



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS DE INFANCIA Y JUVENTUD

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTOR: RODRIGO REVILLA LLORENTE

TUTORA: SONIA ORTEGA GAITE

Palencia, julio de 2022



RESUMEN

En este Trabajo Final de Grado (TFG) busca fomentar el valor y uso de la evaluación en los proyectos socioeducativos de infancia y adolescente como garante de la mejora de la intervención socioeducativa.

A lo largo del marco teórico se hace un recorrido alrededor de la infancia y adolescencia en riesgo, empezando por la aproximación conceptual, continuando con los factores y ámbitos que giran en torno a la infancia y adolescencia en riesgo y terminando con los diferentes enfoques de la intervención socioeducativa en este ámbito desde la educación social.

Por último, se ha diseñado una evaluación de programas para el proyecto “Infancia y Adolescencia” de Cáritas Diocesana de Palencia, desde una evaluación de proceso y de producto para conocer la utilidad e impacto del proyecto en los menores, familias y comunidad educativa.

Palabras clave: educación social, evaluación de programa, infancia y adolescencia en riesgo, educación escolar.

Abstract

This Final Degree Project (TFG) seeks to promote the value and use of evaluation in socio-educational projects for children and adolescents as a guarantor of the improvement of socio-educational intervention.

Throughout the theoretical framework, a journey is made around childhood and adolescence at risk, starting with the concept of this, continuing with the factors and areas that revolve around childhood and adolescence at risk and ending with the different approaches to socio-educational intervention in this area of social education.

Finally, a program evaluation has been designed for the "Childhood and Adolescence" project of Caritas Diocesan of Palencia, from a process and product evaluation to find out the usefulness and impact of the project on minors, families and the educational community.

Key words: social education, program evaluation, children and adolescents at risk, school education.

ÍNDICE¹

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	JUSTIFICACIÓN.....	2
4.	MARCO TEÓRICO	5
	4.1 Exclusión social y factores de riesgo.....	5
	4.2 La educación como garante de la igualdad de oportunidades.....	12
	4.3 Enfoques de la intervención socioeducativa con infancia desde la Educación Social.....	17
5.	DISEÑO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “INFANCIA Y ADOLESCENCIA” DE CÁRITAS DIOCESANA DE PALENCIA	20
	5.1 Breve descripción del proyecto.....	20
	5.2 Justificación	23
	6.3 Objetivos.....	25
	6.4 Metodología	25
	5.5 Instrumentos.....	29
	6.6 Temporalización.....	33
6.	CONCLUSIONES.....	35
7.	BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA	37

¹ Antes de comenzar he de hacer un apéndice sobre el lenguaje inclusivo de este trabajo. Se hablará en masculino en todo ello, pero refiriéndose a las personas en general sin importar el género para que así su lectura pueda ser más fluida.

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito escolar es uno de los principales ámbitos del trabajo con menores, ya que pasan la mayor parte del día en un centro escolar, aprendiendo, compartiendo con sus compañeros y se convierte en un espacio clave de socialización.

Además de la educación escolar, juega un papel muy importante la educación social como garante de la igualdad de oportunidades desde la mirada socioeducativa. Son mucho los programas socioeducativos, fuera del horario escolar, que favorecen el aprendizaje y crecimiento personal, social y académico del alumnado. Además, también es un espacio de encuentro con las familias y la sociedad en general, buscando el mayor desarrollo de los niños.

Actualmente existen múltiples programas para favorecer las dificultades de aprendizaje del alumnado, y en especial del alumnado vulnerable. En concreto, el programa de “Infancia y adolescencia” de Cáritas Diocesana de Palencia, en el que un educador social junto con voluntarios trabaja con la infancia y adolescencia en riesgo desde un punto de vista académica y social.

Por ello, en este trabajo se ha realizado una revisión de diferentes factores que giran alrededor de este colectivo y se ha planteado un modelo de evaluación de este programa para conocer el impacto y utilidad tanto en los participantes como en sus familias.

En concreto, se esboza un marco teórico sobre la exclusión, los ámbitos y algunos de sus factores de riesgo, así como algunos datos sobre la exclusión social en España. También se describen las diferentes políticas y legislación desde tres niveles, internacional y europeo, nacional y regional a nivel de Castilla y León. Por último, se describen los diferentes enfoques de una intervención socioeducativa con infancia.

Después se describe brevemente el proyecto de “Infancia y adolescencia” de Cáritas Diocesana de Palencia para poder tener un concepto general del mismo, en el que se relatan, entre otros, las funciones de la entidad del programa, las necesidades que se detectan desde Cáritas para plantear este programa, los objetivos del mismo y la metodología que se usa. Y, por último, se elabora y diseña una propuesta de evaluación para conocer el valor del programa de intervención socioeducativa de Cáritas Infancia y

adolescencia de Palencia para el desarrollo académico y social del alumnado participante. Así como para comprobar el impacto y la utilidad académica del programa de Infancia y adolescencia de Cáritas Diocesana de Palencia en el alumnado participante y visibilizar la mejora de las relaciones sociales y familiares de los participantes y familias del programa.

2. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Fomentar el valor y uso de la evaluación en los proyectos socioeducativos de infancia y adolescente como garante de la mejora de la intervención.

Objetivos específicos:

- Realizar una revisión teórica sobre la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social.
- Visibilizar el valor de la educación social para el alumnado en riesgo de exclusión social.
- Diseño de la evaluación del programa “Infancia y adolescencia” de Cáritas Diocesana de Palencia para conocer el impacto y utilidad en los participantes.

3. JUSTIFICACIÓN

Toda persona toma decisiones a lo largo de su vida, todas ellas influidas y motivadas por acciones cotidianas, observaciones y personas con las que interactúa de alguna forma. Por ello, el tema elegido ha sido principalmente gracias a la asignatura que cursé en tercero de “Infancia y adolescencia en situación de riesgo y exclusión social” que, junto con el “Prácticum generalista” realizado en este ámbito, me despertó la atención hacia este colectivo. Este interés se incrementó aún más tras el “Prácticum de profundización”, realizado de igual manera en el entorno de la infancia y adolescencia en riesgo.

Todo ello, sumando a la asignatura de “Introducción a la educación social”, que conformó mi visión crítica hacia todos los aspectos de la sociedad y de la vida para así poder detectar las necesidades y/o aspectos de mejora de sistemas o de la propia intervención socioeducativa. También, “Métodos de investigación social” (primero) tras mostrarme las características invisibles que tiene que poseer un educador social para desempeñar correctamente su función en la recogida de información para su posterior intervención con la persona o grupo de personas en concreto. Además de esta detección, en las asignaturas de “Gestión de planes, programas y proyectos de educación social”, el conocimiento de éstos, su creación y, como se realiza en este trabajo, su evaluación. Estas tres asignaturas las he unido para la realización de este trabajo, ya que todas ellas están íntimamente relacionadas y son complementarias entre sí.

El tema escogido fue debido a los múltiples contextos que existen y a la necesidad de mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes, para lograr que desarrollen sus máximas potencialidades y puedan ser felices. Buscando siempre la igualdad de oportunidades en base a la justicia social que viene de la mano de proyectos socioeducativos.

Pero no se puede quedar ahí, sino que estos programas han de ser evaluados para ver la efectividad y el impacto que tienen estos programas en la vida social y académica de los participantes. De esta forma se puede perfeccionar para que se adapte a los nuevos participantes que vayan pasando por los programas y proyectos de infancia y adolescencia, como es en este caso el apoyo escolar, punto clave para que toda persona llegue a salir de esta exclusión social y mejorar su calidad de vida en todos los aspectos.

Desde la asignatura de introducción a la educación social, el primer contacto que tuve con el entorno de la educación social, se nos puso énfasis en la adquisición de una mirada crítica ante el mundo. En este trabajo se aplica esta visión en todo momento, y la resaltaría como algo vital para la labor del educador social como profesional. En la asignatura de psicología del desarrollo puede aprender las diferentes fases que recorren las personas, en este caso la infancia y adolescencia, en la que hay múltiples cambios tanto físicos como de mentalidad y forma de entender la vida.

Los diferentes métodos que he aplicado en la parte de diseño de evaluación han sido gracias a las asignaturas de “Métodos de investigación social” y “Evaluación de planes, programas y proyectos de educación social” que he cursado en el grado. En los

cuales he aprendido diferentes técnicas necesarias para la recogida de información en diferentes escenarios en los que puede estar presente un educador social. Además, en diseño de programas y proyectos de educación social se enseña las partes que tiene que tener un programa, así como el contenido que tienen que tener.

El entorno académico que está presente tanto en el programa escogido para su evaluación como en la propia evaluación están recogidos y asimilados gracias a la asignatura de “Educación social en el ámbito escolar”. En la que también se resalta que el papel del educador social debe estar en la educación escolar.

Otra de las asignaturas del grado relacionadas con la realización de este Trabajo Fin de Grado ha sido la de “Técnicas de mediación social” en el ámbito escolar, en la que pude aprender las diferentes técnicas y escenarios que pueden llegar a producirse en las intervenciones con personas, principalmente con familias en las que se tenga que llegar a una mediación satisfactoria para todas las personas implicadas del núcleo familiar.

Destacar también en mayor medida las asignaturas que están presentes casi en cada párrafo de este trabajo, infancia y adolescencia en riesgo y exclusión social, en la que se ven múltiples factores, causas y consecuencias de la infancia y adolescencia en exclusión social, así como indicadores de este riesgo; y evaluación de programas y proyectos de educación social, en la que se ven los diferentes instrumentos y métodos para poder realizar correctamente una evaluación de programas y proyectos de educación social.

Para finalizar, en este trabajo se une a un grupo de competencias que son la de planificación y organización, ya que para realizar un Trabajo Fin de Grado hace falta organizarse y planificarse por la razón de no poder realizarlo en pocos días. También la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, ya que es necesario para poder redactar este trabajo y entregarlo. Por último, la capacidad crítica y autocrítica, presente en las conclusiones.

En cuanto a las específicas del grado de Educación social destaco la de comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación, presente en la elaboración del marco teórico; diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos, ya que en la parte del diseño de evaluación del programa escogido ha sido

necesaria; y asesorar en la elaboración y aplicación de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Exclusión social y factores de riesgo

El término de exclusión social aparece por primera vez en Francia, en la década de 1960, pero de una forma vaga y referida a los pobres únicamente. En 1980 se empiezan a ampliar las categorizaciones del concepto. Posteriormente se empieza a difundir de Francia al resto de Europa con rapidez hasta que, en 1989 ya se puede hablar más rigurosamente de exclusión social (Jiménez, 2008).

Según Faura y Lafuente (2012), la exclusión social presenta una serie de parámetros y límites marcados por cada cultura, que finaliza con una desigualdad económica y social que afecta directamente a estas de personas. La exclusión social se puede abordar desde una forma multidisciplinar desde diferentes enfoques o ámbitos. Todos ellos tienen en común la pobreza y el nivel bajo de ingresos. Cuando se habla de un nivel bajo de ingresos, quiere decir tener unos ingresos de menos de la mitad que la media nacional y teniendo en cuenta el consumo.

Pensar en exclusión y pobreza es una relación histórica, ya que antiguamente se relacionaba la exclusión social con la pobreza casi extrema, pero actualmente se mencionan muchos factores, además de los económicos, que afectan al riesgo de exclusión social. Pero desde hace unos años se ha confirmado que está más relacionada con el riesgo de vulnerabilidad que presenta una persona o un núcleo familiar (Subirats, 2004).

El estudio de Faura y Lafuente (2012) muestra un total de seis ámbitos de riesgo y/o exclusión social, que a su vez presentan una serie de factores que influyen en cada ámbito. Los diferentes ámbitos que mencionan dichos autores son los siguientes:

El primer ámbito a tener en cuenta es el económico, pudiendo distinguirse varios factores que influyen dentro de este ámbito. Es interesante señalar, por un lado, que se considera pobreza relativa cuya renta equivalente se sitúa por debajo del 60% de la renta

mediana equivalente de los hogares. Y, por otro lado, hacer referencia a la pobreza subjetiva, refiriéndose a las familias o núcleos familiares que presentan dificultades para llegar a fin de mes.

Además se puede tener presente, cuestiones como las necesidades alimenticias, siendo estas el no poder permitirse comer alimentos como carne o pescado al menos cada dos días; las personas que no pueden permitirse irse de vacaciones fuera del domicilio al menos una semana al año; la capacidad para hacer frente a los imprevistos que vayan surgiendo; la carga de gastos del hogar como pueden ser la hipoteca, la luz, la comunidad,... ; y las personas que reciben una ayuda económica por parte del Estado (Faura y Lafuente, 2012).

Aunque la exclusión social no está definida únicamente por factores económicos como pueden ser los bajos ingresos, ya que también hay que tener en cuenta la precariedad laboral, la falta de salud, la falta de acceso a una vivienda digna, entre otros (Subirats, 2004).

Entonces, la exclusión social también queda definida por el ámbito formativo, pues el nivel educativo de las personas está directamente relacionado con la empleabilidad de las mismas. Y en esto, el INE (2020) menciona que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) está estrechamente vinculado con el objetivo relativo a la educación (ODS4). Dentro de este ámbito algunos de los factores que se tienen en cuenta están relacionado con tener o no formación, tener estudios básicos, obligatorias o tener un mayor nivel de estudios.

En ese sentido, la población adulta española se observa que el 37,1% tiene estudios de preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria; el 23,2% cuenta con una formación de educación secundaria y postsecundaria no superior; Y, por último, el 39,7% tiene una de educación superior y/o doctorado (INE, 2020).

Si miramos en edades más tempranas, los jóvenes de 15 a 19 años, se analiza que el 32,9% con estudios primarios, el 40,4% con los estudios de ESO, el 18% de Bachillerato, el 3,6% de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y en Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) el 1,9%. La media nacional de alumnos con título de graduado en secundaria es del 71,4%, siendo un 78% de las mujeres obtienen el título de graduado en secundaria y el 63,1% de los hombres. La tendencia es similar por lo que

se refiere al título de Bachillerato (52,8% de mujeres y 36,2% de hombres), un patrón que se mantiene en los estudios universitarios (Navarrete, 2007).

Es significativo, ver la relación que un nivel mayor nivel de estudios favorece el poder encontrar un mejor trabajo, como se puede apreciar en un informe del ministerio de Educación y formación profesional (2021). Dado que, de acuerdo con la información disponible en el Registro Estatal de Títulos no Universitarios, la mayor parte del alumnado promociona en junio (a nivel nacional aproximadamente el 65% en Grado Medio y el 80% en Grado Superior) o diciembre (aproximadamente 20% en Grado Medio y 10% en Grado Superior) la medición de la afiliación en el mes de marzo del año posterior a la titulación supone medir la inserción laboral principalmente a los 9 meses, y en menos medida a los 14 meses de la graduación.

En base a esto, la tasa de inserción laboral en personas que han finalizado estudios básicos (en este caso FP Básica) es de alrededor del 15% en el año 2016-2017, teniendo en cuenta que más del 60% de las personas continúan estudiando tras finalizarlo. La de las personas que finalizaron un ciclo de FP Media es del 40%, mientras que la de las personas que concluyeron estudios superiores (FP Superior) es del casi el 70%. Todos ellos habiendo pasado 1 año de la finalización de esos estudios (Ministerio de Educación y formación profesional, 2021). Asimismo, uno de los aspectos fundamentales dentro de la calidad de vida de las personas es el ámbito laboral, aunque está relacionado con el formativo y el económico, ya que como he mencionado antes, con un mayor nivel formativo de las personas se puede obtener un mejor empleo y, por lo tanto, una mayor fuente de ingresos. Dentro de este ámbito se han marcado una serie de factores como son el tipo de contrato, la duración de éste o el salario que se recibe y compararlo con los gastos que tiene esa familia (Faura y Lafuente, 2012).

El cuarto ámbito que se menciona es el de la vivienda y lo que hay en ella, ya que también se tiene que tener en cuenta, no siendo únicamente el tener vivienda, sino el disponer de línea de teléfono, conexión a internet, tener lavadora, ordenador, tener en correctas condiciones el hogar (goteras, luz, baño, ...), etc. Dicho factor está relacionado con el ámbito laboral, ya que para poder tener una vivienda hace falta tener ingresos tanto para obtenerla como para cubrir los gastos mensuales de la misma, y estos se obtienen de una mejor forma teniendo un nivel formativo mayor.

En este sentido, Silva-Díaz et al. (2021) expone que es interesante mostrar el poder actual de las nuevas tecnologías, se tiene que tener en cuenta que en los últimos años ha cambiado radicalmente las formas de relacionarse y comunicarse con la llegada de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Todo esto también ha implicado las nuevas formas de acoso a través de internet, en este caso de las redes sociales mediante una identidad anónima en muchas ocasiones, incrementando el riesgo de exclusión social.

Y hablando de las nuevas tecnologías y el acceso a internet, existe desde hace años una brecha digital que incrementa la desigualdad entre personas, ya que muchas no pueden acceder a internet por diferentes motivos como la falta de recursos para costearse el acceso y los dispositivos necesarios para tal fin. El informe Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (FOESSA) 2019, hace referencia al incremento de la desigualdad en España en los últimos años de forma exponencial y en el de 2022 se acentúa más por la pandemia global entre otros factores. Ya que el porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social (tasa AROPE) aumentó al 26,4%, desde el 25,3% de 2019.

Actualmente, en las sociedades avanzadas actuales se puede considerar un factor de bienestar social el acceso a internet, ya que facilitan muchos trámites esenciales que últimamente solo se pueden hacer por medio de internet. Y, cuando no se cuente con este factor de bienestar social, es un factor de riesgo de exclusión social, pues se deja apartada a una parte de la población de diferentes ventajas y trámites que tiene este recurso tecnológico (Ramírez, 2008).

El siguiente ámbito, que destacan Faura y Lafuente (2012), es el ambiental, y dentro de este factor influyen la contaminación (problemas de suciedad), los ruidos (los ruidos de los vecinos o del exterior de la vivienda) y la delincuencia (la tasa de delincuencia del barrio o la zona es importante para evaluar este factor). Asimismo, el proceso de adaptación a un ambiente distinto provoca envejecimiento y estrés, debido a que somos capaces de adaptarnos a los cambios, éste tiene consecuencias para el organismo y la calidad de vida de la persona (García-Valdez et al., 2019).

Por último, ámbito sanitario que entran en juego diferentes factores como la mala salud subjetiva, la mala salud y la discapacidad (Faura y Lafuente, 2012). Este ámbito está relacionado con el ámbito laboral, ya que las personas que tienen empleo perciben de una mejor visión su estado de salud. Por otra parte, la desigualdad y el ámbito

económico también influyen dentro de este ámbito, ya que las personas con poco nivel adquisitivo no se realizan tantas pruebas de salud como las personas que cuentan con recursos económicos (EAPN, 2019).

Todo esto se materializa con el índice At Risk of Poverty and/or Exclusión (AROPE), que cuantifica las Personas en Riesgo de Pobreza y/o Exclusión (ERPE), se observa que la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad es la siguiente (INE, 2020):

- Personas de 65 años o más presentan un 18,4% en hombres y un 22,2% en mujeres.
- Personas entre 45 y 64 años presentan un 25,5% en hombres y un 27,4% en mujeres.
- Personas entre 30 y 44 años presentan un 23,6% en hombres y un 27,7% en mujeres.
- Personas entre 16 y 29 años presentan un 31,2% en hombres y un 29,3% en mujeres.
- Personas menos de 16 años presentan un 31,3% en hombres y un 31,1% en mujeres.

En base a estos datos se puede concluir que hay una brecha muy acentuada de exclusión en las mujeres, especialmente en el rango de 30 años en adelante. Por otra parte, se observa que en el rango de 16 a 29 años es mayor el porcentaje en los hombres, aunque poco significativo. En relación a la franja de edad de menos de 16 años se aprecia una casi total igualdad en el porcentaje de riesgo de pobreza y/o exclusión social, posiblemente por las nuevas leyes de género que se han implementado en nuestro país recientemente.

También puede observar en los datos del INE (2020) tres niveles diferentes en referencia a la tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social de ese mismo año, en los cuales se indica la carencia de indicadores dentro del índice AROPE. El primer nivel (0-2 indicadores) presenta un 35,1% en mujeres y un 32,7% en hombres. El segundo nivel (3-4 indicadores) presenta un 28,4% en mujeres y un 24,5% en hombres. Y, por último, el tercer nivel (5-8 indicadores) presenta un 14,5% en mujeres y un 12,7% en hombres.

Por todo ello, se llega a la conclusión de que el riesgo y exclusión social no es algo estable y depende de múltiples causas diferentes, las cuales no son las mismas en cada contexto y/o familia implicada. También se aprecia una relación directa del ámbito formativo y económico, ya que las personas que tienen un mayor nivel de estudios llegan a encontrar un mejor trabajo tanto en las condiciones laborales como en las económicas. Aunque dentro del factor económico se encuentra el origen de la exclusión social ya que las sociedades modernas son capitalistas y si no cuentas con suficientes recursos

económicos no puedes acceder a determinados productos o servicios básicos que, aunque en España sean gratuitos, siempre conllevan una serie de gastos latentes, aunque sean mínimos como el caso de la educación el material escolar, o en el de la sanidad el precio de los medicamentos, aunque en su mayoría estén subvencionados; esto se extrapola a la vivienda y a los demás aspectos de la vida cotidiana (Subirats, 2004).

Es interesante, centrar que la exclusión de una familia potencia el desarrollo del menor, ya que los principales afectados dentro de una familia en riesgo de exclusión social son los niños. Cuando se habla de exclusión social en menores se debe tener en cuenta que quienes señalan que para los niños “crecer en ambientes con riesgo de exclusión social puede afectar a la competencia social o habilidad del sujeto para enfrentarse a situaciones sociales problemáticas de forma exitosa” (Mata et al., 2016, p.127). Esto implica comprender que las familias influyen en los procesos de adquisición de habilidades sociales. Por tanto, el colectivo de menores en riesgo es aquel que “están inmersos en una situación crónica y multifactorial de riesgo, caracterizada por la ausencia de un contexto normalizado de desarrollo personal, familiar y/o social, realizando conductas de riesgo” (Martínez, 2016, p.189).

Y para ello, es importante el desempeño y la adquisición de las habilidades sociales en el que influyen diferentes factores. Esto se debe a que las personas consolidan sus habilidades sociales a partir de las experiencias y el aprendizaje del entorno. En este sentido, se puede decir que algunas de estas variables son el contexto, los agentes sociales (familia y grupo de iguales) y los factores individuales (Morales Durán, 2018).

Por un lado, el contexto, es imprescindible conocer las diferentes circunstancias entorno a las personas con la que vamos a intervenir, para que así ésta pueda ser total y completa, pues influye en el comportamiento social de las personas. Asimismo, las personas en riesgo de exclusión, se caracterizan por la ausencia de un contexto normalizado de desarrollo personal, familiar y/o social, combinado con conductas de riesgo.

Por otro lado, dentro de la variable de los agentes sociales, como la familia, que representa el primer modelo de referencia para desarrollar las habilidades sociales. En el núcleo familiar cercano es donde las personas conviven todos los días, y los comportamientos y actitudes que se desarrollen dentro de éste es el que los más pequeños aprenden e interiorizan. Posteriormente, estos comportamientos los reproducen dentro de

su grupo de iguales, donde también pasan una gran cantidad de tiempo. Y dentro de este grupo, al igual que reproducen comportamientos y actitudes del hogar, también adquieren los comportamientos y actitudes que los demás niños les muestran, muchos de ellos adquiridos de la misma forma dentro del hogar. Por último, tener en cuenta los factores individuales como la conducta, que condiciona las competencias sociales de las personas. Después de todo esto, saber de estas HHSS no implica aplicarlas correctamente.

Uno de estos factores son los agentes sociales, ya que condicionan el desarrollo de las habilidades sociales. Y concretamente, en el caso de la familia, se presenta como el primer modelo social o referente que permite el desarrollo de habilidades sociales en el ser humano. Esto supone entender que las interacciones en el contexto familiar ayudan a configurar la adquisición de la competencia social, de modo que el descuido de esta área (como puede ocurrir en situaciones de riesgo de exclusión social) puede condicionar o dificultar el desarrollo de las habilidades sociales de los hijos. Asimismo, el clima familiar constituye un factor determinante para la construcción de una vida social competente, afectando a áreas cognitivas, afectivas y conductuales (Morales Durán, 2018).

Además, otros dos factores que influyen en la exclusión social son la violencia y el apego. Primero, desde el concepto de violencia, es imprescindible hablar de la violencia de género, ya que el género es una de las principales causas de desigualdad y, por lo tanto, de exclusión social que existe desde el principio de las sociedades occidentales contemporáneas. Aunque también está presente en la integración social de las personas (Damonti, 2019). Dentro de la violencia, otro factor destacable dentro de la exclusión social es el maltrato. Éste se puede producir tanto a nivel físico (pegar, empujar o lanzar objetos), como psicológico (humillar o insultar), emocional (chantajear o mentir) y económico (robo de objetos del hogar) (Aroca et al., 2012).

Y, como segundo factor, el apego. Este debe ser visto también como un factor de riesgo de exclusión por la importancia del tipo de apego, ya que el apego se empieza a desarrollar casi después de nacer y se marca en la infancia, especialmente en los primeros años de vida, y se define como el vínculo afectivo que el niño establece con un padre o cuidador. Esto les proporciona la seguridad emocional necesaria para desarrollar su personalidad. Esta conexión permite interiorizar un modelo que integra creencias sobre uno mismo y los demás, y un conjunto de juicios que afectan las relaciones sociales a lo largo de la vida. Así, el miedo, la ansiedad o las inseguridades parecen construir otras

relaciones cuando el objeto principal de crianza no responde suficientemente a las necesidades o señales del menor y no le brinda al niño la seguridad para explorar con confianza (Pereira, 2017).

4.2 La educación como garante de la igualdad de oportunidades

La educación es una de las piezas claves para garantizar la igualdad en la infancia, ya que es el momento en el que se empieza la educación, tanto la primaria en el hogar, como la secundaria, en las instituciones educativas (Olivia, 2015).

Además, la educación es una puerta de cambio integral, ya que, aunque tengas los antecedentes que te puedan llevar a la exclusión social, la educación cambia este aspecto, pues podrás obtener un mejor puesto de trabajo con mayor cuantía económica, hacer nuevas y mejores relaciones sociales y poder obtener bienes que de otra forma no podrías llegar a tener (Ancheta-Arrabal, 2019).

Para empezar, hay que partir de la premisa que las políticas sociales nunca son neutras, ya que tienen como prioridad un determinado colectivo para mejorar el Estado de Bienestar que es el que asegura, entre muchos otros factores, la igualdad en todos los aspectos necesarios para que se pueda tener una buena calidad de vida. Y a nivel internacional se menciona por primera vez los derechos de los niños y la responsabilidad de los adultos hacia ellos en la convención de Ginebra de 1924, como el derecho al desarrollo, asistencia, socorro y protección.

Y para ello, en los últimos años se han ido implementando tanto a nivel nacional como europeo e internacional distintas políticas sociales dependiendo las necesidades de ese momento como han sido una serie de políticas educativas y sociales en los países europeos para que se tenga en cuenta la igualdad de acceso a todos los niveles educativos tanto en niños como en niñas, tal y como se muestra en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989).

Asimismo, se destaca en la mencionada convención que muchos de los países miembros y que se comprometieron a cumplir lo que se legisló en la Convención sobre los derechos de Niño de 1989, pero que se ha demostrado que no lo cumplen, aunque no se puede realizar ningún otro remedio salvo recordarles a lo que se comprometieron y que

ratifiquen por escrito y de una forma más legal para que, de una forma legal, se les pueda denunciar o realizar un trámite similar para que lo tengan más en cuenta y, más cuando se trata de los derechos de los más pequeños (UNICEF, 2006).

Desde hace bastantes años se está haciendo hincapié desde distintos ámbitos de las políticas de la Unión Europea (UE) para el apoyo de acceso educativo de las familias con escasos recursos (fundamentalmente en familias con adolescentes y jóvenes) especialmente aquellas que provienen del sistema de protección en la infancia. Como en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000), en la que en el Título III (Igualdad), artículo 24 (Derechos del niño) se recoge que:

1. Los niños tienen derecho a la protección y a los cuidados necesarios para su bienestar. Podrán expresar su opinión libremente. Ésta será tenida en cuenta para los asuntos que les afecten, en función de su edad y madurez.
2. En todos los actos relativos a los niños llevados a cabo por autoridades públicas o instituciones privadas, el interés superior del niño constituirá una consideración primordial.
3. Todo niño tiene derecho a mantener de forma periódica relaciones personales y contactos directos con su padre y con su madre, salvo si ello es contrario a sus intereses (p. 83/396).

En base a la convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), dónde todos los países miembros se comprometieron a implementar una serie de leyes y políticas en pro de los derechos de los niños, como el libre e igualitario acceso a todos los niveles educativos, en el año 2006 se reformuló estos derechos en otra Convención sobre los Derechos del Niño del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Una vez finalizado el plazo para lograr los Objetivos del Milenio (2015), se reformularon con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del año 2015, cuya fecha límite es en el año 2030. Los ODS respecto a la infancia que son el 1 (eliminación de la pobreza) en la que se destaca que el 27,4% de los niños y adolescentes en España en el año 2020 viven en riesgo de pobreza. El objetivo 3 (salud y bienestar) en la que se recoge que el 34,9% de los niños y adolescentes de entre 8 y 16 años tiene obesidad o sobrepeso en el año 2019. Y, por último, el 4 (educación de calidad) en la que se destaca el abandono escolar temprano en España es del 11,6% de las jóvenes y el 20,2% en los jóvenes en el año 2020 (UNICEF, 2020).

Por otro lado, se estableció la Garantía Infantil Europea (GIE) aprobada en el año 2015, que supone una iniciativa orientada a abordar la pobreza infantil y el fomento de la igualdad de oportunidades mediante el acceso efectivo y/o gratuito a servicios clave para la infancia (como educación, salud, nutrición o vivienda). La GIE sitúa en el foco de su aplicación a los niños y adolescentes en situación de pobreza o exclusión social y a los grupos o colectivos infantiles especialmente vulnerables.

Otra legislación a nivel europeo es el Plan Nacional de Acción Europeo, en el que cada país miembro realiza uno propio para su territorio. En los cuales se aportan medidas desde dos enfoques de forma transversal. El primero con medidas destinadas a debilitar los factores que generan situación de exclusión social y el segundo con acciones dirigidas a atender a estos colectivos vulnerables o en exclusión social (Subirats, 2004). También expresa la “protección de los derechos del niño” a través del artículo 3 del Tratado de Lisboa y es un objetivo general de la política común, tanto en el espacio interno como en las relaciones exteriores. Asimismo, en los datos del informe PISA de 2018 se hace referencia a este hecho, como la más baja tasa de estudio de formación profesional en España (un 24%).

Profundizando, a nivel nacional hay que destacar que en los últimos treinta años, el avance de las ciencias sociales, el aumento de la presión social, la normativización de los derechos de la infancia y las distintas políticas de bienestar social y modelos de intervención, han ido cambiando el análisis de las situaciones que llegan a la separación de un niño de su núcleo familiar y la forma en que se debe dar respuesta a esas problemáticas, permitiendo un cambio en la estructura y función social de los Centros de Acogida de Menores (CAM). El nuevo sistema de protección de menores de nuestro país (Ley 21/87, de 11 de noviembre) tiene como objetivo la reinserción del menor en su propia familia, procurando la posibilidad de recuperación de la convivencia en el núcleo familiar en el que se produjeron los malos tratos (del Pozo et al., 2020).

Para ello, desde el gobierno de cada país, en el que se incluye el español, se han realizado reformas legislativas en muchos ámbitos para poder mejorar la situación de las personas en situación de riesgo o exclusión social, pero estos sistemas no están actualizados a la sociedad del siglo XXI, sino a una sociedad que se estaba industrializando, a mediados y finales del siglo XX (Subirats, 2004).

Por ello, podemos ver reflejado los derechos de los menores en la Constitución Española Constitución Española de 1978, ya que en su artículo 39 menciona que los poderes públicos asegurarán la protección social, económica y jurídica de la familia, así como la protección integral de los hijos.

En cuanto a la legislación en materia de educación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se menciona la aparición de una diversificación del sistema educativo en los cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) comúnmente conocida como diversificación por los estudiantes y profesores de secundaria y posteriormente puestos en marcha desde el año 2008 en el plan curricular de los centros educativos, concretamente desde el tercer curso de la E.S.O.

También se incorporaron más adelante, en 2013 con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en la que se contemplan más puntos del informe PISA (2018) y se incluyen bastantes puntos de ellos en la educación pública española como la prevención del bullying, la satisfacción de los estudiantes con su vida o la participación de los padres en la educación de sus hijos. Estos aspectos tienen una visión más social que académica, lo cual favorece y se acerca la figura del educador social al entorno de los centros escolares.

Asimismo, una de las reformas más significativas de la LOMCE son los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) dirigidos a alumnos mayores de 16 años que no han finalizado los estudios obligatorios (Educación Primaria y/o Educación Secundaria). De esta forma se les da una alternativa para poder obtener el título correspondiente mediante la realización de estos programas en teoría voluntarios pero que sin estos no se podrá obtener el título de la ESO, aunque con la actual ley de educación (LOMLOE) se han pasado a llamar ciclos de formación profesional, habiendo el nivel básico, medio y superior, respectivamente. Una vez finalizado con éxito el medio se obtendrá el título de la ESO, cuando se acabe el medio se podrá hacer el superior y con este se podrá tener acceso a grados universitarios igual que con bachillerato.

Además, en el nuevo marco legal (LOMLOE) los cambios más relevantes son los siguientes:

1. Eliminación de las pruebas finales de las etapas:

La LOMCE (2013) estableció la necesidad de realizar pruebas finales de etapa, reválidas, para la obtención de las titulaciones de Educación Secundaria Obligatoria y de

Bachillerato. Con la LOMLOE, se han eliminado estas pruebas, lo cual permite obtener el título sin realizar ninguna reválida.

2. Recuperación de los ciclos en Primaria y limitación para repetir curso solo una vez por etapa:

Se podrán repetir dos cursos en toda la Educación Básica (Primaria y ESO) y excepcionalmente en el cuarto curso de ESO se podrá permanecer en él un año más, siempre que el equipo docente considere que esta medida favorece la adquisición de las competencias establecidas para la etapa, en cuyo caso se podrá prolongar un año el límite de edad hasta los 19 años. La repetición o no promoción se entenderá como una medida de carácter excepcional que irá acompañada de un plan de refuerzo personalizado.

3. Aparición del Bachillerato General, una mezcla de los bachilleratos específicos:

A los actuales cuatro bachilleratos específicos: Artes, Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales, han añadido el Bachillerato General, el cual adopta las materias más importantes de los otros. Esta diversificación del conocimiento facilita la adaptación del alumnado a aquellos estudios superiores que requieren poseer conocimientos de humanidades y ciencias.

4. Homologación, en algunas circunstancias, de títulos de bachillerato si se tienen títulos de FP.

5. Horas de lenguas oficiales y cooficiales: la LOMLOE busca un equilibrio entre la enseñanza de la lengua oficial, es decir, el castellano, y las cooficiales, catalán, gallego y vasco.

En cuanto a la legislación en materia de bienestar y protección social, destaca el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA) 2013-2016 marcaba como objetivos promover el conocimiento de la situación de la infancia y adolescencia, y el impacto de las políticas sociales, apoyar a las familias, impulsar sus derechos en relación a los medios y tecnologías de comunicación, protección e inclusión de infancia y adolescencia en riesgo o exclusión, prevención y rehabilitación ante conflictos sociales, educación de calidad, la salud integral y la participación infantil. Aunque entre los grupos más vulnerables no se encontraba ninguna mención del colectivo de niños/as tutelados. En su elaboración han participado miembros de la Plataforma de Organizaciones de Infancia y también se ha tenido en cuenta la opinión de 839 niñas y niños.

Por último, a nivel regional, encontramos tres principales leyes en el ámbito de educación: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que a su vez es nacional, establece que las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria y que, para ello, podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica; el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, expone en su preámbulo que la nueva configuración curricular supone un incremento de la autonomía de las administraciones educativas para ajustar la oferta formativa a las necesidades de todo el alumnado; y la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en Castilla y León.

4.3 Enfoques de la intervención socioeducativa con infancia desde la Educación Social

Antes de comenzar cualquier intervención hay que tener en cuenta el contexto, las variables que influyen o van a influir en la intervención, los escenarios que pueden aparecer en la intervención y las variables que influyen en dicha intervención. Todos esto se tiene que tener más en cuenta cuando la intervención sea con menores (Melendro y Rodríguez, 2013). Primero, la evolución de la relación con su familia, ya que la familia, como anteriormente he mencionado, es un factor importante en la exclusión social pero también para la intervención con menores ya que la familia influye en la vida de éstos como puede ser en la toma de decisiones o las relaciones interpersonales. Asimismo, es importante el futuro del menor, teniendo más peso el futuro cercano, pues será más importante para él que el futuro lejano. Continuando con la familia, se tendrá que analizar la estructura familiar del menor para poder entender más sus comportamientos y actitudes y saber los diferentes roles dentro de la misma, así como detectar y corregir la presencia de violencia por y hacia cualquier miembro de la familia. Y el contexto educativo es otro factor a destacar antes de la intervención con un menor, pues pasan la mayor parte del tiempo en el centro educativo, casi más tiempo que con sus familias en algunos casos. Y

aquí será donde muestren su verdadera personalidad, ya que está en presencia de sus iguales.

En cuanto al papel del profesional de la Educación Social en la intervención con menores se destaca lo siguiente. El educador es la persona encargada de reconocer las necesidades e inquietudes del menor y abordarlas, así como la de aplicar un programa de prevención y atención adaptado a la persona en cuestión durante su intervención con el menor (Añaños, 2000).

Asimismo, es el encargado en cuantificar la gravedad de la situación para poder dar prioridad a determinados aspectos que se quieran corregir y/o mejorar. Será el encargado de mediar con la situación familiar del mismo, acercando posturas entre su familia y él, para que, de esta forma, se mejore la situación familiar, que muchas veces es una de la manifestación de otra problemática en otro ámbito (Añaños, 2000).

Antes de empezar con los diferentes enfoques de la intervención socioeducativa con la infancia desde la educación social, hay que mencionar que el método que tiene que prevalecer e impregnar parte de los otros enfoques es el enfoque de derechos humanos, y en mayor medida al tratarse de infancia y adolescencia. Como se ha visto antes, existen numerosos tratados, leyes y conferencias alrededor de los derechos de los niños, en este caso de los menores, ya que la adolescencia también se incluye a lo largo de todo este Trabajo Fin de Grado. Basando estos derechos en todas las normativas y legislaciones tanto regionales y nacionales como europeas e internacionales. Igualmente se tiene que velar siempre por el propio interés del menor como máximo en las intervenciones con este colectivo y en mayor medida cuando se trate en contexto de exclusión social (Neubauer, 2020).

En ese sentido, para trabajar partimos de tres enfoques para la intervención con menores: el enfoque emancipador, el enfoque paliativo y el enfoque sociopolítico (Neubauer, 2020). El primero de ellos, el enfoque emancipador, se ha de poner énfasis en dotar a los usuarios o educandos con las competencias y habilidades necesarias para que puedan ser independientes de toda persona, ya que, una vez en la etapa adulta, antes o después, todos somos independientes empezando por nuestros progenitores y continuando por cualquier persona de forma directa. Esto no implica que puedan y deban escuchar los consejos que otras personas son cercanas a ellos y que les beneficia en gran medida (Neubauer, 2020).

El segundo de estos enfoques, el enfoque paliativo, es necesario para mejorar la calidad de vida de nuestros educandos. Refiriéndose a calidad de vida en primera instancia la salud mental, con una visión preventiva ante ella. El bienestar de la persona en cuestión también afecta a su calidad de vida, por lo que se debe tener en cuenta, así como el estrés y cómo gestionarlo ante diferentes situaciones que se les presente.

Por último, el enfoque sociopolítico, pretende potenciar desde la educación tanto formal como no formal e informal, ya que en cada una de ellas se pueden llegar a tratar diferentes competencias que en otra no se llegan a tratar no vagamente. De igual manera, se debe tratar la autoconfianza y el crecimiento personal del educando. Todos estos conceptos han de partir de la premisa de la inclusión del menor cuando se trabaja en el contexto de exclusión social o el riesgo del mismo (Neubauer, 2020).

Mencionar que estos tres enfoques con complementarios, de manera que han de cumplirse los tres para que pueda ser exitosa la intervención socioeducativa con el menor. De igual manera, estos tres enfoques se deben tratar de manera multidisciplinar por el profesional o grupo de profesionales para poder abarcar todos los factores que intervienen en las situaciones complicadas en las que se tienen que poner solución (Neubauer, 2020). Además, se puede incorporar otros enfoques y miradas para enriquecer el proceso.

Como ejemplo de intervención socioeducativa en infancia y adolescencia, destacar el proyecto de Caixa ProInfancia (2013), en el que se muestra el informe sobre la pobreza en España, en el que se muestra la situación y su impacto en la infancia, sus condiciones de vida, salud física, mental y social. En España, la Obra Social de la Fundación La Caixa han iniciado este programa para dar apoyo socioeducativo a niños y sus familias en situación de exclusión social. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio cuyo objetivo es el de conocer el impacto del programa en la educación y salud de familias y niños en situación de pobreza y conflictividad social en la Región de Murcia.

En cuanto a la metodología utilizada ha sido cualitativa, tal y como se especifica en el estudio de caso dentro del propio proyecto. Este proyecto tiene la colaboración de numerosas instituciones como ayuntamientos.

Este proyecto está orientado a la mejora de las perspectivas de éxito escolar de los menores de Torrent y tres barrios de Valencia (Nazaret, Velluters y Arrancapins) en los que las diferentes entidades colaboran. Lo hemos puesto en marcha en el marco de la convocatoria de proyectos de innovación de Caixa ProInfancia. Se organiza en diez

acciones diferentes que se desarrollan en los diferentes barrios y está entrando en su fase de revisión y evaluación previa al verano. Estas acciones tienen como acción final la realización de resúmenes, actividades de comprensión lectora, ejercicios de concentración, revisión de agenda, lectura silenciosa, resolución de deberes, etc. Si se precisa, también se indicará la periodicidad o secuencia.

Por otro lado, las finalidades del proyecto son sensibilizar sobre dinámica relacional familiar, prevenir hábitos o conductas de riesgo para la salud emocional y desarrollo social de los niños, niñas y adolescentes, favorecer la asistencia y el rendimiento académico en el alumnado que comienza a presentar dificultades y apoyar la parentalidad positiva mediante grupos de madres y padres.

Por último, los destinatarios de este programa son las familias en las que están presentes preadolescentes y adolescentes, que por diferentes motivos presentan una escolarización irregular; madres y padres preocupados por la educación y comportamiento de sus hijos; y los niños y adolescentes en los que se observa dificultades a nivel de rendimiento académico o emocional, o estrés en las relaciones de convivencia.

5. DISEÑO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “INFANCIA Y ADOLESCENCIA” DE CÁRITAS DIOCESANA DE PALENCIA

5.1 Breve descripción del proyecto

Cáritas Española es una organización perteneciente a la iglesia católica que agrupa 165 organizaciones nacionales de asistencia, desarrollo y servicio social. Se dedica a luchar contra la pobreza, la exclusión, la intolerancia y la discriminación. Habilita a personas con menos recursos a participar en los asuntos que afectan directamente sus vidas e intercede por ellos en foros tanto nacionales como internacionales.

Además, ofrece ayuda a personas en riesgo de exclusión social, dándoles hogar por algunos días, alimentos y servicios básicos de salud. La misión de Cáritas Española, como acción organizada de la comunidad cristiana, es promover el desarrollo humano

integral de todas las personas y todos los pueblos, especialmente de los más pobres y excluidos.

El compromiso de esta entidad es el desarrollo humano integral de los últimos y la promoción de una sociedad inclusiva, la denuncia de las causas de la pobreza y exclusión, y la promoción de los derechos sociales y la ecología integral como nuevo paradigma de la justicia, de la intervención social y de los cuidados.

Desde el programa de “Infancia y adolescencia” de Cáritas Diocesana de Palencia se centran en la protección y ayuda la infancia y adolescencia en riesgo. En dicho programa se menciona alguno de sus estatutos como es la creación y coordinación de programas y proyectos impulsados desde la labor pastoral para con los más necesitados y la población en exclusión social más allá de la necesidad inmediata de recursos humanos y económicos. Otros de los puntos dentro de sus estatutos es la lucha contra la desigualdad, la pobreza y la asistencia y acción social nacional e internacional.

Por otro lado, se hace una pequeña crítica a la sociedad competitiva y consumista actual que deja desamparados a sectores de la población como los ancianos, los enfermos o los discapacitados y favorecer las desigualdades económicas y sociales.

Ante esto, proponen la solución desde la educación, tal y como citan el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), la tasa de abandono escolar en creciente aumento y otros informes como el FOESSA o el informe del Consejo Escolar del Estado.

En el programa en concreto se realiza una intervención socioeducativa con especial atención al apoyo educativo, la prevención del absentismo y el fracaso escolar. De esta forma se les ofrecen alternativas de vida más sana y promueve buscar el máximo de su desarrollo escolar como garante de igualdad de oportunidades.

Posteriormente, se concreta que en la ciudad de Palencia se menciona el perfil del menor con dificultades familiares de tipo socioeconómicas y se hace una cita a la diversidad tanto de religiones, de nacionalidades y de culturas. Dentro del ámbito escolar, comentan las dificultades de estos menores en su integración dentro del aula, el poco esfuerzo y el fracaso escolar de estos.

En cuanto a los objetivos del programa, se resumen en los siguientes:

1. Mejorar el rendimiento escolar a través del apoyo educativo.
2. Concienciar sobre la importancia de la educación para la vida.

3. Facilitar la dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, así como a potenciar los propios recursos educativos.
4. Potenciar en los menores cambios en sus actitudes hábitos, conductas y valores hacia un estilo de vida saludable, así como adquirir mecanismos, habilidades y recursos para la superación de carencias.
5. Favorecer y potenciar la coordinación de todos los agentes implicados en el proceso de trabajo.
6. Ayudar y apoyar en la ejecución del programa de Infancia y adolescencia.

El programa se desarrolla en el centro San Marcos, entre los barrios de pan y guindas y enfrente del colegio Buenos Aires, en el que asisten 25-35 menores entre 6 y 17 años, pero cuya ratio puede variar en función de las necesidades y problemáticas tanto de los participantes como de sus familias. Las actividades se llevan a cabo de lunes a jueves en dicho centro en horario de tarde y por turnos según su ciclo formativo, aunque no hay un horario cerrado.

Por otro lado, las metodologías y herramientas utilizadas en el programa son el aprendizaje significativo, el trabajo en equipo, la motivación y la autoestima y la atención a la diversidad. De esta forma se establecen también unos criterios de admisión y continuidad como reuniones con la familia o el establecimiento de un límite de edad. También establecen criterios para la expulsión del programa como 3 faltas sin justificar, faltas graves de respeto a compañeros y/o voluntarios o el incumplimiento de las normas del centro.

En cuanto a las líneas de trabajo son las siguientes:

- Área educativa: prevención de conductas disociales, adquisición de habilidades y hábitos sociales normalizados, refuerzo pedagógico y educativo.
- Área familiar: intervención global familiar, colaboraciones con otros programas cuando sea necesario, y trabajo socioeducativo y familiar.
- Área social: ofrecer alternativas saludables de tiempo libre y actividades puntuales.

- Área de coordinación: interna y externa con centros educativos, CEAS, Cáritas parroquiales, etc.
- Voluntariado: para la formación específica y pautada, acompañamiento y seguimiento de los menores.

Por último, el programa se va adaptando a las circunstancias y situaciones que se van presentando como la pandemia, por ejemplo. Todas ellas, aunque no se muestran dentro del programa en concreto, se realizan de una manera más directa y sin tanta burocracia.

5.2 Justificación

La evaluación en Educación Social tiene un sentido en la actualidad debido a la necesidad de constatar los hechos y valores que se han llevado a cabo en los programas de intervención. Estas intervenciones también deben evaluarse para proporcionar evidencia empírica que confirme y valide estos procesos y su efectividad, y para ayudar a identificar áreas de mejora (Pérez-González, 2008).

En el marco del modelo de evaluación CIPP (Stufflebeam et al., 1971), es decir, evaluación de contexto, entrada, proceso y producto, se desarrolla como un medio para vincular la evaluación con la toma de decisiones del programa. Su objetivo es proporcionar una base analítica y racional para la toma de decisiones del programa, basada en un ciclo de planificación, estructuración, implementación y revisión y revisión de decisiones.

En este modelo, las decisiones pueden ser clasificadas en función de cómo estén relacionados los fines y los medios de las intervenciones y las realidades. Se pueden llegar a presentar cuatro alternativas (Bausela, 2003):

1. Los fines que queremos lograr son iguales a las metas del programa. Por lo que las decisiones determinarán las metas y los objetivos del programa.
2. Los medios utilizados son conforman el diseño del programa. Por lo que las decisiones tomadas serán creadas y consideradas para una serie de diseños alternativos.

3. Los medios reales que conforman los procedimientos y estructuras se llevarán a cabo. Por lo que las decisiones tomadas implicarán la implementación del programa.

4. Los fines reales constituyen los resultados del programa. Por lo que las decisiones se realizarán en función de los resultados alcanzados para poder aceptar, corregir o abandonar un programa.

Muchos autores manifiestan su disconformidad antes un programa anual o de superior temporalidad que no son evaluados y, por lo tanto, no pueden demostrarse su efectividad (Pérez-González, 2008).

También hay que tener en cuenta que los programas y proyectos de Educación social tienen una complejidad singular que otros programas y proyectos no tienen. También destacar el valor humano que está presente en estos. Por lo que evaluar a las personas es algo complejo, también debido a que se tratan temas transversales y, por lo tanto, de gran complejidad (Gómez, 2005).

De igual manera, no hay que confundir la evaluación del programa con la evaluación de aspectos burocráticos y administrativos, ya que ésta se centra más en los profesionales y demás personas implicadas en dicho proceso. Estas evaluaciones generan una reacción negativa hacia las mismas, pero no hay que perder el sentido de mejora y cambio de todos los agentes, métodos y demás factores implicados buscando la calidad de los mismos (Gómez, 2005).

La evaluación tiene que ser vista como agente regulador de los programas relacionada con los intereses del programa, pero también de los profesionales y los participantes. Las tres características de una evaluación de programas de Educación social es la necesidad de ser participativa, social y democrática (Gómez, 2005). Asimismo, ha de ser flexible y dinámica, tiene que tener una pluralidad metodológica (cualitativos y cuantitativos); tiene que ser externa, pero con iniciativa interna y la participación de los sectores implicados; tiene que haber una evaluación de producto, pero también de proceso; tiene que ser aplicable; cantidad y calidad son dos dimensiones complementarias; ha de realizarse una evaluación de efectos a largo plazo, iniciales, de efectos secundarios y de la evolución; y es aproximada pero no definitiva (Gómez, 2005).

Por último, la escuela debe ser vista como un agente de cambio social y de igualdad de oportunidades. Por lo que estos programas que están vinculados en cierto

sentido al ámbito académico, es decir, a la escuela, deben ser evaluados para comprobar estos parámetros, entre otros (Jornet et al., 2014).

6.3 Objetivos

- Objetivo General:
 - Conocer el valor del programa de intervención socioeducativa de Cáritas Infancia y adolescencia de Palencia para el desarrollo académico y social para el alumnado participante y sus familias.

- Objetivos Específicos:
 - Comprobar la utilidad académica del programa de Infancia y adolescencia de Cáritas Diocesana de Palencia en el alumnado participante.
 - Visibilizar la mejora de las relaciones sociales y familiares de los participantes y familias del programa.

6.4 Metodología

Este diseño de evaluación se enmarca dentro del paradigma sociocrítico, ya que busca transformar la realidad. Se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar.

Desde la metodología mixta, siguiendo el planteamiento de Chaves (2018), consiste en recopilar, analizar e integrar tanto cuantitativos como cualitativos. Este enfoque se utiliza cuando se requiere una mejor comprensión del problema de investigación, y que no se podría dar cada uno de estos métodos por separado.

Al realizar una investigación mixta, tanto de datos cuantitativos y cualitativos, el educador gana amplitud y profundidad en la comprensión y corroboración, a la vez que compensa las debilidades propias del uso de cada enfoque por separado.

En concreto, el diseño de esta evaluación utiliza tres instrumentos: la entrevista semiestructurada, la observación por medio de un diario de campo y el cuestionario.

Se plantea una evaluación de proceso y producto, ya que se evaluarán los avances en todo el proyecto, aunque se hará algo de énfasis en la parte final del mismo (el producto). Los instrumentos que se emplearán en la evaluación de este programa los he dividido en dos grupos, que coinciden con los dos objetivos específicos anteriormente mencionados.

El primer instrumento, entrevistas semiestructuradas a los participantes, dirigido a los participantes, las familias y el profesorado. Se efectuará al comienzo del programa para tener una base para la actuación del educador social encargado del programa, así como los voluntarios que también es una parte importante del trabajo en el centro. Se realizará una segunda entrevista en la mitad del segundo trimestre escolar, para valorar con las familias, el profesorado y los propios niños la evolución.

El segundo instrumento que se empleará será la observación mediante un diario de campo a los usuarios del programa para comprobar la relación que tiene el usuario con la educación y para visualizar el proceso de aprendizaje del niño. Ya que este método permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno. Refiriéndose al educador social encargado del proyecto como observador, ya que es el que está en primera línea en dicho proyecto, y conoce los hechos y sucesos que se acontecen dentro del espacio de trabajo.

El último instrumento utilizado será el cuestionario. Con este método se pretende obtener información del tipo de relaciones a nivel familiar y de amistades de los usuarios del programa y la visión de estas amistades por parte de la familia; y las habilidades sociales y las emociones tanto de los participantes como de sus familias. El cuestionario que se utilice tendrá que tener un lenguaje sencillo, adaptado a personas jóvenes y sin conceptos complejos difíciles de comprender, se plantea realizar al principio y final del proyecto.

Además de los tres instrumentos señalados, también se usarán por un lado, los resultados académicos de los participantes para comprobar la evolución académica que han tenido a lo largo del curso escolar, por medio de las notas académicas de los diferentes

trimestres. De esta forma se tendrá un registro de la evolución académica de cada usuario por asignatura y, de esta forma, se podrán reforzar aquellas en las que tengan más dificultades. Asimismo, se tendrá en cuenta con bastante importancia los comentarios que han hecho los diferentes profesores el tutor con respecto al alumno. Muchas veces estos comentarios son importantes para realizar el programa de apoyo escolar en el centro, así como el comportamiento y demás aspectos del alumno.

Por otro lado, los encuentros familiares a través de una tutoría trimestral para hablar en un espacio adecuado del desarrollo de las habilidades, la evolución de las relaciones sociales y familiares y temas relacionados con las emociones.

A nivel global, la evaluación siempre es realizada por personal interno de la entidad. Además, en la Tabla 1 se muestra la relación de los objetivos planteados con los diferentes instrumentos utilizados, las personas participantes y la temporalización de la recogida de información.

Tabla 1*Evaluación diagnóstica: Esquema de evaluación del proyecto*

Objetivo General	Objetivos Específicos	Instrumento	Qué quiero evaluar	Destinatarios	Cuando	Metodología
Conocer el valor del programa de intervención socioeducativa de Cáritas Infancia y adolescencia de Palencia para el desarrollo académico y social del alumnado participante	Comprobar la utilidad académica del programa de Infancia y adolescencia de Cáritas Diocesana de Palencia en el alumnado participante	Entrevista semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> • El valor que da (niños/a y familia) a la educación. • Relación que tiene (niño/a y familia) con la educación. • Proceso de aprendizaje del niño (y acompañamiento de la familia). 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño/a participante del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del programa. • Mitad de segundo trimestre. • Cierre del programa. 	Cualitativa
				<ul style="list-style-type: none"> • Familia participante del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del programa. • Mitad de segundo trimestre. • Cierre del programa. 	Cualitativa
				<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado del niño/a participante del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del programa. • Mitad de segundo trimestre. • Cierre del programa. 	Cualitativa
		Observación-Diario de cambios	<ul style="list-style-type: none"> • Relación que tiene (niño/a) con la educación. • Proceso de aprendizaje del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño/a participante del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del programa. • Mitad de segundo trimestre. • Cierre del programa. 	Cualitativa
	Resultados Académicos	<ul style="list-style-type: none"> • La evolución de las notas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño/a participante del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Final de cada trimestre. 	Cuantitativa	
	Visibilizar la mejora (impacto) de las relaciones sociales y familiares de los participantes y familias del programa	Cuestionario pre y pos	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de relaciones a nivel familiares y de amistades. • Emociones. • Habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño participante del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del programa. • Cierre del programa. 	Cuantitativa
		Encuentros familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de relaciones a nivel familiares y de amistades. • Emociones. • Habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niño/a participante del programa. • Familia participante del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Una tutoría por trimestre. 	Cualitativa

5.5 Instrumentos

El primer instrumento que se usará será una entrevista semiestructurada tanto a los usuarios del programa, como a las familias de éstos y al profesorado de sus centros escolares, con el fin de comprobar el valor que se da a la educación, la relación que tienen con la educación y el proceso de aprendizaje del niño junto con el acompañamiento familiar. Con esto se tendrá una visión global las visiones que tienen estos tres importantes factores del programa de Cáritas. Dicho instrumento lo llevará a cabo la persona encargada del programa, ya que es la persona que conoce bien a las familias y a los usuarios, y se comunica regularmente con los profesores de los centros académicos, por lo que no supondrá una amenaza para la obtención de información. La duración de la entrevista será breve, no superándose los 5-10 minutos.

En relación a la entrevista semiestructurada para el alumnado (Tabla 2), se muestran tres guiones de preguntas para conocer el valor que da (niños y familia) a la educación, la relación que tiene (niño y familia) con la educación y el proceso de aprendizaje del niño (y acompañamiento de la familia), del mismo modo en la Tabla 3 para las familias.

Tabla 2

Entrevista semiestructurada alumnos del programa Infancia y adolescencia

Entrevista inicial	Entrevista intermedia	Entrevista final
1. ¿Consideras que ir al colegio es útil para ti actualmente? ¿Y para el futuro? 2. ¿Cuál es el trabajo que quieres desempeñar en el futuro? ¿Crees que es posible con el esfuerzo que has realizado hasta ahora? 3. ¿Cuál crees que es el motivo por el que te cuesta concentrarte? ¿Cómo te acompañar en el proceso educativo?	1. ¿Consideras que las notas que tienes hasta ahora se relacionan con tu esfuerzo? 2. ¿Te has esforzado más para mejorar las notas? ¿Qué más crees que te haría falta para conseguirlo? 3. De lo mencionado en la anterior entrevista, ¿qué aspectos has mejorado para obtener un mejor resultado? 4. ¿Actualmente es más fácil ponerte a estudiar o hacer los deberes que al principio?	1. ¿Estás satisfecho con las notas recibidas? 2. ¿Qué piensan tus padres de las notas? 3. ¿Desde el colegio te han ofrecido diferentes opciones para mejorar en el transcurso del año? En caso afirmativo, ¿Cuáles han sido? 4. ¿Crees que tu comportamiento en clase ha sido el adecuado? ¿Qué imagen crees que tiene de ti los profesores y el tutor?

<p>4. Si faltas al colegio, ¿cómo te sientes? ¿Cómo crees que se sienten tu familia? ¿Desde el colegio se preocupan por tu motivación y asistencia?</p> <p>5. ¿Qué valor das a educación?</p>	<p>¿Qué usas para concentrarte o aumentar tu concentración?</p> <p>5. ¿Cómo valoras tus resultados académicos? ¿Qué opinión tienen tus padres de las notas que estás teniendo?</p> <p>6. ¿Desde casa te animan a estudiar o hacer los deberes?</p>	<p>5. ¿Qué valor das a la educación?</p>
---	--	--

Tabla 3

Entrevista semiestructurada familias de los participantes del programa Infancia y adolescencia

Entrevista inicial	Entrevista intermedia	Entrevista final
<p>1. ¿Crees que tu hijo te cuenta sus problemas?</p> <p>2. ¿Habras con tu hijo de forma correcta, expresando tus sentimientos y lo que esperas de él?</p> <p>3. ¿Ayudas a tu hijo o le motivas para que estudie y/o haga los deberes?</p> <p>4. ¿Hay buen ambiente en el hogar?</p> <p>5. ¿Qué harías para mejorarlo?</p> <p>6. ¿Qué valor das a educación?</p>	<p>1. ¿Has notado algún cambio desde que entró en el programa?</p> <p>2. ¿Crees que tu hijo está haciendo un esfuerzo por mejorar las notas/el ambiente en casa?</p> <p>3. ¿Acompañas a tu hijo estudiando con la tarea?</p> <p>4. ¿Cómo se siente tu hijo cuando estudia? ¿Cómo valora la educación?</p> <p>5. ¿Qué valor das a educación?</p>	<p>1. ¿Has notado algún cambio en tu hijo desde la anterior entrevista hace unos meses? ¿Qué cambios destacarías?</p> <p>2. ¿Estás informado de su comportamiento en el colegio, las asistencias, las notas, etc.?</p> <p>3. ¿Habras con tu hijo sobre temas que os preocupan? ¿De qué manera?</p> <p>4. ¿Cómo valoras el progreso que ha hecho tu hijo a lo largo de este año? ¿Qué mejorarías?</p> <p>5. ¿Qué valor das a educación?</p>

Además, de conversar con los participantes del programa y las familias, se quiere poder realizar una entrevista a la docente para conocer la evolución del proceso educativo de cada participante para conocer como impacta su participación en el proyecto entre otros factores. Para ello, como se muestra en la Tabla 4, se diseñan cinco pregunta genéricas (flexibles) para repetir al principio, a la mitad y final del proyecto.

Tabla 4

Entrevista semiestructurada docentes

1. ¿Cómo vive el proceso educativo?
2. ¿Muestra interés?
3. ¿Cómo valoras el acompañamiento familiar en el proceso educativo?
4. ¿Cómo se siente cuando tiene buenos o malos resultados académicos?
5. ¿Cómo valoras su proceso educativo?

Fuente: elaboración propia.

Como segundo instrumento se usará la observación mediante un diario de campo, en el cual se anotarán los hábitos de estudio de los participantes, las actitudes y aprendizajes de los participantes, es decir, el aprovechamiento del tiempo de estudio/realización de tareas de los mismos. También, los niveles de concentración de los participantes, la manera, frecuencia y forma de recepción de la ayuda a los voluntarios que asisten al programa, y los niveles de distracciones (motivos, frecuencia, si comprometen a otros usuarios, la forma de solucionarlo...) de los participantes. Y con esto se busca conocer la relación que tiene el niño con la educación y el proceso de aprendizaje de este.

Otro instrumento que se usará para la evaluación del programa “Infancia y adolescencia” de Cáritas Diocesana de Palencia, son los cuestionarios pre y pos (inicial y final) a los participantes del programa y las familias.

Para poder obtener una mejor información, estos cuestionarios se realizarán al inicio y al cierre del programa por el educador social encargado del mismo, figura cercana tanto para los usuarios como para las familias.

Responde a las siguientes preguntas. Recuerda que el 1 es la nota más baja y el 5 la más alta.

1- A mis amigos les parece bien que venga a este programa.

1 2 3 4 5

2- Mi familia está convencida de que asistiendo a este programa el ambiente en casa cambiará.

1 2 3 4 5

3- Muestro mis emociones y sentimientos a mis padres.

1 2 3 4 5

6- Me cuesta hacer amigos o relacionarme con ellos.

1 2 3 4 5

7. ¿Cómo definirías la relación actual con tus padres?

8. Tengo hábitos y/o estrategias de estudio

1 2 3 4 5

9. Tengo estrategias adecuadas para la resolución de conflictos

1 2 3 4 5

El cuestionario, tanto inicial como final, a las familias de los participantes del programa será el siguiente:

Responde por favor a las siguientes preguntas. Recuerda que el 1 es la nota más baja y el 5 la más alta.

1. Mi hijo tiene un buen comportamiento en casa.

1 2 3 4 5

2. Muestro a mi hijo mis emociones y sentimientos cuando hablo de temas complicados.

1 2 3 4 5

3. Trato temas difíciles para mi hijo con facilidad y de manera que encontremos una solución adecuada para ambos.

1 2 3 4 5

4. ¿Cómo definirías la relación actual con tu hijo?

5. Mi hijo me cuenta sus problemas e inquietudes.

1 2 3 4 5

6. Las amistades de mi hijo son positivas para él.

1 2 3 4 5

También se realizarán unos encuentros familiares con el fin de distinguir el tipo de relaciones tanto a nivel familiar como de amistades (y la visión de estas amistades por parte de la familia); las emociones que manifiestan los usuarios y la familia en el entorno más cercano a ellos; y las habilidades sociales con las que cuentan tanto los usuarios como las familias para resolver los conflictos que vayan surgiendo. Dichas tutorías se realizarán trimestralmente, coincidiendo con las vacaciones escolares para así no interrumpir con el rendimiento escolar de los usuarios.

La primera de ellas tendrá la finalidad de fijar una toma de contacto en la que se puedan acercar posturas, y en la segunda se propondrán nuevos modelos de resolución de problemas y conflictos que puedan surgir en una convivencia normalizada. Y en la última de ellas, afianzarán las relaciones intrafamiliares para que se consoliden.

6.6 Temporalización

La temporalidad de las entrevistas semiestructuradas a los participantes y las familias será al inicio del programa (en el mes de septiembre), en la mitad del segundo cuatrimestre (en el mes de febrero) y al cierre del programa (entre los meses de mayo y junio). Por otro lado, las entrevistas al profesorado de los centros escolares de los usuarios serán en el mes de octubre, enero y mayo. Se cambia la temporalidad con respecto a las de los usuarios y sus familias debido a que antes de tener las entrevistas con estos, se tiene que tener una base de información de los centros de formación para que las entrevistas

sean más completas y se cuente con información de antemano como recurso. De esta manera, los datos serán más completos, por lo que es un método cualitativo, cuyo agente evaluador será el propio educador social del centro, ya que es una persona cercana a los usuarios y que no supone una amenaza para la búsqueda de información dentro del mismo.

En la observación por medio de un diario de cambios, la temporalidad se hará diariamente, anotando los cambios relevantes de cada participante del programa. Siempre se tendrá en cuenta lo observado en los días o semanas anteriores, de esta forma se podrá tener antecedentes para poder modificar la intervención socioeducativa con ellos.

Por otra parte, los resultados académicos se revisarán una vez los usuarios tengan las notas del trimestre anterior, siendo estas revisiones en los meses de diciembre-enero, marzo-abril y junio. Puede que se les tenga que hacer hincapié a los participantes en la aportación de las notas al responsable del programa, pero no sobrepasando un mes de la obtención de las mismas debido a la modificación de la intervención socioeducativa de carácter académico que se tenga que realizar correctamente.

Por otro lado, el cuestionario pre y pos (inicial y final) se realizará en el momento del ingreso en el programa y una vez finalizado el mismo. Serán entregados en formato físico y se analizarán sus respuestas.

Por último, los encuentros familiares se realizarán trimestralmente. La primera de ellas se realizará en el mes de octubre con la finalidad de fijar una toma de contacto en la que se puedan acercar posturas, y en la segunda ubicada en el mes de febrero, se propondrán nuevos modelos de resolución de problemas y conflictos que puedan surgir en una convivencia normalizada. La última de ellas, en el mes de mayo, afianzarán las relaciones intrafamiliares para que se consoliden.

Todas ellas tendrán una duración concreta de 3 horas diarias en varios días (inferior a una semana) en la que se harán diversas actividades en función de las necesidades del grupo.

Tabla 5

Temporalización de la evaluación

			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Comprobar la utilidad académica del programa de Infancia y adolescencia de Cáritas Diocesana de Palencia	Entrevista	Participantes										
	semiestructurada	Familias										
		Profesorado										
Observación Diario de cambios en el alumnado participante	Resultados académicos	1er trimestre										
		2º trimestre										
		3er trimestre										
Visibilizar la mejora (impacto) de las relaciones sociales y familiares de lo participantes y familias del programa	Cuestionario pre y pos	Inicial										
		Final										
	Encuentros familiares											

Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

Tras la finalización de este Trabajo Fin de Grado, llego a una serie de conclusiones. En primer lugar, la evaluación de programas de Educación Social es clave para el mantenimiento de los mismo, ya que gracias a ello se puede comprobar numerosos parámetros que de otra forma no se podría regular y controlar. También es importante para el correcto funcionamiento de los programas socioeducativos debido al valor que tiene en la utilidad e impacto que tiene el programa tanto en los participantes como en las personas involucradas de manera directa o indirecta por el mismo.

En segundo lugar, es interesante como la infancia y adolescencia en riesgo de exclusión social en la mayoría de los casos está relegada a la caridad, cuando no está invisibilizada, que tienen algunas instituciones teniendo el punto de vista en la mendicidad que en la potenciación de estas personas para que puedan tener un futuro mejor. En el caso de Cáritas Diocesana tiene una visión más hacia el voluntariado que hacia la contratación de personal cualificado para las diferentes tareas que se realizan en el programa para que así los usuarios tengan una atención más individualizada y específica para que te atiendan sus necesidades e inquietudes de una forma más completa y transversal.

Por un lado, es necesario que se realicen evaluaciones de programas, y más concretamente cuando se trabaja con infancia y adolescencia, ya que en estas edades se

cambia de mentalidad en cada generación de niños. Por eso, con evaluaciones como esta también se potencia la innovación y la remodelación de estos programas siempre en pro de los participantes.

Y, por último, con este trabajo se hace visible la importancia de integrar el uso de la evaluación en desarrollo profesional del educador social, pensando siempre en la mejora de la intervención y, en especial, en la utilidad e impacto que tenga en las personas.

7. BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA

Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59.

Añaños Bedriñana, F. T. (2000). Intervención en el menor abandonado y/o desamparado desde el educador social.

Aroca Montolío, C., Bellver Moreno, M. D. C., & Alba Robles, J. L. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. *Revista complutense de educación*.

Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. *Revista complutense de educación*.

Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. <https://cutt.ly/4LzNxUk>

Damonti, P. (2019). Desigualdades de género y procesos de empobrecimiento y exclusión social. *VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo*, 3, 1-59.

Del Pozo Gómez, C. M., Jerez, M. G., & Doblas, S. (2020). Propuesta de acompañamiento con alumnado en situación de riesgo en la universidad. Un ejemplo de buenas prácticas. Inmaculada Aznar Díaz, María Pilar Cáceres Reche, José Antonio Marín Marín, Antonio José Moreno Guerrero. *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia*, (356-367). Dykinson, S.L.

España, E. A. P. N. (2017). Red europea de lucha contra la pobreza y la exclusión social. *EAPN España*.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2018. Para cada niño, todos los derechos. <https://cutt.ly/2LzNC1S>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Comité español (2006). Convención sobre los Derechos del Niño

García-Valdez, M. T., Sánchez-González, D., & Román-Pérez, R. (2019). Envejecimiento y estrategias de adaptación a los entornos urbanos desde la gerontología ambiental. *Estudios demográficos y urbanos*, 34(1), 101-128. <https://cutt.ly/1LzNR4y>

Gómez Serra, M. (2005). Educación social y evaluación: Evaluar para mejorar y transformar. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. <https://cutt.ly/5LzN9ay>

Informe de Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (FOESSA) 2019. Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. <https://cutt.ly/aLz9U7N>

Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018. Informe español. <https://cutt.ly/rLzMvBE>

Jerez, J., & Hada y Navarrete, J. L. (2007). Delitos contra la propiedad: pobreza, inequidad y exclusión. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política, Bahía Blanca*.

Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

Jornet, J., González-Such, J., & Perales, M. J. (2014). Investigación evaluativa. Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, núm.340, de 30 de diciembre de 2020, pp.122868 a 122953. <https://cutt.ly/oLz31MP>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295(10), de 30 de diciembre de 2013, pp. 27548 a 27562. [h https://cutt.ly/ZLz8K9B](https://cutt.ly/ZLz8K9B)

Ley Orgánica de Educación (2006). 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín oficial del Estado*, 106(4), de 24 de mayo del 2006, pp. 17158 a 17207. <https://cutt.ly/YLz8URX>

Martínez, Ú. F., & Lechuga, M. L. (2012). Evolución de los factores de riesgo de exclusión social por regiones en España. *Revista de estudios regionales*, (95), 175-199.

Mata, S., Conrado-Montes, M., & Calero, M. D. (2016). Sociabilidad y problemas de conducta en adolescentes con riesgo de exclusión social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 24(1), 127-140. <https://cutt.ly/KLz4JUUh>

Morales Durán, Y. M. (2018). Habilidades sociales de menores en riesgo de exclusión social. Trabajo final de grado de la Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11408>

Neubauer Esteban, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista española de educación comparada*.

Olivia, B. T. (2015). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Aran.

Pérez-González, J. L. (2008). Propuesta para la evaluación de programas socioemocionales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546. <https://cutt.ly/6Lz43hJ>

Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013–2016 (PENIA). (2016). Informes, estudios e investigación 2013, de 5 de abril de 2013. <https://cutt.ly/6Lz7PCd>

Programa Obra Social La Caixa ProInfancia. (2013). Guía del Refuerzo Educativo. <https://cutt.ly/QLz5wi7>

Silva-Díaz, F., Carrillo-Rosúa, J., & Fernández-Plaza, J. A. (2021). Uso de tecnologías inmersivas y su impacto en las actitudes científico-matemáticas del estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto en riesgo de exclusión social. *Educar*, 57(1), 119-138.

Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., ... & Rapoport, A. (2004). Pobreza y exclusión social. *Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.