



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

Trabajo Fin de Grado

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:
REFUERZO EDUCATIVO PARA NIÑOS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

Autor/a: Irene Herguedas Moreno

Tutor/a académico: María Jesús de la Calle Velasco

A mis padres, por alentarme en el camino de mi vocación.

A mi familia y demás personas cercanas, por apoyarme y creer en mí.

A mi tutora María Jesús, por el compromiso, la entrega y la atención prestada.

A Red Íncola y sus voluntarios, por formar parte de este trabajo.

Y, en especial, a mis niños, por ser fuente de inspiración y aprendizaje.

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado recoge un Programa de refuerzo educativo dirigido a niños de origen inmigrante, en colaboración con sus familias.

A partir de este proyecto pretendo dar a conocer la realidad social y educativa de este colectivo minoritario. Para ello, he realizado una fundamentación teórica a partir de autores estudiosos del tema. Posteriormente he propuesto diferentes actividades que se pusieron en práctica junto a sus familias y personas voluntarias, con el fin de mejorar los resultados académicos y personales de los alumnos. Finalmente concluyo el presente trabajo con unas reflexiones sobre la experiencia que he vivido.

Palabras clave

Inclusión, refuerzo educativo, educación integral, valores, inmigrantes, familias.

Abstract

This Final Project includes an educational reinforcement programme aimed at immigrant children, in collaboration with their families.

I try to show the social and educational reality of this minority group. A theoretical framework is written taking in account the authors who are experts on the topic. In addition, I have proposed different activities that were implemented with families and volunteers in order to improve the academic and personal results of the students. Finally I conclude this project with some reflections on the experience I have lived.

Key words

Inclusion, educational reinforcement, integral education, values, immigrants, families.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	6
JUSTIFICACIÓN	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
SUCESIÓN DE LEYES EDUCATIVAS HASTA LA INCLUSIÓN	9
CATEGORIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ANEEAE)	15
ESTADÍSTICAS SOBRE POBLACIÓN EXTRANJERA	16
EVOLUCIÓN POR NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN ESPAÑA	16
DATOS ESTADÍSTICOS DE POBLACIÓN EXTRANJERA POR PAÍS, COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA	17
DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE EN NUESTRA COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA	17
DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO DEL ALUMNADO INMIGRANTE.....	18
PROGRAMA PARA LA MEJORA DEL ÉXITO EDUCATIVO EN CASTILLA Y LEÓN	19
FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO	20
REFUERZO EDUCATIVO E INCLUSIÓN	22
COORDINACIÓN CON LOS DEMÁS AGENTES EDUCATIVOS	25

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
A QUIÉN VA DIRIGIDO EL PROGRAMA	27
OBJETIVOS	29
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS.....	30
LÍNEAS DE ACTUACIÓN.....	30
RECURSOS	31
PROPUESTA DE SESIONES	31
CONTEXTO	37
EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	39
CONCLUSIONES	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÉNDICES.....	50

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado contempla la inclusión educativa y social para todo el alumnado, en especial, para aquellos de origen inmigrante. Esta inclusión es necesaria frente a la diversidad biológica, étnica, cultural, lingüística o funcional; para conseguir una educación para todos en la que los centros educativos se adapten a las necesidades educativas y sociales de cada uno.

El tema elegido en este proyecto se ha realizado a partir del trabajo con un grupo de alumnos de Educación Primaria en riesgo de exclusión social. En este documento pretendo dar visibilidad a este colectivo, así como dar a conocer la propuesta de intervención que he llevado a cabo con ellos y exponer los resultados de la misma.

De esta forma, he elaborado una fundamentación teórica basada en un análisis de las leyes educativas hasta el momento para observar qué cabida ha tenido la inclusión en ellas. Además, he recogido un análisis de diferentes estadísticas sobre la población inmigrante que se encuentra escolarizada, el rendimiento de los alumnos según el informe PISA y el estudio de varios autores sobre el fracaso escolar, el refuerzo educativo y la coordinación entre agentes educativos.

Seguidamente se establece una propuesta de intervención para realizar en un determinado contexto, con objetivos programados y una serie de sesiones propuestas. Finalmente, se recogen los resultados extraídos de los cuestionarios dirigidos a los agentes educativos que han participado en el refuerzo educativo y las conclusiones generales de la propuesta de intervención.

OBJETIVOS

Con este Trabajo Fin de Grado pretendo:

- Conocer en profundidad las dificultades académicas y sociales que tienen los alumnos de origen inmigrante.
- Buscar estrategias educativas acordes a la problemática que presenta este alumnado para dar respuesta a sus necesidades.
- Poner en práctica las medidas planteadas para mejorar el rendimiento académico de estos alumnos y lograr el éxito escolar.
- Trabajar en colaboración con las familias para que sean partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dar visibilidad a este colectivo étnico minoritario.

JUSTIFICACIÓN

El motivo por el que he elegido este tema para la realización del Trabajo de Fin de Grado es la intención de dar visibilidad a un colectivo al que se le suele dar poca importancia. Cuando en la Facultad de Educación nos preparan para ser futuros maestros en Pedagogía Terapéutica se centran en, según la categorización de Castilla y León, instrucción 24 de agosto de 2018, el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACC) y Alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Aunque el Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE), al igual que los anteriores, también forma parte del Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ANEEAE) no se le dedica tanto tiempo; por lo que desde la universidad no conocemos las dificultades que tiene este grupo, así como estrategias educativas para llevar a cabo con el mismo.

Otro motivo por el que me decanté por esta temática tiene que ver con la experiencia laboral que estoy viviendo como coordinadora de un apoyo escolar para niños de

Educación Primaria en riesgo de exclusión social. En este programa, implementado por la Fundación Red Íncola, he colaborado como voluntaria durante tres años.

Mi trabajo me ha dado la oportunidad de conocer las características y necesidades del Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE). Por ello, considero que es importante que todos los maestros conozcan este campo que no solemos tener en cuenta al hablar de Educación Especial.

Personalmente, si antes ya era consciente de la importancia que tiene ayudar a algunas familias que viven en situaciones desfavorecidas y en riesgo de exclusión social, ahora lo soy mucho más debido al contacto que tengo con ellas día a día. En muchas ocasiones, este colectivo minoritario de procedencia en su mayoría marroquí no puede permitirse llevar a sus hijos a academias o actividades extraescolares que refuercen o completen su educación, por lo que recurren a asociaciones u organizaciones sin ánimo de lucro, quienes organizan refuerzos escolares y otras actividades educativas.

El programa de refuerzo escolar no solo se centra en trabajar aspectos académicos con los niños, sino que pretende una educación integral, otorgando importancia a valores sociales como la amistad, el compañerismo, la honestidad, la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, etc. Así, se crea un ambiente multicultural que favorece el aprendizaje y potencia las relaciones sociales, integrando a todos los alumnos.

Además, se da a las familias la oportunidad de participar de forma activa en el programa, fomentando de esta manera su integración social. Según Fapaes (2004) “la integración de los alumnos inmigrantes ha de venir de la mano de la integración de sus familias, (...) para que ellas colaboren con los centros educativos en la integración de sus hijos”. (p.80)

En cuanto a las competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria y Mención en Educación Especial que he adquirido al realizar este proyecto se detallan a continuación:

Considero que he logrado la competencia de poseer y comprender conocimientos del área de estudio de la Educación mediante la lectura de libros, documentos y artículos; usando una terminología educativa adecuada, así como características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del

sistema educativo; objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria, y principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Considero que he conseguido la competencia de aplicar los conocimientos al trabajo de una forma profesional, ya que soy capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, además de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, y coordinarme con personas de diferentes áreas de estudio para crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

Pienso que he adquirido la competencia de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios, interpretando datos de observaciones en contextos educativos y utilizando procedimientos eficaces de búsqueda de información mediante recursos informáticos para búsquedas en línea.

Pienso que he logrado la competencia de transmitir información, ideas, problemas y soluciones ante un público especializado o no en materia de Educación con la realización de este trabajo.

Me considero competente en el desarrollo de un compromiso ético que potencia la educación integral, con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, los valores propios de una cultura y los valores democráticos.

Sobre las competencias específicas del Título señalo las siguientes:

- Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, relacionando teoría y práctica, mediante la adquisición de conocimiento práctico del aula, gestionando el mismo.
- Dominar destrezas, estrategias y habilidades sociales para fomentar un buen clima en el aula que permita el aprendizaje y la convivencia.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

SUCESIÓN DE LEYES EDUCATIVAS HASTA LA INCLUSIÓN

Para llegar hasta la actual inclusión educativa que hoy en día podemos ver en las aulas han tenido que sucederse varias leyes de Educación. Estas han permitido el transcurso desde la antigua exclusión, pasando por la integración, hasta la inclusión escolar. Así, la historia de la Educación Especial ha tenido su evolución a la vez que la implantación de las siguientes leyes. En esta evolución destacan tres modelos: el enfoque terapéutico, individual, médico o deficitario (años 40-60), el enfoque integrador (años 70-80) y el modelo educativo inclusivo (desde los años 90 hasta nuestros días).

A continuación se explican los aspectos más relevantes de cada ley en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Durante los siglos XVIII y XIX comienza a cambiar el trato educativo que se da a los alumnos con discapacidad, quienes durante la Edad Media no tenían derecho a la educación. Así, en 1795 se crea la Escuela Real por Carlos IV, reconocida como la primera escuela pública para sordomudos.

Ley Moyano de 1857:

También conocida como Ley de la Instrucción Pública, es la primera ley educativa que regula el sistema educativo español de forma integral. En el artículo 6 de esta ley se detalla lo siguiente:

La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley.

En el artículo 108 de la presente ley expone la creación de escuelas específicas para el alumnado con discapacidad:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

En 1910 se forma el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. En 1917 se construyen en Madrid y Barcelona las primeras escuelas especiales para anormales (término usado antiguamente para referirse a las personas con discapacidad intelectual).

Ley General de Educación (LGE) de 1970:

Con dicha ley educativa se establece por primera vez la Educación Especial en España. Hasta ese momento este tipo de educación tenía carácter asistencial en las instituciones y estaba sin regular. La Ley General de 1970 dedica el capítulo VII a la Educación Especial y en su artículo 49 hace referencia a los jóvenes con discapacidad y también a los alumnos que presentan altas capacidades, denominándolos superdotados.

En su artículo 51 se precisa la atención a estos alumnos, organizando la educación especial de forma paralela al sistema educativo ordinario:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

“Se dedicó un esfuerzo mayor a la creación de centros específicos que a la habilitación de unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario” (Lorenzo, 2009, p.256).

En 1975 se funda el Instituto Nacional de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación y que se ocupará de la educación de los alumnos con discapacidad.

En 1982 se crean los Equipos Multiprofesionales dirigidos a la Educación Especial, como medida mayormente terapéutica y siendo esta una de las aportaciones más importantes de la LGE.

Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982:

Esta ley fue un hecho esencial en el paso de la exclusión a la inclusión, centrándose en aspectos de la vida de las personas con discapacidad y fijando unos principios básicos de normalización, integración, sectorización de los servicios e individualización.

Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial:

En el cual se recogen los aspectos educativos de la LISMI. Además, se proponen medidas para desarrollar un programa de integración escolar de alumnos con discapacidad en el sistema educativo general.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990:

Esta ley aprobada el 3 de octubre de 1990 establece la educación obligatoria hasta los 16 años. Además, engloba la Educación Especial en el sistema educativo ordinario, estableciendo un único sistema educativo para todos los jóvenes. Este cambio supone una nueva apreciación del término de “atención a la diversidad”, es decir, una atención a las necesidades del alumnado dentro de la escuela ordinaria.

También introduce en la legislación española el concepto de “alumno con necesidades educativas especiales”, que será utilizado en todas las reformas educativas posteriores y sustituye al de “alumnos de Educación Especial”.

Así, en su capítulo V, artículo 36.1 establece:

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Por ello, esta ley supone un avance en la integración del alumnado.

Se apuesta ya, de un modo decidido, por la integración escolar y por la normalización, por la detección precoz de estas necesidades y la atención en Centros específicos, solo cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas en un Centro de régimen ordinario (Lorenzo, (2009: 503).

Otro aspecto a destacar de la LOGSE es la creación de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), cuyas funciones son la orientación, apoyo directo y asesoramiento a los docentes de centros de Educación Infantil y Primaria.

Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales:

En este decreto se detalla la atención del alumnado desde la perspectiva de la diversidad. Apunta que el término “alumnado con necesidades educativas especiales” no es exclusivo de niños que presentan una discapacidad.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002:

Esta ley que seguía las líneas de años anteriores, no se llegó a aplicar.

Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006:

Con esta ley se establecen nuevas categorías en torno a la Educación Especial, como por ejemplo, la definición de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE). Así, se tiene en cuenta a aquellos alumnos que no tienen ningún tipo de

discapacidad pero sufren otras dificultades como: incorporación tardía al sistema educativo español, dificultades específicas educativas, altas capacidades o que requiere apoyos por su situación social.

A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. El sistema educativo español ha realizado grandes avances en este ámbito en las últimas décadas, que resulta necesario continuar impulsando. También precisan un tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español.

Dicha ley destaca la inclusión que se debe realizar con todos los alumnos en cualquiera de las etapas educativas.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

En su artículo 74.1 tiene cabida la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, la cual apuesta por la inclusión.

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la

permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013:

Es la ley educativa que está vigente en España hasta el momento. Sigue los mismos planteamientos inclusivos que su ley predecesora (LOE). Introduce alguna modificación sobre el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, añadiendo una sección nueva referente a las dificultades específicas de aprendizaje.

Sección Cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

Artículo 79.bis. Medidas de escolarización y atención.

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

Otra variación de la LOMCE es el nuevo apunte que se hace dentro de las dificultades específicas de aprendizaje, siendo este el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), al que las Administraciones tienen que dar una respuesta adecuada.

Con este recorrido por las leyes educativas, desde la Ley Moyano de 1857 hasta la actual LOMCE vigente desde 2013, podemos observar la inclusión educativa y social de las personas con necesidades educativas especiales que se ha ido realizando poco a poco en el sistema educativo español.

CATEGORIZACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ANEEAE)

La Instrucción 24 de agosto de 2017 de Castilla y León categoriza al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ANEEAE) en: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE), Altas Capacidades intelectuales (AACC), Alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico, y Alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Para la elaboración de este trabajo me he centrado en el Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE) y el Alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. Para ser más precisos, dentro del agrupamiento ANCE trato las siguientes categorías: inmigrantes con desfase curricular (perteneciente a la tipología “incorporación tardía al sistema educativo español”), minorías, ambiente desfavorecido y exclusión social (pertenecientes a la tipología “especiales condiciones geográficas, sociales y culturales”). Dentro del agrupamiento de Alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico hablo de la tipología “dificultades específicas de aprendizaje”, respecto a cuatro categorías: de lectura, de escritura, de matemáticas y de lectoescritura.

ESTADÍSTICAS SOBRE POBLACIÓN EXTRANJERA

A continuación se detallan brevemente datos estadísticos extraídos del Portal Español de Inmigración.

El número de extranjeros en España con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2018 asciende a 5.424.781. La clasificación distingue entre Régimen de Libre Circulación para personas que proceden de países de la Unión Europea y Régimen General. Según el tipo de régimen jurídico que se aplica a cada inmigrante, sitúa a 3.274.854 (60,4%) extranjeros en Régimen de Libre Circulación UE y a 2.149.927 (39,6%) en Régimen General.

Con respecto a las cifras recogidas a 31 de diciembre de 2017 (3,6%) se observa un incremento neto de 187.071 residentes. Esta variación resulta del aumento de 150.264 ciudadanos en Régimen de Libre Circulación UE (4,8%) y de 36.807 en Régimen General (1,7%).

De los más de 420.000 niños extranjeros menores de 10 años que residen en España, el 67,1% es residente en Régimen General, es decir, provienen de países externos a la Unión Europea.

Cabe destacar que el segundo país con mayor número de personas con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2018 es Marruecos, país de donde proviene la mayor parte del alumnado con el que se va a realizar este proyecto.

EVOLUCIÓN POR NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN ESPAÑA

En la Tabla 1 (Anexo 1) podemos observar el crecimiento poblacional de la mayoría de nacionalidades durante el primer semestre de 2018. Los países que obtuvieron un importante crecimiento durante dicho semestre fueron Venezuela (20,6%) y Colombia (10,5%). Si observamos el crecimiento semestral de los países que tienen mayor número de migrantes, podemos ver que obtuvieron un crecimiento mínimo o incluso negativo. Así, Marruecos tuvo un crecimiento del 1,5%, mientras que Bulgaria y Rumanía obtuvieron alcanzaron cifras negativas, -1,0% y -0,4% respectivamente.

DATOS ESTADÍSTICOS DE POBLACIÓN EXTRANJERA POR PAÍS, COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA

Los datos provisionales a 1 de enero de 2018 sobre la población extranjera que encontramos en España ascienden a un total de 4.719.418 de personas; entre las cuales hay 2.367.176 hombres y 2.352.242 mujeres. Los países con mayor número de migrantes son Marruecos (769.050) y Rumanía (673.017).

Los datos de Castilla y León recogen un total de 122.869 extranjeros; 60.514 hombres y 62.355 mujeres. Los tres países de donde proceden más habitantes son: Rumanía (23.549), Bulgaria (20.136) y Marruecos (19.756).

En cuanto al número de extranjeros residentes en Valladolid, hay un total de 23.430 personas; 11.568 hombres y 11.862 mujeres. La mayoría proceden de Bulgaria (5.268), Rumanía (5.093) y Marruecos (3.169).

No existen datos actualizados sobre población infantil extranjera. Aunque en estos años pueden haber sufrido alguna variación, nos sirven para tener una referencia. Un total de 17.049 jóvenes extranjeros entre 5 y 14 años residen en España, a fecha de 2016.

DATOS ESTADÍSTICOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO INMIGRANTE EN NUESTRA COMUNIDAD AUTÓNOMA Y PROVINCIA

En cuanto a la escolarización de alumnado inmigrante se recogen los siguientes datos:

En Castilla y León, durante el curso escolar 2017/18 se matricularon en Educación Primaria un total de 124.498 alumnos inmigrantes; 82.595 alumnos en centros públicos y 41.903 en centros privados.

En la provincia de Valladolid, durante dicho curso escolar, el número de alumnos extranjeros matriculados en Educación Primaria asciende a 30.207; 18.298 alumnos en centros públicos y 11.909 en centros privados.

DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Dentro del conjunto de países que expone la OCDE, el porcentaje de alumnos inmigrantes es del 12%, mientras que en la Unión Europea es del 10%. En España, los alumnos de origen inmigrante evaluados por el informe PISA en 2017 representan el 11% del total.

El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. (...) La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. (OCDE, s.f., p.3).

Se observan notables diferencias entre los resultados del alumnado de origen extranjero y los resultados del alumnado autóctono, siendo los primeros 42 puntos inferiores (los nativos alcanzan los 500 puntos) en las pruebas de ciencias (Anexo 2). En la prueba de lectura (Anexo 3) los alumnos nativos superan a los extranjeros en 40 puntos y en la prueba de matemáticas (Anexo 3) consiguen 43 puntos más.

Si comparamos los resultados con el resto de provincias de España o incluso con la Unión Europea, Castilla y León se encuentra por encima de la media superando a países con un mayor PIB y mucho mayor flujo de inmigración.

Lo acontecido en estos resultados no es fruto de la casualidad. En la infancia, la pobreza es la causa de recibir menos y peor educación. Un niño en condiciones de pobreza cuenta con menos posibilidades de obtener una buena educación en cuanto a calidad y cantidad, en comparación con un niño del sector medio.

PROGRAMA PARA LA MEJORA DEL ÉXITO EDUCATIVO EN CASTILLA Y LEÓN

Desde el curso 2007-2008, la Conserjería de Educación desarrolla el Programa para la Mejora del Éxito Educativo con el objetivo de incrementar las tasas de titulación, contribuir a reducir el abandono escolar temprano en Castilla y León, fomentar la inserción en el mercado laboral y contribuir a la creación de un buen clima de convivencia en los centros docentes. Este programa va dirigido al alumnado de Castilla y León que necesite algún tipo de apoyo y refuerzo educativo en áreas y materias instrumentales, planificación y organización del trabajo, hábitos y técnicas de estudio y habilidades para la integración y adaptación al grupo. Además, con su puesta en marcha se pretende lograr una educación de calidad para todos, conseguir el éxito educativo, promover en los centros la integración del alumnado y conseguir la colaboración y participación de las familias. Cabe destacar que la Conserjería de Educación va a reforzar esta importante medida tomada mediante la incorporación de nuevos aspectos relacionados con retos metodológicos. Mediante estas decisiones que se asumen, se pretende mejorar los resultados de aquellos centros escolares a los que acuden alumnos procedentes de contextos socioculturales desfavorecidos, con escasa motivación hacia el aprendizaje y retraso escolar significativo.

Las medidas que conforman dicho programa van dirigidas a Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato. Principalmente las **medidas de mejora del éxito educativo** van destinadas al alumnado de 3º y 6º de Primaria, por ser estos quienes tienen que realizar una prueba de evaluación al finalizar dichos cursos, a los alumnos que se incorporan al primer curso de Educación Secundaria, así como clases extraordinarias fuera del periodo lectivo para alumnos de 1º y 4º de Educación Secundaria y 1º de Bachillerato. Las **medidas dirigidas a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la integración del alumnado** se basan en apoyo y refuerzo fuera del periodo lectivo para alumnos desde 4º de Educación Primaria hasta 2º de Educación Secundaria. Por último, **las medidas destinadas a facilitar la continuidad del alumnado en el sistema educativo** constan de un curso preparatorio para las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado superior.

FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

El fracaso y el abandono escolar son términos íntimamente ligados, pero con alguna distinción. El pedagogo Álvaro Marchesi, estudioso del tema, considera el **fracaso escolar** como el experimentado por "aquellos alumnos que no obtienen una titulación que acredite haber finalizado satisfactoriamente la educación obligatoria". Según la Conserjería de Educación, el **abandono escolar temprano** corresponde al "porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria post obligatoria y no continúa" en los estudios.

Ramo (2000), experto en el tema, apunta la importancia que tiene el término de fracaso escolar frente al de "éxito", ya que "prevenir y solucionar el primero es aumentar la tasa del segundo".

Yáñez (2010) define el fracaso escolar desde una perspectiva más general como "la imposibilidad de un chico/a, por alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico".

Aunque el fracaso escolar afecta a alumnos de todos los niveles socioeconómicos y socioculturales, tiene una mayor incidencia sobre el estrato poblacional con mayor pobreza (económica, cultural, relacional). La población inmigrante se queda por detrás en términos de oportunidades, disponibilidad de recursos y éxito escolar. A estos aspectos se suma un conjunto de necesidades (vivienda, alimentación, salud, organización familiar, red social, etc.) que inciden negativamente en el desarrollo cognitivo y en los procesos de aprendizaje de la infancia. "Quien vive en contextos frágiles o vulnerables tiene mayor dificultad para conseguir el éxito escolar" (Gil Flores, 2011, p.108). "Estando probado que en las realidades socio-familiares de pobreza y vulnerabilidad las probabilidades de fracaso escolar se duplican respecto a las clases medias" (Sarasa y Sales, 2009, p.120) y que, a su vez, "el fracaso escolar limita en gran manera las capacidades para aprender a lo largo de toda la vida" (Goldthorpe, 2000, p.120).

"El fracaso escolar tiene un significado construido culturalmente que determina la percepción del fenómeno en términos de marginalidad y exclusión social" (CCTESC, 2010, p.107). Para Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Torres-Moya (2011), el fracaso escolar se explica por el choque entre la cultura escolar (currículum) y la del alumnado

en desventaja (inmigrantes, personas con hándicap, menores procedentes de contextos marginales, etc.). El encorsetamiento del currículum escolar en niveles y materias muy estructuradas provoca un desarrollo homogéneo, excluyendo otras culturas de procedencia e impidiendo generar el conflicto socio-cognitivo que da lugar al desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes. El Sistema Educativo tiende a pedir la adaptación de los alumnos, en lugar de adaptar el propio sistema al contexto en el que existen las desventajas mencionadas.

Desde los años 90 se han aplicado medidas extraordinarias con el fin de disminuir o erradicar el índice de fracaso escolar existente en el sistema educativo español. A pesar de ser un sistema con una buena escolarización en las etapas educativas de Infantil y Primaria y altos índices de alumnado universitario, tiene un gran porcentaje de fracaso escolar.

Según diversos estudios el fracaso escolar amenaza seriamente la inclusión de muchos jóvenes y la cohesión social (CCTESC, 2010; Subirats, 2010; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; MEC, 2011, p.107).

En marzo del presente año, la Federación de Enseñanza de CCOO ha realizado un estudio en el que se refiere al término **abandono temprano de la educación y la formación (ATEF)** como el “porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de la Educación Secundaria y no continúa ningún tipo de educación-formación”.

En España, el ATEF se ha reducido en 13 puntos porcentuales, pasando de un 30,9% en 2002 a un 17,9% en 2018; aunque no hemos llegado a la media que registra la Unión Europea (10,6%). En Castilla y León se ha reducido del 22,9% registrado en 2002 al 13,9% en 2018, encontrándose por debajo de la media española (4 puntos).

Además, a nivel nacional existe una gran diferencia entre el ATEF de los hombres (21,7%) con respecto al de las mujeres (14%), quienes permanecen durante más tiempo en el sistema educativo y de formación y lo hacen con mayor éxito (Anexo 4). Así, ellas se mantienen por debajo del objetivo marcado del 15% en los indicadores 2020 de España.

A pesar de que las mujeres tienen un porcentaje menor de ATEF, sigue existiendo una brecha por sexo en cuanto a los estudios elegidos. En algunos ámbitos laborales como magisterio o sanidad siguen predominando las mujeres, mientras que en otros como ingenierías, informáticas, etc. lo hace el sector masculino. Martín Rodrigo (2018) considera que esta brecha es fruto de “las concepciones de tipo patriarcal que todavía se mantienen en nuestra sociedad y sistema educativo” (p.9). Para evitar que se produzca esta distinción laboral entre sexos, la Federación de Enseñanza de CCOO propone incentivar las vocaciones científicas y técnicas desde edades tempranas, eliminando el “currículo oculto” a través de la coeducación y la escuela mixta.

Relacionando el índice de abandono temprano de la educación-formación entre la población española y la extranjera, se observa que el ATEF de los jóvenes extranjeros es más del doble frente al de los españoles (35,1% frente a 15,3%). A pesar de este dato, cabe destacar que el ATEF de la población extranjera se ha reducido un 12,5% en diez años, pasando del 47,6% en 2008 al 35,1% en 2018 (Anexo 5). Esto puede deberse a que las medidas de compensación de desigualdades que presenta el sistema educativo español mejoran cada año, pero no llegan a ser las adecuadas para reducir el ATEF de los jóvenes extranjeros. Por ello, se propone mantener y reforzar las medidas de atención a la diversidad (sobre todo en programas de interculturalidad), incrementar la información y orientación educativa y laboral y ampliar las prácticas en estudios de Formación Profesional Inicial y Grado Medio, reconociendo la experiencia laboral adquirida.

REFUERZO EDUCATIVO E INCLUSIÓN

Una de las acciones compensatorias de apoyo al éxito escolar es el refuerzo educativo, a través de clases particulares, estudio asistido, estudio dirigido, grupos de refuerzo, etc.

La colaboración entre escuelas e institutos, el apoyo a la función educativa de las familias y el impulso a la educación más allá de la escuela se perfilan como las líneas de actuación más coherentes ante el fracaso escolar a partir de las investigaciones más recientes. (Marí-Klose y Gómez-Granell, 2010, p.121)

Hay muchas definiciones de **apoyo o refuerzo escolar**, desde aquellas cortas y sencillas como la de Rodríguez Romero y Nieto Cano (1996), que lo definen como “el conjunto de profesionales que desarrollan funciones de prevención, intervención o asesoramiento”; hasta otras interpretaciones más elaboradas que coinciden en ideas como: estrategias, conjunto de recursos, ayudas..., que son gestionadas por especialistas y se le prestan a un alumno para superar las dificultades o problemáticas que presenta.

Las dos definiciones que se ajustan más a este trabajo, por su descripción precisa de refuerzo escolar son las siguientes:

El documento del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 1990) titulado *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* recoge la siguiente definición de apoyo: “(...) la entera variedad de estrategias educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal a lo largo de un dilatado campo de prácticas educativas (...)” (pp.18-19).

De acuerdo al programa CaixaProinfancia, el refuerzo escolar es el conjunto de estrategias y acciones que tienen por finalidad mejorar los procesos de aprendizaje, inclusión y éxito escolar de la infancia y adolescencia en situación de pobreza y riesgo de exclusión social.

Ainscow (2012) apunta que “la inclusión y la exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone una lucha activa contra la exclusión” (p.21).

A través del refuerzo educativo se pretende compensar las diferencias del alumnado, tanto académicas como socioculturales, y potenciar el acceso al éxito escolar y a la inclusión social. Para ello, es importante que además del compromiso de la escuela, externamente a ella se constituyan estrategias globales que integren acciones específicas de acompañamiento educativo personal e integral para cada alumno, ya que “el centrarse en las potencialidades, capacidades y puntos fuertes de cada alumno es parte importante del proceso de abordaje de cada caso” (Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997, p.3). Estas acciones de acompañamiento educativo son: desarrollar las competencias básicas de cada niño, mejorar sus hábitos de estudio, aumentar su motivación, incrementar sus expectativas ante la posibilidad de éxito, otorgarle

autonomía e iniciativa en su proceso de aprendizaje, potenciar su rendimiento académico, etc. (Programa CaixaProinfancia, 2013, p.13).

Si los alumnos consiguen el éxito escolar, a su vez tendrán una mayor inclusión educativa y social. Por tanto, el apoyo es un elemento clave para el desarrollo de escuelas inclusivas. Algunos autores (Parrilla, 1996; Booth y Ainscow, 2002; Susinos, 2002; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; o Arnáiz, 2002) coinciden al definir sus características fundamentales, definiendo la importancia que tiene la escuela como lugar donde todo el alumnado debería ser valorado y respetado, pudiendo acceder al derecho de recibir una educación de calidad, teniendo igualdad de oportunidades. De acuerdo con Moriña (2002), “la inclusión educativa beneficia a todo el alumnado, mejorando su acceso a un aprendizaje de calidad, del que todos tienen derecho a beneficiarse” (p.22).

El concepto de educación inclusiva surge en la Conferencia Mundial sobre Educación organizada por la UNESCO en 1990 en Jomtien (Tailandia). Durante dicho acto se argumenta y defiende la necesidad de una educación para todos, independientemente de sus necesidades, características o dificultades.

El hecho de introducir en las escuelas el principio de educación inclusiva indica la existencia de una nueva perspectiva social basada en la igualdad de oportunidades, una sociedad en la que todas las personas seamos considerados ciudadanos con derechos y participemos en las mismas en condiciones de igualdad. (Parrilla, 2002, p.21).

Por todo lo mencionado anteriormente es tan importante el refuerzo educativo, porque potencia la inclusión, “acoge a todos los alumnos independientemente de sus características individuales” (Arnáiz, 2002, p.25), se basa en sus potencialidades para afrontar sus limitaciones y fomenta la inclusión educativa, la cual “valora la heterogeneidad del alumnado, dirigiéndose a todas las personas” (Giné, 2001, p.25). Además, “la inclusión propone eliminar las barreras que los niños y jóvenes encuentran dentro de las escuelas” (Booth y Ainscow, 2002, p.25) respecto a las metodologías, estrategias educativas, organización, etc. Tenemos que hacer de la escuela un lugar sin barreras de aprendizaje y participación que limiten la educación (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, p.25).

COORDINACIÓN CON LOS DEMÁS AGENTES EDUCATIVOS

Para que el refuerzo educativo sea fructífero es necesario llevar a cabo dos aspectos importantes: coordinarse con el centro escolar del alumno y recibir la colaboración y participación de las familias.

Es necesario coordinarse con los profesores para seguir la misma línea de actuación, utilizando los mismos métodos que en el colegio. La ventaja del refuerzo educativo es que se puede atender a los alumnos de forma individual, situación que es casi imposible que se dé en un aula con una ratio de 20-25 alumnos.

Desde la visión del docente, el apoyo es imprescindible para el desarrollo de nuestra actividad profesional puesto que permite responder a las necesidades educativas que surgen en el aula y en el centro, y que individualmente no podemos dar respuesta. (Nieto y Portela, 2001, p.8)

El trabajo cooperativo entre docentes y personal del refuerzo permite poner en común conocimientos y opiniones, así como tener una visión más amplia de las necesidades del alumnado, pero además, cada agente educativo tiene una responsabilidad individual, por lo que es responsabilidad de todos los maestros el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parrilla, 1996, p.9). Nieto Cano y Rodríguez Romero (1996) coinciden en la importancia que tiene entender el apoyo como un asesoramiento entre especialistas, un trabajo compartido entre ambas partes, y no como una competencia exclusiva de agentes específicos.

El apoyo educativo también puede ser realizado entre iguales. Este hecho propicia el desarrollo de determinadas competencias y habilidades, además de recordar y afianzar diversos conocimientos a la hora de explicárselos a un compañero. El MEC (1990) define este apoyo entre iguales como “una estrategia que complementa la acción educativa ordinaria y que fomenta la colaboración entre iguales” (p.14).

Otra parte imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje son las familias. Su implicación en el contexto escolar es clave (Fernández Enguita, 2007, p.277) para potenciar la mejora académica y socioeducativa de los niños, a la vez que se integran en el ámbito escolar y social. Diversos autores coinciden en lo necesaria que es la

involucración de la familia en el contexto escolar para lograr la integración social (Bueno y Belda, 2005, p.156).

La integración de los alumnos inmigrantes ha de venir de la mano de la integración de sus familias. De ahí que nos hayamos de plantear qué acciones hemos de poner en marcha desde las escuelas para colaborar con las familias inmigrantes, y para que ellas colaboren con los centros educativos en la integración de sus hijos. (Fapaes, 2004, p.80)

Según diversos estudios, las diferencias sociales y culturales ocasionan una menor participación en la escuela de los padres y madres inmigrantes, que la de las familias autóctonas. “Aunque son conscientes de que el horizonte de un futuro mejor para sus hijos exige más educación, la implicación de estos padres en la educación de aquellos es, más bien, pobre (...)” (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004, p.160). Esta situación se debe a factores lingüísticos, condiciones sociolaborales inestables, confianza en la profesionalidad de los docentes, desconocimiento del sistema educativo español y del centro escolar, distancia existente entre el papel de la escuela y de la familia, etc.

Algunas investigaciones exponen que la importancia real que prestan las familias al proceso escolar de sus hijos condiciona su éxito o fracaso escolar.

Solo los padres que llegan a saber distanciarse de algunos aspectos de su cultura tradicional (en ese caso concreto, la marroquí) están en condiciones de preparar y motivar a sus hijos para que perseveren y pasen por encima de las barreras realmente existentes. (Hermans, 1995, p.94)

Desde los centros educativos afirman que las dos principales dificultades que se encuentran con las familias son la falta de comunicación y la diferencia de criterios de educación, especialmente en culturas tan distintas a la nuestra, como la marroquí.

Si la familia y la escuela están en colaboración, se puede construir un currículo intercultural. Por el contrario, “no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están divorciadas” (Cardona, 2003, p.157). El Informe Delors (1996) señala “aprender a convivir” como el principal reto del siglo XXI.

A pesar de que la educación intercultural está en auge, no son muchas las investigaciones que tratan el tema de la participación en la escuela de familias multiculturales. Como apuntan Bueno y Belda (2005) o Baráibar (2005), “la escasez de investigaciones al respecto es un obstáculo que limita la convivencia intercultural”. (p.158)

En cuanto al papel que ocupa cada miembro familiar dentro de la escuela, la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) señala que suele ser el hombre el que se ocupa de los aspectos económicos de la familia y la mujer la encargada de las labores de la casa y de la educación de los hijos. Esto se acentúa en la cultura marroquí, en la que es la madre la que más veces se acerca al colegio y contacta con el profesorado.

Concluyo este apartado con la triada que nos deja Fernández Prada (2003). Además de los cauces que permitan la participación de las familias en la escuela, es necesario que estas estén motivadas para involucrarse en el ámbito escolar y deben conocer los medios para hacer efectiva su colaboración. Por lo tanto son necesarios tres factores, poder-querer-saber, para que se produzca esa cooperación entre ambos agentes educativos.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A QUIÉN VA DIRIGIDO EL PROGRAMA

El Trabajo Fin de Grado se centra en una propuesta de intervención destinada a alumnos de Educación Primaria, en su mayoría de origen inmigrante. La propuesta se centra en realizar refuerzo educativo, a nivel tanto académico como personal, para niños entre 6 y 12 años. La mayoría de los alumnos viven en los barrios de La Rondilla, Las Delicias o Pajarillos y proceden de colegios públicos y concertados de Valladolid; concretamente hay seis niños de colegios concertados y trece menores de centros públicos.

Este colectivo, además de presentar ciertas dificultades académicas, en muchos casos también tiene problemas en las relaciones sociales. Por ello, con este planteamiento de intervención se pretende dar una educación integral frente a las limitaciones que presenta dicho grupo.

“El apoyo y el refuerzo se basa en los principios de calidad (obtención de los mejores resultados) y equidad (compensar las desigualdades)” (Ritacco Real, M. J. y Amores Fernández, F. J., s.p.).

Aunque casi todos los alumnos de origen inmigrante con los que se va a llevar a cabo el programa de intervención tienen nacionalidad española, poseen las mismas dificultades que los alumnos extranjeros debido a diversas circunstancias como aspectos socioculturales y económicos, el idioma, etc. La heterogeneidad que se forma entre todo el alumnado procedente de diferentes países (Marruecos, España, Chile, Senegal, Venezuela, Perú...) se considera un enriquecimiento social y cultural y una oportunidad de aprendizaje. De acuerdo con Fernández-Castillo y Fernández-González (2005), la multiculturalidad en el contexto educativo ha pasado a verse como un punto favorable para trabajar los valores deseables que se persiguen en nuestras sociedades actuales.

A pesar de su procedencia, “un alumno de origen inmigrante, al igual que otros muchos casos de alumnado no inmigrante, podrá presentar ciertas características con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, para el cual presentará dificultades o impedimentos” (Zigmond, 1997, p.3).

De acuerdo a que las características de estos alumnos coinciden con las de los niños a los que va dirigido el refuerzo educativo del Programa CaixaProinfancia, se utilizará la misma categorización que recoge dicho programa. Por ello, la intervención que planteo va destinada a alumnos con las siguientes necesidades, no siendo excluyentes entre sí:

- Alumnado con necesidades educativas especiales.
- Alumnado con desfases curriculares significativos.
- Alumnado con dificultades en las competencias instrumentales básicas (lenguaje, comunicación y matemáticas).
- Alumnado con falta de habilidades para adquirir nuevos conocimientos (aprender a aprender), falta de hábitos de trabajo, falta de técnicas de estudio o dificultades para organizar sus tareas escolares.

- Alumnado que, sin presentar las dificultades especiales citadas anteriormente, no dispone de las condiciones mínimas de apoyo o acompañamiento al estudio dentro de la familia.
- Alumnado de origen inmigrante con incorporación tardía al sistema educativo.
- Alumnado con necesidades sociales o de compensatoria (grupos sociales desfavorecidos, situaciones de riesgo, escolarizaciones irregulares, etc.).
- Alumnado con altos niveles de conflictividad (desestructuración familiar, conductas disruptivas, carencia de límites y normas, alto índice de partes y expulsiones, ausencia de alternativas, dificultades de gestión del ocio y tiempo libre saludables, consumo de sustancias tóxicas...), dificultades de adaptación escolar o rechazo al sistema educativo.
- Alumnado con dificultades a nivel socioemocional (ausencia de habilidades sociales, baja autoestima, inseguridad, falta de autonomía en la ejecución de tareas, desmotivación hacia lo académico, falta de refuerzos positivos, etc.).
- Alumnado absentista o desescolarizado (como paso a la incorporación a la escuela o al mantenimiento en la misma).

OBJETIVOS

Los objetivos planteados con la puesta en marcha de este programa de intervención son:

- Conseguir un comportamiento adecuado en todos los alumnos.
- Educar en valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad y el compañerismo.
- Mejorar la comprensión y ampliar el vocabulario de los alumnos mediante la lectura diaria.
- Potenciar las relaciones sociales a través del juego.
- Conseguir la implicación familiar en el refuerzo educativo de sus hijos.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los principios metodológicos del programa se basan en una metodología activa, en la que los alumnos aprenden haciendo, y en el aprendizaje significativo y cooperativo, estando siempre guiados por un adulto.

Se realiza un aprendizaje significativo porque los alumnos construyen su propio aprendizaje, asociando la información nueva con aquella que ya poseen. Por este motivo es tan importante que los alumnos tengan afianzada la base de los conocimientos, aspecto en el que muchos fallan y, por esto, no pueden seguir avanzando en su proceso de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo se lleva a cabo a través de una organización en grupos pequeños, heterogéneos y mixtos. Aprovechando los niveles curriculares de algunos alumnos, estos pueden trabajar de forma conjunta para resolver sus dudas. La organización en grupos reducidos permite dar una formación más individualizada, atendiendo mejor y de forma más personal a las necesidades de cada niño.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN

En cuanto a la forma de trabajo del refuerzo educativo, se usan los libros de texto de los alumnos, además de alguna ficha o ejercicios complementarios, para consolidar los conocimientos trabajados. Además, se recurre a la comunicación con los tutores para seguir sus líneas de actuación y aquellos aspectos que nos aconsejan reforzar. Es importante la coordinación con el centro porque conocen mejor al alumno y nos pueden aportar más información sobre su situación personal y escolar.

Principalmente se trabaja en las áreas instrumentales: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés. En los cursos inferiores de Educación Primaria se tratan, sobre todo, contenidos de Lengua y Matemáticas como la comprensión y expresión (oral y escrita) y las operaciones matemáticas básicas. Desde 3º o 4º de dicha etapa se enseña a los alumnos hábitos de estudio, elaboración de esquemas y resúmenes, trabajando además con mayor profundidad en otras áreas como Ciencias o Inglés.

RECURSOS

Debido a que el refuerzo escolar es un apoyo al proceso educativo que se sigue en los centros, los materiales básicos utilizados son los libros de texto de los alumnos. Se hace de esta forma porque es el recurso que utilizan en el colegio, por lo que están más familiarizados con él y esto puede facilitar las explicaciones de los conocimientos a adquirir. Por si los necesitaran, en el aula hay también libros de texto de diferentes cursos y editoriales, con los que pueden estudiar o ampliar el tema con ejercicios.

Para facilitar la comprensión de ciertos contenidos se utiliza material manipulable. Por ejemplo, para trabajar el dinero usan billetes y monedas de papel; para iniciar las unidades, decenas, centenas... el ábaco; y otros juegos para trabajar contenidos curriculares como los sinónimos y antónimos.

Además, disponen de fichas de ampliación sobre diferentes áreas y para todos los cursos. Este recurso sirve para repasar y afianzar conocimientos, sobre todo aquellos días en los que tienen pocas tareas para casa y les sobra tiempo en el refuerzo.

Para los alumnos más pequeños hay diferentes cartillas de lectura y cuentos sencillos con el tipo de letra escolar en mayúscula y minúscula para iniciarse en el proceso lector.

Otro recurso importante es el patio al aire libre donde organizo diferentes juegos para que los niños tengan también tiempo de descanso y diversión durante el cual pueden entablar nuevas relaciones sociales. Este espacio es idóneo para manejar sus habilidades sociales de una forma más lúdica y dinámica.

PROPUESTA DE SESIONES

Realizo una propuesta general para todas las sesiones con el propósito de que sigan la misma estructura en su desarrollo y así poder conseguir las mismas rutinas de trabajo.

Se comienza con el tiempo de deberes y estudio, después se destina un rato para la lectura y finalmente se hace un periodo de juego.

Considero que seguir esta estructura es beneficioso porque establece en los niños una rutina que llevar a cabo y hace posible que el refuerzo se realice bajo un mayor control

y con más eficacia, ya que si no, cada alumno estaría haciendo actividades muy diferentes al mismo tiempo (por ejemplo jugar y estudiar) y esto entorpecería la labor de los demás.

Además, hay que tener en cuenta que son niños con muchas dificultades en la adquisición de conocimientos y, en general, muestran atención dispersa y malos hábitos de estudio. Por ello, lo ideal es utilizar actividades lúdicas y dinámicas que motiven y potencien su atención a la vez que les permitan aprender y afianzar los contenidos trabajados en el colegio.

A continuación se explican por sesiones las actividades a realizar en cada una de ellas:

- **Deberes y estudio:** es la actividad con más peso de todo el apoyo, con en torno a una hora o una hora y media de duración, dependiendo de la edad de los niños y el curso escolar en el que se encuentren. Planteo el refuerzo como un espacio para ampliar y reforzar los contenidos que se han explicado y trabajado en el colegio. Además, es importante trabajar la organización de sus ideas a la hora de estudiar mediante la elaboración de resúmenes y esquemas. A pesar de la idea que tienen muchos niños y sus respectivas familias, no es un lugar para hacer y salir con todos los deberes hechos. Es importante que los niños adquieran la base de los conocimientos y muchos de ellos no pueden avanzar en su aprendizaje debido a que no tienen esa base consolidada, por lo que es necesario explicar y repasar aquellos contenidos previos que no tienen adquiridos y son imprescindibles para entender los contenidos actuales de los cuales tienen deberes y quieren acabar pronto para jugar. Por ello, es muy importante manejar bien los tiempos y transmitirles la importancia que tiene el trabajo que realizan en este refuerzo escolar, ya que es un tiempo imprescindible para superar sus dificultades. Pienso que, si el juego es controlado y dirigido y se enfoca hacia el aprendizaje, es un recurso útil.

Por ejemplo, para los niños de 1º de Primaria que no conocen las letras sugiero el uso de cartillas de lectura para trabajar la asociación grafema-fonema, además de otras actividades lúdicas a la par que educativas como: juego de las palabras encadenadas en el que hay que formar una secuencia de palabras de tal forma que la siguiente palabra comience con la sílaba de la anterior (mesa-sapo-pozo...); *Scattergories*, el cual consiste en escribir palabras que comienzan por una letra dada y de acuerdo a diferentes temáticas (nombre, color, animal, comida, ropa...). También he usado material

manipulativo como unas letras magnéticas para formar palabras, trabajando así la transformación de fonema a grafema.

Hay otros juegos de mesa como el parchís o la oca que utilizo para fomentar y entrenar el cálculo mental; u otros más específicos destinados a trabajar ciertos contenidos curriculares como el juego de los sinónimos y antónimos. Karl Groos (1902), filósofo y psicólogo, señala el juego como “fenómeno de desarrollo del pensamiento y la actividad”.

- **Inglés:** debido a que, en general, todos los alumnos tienen grandes dificultades con este idioma planteo que haya una persona con buen manejo del inglés que se dedique a reforzar únicamente este área. Así, podrá trabajar de forma individual o por parejas con niños que sean de la misma clase o curso, repasando la gramática, el vocabulario y la fonética. También propongo la explicación de contenidos a través de fichas de ejercicios o cuadernillos donde los alumnos puedan ir guardando las tareas que realizan para repasarlo en días posteriores. Aunque considero que la prioridad del apoyo es trabajar Matemáticas y Lengua, también se pretende hacer un repaso y estudio diario del área de Inglés para que los alumnos tengan unas nociones básicas de esta materia, evitando que la dejen abandonada y puedan alcanzar los contenidos mínimos que se les marcan.

- **Lectura:** todo el alumnado con el que he trabajado tiene problemas de comprensión que se trasladan a la dificultad para entender los textos en las diferentes áreas, tanto de letras como de ciencias. Además, tienen un léxico bastante pobre, por lo que otro objetivo que se pretende con la lectura diaria es que amplíen su vocabulario.

Esta actividad se realizó diariamente antes del juego libre, intentando que el tiempo de lectura no fuese un momento impuesto, sino que disfrutasen y encontraran el gusto por ella. Por esto, propuse algunas actividades para trabajar la lectura desde diferentes aspectos, además de la comprensión y el vocabulario, como la imaginación y creatividad a la hora de continuar la historia, cambiar la trama o inventarse un final; la descripción de personajes, la representación de la historia de forma gráfica o la creación de esta a partir de las ilustraciones comprobando después a través de la lectura la historia real.

Para potenciar el interés por la lectura he realizado una actividad en la que los niños eran los autores de sus propios cuentos. Así, cada alumno escribió su propia historia con

las ilustraciones que quiso para, después, intercambiarse entre ellos las historias y conocer lo que habían escrito otros compañeros.

He trabajado la lectura desde distintas vías para conseguir que fuera una actividad más amena, dinámica y atractiva para los niños. Además, les he presentado distintos tipos de libros, desde los típicos infantiles hasta otros como tebeos, cuentos de adivinanzas, lecturas que interaccionan con otros estímulos como olores o texturas, o aquellos de buscar y encontrar para mejorar la atención y concentración.

- **Juego:** además de los juegos educativos que hemos llevado a cabo para trabajar los contenidos curriculares, todos los días he dejado un rato para el juego libre con dinámicas para divertirse a través de los juegos populares (saltar a la comba, juego del pañuelo, canicas, balón prisionero, puntos, zapatilla por detrás) o algunos deportes como el fútbol o ping-pong. Esta actividad se hacía al aire libre en el patio. A través de estas dinámicas y en este contexto se trabajaron una serie de aspectos que se mencionan a continuación como: el respeto por los demás, las normas, los turnos de palabra y de espera, las relaciones sociales y los valores. Debido a que algunos niños eran menos extrovertidos y les costaba más mantener relaciones sociales con sus iguales, realizamos algunas sesiones de juego semiguías, fomentando las interacciones entre ellos.

- **Atención y concentración:** es un recurso que se utilizó entre tareas o al final de las mismas cuando los niños mostraban mayor fatiga mental y, por ello, les costaba más concentrarse. Las actividades que hice en este apartado fueron: sopas de letras, buscar las diferencias, hacer laberintos, hacer puzles, buscar las parejas, etc.

Estas actividades son más entretenidas y motivaban mucho a todo el alumnado, además de ayudarles a concentrarse y a tener mayor persistencia en la tarea, llegando a conseguir el objetivo planteado. Estos materiales se destinaron principalmente para los alumnos que eran más inquietos y manifestaban dificultades en mantener la atención.

- **Comportamiento:** los valores y el saber estar son igual o más importantes que el tener muchos conocimientos. Por ello, al llevar esta propuesta de intervención a la práctica se incide en que los alumnos tengan respeto por los demás, tanto por compañeros como voluntarios, así como por el espacio prestado en el que desarrollamos las clases. Se establecieron una serie de normas junto a los alumnos, para que ellos reflexionaran sobre las conductas que no se podían dar y así potenciar su compromiso y

cumplimiento. Además, para motivarles se estableció una economía de fichas que recogía el trabajo y comportamiento diario. Esta economía de fichas se elaboró en un cartel que estuviese visible en el aula, ya que consideré que tendría más peso al estar a la vista (Anexo 6).

Para regular e informar a los niños durante el refuerzo de sus conductas, se han dado a los voluntarios unas tarjetas muy visuales hechas con emoticonos de WhatsApp (Anexo 7): el pulgar hacia arriba sobre fondo verde indicaría un buen trabajo y comportamiento; la señal de advertencia simbolizaría que se está produciendo una situación poco adecuada; y el pulgar hacia abajo sobre fondo rojo significaría que se ha dado un comportamiento muy grave. De esta forma, el voluntario coloca delante del alumno la tarjeta sin decirle nada para no interrumpir el desarrollo del refuerzo, mientras continúa prestando atención al niño que muestra una actitud adecuada. Solo habría un caso en el que hay que hablar con el alumno en ese mismo momento y sería cuando se produce un comportamiento muy grave y es necesario parar para solventarlo. Cuando el comportamiento es adecuado se espera al final de la sesión para felicitarle. Si se da una actitud inadecuada se coloca la señal de advertencia y no es necesario llamar la atención si el niño rectifica al darse cuenta de lo que está haciendo mal, ya que se autodirige y reconduce su comportamiento.

Estos símbolos iban unidos a la economía de fichas del programa de comportamiento. Al finalizar la sesión se pregunta al alumno cómo ha sido su trabajo y comportamiento, para que sean conscientes de su actitud y de aquello en lo que deben mejorar o, por el contrario, continuar de esa manera. Posteriormente, dibujaban en el mural la cara acorde a cómo había sido el trabajo y comportamiento, de acuerdo a lo hablado con el voluntario con el que han trabajado.

Los refuerzos positivos que se dan en la economía de fichas son de carácter social o material. Se intenta que todos los alumnos ganen en alguna ocasión el premio, para evitar su frustración, pero teniendo en cuenta si han realizado un esfuerzo a cambio. Además, considero que es importante ir ampliando progresivamente la frecuencia con la que se otorgan las recompensas; comenzando por semanas, después quincenalmente y finalmente de forma mensual.

- **Evaluación:** durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizó una evaluación formativa de forma continua para reajustar los objetivos, replantear los métodos y recursos, redirigir al alumno, etc. Esta evaluación es necesaria durante el proceso mencionado para analizar qué aspectos funcionan y cuáles son mejor cambiarlos a tiempo.

Se planteó evaluar la evolución del alumno a partir de las hojas de seguimiento que rellenaban diariamente los voluntarios. Estas fichas recogían la información de los niños acerca del trabajo y comportamiento de cada día, además de aquellas dificultades que presentaban en ciertos contenidos que debían ser repasados posteriormente. Durante el curso funcionó como el medio de comunicación entre voluntarios, además de la evaluación trimestral en la que nos reunimos todos. Para facilitar y acelerar el conocimiento de las dificultades de cada alumno, realicé una síntesis de la información de dichas hojas en un post-it que coloqué en la ficha de cada niño (Anexo 8). En el post-it se recogían aquellos contenidos que no habían afianzado y necesitaban una nueva explicación y repaso. Así, de una forma rápida, los voluntarios tenían una guía sobre en lo que trabajar y profundizar.

- **Actividades extraescolares:** además del refuerzo escolar, propongo que durante el curso se realicen otras actividades como festivales, talleres, salidas, etc., con el fin de potenciar la colaboración y participación familiar. De este modo se pretende favorecer el conocimiento entre personas que forman parte de la red y dar visibilidad sobre la importancia del refuerzo escolar.

- **Tutorías:** debido a que la comunicación entre los distintos miembros que participan en la educación de los niños es fundamental, se propone hacer tres tipos de reuniones diferentes:

- Con los tutores del centro escolar: estos encuentros se han realizado una vez al trimestre, personalmente o por vía telefónica o email, con el fin de contrastar opiniones entre ambos profesionales sobre el desarrollo y evolución del alumno. Considero que estas reuniones son importantes porque los profesores del colegio aportan información imprescindible acerca de la línea de trabajo que se sigue en el colegio, las dificultades y necesidades que ellos observan, etc.; por lo que

sirven de guía para conocer más al niño y ayudarlo mejor en aquello que necesita.

- Con las familias: son necesarias para recordar las normas del refuerzo escolar y la importancia de su implicación en el mismo, así como la trascendencia que tiene que en casa continúen la labor educativa con sus hijos; además de ofrecerles pautas orientativas para reconducir ciertos comportamientos o actitudes.
- Con los voluntarios: con quienes convoqué una reunión de evaluación por trimestre. Debido a que los alumnos estaban con más de un voluntario durante la semana, en estos encuentros, se compartía información de carácter importante, llegando a acuerdos y estableciendo un mismo estilo de aprendizaje. Estos encuentros también valían para concretar aquellos aspectos generales del refuerzo que se pueden mejorar, realizando una evaluación general del apoyo y otras más específicas de cada niño.

CONTEXTO

Este proyecto se llevó a cabo en uno de los refuerzos escolares que realiza la Fundación Red Íncola en Valladolid. Red Íncola realiza el apoyo para niños de Educación Primaria en tres puntos de la ciudad: en la Residencia Filipenses y en el colegio Fray Luis de León (sitios donde soy la coordinadora del programa), además de en la sede de Red Íncola en Valladolid, situada en La Rondilla.

Este trabajo se puso en práctica en la Residencia Filipenses, donde se realizaba el refuerzo educativo los lunes, miércoles y viernes lectivos del calendario escolar, de 17h. a 19h. En dicho lugar contábamos con un aula con capacidad para 20 alumnos y equipado con mobiliario y material escolar. En el amplio pasillo había alguna mesa a mayores por lo que los alumnos se distribuían por cursos en ambos espacios; los mayores de 5º y 6º se quedaban fuera y el resto de niños entraban a la clase. Se realizó esta separación para que aquellos que eran más mayores estuvieran en un ambiente más tranquilo e idóneo para el estudio.

A dicho apoyo acudían 20 niños escolarizados en diferentes colegios de la provincia, tanto públicos como concertados. Aunque la mayoría de ellos han nacido en España y viven con sus familias, había algún caso que ha llegado hace poco a nuestro país o vive en una situación familiar más complicada.

Los viernes, los alumnos (un total de 13 menores) asistían acompañados de sus familias con el objetivo de que estas observaran cómo trabajaban sus hijos, cómo les enseñábamos y cuáles eran sus necesidades. Acudían 10 familias a las que se transmitió la importancia de estar pendientes de la educación de los niños y de conocer cómo iban en el proceso de aprendizaje. En estas sesiones las familias revisaban los libros, cuadernos y agendas de los niños y veían las anotaciones que hacían los profesores.

El refuerzo con las familias era muy importante para que los padres y madres aprendieran cómo les podían ayudar y continuasen su formación y educación en casa. Además, se intentó que hubiera una relación de confianza y seguridad entre los voluntarios y las familias para que les pudiesen orientar en aquellos temas que lo necesitaran. Se aprovecharon estas situaciones en las que los progenitores entraban al aula para mejorar el español, por lo que se les dio la oportunidad de que ellos intentasen explicar las actividades a los niños (con ayuda del voluntario si hacía falta).

También se potenciaron las relaciones entre familias, invitándolas a que participasen con los niños durante el tiempo de juego.

Para llevar a cabo el refuerzo escolar participaron 25 personas voluntarias, repartidas entre los tres días. Cabe destacar que una de ellas se dedicaba exclusivamente a dar Inglés los lunes y miércoles. Debido a que eran personas que dedicaban su tiempo a los niños de forma altruista, pedí a las familias que hubiese un compromiso de asistencia, ya que aunque para ellos era una actividad gratuita, a la entidad sí que le suponía un coste económico. Por ello, realicé un control de asistencias bajo el cual, con varias faltas injustificadas, se avisaba a las familias que sus hijos tenían que abandonar el programa. Los viernes era obligatorio acudir al apoyo aquellas familias que no habían presentado un motivo justificado por el que no podían ir (trabajo, actividades extraescolares de los niños...); los niños no podían ir sin los padres. Además, establecí otras normas de puntualidad, de respeto hacia los voluntarios y de estar atentos a lo que hace su hijo, estando prohibido el uso de móviles durante el tiempo del refuerzo.

Como he dicho anteriormente, el contexto en el que se puso en práctica el proyecto fue en la Residencia Filipenses. Por este motivo, existieron algunas dificultades debido a que teníamos un espacio bastante limitado para ayudar a los niños. Además, las religiosas de la residencia nos marcaron una serie de normas y restricciones por las que en el aula no podíamos cambiar la decoración ni el mobiliario. Debido a esta situación, llevamos el refuerzo de la mejor y más atractiva manera para que a los niños les resultara motivador ir a las clases. Me hubiese gustado acondicionar un espacio que estuviese destinado únicamente a la lectura y que a los niños les invitase a estar allí. Mi idea era cambiar las mesas y sillas de esa sala por cojines y pufs, telas de colores para decorar la sala y una pequeña biblioteca organizada por cursos. Fue difícil que este planteamiento para cambiar el espacio saliese adelante, ya que no nos dieron permiso para ello.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Para obtener unas conclusiones más críticas y acertadas de acuerdo a mi intervención con este grupo de alumnos, recogí información de distintos agentes que participaron en el refuerzo educativo. Para ello elaboré dos tipos de cuestionarios, uno para los voluntarios y otro para las familias.

Para los voluntarios redacté un formulario a través de Google Drive, con la intención de que fuese más cómodo de responder. Este constaba de 40 preguntas de respuesta abierta; todas ellas relacionadas con el desarrollo del refuerzo, las sesiones que se han llevado a cabo, el espacio, etc. A continuación se explica la información extraída del mismo, el cual respondieron 19 de los 25 voluntarios:

En general todos los voluntarios coinciden en que es mejor y más eficaz trabajar con los mismos niños durante todo el curso, ya que esto permite que haya más confianza entre ambas partes, así como conocer en profundidad su forma de trabajo, los puntos fuertes y débiles que tienen y observar mejor su evolución. Además, se ponen de acuerdo en opinar que es necesario hacer cambios cuando existe una mala relación entre alumno y voluntario o cuando el rendimiento es peor porque se acomodan a una determinada persona.

Todas las personas que participan apoyando a los alumnos han opinado que el material disponible en el aula es muy útil, ya que complementa los deberes que llevan los niños, hay ejercicios de repaso preparados y sirve de guía para las ocasiones en las que acuden sin sus libros de texto.

También coinciden en la importancia de dedicar todos los días un rato a la lectura, pero algunos que están con alumnos mayores se ven justos de tiempo y no pueden llevar a cabo esta actividad. En ocasiones lo solventan enlazando la lectura con los deberes que están haciendo. Así, en matemáticas por ejemplo, se practica la lectura y comprensión de los enunciados de los problemas.

Otra actividad en la que no existe divergencia de opiniones es el juego. Los voluntarios consideran que ese tiempo lúdico es muy importante en el desarrollo de los alumnos, ya que es cuando establecen relaciones sociales con niños de diferentes edades y colegios.

En cuanto al programa de comportamiento señalan que ha funcionado para regular las malas conductas y premiar y reconocer las buenas.

Sobre el refuerzo que se realiza con las familias hay discrepancia de opiniones; la mayoría opinan que es una labor muy importante ya que si los niños ven que sus padres se preocupan por su educación, estos mostrarán mayor interés e involucración en la misma. Otros creen que el hecho de que acudan las familias produce que los niños estén bajo presión y su rendimiento sea peor, ya que en muchas ocasiones les meten prisa para que acaben los deberes en el refuerzo.

Los voluntarios recogen que hay una muy buena comunicación entre todos para ponerse de acuerdo en la línea de trabajo a seguir con cada niño. Piensan que la hoja donde apuntan lo que se hace cada día y las dificultades que se presentan, además de los post-its que elaboré como síntesis de los aspectos a mejorar con cada uno, guían para apoyar a los alumnos en lo que más necesitan. Además, señalan que las reuniones de evaluación son muy útiles para intercambiar opiniones sobre los niños, conocer nuevas estrategias educativas y tener una perspectiva más completa de los alumnos.

En cuanto al cuestionario dirigido a las familias, estaba formado por 28 ítems que se respondían mediante una escala de Likert con cuatro niveles de acuerdo (*Nada de acuerdo - Poco de acuerdo - De acuerdo - Muy de acuerdo*), siendo el 1 *Nada de acuerdo* y el 4 *Muy de acuerdo*. Estos ítems eran de carácter similar a las cuestiones planteadas a los voluntarios. Además, al final había un apartado para que señalaran los aspectos positivos y aquellos que les gustaría mejorar del refuerzo educativo.

Cabe destacar que este cuestionario fue rellenado de forma individual y en el mismo aula por nueve madres que acudían al refuerzo los viernes.

Recogí la información a las familias a través de respuestas cerradas con diferentes grados de opinión debido a que la mayoría de ellas tienen dificultad con el idioma. Como tienen mayor comprensión que expresión del español, facilité sus réplicas a través de la escala. Utilicé dicha escala cualitativa porque permite medir el nivel de acuerdo con las afirmaciones que se plantean, la importancia que se le atribuye a algún factor o la valoración de un servicio.

Seguidamente se recoge un análisis general de las respuestas obtenidas del cuestionario dirigido a las familias:

Las familias son conscientes de que el refuerzo educativo es necesario en la educación de sus hijos (Anexo 9), afirmando que es un recurso importante debido a que los progenitores, por cuestiones de idioma o falta de conocimientos, no pueden ayudarles con las tareas escolares (Anexo 10).

Aunque el 45% de las madres piensan que es negativo que sus hijos acaben los deberes en el refuerzo pero no entiendan los contenidos trabajados, el 55% defiende la postura de que tienen que irse del apoyo con los deberes hechos (Anexo 11). Tras dialogar con ellas observé que esta opinión se debe a que temen que en casa no puedan ayudarles con los deberes que les quedan por hacer o que los niños no muestren disposición e interés por querer terminarlos.

En cuanto al programa de comportamiento que se estableció, el 90% está de acuerdo en que ha sido un buen medio para regular y mejorar el comportamiento de los alumnos (Anexo 12).

Sobre la actividad del juego hay diferencia de pareceres; el 33% apoya la idea de que los momentos finales de juego libre son una pérdida de tiempo, mientras que el 67% está a favor de la importancia del mismo (Anexo 13).

La mayor parte de las familias (78%) piensa que sus hijos han mejorado sus resultados académicos y las habilidades sociales desde que acuden al refuerzo educativo (Anexo 14).

Además, el 78% de las respuestas (7 de los 9 encuestados) coinciden en señalar que están muy de acuerdo con que el alumnado acude motivado y con ganas al apoyo (Anexo 15).

Se observa mayoría absoluta en la cuestión enfocada a la importancia de dedicar un tiempo del refuerzo a la lectura (Anexo 16). Las madres conocen las dificultades que tienen sus hijos en comprensión lectora y saben que necesitan practicar la lectura a diario. Por ello, todas coinciden en que es necesario que lo trabajen en el refuerzo, pero es imprescindible que en casa también haya un fomento hacia la lectura. En esto último, el 22% reconoce que en el ámbito familiar los niños no suelen leer (Anexo 17). En cuanto a la pregunta relacionada con si en casa dedican tiempo a leer con sus hijos, el 11% señalan que nunca realizan esta actividad junto a ellos (Anexo 18).

CONCLUSIONES

Tras llevar a cabo la intervención propuesta en el contexto anteriormente explicado he llegado a una serie de reflexiones que se exponen a continuación:

A lo largo del curso me he dado cuenta de lo positivo que era que los voluntarios estuviesen siempre con los mismos niños, ya que facilita el conocimiento y seguimiento de su nivel de aprendizaje. A la inversa también era efectivo, debido a que los niños tenían sus figuras de referencia, con quienes podían contar cuando necesitaban hablar con alguien de algo que les preocupaba.

La distribución de los alumnos por cursos fue óptima. Esta favorece las explicaciones y fomenta el aprendizaje colaborativo.

Durante las **sesiones de deberes y estudio** he percibido la evolución que se ha producido en el afianzamiento y adquisición de nuevos aprendizajes. Esto se ha notado, sobre todo, en el caso de los alumnos de 1º de Primaria, quienes empezaron el apoyo sin conocer las letras. Al finalizar el curso ya leen y escriben de forma autónoma, además de alcanzar el nivel curricular de su curso en competencia matemática.

También he notado una gran evolución en niños de cursos superiores, quienes han avanzado positivamente en el uso de la agenda y en su organización a la hora de estudiar. Han conseguido establecer rutinas de trabajo y hábitos de estudio.

De forma general, he observado cómo aquellos conocimientos que los alumnos trabajaron mediante actividades manipulativas han perdurado más en sus memorias, adquiriendo una mayor comprensión sobre los mismos.

He comprobado que hay que respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado y no hay que excederse en los tiempos de trabajo. Puede darse que un niño esté sentado escuchando las explicaciones del voluntario con el que trabaja, pero como lleva demasiado tiempo realizando tareas está cansado y no es capaz de concentrarse ni mantener la atención en lo que está haciendo. Por esto, funcionan mejor periodos cortos de concentración combinados con otros que requieran menos.

También he constatado que la forma en la que se presenta el trabajo a realizar es muy importante. A veces es necesario ser flexible y dar varias opciones para que los alumnos puedan elegir de qué forma quieren trabajar ciertos contenidos. Algunos niños se cansaban de trabajar y no querían hacer nada pero al presentar la misma actividad en diferente formato o con algunas variaciones mostraban interés y motivación para realizarlo. Por ejemplo, con el alumnado de 1º de Primaria, en ocasiones se realizaba un dictado de palabras. Si mostraban mala disposición para hacer escritura se variaba la actividad de tal forma que se trabajase lo mismo, en este caso transformar fonema a grafema, pero en vez de escribir las palabras en una hoja, las formaban a partir de unas letras magnéticas manipulativas.

En cuanto a las **actividades de lectura**, en algunos alumnos se ha observado una mayor fluidez en la misma, además de una gran mejoría en la comprensión lectora; extendiéndose dicho logro a otras asignaturas como Matemáticas o Ciencias Sociales y Naturales.

Se ha cumplido el objetivo de leer diariamente con la mayoría de los alumnos, aspecto en el que estaban muy de acuerdo las familias y los voluntarios, aunque estos últimos reconocían que no siempre se podía llevar a cabo en los cursos superiores (5° y 6°) por la cantidad de deberes y estudio que tenían.

Además, algo muy gratificante de ver fue que algunos alumnos se interesaban por hojear libros y pedirme si se podían llevar alguno para leer en casa. Sin ningún problema les permitía que se los llevaran y no les marcaba fecha de devolución, ya que no quería que se sintieran presionados por el día de entrega. Al producirse dichas situaciones me di cuenta que estaba consiguiendo que cogieran gusto a la lectura, trasladando esta actividad a otros contextos fuera del aula de refuerzo.

Respecto al **área de Inglés** he observado que los alumnos que más han avanzado con el idioma son aquellos que, en general, van mejor en todas las áreas y principalmente tienen mayor dominio de Matemáticas y Lengua. Aún así, el alumnado sigue teniendo grandes dificultades con este área. El trabajo que se ha realizado ha sido a niveles muy básicos para superar las carencias que tienen de base, pero no se ha logrado que adquieran buen manejo del idioma.

Por otro lado, he descubierto que el **tiempo de juego** era imprescindible para que los niños desconectaran, se relajaran y se relacionaran entre ellos. He observado cómo había alumnos que a principio de curso no eran capaces de entablar conversación con sus iguales y jugaban solos. A medida que ha avanzado el refuerzo han interactuado con los demás, integrándose en el grupo. Además, he visto cómo jugaban juntos alumnos mayores y pequeños. Durante los juegos de mesa no había distinción de sexos, pero en los ratos de juego libre no guiado se generaba una clara separación entre niños

que jugaban al fútbol y niñas que jugaban a la comba. Esto se ha solventado dando a conocer e invitando a todos a probar diferentes juegos.

En cuanto al **comportamiento**, me he dado cuenta de que en muchas ocasiones los alumnos presentaban malas conductas con el fin de llamar la atención, sobre todo en el caso de los más pequeños. Me percaté de que este alumnado demandaba mucho cariño y atención y, en ocasiones, no sabían reclamarlo de la mejor forma. Para ello, elaboré el programa de comportamiento y trabajo que he explicado anteriormente. La intención que recogía esta actividad era reconocer, valorar y premiar las buenas actitudes, tanto en comportamiento como en trabajo. Así, el alumnado que no mostraba buenas actitudes se dio cuenta de que sus actuaciones no servían de nada y empezaron a tener un buen comportamiento. Fue entonces cuando se les felicitó por su cambio a mejor y cuando se dieron cuenta de que así se les prestaba más atención.

En ocasiones había recompensas materiales como pinturas, bolígrafos, gomas de borrar, etc., y en otras eran premios sociales, como ser capitán de los juegos. Pude comprobar cómo, una vez más, se notaba la falta de cariño que tenían. Valoraban y les gustaba mucho más el refuerzo social de ambas situaciones, el momento en el que se les felicitaba delante de los demás por lo bien que lo habían hecho, que la recompensa material que se pudieran llevar a casa.

Los alumnos han otorgado mucha importancia a esta actividad y les ha motivado para mejorar su trabajo y comportamiento. Esta percepción fue ratificada por voluntarios y familias, quienes consideraban que el programa había funcionado muy bien. Además, ellos señalaban que yo con los niños tenía una relación de cercanía pero también de autoridad. A principios de curso intenté enfocar a los voluntarios hacia esta situación, ya que me parecía necesario mostrarles a los alumnos confianza y seguridad pero, a su vez, manteniendo la jerarquía.

Algunas madres me comentaron que sus hijos tenían mal comportamiento en diferentes contextos (colegio, casa, refuerzo...). Cuando estos alumnos comenzaron a mejorar a través del programa de comportamiento, sus buenas actitudes se expandieron a otros ámbitos como el familiar y el escolar.

En cuanto a las **reuniones** que realicé con los diferentes agentes que participaban en la educación de los alumnos señalo lo siguiente:

Las tutorías con los profesores fueron útiles, ya que sirvieron para guiarnos en torno a los contenidos en los que había que seguir profundizando. Además, algunos de ellos nos facilitaron material de trabajo para complementar lo que daban en clase.

En las reuniones de evaluación con los voluntarios, además de exponer la evolución de cada alumno, se hizo una evaluación general del refuerzo. En general, las personas que participaron apoyando a los niños destacaron que se encontraban a gusto en el refuerzo y se iban a casa satisfechos por poder ayudarles y ver cómo progresaban. También señalaron lo eficaz que era la comunicación entre ellos en relación a los alumnos, tanto en estas reuniones como a través de sus fichas de seguimiento o de mi persona.

Los encuentros con las familias valieron para explicarles la importancia que tenía que se implicaran en la educación de sus hijos y colaborasen asistiendo al refuerzo. También en ellas se les explicaron las normas del refuerzo y se les dieron unas orientaciones básicas para ayudar a sus hijos en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

A medida que avanzaba el curso escolar he percibido cómo las familias se involucraban más en el refuerzo. Al principio, había que hacer pequeñas llamadas de atención porque cogían el móvil o se ponían a hablar entre ellas. Después se produjo una clara mejoría ya que cada una estaba trabajando con sus hijos y se interesaban por entender los ejercicios para volver a repasarlos con los niños en casa.

A pesar de esto, todavía hay alguna madre que no ve necesario el apoyo familiar y discrepa en cuanto a algunos aspectos relacionados con el desarrollo del apoyo como el juego. Para solventar dichas situaciones propongo establecer una escuela de padres en la que se transmita la trascendencia que tiene que los niños vean que sus padres se preocupan por su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, B. y HERGUEDAS, C. (2016). *Métodos de Investigación e Innovación en Educación*. Universidad de Valladolid. Material fotocopiado.

CAYÓN CAMPUZANO, R., (2014). *El apoyo educativo como medida de atención a la diversidad* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander, España.

CHOZA, P. (2 de octubre de 2007). *Diferencia entre fracaso y abandono*. El País. Recuperado de https://elpais.com/diario/2007/10/02/andalucia/1191277328_850215.html

DE CASTRO BLANCO, A., (2017). *Camino a la equidad. Informe sobre la infancia en la ciudad de Valladolid*.

GARCÍA RUBIO, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, Vol. 10 (Núm. 1), 251-264.

GARRETA BOCHACA, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 (Núm. 2), 275-291.

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación*, Vol. 9, 155-169.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN PSITIC (2013). *Guía del refuerzo educativo. Programa CaixaProinfancia*. Universidad Ramón Llull, Barcelona, España.

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (2018). *Informe Fracaso escolar y Abandono educativo temprano*. Recuperado de <http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf>

FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (2019). *Estudio Abandono temprano de la educación y la formación y fracaso escolar: diagnóstico y propuestas*.

INE (2018). Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2018. Recuperado de

<http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px>

INE (2018). *Notas de prensa*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf

JORDÁN, J. A. (2008). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 (Núm. 1), 79-97.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2017). *Instrucción, de 24 de agosto de 2017, de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado*.

LONGÁS MAYAYO, J., CIVÍS ZARAGOZA, M., y RIERA ROMANÍ, J. (2013). Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6 (Núm. 2), 106-124.

ORDEN EDU/872/2014, de 10 de octubre, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.

PLIEGO PRENDA, N., y VALERO DÍAZ, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos: Revista educativa digital*, (Núm. 8), 77-90.

PORTAL DE INMIGRACIÓN (2018). Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias. Recuperado de <http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/201812/ResidentesPrincipalesResultados31122018.pdf>

RITACCO REAL, M. J., y AMORES FERNÁNDEZ, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 15 (Núm. 3), 117-137.

RUBIA AVI, M. (2018). *Aspectos evolutivos y educativos de los trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual*. Universidad de Valladolid. Material fotocopiado.

APÉNDICES

ANEXO 1. Tabla 1

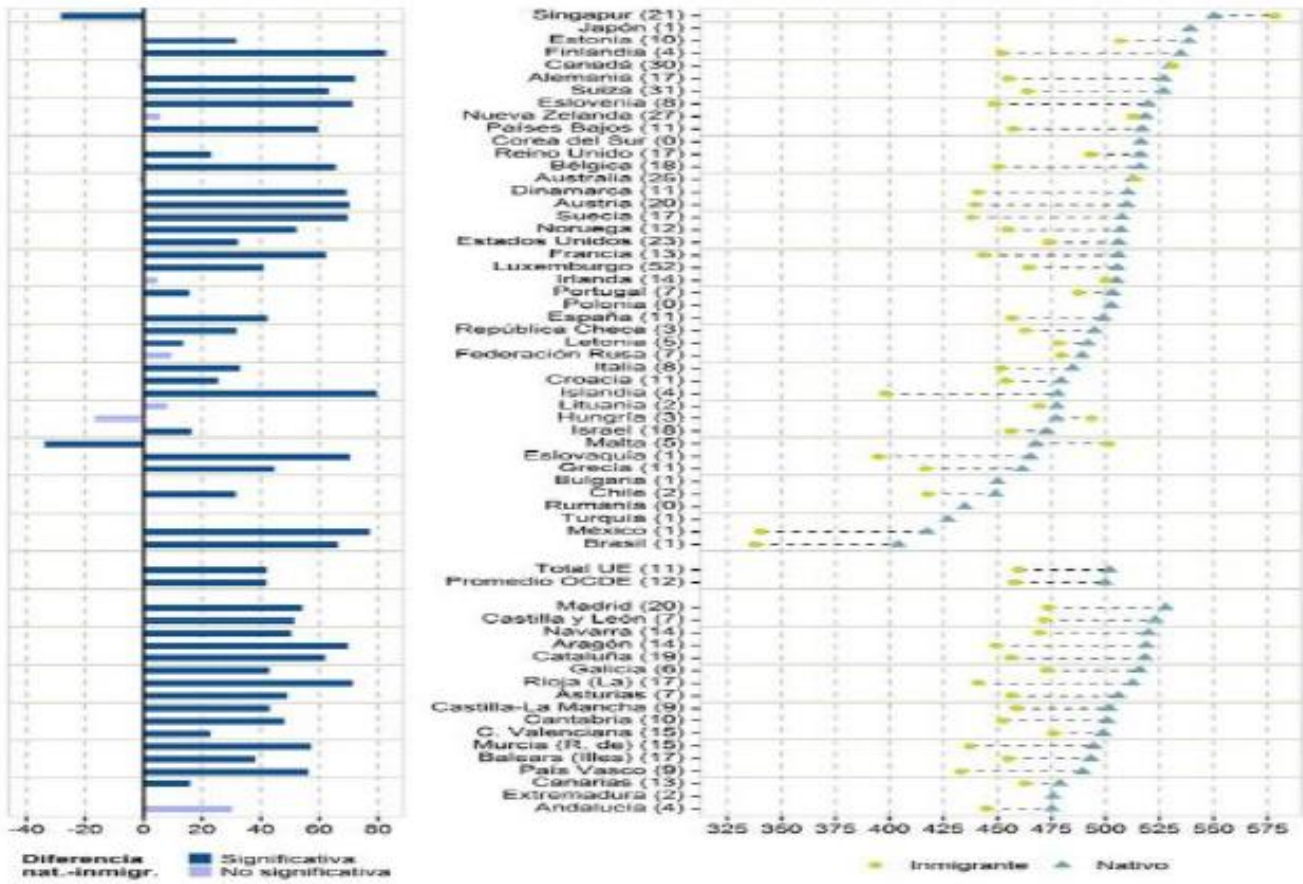
Evolución de la población extranjera residente en España. Primer semestre de 2018 Principales nacionalidades

Nacionalidad	Población residente		Crecimiento semestre	
	1 enero 2018	1 julio 2018 ^(*)	Absoluto	Relativo (%)
TOTAL	4.562.962	4.663.726	100.764	2,2
Marruecos	682.022	692.379	10.356	1,5
Rumanía	673.592	671.229	-2.364	-0,4
Reino Unido	284.987	280.669	-4.318	-1,5
Italia	221.368	231.157	9.789	4,4
China	183.491	185.746	2.256	1,2
Colombia	159.563	176.356	16.794	10,5
Alemania	138.777	137.995	-782	-0,6
Ecuador	139.441	136.235	-3.205	-2,3
Bulgaria	125.005	123.801	-1.204	-1,0
Venezuela	91.131	109.880	18.749	20,6
Francia	106.226	108.023	1.797	1,7
Portugal	100.079	101.242	1.164	1,2
Ucrania	98.992	100.547	1.555	1,6
Argentina	74.294	76.328	2.034	2,7
Rusia	73.635	74.756	1.121	1,5

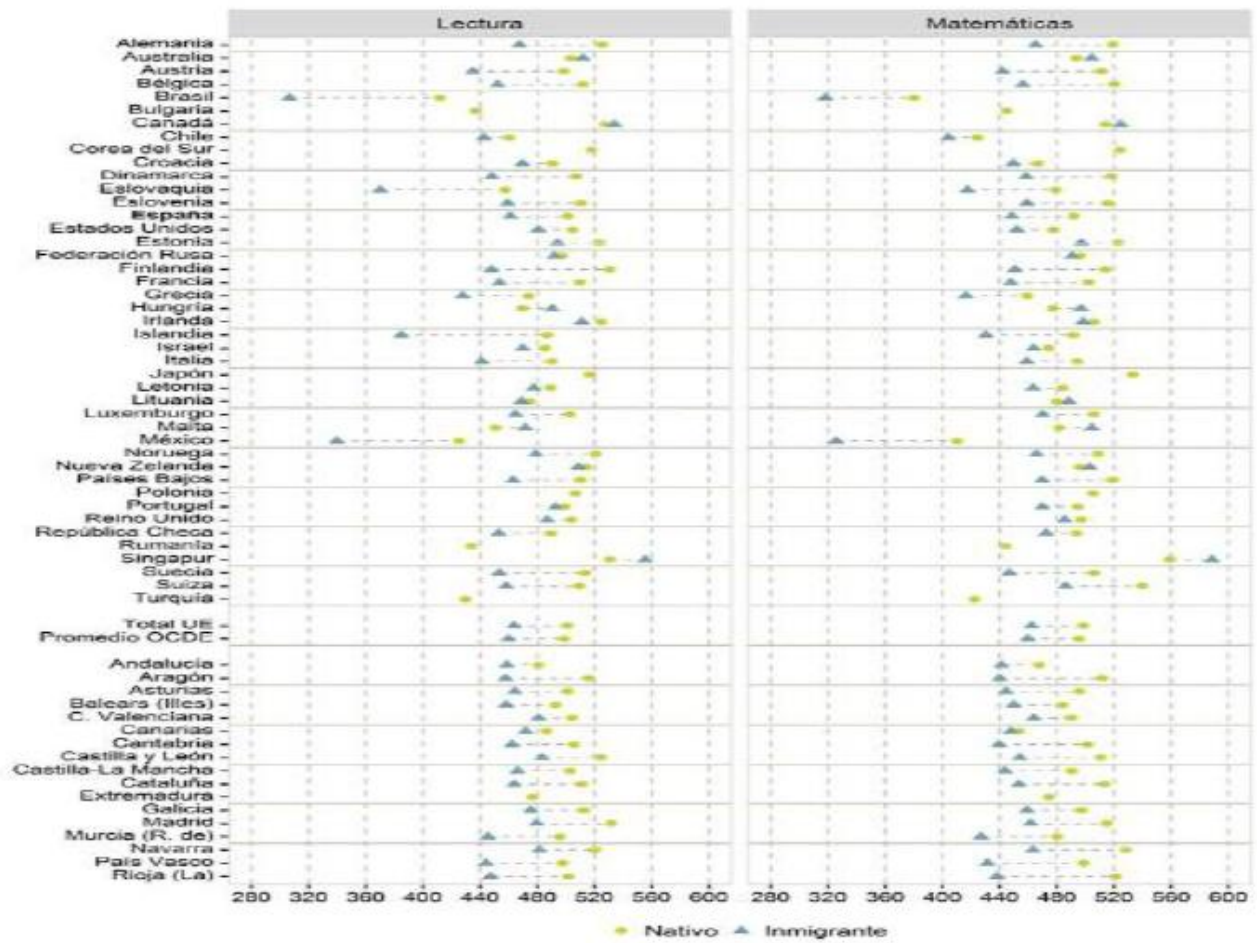
(*) Datos provisionales

Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2018. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2018. Datos Provisionales

ANEXO 2. Gráfico Rendimiento en ciencias. Informe PISA 2017.

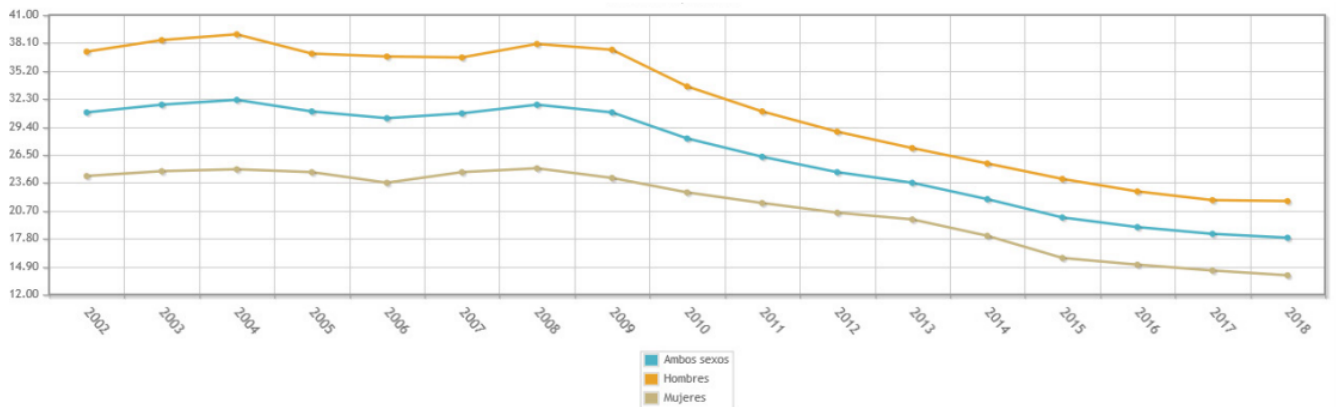


ANEXO 3. Gráfico Rendimiento en matemáticas y lectura. Informe PISA 2017.

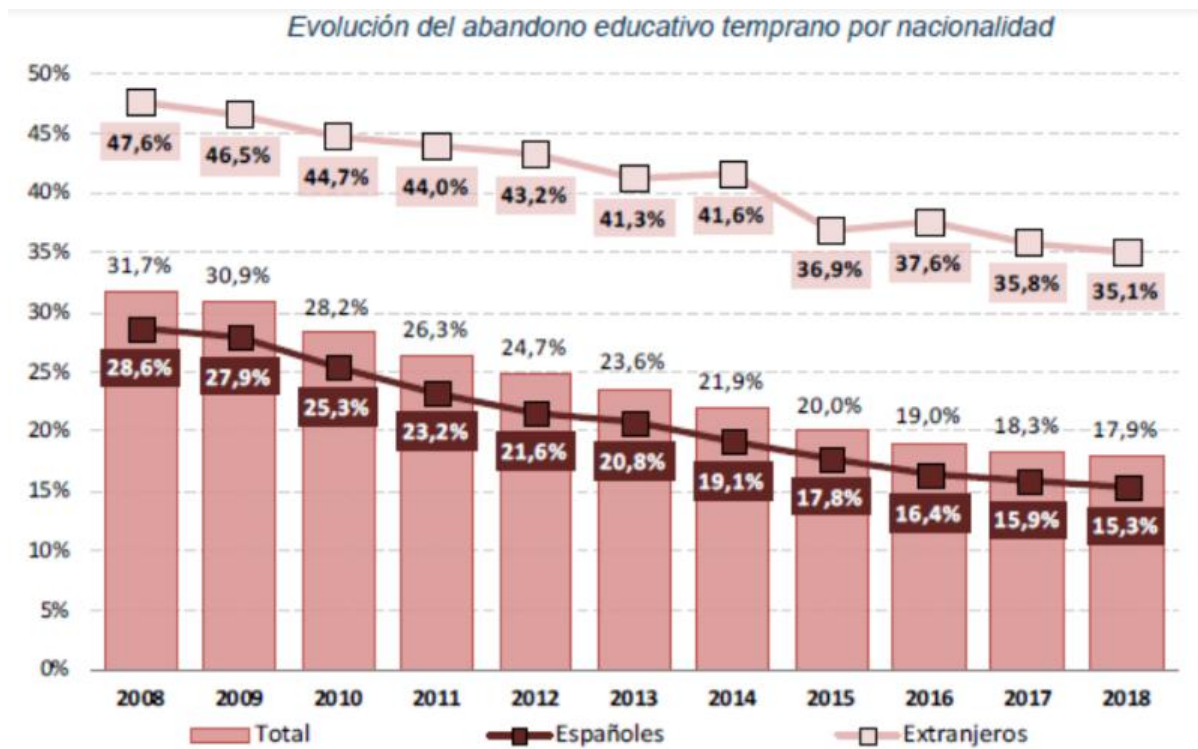


ANEXO 4. Gráfica evolutiva del abandono temprano de la educación-formación 2002-2018

Abandono temprano de la educación-formación 2002-2018



ANEXO 5. Gráfica evolutiva del abandono educativo temprano por nacionalidad



Fuente: Encuesta de Población Activa. INE.

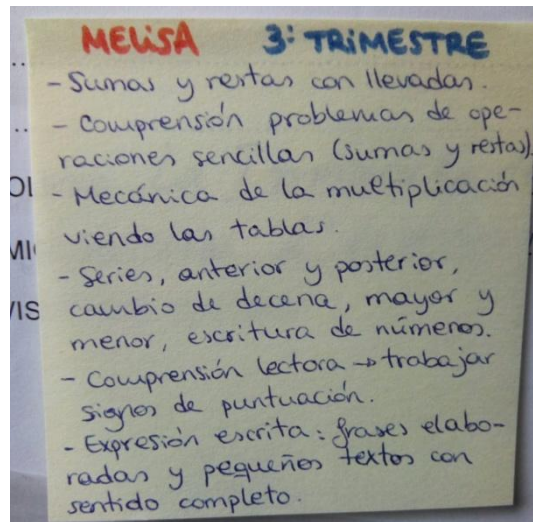
ANEXO 6. Programa de trabajo y comportamiento de los alumnos.

	LUNES		MIÉRCOLES		VIERNES		Total
	TRABAJO	COMPORTAMIENTO	TRABAJO	COMPORTAM.	TRABAJO	COMPORTA.	
JUAN	☺	☺	☺	☺			
IRIS	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
RAFI	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
TAHMIDA	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
AMAL	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
ZIYAD	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
KARIM	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
REDA	☺	☺	☺ _R	☺ _R	☺	☺	
RIM	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
BASMA	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
YASIN	☺	☺	☺	☺	☺	☺	
AHMED	☺	☺	☺	☺			
RAYAN	☺	☺	☺	☺			
MACODOU	☺	☺	☺	☺			
SEBASTIANA	☺	☺					
ANA LAURA	☺	☺	☺	☺			

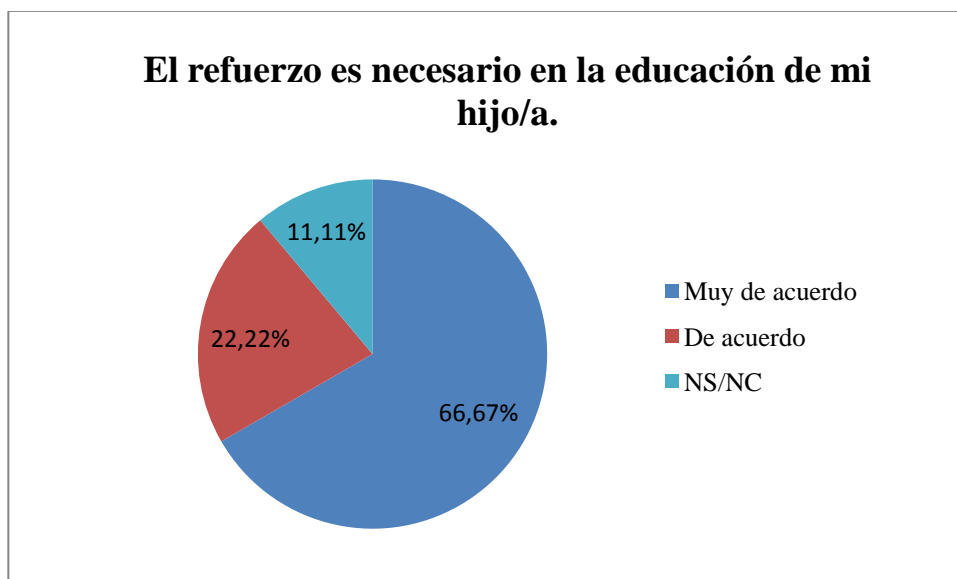
ANEXO 7. Tarjetas reguladoras de conducta



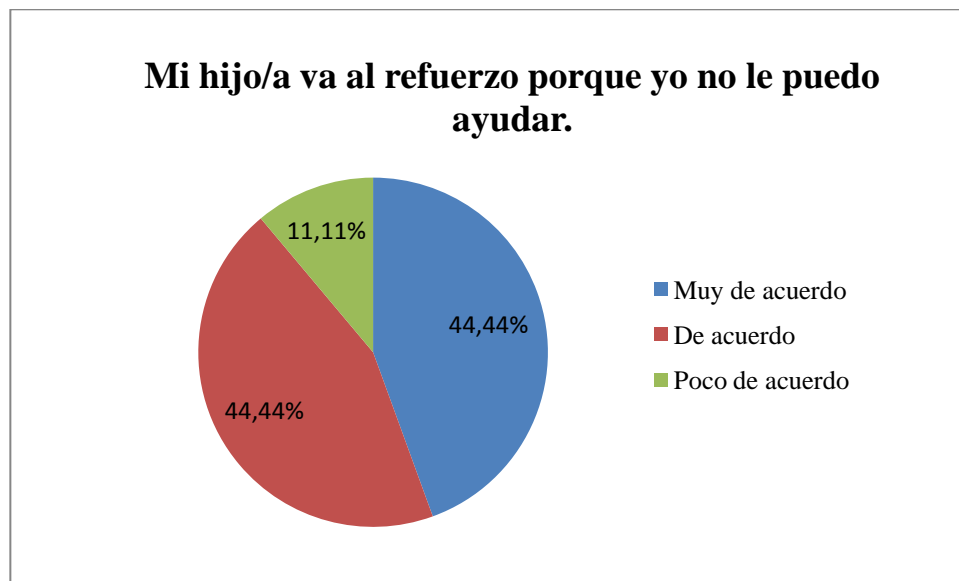
ANEXO 8. Post-it resumen de una alumna sobre los aspectos en los que incidir.



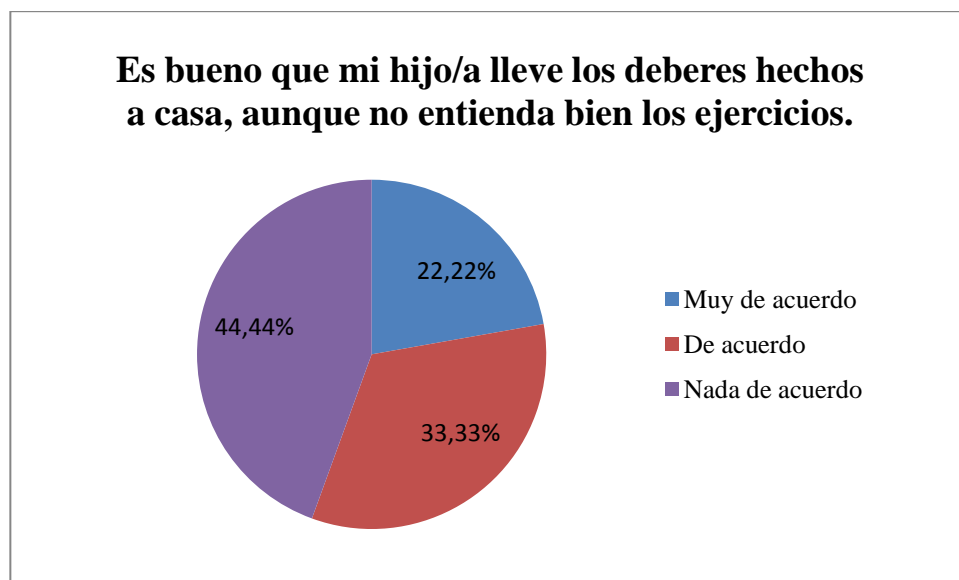
ANEXO 9. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



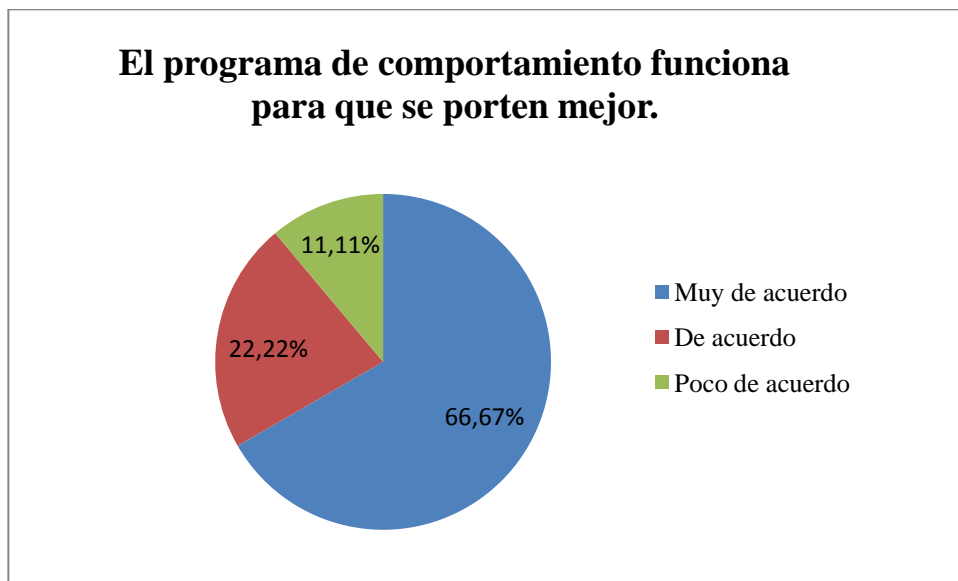
ANEXO 10. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



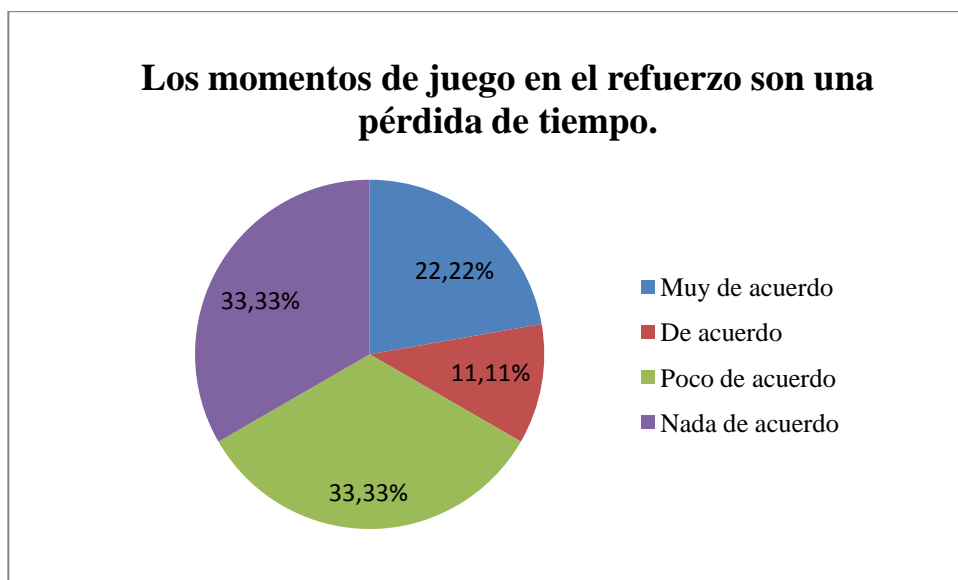
ANEXO 11. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



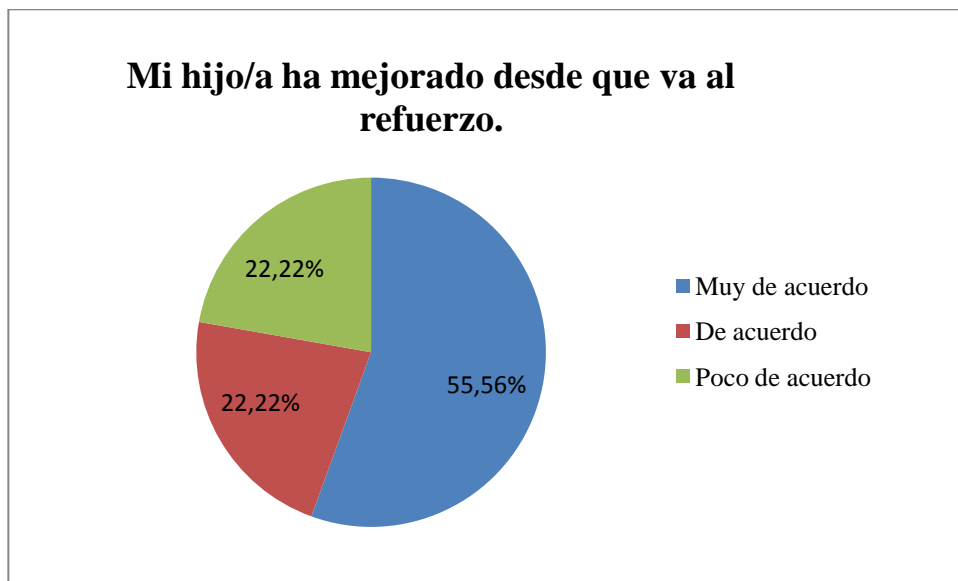
ANEXO 12. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



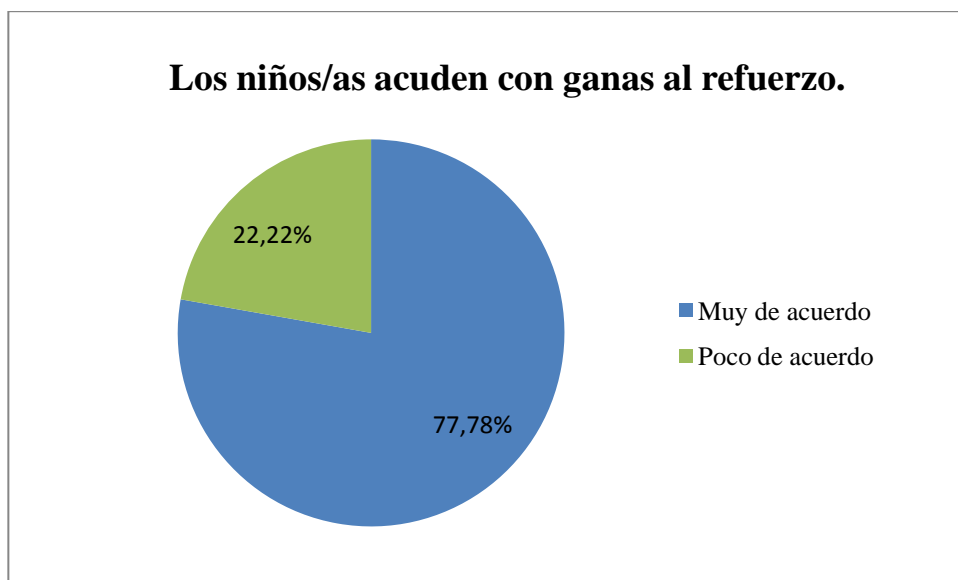
ANEXO 13. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



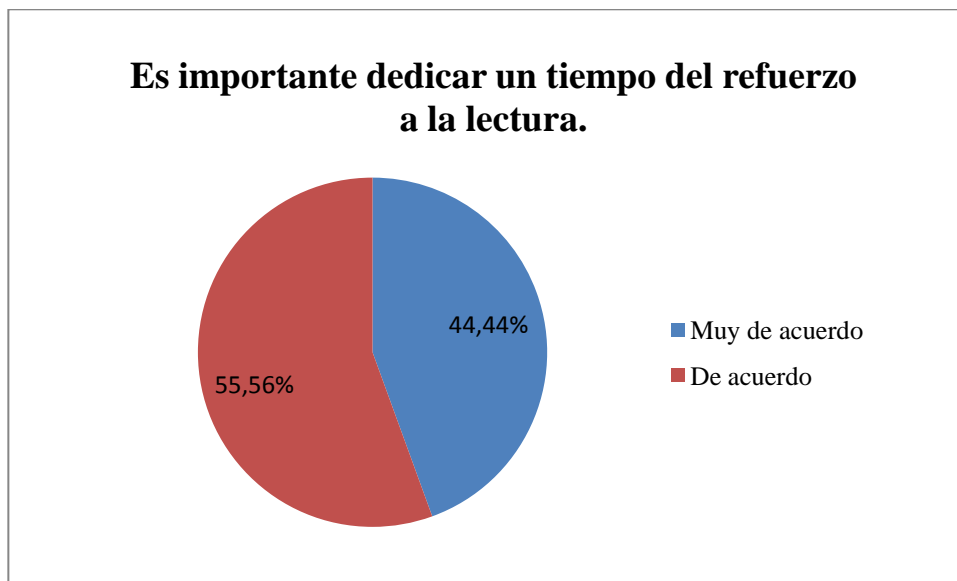
ANEXO 14. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



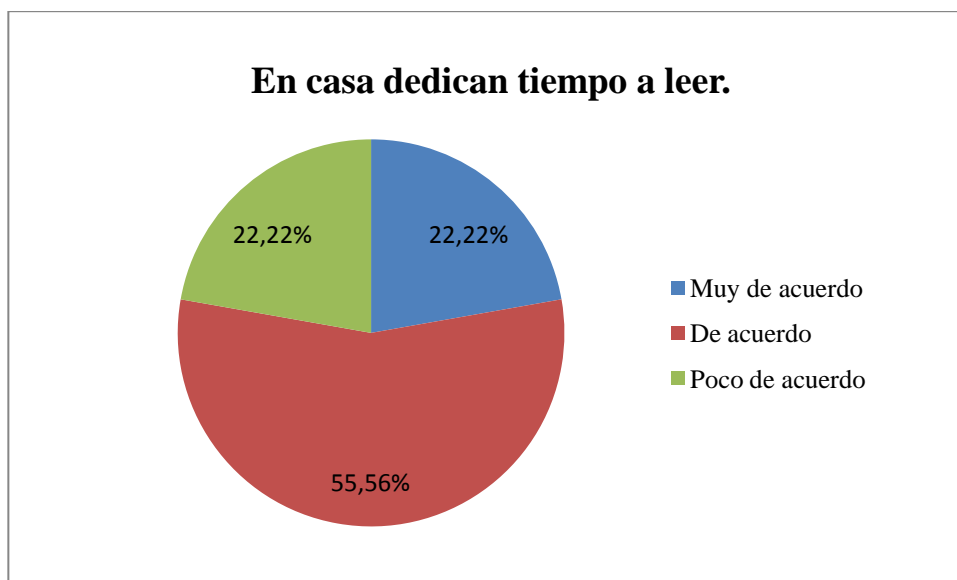
ANEXO 15. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



ANEXO 16. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



ANEXO 17. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.



ANEXO 18. Gráfico perteneciente al cuestionario dirigido a las familias.

