

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DESDE LA
EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS EQUIPOS DE
ATENCIÓN AL ALUMNADO CON TRASTORNOS
DE CONDUCTA.**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL.**

AUTOR/A: Irene Elvira Yuste

**TUTOR/A: María Cruz Tejedor Mardomingo
Palencia, 13 de junio de 2023**

Agradecimientos.

A mi tutora, María, por su ayuda y acompañamiento en la realización del TFG.

A mis tutoras del periodo de prácticas, por su dedicación en enseñarme el funcionamiento del equipo y por animarme a la reflexión, de ahí surge este trabajo.

A mi familia, por el apoyo incondicional, gracias por creer en mí.

Resumen:

En este Trabajo de Fin de Grado se expone una propuesta de intervención basada en una necesidad observada durante el periodo prácticum de profundización: la escasa presencia de la educación social en los centros educativos. Más concretamente, este trabajo se centra en la intervención de los equipos específicos como es el equipo de atención al alumnado con trastornos de conducta.

Para poder diseñar esta propuesta ha sido necesario obtener información sobre el sistema educativo y su funcionamiento así como de una recogida sistemática de información a lo largo del periodo de prácticas. De esta forma, se ha constatado y observado como existen diferentes perfiles de alumnos y alumnas que requieren de una atención específica para evitar el fracaso escolar y por lo tanto, el alto índice de absentismo escolar. Se propone abordar esta problemática desde una perspectiva más amplia y cercana a los planteamientos teóricos y prácticos de la educación social.

Se propone, en definitiva, la figura del educador/a social como especialista encargado del ámbito grupal, familiar, del ocio y el tiempo libre mediante la dinamización de los patios inclusivos y las escuelas de familias, aunque la legislación actual no contempla actualmente la inserción de este profesional en los equipos de atención específicos.

Palabras clave:

Convivencia, familia, tiempo libre, sistema educativo, conducta, educación social.

Abstract:

This Final Degree Project presents an intervention proposal based on a need observed during the practicum period: the scarce presence of social education in schools. More specifically, this work focuses on the intervention of specific teams such as the team of attention to students with behavioral disorders.

In order to design this proposal, it has been necessary to obtain information about the educational system and its functioning, as well as a systematic collection of information throughout the internship period. In this way, it has been noted and observed how there are different profiles of students who require specific attention to avoid school failure and therefore, the high rate of school absenteeism. It is proposed to approach this problem from a broader perspective and closer to the theoretical and practical approaches of social education.

In short, the figure of the social educator is proposed as a specialist in charge of the group, family, leisure and free time environment through the dynamization of inclusive playgrounds and family schools, although current legislation does not currently contemplate the insertion of this professional in the specific attention teams.

Keywords:

Coexistence, family, leisure time, educational system, behavior, social education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	4
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	4
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	4
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	4
3.1 QUÉ ES EL SISTEMA EDUCATIVO.....	4
3.2 PERSPECTIVA CRÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO	9
3.4 FAMILIA Y OCIO	14
3.3 LEGISLACIÓN.....	16
4. DISEÑO.....	20
4.1. JUSTIFICACIÓN	20
4.3. POBLACIÓN DESTINATARIA.....	23
4.4 METODOLOGÍA.....	23
4.5. SESIONES.....	25
4.5.1. CONTENIDOS.....	30
4.6. TEMPORALIZACIÓN	31
4.7. TABLA	31
4.8. EVALUACIÓN	32
5. CONCLUSIONES.....	33
6. BIBLIOGRAFÍA.	35

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Actualmente, nos encontramos en las aulas con alumnado que presenta dificultad para seguir el funcionamiento de las clases, con comportamientos disruptivos e incluso con enfrentamientos hacia sus iguales y/o profesores, ante esta necesidad se ha realizado este documento en el que se analiza el sistema educativo y se crea una propuesta alternativa desde la figura del educador/a social en el ámbito educativo para tratar con los alumnos/as con trastornos graves de la conducta, sus compañeros/as de aula, profesores/as y familias.

El alumnado cuenta con especiales condicionantes que pueden repercutir en su desempeño académico como pueden ser aspectos psicológicos, escolares, familiares y sociales, de esta manera, como profesionales es importante conocer la situación de cada alumno para poder adecuar la respuesta educativa a sus circunstancias y necesidades. Los aspectos condicionantes mencionados anteriormente pueden conllevar a un rechazo por parte de sus compañeros/as de aula, por lo que resulta fundamental trabajar a nivel de grupo para favorecer la inclusión y la convivencia para así evitar problemáticas como el aislamiento social, el acoso escolar o el fracaso escolar, entre otras.

A lo largo de este Trabajo de Fin de Grado se propone la figura del educador/a social como profesional en los equipos de atención al alumnado con trastornos graves de la conducta mediante el diseño de una propuesta de intervención debido a que las competencias generales del grado buscan proporcionar a los/as estudiantes una serie de conocimientos y habilidades para el desempeño profesional. Algunas competencias generales del grado en educación social son instrumentales como la capacidad para analizar, planificar, para comunicar, resolver conflictos y tomar decisiones, otras son interpersonales como la capacidad de crítica y autocrítica, habilidades interpersonales, otras son sistémicas como la autonomía en el proceso de aprendizaje, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, creatividad, entre otras.

A lo largo de todo el recorrido de la educación en España podemos observar como en la práctica de los centros educativos existen diferentes perfiles de alumnos y alumnas que requieren de una atención específica para evitar el fracaso escolar y por lo tanto el absentismo escolar. De esta manera, se debe contar con profesionales especializados que aborden las

dificultades que poseen algunos alumnos/as y les ayuden a afrontar las barreras con las que se encuentran.

Para realizar esta propuesta y marcar los objetivos ha sido necesario partir del problema y de la necesidad real que supone para estos alumnos/as la conducta. De este modo se presenta una revisión bibliográfica sobre el sistema educativo, las carencias del mismo y la legislación que regula el derecho a la educación. Posteriormente se ha diseñado la propuesta de intervención con su respectiva introducción, objetivos, metodología, desarrollo de las sesiones, evaluación y conclusiones. Para finalizar se abordan las conclusiones a las que he llegado tras la realización del trabajo.

La educación tiene diferentes objetivos, algunos de ellos son desarrollar las habilidades cognitivas, intelectuales y físicas de los alumnos y alumnas para crear ciudadanos libres y con pensamiento crítico.

Este trabajo está directamente relacionado con el periodo en el que he realizado las prácticas de profundización en el equipo de conducta de Palencia dónde a medida que realizaba el prácticum he detectado la necesidad de sumar a los/as profesionales que ya forman el equipo la figura del educador/a social, puesto que es una profesión con carácter pedagógico que realiza intervenciones socioeducativas con personas y sus contextos con el objetivo de propiciar su inclusión y participación en la comunidad.

En este caso, la labor del educador/a está centrada en facilitar técnicas, herramientas y/o proporcionar espacios que promuevan una adecuada convivencia del alumno/a con trastorno de conducta en los contextos que él/ella se mueve, como puede ser el grupo clase, el centro educativo, la familia, el barrio, las asociaciones a las que acude, entre otras y a su vez, asesorar de igual forma a los equipos docentes, familias y/o profesionales que intervengan con él/ella para lograr su desarrollo y una promoción social, es decir, mayores posibilidades para ampliar sus perspectivas educativas, sociales y de ocio.

A continuación, explicaré de forma resumida como he logrado crear una propuesta de intervención desde la educación social en los equipos de conducta.

Lo primero que he empleado es la revisión bibliográfica con el objetivo de encontrar información sobre la evolución del sistema educativo, las leyes que han regido y rigen las actuaciones educativas y las carencias o barreras que a día de hoy se encuentran los alumnos y las alumnas y que deben de superar con las ayudas de los/as profesionales específicos.

La metodología que predomina en este documento gracias a la vinculación con el prácticum de profundización del grado de educación social, es la observación por medio de la cual he podido analizar y comprender las intervenciones de los/as profesionales en estos equipos, las necesidades que existen y por tanto, la realidad en la que se encuentran profesores/as, alumnos/as y familias.

Por medio de la observación, se ha detectado una necesidad predominante, realizar intervenciones a nivel grupal y no únicamente con el alumno o alumna que presenta el trastorno grave de la conducta.

Ambas intervenciones son necesarias, por un lado, llevar a cabo sesiones individuales por parte de los orientadores/as para que el alumno/a aprenda a entender sus dificultades, adquiera herramientas para la gestión de las emociones o habilidades sociales, entre otros aprendizajes, pero, por otro lado, es importante que se relacione con los demás de la mejor manera posible y es en este tipo de intervenciones dónde se menciona la figura del educador/a social como profesional que llevará a cabo momentos de encuentro entre todos los agentes que forman el entorno. En este trabajo, se centrará en las familias y en la dinamización de los patios para que sean inclusivos y puedan disfrutar del ocio y del tiempo libre saludable todos los alumnos y las alumnas que forman el centro educativo.

La observación es un proceso para el que se requiere prestar atención voluntaria e inteligente para lograr el objetivo, que es obtener la información sobre aquello que se observa. Coll y Onrubia en el año 1999 establecen el acto de observar como el proceso que requiere de una intención para poder buscar la información sobre aquello que nos rodea mediante un conjunto de procedimientos enmarcados bajo un programa de trabajo con los objetivos.

En el caso de la realización de las prácticas en un centro educativo se consideran una técnica de investigación para la que anteriormente se ha realizado una planificación para lograr obtener la información relevante, en este caso, la información relevante sobre la implantación de la figura del educador/a social en los equipos de modificación de conducta.

Existen diferentes tipos de observación. En este caso, se han empleado las siguientes:

- Observación directa: aquella en la que el investigador/a de forma personal está en contacto con aquello que se procede a investigar.
- Observación indirecta: aquella en la que el investigador/a recibe la información por medio de otras personas.

- Observación participante: es una estrategia de investigación cualitativa mediante la cual se obtiene la información y se puede llevar a la investigación en el propio contexto. “La observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2004, p.332).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Conocer el funcionamiento de los centros educativos ordinarios respecto al alumnado con trastornos graves de la conducta para crear una propuesta de intervención alternativa bajo las necesidades de estos alumnos/as desde la educación social.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Indagar en las necesidades sociales del sistema educativo para pensar en las posibles soluciones desde la perspectiva de la educación social.
- ❖ Revisar la legislación educativa española a lo largo de la historia para comprender su evolución a día de hoy.
- ❖ Iniciar procesos de participación activa entre el alumnado, sus familias y el profesorado.
- ❖ Analizar y reflexionar sobre la existencia de los alumnos con trastorno de la conducta en las aulas y los apoyos que reciben para poder satisfacer sus necesidades.
- ❖ Concienciar y sensibilizar sobre la figura del educador/a social en los centros educativos.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 QUÉ ES EL SISTEMA EDUCATIVO

A través de la educación se aprende a pensar, a establecer relaciones sociales con los demás y estimula el crecimiento personal. La sociedad está preocupada por el sistema educativo por ello, crea situaciones constantes de debate y de diálogo que finalizan con pocas conclusiones. Existen debates más controvertidos como la eliminación o la inclusión de asignaturas, el presupuesto o la financiación que se destina a la educación, pero no nos centramos en el problema real que es entender en qué consiste el sistema educativo y aquellas carencias que posee.

Resulta complicado definir el término de educación porque conlleva una serie de relaciones con otros conceptos. Podemos decir que la educación es el proceso que tiene como fin crear, desarrollar y potenciar las posibilidades de la persona para que mejore tanto en sus conocimientos o habilidades y en su carácter. Es decir, se hace referencia tanto a la personalidad y el carácter de la persona como los saberes teóricos y prácticos. De tal forma en este proceso entra el entorno de la persona, sus familiares y los/as profesionales de la educación que logran establecer una serie de hábitos y saberes sanos en la persona. (Ramírez de Haro Cortés, 2018).

Según Freire en el año 1965, la educación no es únicamente el almacenamiento de contenidos o conceptos, sino un diálogo entre el docente y el alumno/a. Este diálogo no se basa únicamente en responder aquellas preguntas que lanza el docente sino en el proceso mediante el cual el alumno/a encuentra su lugar en la sociedad.

Cuanto más elevados sean los niveles de educación la satisfacción personal será mayor, la educación hace la felicidad (Beltrán, 2008).

El sistema educativo debe proporcionar una igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

En la obra de Philip H. Coombs (1971,201) La crisis mundial de la educación encontramos el origen de los calificativos informal y no formal, además hace referencia a diferentes términos como la educación de adultos, la educación continuada o la formalización del trabajo.

La diferencia entre las categorías en las que se clasifica la educación (educación formal, informal y no formal) no es clara y presenta confusiones por lo tanto es importante dejar claro en que consiste cada una.

La educación formal es aquella que se imparte en centros educativos (institucionalizada) basados en objetivos didácticos planificados y carácter intencional a través de los cuales el alumno/a obtendrá una certificación (es obligatoria, por ejemplo, desde educación infantil hasta educación secundaria obligatoria).

La educación no formal es aquella que se asocia a los grupos y organizaciones comunitarias (no institucionalizada) y está estructurado, pero no se obtiene un certificado oficial (no es obligatoria, por ejemplo, los cursos de formación de adultos, deporte, ocio, actividades extraescolares...)

La educación informal es aquella que se realiza en los grupos de amigos o en la familia, en las actividades del día a día o en el ocio, no tiene un orden ni una certificación, la persona aprende sin darse cuenta de que está aprendiendo, se da de manera no intencionada en el propio día a día (hábitos, costumbres, tradiciones...). (Coombs, 2001)

La educación es permanente, es un proceso que empieza desde que la persona nace y dura toda su vida. Por lo tanto esta clasificación de la educación está directamente relacionada porque todas con sus características acompañan al desarrollo de la persona y por lo tanto, influyen en ella. (Colom, 2005).

Durante los últimos años se ha llevado a cabo un cambio importante en el proceso del aprendizaje marcado en la persona y todo aquello que le rodea y forma parte de este proceso, como puede ser el ámbito social, político, económico o familiar de la persona. Coll (2013) lo denomina ecología de aprendizajes, es un concepto que está directamente relacionado con el aprendizaje permanente y que provoca diferentes desafíos a la educación formal en todos sus niveles.

Las TIC son uno de esos desafíos porque modifican el proceso de aprendizaje y por lo tanto, se debe usar y fomentar su uso de manera correcta a todas las personas independientemente de su edad. El uso de estas tecnologías modifica de manera significativa el entorno escolar, con esto se quiere decir que, además de acudir a la escuela (educación formal), a través de otros medios se puede aprender por lo que es necesario tener una visión global. (Coll, 2013)

A partir de los años setenta (aunque se comenzó a estudiar posteriormente) la sociedad está en un proceso de transformación en el que se pasa de la sociedad industrial a la sociedad de la información donde se da mayor importancia a la educación que a los recursos materiales. Esta evolución ha producido diferentes movimientos sociales debido al aumento de desigualdades. (Flecha, 1999)

Los centros educativos han evolucionado a comunidades de aprendizaje donde la respuesta educativa concuerda con la sociedad de la información garantizando el derecho de todos los niños/as a la educación en igualdad de oportunidades independientemente de sus características personales. Concretamente mediante el aprendizaje dialógico y la acción dialógica todas las experiencias son exitosas debido a que desde el enfoque global se trabaja con las familias, los alumnos/as y la comunidad educativa y no solamente teniendo en cuenta la acción instrumental, como el aprendizaje del aula y los conocimientos previos. (Flecha, 1999).

En esta tabla podemos observar las diferentes concepciones, bases, ejemplos, formaciones del profesorado, enfoques disciplinares y las consecuencias del aprendizaje tradicional, del aprendizaje significativo y del aprendizaje dialógico.

Tabla 1

Concepción, bases, ejemplos, formación, enfoques y consecuencias del aprendizaje tradicional, significativo y dialógico.

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica

	cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	pedagógicos y sociológicos	
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

(Flecha., 1999, p.1)

En relación a todo lo mencionado anteriormente y que aparece en todas las ocasiones:

El aprendizaje invisible es una propuesta conceptual que surge como resultado de varios años de investigación y que procura integrar diversos enfoques en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. Aprendizaje invisible no pretende poner una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, que se encuentra en fase beta y plena etapa de construcción. (Romaní & Moravec, 2011, p.23)

Díaz (2012) afirma que el aprendizaje no se genera sino que se comparte y se enriquece. Lo denomina aprendizaje expandido, que es una manera en la cual se relacionan los diferentes elementos de la educación y el uso de nuevos aspectos, como puede ser el uso de la tecnología, apuesta por una educación permanente con el fin de construir una ciudadanía que sea sensata, responsable, con un punto de vista crítico y participativo.

Bauman (2015) desde la categoría sociológica denomina sociedad líquida al entorno y a la sociedad de hoy en día, caracterizada por la fluidez y la volatilidad que han desarrollado una incertidumbre ante los diferentes cambios que han modificado las relaciones humanas. En

conclusión, la modernidad líquida es el desajuste y el cambio constante en todas las relaciones. De esta manera, si se pasa de tener una estructura a no tenerla, el aprendizaje se debe de adaptar fomentando otro estilo diferente. Este autor no proporciona teorías definitivas, sino que explica las diferentes contradicciones y acciones que se realizan en la sociedad, pero es evidente que los modelos de aprendizaje deben modificarse para poder satisfacer las diferentes necesidades que se dan en la sociedad actual.

Silvia de la Rosa (2021) señala que ante esta incertidumbre es importante fortalecer la figura del aprendiz y el proceso de aprendizaje, Marina Garcés fomenta a la reflexión mediante preguntas y respuestas sobre aspectos esenciales para la formación del pensamiento. No es posible reducir el aprendizaje a los contenidos en las aulas porque de esta manera se trataría de una pedagogía restrictiva únicamente dirigida al mayor rendimiento.

Garcés cita textualmente en su libro Escuela de aprendices: “el sistema educativo y sus diversas ramificaciones laborales, económicas y sociales exigen que, sea cual sea el potencial de cada uno, mantenga en todos los casos el mismo comportamiento: aumentar” (Garcés, 2020, p.53).

Es imprescindible plantear la educación como un proceso permanente, en el que se dedique tiempo a compartir saberes y diálogos, a fomentar la imaginación para descubrir como las personas quieren ser educadas tanto dentro del sistema educativo como fuera (educación formal, no formal e informal) para proporcionar mayor autonomía y no simplemente como un proceso de producción debido a que todos/as somos aprendices en algún momento de nuestra vida y no siempre de manera normativa. (Silva de la Rosa, 2021)

3.2 PERSPECTIVA CRÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La educación es imprescindible tanto para la persona como para el futuro del país. En España se posee una alta tasa del fracaso y abandono escolar por lo que es necesario concienciar y visibilizar esta problemática para lograr solucionarla.

En el proceso educativo se encuentran diferentes condicionantes que pueden alterar el rendimiento y el progreso educativo como pueden ser aspectos psicológicos, escolares, sociales y/o familiares. Por esta razón es importante conocer la realidad del alumno/a para evitar comportamientos inadecuados.

Se entiende por fracaso escolar la situación de un alumno/a que no adquiere los conocimientos básicos que se necesitan para finalizar la educación obligatoria y que afectará

a su futuro tanto en las relaciones sociales o laborales. Es un problemática social y educativa que se entiende a través de un conjunto de causas de diferente tipología. Algunas de ellas tienen relación con el alumno/a como son su nivel de esfuerzo, motivación y/o implicación en el proceso de aprendizaje o el apoyo por parte de la familia. Otras causas tienen relación con los factores sociales y económicos de la familia como la cultura, el nivel económico, el origen o clase social y la estructura familiar. También existen causas del fracaso escolar propias del sistema educativo como son la gestión de los centros, la administración educativa, la preparación y los métodos docentes. (Rodríguez, 2019)

Según Carbonell Fernández y Peña Gallardo (2006) hay diferentes estilos de fracaso escolar: primario, secundario, circunstancial y habitual. El fracaso escolar primario es aquel que aparece durante los primeros años de escolaridad y se basa en los problemas en el rendimiento académico asociado a complicaciones en el nivel madurativo del alumno/a que puede solucionarse o comenzar a ser un duradero. El fracaso escolar secundario aparece tras unos años donde el rendimiento académico ha sido positivo, es decir, se obtuvieron buenos resultados académicos y se atribuye a los cambios propios en el crecimiento del alumno/a, como puede ser la adolescencia o eventos importantes en su vida.

El fracaso escolar circunstancial es transitorio y aislado provocado por un momento determinado en la vida del alumno/a, el cual no sabe afrontar por causas determinadas esporádicas y que provoca que su rendimiento no sea suficiente. La mejor manera de acabar con este fracaso es identificar las causas para evitar que sus resultados académicos al modificarse afecten negativamente al alumno/a, porque han sido alumnos/as que en momentos anteriores han tenido facilidad para aprender pero que tras una situación complicada no saben gestionarse. (Rodríguez, 2019)

El fracaso escolar habitual es aquel poseen estudiantes que de manera constante obtienen malas calificaciones y suspensos. Aparece desde el inicio de vida escolar y corresponden a cuestiones individuales del niño/a, como pueden ser los trastornos del desarrollo, pertenencia a familias desestructuradas, familias (padres, madres y tutores/as legales) con poco compromiso en su educación provocando así una desadaptación escolar. (Rodríguez, 2019)

Carbonell y Peña (2006) aseguran que el fracaso escolar habitual es el más peligroso debido a que las figuras de referencia de los niños/as no proporcionan la importancia necesaria al

rendimiento escolar durante los primeros años de escolarización siendo en el último ciclo de educación primaria donde comienzan a ser conscientes de la situación de sus niños/as.

El abandono escolar es otra carencia del sistema educativo que consiste en la ruptura con el sistema educativo por parte del alumno/a antes de cumplir la edad mínima de finalización de los estudios, es decir, los dieciséis años actualmente. Este concepto tiene relación con el fracaso escolar puesto que los dos conllevan a la imposibilidad de obtener el título de la Educación Secundaria Obligatoria.

Los datos que ofrece la Comisión de las Comunidades Europeas (Commission of the European Communities, 2009) señalan que en el año 2010 los países europeos deberían de haber reducido a la mitad sus tasas de abandono escolar temprano haciendo la comparación con las tasas del año 2000 y así se lograría obtener una tasa media europea del 10% aspecto que en España no se logró puesto que aumentó un 31,9%. (Fernández, 2010)

La estrategia por parte de la Unión Europea para el año 2020 es establecer el abandono escolar prematuro como el indicador en materia educativa, por lo tanto, el término fracaso escolar que estaba anteriormente queda a un lado. El motivo por el que se cambia el concepto hace referencia al actual mercado laboral, ya que la mayor parte de alumnos/as que finalizan y titulan en estudios básicos tardan más tiempo en encontrar trabajo que aquellas personas que titulan en estudios de FP de Grado medio, superior o estudios universitarios. (De Mendizábal & Martínez, 2013)

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la Encuesta de Población Activa señala que el abandono educativo temprano en el año 2022 se mantuvo en un 13,9% entre personas de 18 a 24 años, quienes no lograron titular en la segunda etapa de la Educación Secundaria, es decir, en FP de Básico, Grado Medio o Bachillerato. (*La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022*, 2023)

Algunas de las causas del abandono escolar son las situaciones personales y familiares de cada alumno/a, los factores sociales, económicos, la motivación, los trastornos del desarrollo o del aprendizaje y/o el acoso escolar, entre otros. (Izquierdo, 2022).

García M, (2013), entre otros/as autores han creado un prototipo del alumno con abandono escolar temprano siendo mayoritariamente chicos, inmigrantes y/o con bajo capital quienes no logran obtener el título de la ESO.

Arnett (2000) confirma que los/las adolescentes cuando abandonan la escuela de forma prematura no poseen la preparación necesaria para enfrentarse a la realidad, donde tienen diferentes problemas y responsabilidades que asumir en su día a día porque no tienen el desarrollo emocional, social ni cognitivo necesario para enfrentarse a una jornada laboral o a una independencia económica.

En relación, Kelly (2003) aseguran que los alumnos/as que toman la decisión de abandonar de manera precoz el sistema educativo tienen más posibilidades de desarrollar problemas sociales, emocionales o comportamientos criminales. Garnier, Stein y Jacobs (1997), añaden que son personas más vulnerables al consumo de sustancias tóxicas, a la realización de conductas sexuales de riesgo o a los problemas en la salud. Además, es importante señalar que los jóvenes que antes abandonan el sistema educativo tienen reducidas sus posibilidades para obtener trabajo, debido a que no obtienen la cualificación ni titulación necesaria para ciertos puestos profesionales.

Izquierdo (2022) afirma que las consecuencias del abandono escolar son graves puesto que suponen la separación física del alumno/a con la escuela, los/las compañeros/as y los/las maestros/as por lo cual afectará de manera significativa en sus relaciones sociales. También este abandono conlleva cambios emocionales en la persona, como la pérdida de su autoestima, motivación o confianza en sí mismo. Como ocurre con el fracaso escolar y debido a que están relacionadas, el futuro laboral de la persona se ve afectado teniendo menos acceso a puestos de trabajo y por lo tanto, aumentando las posibilidades de vulnerabilidad, conductas delictivas, consumo de sustancias tóxicas o alcohol.

Es importante señalar que no hay que centrarse en el/la alumno/a únicamente para evitar el abandono o el fracaso escolar, sino que hay que tener una visión general de todos los factores y causas que intervienen en este proceso. Como menciona Riehl (2001) “los alumnos abandonan la escuela, las escuelas se deshacen de ellos”. Con esta afirmación se refiere a que en muchas ocasiones los/las alumnos/as que fracasan o abandonan el sistema educativo es porque el propio sistema no ha sabido proporcionar una respuesta ante sus necesidades o la respuesta proporcionada no ha sido la adecuada y los/las alumnos/as no han podido titular debido a que no han visto satisfechas sus necesidades sociales, familiares y/o educativas.

El sistema educativo no garantiza la convivencia entre los/las alumnos/as, los/las educadores/as y el personal del colegio. Es importante conocer y analizar esta realidad para poder llegar a una solución. Marías (1966) señala que la vida personal es convivencia puesto

que necesariamente se establecen relaciones con otros, aunque no impide que algunas relaciones sociales se rompan o aparezcan conflictos. Estos conflictos pueden partir desde el ámbito familiar, social, laboral o académico pudiendo desarrollar en conflictos violentos que ponen en peligro tanto la integridad psíquica y física tanto del grupo como del individuo.

En muchas ocasiones nos encontramos ante conflictos en el aula (con violencia psicológica o física) como por ejemplo agresiones físicas entre compañeros o educadores, robos, insultos y burlas, amenazas... llegando incluso al límite en el que algún alumno/a o profesor/a tenga miedo en ir al centro educativo.

Al igual que ocurre con el abandono y el fracaso escolar las causas de los problemas en la convivencia son variados. Fernández (1999) establece una distinción entre factores exógenos y factores endógenos. Los primeros son el contexto social, la sociedad, las familias y/o los medios de comunicación. Los segundos son propios de la escuela como el clima escolar, los rasgos personales y/o las relaciones entre ellos/as.

Para otros autores como Melero (1993) es la propia institución educativa quien provoca los conflictos debido a la gran jerarquía que existe, la obligatoriedad de la asistencia al centro educativo y las constantes pruebas o exámenes que el alumnado debe superar sobre contenidos concretos.

También influyen las relaciones interpersonales entre los miembros del centro, es decir, entre profesores/as, entre alumnos/as y entre profesor/a y alumno/a provocando así disrupción en las aulas (interrupción del ritmo normal en las aulas), indisciplina (conflictos, insultos y discusiones), maltrato en las aulas (acoso escolar), daños materiales (destrucción de materiales que se observa a simple vista, como cristales o mesas rotos), violencia física, sexual y psicológica (agresiones, extorsiones...) y conflictos multiculturales (prejuicios y/o estereotipos a cerca de otras culturas, racismo...)

Ante estos aspectos y los que se mencionarán en el siguiente apartado aparece la educación social que busca conectar la educación formal con la educación informal bajo la idea de que están directamente relacionadas y no es necesario denominar bajo el adverbio de negación no y que puede dar respuesta a diferentes realidades o desafíos de muchas personas gracias a la variedad de pedagogías. Fomentar la participación y dinamización de las personas o colectivos en procesos de socialización logra que la ciudadanía forme parte activa en las instituciones o los procesos políticos o educativos, habilitando programas o recursos que

satisfagan las necesidades básicas de las personas en riesgo para que no se limiten y puedan evolucionar por medio de la educación o del empleo. (Gómez, 2012)

3.4 FAMILIA Y OCIO

La relación entre la familia y la escuela ha cambiado, de forma tradicional tenían como objetivo transmitir los conocimientos que el alumnado necesitaría para su vida futura, establecer los procesos de socialización tanto de los valores como las normas, pero, a día de hoy se da una paradoja entre la escuela y la familia, estableciéndose así amplias demandas entre ambas. Lo que resulta imprescindible es la colaboración porque tanto la escuela como la familia son elementos insustituibles en la educación. Según Rego et al. (2004).

La escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes. (p. 66)

Gómez (2012) asegura educación social es una práctica educativa permanente con un aprendizaje a lo largo de la vida, dando a entender que no solo los niños/as y adolescentes son aprendices sino que todas las personas independientemente de la edad aprendemos, la educación es una práctica global que se puede realizar de diferentes maneras, con diferentes objetivos y en diferentes lugares (formación básica, educación de adultos, alfabetización, educación del tiempo libre, familiar...). Los programas educativos desde la educación social buscan la igualdad de oportunidades de todas las personas teniendo en cuenta sus contextos individuales para poder garantizar el derecho a la educación y por ello se plantea la siguiente intervención desde la educación social en centros educativos dirigida a alumnos con problemas en la conducta con el objetivo de mejorar su experiencia y resultados académicos.

Se dan diferentes maneras de hacer presente a la educación social en las escuelas. A continuación se expondrán dos de ellas: las escuelas de familias y los patios inclusivos y más adelante se realizará una propuesta.

El proceso educativo es una tarea que se debe realizar de manera conjunta, es decir, tanto para las familias como para el alumnado. Por un lado es importante que la escuela de oportunidades de participación a las familias y, por otro lado es igual de importante que las familias quieran y participen en el proceso educativo de sus hijos/as.

Las relaciones entre la familia y la escuela puede ser partiendo de diferentes modelos. Basándonos en el modelo ecológico de Bronfenbrenner el contexto es lo más importante para la creación y la modificación de las conductas, por lo tanto la relación escuela y familia es clave para comprender los comportamientos de cada niño/a. (Pascual, 2004)

Para que las escuelas de familias puedan ser efectivas y cumplir su función, es imprescindible superar una serie de desigualdades propia de la relación familia y escuela. En primer lugar, es importante por parte del centro tener cuenta la variedad de familias que existen, en segundo lugar, tener en cuenta que las expectativas de las familias pueden ser diferentes a las expectativas de los/las profesores/as, en tercer lugar, conocer que hay familias que sólo se preocupan por la escolarización de sus hijos y no por sus experiencias ni resultados académicos, en cuarto lugar, la escuela no puede imponer un modelo de familia ni pensar que los colegios están únicamente destinado a los niños y no a las familias, sino que debe ser una escuela abierta, una escuela que escuche a todas las familias. (Martínez, 2010)

La forma en la que percibimos el ocio también ha cambiado y aunque es un concepto difícil de definir, puede ser entendido de varias maneras. En primer lugar, es todo aquello que realizamos de manera externa al trabajo. Es decir, aquello que no es obligatorio sino que es voluntario y se realiza por diversión y para disfrutar. El Instituto de Ocio de la Universidad de Deusto define el ocio como una experiencia humana que puede ser personal y social que se realiza de manera intencionada con naturaleza, que tiene como recompensa la actividad en sí misma y no las consecuencias de realizarla y que por lo tanto, es agradable, libre y no tiene finalidad utilitaria.

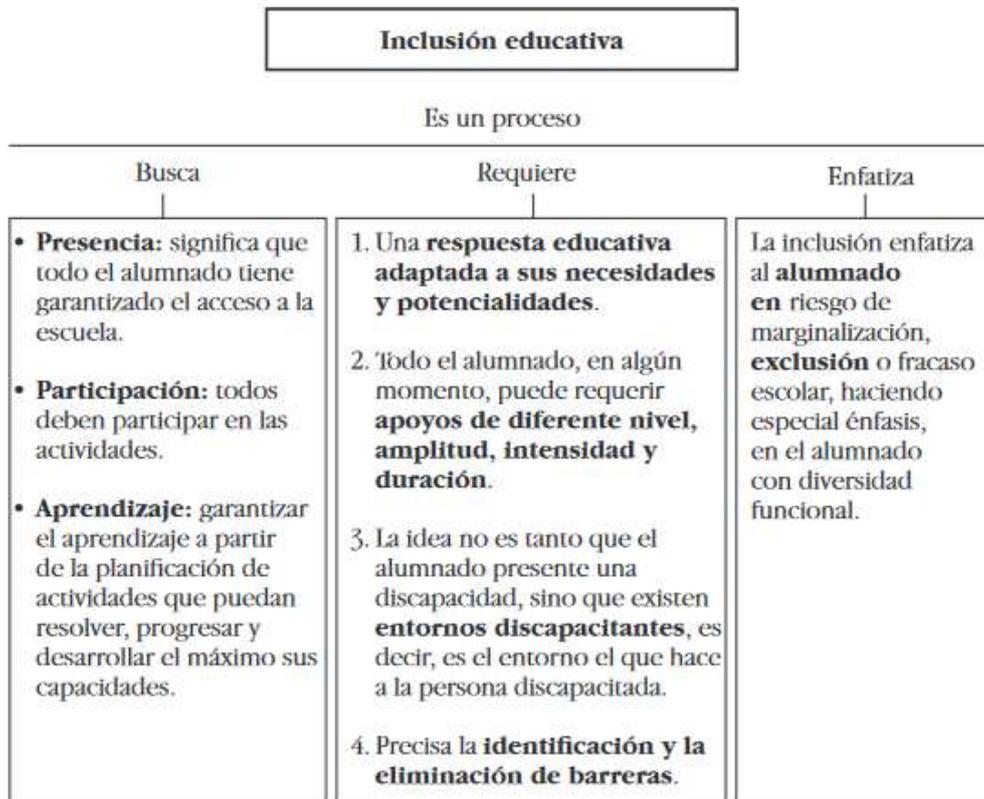
El ocio que interesa a la educación social no está asociado a la diversión, pero, sí puede ser divertido, está asociado al desarrollo humano, al desarrollo de las comunidades como potenciador y motivador de dinámicas de participación, cohesión y desarrollo experimental. De esta manera, se argumenta que el ocio es un ámbito de actuación propio de la educación social, puesto que la educación es permanente ya que se realiza en todas las etapas vitales, en la formación para un empleo, en el tiempo libre, en el desarrollo comunitario... (Cabeza, 2011)

Según Monteagudo y Cuenca (2012), el ocio es esencial en la vida de las personas y además, es una señal de bienestar y satisfacción. De esta forma, resulta necesario introducirlo en el sistema educativo. Una manera de hacerlo es a través de la dinamización de los patios y/o los patios inclusivos. El patio es el tiempo libre del alumno/a, por lo cual es el momento en

el que pueden disfrutar de actividades recreativas inclusivas proporcionadas por parte de especialistas (educadores/as sociales) que garantizarán respuestas según las necesidades del grupo en un ambiente de educación formal. (Pérez et al., 2021)

Tabla 2

Elementos fundamentales de la exclusión:



(Pérez et al., 2021 p.300)

3.3 LEGISLACIÓN

La legislación educativa española ha presentado una enorme variedad de leyes. Al final del régimen franquista en el año 1970 se establece la LGE entendida como un servicio público fundamental caracterizada por la asistencia obligatoria al colegio desde los seis hasta los catorce años dividida en EGB, BUP, COU y Formación Profesional (Hochleitner, 1992).

Tras la Constitución Española en el artículo 27 donde se establece que todos/as tienen derecho a la educación (1978), en el año 1980 se implanta la primera ley democrática educativa denominada LOECE con cambios destacados como la evaluación continua o la libertad de cátedra para los/las profesores/as. Unos años más tarde en el año 1990 se aprueba la LOGSE donde la obligatoriedad se eleva hasta los dieciséis años, se introduce la ESO y

Bachillerato, se proporciona libertad a las CCAA para la escribir y aprobar los contenidos curriculares y además, gestionar los centros. Posteriormente, en el año 2002 la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación) establece como norma que tras dos suspensos se repita el curso, los consejos escolares, proporcionaba que las asignaturas de religión o alternativa sumarán a la nota media y establecía como forma para poder entrar a la universidad realizar el examen. Esta ley se implanta durante poco tiempo debido que el gobierno no está de acuerdo y vuelve a establecer la LOE (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) dónde se marcan las competencias básicas, se dan asignaturas nuevas como la de Ciencias para el Mundo Contemporáneo y Educación para la Ciudadanía y estableció como límite tres asignaturas para repetir curso. (Durán et al., 1992)

En el año 2013 se aprueba la LOMCE a través de la cual se potencia el uso de las TIC, la enseñanza de las lenguas extranjeras, se da mayor autonomía a los centros y a su dirección, mejora la atención a la diversidad y se modifica el calendario escolar (175 días lectivos). (Sacristán, 2014)

La ley actual de educación se conoce como LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) publicada en el año 2020 y que entró en vigor veinte días después, algunos de los cambios relevantes en esta ley es que se eliminan de nuevo las pruebas finales de cada etapa, por lo tanto los estudiantes pueden obtener títulos sin realizar un examen al final de cada etapa educativa, se promulga la escuela inclusiva, PROA+, se limita el número de veces que el alumnado puede repetir siendo una vez por ciclo durante la ESO y dos cursos o grados en la Educación Básica y bachillerato, aunque de manera excepcional se podrá repetir cuarto un año más teniendo en cuenta las consideraciones de los docentes.

Es de interés señalar la importancia de velar por el bienestar del/a menor teniendo en cuenta en todo momento Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, por si fuera necesario acudir a otros servicios en casos determinados.

El acompañamiento por parte de profesionales durante la etapa educativa es imprescindible, para ello, se han creado diferentes equipos. Uno de ellos es el Equipo de Atención al Alumnado con Trastornos de la Conducta constituido por orden EDU/11/2016, del 12 de enero.

Existen muchas clasificaciones y definiciones sobre las alteraciones en el comportamiento, una de las clasificaciones según Brioso y Sarriá (2003) para entender este concepto son: la relación entre la persona y su entorno afecta de manera negativa en su desarrollo, los síntomas aparecen de manera aislada y son resistentes a otros trastornos transitorios salvo a trastornos profundos como la psicosis, neurosis. Existen muchas variables como la edad, el contexto, la estabilidad, la intensidad y el efecto de estas conductas sobre su desarrollo y relación con el entorno.

No existe una definición concreta sobre el concepto alumnado con alteraciones graves de conducta pero existen diferentes leyes que se pueden tener en cuenta. El artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación reconoce estos alumnos como alumnado con necesidades educativas especiales que presentan Trastornos Graves de Conducta que mediante las Instrucciones marcadas el día 9 de julio del año 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado dónde se recogen todos los datos y el tratamiento de los alumnos con estas necesidades que manifiestan trastornos en el comportamiento escolarizados en el segundo ciclo de Educación Infantil, ESO, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial en los centros educativos de la comunidad de Castilla y León.

Identificar las necesidades educativas de los alumnos es imprescindible para poder llevar actuaciones. Desde los centros educativos se pueden realizar ciertas evaluaciones, como la evaluación psicopedagógica regulada por la orden EDU/1152/2010, de esta manera se considerarán alumnado con necesidades educativas especiales aquellos que están relacionados con trastornos graves de la conducta, diagnosticados por salud mental y aquellos sobre los cuales los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica hayan realizado un informe psicopedagógico y un dictamen que justifique esa clasificación e incorporación en la ATDI (Instrucción de 24 de agosto de 2017. ATDI) del centro educativo.

La ATDI es dónde se establece el proceso de recogida y tratamiento de la información de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que están escolarizados en centros de Castilla y León.

Estos equipos están legislados por la Resolución de 20 de enero de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, Régimen Especial y Equidad Educativa, por la que se determina la organización y funcionamiento de las unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable en centros docentes

sostenidos con fondos públicos de Castilla y León, en el marco del programa de cooperación territorial de Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable.

Existen programas para la mejora de la convivencia escolar, algunos de ellos son las Tutorías entre iguales (Bellido, 2021), Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes dirigido a los grupos de riesgo (Jalón et al., 1999), el Programa de educación social y afectiva de Vicente Pelechano Barberá (1996) dirigido a alumnos/as de educación primaria y dividido en tres aspectos, el primero de ellos para mejorar el clima de la clase, el segundo de ellos para aprender las herramientas necesarias para resolver conflictos y el tercero, aprender ayudar y cooperar, entre otros.

A nivel legislativo encontramos leyes que regulan lo anteriormente citado: la resolución de 15 de junio de 2009: por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 11 de junio de 2009 que recoge los indicadores informes convivencia escolar; establece indicadores para la elaboración de los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos de Castilla y León, así como el modelo de informe de los mismo; el decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León; la orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León, entre otras.

Una de las figuras es el coordinador/a de convivencia (Resolución del 7 de mayo de 2007, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia.) cuya finalidad es la coordinación y la puesta en marcha de las actividades planificadas para conseguir los objetivos marcados en el Plan de Convivencia de la institución educativa.

Existe un plan de Atención a la diversidad que engloba diferentes maneras de trabajar y recursos que los profesionales de los centros educativos deberán poner en práctica para el mejor desarrollo, convivencia y aprendizaje del alumnado: Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad.

Anteriormente ya se han mencionado las complicaciones que pueden vivir los alumnos/as tales como el fracaso escolar o el acoso escolar, para ello se ha propuesto el plan PROA+: Resolución de 5 de enero de 2022, de la Consejería de Educación, por la que se seleccionan

proyectos pedagógicos para el desarrollo del programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo PROA+, durante el período 2021/2024, de centros docentes de titularidad privada sostenidos con fondos públicos y se conceden subvenciones y se dispone el gasto, en la convocatoria de selección de proyectos pedagógicos para el desarrollo del Programa PROA+ 2021/2024, cofinanciado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia, con el objetivo de evitar y prevenir el fracaso escolar apoyando el éxito educativo de alumnado especialmente vulnerable aportando recursos y formación a los centros con más dificultades.

A su vez, existen protocolos para el acoso escolar, el plan para la actuación en centros educativos ante situaciones de riesgo en adolescentes o la Orden EDU/1070/2017, de 1 de diciembre, por la que se establece el «Protocolo de actuación en agresiones al personal docente y no docente de los centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León» o la orden EDU/1071/2017, de 1 de diciembre, por la que se establece el «Protocolo específico de actuación en supuestos de posible acoso en centros docentes, sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León», entre otras que buscan el bienestar de los/las alumnos/as y trabajadores/as del sistema educativo.

4. DISEÑO

4.1. JUSTIFICACIÓN

El diseño de la intervención se centra en los alumnos/as con trastorno de conducta, sus familias y compañeros/as. Estos alumnos/as presentan complicaciones en la gestión de sus emociones y en el comportamiento, son muy visibles debido a que su característica principal es el mal comportamiento dentro del aula caracterizada por conductas antisociales o disruptivas.

Según Reyزابal en el año 2006 se establece una diferencia en cuanto a los trastornos de conducta y a los problemas de conducta. En primer lugar, se entiende como trastornos de conducta a aquellas alteraciones sintomáticas propias de los trastornos psíquicos que surgen en la infancia y/o en la adolescencia, de esta manera, requieren un diagnóstico médico y se encuentran en las clasificaciones de los manuales diagnósticos. En segundo lugar, se entienden como problemas de conducta a aquellos comportamientos o reacciones

disfuncionales relacionadas con las faltas de disciplina que no tienen transcendencia clínica o patológica.

El diagnóstico por parte de profesionales de la psiquiatría es imprescindible para poder concretar que se trata de un trastorno de salud mental en relación a la conducta. En muchos casos los trastornos de conducta están ligados a otros trastornos de salud mental como el TDA-H, TND y TD.

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-H) es de origen neurológico, su origen se debe tanto a factores neurobiológicos como a factores psicosociales. Existen tres subtipos:

- Predominante inatento: donde todos los síntomas tienen relación con la falta de atención. Es el tipo menos frecuente ya que está presente en el 10% de los casos diagnosticados y son las mujeres quienes tienen tendencia a presentar este subtipo.
- Predominante hiperactivo e impulsivo: cuyos síntomas principales son la impulsividad y la hiperactividad. Está presente en el 30% de los casos diagnosticados, es el que más se asocia a los trastornos de conducta y es más frecuente en hombres.
- Combinado: poseen tanto falta de atención como conducta hiperactiva o impulsiva. Se da en el 60% de los casos y es el que mayor comorbilidad tiene con otros trastornos como puede ser la ansiedad y/o el consumo de sustancias.

Su principal característica es la dificultad para prestar y mantener la atención, la hiperactividad y la impulsividad. Son alumnos/as que presentan muchas complicaciones a la hora de realizar cualquier tarea y baja tolerancia a la frustración. (Causas y tipos de TDAH | menteAmente, s. f.)

En los manuales de psiquiatría como el DSM 5 (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) se establecen los criterios diagnósticos de los trastornos de conducta más comunes. Desde la educación social es importante conocer estos criterios para poder entender la situación del alumno/a y poder proporcionar una respuesta socio-educativa adecuada ante sus necesidades.

El trastorno negativista desafiante (TND) es un modelo repetitivo de conductas negativas, desafiantes dirigido hacia las personas que transmiten autoridad durante un periodo superior a seis meses e interfieren en la capacidad funcional del niño/a, es decir, suficientemente graves. Los síntomas de este trastorno comienzan en la educación infantil y pueden

permanecer hasta la educación secundaria obligatoria y/o bachillerato. Algunos de los comportamientos son discutir y desafiar a los adultos, figuras de referencia, figuras de autoridad como profesores/as o policía, culpar a los demás de sus errores, molestar a los demás de manera deliberada y reiterada, no cumplir las reglas... (Elia, 2023).

Según Vivente (2021), el trastorno disocial (TD) es un modelo de comportamiento muy agresivo en el que se violan las normas y los derechos fundamentales de las demás personas de manera repetitiva. Suelen ser niños/as egoístas e insensibles que causan daño a sus pertenencias, roban y/o mienten. Este trastorno afecta en mayor medida a los niños y aparece al inicio de la adolescencia. Una de las características principales es que las personas que padecen este trastorno no perciben las emociones, los sentimientos y los derechos de los demás, de esta forma, tienen graves problemas en las relaciones sociales o en el rendimiento académico.

A su vez, se trabajará también con los alumnos/as que tengan problemas de conducta sin diagnóstico de salud mental porque es importante proporcionarles a tiempo aquellas herramientas para que mejoren sus comportamientos y además con el resto de los/las compañeros/as para mejorar la convivencia.

Por todas las características mencionadas anteriormente se argumenta la necesidad de los/as profesionales de la educación social para trabajar y lograr la inclusión y convivencia del grupo de alumnos/as puesto que así se favorecerá el desarrollo del alumno/a durante su etapa escolar. Además, las sesiones individuales se realizarán por parte del orientador/a educativo, para así, también, trabajar de manera individual.

Para ello, es imprescindible que el centro educativo esté abierto desde por la mañana hasta por la tarde puesto que será el espacio donde se realizarán.

La estructura de este diseño de intervención estará marcada por el objetivo general y los tres objetivos específicos que se plantean, los destinatarios concretos, las diferentes sesiones con sus respectivos objetivos, contenidos y temporalización. A continuación se concretan los recursos materiales y humanos necesarios y la metodología que marca la intervención. Por último se realiza una evaluación y las conclusiones.

4.2. OBJETIVOS

Objetivo general de la propuesta de intervención: Acompañar y ayudar a los/as alumnos/as con trastornos graves de conducta, a sus compañeros/as de aula y familias en el proceso de socialización mediante la escuela de familias y la dinamización de los patios.

Objetivos específicos de la propuesta de intervención:

Objetivo específico 1: Ampliar la red social de las familias para que conozcan así a más personas que se encuentran en su misma situación y proporcionar herramientas para la educación de sus hijos/as.

Objetivo específico 2: Dinamizar el tiempo libre durante los patios en los centros educativos para lograr la inclusión de todos/as los/as compañeros/as.

Objetivo específico 3: Transmitir diferentes herramientas tanto al equipo docente como a las familias y alumnos/as para mejorar la capacidad en cuanto a la resolución de conflictos y la convivencia.

4.3. POBLACIÓN DESTINATARIA

Este diseño está dirigido a grupos de alumnos/as de colegios e institutos desde la educación primaria (seis años) hasta la mayoría de edad, por lo tanto, durante toda la etapa educativa obligatoria y bachiller en los cuales al menos un compañero/a tenga diagnóstico trastornos graves de conducta y sus familias. Además este proyecto de manera secundaria está dirigido a más personas puesto que los aprendizajes que se adquirirán en las sesiones repercutirán en ellas/os.

El contenido de las sesiones tendrá el mismo objetivo pero a mayores por cada sesión se planteará un objetivo. Se adaptarán las dinámicas y herramientas al momento evolutivo de cada menor y del grupo.

4.4 METODOLOGÍA

En este proyecto se seguirán diferentes metodologías teniendo en cuenta el tipo de sesión. Además se empleará una metodología activa y participativa, en la que tanto los alumnos/as como sus familias serán el sujeto activo en todo momento. En líneas generales, la metodología participativa es aquella que hace al sujeto ser activo, posee cuatro dimensiones según Abarca Alpizar, (2016) la dimensión investigativa, pedagógica, comunicativa y creadora por las cuales crearemos nuevas formas de mirar y daremos visibilidad a aspectos tradicionalmente ocultos.

De esta forma, se escucharán sus propuestas y se adaptarán las sesiones a sus necesidades, edades y conocimientos, pero siempre se trabajará por potenciar su autonomía, la mejora de habilidades sociales y participación en la sociedad.

También, se empleará la metodología de las prácticas restaurativas dirigida a la creación de comunidades educativas marcadas en las relaciones sociales sanas que construyan espacios y lugares de confianza en los que predomina el diálogo, la responsabilidad y se crean y desarrollan aquellas capacidades sociales e individuales que empoderan a los alumnos/as. De tal manera, es una manera de ordenar la convivencia a través de que los alumnos/as se sientan parte de la comunidad, los conflictos se gestionen de manera positiva y se pueda subsanar el daño causado para poder recuperar las relaciones sociales. (Schmitz, 2018)

El término prácticas restaurativas deriva de la justicia restaurativa en filosofía. Esta justicia es una alternativa a la justicia tradicional que tiene como finalidad encontrar al culpable y sancionarle. (Álvarez, 2023)

En cambio, la justicia restaurativa se fundamenta en el diálogo entre los implicados en el conflicto y las personas que se han visto afectadas por el hecho o sus consecuencias. Tiene como finalidad reconocer el daño que se ha causado, llegar a un acuerdo para poder repararlo y restablecer las relaciones sociales. Las prácticas restaurativas consisten en aplicar la justicia restaurativa en las comunidades, en las escuelas, en las casas de acogida, en el ocio... con el objetivo de crear vínculos entre los/as participantes. (Daly, 2000)

Las fases principales son:

- Toma de contacto: consiste en conocer a todas las personas implicadas, alumnos/as, profesores/as, psicólogos/as, educadores/as, orientadores/as...
- Acogida: se explica en qué consiste la intervención.
- Se reconoce lo que sucede: cada participante explica lo que ha sucedido.
- Se relaciona con las experiencias personales: cada participante explica lo que ha sucedido y lo relaciona con sus vivencias.
- Debate: se dialoga entre todos/as para intentar llegar a conclusiones.
- Reuniones: se desarrollan reuniones entre los participantes para conocer sus objetivos.
- Acuerdo: teniendo en cuenta todo lo anterior, se llega a un acuerdo entre todos/as.

- Seguimiento del acuerdo: se supervisa el comportamiento y el cumplimiento de los acuerdos, se trabaja con los alumnos/as, se les acompaña en el proceso. En el caso de incumplir el acuerdo, se vuelve al punto de partida (toma de contacto).

Otra manera de realizar la intervención son los círculos:

Hay diferentes tipos de círculos. Los círculos pacificadores tienen como objetivo establecer acuerdos teniendo en cuenta las necesidades de todos/as los participantes. Los círculos sanadores y/o de apoyo buscan apoyar a los participantes/as para que se sientan acompañados/as en el proceso y puedan expresar como se sienten. Las fases son:

- Planteamiento: se planifica si es o no es posible.
- Preparación: los/as profesionales elaboran las cuestiones y/o las dinámicas que se plantean en el círculo.
- Puesta en marcha.
- Seguimiento: se supervisa el comportamiento y el cumplimiento de los acuerdos, se trabaja con los alumnos/as, se les acompaña en el proceso. En el caso de incumplir el acuerdo, se vuelve al punto de partida.

Estos tipos de metodología son un método correcto de aprendizaje en el que se parte de la persona que participa y se tiene en cuenta el grupo o los grupos a los que pertenece siendo así un proceso grupal en el que se relaciona la práctica y la teoría a través del diálogo, la palabra y las interacciones sociales. (Freire, 1997).

Existen otros enfoques que se tendrán en cuenta en el proyecto: el enfoque de género (se garantizará la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en el desarrollo de las sesiones), la diversidad de las personas y su inclusión facilitando así la accesibilidad en cualquier sesión, se llevará a cabo una promoción de los derechos humanos y el enfoque medioambiental concienciando así de esta gran problemática a nivel global y local.

4.5. SESIONES

Escuela de familias: podrán participar alumnos/as con Trastornos Graves de la Conducta, sus compañeros/as del aula y familiares. Estas sesiones se realizarán teniendo como ubicación principal algún colegio de la zona, a su vez, en las sesiones dirigidas principalmente a adultos/as, se dotarán de lo necesario para que los hijos/as puedan quedarse durante la sesión en el centro educativo.

Sesión 1: “En común”. (Hijos/as, padres, madres y/o tutores legales):

Para esta sesión será imprescindible ponerse en contacto con las familias para solicitarles que traigan 10 fotografías de su familia una vez presente su hijo/a hasta la actualidad.

Esta actividad servirá como presentación al grupo para las sesiones posteriores. Cada miembro de la familia se repartirá las fotografías para que cada uno/a de ellos explique al resto de los/as participantes al menos una imagen. Al final de su exposición podrán responder a las preguntas que se les propongan.

El educador/a anotará aquellos aspectos que considere importantes de cada exposición y también podrá proporcionar preguntas a las familias.

La sesión finalizará cuando todas las familias hayan explicado su trayectoria a los/las compañeros/as.

El objetivo de esta sesión es conocer los aspectos importantes de cada familia como base para las siguientes sesiones.

Sesión 2: “Pregúntate”. (Padres, madres y/o tutores legales):

A lo largo de esta primera sesión se realizarán preguntas a los padres, con el objetivo de conocer la perspectiva que tiene sobre su familia y las competencias parentales.

En primer lugar, las familias responderán a preguntas de manera individual. Estas preguntas pueden ser: ¿qué es para ti la familia?, ¿qué es aquello que más te gusta de tu familia?, ¿y lo que menos?, ¿qué admiras de los miembros de tu familia?, durante un día ¿cuáles son esas cosas que hacéis todos/as juntos/as?, ¿qué cosas te gustaría empezar a hacer todos/as juntos/as?, ¿qué te gusta de tu hijo/a?, ¿qué no te gusta de tu hijo/a?, ¿qué otros agentes intervienen en la familia (abuelos/as, tíos/as...?), ¿qué piensas sobre ellos/as?, ¿puedes decirme adjetivos que definan tu familia?...

De manera grupal, se propondrá un debate moderado por el educador/a para que todas las familias expongan sus situaciones y se anotarán en la pizarra aquellas preocupaciones o ideas comunes a la mayoría de las familias.

En segundo lugar, se harán otras preguntas centradas en sus hijos y deberán responderlas primero a nivel individual y después a nivel colectivo se realizará el debate para obtener las inquietudes mayoritarias del grupo. Las preguntas pueden ser: ¿tu hijo/a es como pensaste que sería?, ¿cómo crees que se encuentra ahora?, ¿qué herramientas tenéis en casa para

solucionar los problemas?, ¿conoces en que emplea su tiempo libre?, ¿qué deportes le gusta hacer?, ¿quiénes son sus amigos?, ¿de qué manera utiliza las redes sociales?...

Para finalizar se apuntarán las inquietudes y las propuestas para incluirlas en las sesiones posteriores.

Sesión 3: “Pregúntate kids” (Hijos/as)

Para iniciar esta sesión se formarán grupos de 3. Los grupos serán equilibrados y mixtos, es decir, se tendrán en cuenta las capacidades de cada uno/a de ellos.

Cada grupo deberá pensar ocho preguntas para hacer a los/las compañeros/as. Algunas preguntas pueden ser: ¿a qué juegas con tu familia?, ¿cómo te llevas con tus hermanos/as?, ¿por quién está formada tu familia?, ¿tienes mascotas?, ¿qué te gusta hacer con tu familia?, ¿qué cosas te hacen sentir triste de tu familia?, ¿y contento?, ¿qué te gustaría cambiar de tu familia?... Estas preguntas se anotarán en folios de colores (por grupos, por ejemplo: grupo 1: color verde) e irán acompañadas de un dibujo. Los educadores/as acompañarán en el proceso y supervisarán que las preguntas no se repitan.

Una vez, hayan finalizado de crear las preguntas se sentarán en un círculo común y se mezclarán todas las cartas. Las cartas estarán en constante movimiento y cuando el educador/a diga: “stop” cada alumno responderá a la pregunta de la carta que le haya tocado, salvo si es del color de su grupo que deberá esperar a la siguiente ronda para responder.

Una vez, todos/as los participantes hayan respondido más de cuatro veces, el juego terminará y por grupos deberán crear una historia, acompañada de un dibujo y una redacción teniendo en cuenta las respuestas a sus preguntas de los/as compañeros. La historia se colocará en la pared del aula.

Sesión 4 “Vamos a plantar.” (Hijos/as, padres, madres y/o tutores legales...)

Esta actividad de manera excepcional tendrá una duración mayor, comenzaremos a las 09:30 de la mañana y se volverá a la ciudad sobre las 20:00.

Para iniciar esta sesión los participantes (podrán participar hermanos/as, abuelos/as, tíos/as, amigos/as....) Deberán esperar a un autobús en el punto en el que se acuerde. Después, todos/as juntos irán a un pinar dónde estarán los educadores/as ambientales que guiarán la plantación proporcionándoles las herramientas y las técnicas para poder realizarlo.

Las familias se habrán dividido en grupos organizados por el/la educador/a que organiza la escuela de familias para proporcionar los momentos de socialización entre las familias. También podrán acudir familias de la localidad para hacer más rica esta sesión, todo esto se comunicará con antelación por parte de los responsables de la actividad.

Una vez, finalizada la plantación los/as participantes podrán comer en común con el resto de las familias para después hacer una ruta por la zona, a lo largo de la ruta los educadores proporcionarán pinturas a los/as participantes para que puedan adornar los árboles y así fomentar su creatividad (respetando en todo momento a la naturaleza). Al acabar la ruta, se volverá a la ciudad.

El objetivo de esta sesión será facilitar momentos de encuentro saludables entre sus iguales, tanto para los/las niños/as y los adultos/as con la finalidad de que establezcan lazos de unión y amplíen sus redes sociales.

Sesión 5: Convivencia y gestión de conflictos: (Padres, madres y/o tutores legales)

Para iniciar esta sesión los/as participantes se colocarán en círculo y se facilitará un debate sobre los principales conflictos en sus hogares. Cada familia explicará cómo los gestiona, con la finalidad de que entre ellos/as de manera autónoma puedan llegar a las mejores soluciones.

Pongamos como ejemplo, que los principales conflictos son el uso excesivo de las pantallas por parte de sus hijos e hijas y los conflictos a la hora de hacer las tareas del colegio o estudiar. El/la educador/a explicará que los conflictos principalmente surgen debido a los problemas de confianza, la diferencia en las expectativas o la mala comunicación, por lo que como figuras de referencia es imprescindible saber mantener la calma, escuchar y poner límites para poder identificar el problema, poner en marcha las posibles soluciones y evaluar su resultado.

En el caso del cumplimiento o no de los límites se pueden aplicar refuerzos. Es más recomendable el refuerzo positivo premiando así las conductas esperadas e ignorando aquellas que no.

También puede recomendar algunas dinámicas como la agenda de conducta donde anotará el desarrollo de los días y al final de la semana observará el recorrido, se podrá emplear la negociación y/o la negociación, entre otras que expondrá el profesional en función de las inquietudes de las familias.

El objetivo de esta sesión es proporcionar a las familias una serie de herramientas para la gestión de los conflictos en sus hogares para mejorar la convivencia y a su vez, observar que

en todas las familias existen conflictos y entender que lo importante es aprender a gestionarlos de la mejor manera posible, de esta forma también se fortalecerá el vínculo entre los/as participantes y los/as profesionales.

Patios inclusivos dinámicos: principalmente dirigidos a alumnos/as con Trastornos Graves de la Conducta y sus compañeros/as, aunque también se puede realizar a nivel de colegio.

Sesión 1: “Punto de encuentro”

En esta sesión los/las educadores/as se sentarán con los/las alumnos/as para hablar sobre:

- Como les gustaría que fuera el patio (en relación al espacio físico o la instalación: colores, juegos, campos dibujados, huerto, adaptaciones...)
- Aquello que les gustaría hacer en el patio (juegos, dinámicas...)

Se realizará una lluvia de ideas y se anotarán en un folio, a su vez, se dibujará como sería su patio perfecto, con la intención de hacer realidad los cambios que propongan en la instalación. En el caso de que los propio alumnos/as puedan llevar a cabo esos cambios, se les dotará de los materiales correspondientes para que sean ellos mismos quienes lo realicen. Esto se llevará a cabo en los recreos siguientes.

Por último, se creará un horario en el que se anotará aquello que se va a realizar cada día. En función del colegio y su alumnado se formarán grupos pudiendo ser: primero y segundo de educación primaria, tercero y cuarto de educación primaria y quinto y sexto de educación primaria. Estos grupos no tienen que ser así de forma permanente, al igual que las actividades que podrán cambiar en función de las demandas de los alumnos/as.

Pongamos un ejemplo: los lunes: “fútbol inclusivo”, los martes: “gymkhana inclusiva”, los miércoles: “baloncesto inclusivo”, los jueves: “juegos de comba y suelo” y los viernes: “pitcher”.

El objetivo de esta sesión es crear el espacio adecuado para el tiempo libre del alumnado para que de esta forma puedan disfrutarlo mejor.

Sesión 2: “Marcamos el juego”

Sobre un papel los alumnos/as establecerán las normas de dos de los juegos, las diferentes maneras de jugar (que no tienen por qué ser aquellas a las que de forma tradicional han jugado) y las principales maneras de resolver los conflictos que puedan surgir.

Para ello los/as educadores/as les explicarán en que consiste el juego bueno. Según García Monge (2009, p. 43) define el juego bueno como:

aquél que se construye entre el docente y el alumnado: para adaptarse a las características del grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente; para lograr un equilibrio en las relaciones; para que todos tengan oportunidad de participar y progresar; que se desarrolle sin conflictos ni riesgos de lesiones; y en los espacios adecuados; mediante la participación de todas y todos en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicara”.

El objetivo de esta sesión es que los alumnos/as establezcan por sí mismos las normas del juego, para ello, tendrán que tener en cuenta las opiniones de todos/as ellos/as.

Sesión 3: “Marcamos el juego”

Se continuará con la planificación por parte de los/las alumnos/as de las normas de los juegos al igual que en la sesión anterior.

A partir de esta sesión, en los recreos posteriores se comenzará a emplear las dinámicas anteriormente trabajadas por los/las alumnos/as. Es decir, se comenzará a seguir el calendario marcado y se llevarán a cabo las dinámicas con las normas establecidas mediante el juego bueno.

4.5.1. CONTENIDOS.

Durante el desarrollo completo de las sesiones se tendrán que haber trabajado los siguientes contenidos:

- Inteligencia emocional.
- Habilidades sociales.
- Gestión del ocio y del tiempo libre.
- Dinamización familiar.
- Educación social.
- Convivencia y gestión de conflictos.
- Atención a la diversidad.
- Escuela inclusiva.
- Participación.
- Empatía.

- Igualdad.
- Respeto.
- Escucha activa.
- Sociedad.

4.6. TEMPORALIZACIÓN

El diseño del proyecto que se desarrolla en el TGF es el siguiente:

Las escuelas de padres se realizarán una vez a semana y durarán dos horas y media, salvo en el caso de las excursiones o encuentros que se notificará a las familias con antelación.

Los patios inclusivos dinámicos (25 minutos) se realizarán durante todo el curso, cambiando las actividades en relación a las peticiones del alumnado cada mes o trimestre. En este trabajo se plantea un ejemplo como propuesta.

La temporalización se concretará teniendo en cuenta las demandas propuestas.

4.7. TABLA

Objetivo general	Objetivos específicos.	Actividades.	Contenidos.	Participantes.	Temporalización.
Acompañar y ayudar a los/as alumnos con Trastornos Graves de Conducta, a sus compañeros/as de aula y familias en el proceso de socialización mediante la escuela de	<p>OE1: Ampliar la red social de las familias para que conozcan así a más personas que se encuentran en su misma situación.</p> <p>OE2: Dinamizar el tiempo libre durante los patios en los</p>	<p>Patios inclusivos dinámicos:</p> <p><u>Sesión 1:</u> “Punto de encuentro”</p> <p><u>Sesión 2:</u> “Marcamos el juego”</p> <p><u>Sesión 3:</u> “Marcamos el juego”</p>	<p>Inteligencia emocional.</p> <p>Habilidades sociales.</p> <p>Gestión del ocio y del tiempo libre.</p> <p>Dinamización familiar.</p> <p>Convivencia y gestión de conflictos.</p>	<p>Alumnos/as de colegios e institutos dónde al menos uno de sus compañeros/as tenga diagnóstico trastornos graves de conducta y sus familias.</p>	<p>Lunes, martes, miércoles, jueves y viernes durante veinticinco minutos.</p>

familias y la dinamización de los patios.	centros educativos para lograr la inclusión de todos/as los/as compañeros/as.	Escuela de familias: <u>Sesión 1:</u> “En común” . <u>Sesión 2:</u> “Pregúntate” . <u>Sesión 3:</u> “Pregúntate kids” <u>Sesión 4:</u> “Vamos a plantar.” <u>Sesión 5:</u> Convivencia y gestión de conflictos	Atención a la diversidad.		Una vez a la semana durante dos horas y media (salvo en el caso de las excursiones que se notificará previamente).
---	---	---	---------------------------	--	--

4.8. EVALUACIÓN

Según Popham (1980), la evaluación es un proceso que se planifica y es sistemático que emite juicios de valor, estos juicios provienen de la información agrupada sobre una intervención educativa y que tiene como finalidad la toma de decisiones, además, Pérez en el año 2007 basándose en el modelo de evaluación orientada a los objetivos de Ralph Tyler (1950), argumenta que la evaluación también sirve para observar si se han logrado los objetivos propuestos.

El diseño anteriormente presentado no es un proyecto, son un conjunto de ideas y sesiones a modo de primeras pautas para iniciar el camino de la incorporación de la educación social en el sistema educativo, más en concreto en los equipos especializados.

Existen cuatro tipos de evaluación: evaluación de diagnóstico, de entrada, de proceso y producto. Estas diferentes maneras de evaluar se utilizarán teniendo en cuenta el diseño de la intervención.

El proceso de evaluación para este proyecto es el siguiente:

En primer lugar se llevará a cabo una evaluación inicial a lo largo de las primeras sesiones, para conocer desde qué punto se parte y realizar o no adaptaciones en el resto de las sesiones. Es decir, se adaptará el contenido y las dinámicas a cada alumno/a, aunque todos/as trabajen los mismos contenidos.

La evaluación de proceso se realizará durante el desarrollo del proyecto y a lo largo de todas las sesiones con el objetivo de identificar las carencias, los errores y/o las potencialidades para poder trabajarlas y obtener los resultados.

La evaluación final se realizará durante el desarrollo de la última sesión. En ella, todos/as los participantes deberán expresar como se han sentido, que han aprendido, que les ha gustado, que mejorarían a modo de debate. Cuando finalice la sesión se compararán las conclusiones personales, grupales con los resultados de las otras evaluaciones que se han realizado anteriormente y se conocerá si se han cumplido los objetivos programados.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta todas las ideas mencionadas a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, podemos decir que el sistema educativo cada vez está más implicado en la inclusión de todos los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta sus características para proporcionar los recursos y herramientas necesarias para superar sus dificultades.

La conducta de un/a niño/a no se puede analizar en el vacío, sino que se debe analizar desde el contexto en el que surge donde es relevante el comportamiento que se manifiesta y la reacción que se produce. Estos Trastornos Graves de Conducta tienen una parte visible: las conductas disruptivas, la agresividad, hiperactividad, impulsividad... y una parte invisible: disfunciones ejecutivas como la falta de memoria del trabajo, la baja flexibilidad cognitiva..., los trastornos con comorbilidad como pueden ser la depresión, la ansiedad..., las disfunciones en la familia o los malos tratos o negligencias.

Para que la intervención consiga los objetivos se debe iniciar con una adherencia por parte de todos los implicados, es decir, de los médicos/as correspondientes, la familia, los representantes legales, los maestros/as y los servicios sociales.

El abanico de dificultades puede ser muy amplio y varía en función de cada individuo porque durante la etapa escolar los alumnos y alumnas no solamente aprenden conceptos académicos, sino que se desarrollan y aprenden a relacionarse con sus iguales, de esta manera, podemos decir que hay alumnos que se encuentran barreras a superar a nivel académico, a

nivel social o personal. Estos factores están directamente implicados entre ellos y suponen el trabajo de una nueva figura en el ámbito escolar que es la del educador o educadora social.

Las funciones del educador/a social según la Asociación Estatal de Educación Social, como por el consejo General de Educadoras y Educadores sociales en los Documentos Profesionalizadores (ASEDES, 2007) se ubican en dos aspectos, tanto en:

Desarrollar actividades y acciones relacionadas con el desarrollo y promoción de la cultura en grupos, colectivos y comunidades, como generar redes sociales, contextos, procesos y recursos, tanto educativos como sociales, que favorezcan una mejora a nivel individual o social dentro de diferentes contextos. También se orientan a acompañar y promover el desarrollo personal, social y cultural a través de la mediación social y educativa con el fin de fomentar relaciones interpersonales, potenciar la convivencia y aprender a resolver los conflictos de forma positiva. Así como conocer, analizar e investigar los contextos educativos y sociales, diseñar, llevar a cabo y evaluar proyectos y programas educativos y gestionar, dirigir, coordinar y organizar instituciones y recursos del ámbito socioeducativo. (Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022, p.404)

Es de esta manera por la cual, la educación social debería ser una figura esencial en todos los centros educativos, pero más concretamente en aquellos equipos específicos, como es el equipo de atención a los alumnos con trastornos graves de la conducta, con el objetivo de no apartar o marginar a estos alumnos y alumnas, sino partiendo de la importancia de su inclusión a nivel social, aspecto para el cual, muchos/as niños/as u adolescentes necesitan ayuda por medio de intervenciones en las que se transmiten herramientas de la gestión de las emociones o habilidades sociales y también por el acompañamiento a su entorno (familia, profesores/as, compañeros/as...) para que de esta forma la intervención sea realmente eficaz y se logre mantener un clima sano y positivo y, además, una adecuada convivencia. Es decir, la actuación del educador/a social en el ámbito escolar es imprescindible puesto que la escolaridad no es solo conocer aspectos académicos, en la escuela los alumnos se desarrollan, aprenden habilidades personales y sociales, entre otros aspectos. Si hay educadores y educadoras sociales en los centros educativos el profesorado podrá centrarse en su función y las nuevas tareas propias de problemáticas actuales serán objeto de trabajo del educador/a.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Alpízar, F. (2016). *La metodología participativa para la intervención social: reflexiones desde la práctica*. Ensayos pedagógicos, XI (1), 87-109.
- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.
- Álvarez, M. P. S. (2011). *Justicia Restaurativa Mediación Penal Y Penitenciaria Un Renovado Impulso*. Editorial Reus S.A.
- Análisis de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación) y su repercusión en los profesionales de la educación no formal: equidad, inclusión, servicio a la comunidad (APS), educación para la sostenibilidad y la ciudadanía mundial.* (2021b, noviembre 25). <https://roderic.uv.es/handle/10550/80813>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica
- Bellido, A. M. (2021). Programa TEI: el alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. Evidencias científicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(2), 47-58. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.220>
- Betrán, J. O. (2008). Educació i felicitat. *Apunts. Educació física i esports*, 2 (92), 3-4.
- La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9% en 2022.* (2023, 20 enero). Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2023/01/20230127-aet.html>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamiento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia comportamental e cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Cabeza, M. D. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 47, 25-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616763>

- Carbonell, J. L. (2006). ¿ Qué hacer cuando los hijos dejan de estudiar?. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (14), 97-108.
- Causas y tipos de TDAH | menteAmente*. (s. f.). Dr. David López - menteAmente, Psicoterapia y Psiquiatra Madrid. <https://www.menteamente.com/causas-y-tipos-de-tdah>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156- 170.
- Coll, C., & Goñi, J. O. (1999). Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar. Universitat Oberta de Catalunya.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación*.
- Constitución Española 1978. Artículo 27. Derecho a la Educación.
- Daly, K. (2000). *Restorative Justice: The Real Story*. Trabajo presentado en The Scottish Criminology Conference, Edinburgh, 21-22 de Septiembre de 2000. Disponible en http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0011/50321/kdpaper12.pdf
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los Centros Educativos de Castilla y León.
- De Mendizábal, A. C., & Martínez, J. M. A. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista De Educacion*, 362(362), 562- 593. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2013-362-242>
- Díez-Gutiérrez, E., & Díaz-Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(54), 49-58.
- Durán, Y. A., De Borja Jiménez Muñoz, F., Moreno, B. G., Quero, Á. C., Ruiz, M. A., & De Lara, L.F. (1992). La enseñanza de la religión en las tres últimas reformas legislativas (LOECE, LODE, LOGSE). *Derecho y Opinión 0*, 39-50 (1992), 39-50.

- Durán, Y. A., De Borja Jiménez Muñoz, F., Moreno, B. G., Quero, Á. C., Ruiz, M. A., & De Lara, L. F. (1992b). La enseñanza de la religión en las tres últimas reformas legislativas (LOECE, LODE, LOGSE). *Derecho y Opinión* 0, 39-50 (1992), 39-50.
- Elia, J. (2023, 18 mayo). *Trastorno negativista desafiante*. Manual MSD versión para público general. <https://www.msmanuals.com/es/hogar/salud-infantil/trastornos-de-la-salud-mental-en-ni%C3%B1os-y-adolescentes/trastorno-negativista-desafiante>
- Fernández, F. M. (2010). Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación “la Caixa”. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 319-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240487>
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Narcea.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. En Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRPs. Trabajar en la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas. Gandía, 99.
- Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg, S.L.
- García, M. y otros (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361, pp. 65-94.
- García Monge, A. (2009). Construyendo una lógica educativa en los juegos en EF Escolar: “El Juego Bueno”. *Revista Ágora para la EF y el deporte*. 13 (1). 35 – 54.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American educational research journal*, 34(2), 395-419.
- Gómez, J. I. A. (2012). Elogio de la Pedagogía Social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. Praise of Social Pedagogy: about the new and old challenges of social education. *Revista de Educação Pública*, 18(38), 449-468. <https://doi.org/10.29286/rep.v18i38.391>

- Gutiérrez, E. J. D., & Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *RIE*, 40(2), 403-419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>
- Hochleitner, R. D. (1992). La reforma educativa de la LGE de 1970: datos para una crónica. *Revista De Educación*, 1, 261-278.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/70392/1/00820073003734.pdf>
- Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española De Pedagogía*, 59(220), 525-545.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/23701.pdf> Izquierdo, A. G. (2022, 1 febrero). *Abandono escolar en España*. Blog de Psicología del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. <https://www.copmadrid.org/wp/abandono-escolar-en-espana/>
- Instrucción de 11 de junio de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa por la que se establecen indicadores para la elaboración de los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos de Castilla y León así como el modelo de informe de los mismos.
- 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 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.
- Jalón, M. J. D., Del Pilar Royo García, M., García, M. L. S., Martín, M., & Martínez, B. P. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.
- Marías, J. (1996). *Persona*. Alianza Editorial.
- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI.
- Pascual, A. C. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Homenaje a Marifé Vázquez Armada*, 14, 51-65.
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). *Relieve, Revista Electronica en Investigación y Evaluación Educativa*.
- Pérez, M. D. O., Del Carmen Ortega Navas, M., & García, B. A. (2021). Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia*, 2021, ISBN 978-84-09-28283-8 , págs. 297- 310, 297-310
- Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León.
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/11/2016, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León.

Orden EDU/1070/2017, de 1 de diciembre, por la que se establece el "Protocolo de actuación en agresiones al personal docente y no docente de los centros sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Castilla y León".

Prevatt, F., & Kelly, F. D. (2003). Dropping out of school: A review of intervention programs. *Journal of school psychology, 41*(5), 377-395.

Pelechano. (1996). *Habilidades interpersonales: teoría mínima y programas de intervención*.

Popham, W. J., & Frutos, J. J. A. (1980). Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Anaya.

Ramírez de Haro Cortés, G. D. (2018). Análisis del sistema educativo español: retos y propuestas de mejora

Resolución de 7 de mayo de 2007, de la Dirección General de Coordinación, Inspección y Programas Educativos, por la que se implanta la figura del coordinador de convivencia en centros docentes de Castilla y León a partir del curso 2007/2008.

Resolución de 20 de enero de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional, Régimen Especial y Equidad Educativa, por la que se determina la organización y funcionamiento de las unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable en centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León, en el marco del programa de cooperación territorial de Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable.

Rodríguez, N. B. (2019, 29 abril). *Qué es el fracaso escolar: causas, tipos y consecuencias*. psicologia-online.com. <https://www.psicologia-online.com/que-es-el-fracaso-escolar-causas-tipos-y-consecuencias-4522.html>

Romaní, J. C. C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible.: Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Rubenger, R. W. (2001). Why Students Drop out of School and What Can be Done. <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>.

- Sacristán, J. A. (2014). La LOMCE : ¿una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/110673>
- Schmitz, J. (2018). Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. R *ProgettoMondo Mlal*.
- Silva de la Rosa, M. A. (2021). Escuela de aprendices, Marina Garcés. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020. *Revista Disertaciones*, 10(1).
<https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n1.442>
- Rego, M. A. S., López, J. M. T., Masota, F. A., & De Santiago De Compostela Servizo De Publicacións E Intercambio Científico, U. (2004). *Familia, educación y sociedad civil: XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidade de Santiago de Compostela (Lugo, 22-24 noviembre, 2004)*.
- Vicente, P. N. (2021, 9 junio). ▷ *Trastorno disocial: síntoma y causas | Psicología Nafria*. Patricia Nafria. <https://psicologianafria.com/trastorno-disocial/>