i l'actualització professional (Fernández i Tejada, 2012).

En aquest apartat de fonamentació normativa i teòrica, es fa una revisió del marc normatiu que regula les funcions del personal que intervé sota el paraigua del III Conveni col·lectiu del sector del lleure educatiu i sociocultural de Catalunya (R, EMO/1528, del 25 de juny), fins a arribar a la importància de l'acompanyament psicopedagògic participatiu per a la millora qualitativa.

3.1. Marc normatiu

En primer lloc, el marc normatiu que regula les relacions laborals de les empreses o entitats privades que es dediquen a la prestació de serveis de lleure educatiu i sociocultural, és el III Conveni col·lectiu del sector del lleure educatiu i sociocultural de

Catalunya (R, EMO/1528/2015, del 25 de juny). En aquest, queda definida la tasca principal dels grups professionals i els possibles llocs de treball dins de l'àmbit. Concretament, a l'Article 20 del mateix conveni, s'especifica que, per a conèixer les funcions generals dels diferents llocs de treball, cal revisar l'Annex 3 del mateix conveni, així com el Catàleg de Qualificacions Professionals de l'Institut Català de Qualificacions Professionals (ICQP) de la Generalitat de Catalunya, on es concreten aquelles funcions específiques.

D'aquesta manera, s'observa que el que defineix l'ICQP sobre el contingut, les funcions i les competències de les professions i les formacions per acreditar-se'n, és el que el conveni esmentat determina com a funcions per a desenvolupar a la pràctica. Així, es pot observar que hi ha una voluntat expressa de relacionar la teoria amb la pràctica a partir del marc legal que s'exposa a continuació.

3.1.1. Marc regulador de la formació en el lleure

En els següents subapartats, es fa un recorregut per la normativa que regula la pràctica dels professionals del sector, des d'un primer nivell d'aprofundiment europeu, seguit de l'estatal i finalment el català, coneixent els marcs generals i arribant als específics, que és el conveni anteriorment esmentat.

Normativa de la Unió Europea

La normativa de la Unió Europea condiona, orienta i determina els marcs normatius que seguidament s'incorporen en l'estat espanyol o la comunitat de Catalunya. Per exemple, en relació a la formació anteriorment esmentada, els certificats de professionalitat de la família professional "Serveis socioculturals i a la comunitat" s'inclouen en el Repertori Nacional de Certificats de Professionalitat publicats als Butlletins Oficials de l'Estat, i es recullen i especifiquen mitjançant reials decrets i d'altres documents normatius que no deixen d'estar sota el paraigua de les directrius definides per la Unió Europea (RD, 1537/2011, de 31 de octubre). Segons la disposició addicional única del Reial Decret del Ministerio de Trabajo e Inmigración del govern espanyol, el Marc Europeu de Qualificacions (MEQ) és l'instrument de conversió que facilita la interpretació de les qualificacions nacionals, determinant el nivell corresponent dels certificats de professionalitat establerts en aquest reial decret dintre del MEQ (RD, 1537/2011, de 31 d'octubre).

Fent un repàs històric en relació a la creació d'aquest marc, s'observa que, des del 1953 el Consell d'Europa i la UNESCO han acordat diversos convenis de reconeixement acadèmic relatius a certificats, diplomes o títols obtinguts en altres països de la regió europea, promovent la mobilitat acadèmica entre aquests.

Seguidament, el 1997 el Consell Europeu va elaborar el Conveni de Reconeixement de Lisboa, un instrument legal sobre el reconeixement de qualificacions a Europa, com a marc normatiu ratificat per una cinquantena de països (Consell d'Europa, 1997) per afavorir la circulació de professionals amb un reconeixement just de les qualificacions acadèmiques. Seguidament, el 2005 es va publicar la Directiva 2005/36/CE del Parlament Europeu i del Consell, relativa al reconeixement de les qualificacions professionals, possibilitant que els professionals puguin circular entre països i prestar servei exercint la seva professió. En el marc normatiu especificat fins ara, el Consell d'Europa no especifica professions de l'àmbit educatiu o socioeducatiu.

No és fins al 2008 que s'estableix el Marc Europeu de Qualificacions com a instrument de conversió que permet comparar les qualificacions obtingudes a cada país impulsant la mobilitat entre estudiants i professionals, i el 2011 els certificats de professionalitat de la família professional "Serveis socioculturals i a la comunitat" (RD, 1537/2011, de 31 d'octubre).

Finalment, el 2018 el Diari Oficial de la Unió Europea publica la Recomanació del Consell, relativa a la promoció del reconeixement mutu automàtic de les qualificacions d'educació superior i d'educació secundària postobligatòria, i dels resultats dels períodes d'aprenentatge a l'estranger.

Tot i això, cal destacar que, en matèria de lleure, la Unió Europea no defineix polítiques orientades específicament a l'educació en el lleure, així com l'atenció qualitativa, la millora, o estratègies en relació en aquest sector. Les polítiques que defineix la Comissió Europea en matèria d'educació estan orientades als següents grans àmbits: educació superior, política educativa, cooperació internacional en educació i formació, aprenentatge d'adults, i educació i formació professionals, (Comissió Europea, 2021), en cap cas s'especifica ni anomena estratègies a implementar en l'àmbit, ni polítiques que orientin els estats membres en les seves polítiques d'educació.

Normativa de l'Estat Espanyol

En la línia de la professionalització del sector, el 2011, el Ministerio de Trabajo e Inmigración del govern espanyol va aprovar el Reial Decret 567/2011, de 20 d'abril, on es complementa el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, que defineix quatre qualificacions professionals, entre elles la Dinamització d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, i la Direcció i coordinació d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil, especificant-ne els continguts i competències que ha d'incloure la seva formació.

Aquest Decret 567/2011 es tradueix en dos decrets posteriors orientats a especificar els continguts i competències d'aquesta formació; el Reial Decret 1537/2011, i el Reial Decret 1697/2011.

A partir d'aquests decrets aprovats per l'Estat Espanyol, el govern català aprova l'ordre esmentada a l'inici del subapartat (Ordre 192/2015, de 18 de juny) per a establir els programes dels cursos de formació de Monitor/a i director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil, i basar el seu marc normatiu de formació per a les Escoles, a partir dels continguts i competències especificats en els decrets anteriors.

Normativa de la Generalitat de Catalunya

En primer lloc, i pel que fa a la normativa a Catalunya, l'article 9.26 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 1979, adjudica la Generalitat de Catalunya com a responsable competencial en matèria de joventut. A partir d'aquest moment, el 1981, té lloc a Catalunya l'aprovació del Decret 403/1981, de 6 de novembre, sobre el reconeixement de les Escoles per a educadors/es en el Lleure Infantil i Juvenil, un nou marc normatiu dirigit a la formació dels responsables d'entitats d'educació en el lleure per tal de millorar l'atenció i intervenció en el sector, així com regular la seva professionalització. Més endavant, s'aproven d'altres decrets que defineixen el reconeixement d'Escoles d'Educadors en el Lleure Infantil i Juvenil (D, 213/1987, del 9 de juny), i l'establiment de programes dels cursos de formació de monitors/es i directors/es de lleure (O, 92/2015, 18 de juny).

Fins aquí es pot comprovar que, des de 1979 fins a l'actualitat, el sector ha transitat cap a una professionalització cada cop més regulada. Actualment, les persones que inicien una vinculació amb una entitat de lleure compten amb un marc general comú per a totes on s'indica el que s'espera de la seva participació, segons el rol pel qual es vincula.

3.1.2. La definició de funcions i competències

Si ens endinsem a fer una revisió del contingut que es defineix al Reial Decret 567/2011 en relació a la formació sobre Dinamització d'activitats de temps lliure infantil i juvenil, i el Reial Decret 1697/2011 sobre la Direcció i coordinació d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil, observem algunes diferències en relació a les unitats competencials, fent especial èmfasi en aquelles sobre l'organització, planificació i avaluació, i no tant en aquelles sobre l'execució i realització d'activitats, programes i projectes.

En primer lloc, per a ambdós perfils es contemplen les unitats competencials sobre; organitzar, dinamitzar i avaluar activitats en el temps lliure educatiu infantil i juvenil; actuar en processos grupals considerant el comportament i les característiques evolutives de la infància i joventut; i emprar tècniques i recursos educatius d'animació en el temps lliure. Si es compara, s'observa que la formació per a Direcció i coordinació d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil, amplia la primera unitat competencial amb la funció de planificar l'activitat, així com també se n'incorpora una quarta unitat en relació a generar equips de personal monitor, dinamitzant, supervisant els projectes educatius de lleure infantil i juvenil a càrrec.

D'aquesta manera, queda de manifest que la unitat competencial sobre "Planificar, organitzar, dinamitzar i avaluar activitats de lleure educatiu infantil i juvenil", està present tant per al rol de monitor/a com en el de director/a de lleure. D'una banda, del monitor/a de lleure s'espera, a la teoria i a la pràctica, que desenvolupi diferents funcions tenint en compte que; el programa d'activitats s'adeqüi als objectius educatius perquè defineixin la seva intencionalitat, considerant les necessitats i interessos del grup a qui s'adreça; el desenvolupament de l'activitat es planifica, adaptant-se al temps disponible i a les característiques del grup, per garantir la seva execució; la previsió dels recursos necessaris es fa de forma participativa amb antelació per assegurar l'activitat evitant imprevistos i anticipant necessitats; el disseny de l'avaluació de les activitats s'inclou en la planificació per a la seva incorporació en el procés educatiu no formal, atenent els objectius; les activitats es programen amb la resta de l'equip, coordinant-per implicar tots en el desenvolupament del projecte (RD, 567/2011, del 20 d'abril).

En el cas del director/a o coordinador/a d'activitats de temps lliure educatiu infantil i juvenil, en relació a la planificació i l'avaluació d'activitats i projectes, algunes funcions definides que s'espera en teoria i en pràctica per a aquest perfil són; coordinar el desenvolupament de les diferents accions educatives que s'han planificat per assegurar l'acompliment del projecte; els interessos, suggeriments i propostes de l'equip de personal monitor i participants es valoren i es tenen en compte per a la seva inclusió, considerant si milloren el desenvolupament del projecte; el desenvolupament d'aquest es realitza coordinadament amb l'equip, persones o organitzacions per unir esforços en la consecució dels objectius; avaluar el projecte i el desenvolupament d'activitats comprovant el grau de concordança entre allò previst i allò realitzat per facilitar la millora de futures accions; els procediments d'avaluació contínua es fan servir, articulant les mesures correctores necessàries, per garantir l'assoliment dels objectius acordats; el desenvolupament i resultat de l'avaluació del projecte i de les activitats es transmet a les persones participants i la resta d'agents educatius, compartint la informació per a la millora de les accions posteriors; els informes i memòries de l'avaluació es realitzen incloent propostes de millora i noves accions, perquè quedi constància i es pugui comunicar a altres agents educatius tenint-se en consideració per a futurs projectes (RD, 1697/2011, 18 de novembre).

D'aquesta manera, es pot afirmar que, actualment, les persones que es vinculen amb una entitat d'educació en el lleure, tenen reflectides en el conveni col·lectiu les funcions específiques del seu lloc de treball o voluntariat, que alhora és el mateix marc que es fa servir pel disseny i planificació de programes formatius d'educació en el lleure, a partir del qual es capacita per a exercir en el sector.

Per tant, resulta interessant poder destacar que els professionals encarregats de possibilitar canvis i millores són l'equip de coordinació i direcció els quals, segons el Reial Decret 1697/2011 (Gobierno de España, 2011), són els responsables d'avaluar els projectes, comprovant el grau de concordança entre allò previst i allò realitzat per facilitar la millora de futures accions, a partir de procediments d'avaluació contínua, articulant les mesures de millora necessàries, per garantir l'assoliment dels objectius acordats. Mentre que en el Reial Decret 1537/2011 (Gobierno de España, 2011), on es

defineixen les funcions de monitor/a de lleure, no apareixen aquestes funcions definides i, per tant, només li són requerides funcionalment a l'equip de coordinació.

3.2. Marc Teòric

En els següents apartats s'emmarquen algunes referències teòriques sobre la pedagogia del lleure, l'acompanyament psicopedagògic per a la millora de la pràctica i les aportacions a la societat, així com els aspectes ètics.

3.2.1. La pedagogia del lleure

Cada entitat d'educació en el lleure treballa des d'un enfocament, una metodologia i una pedagogia diferent, alineades a la seva història, la ideologia, les seves característiques o al perfil de destinataris. Fins i tot, tal com exposa Ruiz de Gauna (2012), el panorama de l'educació en el lleure ha canviat i amb ell el concepte d'activitat. D'aquesta manera es poden trobar diferents tipus d'espais d'educació en el lleure, tals com: centres oberts, tallers d'extraescolars, menjadors escolars, corals infantils, esport infantil, o espais familiars, entre d'altres.

Tot i això, un element comú entre els diferents tipus d'espai és el fet de comptar amb una intencionalitat educativa des de la qual es desenvolupa l'activitat, que alhora està concretada en un ideari i/o projecte educatiu, i que compta amb uns objectius a treballar amb la comunitat educativa, tant professionals com participants (Ruiz de Gauna, 2012).

En aquesta línia, Trilla (1999) proposa quatre pedagogies del lleure, totes complint unes característiques comunes; que duen a terme la seva tasca durant el temps lliure de els/les participants; que les activitats són pròpies del lleure; i que aquestes es planifiquen amb la intenció d'assolir uns objectius educacionals.

Per tal d'aprofundir en cadascuna, s'exposa una breu explicació a continuació. En primer lloc, l'autor presenta la "pedagogia del projecte" orientada a crear vivències memorables amb un valor educatiu que fa que perduri en el temps quan són recordades, centrat en la participació del mateix grup i les seves necessitats. En segon lloc, presenta la "pedagogia de l'activitat", aquella que guarda relació amb una oferta recreativa amb la idea d'executar una activitat, des d'una perspectiva vinculada al consum. En tercer lloc, descriu la "pedagogia del producte", basada en un aprenentatge actiu amb una fita de creació d'un producte, ja que pren importància el resultat i la realització final. I en darrer lloc, la "pedagogia del lleure no institucionalista o del medi", en el qual exposa la idea de Tonucci (1997) sobre la influència educativa del medi en el seu conjunt, des d'una visió política sobre la gestió de la ciutat en relació a les accions educatives.

El que és compartit és que, a la pràctica, la intervenció de l'educador ha de poder estar vinculada a una intencionalitat educativa, una alineació a un projecte educatiu i a uns objectius a assolir en la intervenció.

Per tant, el/la professional del lleure ha de tenir clars els valors que guien l'entitat i el procés didàctic per a transmetre'ls. Sovint no és així, donat que manca una sistematització del treball, sense una metodologia educativa definida. Aquesta indefinició d'un marc d'entitat pot afectar a la desaparició de l'equip educatiu que va

elaborar unes “línies pedagògiques” en un inici amb la dificultat de sostenir els processos que se’n derivin (Barriga, 2001).

En la línia de la continuïtat del personal, es destaca el dèficit de reconeixement social de l’educador de lleure educatiu. Segons “l’Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars” (Síndic de Greuges de Catalunya, 2014), nombroses entitats de lleure compten amb dificultats per a captar i retenir el personal, amb problemes d’elevada rotació laboral, donada l’escassa remuneració, que posen en joc el manteniment de l’oferta.

Barriga (2001) afirma que és necessari que les entitats que es dediquen a l’educació en el lleure comptin amb un plantejament educatiu que exposi la idea de sistematitzar i planificar els processos, lluny de les improvisacions que condueixen a una escassa eficàcia dels processos educatius.

La importància de comptar amb un plantejament educatiu té un motiu, i és que l’educador tingui coneixement sobre l’entitat i la relació que estableix amb aquesta, afavorint la seva integració. També possibilita que, davant situacions sobrevingudes en la intervenció, pugui tenir un marc de referència al que acudir per a orientar la seva pràctica (Barriga, 2001).

3.2.2. L’acompanyament psicopedagògic per a la millora qualitativa

Tal com s’esmentava anteriorment, l’avaluació i l’autoavaluació són essencials per a la millora de la pràctica, així com també els espais de formació continuada dels equips, tant professionals com voluntaris, de les entitats del sector (Albareda, et.al., 2018) per tal d’oferir respostes efectives a les necessitats emergents. Tot i la necessitat d’una formació continuada, segons la Fundació Luis Vives (2012), només un 53% d’entitats destinen un part del seu pressupost a la formació dels professionals de la seva organització.

L’espai d’acompanyament, de formació o de capacitació poden desenvolupar-se de la mà de la figura pedagògica de l’entitat. Segons Soler (2006), la tasca del professional de la psicopedagogia, pot tenir les següents funcions comunes:

- Coordinar i participar en l’elaboració de l’anàlisi de necessitats.
- Coordinar i assessorar en el disseny del programa o projecte.
- Adaptar la intervenció a persones amb necessitats educatives especials.
- Facilitar la mediació i coordinació entre responsables del projecte, responsables de la institució o servei, comunitat i la resta dels professionals especialitzats que pugui requerir la intervenció.
- Supervisar el desenvolupament de la intervenció i diagnosticar necessitats no tractades o cobertes.

Ara bé, en l'acompanyament psicopedagògic per esdevenir millores i canvis, poden haver-hi resistències per part de l'equip. Kotter (2014) proposa vuit passos en els quals basar la intervenció, que poden facilitar la gestió del canvi:

1. Generar sentit d'urgència sobre la necessitat del canvi
2. Generar coalició, convencent a les persones treballadores que el canvi és necessari
3. Crear una Visió pel canvi
4. Comunicar la Visió, fent-la servir per a prendre decisions i resoldre problemes
5. Eliminar els obstacles, per exemple, identificant a les persones que es resisteixen al canvi i ajudant-les a veure la seva necessitat
6. Assegurar triomfs a curt termini, com a element motivador per a continuar
7. Construir sobre el canvi, fixant més fites per aprofitar l'impuls d'allò aconseguit
8. Ancorar el canvi en la cultura de l'empresa, incorporant-lo en el nucli de l'organització per tal de garantir el canvi profund

D'aquesta manera, es pot combinar l'inici d'un procés com el que proposa Kotter (2014) amb una de les primeres funcions i més inicials segons Soler (2006) com és la coordinació i elaboració d'una anàlisi de necessitats participativa.

Soler (2006) afegeix que, en l'àmbit de l'educació en el lleure, moltes iniciatives neixen del voluntariat i que la intervenció psicopedagògica ha de poder acompanyar i incidir en la qualitat de les intervencions que es duen a terme.

En aquesta línia, el model d'assessorament també pot esdevenir un factor potenciador de canvis. N'és un exemple el model constructivista que, segons Monereo i Solé (1999), parteix de la idea d'orientar a partir de la participació, directa i activa, en l'elaboració, seguiment i avaluació dels documents de centre que defineixen la seva personalitat i activitat institucional (Projecte educatiu, Projecte Curricular, Plans d'Acció, Reglament Règim Intern, etc.).

L'acompanyament psicopedagògic també ha de possibilitar l'apoderament de les persones a les quals s'acompanya (Torres, 2009; Wall, 2012), que afavoreixi un procés conscient de canvi, facilitant eines perquè les persones siguin eficients i eficaces en el resultat desitjat (Wall, 2012), amb l'objectiu de prendre consciència sobre les pròpies capacitats, a partir de les quals es potenciï la seva pròpia transformació, i la del context a transformar (Torres, 2009).

Finalment, cal destacar un darrer element que guarda relació amb el conjunt de principis, normes i regles de relació entre el personal d'una organització: la cultura organitzacional (Badia i Mauri, 2006). Aquestes creences i hàbits en l'organització caracteritzen el funcionament d'aquesta, la seva estructura, així com els possibles canvis que en puguin esdevenir.

3.2.3. Aportació a la societat i aspectes ètics

És d'especial rellevància destacar que els principis ètics són fonamentals per a la realització de la investigació en la cerca de solucions y alternatives als problemes relacionats amb l'àmbit educatiu (Calva i Espinoza, 2020).

El present treball és plantejat des d'una mirada constructivista (Monereo i Solé, 1996), una aproximació a la realitat de forma respectuosa i tenint en compte les perspectives de les persones participants, com a protagonistes. En aquesta línia, un dels principis en els quals està basada la investigació és en la importància de la implicació per part de la comunitat en l'anàlisi sistemàtica previ de necessitats (Aguaded et al., 2000), tenint en compte les diferents mirades i donant-li un espai d'expressió per a la construcció.

Per tant, és un estudi plantejat des d'una base empàtica, aprofundint en la perspectiva de les agents actives de canvi, per a possibilitar una millora i un acompanyament psicopedagògic coherent i alineat al context que presentin, incloent-hi la vessant emocional, així com respectant les resistències i les dificultats que presenten en el procés, per adaptar la intervenció a aquestes i que puguin ser acompanyades. D'aquesta manera es respecta el principi ètic de contribuir al desenvolupament i creixement de les persones, grups i comunitats, segons el Codi deontològic (Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya, 2013).

En el disseny de la investigació i la seva execució es té en compte a les persones participants, sense causar cap mena de dany, i basada en una actuació justa, honesta, responsable i integral (Berrocal i Buendia, 2001), així com també pren importància l'explicació a les persones participants sobre la naturalesa de la investigació, el respecte a la seva intimitat i el retorn del producte final en què han participat.

Finalment, la realització d'aquest estudi pretén esdevenir una aproximació a una realitat de canvi que poden estar realitzant algunes entitats de lleure, amb la convicció que des d'un acompanyament psicopedagògic respectuós i participatiu es poden acompanyar els canvis i les millores, sempre des d'una perspectiva no impositiva, sinó de proposta (Torres, 2009; Wall, 2012).

4. Plantejament del problema

A continuació, es contextualitza el problema i es plantegen els interrogants que van motivar les bases d'aquest estudi, i van orientar a l'objectiu general i els específics, els quals van guiar la investigació.

4.1. Contextualització

Des de 1988, l'Associació Centre d'Esplai El Nus ofereix espais d'educació en el lleure a la comunitat a partir de programes, projectes i serveis, esdevenint una entitat referent al Barri Centre del municipi de Sant Joan Despí (Barcelona). Una seixantena de professionals desenvolupen la tasca educativa, i una coordinadora pedagògica de nova incorporació està plantejant canvis de millora a l'entitat (Centre d'Esplai El Nus, 2020).

Cal destacar un dels factors que caracteritzen el funcionament de l'entitat, l'augment de la demanda per part de la ciutadania i de l'administració pública per a la prestació de serveis de lleure i socioeducatius en els últims anys (Centre d'Esplai El Nus, 2020). Aquest fet s'ha traduït en un creixement poc controlat de la seva expansió i una afectació en la qualitat prestada. La manca de marc pedagògic i organitzatiu de l'entitat ha dificultat l'orientació de les decisions sobre el bon funcionament dels nous reptes, en coherència amb el que s'esmentava anteriorment al marc teòric (Barriga, 2001).

L'entitat compta amb diferents projectes i serveis de lleure i socials, cadascun amb una intenció educativa diferenciada (tallers especialitzats, esplai de dissabte, serveis de menjador, casals i colònies en èpoques de vacances, etc.), comptant amb una persona responsable al capdavant de cada projecte i un equip d'atenció directa. La coordinadora pedagògica és la persona que acompanya i orienta l'equip de coordinació de projectes i serveis a l'entitat (Centre d'Esplai El Nus, 2020).

A partir de l'observació presencial des de l'espai de pràctiques acadèmiques del Màster, s'observa que la coordinadora pedagògica està duent a terme una iniciativa anomenada "El 2021 en 10 passes" (Centre d'Esplai El Nus, 2020) a partir de la qual planteja la reflexió i millora de diferents aspectes de l'entitat mitjançant un espai de treball conjunt mensual. Les temàtiques que ha plantejat per a treballar són: espais, continguts, comunicació, valoració, economia, sostenibilitat, relacions, protocols, documentació, i memòries. En aquesta línia, aquesta professional es troba definint algunes línies i referències pedagògiques basades en els elements que ha detectat a partir de l'observació realitzada, però no realitza un procés participatiu en què l'equip educatiu construeixi aquest marc pedagògic (Soler, 2006).

Tal com s'esmentava, la coordinadora pedagògica és una professional de nova incorporació que tot just ha fet un primer diagnòstic i els primers assessoraments. També és important destacar que aquesta professional ha detectat una aparent manca de motivació de l'equip de coordinació en els espais de reflexió i millora, donat que no estan acostumats a realitzar aquest tipus de processos d'avaluació. La manca de motivació podria ser un element de resistència al canvi, esdevenint com a possible obstacle en el procés (Kotter, 2014).

El problema d'aquesta investigació, és que els professionals de l'entitat desenvolupen la seva pràctica sense un marc de referència pedagògic i organitzatiu, traduint-se en una intervenció sense fonament, ni planificació, i una vivència individualista de la tasca educativa, perdent una visió de globalitat i transversalitat. A més, la coordinadora pedagògica de nova incorporació està planificant canvis i considera que l'equip no n'està alineat. És per aquest motiu, que es plantegen unes qüestions que orienten el present estudi per analitzar la viabilitat del possible canvi en relació a l'equip responsable de facilitar-ho:

- ¿L'equip de coordinació té la necessitat de comptar amb aquest marc de referència pedagògic i organitzatiu?
- ¿L'equip de coordinació està disposat a treballar per a un canvi participatiu en què s'establís aquest marc?

- ¿En quin nivell de resistència al canvi es troba l'equip de coordinació per a realitzar millores en el seu funcionament?

4.2. Descripció dels objectius del treball

L'objectiu del treball és analitzar la viabilitat del canvi d'una entitat de lleure que es troba cercant una millora organitzacional i pedagògica.

Els objectius específics que guien aquest estudi i que estan vinculats a les preguntes d'investigació formulades són:

- Comprovar la necessitat de l'equip de coordinació de comptar amb referències organitzacionals i pedagògiques que orientin la seva pràctica.
- Conèixer el nivell d'implicació de l'equip de coordinació per a construir un marc pedagògic i organitzacional de forma participativa.
- Mesurar el grau de resistència al canvi per part de l'equip de coordinació en relació al funcionament de l'entitat.

Els instruments a administrar, la recollida de dades i la seva anàlisi, permetran assolir els objectius específics plantejats, per tal de donar resposta a l'objectiu general.

5. Marc metodològic

Seguidament, s'exposa el tipus d'investigació i variables de l'estudi, la mostra i els participants, els instruments i estratègies de recollida d'informació i el procediment d'anàlisi de dades.

5.1. Tipus d'investigació i variables d'estudi

El present estudi es basa en el mètode científic (Meneses, 2021), donat que es caracteritza per ser un procés cíclic que permet millorar la comprensió sobre el fenomen que volem entendre a partir d'una recollida i l'anàlisi sistemàtiques de la informació que obtindrem.

Tanmateix, es planteja des d'una perspectiva metodològica mixta. La investigació mixta permet la combinació de la perspectiva qualitativa i la quantitat, amb l'objectiu d'afavorir la comprensió i confirmació d'allò que es vol estudiar (Cabrera i Rosales, 2016). A partir d'aquest plantejament, l'estudi es guia a través de l'explicació i la comprensió basada en qualsevol propòsit paradigmàtic, i mitjançant la triangulació de fons i instruments de recollida i anàlisi de dades que donin una resposta a les necessitats. Segons (Creswell i Plano, 2011), la investigació mixta ens permet comprendre, i identificar factors contextualment relacionats, així com identificar solucions per a la millora, considerant la realitat observada i les dades estudiades de forma holística i gestàltica.

En aquesta línia i pel que fa a la combinació dels dos mètodes, Muñoz (2013) exposa la dificultat d'integrar els resultats d'ambdós en l'etapa d'anàlisi de dades i la seva adequació per a fusionar-los, proposant que l'exposició de resultats sigui redactada a

partir de la mostra d'un intercanvi mutu d'informació, plantejat com un complement no com a una competició sobre les dades obtingudes que cerqui la veritable versió dels esdeveniments.

L'estratègia metodològica utilitzada en aquest estudi ha estat concurrent (Rodríguez-Gómez, 2021), basada en un criteri en el qual la prioritat dels dos tipus de dades són iguals, integrant-se en la fase de recollida de dades.

Pel que fa al mètode quantitatiu en l'estudi, aquest s'emmarca dins d'una metodologia empíricoanalítica, a partir d'un tipus d'investigació *ex-post-facto* o no experimental (Rodríguez-Gómez, 2021), concretament a partir d'un tipus estudi descriptiu per enquesta dirigit a l'equip de coordinació de l'entitat. D'aquesta manera, s'han analitzat i descrit les variables en relació a la viabilitat del canvi, sense existir cap control sobre aquestes. Tal com indica Mateo (2000) aquesta metodologia *ex-post-facto* proporciona tècniques per a descriure la realitat, analitzar relacions, categoritzar, simplificar i organitzar les variables que configuren l'objecte d'estudi.

Pel que fa al mètode qualitatiu d'aquest estudi, és integrat a través de la formulació de preguntes mitjançant l'instrument d'investigació; preguntes formulades per comprendre l'experiència de la coordinadora psicopedagògica en relació a la viabilitat del canvi, així com indagar sobre el seu plantejament per a fer aquest acompanyament a l'equip de coordinació. També s'inclou una pregunta oberta al formulari amb el mateix objectiu. Per tant, l'estratègia que es fa servir és de tipus fenomenològic (Rodríguez-Gómez, 2021), donat que ens interessa emfatitzar els aspectes subjectius del fenomen, escoltar les veus, les experiències, els sentiments i les preocupacions, valorant les percepcions individuals.

D'aquesta manera, no es fa una intervenció directa manipulant variables independents, sinó que es realitza una investigació basada en la recollida i presentació sistemàtica de les dades obtingudes, a partir de l'estudi descriptiu.

D'acord als objectius definits i per tal d'assolir-los de forma operativa, es defineix la variable dependent que és la viabilitat del canvi, així com les variables que posteriorment orientaran l'eina de recollida de dades, que són; la necessitat de tenir marcs comuns de referència; el nivell d'implicació per a treballar amb metodologies participatives; i el grau de resistència als canvis. D'altres variables socioedemogràfiques també es recullen, tals com: sexe, edat, formació, anys exercint, i anys a l'entitat.

Per tal d'assolir els objectius i en coherència amb la metodologia, s'aplica un qüestionari, donat que és un instrument estandarditzat que permet recollir les dades de manera eficient (Fàbregues et. al., 2016), així com també es duu a terme una entrevista semiestructurada amb l'objectiu de recollir informació de la coordinadora pedagògica sobre l'objecte d'estudi a partir de la seva interpretació de la realitat (Rodríguez-Gómez, 2021), però partint d'un guió predeterminat que també possibilita flexibilitat i matisos en les respostes aportades.

5.2. Planificació de la investigació

A continuació, es presenta la planificació de la investigació, en el que s'especifica el context, la mostra i participants, i instruments de recollida d'informació.

5.2.1. Context

El present estudi es va realitzar en el context d'una associació d'educació en el lleure ubicada al municipi de Sant Joan Despí, a la comarca del Baix Llobregat, que pertany a l'àrea metropolitana sud de Barcelona. Segons l'IDESCAT (2021) té 34.267 habitants en 6,17km², amb una densitat de població corresponent a 5.553,8 hab./ km².

Pel que fa a l'índex socioeconòmic territorial, el municipi es troba en valor de 127,7 (IDESCAT, 2018) en tendència a la disminució i arribant a valors similars als de 2015 en el mateix municipi. Aquest valor està inclòs en el grup d'índexs més alts de Catalunya, que comprenen de 110,5 a 138,56, i en el que la majoria dels municipis de l'àrea metropolitana hi formen part. Aquest índex (IST) resumeix en un únic valor diverses característiques socioeconòmiques de la població: situació laboral, nivell educatiu, immigració i renda de totes les persones que resideixen en cada territori.

En relació a la realitat del sector del lleure al municipi, existeixen tres centres d'educació en el lleure; un d'ells orientat a l'oferta d'educació en el lleure en dissabtes; i els altres dos, en els quals es troba l'entitat d'aquest estudi, que ofereixen un ventall de serveis socioeducatius de dilluns a dissabte durant tot l'any, incloent-hi l'atenció a diferents col·lectius, així com persones en situació de risc d'exclusió social (Ajuntament de Sant Joan Despí, 2021).

Tal com s'esmentava a l'apartat de contextualització, el Centre d'Esplai El Nus és una entitat de lleure educatiu, que duu a terme la seva activitat al barri Centre i Eixample, i al barri de Torreblanca del municipi.

L'equip educatiu es configura per una seixantena de treballadors/es, diferenciant aquells professionals que formen part de l'equip educatiu des de fa molts anys, d'aquells educadors de curta estada o que esdevenen més aviat transitoris. Pel que fa a l'equip coordinador, també compta amb inestabilitat en l'equip, així com la identificació d'aquelles que han crescut professionalment a l'entitat, de les que han estat incorporades recentment per vacant o substitució. Aquest equip de coordinació està format per vuit coordinadores de projectes i serveis de l'entitat (Centre d'Esplai El Nus, 2020).

A partir de l'aproximació al territori des de les pràctiques presencials del Màster, les primeres observacions, així com la meua experiència passada a l'entitat, i els documents descriptius dels quals se'n disposa (Centre d'Esplai El Nus, 2020), algunes de les característiques rellevants del context són:

- El **barri** on està ubicada la seva seu central i on realitza la major part de la seva intervenció, és un barri d'un nivell socioeconòmic mig.

- En la majoria dels seus projectes conviuen **perfils de participants** en situació de risc d'exclusió social derivats dels Serveis Socials Bàsics, així com d'altres participants sense risc aparent, possibilitant un treball en perspectiva inclusiva.
- L'**equip educatiu** està format per persones que coneixen i han crescut amb l'essència de l'entitat, i d'altres que són de recent incorporació i/o de curta durada o transitoris/es. La formació d'aquest equip és majoritàriament monitor/a de lleure i director/a de lleure, així com també una educadora social, i tres integradors socials.
- La **coordinadora pedagògica**, la qual realitza funcions com a psicopedagoga, és una figura de nova incorporació, que des del 2015 no estava coberta a l'entitat. Per tant, el centre porta cinc anys sense la presència d'aquesta figura. La formació de la professional és Llicenciatura en Pedagogia, i està especialitzada amb formacions post universitàries.
- La **directora de l'entitat** realitza funcions anàlogues a les de la gerència. La formació d'aquesta persona és d'Administració i Direcció d'Empreses.

Un aspecte a destacar també és, la fase d'immersió en la qual es troba la coordinadora pedagògica, destinada a detectar, acompanyar i orientar als canvis. Segons exposa, està realitzant una immersió progressiva a l'entitat i les necessitats d'aquesta. Per tant, es troba assumint cada vegada més la globalitat de les funcions que li han estat assignades, i esdevenint progressivament una professional de referència en termes pedagògics a l'entitat. Tot i això, identifica una manca d'implicació en relació als canvis, així com una aparent resistència a aquests, els quals podrien estar condicionant negativament l'avenç dels processos de millora.

5.2.2. Mostra i participants

El mostreig de l'estudi va ser no probabilístic intencional, donat que es va seleccionar a les participants que aportaven informació clau i rellevant sobre l'objecte d'estudi (Rodríguez-Gómez, 2021).

El grup de participants resultant va estar format per 7 coordinadores de projectes, la coordinadora pedagògica i la directora general de l'entitat, representant un 100% de participants exclusivament dones (n=9). Totes les participants van respondre a totes les preguntes, tret de la pregunta oberta, que només va ser resposta pel 75% (n=6) de les 8 participants del formulari.

La selecció de la mostra va consistir en la realització del contacte amb la coordinadora pedagògica de l'entitat, a través de la qual es va poder contactar amb l'equip de coordinació i fer-les la proposta de col·laboració. Les persones participants van ser les que formen part d'aquest equip de coordinació, ja que són les que treballen a l'entitat en relació als possibles canvis i millores (Centre d'Esplai El Nus, 2020), així com també són les persones encarregades d'avaluar els projectes, comprovant el grau de concordança entre allò previst i allò realitzat per facilitar la millora de futures accions, d'acord amb el que regula el Reial Decret 1697/2011 (Gobierno de España, 2011), i tal com s'especifica a l'apartat del marc teòric del present estudi.

Quant a l'edat, 1 d'elles tenia entre 18 i 25 anys (11,1%), 5 entre 26 i 40 (55,6%), 3 entre 41 i 65 (33,3%) i cap persona amb més de 65 anys. En el moment de l'estudi, el 44,4% (n=4) comptaven amb formació com a directores d'oci i temps lliure, el 55,6% (n=5) tenien formació universitària o bé s'estaven formant, i almenys el 44,4% (n=4) tenien formació complementària en l'àmbit de l'educació en el lleure i/o l'atenció d'infants i les seves necessitats (monitor/a de lleure, tècnic/a d'educació infantil i vetllador/a).

En la presentació del qüestionari es va detallar l'objectiu de la investigació es va enviar i sol·licitar la signatura del consentiment informat signat per part de totes les participants ([Annex 4](#)), i es va donar un marge de set dies per a la seva realització. Es va mantenir l'anonimat de les participants i la confidencialitat de les dades recollides (Mateo i Martínez, 2008). En l'aplicació de l'entrevista, es va acordar una data de trobada per a realitzar-la, amb set dies d'antelació.

5.2.3. Instruments de recollida d'informació

La viabilitat del canvi en l'entitat es va avaluar a partir d'un qüestionari ([Annex 1](#)) ad hoc mitjançant l'eina "GoogleForms", conformat per 13 preguntes sobre la predisposició, i una entrevista semiestructurada ([Annex 3](#)) que compren 12 preguntes tractant les mateixes variables.

El qüestionari va incloure preguntes tancades, per evitar un allunyament del tema i obtenir respostes concretes sobre la viabilitat del canvi, que es va valorar amb una escala de conformitat de 5 graus (Likert, 1932) permetent mesurar l'actitud i conèixer el grau de conformitat de les persones participants en relació a les afirmacions que es proposaven, podent indicar un dels cinc graus, des de Totalment en desacord (1) fins a Totalment d'acord (5). Les preguntes pertanyien a les variables definides: la necessitat de tenir marcs comuns de referència (4 preguntes); el nivell d'implicació per a treballar amb metodologies participatives (5 preguntes); i el grau de resistència a realitzar canvis (4 preguntes).

En darrer lloc, es va incorporar al qüestionari una pregunta oberta per tal que les participants exposessin aquells aspectes que creien que podien afectar la viabilitat del canvi, comportant un total de 10 minuts per a la realització del qüestionari.

El procediment per a l'administració del qüestionari va ser per correu electrònic, en el qual es va adjuntar el formulari a través de l'eina "GoogleForms", compatible amb el correu corporatiu de les participants, les quals fan servir un compte corporatiu de l'empresa "Google".

5.3. Estratègies d'anàlisi de dades

Un cop obtingudes totes les respostes, es va elaborar l'anàlisi descriptiva i estadística dels resultats, seguint les variables definides en l'estudi. Pel que fa al qüestionari, la mateixa eina del "GoogleForms" proporciona un resum dels resultats obtinguts exportats a un llibre de "Microsoft Excel" ([Annex 2](#)).

Per analitzar les preguntes tancades, es van dissenyar taules que van permetre observar l'associació entre les diferents variables. D'aquesta manera, es va determinar la viabilitat del canvi segons les puntuacions que determina el qüestionari amb cinc graus, i la resposta a les preguntes obertes de l'entrevista.

Pel que fa als barems i mecanismes de puntuació, la majoria de preguntes es varen formular en positiu, menys algunes preguntes (7, 9, 11, 12) que s'orientaven a una resistència al canvi. Així, s'identificava que altes puntuacions en la majoria de preguntes i baixes en les preguntes 7,9,11 i 12, indicarien un alt nivell de viabilitat del canvi.

Amb aquestes puntuacions, representades amb percentatges es va poder identificar el percentatge de persones que podien esdevenir d'obstacles per al canvi, així com identificar la variable amb més presència en el resultat, podent enfocar la millora segons aquesta.

Pel que fa a l'entrevista semiestructurada ([Annex 3](#)), es va administrar presencialment a la coordinadora pedagògica a partir de 12 preguntes en relació als ítems establerts en el qüestionari, alineats a les variables, incloent-hi preguntes sobre el model d'acompanyament a l'equip de coordinació en els processos de millora i canvi. Per analitzar les dades, es va fer servir "Microsoft Word", a partir d'un procés de codificació de les dades, després de la seva transcripció, identificant conceptes i categories de rellevància en el procés (Ritchie, 2003), així com interpretant-les en relació al marc teòric definit en un inici (Valero, 2021). A partir d'aquestes eines es va poder fer l'anàlisi, ja que són eines útils quan es tracten poques dades, perquè permet realitzar càlculs estadístics bàsics, possibilitant l'elaboració de taules i gràfiques a través de les quals recollir i analitzar les diferents variables de l'estudi, incloent-hi percentatges, mitjanes, desviacions típiques i modes. En l'anàlisi de la part qualitativa, també s'inclou la pregunta oferta del qüestionari facilitada perquè les participants puguin exposar el que considerin oportú en relació a l'objecte d'estudi.

A continuació, s'exposa, a través d'una taula, el cronograma d'aquesta investigació, realitzada entre el mes de març i el mes de juny de 2021.

	Març	Abril	Maig	Juny
Selecció dels instruments				
Selecció de les persones participants				
Proposta de participació a les participants				
Disseny dels instruments				
Revisió i definició final de l'instrument				
Entrega dels consentiments informats				
Administració de l'instrument				
Tractament i anàlisi de les dades obtingudes				
Discussió i conclusions				
Presentació de l'estudi				
Divulgació dels resultats				

Font: Elaboració pròpia

6. Anàlisi de resultats

Seguidament, es presenta el procés de recollida de dades, el tractament i codificació de la informació, i els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi realitzada.

L'objectiu general estava relacionat amb l'anàlisi de la viabilitat del canvi d'una entitat d'educació en el lleure, en aquest cas, del Centre d'Esplai El Nus, que es troba cercant una millora organitzacional i pedagògica.

6.1. Recollida de dades

En aquest apartat s'exposen els resultats extrets del qüestionari i de l'entrevista, relacionant-los amb els objectius definits a l'inici, vinculats amb les variables de l'estudi.

Les dades es van recollir a partir d'un qüestionari ad hoc dirigit a les coordinadores de projectes i una entrevista semiestructurada a la coordinadora pedagògica de l'entitat. Tal com s'ha especificat anteriorment, el qüestionari està format per 13 preguntes amb 5 opcions de resposta mitjançant una escala Likert (1932), a partir de la qual les participants han expressat el seu grau de conformitat en relació a unes afirmacions sobre; la necessitat de tenir marcs comuns de referència (4 preguntes); el nivell d'implicació per a treballar amb metodologies participatives (5 preguntes); i el grau de resistència a realitzar canvis (4 preguntes). Les dades obtingudes es van recollir en una base de dades ([Annex 2](#)) que el mateix "GoogleForms" genera i que permet la seva descàrrega, possibilitant realitzar-ne el tractament mitjançant "Microsoft Excel".

Pel que fa a les dades obtingudes en l'entrevista semiestructurada a la coordinadora pedagògica, les dades han estat recollides mitjançant un enregistrament de veu i la posterior transcripció amb el processador de textos "Microsoft Word", que va ser a partir de la qual també es va fer l'anàlisi de les dades.

6.2. Tractament i codificació de la informació

Tal com s'esmenta en l'apartat dels instruments, cada pregunta del qüestionari té 5 opcions que corresponen a un codi numèric que permet analitzar la informació; 1=Totalment en desacord, 2=En desacord, 3= Ni d'acord ni en desacord, 4 =D'acord, 5 =Totalment d'acord.

Per cada variable es van obtenir els següents estadístics descriptius: mitjana, desviació típica, mediana i moda, així com el nombre i percentatge de participants que han respost cadascuna de les opcions. En la línia d'integrar les dades quantitatives i qualitatives, en cada apartat s'integren ambdós tipus de dades i s'analitzen mitjançant dos quadres diferenciats.

6.3. Anàlisi de les dades

Seguidament s'exposen els resultats obtinguts ([Annex 2](#) i [Annex 3](#)) segons els tres objectius específics definits en un inici a l'estudi, integrant les dades quantitatives i qualitatives. Aquesta combinació va possibilitar obtenir una visió inclusiva i general del context que emmarca la viabilitat del canvi a l'entitat.

OE1. Comprovar la necessitat de l'equip de coordinació els/les professionals de comptar amb referències organitzacionals i pedagògiques que orientin la seva pràctica.

En aquest objectiu està inclosa la variable "necessitat del canvi", i en la seva anàlisi es té en compte el resultat de les preguntes 1, 2, 3, i 4, tant de l'enquesta com de l'entrevista, afegint la pregunta 7 de l'entrevista. Les respostes aporten informació en relació a les categories; definició d'un marc de referència, necessitat d'orientació i acompanyament de la coordinadora pedagògica, millora de la qualitat, prioritització de millores i percepció sobre la necessitat del canvi.

Taula 1

Variable "Necessitat del canvi"	Grau de conformitat					Mitjana	Desv. Tip	Mediana	Moda
	1	2	3	4	5				
Definició d'un marc de referència	-	-	-	1 (12,5%)	7 (87,5%)	4,88	0,35	5	5
Necessitat d'orientació i acompanyament de la coordinadora pedagògica	-	-	-	2 (25%)	6 (75%)	4,75	0,46	5	5
Millora de la qualitat a partir de la definició d'un marc organitzatiu	-	-	-	3 (37,5%)	5 (62,5%)	4,63	0,52	5	5
Millora de la qualitat a partir de la definició d'un marc pedagògic	-	-	-	1 (12,5%)	7 (87,5%)	4,88	0,35	5	5

Font: Elaboració pròpia

Tal com es pot observar en la moda, l'equip de coordinació va considerar, en un 87,5% (n=7), que la definició de criteris unificats és necessària, així com la definició d'una estructura organitzativa (62,5%) i la construcció d'un marc pedagògic (87,5%). En aquest sentit, la valoració sobre la coordinació pedagògica també és del 75% (n=6) amb una valoració 5 ("totalment d'acord"). La resta de percentatges corresponen al valor 4 ("d'acord") i, per tant, resulten puntuacions favorables en relació a aquesta variable.

Taula 2

Variable "Necessitat del canvi"

Categories	Fragment més representatiu de l'entrevista
Definició d'un marc de referència	<p>"Sí, he començat. Ara estic fent una recerca de tots el projectes o tota la informació [...]. A partir d'aquí, començaré a fer el PEC [...], a partir del PEC, fer a cada projecte, un projecte marc."</p> <p>[...]m'he donat compte que durant molts anys si que s'han fet servir aquests tipus de recursos,[...] s'ha deixat de treballar. [...] la gent ja no està acostumada. I és veritat que és un sector molt dinàmic pel que fa al personal,[...] i les persones noves no coneixen.[...]és molt important que aquesta manera de treballar es faci un traspàs, per això els traspàsos de informació i formació són tant important. De fet, una de les millores que volem fer és fer un petit document, una infografia, una cosa molt sencilleta, però per a les persones que arribin noves, que puguin saber la nostra manera de treballar."</p>
Priorització de millores	<p>"[...]No estan molt acostumats al tema pedagògic, a organitzar-se de manera didàctica, educativa,[...]. s'han d'estructurar molt bé eines i recursos perquè les pròpies coordinadores ho puguin portar a terme amb els seus equips." "[...]he fet una Guia Pedagògica, que parla de quina idea és la que té l'entitat sobre el lleure, [...] També com hem de programar les activitats, o la importància que hi ha a l'hora de programar, perquè a partir d'aquesta programació es poden planificar els objectius d'aprenentatge,[...]"</p>
Percepció sobre la necessitat del canvi	<p>"[...] els monitors molt pocs, però si parlem amb algunes de les coordinadores, sí que tenen aquesta necessitat.[...] sí que hi ha algun sector que sí que ho necessita o que ho troben necessari. A principi de curs t'has de planificar uns objectius d'aprenentatge que has saber com organitzar-los per a què els nens els assolixin [...] tenen adquirida aquesta pràctica, però només un sector." "[...] a mesura que he anat parlant amb elles[...] he vist un canvi. A partir de que anem parlant dels projectes educatius i anem introduint diferents eines o recursos, les estan rebent força bé. Llavors, tot i que no ho han necessitat fins ara, jo et diria que la majoria sí que la troben necessària, diria un 25% que pensen que no ho necessiten."</p>

Font: Elaboració pròpia

La coordinadora pedagògica exposa els passos sobre l'elaboració de la documentació i la planificació de canvis especificant que els realitza de manera individual. En el seu plantejament, exposa la convicció sobre la necessitat d'elaborar aquest marc i que és una de les prioritats que es defineix en la seva tasca com a coordinadora pedagògica.

Per tant, en relació a aquesta variable i integrant les dades qualitatives i quantitatives obtingudes a partir de les dues eines, s'obtenen alts percentatges de percepció en relació a la necessitat de canvi, tant de la coordinadora pedagògica, com de les coordinadores de projectes. Tanmateix, tot i que la primera considera que un 25% de les professionals de l'equip coordinador no pensen que necessitin aquest marc, l'equip de coordinació sí que ha valorat amb puntuacions altes la necessitat del canvi, cap participant n'ha indicat valors baixos.

OE2. Conèixer el nivell d'implicació de l'equip de coordinació per a construir un marc pedagògic i organitzacional de forma participativa.

En aquest objectiu està inclosa la variable "implicació per a construir de forma participativa", i en la seva anàlisi es tenen en compte el resultat de les preguntes 5,6, 7, i 8 en l'enquesta i de la 5, 6 i 8 a l'entrevista. En aquesta variable s'especifiquen les següents categories; visió cooperativa del treball, metodologies participatives i

metodologies individuals, implicació col·lectiva, i la identificació dels agents facilitadors de canvis.

Taula 3

Variable "Implicació per a construir de forma participativa"

Categories	Grau de conformitat					Mitjana	Desv. Tip	Mediana	Moda
	1	2	3	4	5				
Visió cooperativa de treball	-	-	6 (75%)	2 (25%)	-	3,25	0,46	3,25	3
Preferència pel treball a partir de metodologies participatives	-	-	2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)	4,25	0,89	4,25	5
Preferència pel treball a partir de metodologies individuals	-	4 (50%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	-	2,62	0,74	2,625	2
Implicació de forma col·lectiva	-	-	2 (25%)	4 (50%)	2 (25%)	4,00	0,76	4	4

Font: Elaboració pròpia

Pel que fa a la variable "implicació per a construir de forma participativa", les puntuacions han baixat. D'una banda, la visió cooperativa des de la qual es treballa s'indica amb un 75% (n=6) amb el valor de 3, indicant-se només el 25% (n=2) amb un dels valors positius. Cal destacar però, que en la predisposició a treballar a partir de metodologies participatives almenys un 50% (n=4) ho va indicar amb el valor màxim i part de la resta amb el segon valor positiu (25%), alineat amb la baixa puntuació de l'ítem sobre el treball a partir de metodologies individuals. Pel que fa a la valoració sobre la seva implicació per a treballar de forma col·lectiva, almenys el 50% (n=4) hi està d'acord i un 25% (n=2) totalment d'acord.

Taula 4

Variable "Implicació per a construir de forma participativa"

Categories	Fragment més representatiu de l'entrevista
Mètode de treball	"He d'acabar de definir el projecte educatiu que ja està definit, que ja està estructurat i només queda desenvolupar. [...] sóc nova i no vull inventar-me les coses, sinó fonamentar el que jo escrigui amb continguts de la pròpia entitat i, parlant amb la directora, amb la junta directiva, puc extreure molta informació. A partir d'aquí, és posar tota aquesta informació a l'estructura que ja està realitzada. Després, un cop s'hagi fet el Projecte Educatiu, donar-ho a conèixer a les coordinadores i elles han de fer el seu propi Projecte Marc."
Percepció sobre la implicació de l'equip	"Ara mateix només una coordinadora, [...] m'ha comentat de fer aquest projecte marc. [...] hi ha molts monitors que no el coneixen.[...]. Penso que les pròpies coordinadores, hi ha algunes que pensen que és important per a no sentir-se perdudes perquè quan coneixes el teu projecte és molt més fàcil tirant endavant. Però hi ha d'altres que, amb la seva rutina i amb el seu dia a dia elles pensen que no necessiten aquest projecte marc."

Identificació dels agents
facilitadors de canvis

"[...] jo normalment sí que treballo amb les coordinadores, però elles són les responsables de fer-li arribar aquesta informació que treballen amb mi, als equips. En el moment que algun equip o algun membre de l'equip necessiti més recolzament per la meua part, evidentment jo els hi faig assessorament també, és la meua idea."

Font: Elaboració pròpia

En el plantejament de la coordinadora pedagògica sobre la construcció dels marcs, manté un discurs de caràcter individual pel que fa al mètode de treball, implicant a l'equip de coordinació per a contrastar els documents generats, però no en la fase d'elaboració. Tanmateix, confirma que comença a observar la necessitat en l'equip de coordinació de tenir aquests marcs de referència i definir els projectes escrits de cada servei. Considera que elles són el primer nivell de col·laboració i que la resta de l'equip educatiu a càrrec han de poder ser orientats i acompanyats per les coordinadores de projecte, amb el seu suport, si s'escau.

Per tant, en relació a aquesta variable i integrant les dades qualitatives i quantitatives obtingudes a partir de les dues eines, s'obtenen percentatges mig-alts, observant una predisposició a la construcció d'un treball conjunt per part de l'equip de coordinació. Tot i això, la coordinadora pedagògica no planifica un acompanyament al canvi participatiu, observant-se una desalineació amb la disposició de l'equip.

OE3. Mesurar el grau de resistència al canvi per part de l'equip de coordinació els/les professionals en relació al funcionament de l'entitat.

En aquest objectiu està inclosa la variable sobre la "resistència al canvi", i en l'anàlisi es tenen en compte els resultats de les preguntes 9,10, 11 i 12 de l'enquesta, i les mateixes més la 13 de l'enquesta. Aquesta variable conté tres de les preguntes (9, 11 i 12) formulades de tal manera que, si resulten puntuacions altes, s'indicaria una certa "resistència al canvi". En aquesta variable s'especifiquen les següents categories; comoditat amb el funcionament actual, motivació pel canvi, resistència per desconeixement, resistència per manca de motivació, condicions necessàries per a canvi, i estratègies d'acompanyament a l'equip davant les resistències.

Taula 5
Variable "Resistència al canvi"

Categories	Grau de conformitat					Mitjana	Desv. Tip	Mediana	Moda
	1	2	3	4	5				
Comoditat amb el funcionament actual	-	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	-	2,75	0,70	2,75	3
Motivació pel canvi	-	-	1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	4,25	0,71	4,25	4
Resistència al canvi per desconeixement	1 (12,5%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	3 (37,5%)	-	2,75	1,17	2,75	2-4

Resistència al canvi per manca de motivació per modificar el funcionament	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25%)	-	-	2,13	0,64	2,125	2
Identificació d'un nivell de resistència	-	1 (12,5%)	5 (62,5%)	1 (12,5%)	1 (12,5%)	3,25	0,89	3,25	3

Font: Elaboració pròpia

Almenys un 37,5% (n=3) considera que no es sent còmode amb el sistema i funcionament actual, i valora fer canvis. D'altra banda, almenys un 50% (n=4) no valora, ni positivament ni negativament aquest ítem i el 12,5% (n=1) es sent còmode amb el funcionament actual i no prioritzaria fer canvis. En aquesta línia, també es troba l'ítem sobre la resistència als canvis, on s'observa que almenys un 62,5% (n=5) s'identifiquen poc amb una certa resistència als canvis encara que signifiqués haver de realitzar modificacions en el funcionament. Així com també hi ha una valoració variada en relació a la resistència als canvis pel desconeixement, esdevenint un 37,5% (n=3) en valor 2, i el mateix percentatge en valor 4. Finalment, l'equip de coordinació en un 62,5% (n=5) considera que "no està d'acord ni en desacord" sobre si el seu nivell de resistència és baix. En aquest ítem, almenys el 25% (valor 4 i 5) estarien d'acord (12,5%) i totalment d'acord (12,5%) amb què s'identifiquen amb certa resistència als canvis.

Taula 6
Variable "Resistència al canvi"

Categories	Fragment més representatiu de l'entrevista
Condicions necessàries pel canvi	"[...]Que la gent estigui molt oberta, i per a estar oberta penso que la formació i l'acompanyament és molt important[...], amb aquestes formacions, se n'adonen de les mancances que pot haver-hi i, si hi ha mancances, la majoria de persones volen posar remeis també, solucionar els problemes. Una de les coses principals també és poder concretar o discriminar quins són els problemes del projecte, conflictes, [...]" "Negativament, els costums de l'entitat. [...] petits mites, que hi ha en aquesta entitat: la puntualitat de El Nus, tothom arriba tard i, per a mi la puntualitat és molt important.[...]però per a mi aquesta cultura de l'entitat és una gran barrera que, de fet, és nota qui treballa de fa molt de temps, i qui ha arribat de fa dos anys[...]" Positivament pot influir que hi hagi gent nova, la formació i l'assessorament, l'acompanyament als professionals, als monitors, talleristes. Que hi hagi una figura de referència que puguin tenir en compte a l'hora de resoldre algun conflicte,[...] La formació permanent obre molt la ment, per a mi és molt important. [...]"
Percepció sobre la resistència al canvi	"No de tothom, però sí que d'una part, sobretot de persones que porten molt de temps a l'entitat, i persones més grans d'edat."
Estratègies d'acompanyament davant les resistències	"A partir de l'assessorament i de l'acompanyament, bàsicament, perquè parlant al final la gent es poden obrir i podem veure quins són els seus propis murs interns.[...]"

Font: Elaboració pròpia

La coordinadora pedagògica exposa algunes condicions que considera que podrien afavorir el canvi; la predisposició de les professionals, la formació, l'acompanyament i seguiment als equips, la identificació dels problemes o dificultats, l'existència d'una figura de referència, etc. D'altra banda, també identifica alguns elements que podrien condicionar negativament els processos de canvi, destacant la cultura de l'organització, que compta amb hàbits i "mites" incorporats difícils de revertir per la incorporació en la dinàmica de l'entitat.

Per tant, en relació a aquesta variable i integrant les dades qualitatives i quantitatives obtingudes a partir de les dues eines, s'obtenen percentatges variats, observant una diversitat d'opinió en relació a la resistència al canvi. D'una banda, la coordinadora pedagògica exposa un alt coneixement en relació a la cultura organitzacional i com aquesta afecta els canvis, així com analitza els factors que afavoreixen i perjudiquen. D'altra banda, l'equip ha exposat nivells mitjans en relació a la resistència al canvi, tret de la motivació al canvi, com a única categoria a destacar amb tendència positiva.

En darrer lloc, s'analitza la viabilitat del canvi a través de les respostes en relació a la pregunta oberta del qüestionari, en la qual es tracten les categories: necessitat del canvi, condicions necessàries per al canvi, la resistència a aquest, i la necessitat d'orientació i acompanyament de la coordinadora pedagògica, identificant-se aquells factors que l'equip de coordinació posa en valor sobre els processos de millora.

Taula 7

Variable "Viabilitat del canvi"

Categories	Fragment més representatiu
Necessitat del canvi	"Cal millor la qualitat de l'atenció i la coherència en les accions que realitzem[...]" "Veig la necessitat de que hagi canvis, el temps canvien i demanen canvis.[...]" "Penso, que els canvis sempre són bons, perquè estan enfocats a millorar. Sempre es pot millorar.[...]"
Condicions necessàries pel canvi	"Crec que l'entitat ha crescut molt i massa ràpid. La inestabilitat de l'equip tampoc ajuda quan es tracta de dirigir[...]" "[...], per això, per mi és clau que, per generar canvis, caldrà confiar molt en la resta de l'equip i comunicar-nos de manera més assertiva [...]" "[...] la renovació natural d'equips permet implementar canvis sense resistències." "[...] les entitats d'educació en el lleure passa que tothom està disposat a millorar i a generar canvi però sempre fa falta un equip potent darrere que impulsi aquest canvi. [...] per molt que tothom hi estigui disposat, ningú empen el projecte de forma individual." "Tenir una mateixa línia de treball i fer cohesió de grup es la base per unificar canvis, idees, propostes... Compatir amb idea de recolçament i millora. S'ha de partir d'un enfocament respectuós per les maneres de fer de cadascú, per una voluntat de compartir pensant que l'objectiu de tothom és el mateix: millorar tots i cadascú dels projectes que té el Nus"
Resistència al canvi	"[...]Durant la meua estada al Nus hi ha hagut alguns canvis i penso que m'he adaptat bé. " "Estic oberta a col.laborar en aquest procés de canvi cap al creixement de l'esplai, per mi cal professionalitzar la tasca feta a l'esplai i entre totes penso que pot ser molt més motivador i significatiu. " "[...]Costa perquè la rutina costa canviar-les, però lo positiu és que vulguis. Tinc ganes i m'adapto, vull viure els canvis del Nus. Intentaré arribar fins on arribi. Per a fer aprenentatge amb coses noves em costa, i amb les tecnologies."
Necessitat d'orientació i acompanyament de la coordinadora pedagògica	"Tanmateix requereix d'un acompanyament de canvi interior i d'un exercici d'humilitat que mereixen esforç [...]"

Font: Elaboració pròpia

A trets generals, es reconeix una necessitat de canvi, tot i que la categoria en la qual més informació van aportar les participants va ser en les condicions necessàries perquè esdevingui aquest canvi; la inestabilitat de l'equip, confiança en l'equip, comunicació assertiva, existència d'un equip "potent", establir línies de treball unificades, i respectar les maneres de fer de cada membre. Pel que fa a la resistència al canvi, exposen un reconeixement de rutines i hàbits vinculat a una possible resistència, però que es reverteix en els mateixos arguments justificant les necessitats de què esdevinguin i l'equip

s'adapti. Finalment, una participant esmenta la necessitat de comptar amb l'acompanyament a l'equip per a possibilitar un canvi "interior".

D'aquesta manera, s'evidencia que l'equip de coordinació compta amb predisposició al canvi, així com algunes resistències que podrien ser acompanyades per afavorir un canvi en profunditat que permeti millores, tot i la cultura d'organització que en algunes ocasions esdevé alineada a la resistència al canvi i podria perjudicar el procés.

7. Conclusions i suggeriments

El present estudi va partir d'unes preguntes d'investigació que es van formular amb la intenció de donar una resposta; l'equip de coordinació té la necessitat de comptar amb aquest marc de referència pedagògic i organitzatiu?, estan disposats a treballar per a un canvi participatiu en què s'establís aquest marc?, en quin nivell de resistència al canvi es troben per a realitzar millores en el seu funcionament?. En definitiva, quina és la viabilitat del canvi amb una entitat d'educació en el lleure, de llarga trajectòria, que ha transitat del voluntariat a la professionalització del sector, i ha crescut notablement en poc temps, sense tenir els fonaments i estructures de funcionament definides, necessàries per a la millora de la pràctica.

Seguidament, i segons els resultats obtinguts, es dona una resposta a aquestes preguntes formulades, vinculades als objectius específics de l'estudi, especificant punts a millorar de la recerca, la relació amb la teoria que fonamenta la investigació i les perspectives futures.

7.1. Conclusions de la investigació

En primer lloc, sobre el primer l'objectiu específic "**comprovar la necessitat de l'equip de coordinació de comptar amb referències organitzacionals i pedagògiques que orientin la seva pràctica**", els resultats obtinguts mostren que la majoria de coordinadores de projecte valoren positivament la definició d'aquests marcs de referència. De fet, seria la variable valorada més positivament, en relació a les altres dues variables. En aquesta línia, la coordinadora pedagògica compta amb coneixements en relació a aquesta necessitat i coneix com aconseguir-ho, exposant les seves primeres intervencions en relació a aquesta funció. Per tant, no només hi hauria l'equip de coordinació disposat a reconèixer i incorporar aquestes referències, així com noves estructures de funcionament, sinó que compten amb una acompanyant que ja hi està treballant per a donar-hi resposta.

Cal destacar que, una de les condicions que s'esmenten sobre la viabilitat del canvi és la inestabilitat de l'equip educatiu, reconeguda tant per l'equip de coordinació com per la coordinadora pedagògica. En el marc teòric del present estudi ja s'especificava que, segons l'"Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les sortides i colònies escolars"

(Síndic de Greuges de Catalunya, 2014), nombroses entitats de lleure compten amb dificultats per a captar i retenir el personal, amb problemes d'elevada rotació laboral, donada l'escassa remuneració, que posen en joc el manteniment de l'oferta.

Segons Barriga (2001) és important comptar amb un plantejament educatiu, donat que possibilita que l'educador tingui coneixement sobre l'entitat i la relació que estableix amb aquesta, afavorint la seva integració. També possibilita que, davant situacions sobrevingudes en la intervenció, pugui tenir un marc de referència al que acudir per a orientar la seva pràctica (Barriga, 2001).

Seguidament, i tal com exposa el mateix autor, el professional del lleure ha de tenir clars els valors que guien l'entitat i el procés didàctic per a transmetre'ls. La sistematització del treball, sense una metodologia educativa definida, pot afectar a la desaparició de l'equip educatiu que va elaborar unes "línies pedagògiques" en un inici per a sostenir els processos (Barriga, 2001). En relació a aquesta idea, es troba el segon dels objectius específics, amb el qual es volia conèixer **"el nivell d'implicació de l'equip de coordinació per a construir un marc pedagògic i organitzacional de forma participativa."**

Els resultats obtinguts indiquen que l'equip de coordinació està més disposat a treballar a partir de metodologies participatives que no pas individuals, i que el seu nivell d'implicació per a la millora també és favorable. Per tant, podem dir que, tal com s'indica al Reial Decret 1697/2011, del 18 de novembre, l'equip educatiu reconeix la seva responsabilitat i participació en tasques sobre l'avaluació de projectes, comprovant el grau de concordança entre allò previst i allò realitzat per facilitar la millora de futures accions. La coordinadora pedagògica també reconeix a aquest equip com el primer nivell d'aliança, tot i que no integra la participació d'aquests en el plantejament global sobre la construcció de les referències marc.

En aquesta línia, per tal que el canvi pugui ser sostenible en el temps, caldria que l'elaboració d'aquest marc fos conjunta amb la comunitat, començant pel primer nivell d'aliança, com és l'equip de coordinació de projectes, acompanyant espais d'avaluació i l'autoavaluació per a la millora de la pràctica, així com també els espais de formació continuada dels equips, tant professionals com voluntaris (Albareda, et.al., 2018) per tal d'oferir respostes efectives a les necessitats emergents.

Precisament, aquesta necessitat d'acompanyar i capacitar mitjançant formació és un dels elements que la coordinadora pedagògica ha valorat com a necessaris per a possibilitar el canvi (Tejada i Fernández, 2012). Per tant, i en darrer lloc, pel que fa al tercer objectiu específic sobre **el grau de resistència al canvi**, es percep que no és un grau alt i, per tant, que és possible esdevenir-ne i fer-los partícips de les millores i canvis en l'entitat. Tot i això, hi ha un aspecte que la coordinadora pedagògica esmenta en relació al conjunt de principis, normes i regles de relació entre el personal d'una organització, que condicionen l'acompanyament i la pràctica psicopedagògica,

anomenat cultura organitzacional (Badia i Mauri, 2006), que caracteritzen el funcionament d'una organització, la seva estructura, així com els possibles canvis que puguin esdevenir.

En aquest cas, l'entitat compta amb hàbits i resistències que també caldran ser acompanyades i que, tant la coordinadora pedagògica com algunes coordinadores de projecte, han identificat i exposat, identificats en la cultura de l'entitat. En aquest sentit caldrà anar ancorant de forma estratègica els canvis que s'esdevinguin en la cultura de l'empresa, incorporant-lo en el nucli de l'organització per tal de garantir el canvi profund (Kotter, 2014).

D'aquesta manera, podem afirmar que s'han assolit els objectius específics mitjançant aquest estudi, com també s'ha assolit l'objectiu general d'analitzar la viabilitat del canvi, resolent-ho amb una viabilitat alta, tenint en compte aspectes com les metodologies participatives i l'acompanyament continuat a l'equip.

7.2. Limitacions, suggeriments i propostes de millora

Una de les principals limitacions de l'estudi va ser la improvisació d'elements per a la millora. Si bé han estat incorporacions favorables per aconseguir els objectius de l'estudi que han permès la inclusió de noves mirades i perspectives a l'estudi, com l'entrevista a la coordinadora pedagògica o la participació de la directora general com a membre del consell directiu, han suposat una reestructuració del treball de camp, així com de l'administració de l'eina i de la gestió dels consentiments informats.

Una altra limitació és el tipus de mostra participant; hauria estat enriquidor comptar amb els diferents agents que formen part de l'associació, com a membres de la comunitat actius en la implementació de canvis. En aquest sentit i per a incorporar aquesta perspectiva hauria estat interessant poder incorporar una anàlisi de necessitats per part de l'equip d'intervenció o administració per a conèixer les millores que proposarien, així com la seva predisposició a aquestes.

Cal destacar, que existeixen algunes referències bibliogràfiques en relació al fenomen de la professionalització del sector del lleure, però no basats en exemples d'investigacions en entitats, sinó que les referències són teòriques, lluny de l'experiència pràctica d'un cas real. Per tant, no s'ha pogut comptar amb referències bibliogràfiques que esdevinguessin d'exemple, de referència o amb possibilitat de comparació.

7.3. Perspectives de futur

Pel que fa a les perspectives de futur, els resultats obtinguts conviden a pensar que aquest fenomen, segurament viscut per altres entitats durant les darreres dècades, és quelcom invisible. Segueix sent necessària una orientació a les entitats de lleure,

documents professionalitzadors que acompanyin també les entitats en aquest trànsit cap a la millora.

En aquest sentit, seria interessant poder completar l'estudi amb una indagació de la mà de les grans empreses o fundacions prestadores de serveis de lleure i que fan seguiment a les entitats, així com escoles de formació, per a conèixer de quina manera es podria treballar cap a la millora de la pràctica educativa en l'educació en el lleure, com acompanyar les entitats en els seus plans de millora, així com de quina manera possibilitar un marc de referència en el sector.

En darrer lloc, resultaria també interessant poder replicar aquest estudi a una altra entitat del municipi, o propera, per tal de fer una comparativa i, fins i tot, comprovar si és una casuística compartida i de quina manera possibilitar espais en xarxa per a compartir necessitats i generar sinergies.

En definitiva, el present estudi ha esdevingut una aproximació a una realitat que pot ser la representació de moltes altres entitats del sector amb un escenari similar, afectades per un fenomen que tampoc no ha estat acompanyat, com és el creixement desmesurat en la prestació de serveis, sovint subvencionats per administracions públiques, i que pot suposar una referència per a iniciar un camí en què s'inclogui la mirada de la perspectiva qualitativa i de millora en les entitats d'educació en el lleure.

Finalment, a partir d'aquest estudi, queda de manifest la necessitat d'incorporar i/o mantenir els professionals de la psicopedagogia en els espais d'educació en el lleure, a partir d'un treball basat necessàriament en metodologies de participació col·laboratives, i des d'un acompanyament psicopedagògic orientat a l'apoderament de les persones a les quals s'acompanya (Torres, 2009; Wall, 2012). Només a partir d'aquest, es pot afavorir un procés conscient de canvi, facilitant eines perquè les persones a les quals s'acompanya siguin eficients i eficaces en el resultat desitjat (Wall, 2012), treballant la consciència sobre les pròpies capacitats, a partir de les quals es potencia la pròpia transformació, i la del context a transformar (Torres, 2009).

8. Bibliografia

- Aguaded, M.C., Boza, A., Fondón, M., Ipland, J., Méndez, J. M., Monescillo, M., i Salas, M., (2000). Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes. Regué.
- Albareda, A., Carné, X., Codina, T., Civit, R. (2018). El baròmetre del Tercer Sector Social 2018. Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya.
- Albareda, A., Civit, R., Cónsola, A. (2020). El baròmetre del Tercer Sector Social 2020. Taula d'entitats del Tercer Sector Social a Catalunya.
- Ajuntament de Sant Joan Despí (2021). Directori d'entitats. https://www.sjdespi.net/wca/es/guia-de-la-ciudad?title=Esplai&field_service_type_tid=All
- Badia, A., Mauri, T. (2006). Capítulo 2. Las prácticas psicopedagógicas en contextos de educación no formal. La práctica psicopedagógica en educación no formal. Barcelona: Editorial UOC.
- Barriga, J. (2001) Educar en el tiempo libre: de la teoría a la práctica. Triceratops Asociación de Investigación Educativa.
- Berrocal de Luna, E., Buendía, L., (2001). La ética de la investigación educativa. Agora digital, (1). https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Asignaturas_files/E%CC%81tica%20de%20la%20Inv%20Educativa.pdf
- Cabrera, L. i Rosales, G. (2016). Aplicación de la metodología mixta en un estudio Delphi sobre calidad educativa en enseñanza secundaria obligatoria. Campo Abierto, 36(1), 65-81. http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6725/1/0213-9529_36_1_65.pdf
- Calva, D. X., Espinoza, E. E., (2020). La ética en las investigaciones educativas. Revista Universidad y Sociedad, 12(4), 333-340.
- Centre d'Esplai El Nus (2020). Projecte Educatiu de Centre. Document intern de l'entitat
- Centre d'Esplai El Nus (2020). El 2021 en 10 passes. Document intern de l'entitat
- Centre d'Esplai El Nus (2020). Memòria 2020. <https://www.esplaielnus.org/downloads/MEMORIA%202020.pdf>
- Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya (2013). *Codi de Deontologia*. <https://www.pedagogs.cat/reg/ca/1759>
- Comissió Europea (2021). Comisión Europea. Educación y formación. https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_es
- Consell d'Europa (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007f2c7>

- Creswell, J.M., Plano, C. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Dapía, M.D. (2002). Entre la profesionalización y el voluntariado. Una aproximación a la realidad gallega en el ámbito de animación sociocultural. *Revista interuniversitària Pedagogia Social*, (9), 53-66.
- Decret 213 de 1987 [Generalitat de Catalunya]. Sobre reconeixement d'Escoles d'Educadors en el Lleure Infantil i Juvenil. 9 de juny
- Decret 403 de 1981 [Generalitat de Catalunya]. Sobre reconeixement d'Escoles d'Educadors en el Lleure Infantil i Juvenil. 6 de novembre de 1981
- Decret 267 de 2016 [Generalitat de Catalunya]. De les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys. 5 de juliol
- Directiva 2005/36/EC [Parlament Europeu i el Consell]. Sobre el reconeixement de qualificacions professionals. 7 de setembre.
- Estatut d'autonomia de 1979 [Generalitat de Catalunya]. Títol primer: Competències de la Generalitat (Articles 9-28). 31 de desembre
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. i Paré, M-H. (2016). *Técnicas de investigación educativa*. Ediuoc.
- Fantova, F. (2015). Innovación social y tercer sector de acción social. En *Plataforma de ONG de acción social, y Plataforma Tercer Sector. Análisis prospectivo sobre los retos actuales y futuros del Tercer Sector de Acción Social Parte II: Los retos del tercer sector social de acción social*.
https://www.researchgate.net/publication/306380438_Innovacion_social_y_Tercer_Sector_de_Accion_Social_2015
- Fernández, E. i Tejada, J., (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3), 1-14.
<https://doi.org/10.35362/rie5831427>
- Fundació Luis Vives (2012). *Anuario del tercer sector de acción social en España*. Adi Servicios editoriales.
- Institut Català de les Qualificacions Professionals (2012). *Dinamització d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil*.
https://aplicacions.ensenyament.gencat.cat/e13_cfp_icqp/gestioRepertoriQP.do?do=detall&idQualificacioProfessional=4062
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2018). *Índex socioeconòmic territorial*.
https://www.idescat.cat/emex/?id=082172&utm_campaign=home&utm_medium=cercador&utm_source=territori
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2021). *El municipi en xifres*.
https://www.idescat.cat/emex/?id=082172&utm_campaign=home&utm_medium=cercador&utm_source=territori

- Institut d'Estadística de Catalunya. (2021). Índex socioeconòmic territorial. <https://www.idescat.cat/pub/?id=ist>
- Kotter, J.P. (2014). Accelerate: Building Strategic Agility for a Faster-Moving World. Harvard Business Review Press.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology (140), 1-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Llei 4 de 2010 [Comunidad Autònoma de Cantàbria]. De educación en el tiempo libre. 6 de julio
- Mateo, J. i Martínez, F. (2008). Medición y Evaluación Educativa. La Muralla.
- Mateo, J. (2000). La investigació ex-post-facto. A J. Mateo i C. Vidal (Ed.). Mètodes d'investigació en educació. Universitat Oberta de Catalunya.
- Meneses, J. (2021). Mòdul 1, El paper de la investigació científica en la intervenció educativa. Intervenció educativa basada en evidències científiques. Ediuoc. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas-cat.pdf>
- Monereo, C., Solé, I. (1999). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Alianza.
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas de servicios de salud. Revista chilena de salud pública, 17(3), 218-223. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/28632/30389>
- Ordre BSF/192 de 2015 [Generalitat de Catalunya]. Per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitor/a i de director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil. 18 de juny
- Recomanació del Consell C 444/01 del 2018 [Unió Europea]. Relativa a la promoció del reconocimiento mutuo automático de las cualificaciones de educación superior y de educación secundaria postobligatoria, y de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero. 26 de novembre de 2018
- Reial Decret 567 de 2011 [Ministeri de la Presidència, Generalitat de Catalunya]. On es complementa el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals, mitjançant quatre qualificacions professionals de la família professional de serveis socioculturals i a la comunitat. 20 d'abril de 2011
- Reial Decret 1537 de 2011 [Ministerio de Trabajo e Inmigración, Gobierno de España]. Que regula Monitors/es amb el nom de Dinamització d'activitats de lleure educatiu infantil i juvenil. 31 d'octubre

- Reial Decret 1697 de 2011 [Ministerio de Trabajo e Inmigración, Gobierno de España].
Que regula Directors/es amb el nom de Direcció i coordinació d'activitats de
lleure educatiu infantil i juvenil. 18 de novembre
- Reig, A. (2012). 30 anys d'educació en el lleure a Catalunya. Papers de joventut:
informatiu, (122), 20-21. <http://trac.diomira.net/pdf/antonireig.pdf>
- Resolució EMO/1528 de 2015 [Generalitat de Catalunya]. Per la qual es disposa la
inscripció i la publicació del III Conveni col·lectiu del sector del lleure educatiu i
sociocultural de Catalunya per als anys 2011 a 2016. 25 de juny
- Ritchie, J. i Lewis, J. (2003). Qualitative research practice a guide for social science
students and researchers. SAGE Publications.
- Rodríguez-Gómez, D. (2021). Intervenció educativa basada en evidències científiques.
Mòdul 2, El projecte d'investigació. Barcelona: Ediuoc.
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas-cat.pdf>
- Ruiz de Gauna, R. (2012). L'educació en el lleure a l'inici del segle XXI a Catalunya.
Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa (50), 69-79.
<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255367>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2014). l'Informe sobre el dret al lleure educatiu i a les
sortides i colònies escolars.
- Soler, P. (2006). Capítulo 5. La intervención psicopedagógica en proyectos y programas
para el tiempo libre. La pràctica psicopedagògica en educació no formal.
- Trilla, J. (1999). Tres pedagogies de lleure i una més. Revistes Catalanes amb Accés
Obert, 11, 54-72.
- Tonucci, F. (1997). La ciutat dels infants. Barcanova.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens.
Revista Universitaria de Investigación, 10(1), 89-108.
- Valero, S. (2021). L'informe d'investigació. Ediuoc.
https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00259399/pdf/PID_00259399.pdf
- Wall, L. A. (2012). An Exploratory Study of Teacher Empowerment and Technical
Education in Kentucky. Dissertations, (38) 11-15.
<http://digitalcommons.wku.edu/diss/38>

9. Annexos

Annex 1. Qüestionari sobre l'anàlisi de viabilitat del canvi al Centre d'Esplai El Nus

El formulari online es pot trobar en aquest enllaç:
<https://forms.gle/849AAB3f3N37H7CH8>

Benvolguts/des,

Aquest formulari forma part d'un estudi elaborat per l'Elena Martín, alumna de l'assignatura del Treball Final de Màster, la qual també realitza pràctiques a l'entitat, corresponent al Màster de Psicopedagogia de la UOC.

En aquesta investigació s'analitza la viabilitat dels processos de canvi a l'entitat, a partir de 13 preguntes tancades i una pregunta oberta a partir del vostre testimoni com a coordinadores de projectes de lleure a l'organització.

Finalment, en la pregunta oberta les participants poden exposar aquells aspectes que creuen que poden afectar la viabilitat del canvi, comportant un total de 10 minuts per a la realització del qüestionari.

Dades de la persona participant

Sexe: Dona /Home/Altres

Edat: 18-25 / 26-40/ 41-60 /+65

Titulació: Monitor/a de lleure / Director/a de lleure / Vetllador/a / Integrador/a Social / Formació universitària

Anys d'experiència en el sector de l'educació en el lleure:

Anys d'experiència a l'entitat Centre d'Esplai El Nus:

Puntua les següents afirmacions segons el teu grau de conformitat (de l'1 al 5)

Respon a les preguntes, indicant el grau de conformitat en relació a les afirmacions que apareixen a continuació.

- 1 - Gens d'acord
- 2 - Poc d'acord
- 3 - Ni acord ni desacord
- 4 - D'acord
- 5 - Molt d'acord

Ítems	1	2	3	4	5
1. La definició d'uns criteris comuns i unificats entre totes les coordinadores de projecte és necessària per tal que treballem des d'un mateix plantejament o marc de referència					
2. La orientació i acompanyament de la coordinadora pedagògica són necessaris per a la millora de l'entitat					
3. La definició i estructura d'un marc organitzatiu a l'entitat milloraria la qualitat del treball que realitzem (organigrama, coordinació, equips, funcions, sistemes, estratègies, etc.)					
4. La definició i estructura d'un marc pedagògic a l'entitat milloraria la qualitat de la pràctica educativa que realitzem (intervenció pedagògica; planificació i avaluació de					

programes, projectes i serveis; línies pedagògiques; autors de referència; eines educatives, etc.)					
5. En El Nus, les coordinadores de projectes treballem des d'una visió global, tenint en compte que formem part d'un grup, amb visió transversal i tenint en compte la resta de projectes.					
6. Em sento còmode i implicada si es treballava a partir de metodologies de treball participatives					
7. Em sento còmode i implicada si es treballa a partir de metodologies més aviat individuals					
8. Estic implicada en ajudar a construir un marc pedagògic i d'organització de forma col·lectiva					
9. Em sento còmode amb el sistema i funcionament des del que treballo i no trobo necessari fer canvis					
10. Em sento motivada per a iniciar un processos de canvi en clau de millora a l'entitat					
11. M'identifico amb certa resistència a fer canvis, per desconeixement de com realitzar-los					
12. M'identifico amb certa resistència a fer canvis, perquè significarà que hauré de canviar la meua manera de funcionar					
13. El meu nivell de resistència al canvi és baix					

Expressa't

A continuació, exposa com et veus en relació a la generació de canvis, modificació d'hàbits, i implicació per a la millora, o d'altres aspectes que trobis rellevants en relació a aquest estudi.

--

Annex 2. Base de dades del qüestionari

En el següent enllaç s'accedeix a la base de dades del qüestionari:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/14MwDONQT-jNtZVBqXNRyTFq82L0pXYDe1V8WWvz4wrA/edit?usp=sharing>

Annex 3. Entrevista semiestructurada

L'enregistrament de l'entrevista es pot trobar aquí:

<https://drive.google.com/file/d/13qQezu4Pk18hflZhPY8cmA9r4QxVOBGt/view?usp=sharing>

A continuació, s'exposa la transcripció de l'entrevista.

Bona tarda Laura,

El present treball és un estudi que té com a objectiu analitzar la viabilitat del canvi a l'entitat, la qual ha transitat del voluntariat fa 35 anys a la professionalització, presentant actualment una ampla cartera de serveis d'educació en el lleure.

Nosaltres dues portem gairebé dos mesos treballant plegades, has compartit amb mi una aproximació sobre l'anàlisi de necessitats que has realitzat des que et vas incorporar a l'octubre de 2020, i en aquests moments et trobes planificant canvis en relació al marc pedagògic i organitzatiu del centre.

A continuació, si et sembla bé, et faré algunes preguntes per a aprofundir en l'anàlisi sobre la viabilitat del canvi.

NECESSITAT DEL CANVI

1. La primera pregunta que m'agradaria fer-te és en relació al marc general de l'entitat. En arribar a l'entitat, has identificat que **no hi ha documents marc que regulen la pràctica ni l'organització de l'entitat**. Aquesta tasca, és una de les tasques que se't requereix com a coordinadora pedagògica a l'entitat?

Sí

Aquesta funció és una funció que ja has iniciat o tens prevista iniciar-la més endavant?

Sí, he començat. Ara estic fent una recerca de tots el projectes o tota la informació que he trobat al Drive, que és la eina que fem servir a l'entitat. A partir d'aquí, començaré a fer el PEC, que està fet, però s'ha de desenvolupar ja que és molt curtet i necessita detallar-se molt més. I, a partir del PEC, fer a cada projecte, un projecte marc.

2. D'acord, per on tens pensat començar, és a dir, què creus que és el més important a canviar o a planificar de millores i canvis a l'entitat? Seria això que acabes de dir, aquesta primera necessitat que has identificat d'estructurar un marc pedagògic i organitzatiu o creus que hi ha altres necessitats que haurien de prioritzar-se?

De moment, penso que va més per aquí. No estan molt acostumats al tema pedagògic, a organitzar-se de manera didàctica, educativa, com vulguis dir. Llavors, s'han d'estructurar molt bé eines i recursos perquè les pròpies coordinadores ho puguin portar a terme amb els seus equips.

Dintre d'aquesta funció que s'hauria de dur a terme, per on començaries?

De fet ja he començat, he fet una Guia Pedagògica, que parla de quina idea és la que té l'entitat sobre el lleure, quin paper ha de fer un monitor de menjador, un tallerista. També com hem de programar les activitats, o la importància que hi ha a l'hora de programar, perquè a partir d'aquesta programació es poden planificar els objectius

d'aprenentatge, les metodologies, el paper del propi monitor, etc. I tot això el que es pretén és que els propis monitors organitzin la seva tasca i prioritzin els objectius d'aprenentatge que volen que els infants assoleixin.

3. Perquè clar, actualment, l'equip educatiu compta amb un marc de referència al que acudeixen per orientar la seva pràctica?

De fet, durant aquests mesos que estic treballant, m'he donat compte que durant molts anys si que s'han fet servir aquests tipus de recursos, però fa un parell d'anys o tres, que s'ha deixat de treballar. Llavors, la gent ja no està acostumada. I és veritat que és un sector molt dinàmic pel que fa al personal, que canvia molt, i les persones noves no coneixen. Llavors, és molt important que aquesta manera de treballar es faci un traspàs, per això els traspàsos de informació i formació són tant important. De fet, una de les millores que volem fer és fer un petit document, una infografia, una cosa molt sencilleta, però per a les persones que arribin noves, que puguin saber la nostra manera de treballar.

4. I penses que l'equip educatiu té aquesta necessitat de comptar amb referències organitzacionals i pedagògiques que orientin la seva pràctica o, en general, penses que tenen necessitat de fer canvis o millores?

Si sóc sincera, realment penso que els monitors molt pocs, però si parlem amb algunes de les coordinadores, sí que tenen aquesta necessitat. Però si que és veritat que, durant aquest període que estic treballant, he pogut parlar molt més amb algunes educadores (del SIS) i sí que hi ha algun sector que sí que ho necessita o que ho troben necessari.

A principi de curs t'has de planificar uns objectius d'aprenentatge que has saber com organitzar-los per a què els nens els assoleixin. I elles sí que ho tenen adquirida aquesta pràctica, però només un sector.

IMPLICACIÓ EN EL MODEL PARTICIPATIU

5. Davant aquest repte, com tens pensat elaborar aquest marc, generar aquests documents, aquests marcs de referència? (implicació com a coordinadora pedagògica)

He d'acabar de definir el projecte educatiu que ja està definit, que ja està estructurat i només queda desenvolupar. I també, com que sóc nova i no vull inventar-me les coses, sinó fonamentar el que jo escrigui amb continguts de la pròpia entitat i, parlant amb la directora, amb la junta directiva, puc extreure molta informació. A partir d'aquí, és posar tota aquesta informació a l'estructura que ja està realitzada. Després, un cop s'hagi fet el Projecte Educatiu, donar-ho a conèixer a les coordinadores i elles han de fer el seu propi Projecte Marc.

Et refereixes a què, hi ha un Projecte Educatiu de Centre que tu estructuraries i definiries en base al que has observat i en base a la informació que et dona direcció o junta directiva i, a partir d'aquí, elles mateixes haurien de poder crear el projecte escrit de cada projecte que coordinen?

Sí.

6. Quin és el nivell d'implicació que creus que tenen els/les professionals per a construir un marc pedagògic i organitzacional de forma participativa? (implicació de l'equip)

Ara mateix només una coordinadora, que és la coordinadora del SIS (Serveis d'intervenció Socioeducatius), m'ha comentat de fer aquest projecte marc. Sé que els dos projectes, per exemple, els de Extraescolars n'hi havia hagut en el seu moment, però ara mateix no s'està fent servir. Igual que el projecte de Menjador, està present, però no es fa servir, és a dir, hi ha molts monitors que no el coneixen. Llavors, no serveix de res, si s'ha de donar a conèixer als monitors per poder-lo portar a la pràctica. Penso que les pròpies coordinadores, hi ha algunes que pensen que és important per a no sentir-se perdudes perquè quan coneixes el teu projecte és molt més fàcil tirant endavant. Però hi ha d'altres que, amb la seva rutina i amb el seu dia a dia elles pensen que no necessiten aquest projecte marc.

7. Quin % de professionals creus que pensen que no necessiten aquest marc?

Realment, a mesura que he anat parlant amb elles, sí que és veritat que he vist un canvi. A partir de que anem parlant dels projectes educatius i anem introduint diferents eines o recursos, les estan rebent força bé. Llavors, tot i que no ho han necessitat fins ara, jo et diria que la majoria sí que la troben necessària, diria un 25% que pensen que no ho necessiten.

8. Quin paper creus que tenen les professionals en aquest encàrrec? De quina manera es poden implicar per ajudar a construir aquestes millores? Penses que caldria implicar tant al grup de monitors com al grup de coordinació? Amb qui hauries de treballar com a coordinadora pedagògica?

Des del meu punt de vista, qui porta el projecte a terme són els monitors. Llavors, per a mi és molt important que ells, de primera mà, rebin la informació. Per això, trobo que és molt important que les coordinadores facin aquest traspàs, és a dir, jo normalment sí que treballo amb les coordinadores, però elles són les responsables de fer-li arribar aquesta informació que treballen amb mi, als equips. En el moment que algun equip o algun membre de l'equip necessiti més recolzament per la meva part, evidentment jo els hi faig assessorament també, és la meva idea.

Per tant, si t'he entès bé, amb qui tu treballes més mà a mà seria amb l'equip de coordinació i comptes amb que aquest equip de coordinació trasllada i acompanya l'equip de monitoratge al que tu, en principi, no orientes la teva intervenció o assessorament, però que si requereix també ho fas. Per tant, podríem afirmar que l'equip de coordinació és l'equip aliat que tu consideres per a fer aquest procés de canvi.

Sí, de fet, és la base aquesta relació. Per això, per a mi també és molt important treballar amb elles fent activitats o dinàmiques de cooperació, d'assessorament, que elles puguin dir les seves necessitats. Les seves necessitats també venen donades des del seu equip, llavors, entre totes també ens podem donar recolzament per a poder treballar-ho.

DAVANT DELS CANVIS

9. Quin escenari, condicions, penses que calen per a que sigui possible el canvi?

Aquesta és difícil. Que la gent estigui molt oberta, i per a estar oberta penso que la formació i l'acompanyament és molt important, perquè no és el mateix arribar una persona de fora i dir "Anem a canviar!", que no fer formacions, perquè amb aquestes formacions o amb aquests nous coneixements pots comparar també amb la teva realitat. A partir d'aquí, amb aquestes formacions, se n'adonen de les mancances que pot haver-hi i, si hi ha mancances, la majoria de persones volen posar remeis també, solucionar els problemes. Una de les coses principals també és poder concretar o discriminar quins són els problemes del projecte, conflictes, digues-li com vulguis.

10. Quins factors penses que poden influir positivament en el canvi i quins negativament?

Negativament, els costums de l'entitat. Moltes vegades ho hem parlat, que hi ha petits mites, que hi ha en aquesta entitat: la puntualitat de El Nus, tothom arriba tard i, per a mi la puntualitat és molt important. Aquest és un exemple, però per a mi aquesta cultura de l'entitat és una gran barrera que, de fet, és nota qui treballa de fa molt de temps, i qui ha arribat de fa dos anys, per exemple, perquè no és el mateix tarannà.

Positivament pot influir que hi hagi gent nova, la formació i l'assessorament, l'acompanyament als professionals, als monitors, talleristes. Que hi hagi una figura de referència que puguin tenir en compte a l'hora de resoldre algun conflicte, si tenen algun problema pedagògic o laboral, però que tinguin una persona de referència. La formació permanent obre molt la ment, per a mi és molt important. Per exemple, al menjador de l'Escola Pública Sant Francesc d'Assis, essent una escola inclusiva hi ha nens amb moltes necessitats educatives especials, doncs hi ha molts professionals, molt monitors, que tenen manca a l'hora de fer front a aquestes necessitats educatives. Doncs, a partir de formació, de cursos, de petits assessoraments, poden rebre recursos que poden dur a terme a la seva tasca.

11. A trets generals i segons les teves primeres observacions, penses que hi ha resistència al canvi per part de l'equip educatiu?

No de tothom, però sí que d'una part, sobretot de persones que porten molt de temps a l'entitat, i persones més grans d'edat.

12. De quina manera tens plantejat afrontar la resistència al canvi, si n'hi ha?

A partir de l'assessorament i de l'acompanyament, bàsicament, perquè parlant al final la gent es poden obrir i podem veure quins són els seus propis murs interns. Llavors, a partir d'aquí podem anar treballant junts per poder-los esquivar, saltar o passar diguéssim.

D'acord moltes gràcies, jo ja he fet totes les preguntes, no sé si tu vols explicar alguna cosa en relació a la viabilitat del canvi en El Nus.

No, que estem treballant en això i que és una feina que els resultats es veuen molt a poc a poc, però que jo estic contenta perquè, en definitiva, poquet a poquet sí que veus que la gent cada vegada està més oberta i això vol dir que les coses s'estan fent bé des de l'entitat.

Si et sembla bé, amb els resultats dels qüestionaris i amb el resultat de l'estudi us el faré arribar, te'l faré arribar a tu també perquè puguis conèixer l'anàlisi de viabilitat que he pogut realitzar.

Perfecte

D'acord moltes gràcies

A tu!

Annex 4. Consentiments informats

Seguidament, s'adjunten els consentiments informats de les persones a les quals se les va proposar participar.