



GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL CON NIÑOS/AS Y FAMILIAS VULNERABLES

La voz de las familias como eje de innovación en la práctica socioeducativa

Cultural diversity management of children belonging to socially vulnerable families
The voice of families as an axis for innovation in socio-educational intervention

EVA PALASÍ, TXUS MORATA, PERE-JOAN GIRALT, JOAN ANDREU ROCHA
Universidad Ramon Llull, España

KEYWORDS

*Social-Educational Centres
Social cohesion
Cultural diversity
Children in risk of poverty and exclusion
Migrants*

ABSTRACT

Socio-Educational Centres that work with children and families in risk of poverty and social exclusion and are based in territories with a high index of migrant population favour an upturn of the personal resources of children and families that participate in the activities of such Centres, and in a networking process that favours social cohesion. The families of 6 Socio-Education Centres of Barcelona (N=42) offer their vision about the social contribution of such Centres in order to empower social cohesion in their main territories through an ad hoc questionnaire.

PALABRAS CLAVE

*Centro Socioeducativo
Cohesión Social
Diversidad cultural
Infancia vulnerable
Migrantes*

RESUMEN

Los centros socioeducativos que trabajan con infancia vulnerable y sus familias, y que cuentan con un elevado índice de población de origen migrado, favorecen una mejora de los recursos personales de los/las niños/as y de las familias que participan en dichos centros, así como de sus redes relacionales, actuando a su vez como promotores de cohesión social. Las familias de 6 centros socioeducativos de la provincia de Barcelona (N=42), mediante un cuestionario diseñado ad hoc, aportan su visión sobre la contribución de estos centros a la mejora de la cohesión social de los territorios.

Recibido: 17/ 04 / 2022

Aceptado: 24/ 06 / 2022

1. Introducción

La diversidad cultural es una realidad patente en las actuales sociedades que se define, proyecta y aborda de formas diferentes en función de la visión que se adopte. Dicha diversidad presente en los territorios se ha configurado mediante los procesos migratorios que en las tres últimas décadas han ido transformando las sociedades postindustriales. Dos aspectos son configuradores de estos procesos, por un lado, el elevado volumen de los movimientos migratorios y por otro, la ampliación de las redes migratorias, fruto de la diversificación de los tipos migratorios (Brettell y Hollifield, 2015; Castles y Miller, 2014).

Las políticas de inmigración europeas no han sido capaces de llegar a consensos efectivos, especialmente en el tema de los refugiados, a pesar de la lógica dominante de control de fronteras y de limitación de acceso y permanencia. La contradicción entre las necesidades demográficas (población envejecida) y económicas (stocks de fuerza de trabajo barata), por un lado y la construcción del inmigrante como un desafío para la seguridad y la identidad nacional, por el otro, han producido una “crisis de integración” que, alimentadas por la reaparición del “nacionalpopulismo”, se han convertido en importantes componentes de las agendas políticas y en serios factores de fractura social y comunitaria (Carens, 2013; Geddes, 2003).

En el territorio español, este proceso se ha dado de forma acelerada a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XXI. En el año 1980, la población extranjera censada representaba el 0,5 % del conjunto de la población española. En el año 2000, la realidad migratoria había crecido, pero todavía estaba en un limitado 2,3 %. El aumento más significativo fue en 2012, con un 12,1 % (cifra máxima alcanzada), actualmente, en el 2022, representa un 11,6 %. Estos valores sitúan al Estado español con niveles de población inmigrada superiores a los Francia o los Países Bajos y cercanos a los del Reino Unido y Alemania, convirtiéndose así, en una sociedad de inmigración con población altamente diversa, desde una perspectiva cultural. La población extranjera mayoritaria pertenece a la Europa comunitaria siendo las nacionalidades más representadas la rumana (11,3%), seguida de la italiana (5%) y la alemana (2,1). En relación con los procesos migratorios no comunitarios, destacan los de ciudadanos marroquíes (16%), colombianos (5,7%) y británicos (5,3%). Los procesos migratorios de los ciudadanos de Ucrania (2%) también se encuentran entre los 20 más numerosos¹. En relación a los indicadores socioeconómicos estos muestran que la población nacida en el extranjero presenta unos índices de paro notablemente superiores (22,7% no UE y 18,18% UE) a los de nacionalidad española (12,45%) según datos del primer trimestre de 2022. Así mismo, en la relativo a las rentas la diferencia entre una persona nativa/extranjera oscila entre el 25% y el 46 %, al igual que con la pobreza, ya que la tasa de riesgo de pobreza de una persona extranjera triplica la de una nacional española. Esto representa un reto político y social fundamental para el futuro de una sociedad española cohesionada, especialmente en un contexto de reducción y reestructuración del Estado del Bienestar y de un alto número de inmigrantes en situación irregular (Fabregues y Farrés, 2019; Arango, *et al.*, 2018; Domingo, 2016). En relación Catalunya esta es la segunda comunidad del Estado con mayor proporción de extranjeros (16,2%).

1.1 Cohesión social y gestión de la diversidad cultural

En España la multiculturalidad estructural de su sociedad y los procesos migratorios están generando un importante debate sobre los límites y contradicciones de la ciudadanía de los estados liberales y la conjunción entre diversidad e igualdad (Matejskova y Antonsich, 2015; Hampshire, 2013). La realidad descrita evidencia la necesidad de abordar desde contextos comunitarios y de ocio educativo la gestión de la diversidad cultural como uno aspecto clave para el fortalecimiento de la cohesión social de los territorios. Activar procesos de enriquecimiento y respeto, independientemente de nuestras diferencias, así como ser capaces de conocernos, comunicarnos y afrontar conflictos son elementos esenciales para la construcción de relaciones positivas, y por tanto de cohesión social al fortalecerse la convivencia entre las personas, más allá de sus cultura (Aguado, 2016) y para alcanzar una adecuada convivencia intercultural. Algunas investigaciones y prácticas validadas científicamente muestran el trabajo que se está llevando a cabo, tanto a nivel internacional como nacional, en relación con la gestión de la diversidad cultural para la construcción de sociedades cohesionadas. Mostramos algunos datos de dichos estudios organizados a partir de cuatro temáticas: [a] Estudios relacionados con los modelos de integración y políticas públicas de gestión de la diversidad cultural: [1] la Universidad Pontificia de Comillas, a través del Instituto Universitario de Estudio Sobre Migraciones, realiza estudios desde una perspectiva sociológica, sobre los modelos empíricos de integración, que han tenido gran relevancia a nivel internacional, así como las diversas dimensiones o perspectivas que conforman los procesos de integración: culturales, socioeconómicas y políticas (Barciela 2020; Mateos y Fernández, 2017); [2] También en esta línea existen estudios comparativos de los modelos nacionales de integración y de la evolución a nivel generacional de los colectivos de inmigrantes (proyecto Eficacia de las Políticas de Integración de Hijos de Inmigrantes en Europa (EFFNATIS)); [3] Por otra parte, un estudio realizado en EE.UU. muestra que las ciudades que cuentan con instituciones inclusivas tienen mayores beneficios sociales, derivados de la diversidad cultural. Beneficios que entre otros hacen referencia a la mejora de la economía local (Kemeny y Cooke, 2017); [b] Educación inclusiva en el marco de la diversidad cultural, García y Goenechea (2011) analizan prácticas interculturales desde claves

inclusivas en centros de educación primaria, secundaria y de adultos, aportando orientaciones para la construcción de una propuesta intercultural inclusiva; [3] Finalmente, hay que destacar estudios que aportan evidencias sobre cómo el ocio promueve dinámicas de convivencia ciudadana, desarrolla actitudes inclusivas ante la diversidad cultural y favorece la acogida y el reconocimiento de la diferencia (Morata, *et al.*, 2021; Alonso *et al.*, 2021; Morata, *et al.*, 2019; Pulido, *et al.*, 2019) y otros que muestran cómo este tipo de servicios y programas que son espacios flexibles, facilitan el encuentro informal y espontáneo para educar y favorecer actitudes y actuaciones de respeto y reconocimiento de la diversidad, y no únicamente actitudes de tolerancia (Pulido, *et al.*, 2019).

1.2. Cohesión social y activismo social

El trabajo socioeducativo desde la perspectiva del ocio permite formar parte de un grupo que comparte objetivos o metas, y de esta forma se potencia la capacidad de implicación y compromiso de las personas que están motivadas para formar parte de proyectos orientados a la mejora de los territorios o los colectivos. También se estrechan y fortalecen vínculos entre las personas que generan una continuidad y motivación por la propia participación, además de promover sentimientos y acciones reivindicativas y comprometidas con la comunidad. En relación con el activismo social se han realizado estudios que han evidenciado el papel del ocio para la promoción del compromiso social y la práctica y el aprendizaje de la participación (Sarmiento Sierra, 2016; Novella *et al.*, 2014). En relación al primero de los aspectos, la acción socioeducativa desde la perspectiva del asociacionismo infantil y juvenil contribuye a la adquisición y mejora de habilidades y competencias para la vida y, de forma muy relevante, hacia aquellas competencias relacionadas con la implicación social y el compromiso ciudadano. Especialmente se destacan: la responsabilidad, el respeto al medio ambiente, y la implicación en las cuestiones y necesidades del barrio y la comunidad, aspectos todos ellos relacionados con la cohesión social. Mayoritariamente, esta tipología de entidades desarrolla su actividad en el marco de los modelos de ocio humanístico y de justicia social. Ambos modelos trabajan desde la dimensión comunitaria y de transformación social. La igualdad de oportunidades, el reconocimiento positivo de la diferencia y la diversidad, el diálogo y espacios para la construcción de un proyecto común de ciudadanía, los valores compartidos y participación son aspectos clave de este modelo de intervención. También existen estudios que analizan el trato a la misma desde los espacios culturales (García-Martín *et al.*, 2021) la LOMCE en la reciente pandemia (Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021) o los que muestran evidencias de las relaciones existentes entre la participación en actividades socioeducativas, en el ámbito del ocio educativo y la cohesión social percibida, a nivel de barrio y general, por parte de los participantes (Alonso, *et al.*, 2021; Morata *et al.*, 2020). Estas actividades permiten estrechar y fortalecer vínculos entre las personas generando, de este modo una mayor continuidad y motivación por la propia participación, además de promover sentimientos y acciones reivindicativas y comprometidas con la comunidad. La investigación existente también muestra la importancia de crear recursos innovadores y protocolos adecuados en el ámbito de la educación no formal para adquirir las competencias necesarias que favorezcan la implicación activa en la comunidad de inmigrantes y refugiados. Concretamente, se observa la necesidad de considerar una serie de aspectos de cara a que la intervención favorezca dicha implicación ciudadana, como por ejemplo:

1. conocer y partir de las necesidades de las personas,
2. pensar en las barreras existentes a las que hay que hacer frente y en la participación activa de todas las personas,
3. ser conscientes de la historia de la comunidad donde se interviene en posibles tensiones que existen o existieron en el pasado,
4. desarrollar colaboraciones y asociaciones con otras partes interesadas de la comunidad donde ocio y las actividades socioculturales actúan de forma creativa para analizar barreras, para construir puentes entre los diferentes miembros de la comunidad y para ayudar a que los recién llegados puedan adaptarse al nuevo entorno a través de actividades que involucren un contacto intergrupalo y el intercambio de cultura y aprendizajes.

1.3. Cohesión social y apoyo social

Ante la diversidad de dificultades -económicas, relacionales, sanitarias- presentes en las sociedades actuales, que de forma especial afectan a las personas con menos recursos, el apoyo social se muestra como un factor clave para el incremento de la cohesión social de las comunidades. Ante estas realidades, las políticas sociales clásicas, en ocasiones son insuficientes para facilitar los recursos que las personas necesitan para mejorar sus procesos de vida (Gimeno-Monterde y Álamo-Candelaria, 2018), y es por ello necesario el desarrollo de políticas sociales de carácter comunitario. Propuestas que ofrezcan a la ciudadanía herramientas y recursos a partir de los que decidir y establecer objetivos compartidos (Kirk y Shutte, 2004; Smock, 2004) y para dar respuestas conjuntas a las dificultades existentes e identificadas por ellos mismos (Sen, 1985). Establecer estos espacios y procesos de apoyo entre familias, amigos y vecinos pueden contribuir a la reducción de consecuencias derivadas de procesos de crisis de forma eficaz y eficiente, donde las comunidades establecen espacios generadores de soluciones y no únicamente de conflictos. Estas propuestas requieren de representantes de la comunidad que ejercen roles

de dialogo y negociación con las autoridades locales, los servicios y los recursos (Checkoway, 2011; Marchioni, 2004 y 2006). Desde esta perspectiva, la creación de espacios para la expresión, la participación, el respeto a la diferencia y la individualidad, así como para la resolución de conflictos (Acebes y Delgado, 2012; Rothman, 2007), pueden contribuir al desarrollo del capital social relacional y al incremento de cohesión social (Foglia, 2019; Souto-Otero, 2019). Son diversas las investigaciones que muestran como la participación en espacios socioeducativos con minorías étnicas y grupos raciales, permite que estos colectivos adquieran aprendizajes socioemocionales y oportunidades para el intercambio cultural en su proceso de duelo migratorio y arraigo en el nuevo territorio al desarrollarse en el contexto de las mismas relaciones de apoyo y conocimiento mutuo (Gómez, *et al.*, 2015; López *et al.*, 2019; Otras Seat, 2000; Scott y Scott, 1989).

1.4. Cohesión social e identidad de barrio

Un último aspecto abordado en el estudio y que resulta de gran importancia para garantizar los procesos de cohesión social en los territorios está relacionado con el desarrollo por parte de la ciudadanía de la identidad respecto a las comunidades de acogida. Este aspecto resulta esencial para el desarrollo de las personas, y especialmente de los niños/as y familias que llegan a nuevos espacios. Interaccionar con sus contextos cotidianos, tanto a nivel personal como social, les permite estabilizarse y establecer nexos de relación a partir de compartir valores y objetivos de vida. Las dinámicas identitarias, tanto las personales como las colectivas, se configuran a través de procesos dinámicos de singularización ante otros y la identificación con los mismos (Orduna, 2003; Marcús, 2011; Garcia Martínez, 2008; Marin, 2013; Marín, 2012). Desde esta perspectiva, la identidad requiere de educación y los espacios socioeducativos en el marco del ocio educativo podrán convertirse en contextos idóneos para desarrollarla. De nuevo, algunos estudios nos permiten evidenciar la importancia del ocio educativo para el desarrollo de las personas y, en este caso para el desarrollo de la identidad de barrio, en concreto en lo referente a la vivencia positiva del barrio y la implicación en el mismo: [a] Los contextos de ocio educativo y sus aportaciones en los procesos de socialización de los niños/as y adolescentes (Ferret *et al.*, 2012; Kuçuksuleymanoglu, 2018); [b] La influencia del ocio educativo en el desarrollo de las conductas prosociales de los niños/as y adolescentes que participan en las mismas (Cortellesi *et al.*, 2016; Novella *et al.*, 2014; Gimeno, 2003) y [c] el ocio educativo como espacio relevante para el desarrollo socioemocional de los niños/as y adolescentes (Ryan Gagnon, 2020).

1.5. Centros socioeducativos

Los Centros Socioeducativos (CSE) forman parte de las Carteras de Servicios que se desprenden de las leyes de servicios sociales (Ley 12/2007, del 11 de octubre, de servicios sociales). La actividad de estos complementa y refuerza la enseñanza reglada por el Sistema Educativo Español, contribuyendo en términos de equidad y eficiencia educativa. Son programas que buscan promover un desarrollo infantil y juvenil positivo mediante actividades orientadas al éxito académico, pero también a través de acciones educativas que promueven el desarrollo de la competencia socioemocional, asesoramiento y acompañamiento para la participación en actividades recreativas, así como también en trabajo con las familias para orientarlas en como acercarse a los servicios de apoyo social, la búsqueda de empleo, la atención médica, la educación, la vivienda y la alimentación (Avellaneda, Morata y Ruiz, 2019). Las funciones que desarrollan estos servicios son: a) atención preventiva en los contextos naturales de los niños/as y adolescentes; b) intervención integral y c) apoyo social a las familias en el desarrollo de las competencias parentales. Estos servicios contribuyen, mediante metodologías activas y participativas, a la mejora de las competencias académicas, a superar la etapa educativa obligatoria con éxito y a reducir el riesgo de exclusión social y laboral (Marzo *et al.*, 2019). La reducción de las desigualdades educativas relacionadas con motivos socioeconómicos constituye un objetivo prioritario para garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

Los datos que se presentan forman parte de un estudio que analizó el trabajo que llevan a cabo los centros socioeducativos con niños/as y adolescentes en situación de vulnerabilidad social y de origen migrante y, como dichos centros, contribuyen al desarrollo y mejora de la cohesión social de los territorios donde estos se encuentran presentes, promoviendo de este modo el cumplimiento de los derechos de la infancia, bajo criterios de justicia social.

En el presente documento se presentan los objetivos del estudio, la metodología utilizada en la investigación, los resultados, la discusión y, finalmente, la conclusión y trabajo futuro.

2. Objetivos

Los objetivos del presente artículo se concretan en [1] Analizar cómo el trabajo socioeducativo que se lleva a cabo en estos centros mejora la cohesión social en los territorios, promoviendo el cumplimiento de los derechos de infancia, bajo criterios de justicia social y [2] Desarrollar orientaciones teórico-metodológicas para el incremento de la cohesión social de los territorios.

3. Metodología

3.1 Diseño

La metodología de investigación empleada para llevar a cabo el estudio fue un diseño mixto (Hernández, Fernández, & Baptista, 2017) cuantitativo-cualitativo de carácter participativo (O'Fallon & Dearry, 2002; Scarinci, Johnson, Hardy, Marron, & Partridge, 2009; Hernández Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2010; Creswell & Clark, 2011). Para el análisis de los resultados cuantitativos se ha usado el paquete estadístico SPSS y para analizar los resultados cualitativos se ha utilizado el programa Atlas.Ti7.

3.2 Muestra

El estudio se ha realizado mediante un cuestionario administrado a 42 padres y madres de 5 Centros Socioeducativos (CSE). Las edades de los participantes se encuentran entre los 31 y los 54 años y provienen de 11 nacionalidades distintas. En cuanto a la paridad en la muestra, esta se compone de 36 mujeres y 6 hombres.

Para la selección de los CSE que forman parte del estudio se han tenido en cuenta los siguientes criterios: [1] llevar en funcionamiento un mínimo de 3 años y [2] contar con una presencia mínima del 80% de usuarios pertenecientes a familias migradas. Con el objetivo de representar la variedad de modelos de centros socioeducativos, la muestra se ha compuesto de tres centros de la provincia de Barcelona y dos de otras provincias de Cataluña. Además, la selección de los centros refleja dos de los posibles modelos de gestión de los centros socioeducativos: centros de titularidad pública gestionados por las entidades del tercer sector social y centros de titularidad privada, concretamente de entidades del Tercer Sector Social.

3.3 Procedimiento

El estudio se secuenció en dos fases consecutivas, en las que se utilizaron técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo para la recogida de información de las dimensiones de estudio: [1] diversidad cultural, [2] activismo social, [3] apoyo social y [4] identidad de barrio. En la primera fase participaron profesionales de CSE. La segunda fase se centró en la recogida de información de familias de niños/as y adolescentes que participan en CSE, y permitió recoger una información directa de los receptores de la actividad socioeducativa.

El trabajo de campo se llevó a cabo en los grupos naturales y cotidianos de los informantes y en sus espacios de referencia, en los cinco centros seleccionados. La aplicación de los instrumentos corrió a cargo de los investigadores, un proceso de trabajo que se desarrolló durante 8 meses. Se recogió la información, simultáneamente en diferentes centros que forman parte del estudio. Los participantes accedieron voluntariamente a dar respuesta al mismo.

Este artículo se centra en la segunda fase del estudio. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo por parte de los investigadores durante cinco meses con las familias, que respondieron los cuestionarios A1 y A2.

3.4 Instrumento de medida

Se ha empleado un cuestionario *ad hoc*, revisado por contraste con expertos, mediante el cual se han medido las percepciones de las familias sobre diversas dimensiones relativas a la cohesión social y como dichos centros las abordan. Concretamente, para llevar a cabo su análisis ésta se ha categorizado a partir de las siguientes subdimensiones: [1] activismo social, [2] diversidad cultural, [3] apoyo social y [4] identidad de barrio.

El cuestionario se ha administrado a los padres y madres de los CSE, que han tenido que expresar su grado de acuerdo sobre cómo los CSE promueven la cohesión social, tanto en los niños/as que participan en los centros como en ellos mismos. Para ello, cada ítem se ha medido en una escala Likert de 1 a 5, donde 1 representa la categoría "nada de acuerdo" y 5 representa "totalmente de acuerdo". Nótese que cada ítem se ha medido dos veces para poder captar posibles diferencias entre los efectos percibidos en los niños/as y en sus familias.

Los ítems de cada subdimensión se detallan en la siguiente tabla. Nótese que algunos ítems varían según si la respuesta está relacionada con los niños/as (A1) o con las familias (A2). Concretamente, las preguntas acerca de la diversidad cultural acerca de los niños/as se han excluido del cuestionario, debido a que se trata de un aspecto compartido por los niños/as y sus padres.

Tabla 1. Ítems cohesión social

Activismo social	
Sobre los niños y niñas (A1)	Sobre las familias (A2)
Las acciones que hace el centro promueven que los niños/as y adolescentes se impliquen en la solución de los problemas de la comunidad	Las acciones que hace el centro me sirven para implicarme en la solución de los problemas de la comunidad
Las acciones que realiza el centro sirven para que aprendan a gestionar actividades y proyectos	Las acciones que realiza el centro me sirven para aprender a gestionar actividades y proyectos con otras familias
El centro promueve la participación de los niños/as adolescentes en la organización de las actividades del centro	El centro promueve la participación de las familias en la organización de actividades del centro
El centro facilita la participación de los niños/as y adolescentes en aspectos relacionados con la dirección/gestión del centro.	El centro facilita mi participación en aspectos relacionados con la dirección/gestión de este
El centro promueve la participación de los niños/as y adolescentes en la mejora social del barrio	El centro facilita mi participación en aspectos relacionados con la mejora social del barrio
Diversidad cultural	
El centro realiza actividades para fomentar la relación entre las diferentes culturas	
Los materiales que el centro produce tienen en cuenta la lengua de mi familia	
El centro respeta las diferentes realidades culturales de las personas que participamos en el proyecto	
Apoyo social	
El centro ofrece a los niños apoyo emocional	El centro me ofrece apoyo emocional ante situaciones de estrés y soledad
El centro apoya a los niños ante situaciones de estrés y soledad	El centro ofrece espacios de diálogo y ayuda mutua entre las personas de diferentes culturas
Identidad de barrio	
El centro promueve acciones para que los niños se sientan del barrio	El centro promueve acciones que me hacen sentir del barrio
El centro fomenta acciones para que los niños se impliquen en la vida del barrio	El centro me permite implicarme en la vida del barrio

Los aspectos éticos del estudio han sido valorados favorablemente por el Comité de Ética de la Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés-URL².

3.5 Análisis de datos

Para analizar la totalidad de la información recabada se identificaron, de manera deductiva a partir de la literatura de referencia consultada, las categorías y subcategorías de análisis de cada una de las cuatro dimensiones del estudio. Las categorías, relacionadas entre sí, facilitaron la convergencia de los datos y, por ende, el análisis de estos. En la siguiente tabla se recogen las subdimensiones e indicadores correspondientes a la dimensión cohesión social.

² Informe emitido Comisión de Ética de la Investigación de la Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés (URL), en fecha 24/10/2018

Tabla 2: Categorías y subcategorías de la dimensión Cohesión social.

Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Cohesión social	1. Activismo social	Compromiso social
		Autogestión
		Participación institucional
		Participación política
	2. Diversidad cultural	Reconocimiento y valor positivo de la diversidad
		Contenidos respetuosos con la diversidad
	3. Apoyo social	Apoyo emocional
		Acompañamiento ante situaciones de soledad y estrés
		Ayuda mutua
	4. Identidad de barrio	Vivencia positiva del barrio
		Implicación en el barrio

El análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios administrados a las familias ha consistido en la comparación de las puntuaciones medias de las opiniones acerca de cómo los CSE promueven los diversos elementos (subdimensiones) que configuran la categoría cohesión social, tanto por parte de los niños/as que participan en los centros como por parte de sus familias. A continuación, se han aplicado medidas de asociación basadas en Chi-cuadrado, concretamente la correlación de Pearson, para determinar el grado de correlación entre los ítems que componen la dimensión, así como la correspondencia que pueda haber entre las respuestas en relación al trabajo que los CSE realizan con los niños y niñas y el que llevan a cabo con sus padre y madres. Después, se ha llevado a cabo una prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra con corrección de significación de Lilliefors para comprobar si los resultados siguen una distribución normal. En este caso, debido principalmente al tamaño de la muestra, se ha descartado el supuesto de normalidad, tras lo que se ha empleado la prueba de Wilcoxon.

Ambas medidas han permitido determinar si el paso por los centros ha tenido efectos en los diferentes elementos configuradores de la cohesión social y concretar en cuál de los dos grupos se ha dado dicho efecto.

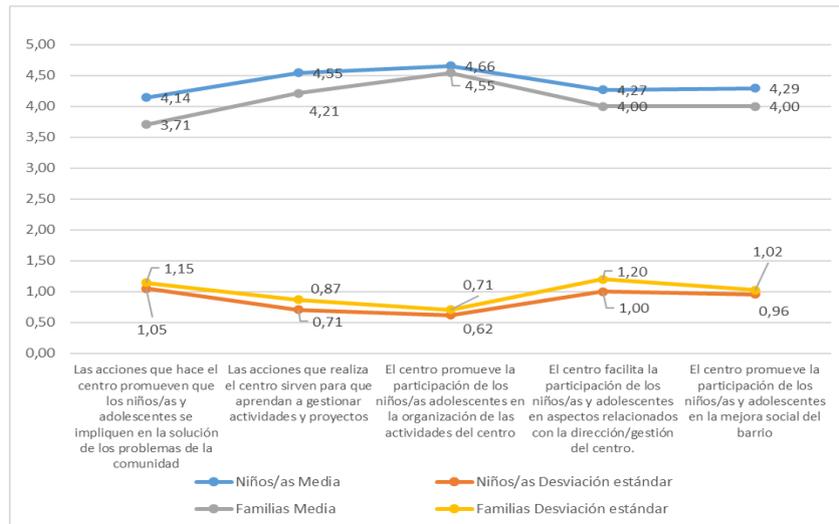
4. Resultados

Se presentan los resultados a partir de cuatro subdimensiones que configuran la dimensión cohesión social, tal como se ha expuesto en el anterior apartado.

La primera subdimensión de la cohesión social que se ha analizado es el activismo social y cómo éste se trabaja desde los CSE. Como se puede observar en la figura 1 las puntuaciones para todas las categorías son bastante elevadas, superando la puntuación media de 3,7 en todos los casos. Con todo, existen algunas discrepancias tanto entre las categorías como entre las puntuaciones otorgadas por los niños y por las familias. En primer lugar, podemos establecer un eje en el que situar, por un lado, las categorías que hacen referencia a las actividades realizadas en el centro y, por otro, las categorías que hacen referencia a otras acciones realizadas en y desde los centros, pero que no se perciben como actividades concretas diseñadas e implementadas con objetivos educativos o pedagógicos.

Por otro lado, el segundo eje está formado por las categorías: Las acciones que hace el centro promueven la implicación en la solución de los problemas de la comunidad, El centro facilita la participación en aspectos relacionados con la dirección/gestión del centro y El centro promueve la participación en la mejora social del barrio. Las puntuaciones obtenidas en estas tres preguntas, si bien se mantienen elevadas, son sensiblemente menores (4,1, 4,2 y 4,2 en el caso de los niños/as y 3,7, 4 y 4 en el caso de las familias) que en las dos preguntas anteriores. Siguiendo la tendencia de las respuestas anteriores, la desviación estándar muestra mayor discrepancia entre las respuestas (1,04,1 y 0,95 en el caso de los niños/as y 1,14, 1,2 y 1,02 en el caso de las familias), lo que puede reflejar la variedad de apreciaciones acerca del papel de los CSE en la comunidad, respecto a los problemas presentes en los barrios y la dirección y gestión de los propios centros.

Figura 1. Activismo social



En lo que respecta a la correlación entre las distintas categorías de esta dimensión (tabla 3), se muestran resultados significativos entre todas ellas, salvo en el caso de la pregunta: Las acciones que hace el centro promueven que los niños/as y adolescentes se impliquen en la solución de los problemas de la comunidad. Las respuestas a esta pregunta no parecen correlacionarse de forma significativa con las preguntas: El centro promueve la participación de las familias en la organización de actividades del centro y El centro facilita mi participación en aspectos relacionados con la dirección/gestión de este.

Tabla 3. Correlaciones Activismo social

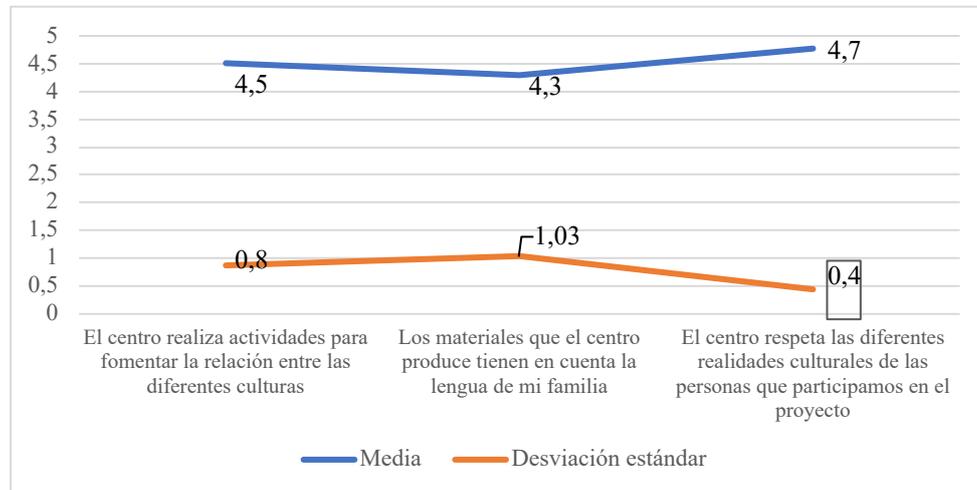
		Las acciones que hace el centro promueven que los niños/as y adolescentes se impliquen en la solución de los problemas de la comunidad	Las acciones que realiza el centro sirven para que aprendan a gestionar actividades y proyectos	El centro promueve la participación de los niños/as adolescentes en la organización de las actividades del centro	El centro facilita la participación de los niños/as y adolescentes en aspectos relacionados con la dirección/gestión del centro.	El centro promueve la participación de los niños/as y adolescentes en la mejora social del barrio
Las acciones que hace el centro me sirven para implicarme en la solución de los problemas de la comunidad	Correlación de Pearson	,817**	,474**	,526**	,441**	,674**
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,004	,000
	N	41	41	40	41	41
Las acciones que realiza el centro me sirven para aprender a gestionar actividades y proyectos con otras familias	Correlación de Pearson	,366*	,479**	,592**	,483**	,590**
	Sig. (bilateral)	,017	,001	,000	,001	,000
	N	42	42	41	41	41
El centro promueve la participación de las familias en la organización de actividades del centro	Correlación de Pearson	,287	,461**	,657**	,425**	,352*
	Sig. (bilateral)	,065	,002	,000	,006	,024
	N	42	42	41	41	41

El centro facilita mi participación en aspectos relacionados con la dirección/gestión de este	Correlación de Pearson	,293	,468**	,541**	,685**	,370*
	Sig. (bilateral)	,063	,002	,000	,000	,017
	N	41	41	40	41	41
El centro facilita mi participación en aspectos relacionados con la mejora social del barrio	Correlación de Pearson	,528**	,446**	,437**	,488**	,562**
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,005	,001	,000
	N	41	41	40	41	41

En cuanto a la segunda subdimensión analizada, la diversidad cultural, las preguntas se han centrado en la realización de actividades enfocadas a fomentar/gestionar la diversidad cultural, la accesibilidad de los materiales para personas que no hablan habitualmente las lenguas autóctonas y el respeto percibido hacia las distintas realidades culturales de las personas participantes en el proyecto del centro. Por la tipología de información se valoró por parte del equipo investigador recoger únicamente la información en relación a las familias, ya que son aspectos que inciden en el núcleo de intervención que en el caso de los CSE son las familias y no se diferencia en este caso la acción según se dirigen a los niños/as o a las familias.

Tal como se observa en la figura 2, la forma de trabajar la diversidad cultural en los CSE está muy bien valorada en todas las categorías que la componen en el cuestionario, con puntuaciones superiores al 4,3 en todos los casos, con una desviación estándar que demuestra la concentración de las respuestas en las puntuaciones más altas. De las tres preguntas, la referente a la accesibilidad de los materiales en la lengua de las familias es la que ha recibido una puntuación relativa más baja (4,3) y una desviación más alta (1,03). Esto puede deberse a la configuración de las familias que asisten al centro en lo que respecta a culturas y lenguas, donde una alta diversidad en este sentido supondría cierta limitación material a poder producir materiales adecuados a esta realidad.

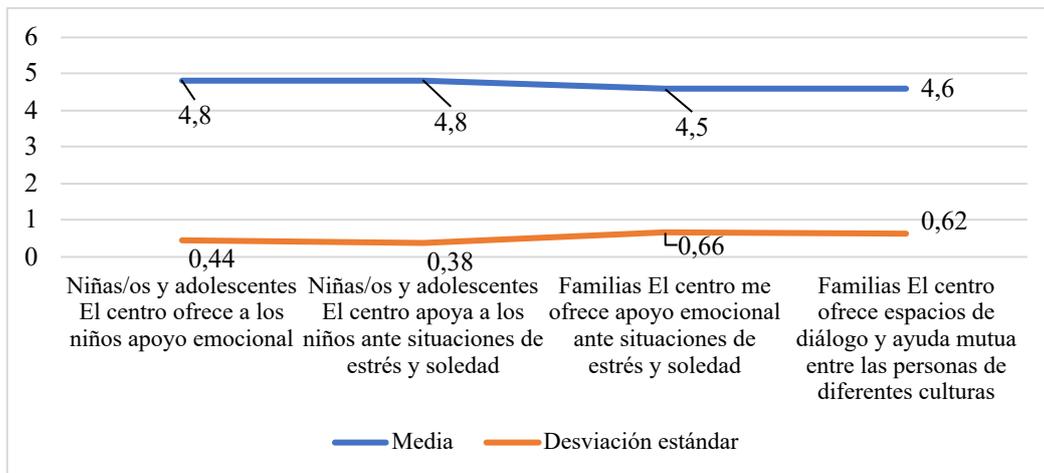
Figura 2. Diversidad cultural



Sobre la tercera subdimensión, esta hace referencia a uno de los aspectos más reconocibles de la cohesión social, el apoyo social entre las personas que conforman una determinada comunidad. Especialmente en barrios donde un porcentaje importante de la población sufre situaciones de vulnerabilidad y donde el acceso a los recursos públicos es difícil, el apoyo social se convierte en un recurso prácticamente imprescindible. Este hecho no es desconocido para los CSE, que dedican gran parte de sus recursos a ofrecer precisamente este apoyo social tanto a los niños y niñas como a sus familias. Este esfuerzo por parte de los centros es percibido por las familias de forma clara, teniendo en cuenta las altas puntuaciones que ha recibido esta dimensión en todas sus categorías (figura 3). Las puntuaciones en todos los casos superan el 4,5, aunque hay ciertas diferencias según se haya respondido acerca de los niños o sobre los adultos. En el primer caso, las dos categorías: El centro ofrece a los niños apoyo emocional y El centro apoya a los niños ante situaciones de estrés y soledad, se han obtenido puntuaciones medias idénticas (4,8), aunque hay diferencias menores en lo que respecta a la dispersión, que en ambos casos es muy baja (0,44 en el caso de los niños/as y 0,38 en el de las familias). Si observamos las categorías referentes a las familias, las puntuaciones medias son también muy parecidas y elevadas (4,5 i 4,6), con una elevada concentración de respuesta, aunque algo menor que en las respuestas acerca de los niños (0,66 y 0,62).

La homogeneidad en las puntuaciones y la desviación parecen indicar que los participantes perciben de manera similar el apoyo ofrecido ante situaciones puntuales de estrés y soledad y el apoyo ofrecido por los centros de forma general mediante espacios o acciones destinadas a ese fin.

Figura 3. Apoyo social



En cuanto a la correlación entre las respuestas sobre los niños y sus familias (tabla 4), esta dimensión muestra correlaciones significativas medias y fuertes en todos los casos.

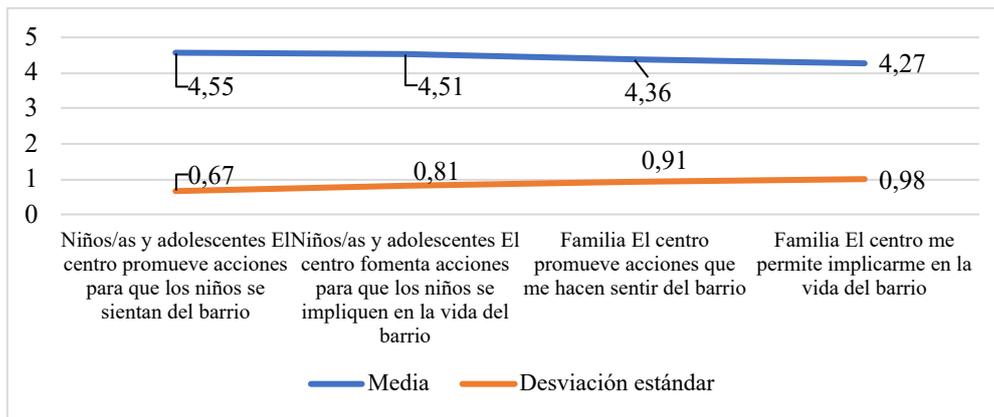
Tabla 4. Correlaciones Apoyo social

		El centro ofrece a los niños apoyo emocional	El centro apoya a los niños ante situaciones de estrés y soledad
El centro me ofrece apoyo emocional ante situaciones de estrés y soledad	Correlación de Pearson	,684**	,695**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	41	41
El centro ofrece espacios de diálogo y ayuda mutua entre las personas de diferentes culturas	Correlación de Pearson	,565**	,655**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	41	41

Finalmente, en relación con la cuarta subdimensión de la cohesión social, sobre la que se aporta información, la identidad de barrio (figura 4), constatar que la identificación con el territorio resulta capital para promover acciones comunitarias, así como la creación de redes de apoyo o la solidaridad vecinal, por poner algunos ejemplos. En cuanto a equipamientos que conforman en muchos casos una parte integral en la historia y trayectoria de sus respectivos barrios, los CSE realizan diversas acciones orientadas precisamente a reforzar dicha identidad.

Como se puede ver en la figura 4, los participantes coinciden en el papel de los CSE para promocionar la identidad de barrio. Una vez más, la percepción de este hecho es mayor respecto a los niños que respecto a las familias. Esta dimensión se divide en dos categorías que se repiten respectivamente para los niños y para los adultos: la promoción en el sentimiento de pertenencia al barrio (4,55 en el caso de los niños/as y 4,36 en el caso de las familias) y la implicación en la vida del mismo (4,51 en el caso de los niños/as y 4,27 en el caso de las familias). La primera categoría tiene un componente individual, referente a la autopercepción, mientras que la segunda hace referencia a actitudes y comportamientos observables. En ambos casos, las puntuaciones medias y la desviación han sido muy parecidas, aunque sigue la tendencia de las anteriores dimensiones a puntuar más alto y con menos dispersión las respuestas referentes a los niños.

Figura 4. Identidad de barrio



De nuevo, las correlaciones (tabla 5) entre las preguntas se muestran significativas a nivel estadístico y con valores altos. En lo que respecta a la diferencia de resultados entre las respuestas dadas acerca de las familias y de los niños y niñas, en todas las dimensiones se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. El resultado de la prueba de rangos de Wilcoxon ha sido en todos los casos a favor de las respuestas acerca de los niños y niñas, lo que confirma las primeras impresiones al valorar los resultados de las medias, es decir, que se percibe que las acciones realizadas desde los CSE tienen un mayor impacto en los niños que en sus familias.

Si bien hay que recordar que esta es una apreciación de los padres y las madres, ciertamente los CSE diseñan sus acciones educativas de forma preeminente a los niños, dedicando más tiempo y recursos a las actividades dirigidas a esta población. Sin embargo, a juzgar por las puntuaciones obtenidas en todos los ítems, el trabajo que se hace hacia las familias está bien valorado por las mismas.

Tabla 5. Correlaciones identidad de barrio

		El centro promueve acciones para que los niños se sientan del barrio	El centro fomenta acciones para que los niños se impliquen en la vida del barrio
El centro promueve acciones que me hacen sentir del barrio	Correlación de Pearson	,767**	,832**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	40	40
El centro me permite implicarme en la vida del barrio	Correlación de Pearson	,698**	,821**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	39	39

5. Discusión

Este estudio de métodos mixtos exploró como los CSE favorecen una mejora de los recursos personales de los/las niños/as y de las familias que participan en dichos centros, así como de sus redes relacionales, actuando a su vez como promotores de cohesión social.

Tal como se muestra en los resultados presentados, los CSE permiten que los niños/as y adolescentes que participan en los mismos, así como también sus familias, mejoren niveles de desarrollo personal y social; también se muestra que la presencia de los centros mejora las comunidades en las que estos están ubicados. En concreto, desde la voz de las familias la cohesión social requiere la creación de condiciones necesarias para la convivencia intercultural (Aguado, 2016). En consonancia con estudios anteriores, esta investigación evidencia que para que sea posible la convivencia entre personas de culturas diversas favoreciendo, de este modo, su incorporación en las sociedades de acogida, es necesario formar a la ciudadanía y también a los profesionales en competencias interculturales que promuevan la inclusión de personas que han vivido procesos migratorios (Alonso, *et al.*, 2021; Morata *et al.*, 2020).

También se evidencia que la cohesión social requiere de plataformas y estructuras como son los CSE, espacios de ayuda mutua, de apoyo social (Gimeno-Monterde y Álamo-Candelaria, 2018) y de acompañamiento, que actúan como factores de conexión entre la propia comunidad y las personas migrantes (Avellaneda, Morata y Ruiz, 2019).

El éxito de la cohesión social viene dado cuando la propia comunidad produce activismo social. Este se manifiesta a través de acciones de solidaridad, sensibilidad social o denuncia, de forma que la propia ciudadanía se convierte en agente activo de cambio y genera espacios de protección y desarrollo desde una perspectiva de seguridad. Así mismo, dicho activismo se caracteriza por ser promotor de compromiso social y de participación social y ciudadana (Sarmiento Sierra, 2016; Novella *et al.*, 2014).

Finalmente, cabe resaltar que favorecer procesos de cohesión social requiere de educación, de ahí la importancia de la acción educativa que realizan estos centros para el desarrollo de competencias ciudadanas y cívicas (Foglia, 2019; Souto-Otero, 2019). Contar con ciudadanía activa permite una mejor adaptabilidad de todos los agentes de las comunidades de acogida a las personas que llegan de otras comunidades y realidades socioculturales. Así mismo, el paso por los CSE permite a las personas que ya están ubicadas en los territorios actuar como anfitrionas de las comunidades, ofreciendo espacios de acogida y orientación para una mejor y más rápida incorporación.

6. Conclusiones

Son muchas las necesidades derivadas de los procesos migratorios a las que los CSE dan respuesta, tanto de los niños/as como sus familias, debido a las dificultades que este colectivo presenta (establecer vínculos sociales, conocimiento del entorno, apoyo emocional frente a situaciones de estrés, entre otros). Desde esta perspectiva, se observa como estos centros ofrecen respuestas óptimas para la cobertura de dichas necesidades, especialmente a nivel individual (niños/as y familias). Sin embargo, los resultados muestran la necesidad de promover un activismo social más implicado con la comunidad local, mediante acciones, programas y trabajo colaborativo con otros recursos y entidades del territorio. Para ello, será necesario contar con los recursos humanos, materiales y de planificación que permitan dar este paso de implicación activa con el territorio.

En lo referente a la diversidad cultural, también se observa una alta valoración por parte de las familias sobre el reconocimiento y valoración de las diferentes culturas que conviven en los centros. Sin embargo, también este aspecto requiere de una programación explícita para trabajar las competencias interculturales, a través de actividades, programas y redes de relación. Así mismo, será especialmente importante contemplar esta área de intervención en el diseño de políticas públicas de carácter social y educativo que faciliten que la ciudadanía conozca las diferentes realidades culturales y se valore la diversidad como un aspecto positivo y enriquecedor de los contextos comunitarios. También, de especial importancia, será la formación por parte de los educadores en competencias para el desarrollo y la relación intercultural.

Relacionado con el apoyo social se muestra que los centros promueven espacios y contextos significativos para las familias y los niños/as, donde expresar, comunicar y gestionar sus emociones. Por otro lado, también se plantea la necesidad de seguir trabajando desde esta tipología de centros el apoyo emocional entre iguales, más allá del que ofrecen los educadores/as y los propios espacios y actividades que se desarrollan en los centros. Un aspecto que los CSE podrían incorporar para la mejora del apoyo social son los procesos de mentoría entre adolescentes y familias. Los adolescentes y familias que han realizado sus procesos de acogida con éxito pueden llevar a cabo dichas acciones con otras personas recién llegadas a la comunidad, que también requieren de procesos de apoyo. De especial importancia es la función que desarrollan estos centros como espacio de acompañamiento ante situaciones de soledad y estrés, derivados de los procesos migratorios y de las situaciones de pobreza que viven los niños/as y sus familias. Para conseguir el incremento de apoyo se valora la necesidad de empoderar a los participantes como referentes positivos entre iguales que pueden actuar como soporte ante situaciones sobrevenidas derivadas de las realidades de vulnerabilidad presentes en los contextos en los que están ubicados estos centros.

Finalmente, en relación a la identidad de barrio, también se observa que los CSE realizan funciones de vinculación con la comunidad para el incremento y mejora del sentido de pertenencia a la misma; esto se observa mediante la participación en actividades programadas en el barrio y en la implicación en eventos o celebraciones. Sin embargo, para ello se requiere de la incorporación de programas que permitan fomentar la participación e implicación en la vida del barrio, así como también una mayor sensibilización ante necesidades sociales, económicas, culturales y educativas que requieran acciones de denuncia y compromiso a nivel ciudadano y político.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto financiado por la Fundación Pere Tarrés, *Acción comunitaria, ocio y cohesión social en la gestión de la diversidad cultural en los centros socioeducativos* desarrollada por el Grupo de Investigación en Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés-URL.

Referencias

- Aguado Odina, M. T. (2016). Educación intercultural para la equidad y la justicia social. *Revista Convi-ves*, 14, 5-12.
- Alonso, I., Berasategi, N., Morata, T., Palasí, E. (2021). Ocio, acción sociocultural y cohesión social. Un estudio de cuatro barrios. N. Beloki; I. Alonso; I. Kerexeta, (coords.) *Redes para la inclusión social*, (pp. 450-469). Editorial Graó.
- Arango, J., Mahía, R., Moya, D., Sánchez-Montijano, E. (dir.) (2018). *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política*. Anuario CIDOB de la Inmigración 2018. CIDOB.
- Avellaneda, R., Morata, T., Ruiz, R. (2019). El trabajo socioeducativo con infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad: la experiencia de la red de centros socioeducativos de la Fundación Pere Tarrés. En I. A. Sáez y K. A. Sánchez (Eds.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 319-332). Octaedro.
- Balibrea, E., Santos, JA. y Lerma, I. (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apuntes. Educación física y deportes*, 269, 106-11
- Barciela, S. (2020). *Arde la ciudad. Conflicto en barrios*. Colección Migraciones y Sociedad.
- Bianchi, J. (2011). Intercultural Identities: Addressing the Global Dimension through Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30, 279-292.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2011.01697.x>
- Brettell, C., Hollifield, J. (Coords.). (2000). *Migration Theory. Talking across Disciplines*. Routledge.
- Carens, J. (2013). *The ethics of immigration*. Oxford University Press.
- Castles, S., Miller, M. J. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. MacMillan
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>
- Cortellesi, G., Kerna, M. (2016) Together old and young: how informal contact between young children and older people can lead to intergenerational solidarity. *Studia paedagogica* 21(2). DOI: 10.5817/SP2016-2-7
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications.
- Dali, K. (2013). Books in their suitcases: Leisure reading in the lives of Russian-speaking immigrants in Canada. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45(4), 261-293.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961000612448208>
- Domingo, A. (2016). *Integración y diversidad en España*. Icaria.
- Fabregues, F., Farrés, O. (2019). La inmigración en España- La inmigración en Europa. En J. Arango, R. Mahía, D. Moya y E. Sanchez-Montijano(dir.). *Inmigración, elecciones y comportamiento político* (pp.320-325). Anuario CIDOB de la Inmigración 2019. CIDOB. <https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/361007>
- Ferret, M. P., Baylina, M., Ortiz, A. (2012). Los lugares de la amistad y la vida cotidiana de chicas y chicos adolescentes en un barrio de Barcelona. *Revista Latino-Americana de Geografía e Género*, 3(2), 116-124 Doi: 10.5212/Rlagg.v3.i2.116124
- Foglia, C. (2019). Los consejos locales de niñez y adolescencia: institucionalizando la participación de la sociedad civil en la producción de la política pública de infancia a nivel local en el conurbano bonaerense. *Ciudadanías*, 4, 71-97.
- García, C., Goenechea, M. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Revista Educación y futuro digital*, 1, 74-88.
- García-Martín, I., Ortega-Mohedano, F. y Pérez-Peláez, M. E. (2021). Comunicación y espacios culturales en tiempos de COVID-19. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 154, 21-43. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1261>
- García Martínez, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18 (2).
- Geddes, A. (2003). *The Politics of Migration and Immigration in Europe*. Sage.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Erratum. Revista de Psicología del Deporte*, 12 (1), 67-80
- Gómez, M., Morata, T., Trilla, J. (2015). Childhood Participation Experiences in the Memory. *Educational Review*, 68, (2),189-206.
- Hampshire, J. (2013). *The politics of immigration: Contradictions of the liberal state*. Polity Press.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación (Quinta)*. McGraw Hill. <https://doi.org/10.1016/B978-0-02-031213-9>
- Kirk, P., Shutte, M. A. (2004). Community Leadership Development. *Community Development Journal*, 39, 234-251. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsh019>
- Kemeny, T., Cooke, A. (2017). Urban Immigrant Diversity and Inclusive Institutions. *Economic Geography*, 93 (3), 267-291. <https://doi.org/10.1080/00130095.2017.1300056>.

- Kuçuksuleymanoglu, R. (2018) Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7, (3) 244-252
- Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales
- López, A., Lisciandra, F., Roman, G. (2019) InclusiON Guide. (Best practices in Educational leisure time as a space for social inclusion of migrants and refugees). *Erreka. Isbn 978-84-09-02868-9*
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107–114.
- Marín, M. (2012). Nuevos protagonistas, nuevas identidades. In Rodríguez, M y Llopis, C (Coords.). *Otra Educación es posible* (pp. 45–73). Narcea.
- Marchioni, M. (2006). Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios. *Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 213-224
- Marchioni, M. (2004). *La acción social en y con la comunidad*. Certeza.
- Marin, M. Á. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Revista Académica*, 21(29), 1–29.
- Marzo, M., Pulido, M.A., Morata, T., Palasí, E. (2019). Aportaciones de las entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en el desarrollo de competencias académicas y de empleabilidad de los niños y adolescentes que participan en ellas. *Educació Social: Revista d'intervenció socioeducativa*, 73, 117-138. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn73id361310>
- Matejskova, T., Antonsich, M. (Eds.). (2015). *Governing through diversity: Migration societies in the post-multiculturalist age Basingstoke*. Palgrave Macmillan
- Mateos, A., Fernández, M. (2017). El caleidoscopio de la integración. Hacia un modelo mixto desde la perspectiva de los migrantes. *Revista de Fomento Social*, 72 (2), 157–201
- Morata, T., López, P., Marzo, T., Palasí, E. (2021). The influence of leisure-based community activities on neighbourhood support and the social cohesion of communities in Spain. *International Social Work*. <https://doi.org/10.1177/00208728211021144>
- Morata, T., Palasí, E., Rocha, JA. (2020). Ocio y participación juvenil: el tiempo libre educativo como espacio de aprendizaje y práctica de la participación. Lazcano, I y De-Juanas, A. (coord.) *Ocio y Juventud Sentido, potencial y participación comunitaria* (pp. 181-202). UNED
- Morata, T., Alonso, I. (2019). El tiempo libre educativo clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En I. Alonso y K. Artexe (coord.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 37–52). Octaedro.
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Graó
- O'Fallon, L. R., & Dearry, A. (2002). Community-based participatory research as a tool to advance environmental health sciences. *Environmental health perspectives*, 110 Suppl 2(Suppl 2), 155–159. <https://doi.org/10.1289/ehp.02110s2155>
- Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *Estudios Desarrollo Local, Educación E Identidad Cultural*, 4, 67–83.
- Pulido-Rodríguez, M. A., Marzo, M., López, P., Morata, T. (2019). Apoyo vecinal como motor de cohesión social de barrio. En I. Alonso & K. Artetxe (Eds.). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 113–127). Ediciones Octaedro.
- Rodríguez Torres, J. y Gómez Jiménez, Ó. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Ryan J. Gagnon. (2020). Examining perceived adolescent socioemotional development and repeated camp experiences using a planned missing data design. *Journal of Leisure Research*, 51, 5, 517-535, <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1787803>
- Sarmiento Sierra, M. (2016). *Los espacios lúdicos como herramienta pedagógica para formar cultura de participación infantil y adolescente activa*. [Trabajo presentado como requisito para optar el título como especialista en Pedagogía de la Lúdica]. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá.
- Scarinci, I. C., Johnson, R. E., Hardy, C., Marron, J., Partridge, E. E. (2009). Planning and implementation of a participatory evaluation strategy: a viable approach in the evaluation of community-based participatory programs addressing cancer disparities. *Evaluation and program planning*, 32(3), 221–228. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.01.001>
- Scott, W.A., Scott, R. (1989). *Adaptation of immigrants*. Pergamon Press.
- Seat, R. (2000). Factors affecting the settlement and adaptation process of Canadian adolescent newcomers 16–19 years of age. Family Service Association of Toronto
- Smock, K. (2004). *Democracy in Action. Community Organizing and Urban Change*. Columbia University Press.
- Souto-Otero, M. (2019). Voluntariado, educación no formal y juventud: conceptos clave, participación y

reconocimiento en la Unión Europea. Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 53-72.

Sredovska, E. (2015). Application of a french model of sociocultural animation at adolescents' leisure time. *Trakia Journal of Sciences*, 13, 1, 487-490. <https://doi.org/10.15547/tjs.2015.s.01.084>