



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario de Psicopedagogía

Curso 2015-2016

Trabajo Fin de Master

Análisis de un Plan de Atención Integral a menores como medida de inclusión

Autora: Lorena Sanchis Requena

Tutora: Inés Ruiz Requies

Tema: Innovación Educativa en contextos escolares. Educación inclusiva.

Junio, 2016

AGRADECIMIENTOS

Para dar comienzo a mi trabajo de fin de Master, nada mejor que agradecer y dedicar este trabajo a quienes me han acompañado durante este tiempo.

En primer lugar he de agradecer a mi tutora Inés, su gran labor y entrega, ya que ha estado ahí en todo momento, dándome su ayuda y apoyo y, cómo no, encaminando hacia posibles mejoras constantemente.

En segundo lugar he de destacar la importancia que ha tenido para mí el poder implicarme en la asociación Allende Mundi, donde tanto he vivido y aprendido. Gracias en especial a mi tutor de prácticas y coordinador de la asociación, Diego de Benito Sanz, por su colaboración con mi propuesta y sus grandes consejos, los cuales no solo me han servido para mi práctica diaria, sino que llevaré conmigo para utilizarlos en futuras situaciones. Y como no, gracias a las familias, al alumnado y a los educadores, por su colaboración e implicación en mi propuesta.

Gracias también a los profesores y compañeros del Máster de Psicopedagogía quienes tanto me han aportado y de los que tanto he aprendido.

Y por último pero no menos importante, agradecer a mis amigos/as y familia por acompañarme en mis días buenos y no tan buenos, por darme su apoyo incondicional y sus palabras de ánimo cuando más las necesitaba. Sin ellos nada sería posible.

RESUMEN:

En este trabajo realizamos un estudio sobre la educación inclusiva y las medidas de inclusión más actuales, así como de las características del sector con el que vamos a trabajar -menores en riesgo de exclusión-. Para ello, realizamos una revisión sobre este tema a partir de múltiples fuentes que nos permiten conocerlo en profundidad.

Por otro lado, analizamos un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión a fin de adentrarnos de forma presencial en un contexto real para recoger datos, mediante la observación participante, el análisis de documentos y la realización de cuestionarios, con la finalidad de evaluar el PAI y extraer conclusiones que nos lleven a la recopilación de recomendaciones en relación al tema propuesto.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, medidas de éxito, Plan de Atención Integral, menores, exclusión, orientación psicopedagógica.

ABSTRACT:

In this project we will carry out a study regarding the inclusive education, and its most current inclusion measures. As well as characteristics of the sector that we will work with -minors at risk of exclusion. For this research, we'll perform a review regarding the subject from multiple sources that will enable us to understand the topic in depth.

In addition, we will analyze a plan for Comprehensive Care for minors at risk of exclusion with the objective of collecting data through first hand observation. Conducting questionnaires and the analysis of such documents will assist us in evaluating the PAI—where we can draw conclusions that will lead to the compilation of recommendations regarding the proposed topic.

KEYWORDS: Inclusive education, steps to success, Comprehensive Care Plan, minors, exclusion, Psychoeducational Guidance.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Motivación.....	7
1.2 Justificación del tema elegido	7
2. OBJETIVOS	8
2.1 Objetivo general	8
2.2 Objetivos específicos.....	8
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 Educación inclusiva.....	8
3.1.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva:.....	9
3.2 Medidas de éxito para lograr una educación integral e inclusiva:.....	10
3.2.1 Actuaciones para el desarrollo de la educación inclusiva:.....	10
3.2.2 Actuaciones para el desarrollo de la educación integral:	14
3.3 Menores en riesgo de exclusión social:.....	17
3.3.1 Dónde y cómo se genera la exclusión en menores: Factores	17
3.4 Orientación Psicopedagógica: concepto y contexto de actuación.....	21
3.4.1 Papel de los psicopedagogos dentro de una asociación: objetivos, competencias y funciones	23
4. DISEÑO	25
4.1 Contexto	26
4.2 Proceso llevado a cabo:.....	28
4.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de información:	30
4.3.1 Análisis de documentos.....	31
4.3.2 Observación participante	32
4.3.3 Cuestionarios.....	34
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS	36
5.1 Análisis de datos	36
5.2 Resultados obtenidos	38
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE MEJORA	45
6.1 Conclusiones extraídas	46
6.2 Recomendaciones de mejora del Plan de Atención Integral:.....	48
7. REFLEXIÓN FINAL.....	50
7.1 Limitaciones y propuestas de mejora	50

7.2 Competencias adquiridas.....	51
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
9. ANEXOS.....	57
Anexo I: Diario de campo.....	57
Anexo II: Cuestionarios de valoración.....	61

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Blanco, 2006). Tradicionalmente, la educación se ha centrado más en cuestiones puramente académicas dejando de lado, quizás demasiado, las habilidades interpersonales y las actividades que fomenten la cohesión grupal, la aceptación, el aprecio y la valoración de las diferencias individuales para conseguir la inclusión de todos los miembros del grupo.

El propósito de este trabajo es indagar sobre las medidas que propician una educación inclusiva, a fin de incorporarlas a nuestras prácticas y disminuir la exclusión que sigue existiendo en la actualidad. Como profesionales de la Psicopedagogía, debemos manejar una gran cantidad de herramientas y habilidades para paliar, y preferiblemente prevenir, las consecuencias negativas que en un adulto tiene vivir una infancia en una situación de riesgo de exclusión social. Para ello, partimos del estudio y la recopilación de información sobre este tema para conocer lo máximo posible y poder alcanzar la consecución de los objetivos planteados, tanto generales como específicos.

A continuación, damos paso al desarrollo del estudio realizado, detallando el contexto en el que tiene lugar, la asociación Allende Mundi, y el Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión que llevan a cabo. Cada institución tiene sus propias características diferenciadas y es importante conocer muy bien el contexto en el que se observa y trabaja para poder realizar, después, una intervención óptima. Asimismo, realizamos un desarrollo sobre el diseño metodológico para la puesta en marcha de nuestro estudio, donde describimos el proceso llevado a cabo, las técnicas e instrumentos para la recogida de información y sus características, justificando mediante una fundamentación teórica el porqué de su uso. También, se describe el análisis y los resultados obtenidos con la finalidad de extraer unas conclusiones concretas sobre el trabajo realizado y, a partir de las necesidades o limitaciones, elaborar unas recomendaciones de mejora. Consideramos muy importante que cualquier estudio, sea de la índole que sea, se elabore con unas repercusiones prácticas, es decir, se evalúe el trabajo realizado hasta el momento (en este caso el Plan de Atención Integral anteriormente diseñado) y se propongan mejoras. No es profesional estancarse, ya que la evolución de la sociedad es constante y debemos evaluar y actualizar regularmente los programas ejecutados para aportar mejoras y conseguir una intervención más eficaz cada vez. Por este motivo, se relevante incorporar al trabajo unas reflexiones sobre las limitaciones encontradas y la manera de superarlas, de modo que amplíemos las destrezas necesarias para futuras intervenciones con el colectivo de menores en riesgo de exclusión social.

Por último, se cierra el trabajo con la descripción de las competencias adquiridas con la elaboración de este trabajo, pues es importante ser conscientes de las habilidades y competencias que vamos adquiriendo para ponerlas en práctica de manera totalmente consciente, sabiendo los resultados que vamos a obtener, mejorando la intervención.

1.1 Motivación

La idea de realizar mi estudio sobre el “Análisis de un Plan de Atención Integral como medida de inclusión” parte de la intención de poner en práctica los conocimientos aprendidos en el Itinerario “Intervención en la Atención a la diversidad” del Máster en Psicopedagogía, ya que para mí trabajar la diversidad significa incluir a todas esas personas que necesitan una atención especial, motivo por el cual se encuentran en una situación de exclusión. Considero la diversidad como una fuente de riqueza social, las diferencias hacen avanzar la sociedad, motivo por el que me interesa especialmente este tema. Conseguir que la población en general, y no solo los profesionales y las personas educadas en valores de inclusión, sea consciente del valor real de la diversidad es una de mis metas profesionales. Meta importante y seguramente lejana, pero no imposible.

La razón principal de optar por Allende Mundi como centro para desarrollar mi estudio, surgió a raíz del interés por el contexto con el que trabaja, menores y sus familias en riesgo de exclusión social y educativa debido a su origen, nivel económico o deficiencia, entre otros.

Al estar dentro de un contexto real, descubrí de primera mano el funcionamiento del mismo y las medidas que incluyen en sus actuaciones para mejorar la situación de estas personas. Por ello, consideré conveniente realizar un análisis y evaluación del Plan de Atención Integral a menores que llevan a cabo, con el fin último de darles una orientación hacia posibles mejoras aportando todo lo que he aprendido durante las clases del Máster.

1.2 Justificación del tema elegido

El motivo de escoger el tema de “Innovación Educativa en contextos escolares. Educación inclusiva” fue mi interés por conocer la realidad sobre la situación de la inclusión en la actualidad y, sobretodo, por indagar cuáles son las medidas más innovadoras y con resultados de éxito que fomentan esta inclusión. Mi intención es trabajar para lograr la inclusión de todas las personas, pero sé que para trabajar eficazmente necesito muchos conocimientos y ampliar constantemente mi experiencia por lo que, siempre que me es posible, intento acercarme de manera teórica y práctica al tema de la inclusión social.

A pesar de que se habla mucho sobre el tema de la inclusión, considero que no se hace todo lo suficiente para conseguirla y que, aunque se ha producido un gran avance en los últimos años, estamos todavía lejos de conseguirla. Formar parte activa en nuestra sociedad y disfrutar de los beneficios de la participación ciudadana en todos los ámbitos de la sociedad es un derecho universal de todos pero, por desgracia, es algo que se restringe a ciertas personas que, por varios motivos, encajan en un ideal de ciudadano que se ha construido en las sociedades actuales. Es deber de todos luchar para conseguir que la inclusión deje de ser una meta y se convierta en una realidad.

Por todo ello, pretendo dar a conocer actuaciones que promueven la inclusión incluyendo la descripción de un contexto real en el que se desarrollan proyectos reales, que persiguen dar ayuda a aquellas personas que se encuentran en riesgo de exclusión y que, gracias al esfuerzo diario de educadores y voluntarios/as, consiguen unos resultados que poco a poco van reduciendo ese riesgo de exclusión.

2. OBJETIVOS

A continuación se formula el objetivo general que se pretende lograr con este estudio y que plasma la idea global del trabajo. Asimismo, a partir de este objetivo, se extraen otros más específicos con los que se expresa de manera más concreta y precisa todo lo que se quiere conseguir con este Trabajo Fin de Máster.

2.1 Objetivo general

- Analizar un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión.

2.2 Objetivos específicos

- Detectar las necesidades de un Plan Integral a menores en riesgo de exclusión.
- Identificar rasgos y características de la población implicada en el estudio.
- Definir los factores que propician situaciones de riesgo de exclusión en menores.
- Evaluar la necesidad de la figura del psicopedagogo dentro de una asociación.
- Definir recomendaciones de mejora para llevar a cabo una propuesta de orientación dentro de un Plan de Atención a menores.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrolla la teoría que fundamenta el estudio, partiendo de los rasgos más generales de la educación inclusiva para, posteriormente, centrarnos en las medidas de inclusión más actuales, así como de las características del sector con el que se trabaja -menores en riesgo de exclusión- y de las propias del psicopedagogo. Para ello, se ha realizado una revisión sobre el tema buscando fuentes documentales que han permitido extraer y recopilar información de interés.

3.1 Educación inclusiva

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

A pesar de que muchos autores han tratado de definir la educación inclusiva, en la actualidad todavía existe una confusión considerable sobre el significado real del término “inclusión”. No obstante, es la definición de la UNESCO una de las más extendidas y aceptadas a escala internacional:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...]El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación

inclusiva, [...] representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes." (UNESCO, 2005, p.14).

La inclusión es un proceso inacabado, ya que constantemente están apareciendo nuevas barreras que excluyen o discriminan al alumnado o que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas.

En relación a este concepto, aparece el de *educación integral*, puesto que en este trabajo se va a defender la idea de que favoreciendo una educación inclusiva se favorece también la educación integral. Esta última, hace referencia a la acción de “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.” (Naciones Unidas, Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, 1993 p. 52). Se trata de una educación integral capaz de preparar a sujetos autónomos y respetuosos de las libertades de los demás.

Por tanto, lo que intentamos conseguir es una educación que desarrolle todas las capacidades de todas las persona por igual.

3.1.1 Fundamentos de la Educación Inclusiva:

La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que se han celebrado desde 1948. Las principales normas y declaraciones que defienden el modelo educativo inclusivo son las siguientes:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.26) recoge que “Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”
- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad.
- En las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia, 1990), se lee que “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso y promover la equidad”.
- El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” (UNICEF, UNESCO).

- INCLUD-ED (Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (European Commission, 2006-2011)) es un Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de investigación europea, que tiene como objetivo analizar qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, a fin de ayudar a mejorar las políticas sociales y educativas. Los análisis han abarcado teorías, sistemas, prácticas y políticas educativas, profundizando en las interrelaciones entre la inclusión/exclusión en educación y en diferentes áreas sociales. Estos análisis han permitido identificar Actuaciones Educativas de Éxito que mejoran la gestión de los centros educativos en Europa y sus resultados, como es la organización del alumnado en grupos heterogéneos, llevándolo a cabo a través de grupos interactivos o bibliotecas tutorizadas. En ambos métodos, se hace necesaria la incorporación de voluntariado, incluyendo familiares y otras personas del vecindario, por lo que se abre paso al centro a la comunidad. La escuela aumenta el número y diversidad de personas que pueden reforzar tanto el aprendizaje del alumnado como la convivencia, al tiempo que transforma las relaciones entre lo que ocurre dentro y fuera de la escuela (Tellado y Sava, 2010).

3.2 Medidas de éxito para lograr una educación integral e inclusiva:

Nos encontramos en la sociedad de la información y del conocimiento, una sociedad en la que las necesidades de las personas han cambiado y, por tanto, también las necesidades educativas. Se ha realizado un cambio en la práctica educativa, pues se ha roto con la estructura tradicional de la escuela a través de la inclusión de medidas que responden de manera igualitaria a los retos y necesidades que plantea nuestra sociedad actual.

En este apartado se van a describir algunas de las medidas más utilizadas y destacadas en nuestros días, diferenciándolas en dos apartados: por un lado aquellas que propician una educación inclusiva y que se trabajan principalmente dentro de las Comunidades de Aprendizaje; y por otro lado, aquellas que trabajan para conseguir una educación integral. Ambas medidas están interrelacionadas, ya que luchan por un mismo fin, lograr una educación para todos, pero actúan de manera diferente.

3.2.1 Actuaciones para el desarrollo de la educación inclusiva:

En este apartado, se van a describir las actuaciones que tienen mayor peso en la actualidad para mejorar la inclusión tanto en un centro escolar como en instituciones no formales.

En nuestros días, la educación depende cada vez más de las interacciones entre las personas que de lo que ocurre en el aula. Este hecho da origen a una de las principales medidas, la cual pone en práctica mayor número de medidas inclusivas que serán descritas a continuación, las **Comunidades de Aprendizaje (CdA)**. Según Flecha y Puigvert (2002) la finalidad de este proyecto es la transformación de centros educativos en cuanto a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de conflictos, a fin de que el alumnado pueda alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que

disfrutan de situaciones de privilegio económico o social. Por tanto, se dirige especialmente a aquellos centros con más carencias, problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión.

Toda CdA parte de unos principios básicos extraídos de los autores antes mencionados, Flecha y Puigvert (2002, p.11), entre los que se destacan:

- Metas compartidas para que se aprenda más o menos en función de que esos contextos estén más o menos coordinados, además de que los objetivos de aprendizaje estén compartidos entre todos los miembros de la comunidad.
- Participación de todos los miembros de la comunidad, ya que la escuela que queremos no sólo la diseña el profesorado, también participa el resto de la comunidad.
- Educación intercultural, pues se va consiguiendo mayor participación de personas de distintas culturas.
- Clima de altas expectativas, referidas tanto al alumnado, profesorado, familias y comunidad, puesto que todas las personas somos capaces de desarrollar al máximo nuestras capacidades.
- Mejora de la autoestima y reducción de la desconfianza ante otros grupos sociales al romper barreras, estereotipos y bajas expectativas.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje como centro de la institución escolar.
- Evaluación continua y sistemática mediante comisiones de trabajo.
- Liderazgo escolar compartido, pues se generan comisiones de trabajo para coordinar todo el proceso con delegación de responsabilidades.
- Educación entre iguales.

Cada vez más necesitamos comunicarnos y dialogar para tomar decisiones, por lo que ha aumentado el uso del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales. Por ello, en multitud de instituciones, sobre todo en aquellos centros que trabajan como CdA, ponen en marcha una metodología que tiene el diálogo como medio principal para transmitir conocimientos o llevar a cabo cualquier intervención, esta recibe el nombre de **aprendizaje dialógico**. Se ha comprobado científicamente que es una de las actuaciones educativas con más éxito en cuanto a la superación del fracaso escolar o la mejora de la convivencia, ya que se resuelven situaciones problemáticas y aprenden más a través de un diálogo dirigido, gracias a que alcanzan una comprensión más compleja del mundo (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010). En el campo de la educación, las familias y las comunidades quieren participar en el diseño y desarrollo del centro y la educación que desean obtener. Por tanto se plantea que mediante el trabajo con las familias y la colaboración con el profesorado y técnicos de la educación reglada, formen un triángulo cooperativo y así ser más eficaces en las intervenciones educativas. Esta participación comunitaria es clave, pues el hecho de contar con las familias en los centros, en nuestro caso desde las asociaciones, conlleva que la coordinación de las interacciones con los estudiantes sea más simple.

A continuación se exponen otras actuaciones educativas de éxito cuyo desarrollo, según la Comunidad Científica Internacional, contribuye a la superación del fracaso escolar y a la mejora de la convivencia. Además, cabe destacar que muchas de ellas se llevan a cabo en CdA dando resultados altamente positivos. Siguiendo el hilo de los autores antes citados, Ramón Flecha García y Lidia Puigvert, destacan: los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada o la formación de los familiares y de los profesionales.

Grupos interactivos: Es una forma de organizar el aula que consiste en el agrupamiento de todo el alumnado en pequeños grupos de forma heterogénea. A cada uno de los grupos se incorpora una persona adulta que, voluntariamente, entra al aula para favorecer las interacciones. El encargado prepara tantas actividades como grupos hay y los grupos cambian de actividad cada 15 o 20 minutos. La formación de grupos interactivos hace que se diversifiquen y se multipliquen las interacciones y que todo el tiempo de trabajo sea efectivo. Por consiguiente, es una forma de agrupamiento inclusivo que mejora los resultados académicos, las relaciones interpersonales y la convivencia. En nuestro trabajo, vamos a ver esta propuesta a través de la interacción solidaria entre estudiantes y entre estudiantes y adultos voluntarios, la cual permite que aumenten los niveles de aprendizaje de todos los miembros del grupo (Flecha y Puigvert 2002, p.18).

Tertulias Dialógicas: Se construye el conocimiento a través del diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. Se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música, con las que se fortalece el acercamiento directo del alumnado a la cultura clásica universal y al conocimiento científico. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). En cada sesión todo el alumnado participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia, generando un intercambio que permite profundizar en aquello sobre lo que trata la tertulia, promoviendo la construcción de nuevos conocimientos. Además, se escoge a una persona para asumir el rol de moderador/a con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todos los participantes. Esta medida se verá reflejada en el uso del diálogo como herramienta principal para alcanzar y conseguir el conocimiento.

Biblioteca tutorizada: Es una de las formas de extensión del tiempo de aprendizaje que ha demostrado tener más impacto en la mejora de los resultados educativos. La zona de biblioteca permanece abierta fuera del horario lectivo para que todas las personas dispongan de un lugar de aprendizaje con acceso libre y gratuito. El espacio puede estar organizado en rincones de trabajo, en los cuales se realizan actividades variadas, las cuales suelen ser propuestas por una comisión mixta de trabajo. Según Soler (2003), la competencia lectora es fundamental, ya que las personas debemos ser capaces de desenvolvemos en el dominio de la lectura y la comprensión de las informaciones escritas que se nos van presentando para no quedar excluidos de la sociedad. Una variante de esta medida que veremos en nuestro trabajo se describirá con la propuesta “El desván de Melinka”, a través de la cual se leen cuentos,

fomentando el hábito lector y el gusto por la lectura, así como la realización de diversas actividades sobre la lectura de cada cuento.

Formación de los Familiares: Es una medida esencial y necesaria si pretendemos que la escuela y la familia trabajen en una misma dirección y que se promuevan más interacciones educativas y culturales con el alumnado (Ministerio de Educación, 2011, p. 69). Como ya hemos afirmado anteriormente, el rendimiento escolar está influenciado por las relaciones del alumnado con el resto de los agentes sociales implicados en su educación; por tanto, no solo es necesaria la formación del profesorado, sino también de las familias y de otros miembros de la comunidad. Una de las aportaciones de INCLUD-ED (2006-2011) es que los resultados académicos del alumnado no dependen tanto del nivel académico alcanzado por las familias, como del hecho de que cuando sus hijos/as estén escolarizados, también ellos lo estén. Además, defiende que se multiplican los beneficios presentes y futuros del alumnado. Tomando como ejemplo la asociación que vamos a describir en este trabajo, veremos esta medida reflejada en la propuesta de “Escuela para padres”, una actividad eventual en la que se aborda, junto con las familias, algún tema educativo. Además, junto con las tutorías y el asesoramiento individual se pretende conseguir tres objetivos fundamentales:

- Proporcionar a los padres y las madres herramientas para prevenir dificultades en su tarea educativa.
- Servir de punto de encuentro y contraste con otros padres.
- Aumentar la integración de los padres en la vida del centro y en el proceso educativo de sus hijos.

Formación dialógica de los profesionales: No solo las familias necesitan conocimiento y consejo de los expertos para ayudar a sus hijos e hijas; los profesionales que trabajan con ellos, si quieren ofrecer una educación de calidad y brindar la oportunidad de un aprendizaje de máximos, también necesitan conocimiento y consejo de las familias (Valls y Padrós, 2015). Su formación en las bases científicas, teóricas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional es un aspecto imprescindible para poder desarrollar las actuaciones educativas de éxito en los centros educativos. En la asociación a la que haremos referencia en este trabajo no se lleva a cabo esta actuación, pero consideramos que sería importante que se otorgue una formación a todos los profesionales que colaboran en ella.

Con todas estas propuestas, las CdA están demostrando que a través de la inclusión, la heterogeneidad e incorporando más recursos humanos en las aulas es como mejoran los aprendizajes del alumnado y la convivencia entre ellos (INCLUD-ED, 2011).

3.2.2 Actuaciones para el desarrollo de la educación integral:

El principal requisito para garantizar una formación integral a niños y jóvenes, es la existencia de una interacción y cooperación plena entre la familia y la escuela, desarrollada dentro de un contexto de colaboración, solidaridad y respeto (Perera y Fernández, 2015). Para ello, se han seleccionado algunas de las medidas más innovadoras de nuestros tiempos, las cuales reúnen las características descritas anteriormente y han dado mejores resultados. Estas son las siguientes:

➤ **Mediación y Coaching:**

En la actualidad, existe un nuevo interrogante sobre el reparto de tareas y roles para la escuela y la familia, donde prevalezca el interés del menor y se apueste por una formación integral del futuro adulto. Para dar respuesta a esta cuestión se ha de cambiar el sistema y encajarlo en la actual realidad, creando un modelo que responda a la realidad en la que se encuentran los jóvenes al incorporarse al mundo adulto. La mediación y el coaching son propuestas que incrementan de forma positiva la relación existente entre familia y escuela (Perera y Fernández, 2015).

En la mediación, los participantes junto con la asistencia de una o varias personas neutrales, aíslan los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades (Folberg y Taylor, 1996). En un proceso de mediación entre familia y escuela, el mediador no aconsejaría ni recomendaría, sino que les acompañaría hacia sus propias respuestas. En este proceso tiene cabida la expresión de las emociones e intereses, al igual que la comprensión de las percepciones iniciales de cada implicado respecto al conflicto existente. Con ello, se incrementa la comunicación entre ambas gracias al diálogo constructivo y la mejora de la interrelación entre estas instituciones.

Por otro lado, según La Asociación Internacional del Coaching (IAC), el coaching “es un proceso de transformación para la conciencia, el descubrimiento y el crecimiento personal y profesional” (Casado, 2010, p. 38). Con el coaching se apuesta por sacar lo mejor de cada persona, por lo que ayudar a la familia y/o al centro a identificar lo mejor de sus integrantes, revaloriza y legitima a los miembros de cada institución. Para conseguirlo, se utiliza la pregunta, elemento fundamental del coaching que ayuda al usuario a buscar de manera autónoma sus propias respuestas y caminos para concretar y definir los objetivos que quiere alcanzar. Entre los múltiples beneficios de este método se encuentra el progresivo incremento del nivel de autoconocimiento de cada participante, así como una mayor conciencia y coherencia en la toma de decisiones.

Por tanto, la mediación atiende a una forma de afrontar los conflictos y discrepancias desde la colaboración, sustituyendo la competitividad entre alumnado por la cooperación y proporcionando mecanismos que den valor predominante a la comunicación; mientras que el coaching mejora la futura vida profesional del menor, a la vez que otorga satisfacción consigo mismo (Perera y Fernández, 2015).

➤ **Aprendizaje cooperativo:**

Tal y como afirma Pujolàs (2009) “una escuela y un aula inclusiva acoge a todo el mundo, no rechaza a nadie: todos tienen derecho a acudir a ella, sin distinción de la discapacidad, el origen cultural o cualquier otra diferencia, y poder aprender en ella con sus compañeros y de sus compañeros. La única manera de hacer posible aulas inclusivas, en las cuales puedan aprender juntos alumnos, aunque sean muy diferentes, es estructurando en ellas el aprendizaje de forma cooperativa” (p. 3).

El aprendizaje cooperativo reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. Con el aprendizaje cooperativo, el docente pasa a organizar y facilitar el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Por tanto, tenemos que a través del trabajo en equipos reducidos de alumnos se asegura al máximo la participación igualitaria y se aprovecha la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan no solo los contenidos escolares, sino también a trabajar en equipo y otros valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias o la ayuda mutua.

➤ **Inteligencias múltiples:**

La educación integral defiende la idea de formar a las personas en todas sus dimensiones, por lo que no debe centrarse solo en el plano intelectual, sino que ha de trabajar con igual de importancia el ámbito cognitivo, emocional y social. Por ello, se debe apostar por metodologías innovadoras que reemplazan la concepción tradicional que tiene en cuenta sólo una inteligencia. Los últimos hallazgos de la psicología cognitiva, con autores como Howard Gardner, nos muestran que en realidad tenemos por lo menos ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente (Sánchez L., 2015). Estas inteligencias son: musical, lógico-matemática, espacial, lingüística, cenestésico-corporal, intrapersonal e interpersonal y naturalista. Afirma que todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias aunque una persona podría ser más talentosa en otra (Arnold y Fonseca, 2004; Gardner, 2006).

Las investigaciones de Gardner nos abren varias posibilidades para empezar a entender la escuela y el aprendizaje de otra manera. Este autor, enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes, el problema es que nuestro sistema no las trata por igual. Las instituciones deberían ser un lugar donde el alumno aprenda a solucionar problemas para enfrentarse a situaciones reales, partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes (Sánchez, 2015).

➤ **Habilidades Sociales:**

Son muchas las definiciones que se han planteado de las habilidades sociales (HHSS) pero una de las más completas es la de Caballo (1986), quien considera que son un “conjunto de conductas emitidas por

un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”(p. 379).

Tratando de delimitar más lo que son las HHSS, se van a describir las características más relevantes para comprender mejor su conceptualización (Monjas, 2004 p. 13):

a) Son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje siendo por tanto un aspecto crucial en este proceso el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño.

b) Son un conjunto de conductas que se hacen, se sienten, se dicen y se piensan.

c) Son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Por ello, es necesario tener en cuenta la situación en la que se interactúa.

d) Son conductas que se producen siempre en relación a otra persona. Por eso es importante tener en cuenta a los interactores ya que la interacción social es bidireccional y la conducta de relación interpersonal es interdependiente y recíproca de las de los otros participantes.

e) Son conductas de muy distinta complejidad, por lo que es preciso tener en cuenta la habilidad social que se trabaja en cada situación, pues no es lo mismo saludar a una persona en un encuentro puntual que acudir a una entrevista de trabajo, decir que no a una petición de la directora o plantear a tu pareja que quieres dejar la relación.

La escuela y las instituciones dedicadas a los procesos educativos han ido otorgando cada vez mayor importancia a las HHSS, sobre todo por la relación que se ha hallado entre éstas y otros comportamientos en niños/as y adolescentes y por el auge que han tenido los programas de enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales en la población infantil y juvenil (Lavilla, 2013).

Eliminar los problemas relativos a las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia es importante por varias razones aunque una de las más poderosas es la que nos propone Kelly (1987), quien afirma que aumenta la felicidad, autoestima e integración en el grupo del alumnado. Además, considera que la conducta socialmente competente durante la infancia constituye un prerrequisito para el desarrollo y elaboración del repertorio interpersonal posterior de un individuo.

Por tanto, las HHSS son algo esencial para el desarrollo integral de la persona, ya que permiten que se desarrollen y aprendan en interacción con los demás. Es significativo tenerlas en cuenta y trabajarlas tanto en centros escolares como en instituciones de otra índole; en nuestro caso, en la asociación se realizan talleres y dinámicas con actividades que permiten enseñar a los infantes y jóvenes HHSS para ponerlas en práctica en todos los ámbitos de su día a día.

Una vez expuestas algunas de las actuaciones y medidas con resultados de éxito que se practican en la sociedad actual, pasamos a hablar del sector con el que vamos a trabajar y sobre el cual girar nuestro trabajo, los menores en riesgo de exclusión.

3.3 Menores en riesgo de exclusión social:

En este apartado, vamos a centrarnos en la exclusión social que sufren el grupo formado por niños y adolescentes, abordando en primer lugar el concepto de exclusión social, seguido de la identificación y descripción de los factores que la propician, a fin de entender la situación en la que se sitúa este sector y poder dar recomendaciones para mejorarla.

Tradicionalmente, la exclusión era identificada con la pobreza pero en los últimos años este concepto se ha ampliado, entendiéndose como un fenómeno de carácter multidimensional que va más allá de la falta de ingresos económicos e incluye otras problemáticas sociales vinculadas a ámbitos como el acceso al mercado laboral, la salud física y mental, la educación, la formación, la vivienda o las relaciones sociales.

Existen multitud de definiciones de exclusión social, una de ellas sería la exclusión de las oportunidades económicas y sociales a cierta parte de la población (Libro Verde sobre Política Social europea, 2001). Otra definición podría ser la restricción de la participación plena en la sociedad para ciertos individuos o grupos (European Foundation, 1995). Según Luengo (2008) la exclusión surge de la privación de vínculos personales y/o sociales, generando para esas personas una gran dificultad o imposibilidad para acceder a los recursos y vías de desarrollo personales. Además, la exclusión implica que se rompa el tejido social, creando un nuevo sociograma formado por el colectivo de excluidos (Humet, 2005). Haciendo referencia a la población formada por menores, UNICEF (Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia, 2006) considera que un niño está excluido cuando, en comparación con lo que se le depara de manera cotidiana y estable a otros, no se beneficia de un contexto de protección frente a la violencia, los malos tratos o la explotación; o también cuando no tiene posibilidades de acceder a bienes o servicios considerados esenciales para su desarrollo, tales como el acceso a la salud, a la educación o a una vivienda digna.

Por tanto, como ha quedado definido, excluido significa no ser reconocido o tenido en cuenta. Además, hoy en día, la exclusión es el resultado del sistema, de la estructura y organización social que hemos adoptado, por lo que, para adecuarse a la realidad, debe medirse en términos de participación social y no únicamente en términos económicos. Se podría decir que vivimos en una sociedad que excluye, ya que cuatro de cada cinco seres humanos están excluidos (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1999).

3.3.1 Dónde y cómo se genera la exclusión en menores: Factores

Tal y como planteábamos, los procesos de exclusión son fenómenos dinámicos y multidimensionales, puesto que, por lo general, lo que lleva a una persona a la pobreza y la exclusión no es un único factor,

sino la interconexión entre varios de ellos (Luengo, 2008). Asimismo, la suma de estos factores no es lo único que genera procesos de exclusión social, sino también la interrelación que tiene lugar, ya que influyen entre ellos agravándose o dotándose de particularidades concretas, por lo que se originan situaciones diferentes según las distintas conexiones, cosa que se debe tener en cuenta una vez llevado a la práctica.

Existen multitud de factores según diferentes autores, puesto que cada uno defiende unos diferentes. Una de las explicaciones del fenómeno de la exclusión social más clásica y probablemente más conocida, es la de Castel (1990). Para este autor en nuestras sociedades existen tres espacios en los que el riesgo de exclusión social se distribuye de forma diferente y desigual una zona de integración, una zona de vulnerabilidad y una zona de exclusión o marginación. Según este autor, los individuos transitan de unas zonas a otras, en un proceso en el que el factor determinante es la integración en el mercado de trabajo.

Otra explicación del fenómeno de la exclusión social es la de Roca (1998), quien incluye, como algo novedoso respecto a otros autores, la existencia de factores personales o subjetivos. Para él existen tres dimensiones de exclusión: una dimensión estructural o económica, una dimensión contextual o social y una dimensión subjetiva o personal. Otros autores más actuales también identifican estos factores, como Adell (2002), quien afirma que el estado actual de la exclusión resulta de una triple ruptura: económica, social y vital y de la confluencia de tres factores: estructurales, sociales y subjetivos; o Humet (2005), quien nos dice que la exclusión es el resultado de la fragmentación tridimensional de la sociedad, el impacto sobre el empleo de la economía postindustrial o el déficit de inclusividad del Estado de Bienestar.

Por otro lado, Uriarte (2006) señala que los principales indicadores de la exclusión educativa son: la falta de escolarización en la etapa obligatoria, primaria y secundaria o en la etapa de infantil; el desfase curricular con respecto a los compañeros, el abandono temprano del proceso educativo y el absentismo escolar.

Cómo se puede apreciar, cada autor toma unos factores como los causantes de la exclusión social, coincidiendo en algún que otro factor. No obstante, en este trabajo se va a abordar los factores descritos por Luengo (2008), psicólogo y Secretario General de la Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, ya que son los más actuales y acordes a la asociación con la que vamos a trabajar. Este autor nos dice que la exclusión es producida por la escasez de recursos o la pobreza de origen, por disfunciones educativas (fracaso o absentismo escolar) y por el acceso y pertenencia a bandas juveniles.

En cuanto a la exclusión por pobreza, partimos de que de los 6,7 millones de menores de 16 años del Estado español, 1,6 millones viven en condiciones de pobreza (Informe de la Inclusión Social en España, 2008). Estas cifras son preocupantes, aunque, en comparación con anteriores, muestran una mejora significativa por la aplicación de políticas de empleo y de inclusión social, y destaca los avances logrados gracias al desarrollo de las políticas de protección e inclusión social implementadas.

Entre las causas más destacadas que originan la pobreza infantil y su consiguiente exclusión, el Informe de la UE (European Statistics on Income and Living Conditions, 2006) señala la falta de trabajo de los padres, los salarios insuficientes y las escasas ayudas para las familias. En el caso de España, la cercanía a los umbrales de pobreza parece estar relacionada con el gran número de niños y niñas que viven en

entornos unifamiliares o en familias donde solo uno de los progenitores dispone de trabajo más o menos estable.

La pérdida del trabajo o la inestabilidad laboral sólo puede compensarse con las redes familiares, con la solidaridad comunitaria o con los sistemas de protección públicos. Sin embargo, cuando todos estos mecanismos fallan, las personas o las familias se embarcan en procesos de fuerte desintegración social de los cuales es muy difícil salir (Castel, 1990; Moreno, 2000).

Por lo que se refiere a la exclusión por fracaso escolar, encontramos a niños y niñas de clases desfavorecidas, incluidos recién llegados, que viven en un contexto en el que priman las dificultades de sus padres para salir adelante, por largas jornadas de trabajo marcadas por la precariedad y escasos sueldo; las familias con dificultades estructurales serias, hogares donde los padres pasan poco tiempo; niños que pasan mucho tiempo solos en sus casas o en las calles, sin demasiados apoyos al salir del colegio (Luengo, 2008). A pesar de que esos niños tengan un espacio escolar propio con un profesor que les conoce, en muchas ocasiones no es suficiente. Debemos de prestar atención a la ausencia esporádica al centro, el rendimiento pobre y la desmotivación evidente, puesto que son pistas que nos avisan del fracaso que van a sufrir.

Hoy en día tenemos propuestas imaginativas que no solo tratan de conseguir la asistencia a clase del alumnado en situación desfavorecida, sino también de mejorar sus resultados académicos. En nuestro caso, asociaciones que trabajan para dar una formación integral a este alumnado, otorgándoles ayuda, apoyo educativo y habilidades sociales. También, cabe destacar el modelo de Comunidades de Aprendizaje, puesto que aborda el proceso de transformación de los centros para hacerlos más participativos y asentarlos en la idea del éxito del alumnado. La experiencia cuenta con la financiación de proyectos (Flecha, p. 21) serios y contrastados en todo el mundo, tales como:

1. Programa de Desarrollo Escolar: Promovido por James Comer en 1968 en la Universidad de Yale y dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales, etc.
2. Escuelas Aceleradas: Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, inspirándose en las cooperativas de trabajadores y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.
3. Éxito para todos: Este programa comenzó en 1987 en Baltimore, dirigido por Robert Slavin, tiene como base investigaciones sobre psicología evolutiva y está diseñado para trabajar en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia, conflictos, etc.

El resultado del fracaso escolar es la autoexclusión, es decir, la ausencia o huída denominada absentismo escolar, el cual provoca aún más exclusión. La raíz del absentismo escolar se encuentra, no sólo en el individuo, sino también en sus características personales o en sus condiciones sociales.

Luengo (2008) afirma que el absentismo es un fenómeno complejo, por lo que para entenderlo hay que entender el círculo en el que se mueve el individuo, puesto que la escuela y el entorno familiar contribuyen al mismo. Esto se debe a sus modos de relación y su estructura, ya que generan patrones de relación y condiciones que no siempre contribuyen a responder sus necesidades.

Este fenómeno se manifiesta en la etapa de Educación Secundaria, pero sus orígenes se encuentran en las sensaciones de fracaso que sienten desde pequeños (Luengo, 2008). Por tanto, dado que la exclusión surge en edades tempranas y se intensifica en el momento más difícil, el de hacerse joven y empezar a labrarse un futuro, se debe actuar pronto. Al actuar de manera precoz, cuando todavía es posible rectificar, ayudar y reencauzar, se reduciría el absentismo, favoreciendo a su vez al fenómeno de la inclusión, es decir, el acceso al entorno normalizado.

Finalmente, encontramos la exclusión causada por la búsqueda de compañía en la propia exclusión, formando bandas integradas por personas que se sienten en soledad con la sensación de estar perdido y ser incomprendido (Luengo, 2008).

El estudio denominado “Factores que inciden en la socialización de los jóvenes latinoamericanos en España” (2006) y realizado por la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular junto con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a más de 1.000 alumnos de entre 12 y 17 años de Institutos de Madrid, Murcia y Valladolid, refleja que los adolescentes que se unen a bandas pasan muchas horas solos, lo que refuerza la sensación de desprotección y abandono; que sus padres tienen poco tiempo para ellos; que un tercio pertenece a familias encabezadas únicamente por la madre, que uno de cada dos repitió un curso de la ESO, y que en sus relaciones sociales, las amistades con españoles son escasas y se enfrentan a situaciones de racismo y discriminación y a una imagen social negativa.

Problemas como la desestructuración familiar, las dificultades de integración escolar y determinados valores aprendidos en sociedades de origen, acreditan el acceso y pertenencia a grupos cuyos objetivos pueden llegar a ser delictivos (Luengo, 2008).

Pérez (2004) defiende la idea de abordar esta situación con acciones integrales y con enfoques en los que se destaquen el social y el educativo. Para ello, se deben recuperar algunas metodologías y técnicas de trabajo social prestando mayor atención en su potencial como recursos de integración social.

El trabajo de casos de manera individualizada o el acompañamiento social son actuaciones clave en la lucha contra la exclusión (Pérez, 2004). Se pueden encontrar experiencias cercanas a este modelo en el sector de acción social no lucrativo, donde hay asociaciones como la que se toma como referencia en este trabajo, que luchan y contribuyen al desarrollo de iniciativas que reducen las condiciones que marcan la exclusión social en todo el mundo. Además, en la actualidad se están desarrollando iniciativas que contribuyen a la creación de proyectos de actuación combinada entre administraciones, instituciones, organizaciones o asociaciones de barrio a fin de evitar la exclusión.

Los apoyos sociales, la buena educación o la acción acogedora e integradora son actuaciones que permiten el acompañamiento a los más desfavorecidos, ayudándoles a sentirse miembros reales de una comunidad (Pérez, 2004). Esta labor es importante dentro de mi trabajo, por el hecho de que se va a trabajar con un grupo de niños y jóvenes que buscan ser aceptados de manera digna en la sociedad y, para

conseguirlo, se utilizan actuaciones de esta índole que guían y dan soporte tanto a ellos como a sus familias.

Posteriormente, se va a destacar el papel del orientador como agente social de referencia, ya que es la función que voy a desempeñar en la asociación y en la que se centra el estudio del Máster en Psicopedagogía.

3.4 Orientación Psicopedagógica: concepto y contexto de actuación

La orientación psicopedagógica ha experimentado una gran transformación a lo largo de la historia. Muchos autores coinciden en fijar el nacimiento de la orientación en 1908, con la fundación en Boston del “Vocational Bureau” y con la publicación de *Choosing a Vocation* de Parsons (1909), donde aparece por primera vez el término Orientación vocacional, el cual ponía énfasis en el estudio de las ocupaciones. Se comienza a prestar más atención al individuo con las aportaciones de Davis (1922), quien conecta la orientación vocacional al proceso de educación, enfoque que implica al profesor y considera a la orientación como medio para contribuir al desarrollo del individuo a lo largo del periodo escolar. No obstante, se considera a Truman L. Kelly como el que utilizó por primera vez el término Orientación educativa en 1914 (Brewer, 1942; Aubrey, 1979; Shertzer y Stone, 1981, p. 64), afirmando que la orientación educativa consiste en una actividad educativa dirigida a proporcionar ayuda al alumnado. Desde este enfoque el objetivo de la orientación es lograr que el alumno obtenga una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social.

A partir de los años treinta, se comienza a distinguir la orientación (guidance) y el asesoramiento (counseling), gracias a las aportaciones de Proctor, Benefield y Wrenn (1931), quienes introducen el concepto *counseling* como proceso de ayuda individualizado. Lo definen como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales (interés, aptitudes, expectativas). Además, este proceso adopta el modelo clínico como método de intervención más característico.

Durante los años cuarenta, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, se produce una transformación del concepto que culmina en los años cincuenta con la “revolución de la carrera”, adoptando un enfoque del ciclo vital.

Aportaciones posteriores, como la “educación para la carrera”, han propuesto la integración curricular y el desarrollo de la carrera en las organizaciones. A partir de los años sesenta fue tomando fuerza el “developmental counseling”, en los setenta el “primari preventive counseling” y la educación psicológica. Ambos enfoques hacen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente, entre las que se pueden encontrar el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, etc.

Actualmente, el concepto es mucho más amplio, pues unifica todos los términos anteriores en uno solo que tiene más que ver con la Orientación Psicopedagógica, entendiéndola como un “proceso de

ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Bisquerra, 1996 p. 12).

Puesto que se entiende el proceso de orientación como un proceso dirigido a todas las personas a lo largo de su vida con el objetivo de potenciar el desarrollo personal, no se puede centrar la intervención orientadora únicamente en el contexto formal, ya que nuestra sociedad es muy plural y obliga a hablar de la aplicación de los modelos de orientación fuera del ámbito académico, es decir, el contexto no formal (Filella, 2004). Tanto a nivel nacional como internacional, hay autores que destacan la necesidad de trabajar en el contexto no formal: personas mayores, centros de toxicomanías, familias, ocupaciones, etc. (Gibson, Mitchell y Higgins, 1983; Bisquerra, 1998; Gordillo, 1996; Montané, 2000; Úcar, 2001; Marro, 2001; Thorngren y Feit, 2001, entre otros). Por ejemplo, Coll (1996) afirma que “podemos decir que el trabajo psicopedagógico está estrechamente vinculado con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos, aunque el espacio profesional de la Psicopedagogía no está circunscrito a la escuela y a la educación escolar. Todos los procesos educativos, independientemente del contexto institucional donde tienen lugar, son en principio susceptibles de formar parte del campo de actuación de los profesionales de la psicopedagogía” (p.33).

Es importante, realizar una diferenciación del contexto formal y el no informal, ya que el primero es muy fácil de identificar, pues está relacionado con el sistema escolar, pero existe más dificultad de establecerlo en el segundo. En un primer momento, y de acuerdo con Bisquerra (1998), se divide el contexto no formal en dos ámbitos: social y laboral, a partir del cual se dividen los diferentes campos incluidos en ellos de acuerdo con Filella, 1999; Montané, 2000; Úcar, 2001, plasmados en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los contextos de intervención psicopedagógica

CONTEXTO FORMAL	CONTEXTO NO FORMAL	
Educativo	Social	Laboral
Tutoría	Atención primaria	Organizaciones
Departamento de orientación	Personas con disminución psíquica	empresariales
EOEPS/EAPS	Personas mayores	Agencias de colocación
	Tiempo libre	Formación continua
	Infancia y adolescencia en situación de riesgo social	
	Atención a la familia	
	Desadaptación social	
	Diversidad cultural	
	Salud mental	
	Drogodependencias	

Fuente: Filella (2002)

Día a día, la tarea del psicopedagogo va adquiriendo más importancia dentro de los ámbitos no formales de nuestra sociedad, hecho que podemos apreciar con la incorporación de estos profesionales en distintos puestos. En nuestro caso, se va a atender, desde el campo de la psicopedagogía, a infantes y adolescentes en situación de riesgo social, al igual que la familia de estos destinatarios con la colaboración de asociaciones sin ánimo de lucro que ayudan a diario a las personas que más lo necesitan y que sin ellos no podrían avanzar.

Una vez entendida la evolución del término y los lugares en los que se presenta, se pasa a presentar sus objetivos, funciones y competencias, interrelacionándolos con la práctica y el papel que cumplen estos profesionales dentro de una asociación.

3.4.1 Papel de los psicopedagogos dentro de una asociación: objetivos, competencias y funciones

Las capacidades profesionales y las funciones a desempeñar de la figura del psicopedagogo son objeto de estudio en las últimas décadas. Sanz y Sobrado (1998) definen la competencia profesional del orientador como el conjunto de actitudes, saberes y habilidades aprendidas mediante la formación o la experiencia laboral que posibilita realizar y desempeñar roles y situaciones de trabajo requeridos en la profesión del orientador.

Según Sobrado (2002) las cualidades personales y profesionales de este profesional influyen decisivamente en su tarea, por lo que se debe tener en cuenta los siguientes rasgos:

- La edad produce sesgos a la hora de orientar.
- El orientador debe estar muy centrado en el realismo para no crear falsas expectativas.
- Conocer las consecuencias de cambios físicos, biológicos, cognitivos y emocionales de las personas adultas, conocer cuáles son los recursos de la sociedad con los que se cuenta, donde encontrarlos y como no poseer una serie de habilidades y destrezas facilitadoras de la transición, sin caer en posturas de falso optimismo.

Esta exposición, resalta la importancia que tenemos los psicopedagogos dentro de las asociaciones, ya que nuestra labor como orientador permite dar las herramientas necesarias a los educadores o miembros voluntarios para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficaz, a través de metodologías actuaciones o actividades innovadoras que permitan resultados de éxito; todo ello, desde una visión realista y teniendo en cuenta las posibilidades y recursos con los que se cuenta.

Bisquerra (1990) nos dice que la formulación de objetivos debe realizarse en función al contexto de intervención con la intención de contemplar las diversas circunstancias que de él se derivan, todo ello

desde una perspectiva de síntesis general. Entre algunos de los objetivos propuestos por Cano (2013), resaltamos los siguientes:

- La autoorientación: referido al desarrollo de la madurez del alumno y el uso adecuado de estrategias y pautas de actuación en variadas situaciones y la toma de decisiones educativas y vocaciones.
- El autoconcepto, autocomprensión y aceptación de sí mismo.
- El desarrollo equilibrado y mesurado de su personalidad.
- La adaptación y el ajuste.
- El aprendizaje escolar en términos de calidad total.

A partir de estos objetivos, Cano (2013) diferencia dos pilares sobre los que se asienta:

- a) Prevención: evitar problemas futuros y anticiparse a su posible aparición.
- b) Desarrollo: fomentar y optimizar el crecimiento del alumnado en todos los aspectos.

Todo ello, se lleva a cabo a través de técnicas e instrumentos que permiten otorgar la atención requerida en cada momento. Estas puede ser estandarizadas (pruebas psicológicas de carácter formal) y no estandarizadas (pruebas psicológicas de carácter no formal).

Tales objetivos pueden desarrollarse en las asociaciones, ya que lo que se pretende con nuestra actuación es una educación integral del alumnado y para ello debemos hacer que ellos mismos sean protagonistas de su propio desarrollo. Además, una de las labores más importantes del psicopedagogo es la de la prevención, puesto que impide la aparición de problemas.

La manera en la que estos profesionales realizan su función es mediante los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, elaborando programas de intervención potenciados por la consulta colaborativa, los cuales implican una planificación y organización de programas (Bisquerra, 2005).

Según Sánchez y Valdés (2003) el psicopedagogo está especialmente preparado para evaluar las habilidades de una persona, sus aspiraciones, preferencias y necesidades, así como los factores ambientales que influyen o son importantes para una decisión.

Entre las funciones actuales, según establece el artículo 3 de la Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, destacan las siguientes:

- Asesorar al profesorado en la atención a la diversidad del alumnado.
- Asesorar y orientar a las familias de los alumnos con necesidades educativas específicas en el proceso de atención e intervención con sus hijos.
- Colaborar en la detección, identificación y evaluación de las necesidades educativas específicas del alumnado que se determine, asesorando en el diseño, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa que se le proporcione.

- Favorecer e intervenir en el desarrollo de actuaciones que permitan la adecuada transición entre los distintos ciclos o etapas educativas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Colaborar y prestar asesoramiento psicopedagógico a los órganos de gobierno, de participación y de coordinación docente del centro.
- Asesorar a los equipos docentes, alumnado y familias o representantes legales del alumnado sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.
- Elaborar, recopilar y difundir materiales y recursos educativos que proporcionen orientaciones sobre la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado, sobre la metodología a emplear y sobre la optimización del proceso educativo en general, así como para la mejora de la convivencia en los centros.

Por ello, se considera tan relevante nuestra actuación dentro de las asociaciones, ya que con ella se mejora la acción que realizan el resto de agentes, pues su principal función es asesorar y promover la colaboración entre todos los miembros.

En la asociación en la que estoy no existe como tal un listado con las funciones a desempeñar por el psicopedagogo, puesto que esta figura no existía antes de que llegara yo. Sin embargo, a partir de mi experiencia allí puedo corroborar que se cumplen con las expuestas en la Orden anterior, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León, ya que entre mis tareas principales se encuentran la de asesorar a los educadores o voluntarios en sus actuaciones, al igual que asesorar y orientar a las familias del alumnado con el que se trabaja. Por todo ello, en este TFM se pretende analizar un Plan de Atención Integral, a fin de saber si está funcionando de manera correcta y cumple con sus objetivos, para poder realizar, si cabe, sugerencias de mejora que orienten las acciones de los participantes hacia la consecución de los objetivos propuestos.

Finalizada la exposición de la parte teórica se pasa a describir la intervención que vamos a llevar a cabo en este trabajo y el contexto en el que se produce, con la intención de relatar tanto las características del espacio como de los destinatarios, al igual que el proceso que se sigue y su finalidad.

4. DISEÑO

En este apartado se va a describir la asociación donde se lleva a cabo el estudio, a fin de enmarcarlo y plasmar las características de los espacios de actuación donde se ha pretendido obtener información sobre la necesidad de implantar un plan de atención integral que atienda a las personas que están en riesgo de exclusión social.

Al mismo tiempo, se va a detallar la descripción del proceso que se ha seguido para el estudio, su finalidad y las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos. Para ello, se va a tener en cuenta los objetivos planteados en nuestro trabajo:

- Analizar un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión.
- Detectar las necesidades de un Plan Integral a menores en riesgo de exclusión.
- Identificar rasgos y características de la población implicada en el estudio.
- Definir los factores que propician situaciones de riesgo de exclusión en menores.
- Evaluar la necesidad de la figura del psicopedagogo dentro de una asociación.
- Definir recomendaciones de mejora para llevar a cabo una propuesta de orientación dentro de un Plan de Atención a menores.

4.1 Contexto

➤ **Allende Mundi:**

La institución en la que se centra este trabajo y donde realicé las prácticas es *Allende Mundi*, asociación sin ánimo de lucro, creada por varias asociaciones de personas de origen extranjero, las Asociaciones de *Antiguos Alumnos* y *Voluntariado* de la Universidad de Valladolid y personas socias individuales.

Fue creada a partir del Centro de Intervención Socioeducativa de la Fundación ADSIS, Organización no Gubernamental, promovida por el Movimiento de Comunidades Adsis para la promoción integral de personas y grupos empobrecidos, principalmente jóvenes. Esta fundación ofrecía desde 1994 hasta 2010, dentro de sus programas, un proyecto de intervención socioeducativa con menores y jóvenes que llegó a disponer de un apoyo escolar y de talleres de habilidades sociales y de tiempo libre. Drásticamente, su camino fue interrumpido en 2010 al encontrarse problemas de financiación y, en julio de 2011, comenzó el actual proyecto, ofreciendo clases de apoyo y talleres lúdicos a niños y jóvenes en riesgo de exclusión del barrio de la Rondilla.

Por tanto, la asociación *Allende Mundi*, encontró un campo de compromiso en el ámbito de acción que dejaba la Fundación y ha reanimado dicho proyecto vinculándolo más estrechamente a la interculturalidad.

A día de hoy, atienden a 41 menores y jóvenes de entre 6 y 17 años, quienes están plenamente incorporados al proyecto educativo, es decir, acuden dos horas y media al día y reciben atención en el apoyo escolar y en los talleres.

El perfil con el que se trabaja es el de inmigrantes (menores y jóvenes) o jóvenes autóctonos en riesgo de exclusión. La realidad de estas personas es muy diversa, al igual que su lugar de origen, aunque hay una primacía de africanos (sobre todo Marroquíes) e hispanoamericanos. Además, se ha de tener en cuenta que muchos de ellos tienen una percepción de infravaloración de sus culturas, por parte del resto de la sociedad y encuentran difícil adaptarse a la nueva sociedad en la que están viviendo, sobre todo por la necesidad de aprender el idioma para poder integrarse. Asimismo, hay casos de familias monoparentales, en las que la mujer ha de afrontar la atención de los hijos y su inserción en el mundo laboral.

Por otro lado, la mayoría de esta población está sin trabajo o estudiando, tiene problemas lingüísticos, problemas legales -muchos están regularizando su situación de permisos-, su inserción laboral es difícil: por carecer de autorización de trabajo, por la poca oferta laboral, por el perfil de los candidatos, etc. En medio de todo esto, como población más débil, se encuentran los niños y jóvenes, quienes muestran una

desorientación general que se ve agravada por una difícil adaptación al contexto escolar, lo que agudiza dicha inadaptación, y una costosa integración entre sus iguales, lo que se traduce en perjuicios y resentimientos que confluyen en grupos cerrados y marginales.

Igualmente, nos encontramos con un creciente número de niños y jóvenes que se encuentran en claro riesgo de exclusión. La desestructuración familiar se manifiesta en la falta de criterios adecuados de educación, en la vivencia de situaciones violentas, en la ausencia de un clima afectivo adecuado o en la ausencia física de los progenitores, ya sea por cuestiones laborales u otras, provoca que los hijos e hijas crezcan con referentes equivocados o sin ellos en el mismo seno familiar.

Con este bagaje se enfrentan al mundo académico y a la calle. En la escuela, desde temprana edad, muestran inadaptación y resultados pésimos, lo que retroalimenta su desestructuración original. Y en la calle, son pasto de grupos conflictivos que les darán una calidez grupal ficticia y que les irán determinando a tomar decisiones gravemente equivocadas. En consecuencia, la desigualdad termina transformándose en marginalidad.

➤ **Plan de Atención Integral**

Como respuesta a la situación planteada anteriormente se formula un Plan de Atención Integral, objeto de análisis de nuestro TFM, como se indica en uno de los objetivos del mismo. Este plan tiene como objetivo general favorecer la integración social de menores y jóvenes de familias inmigradas y autóctonas mediante el apoyo de su educación reglada, el desarrollo de capacidades personales y hábitos sanos durante su tiempo libre y la participación en un ambiente de convivencia que incentive su creatividad y socialización. Además, se plantea unos objetivos específicos, tales como:

1. Reforzar el proceso educativo formal de menores y jóvenes para prevenir el abandono/fracaso escolar y favorecer la integración en su centro educativo.
2. Desarrollar habilidades, capacidades personales, actitudes y hábitos que faciliten su inserción sociolaboral.
3. Realizar un acompañamiento educativo personalizado a los jóvenes con mayores necesidades y/o dificultades.
4. Ofrecer un ambiente acogedor de convivencia multicultural que favorezca el desarrollo personal, la relación, el protagonismo y la participación de los jóvenes.
5. Establecer, mediante el trabajo con las familias y la colaboración con el profesorado y técnicos de la educación reglada, un triángulo cooperativo que nos muestre la realidad global de la persona del menor y del joven y, de este modo, ser más eficaces en las intervenciones educativas.

A fin de promover de forma exitosa el desarrollo de los objetivos planteados en este proyecto se aplica una metodología basada en el aprendizaje significativo, partiendo del nivel de desarrollo de cada uno y de los conocimientos previos que tengan. Su fin último es contar con personas comprometidas y autónomas

a su vez. Esto se concreta en una intervención cargada de gestos generosos y cercanos, huyendo de una metodología asistencialista y paternalista.

Además, se considera fundamental crear un clima de seguridad afectiva, pues despierta el interés y la participación de los niños y jóvenes. Por ello, se trabaja construyendo y favoreciendo un ambiente de participación y de interacción sano.

La intervención se realiza con un enfoque globalizador, pues los participantes captan la realidad en su totalidad, motivo por el cual los contenidos educativos se organizan conectándolos todos entre sí para posibilitar que se establezcan relaciones entre dichos conocimientos, actitudes y aptitudes. Al mismo tiempo, se tienen en cuenta las particularidades de cada uno, pues éstas guiarán el proceso de intervención educativa individual.

Cabe destacar la clara vocación de trabajo en red, donde se ofrece la asociación como recurso que crea sinergias al colaborar estrechamente con los colegios, los CEAS, las familias y demás instituciones cuya labor se concrete en la tarea educativa de los menores y los jóvenes.

Por último, la metodología tendrá su fundamento en una interacción con sus iguales, ya que así se facilita el progreso intelectual, afectivo y social de la persona.

Para cumplir con los fines de la asociación se realizan dos tipos de actividades:

- a) De carácter cultural, recreativo, deportivo, social, de inserción laboral y de formación, por iniciativa propia o en colaboración con otras entidades, colectivos, empresas o instituciones.
- b) Que contribuyan a la consecución de los fines establecidos, ya sea la asociación por sí misma o en unión con otras personas, físicas o jurídicas, públicas o privadas.

Estas actividades tienen una doble finalidad, pues la mayoría van dirigidas a atender a población en situación de desventaja, con riesgo de exclusión social o con riesgo de fracaso escolar, tratando de componer grupos heterogéneos que beneficien el proceso educativo de los menores; no obstante, también se organizan actividades con las que obtener financiación para afrontar los gastos del mantenimiento de la sede.

4.2 Proceso llevado a cabo:

Todo comenzó con la elección de la asociación *Allende Mundi* como entidad para realizar mis prácticas y, por consiguiente, mi intervención. El fin era conocer el funcionamiento de un Plan de Atención Integral (PAI) para analizar su grado de éxito en el trabajo con menores en riesgo de exclusión social.

Una vez asignada la asociación y el horario, comencé a intervenir en el PAI con los menores y sus familias de lunes a jueves de 16:00 a 20:00 h, al igual que la mañana de los martes para programar las actividades que se realizarían durante la semana. Al inicio de mi estancia allí, me dieron los documentos de centro que explican todo lo necesario a conocer sobre el PAI:

- Normas de Allende: pequeños
- Normas de Allende: medianos
- Normas de Allende: mayores
- Proyecto de intervención socioeducativa con menores y jóvenes

Toda esa información fue necesaria para realizar mi intervención como educadora y psicopedagoga dentro del proyecto de la mejor manera posible, así como mi estudio y posterior trabajo fin de máster.

Mi labor dentro del PAI constaba de la intervención durante dos momentos y espacios totalmente distintos, el de estudio y el de taller, ya que en cada uno el comportamiento de los chicos/as era diferente, siendo este último en el que los chicos y chicas se relajan más y son capaces de mostrarse tal y como son, consiguiendo ver una parte de ellos más profunda.

Quiero comenzar destacando que mi intervención en cuanto al apoyo escolar ha estado centrada en el grupo de medianos cuyo rango de edad está entre los 8 años a los 10-11 años. El grupo de medianos está compuesto actualmente por 22 niños y niñas que tienen en común algunas características. Es el grupo más numeroso dentro de los tres que componen el PAI y eso se nota en el ambiente y en la realización de las sesiones. Concretamente he estado trabajando con 8 niños y niñas y esporádicamente he tenido experiencia con el resto de niños que conforman el PAI del grupo de medianos y así conocer un poco a todo el grupo.

En cuanto a los talleres interculturales, los he llevado a cabo con el grupo de medianos al completo, por lo que he tomado contacto con todos y cada uno de ellos y he podido conocer en otras facetas a aquellos niños y niñas con los que hago el apoyo escolar. En algunas ocasiones nos hemos juntado con los otros dos grupos (pequeños y mayores) o bien con uno de ellos y hemos realizado actividades conjuntas, por lo que al fin y al cabo he mantenido contacto con todos los participantes del PAI.

Lo que tienen en común los tres grupos es que se encuentran en una situación de riesgo de exclusión social. Muchos de ellos provienen de colegios o institutos en los que no ven cubiertas sus necesidades primero como personas y después como menores que son. La mayoría de ellos tienen la misma dificultad: la constancia en cuanto al hábito de estudio y por otro lado, suelen carecer de las habilidades sociales y los recursos necesarios para desarrollarse de forma integral. Asimismo, dentro de Allende Mundi conviven multitud de nacionalidades, lo cual enriquece el aprendizaje que día a día se produce dentro de las paredes de la asociación.

El propósito de actuación en el centro para la recogida de datos sobre el PAI es el de realizar de varios cuestionarios de valoración sobre este proyecto a fin de conocer el grado de satisfacción de estudiantes, educadores y familias con el proyecto y conseguir una visión global sobre el mismo, es decir, evaluar si consiguen los objetivos propuestos, si sus métodos de trabajo son eficientes y trabajan para lograr una educación integral, etc. El motivo de pasar cuestionarios era recopilar una información

En un primer momento recabé toda la información necesaria sobre el PAI a través de las técnicas e instrumentos descritos en el punto siguiente, con el objetivo de elaborar el cuestionario, definiendo los

objetivos que persigue el plan, la manera de alcanzarlos y las necesidades y metas de cada grupo (alumnado, familia y educadores).

Una vez obtenida toda esa información, me dispuse a la redacción de los ítems, teniendo en cuenta todos los datos obtenidos anteriormente y las características de cada usuario a fin de adaptar la redacción a ellas.

Finalmente, pasé los cuestionarios siguiendo un método distinto según el grupo del que se tratara:

▪ **Familias:**

El mejor momento es el de llevada y recogida de sus hijos/as a la asociación; en el cual, gracias a la ayuda del coordinador, he podido ir reuniéndoles en una sala para pasarles el cuestionario. No obstante, muchos de los menores vienen solos porque viven cerca, por lo que se aprovechan los momentos de reunión para pasar el cuestionario.

No se ha podido pasar a todos los padres, dado que no se ha podido dar con ellos en el momento de recogida o no se ha podido concertar una reunión todavía.

▪ **Educadores:**

Dado que la mayoría de los educadores son voluntarios, cada día se va pasando a los que vienen, a fin de conseguir a lo largo de una semana la realización del cuestionario por parte de todos los educadores que participan en el plan. Para ello, se utiliza el tiempo de registro en el que estamos todos en una sala para rellenar las hojas de seguimiento diarias.

▪ **Alumnado:**

Cada día se pasa el cuestionario a un grupo, dividiendo el grupo de medianos (segundo ciclo de primaria) en dos días, puesto que son muchos y prefería ir de tres en tres para conseguir su atención total. El tiempo que utilizo para pasarlos es el de estudio, ya que están todos sentados en una mesa en silencio y concentrados. El primer día, lo pasé a mi grupo -mesa de medianos de la que soy encargada-, el segundo día a la otra mesa de medianos, el tercer día a los mayores y el cuarto día a los pequeños.

4.3 Técnicas e instrumentos para la recogida de información:

En este apartado se va a describir qué técnicas e instrumentos se han empleado para la recogida de información. Las técnicas empleadas son, por un lado, el **análisis de documentos** de la asociación, por el otro, la **observación participante** como educadora y psicopedagoga en todas las actividades que se realizaban en la asociación y, por último, la elaboración de **cuestionarios “Ad hoc”** a partir de la información recogida anteriormente.

4.3.1 Análisis de documentos

La primera tarea de un investigador es conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando (López, 2002), por lo que una fase fundamental en toda investigación es la del análisis de los documentos referentes al tema estudiado.

Actualmente se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica se pretende analizar las ideas expresadas en el documento, siendo el significado de las palabras, temas o frases.

Siguiendo a L'Écuyer (1987), Landry (1988), Mayer y Quellet (1991) se establecen algunas de las características generales del análisis de contenido:

- Se trata de una técnica indirecta: el contacto se mantiene mediante los documentos de los cuales se puede extraer información.
- Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual.
- Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona o por un grupo de personas.
- Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa: los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

Ahora bien, los motivos para recurrir al análisis de contenido son muy diversos. En nuestro caso se recurre al análisis de documentos para conocer más a fondo el contexto en el que me voy a mover y las características de los usuarios que conforman dicho contexto. Esta información será relevante para realizar mi intervención de la manera más acorde.

Los documentos que me ha facilitado el coordinador de la asociación y que, por tanto, son los que he analizado se tratan de los siguientes:

- Proyecto educativo de Allende Mundi (primer ciclo de primaria)
- Normas del Apoyo de Allende Mundi (segundo ciclo de primaria)
- Normas del Apoyo de Allende Mundi (Secundaria)
- Proyecto de intervención socioeducativa con menores y jóvenes.

Estos documentos nos han servido para clarificar de manera general los objetivos principales del plan, las necesidades de los destinatarios y la manera en la que se trabaja para cubrirlas.

En la Tabla 2 se plasma la información recogida de los documentos citados anteriormente en cuanto a tres aspectos principales: destinatarios, objetivos y necesidades y metodología.

Tabla 2: Información recogida de los documentos de centro

DESTINATARIOS	OBJETIVOS Y NECESIDADES	METODOLOGÍA
Menores en riesgo de exclusión. Bajo poder adquisitivo. Población inmigrante. Destinatarios con muestras de inadaptación social y/o académica. Familias desestructuradas.	Conseguir la integración a un grupo. Desarrollar las habilidades sociales. Promover el diálogo como medio de interacción y resolución de conflictos. Adquirir estrategias de trabajo y hábitos de estudio. Mejorar las relaciones con las personas de su entorno.	Trabajo en grupo/en red a través de la cooperación. Comunicación por parte de los educadores y coordinador con la familia, el alumnado y el grupo de educadores y voluntarios. Seguir las normas fijadas.

Fuente: elaboración propia

4.3.2 Observación participante

La observación es un buen método para realizar investigaciones cualitativas, como es el caso del carácter de nuestro estudio, ya que amplía la información que obtenemos a través de otras vías.

Observar, es mirar y estudiar algo detenidamente, concentrando nuestra atención en aquello que nos proponemos conocer. De este modo, nuestros sentidos ejercen plenamente todas sus posibilidades, capturan lo que no descubre una mirada casual o impremeditada, aprehenden una multitud de datos que de otro modo no llegaríamos a hacer plenamente conscientes (Rodríguez, 2011). Por tanto, la observación ofrece la posibilidad de recoger datos de forma más fiable, ante posibles modificaciones de la información real.

Además, es uno de los recursos más ricos con que cuenta el psicopedagogo para evaluar y recoger información relevante sobre las capacidades y actitudes de los sujetos en cualquier momento o situación.

Esta técnica nos va a ser muy útil para conocer mejor el contexto en el que nos desenvolvemos, en este caso una asociación, y poder recoger los datos que van a guiar nuestra intervención de la manera más objetiva posible.

Por tanto, entendemos la observación como aquel proceso en el cual el especialista recopila los datos más relevantes a través de los procedimientos y técnicas de recogida de información que permitan una anotación ordenada en una situación natural o similar (Ballesteros, 2004).

La observación, al igual que otros procedimientos de recogida de datos, debe estar orientada a una pregunta, propósito o problema (Rodríguez, Gil y García, 1996). En nuestro caso, el propósito que da sentido a la observación se corresponde con el objetivo general de nuestro estudio, es decir, analizar un Plan de Atención Integral. Este objetivo guiará nuestra observación y nos indica qué, a quién, cómo, cuándo y dónde se observa.

En primer lugar, cabe destacar que el tipo de observación seleccionada es la participante, ya que es la que permite al observador adquirir un rol dentro del contexto, que en este caso ha sido como educadora y psicopedagoga dentro de la asociación Allende Mundi. Por consiguiente, dado que mi participación en el PAI era necesaria y he participado en todo tipo de actividades desarrolladas en la asociación, se reafirma este tipo de observación. Asimismo, la metodología de la institución es participativa, es decir, los participantes deben integrarse en el grupo a la hora de realizar cualquier actividad, siendo un miembro más del grupo.

Para llevar a cabo la planificación de la observación se toman algunas decisiones:

a) Objeto de observación

Analizar un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión, a fin de:

- Detectar las necesidades del plan.
- Definir recomendaciones de mejora.

b) Contexto de observación

Dentro del contexto global del PAI (asociación Allende Mundi) se tienen en cuenta todos los factores contextuales que se producen dentro del mismo. Dentro del contexto específico, en las aulas donde se desarrolla el estudio y algunas de las actividades de taller, al igual que en el parque de la Ribera u otras zonas en las que tienen lugar el resto de actividades del taller; y sus participantes (familia, estudiantes, educadores y voluntarios/as).

c) Selección de muestras

La duración del proceso de observación ha sido de casi dos meses: desde el 11 de abril hasta el 31 de mayo, con periodos de observación continua durante todo el transcurso del plan (de lunes a jueves desde las 16:00h hasta las 20:00h).

El instrumento para recoger las observaciones ha sido el diario de campo. Según Pierre “Un diario de campo es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. Este diario se elabora sobre la base de las notas realizadas en la libreta de campo o cuaderno de notas que utiliza el investigador para registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos. En ningún momento se debe confundir este tipo de diario con los relatos literarios a que nos tienen acostumbrados algunos escritores, que son más autobiografías que una descripción de hechos, experiencias y situaciones observadas. En un diario de campo se deben eliminar los comentarios y análisis subjetivos y se deben conservar el rigor y la objetividad que existe en un documento de este tipo.” (1992, p.113-118). Por lo tanto, un diario de campo es un instrumento donde el investigador apunta lo observado. En el Anexo I aparece un resumen (Tabla 3) de las anotaciones realizadas en el mismo.

4.3.3 Cuestionarios

El cuestionario es un instrumento que se utiliza para la recogida de información, formado por un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo (Pérez, 1991).

El cuestionario es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis (Martín, 2004). Por ello, es un instrumento muy útil para recoger datos de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos. Por estos motivos se decide escoger como medio de recogida de información, ya que hay una gran cantidad de menores y familias formando parte del PAI y de este modo se puede reunir a todos al mismo tiempo, sobre todo, en cuanto a las familias pues es difícil mantener el contacto con ellas porque la mayoría de los menores vienen solos a la asociación o los familiares se van al mismo dejarles; esto mismo pasa con los educadores o voluntarios, ya que son bastantes los que colaboran con el programa pero todos no vienen todos los días o solo se quedan el tiempo requerido para las actividades.

Según García (2004) existen varios tipos de preguntas para obtener la información deseada, entre los que destaco las utilizadas en mi estudio:

1. Según el modo de formularse, las preguntas pueden ser cerradas y abiertas:

Las cuestiones cerradas ofrecen todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer. El sujeto solo tiene que elegir una o varias poniendo la señal convenida: una cruz, rodear con un círculo, subrayar...

Las preguntas abiertas no ofrecen ninguna categoría para elegir. Sólo contienen la pregunta y no ofrecen ningún tipo de respuesta, dejando ésta a la consideración del sujeto que completa el cuestionario.

En nuestro caso, hemos empleado preguntas cerradas, es decir, para cada pregunta deberán marcar con una X la columna que mejor refleje su grado de satisfacción con el plan, divididas en: 1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho.

2. Preguntas de hecho y opinión:

Las preguntas de hechos solicitan información que el encuestado suele conocer mejor que nadie y que no admite dudas. No obstante, algunos hechos como la "edad", ítem frecuente en muchos cuestionarios, puede necesitar ser contrastado con otras fuentes documentales, por un posible interés en no ser veraz en el dato.

Las preguntas más frecuentes son las de opinión, las cuales se concretan en una amplia gama: preguntas para descubrir las creencias, las preferencias y las estimaciones.

En nuestro caso aparecen preguntas de ambos tipos: de hechos y de opinión. Por un lado, de hechos, ya que en cada cuestionario hay unos datos que considero relativos a la hora de analizarlos del tipo edad, tiempo en la asociación, país de origen... que cada encuestado debe completar y los cuales varían según el

grupo del que se trate, ya que de cada grupo nos interesan unos datos u otros. Por otro lado, aparecen preguntas de opinión, pues son muy importantes en la evaluación de programas, como es el caso, a fin de conocer las expectativas de los usuarios con respecto al programa, la satisfacción con el mismo, la opinión que les merecen los monitores de formación o su metodología, etc. (García, 2003).

Para elaborar los cuestionarios, en un primer momento se recogió la información necesaria para la redacción de los ítems de cada cuestionario. Dicha información se consiguió con el análisis de documentos y con las observaciones. Puesto que las necesidades y los objetivos que se pretenden alcanzar son diferentes según el grupo del que se trate: estudiantes, educadores y familia, se tomó la decisión de elaborar un cuestionario “Ab hoc” distinto para cada grupo: educadores, familia y alumnos/as. Los cuestionarios se pueden ver en el Anexo II.

Asimismo, dadas que las características de los estudiantes y de las familias, las afirmaciones de los cuestionarios se han redactado de tal manera que sea sencillo para su comprensión, ya que muchos son de otro país y tienen problemas con el idioma. Además, en los cuestionarios del grupo de estudiantes se ha intentado que sea viable para los tres niveles de edad (primaria y ESO) para poder pasar el mismo cuestionario a todo el grupo y, así, analizarlo de manera global.

El procedimiento seguido para pasar los cuestionarios es el de aplicación presencial, llamados de aplicación colectiva: se entregan a todos los miembros de un grupo y tras un breve periodo de tiempo se recogen personalmente (García, 2003).

En la Tabla 4 se muestra el número total de participantes en el PAI y el número total que han respondido a los cuestionarios. En cuanto a esto último, he de aclarar que las cifras del total son las que vienen en los documentos; no obstante, esta información no está actualizada y en la asociación hay menos número de estudiantes y educadores. El número de estudiantes ha disminuido, ya que a lo largo del año se han ido dando de baja; este año comenzó siendo de 45 pero han acabado siendo 35. Además, la cifra de familias se ha sacado a partir del número de estudiantes.

Tabla 4: Cuestionarios pasados

GRUPO	TOTAL (según los documentos)	HAN RESPONDIDO
Estudiantes	50	35
Educadores	23	13
Familias	50	13

Fuente: elaboración propia

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Exponemos a continuación los resultados obtenidos, con la finalidad de analizar y contrastar los datos. Este apartado, pretende responder al objetivo general de nuestro trabajo fin de Máster -Analizar un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión- y los siguientes objetivos específicos:

- Detectar las necesidades de un Plan Integral a menores en riesgo de exclusión
- Definir recomendaciones de mejora para llevar a cabo una propuesta de orientación dentro de un Plan de Atención a menores.

Por ello, en un primer apartado se va a exponer cómo hemos analizado los datos y, en el otro, los resultados de nuestro estudio.

5.1 Análisis de datos

Para analizar y organizar los datos cualitativos nos hemos planteado las siguientes categorías:

- **Integración social y educativa:**

Dado que un Plan de Atención Integral busca, principalmente, conseguir una integración social y educativa plena de los sujetos con los que trabaja, consideramos imprescindible incorporar esta categoría en el estudio. A partir de ella, se desglosan las siguientes subcategorías:

- **Habilidades sociales:**

Consideramos que las habilidades sociales son un pilar fundamental de la integración social y educativa, ya que su adquisición permite crear y establecer relaciones con el resto de personas, consiguiendo, de manera indirecta, la inclusión de los menores en la sociedad. Además, destaca su papel en la asociación, pues todas las actividades que se realizan tienen el objetivo de desarrollar las habilidades sociales.

- **Apoyo educativo:**

Vemos conveniente incluir este elemento por el hecho de tener un gran peso en la asociación, ya que la mitad del tiempo se destina al apoyo educativo, tomándolo como aspecto fundamental en la formación del menor de cara a la vida adulta (presente y futuro). Además, es algo imprescindible a la hora de realizar una inmersión lingüística, ya que gran parte de los destinatarios proceden de otros países y el aprendizaje de la lengua puede considerarse relevante para el establecimiento de nuevas relaciones. Conjuntamente, con el apoyo educativo se adquieren hábitos de estudio, lo que permite mejorar sus notas y, por consiguiente, responder a las preocupaciones de sus familiares.

- **Implicación de las familias:**

La implicación y participación de las familias en la asociación es algo primordial, ya que sin su ayuda y cooperación nada sería posible debido a que por un lado, para que la intervención tenga un resultado óptimo, por lo que es necesario que todo lo que se realiza en la asociación continúe en casa; y por otro lado, la familia debe facilitar su presencia en la asociación, interesándose por la evolución de sus hijos y participando en las actividades que en ella tienen lugar.

En torno a esta categoría proponemos las siguientes subcategorías:

- Comunicación con los educadores:

Debe existir una comunicación y colaboración fluida y constante tanto de los educadores con la familia como viceversa, a fin de poder realizar un mejor seguimiento de cada menor y obtener mejores resultados con las acciones e intervenciones que se deciden implantar, ya que es importante mantener los comportamientos y las medidas tanto dentro como fuera de la asociación. Además, es importante que haya acuerdos entre lo que dice la asociación y lo que hacen los padres, es decir, que se llegue a un acuerdo entre ambos para realizar las mismas normas y actuaciones.

- Satisfacción con el programa:

Es de vital importancia conocer el grado de satisfacción de las familias con la labor que se realiza dentro del programa para poder modificar o adecuar las actuaciones a sus necesidades y, sobretodo, para que continúen colaborando con la asociación y confiando en ella para atender a sus hijos/as.

- **Labor del educador:**

La figura del educador dentro del plan es clave, ya que es la persona que ejecuta todas las acciones dirigidas a conseguir los fines y objetivos que se plantean. Para ello, planteamos las siguientes subcategorías:

- Trato con los menores y sus familias:

Se da mucha importancia a mantener un acercamiento con los estudiantes y sus familias. El trato debe partir del respeto al contexto, es decir, no fomentando las diferencias. La asociación no solo debe perseguir que los menores mejoren en sus notas y se integren más en su grupo, sino que participen personas que de verdad estén implicadas y quieran pasar tiempo con ellos a fin de conocerles mejor y darles la mejor intervención posible. Además, al igual que las familias deben interesarse por saber lo que se hace en la asociación con sus hijos y las medidas que se toman para mejorar sus comportamientos, los educadores deben reunirse con las familias y comentarles todo lo que tenga que ver con sus hijos/as en cada decisión que se tome.

- Metodología:

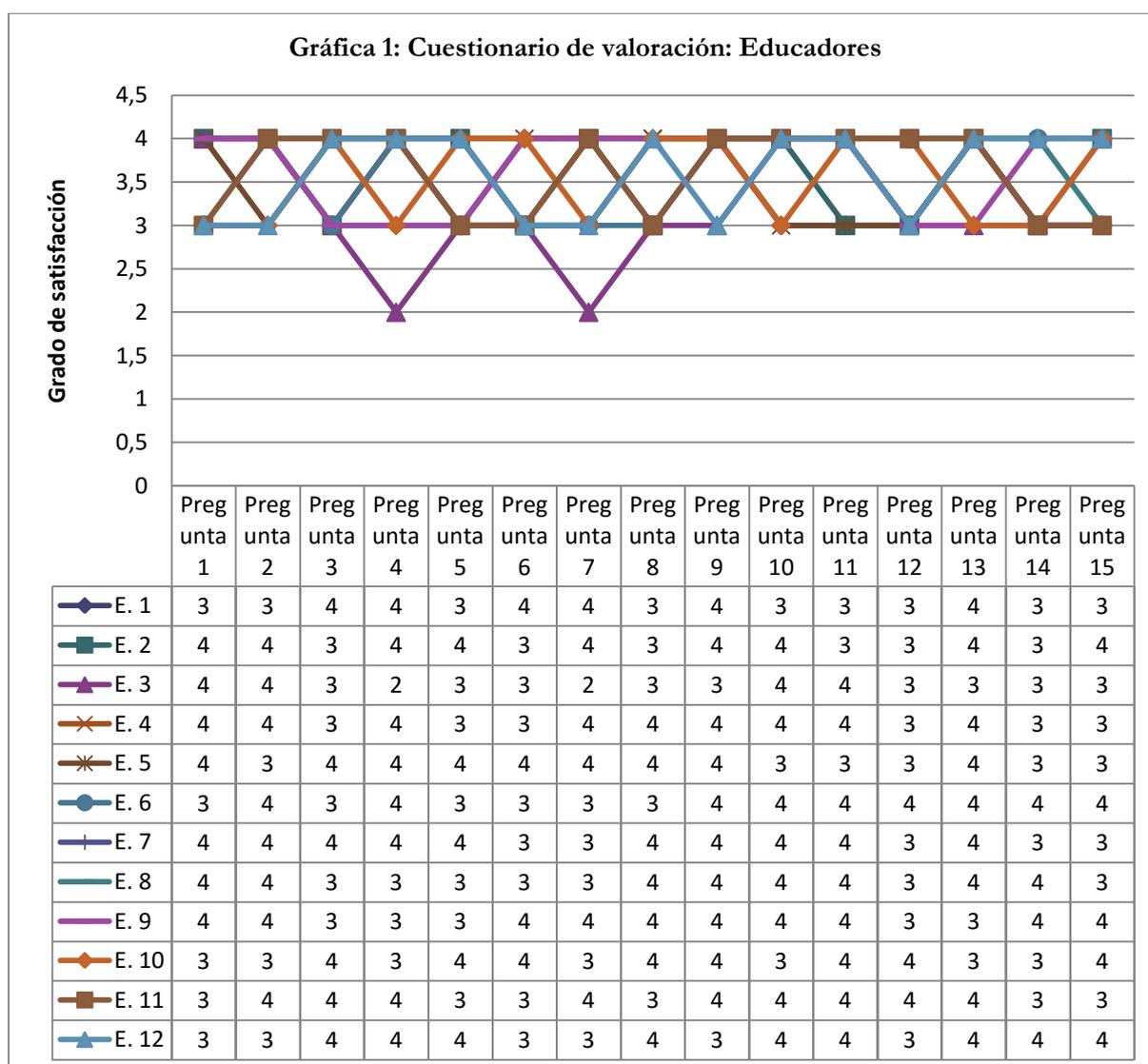
Es trascendental que los educadores conozcan el funcionamiento y las normas de la asociación para poder llevar a cabo sus actuaciones en torno a lo que está establecido. Planificar una adecuada metodología es fundamental, ya que es la base de cualquier intervención.

- Comunicación:

En el apartado anterior hemos destacado la comunicación con las familias; no obstante, hay que resaltar la comunicación entre los propios educadores para conseguir un mejor funcionamiento en el que todos estén al tanto de cada medida o decisión que se toma, sigan la evolución de cada menor y no se pisen entre ellos a la hora de actuar ante cualquier situación.

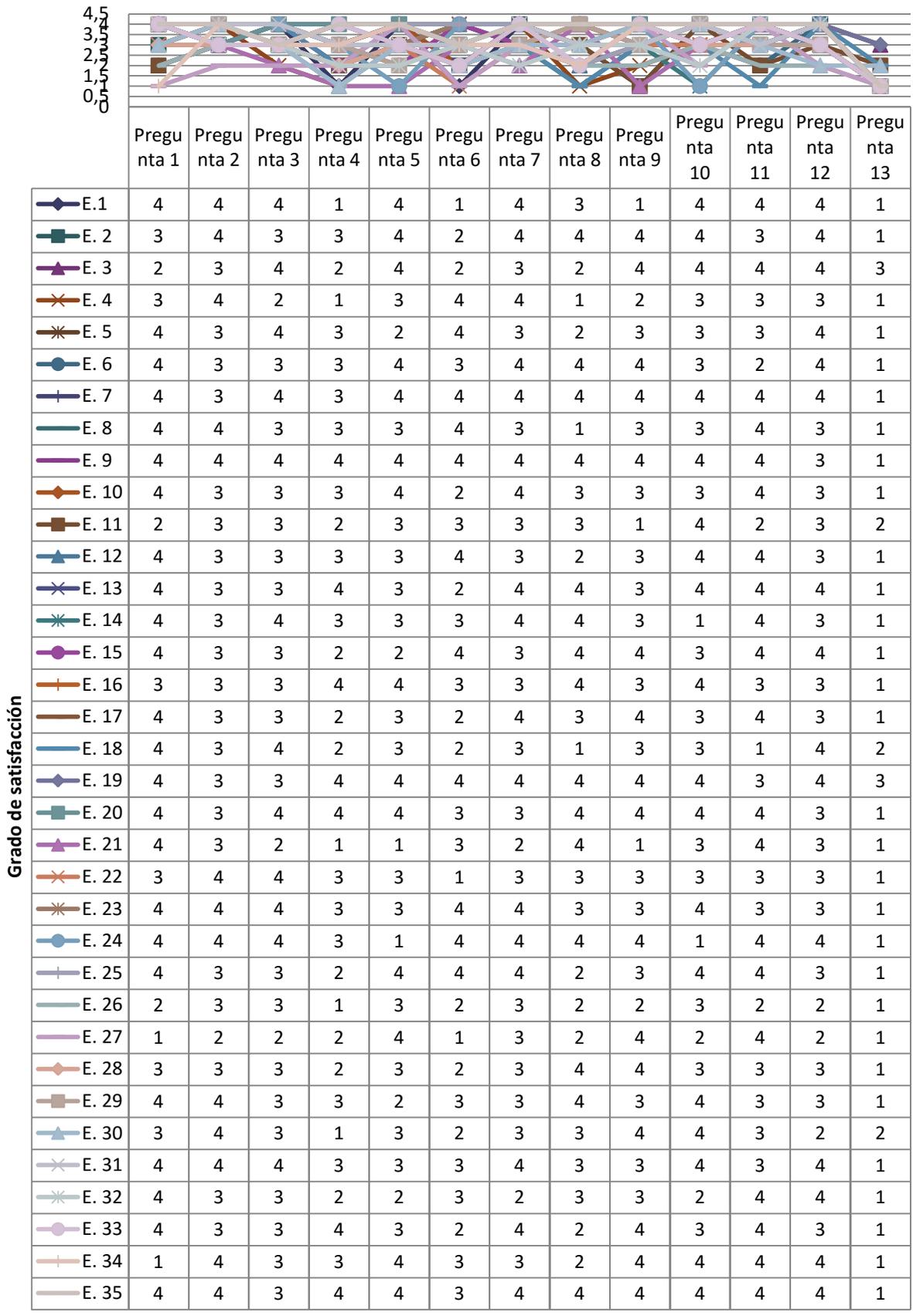
5.2 Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos se van a presentar en torno a las categorías y subcategorías establecidas anteriormente contrastando la información recogida a través del análisis de documentos de centro (apartado 4.1 y 4.3.1), diario de campo (Anexo I) y las gráficas de los cuestionarios, de estas últimas se van a plasmar a continuación las que hacen referencia a las respuestas de las preguntas que debían enumerar de 1 a 4 según su grado de satisfacción:

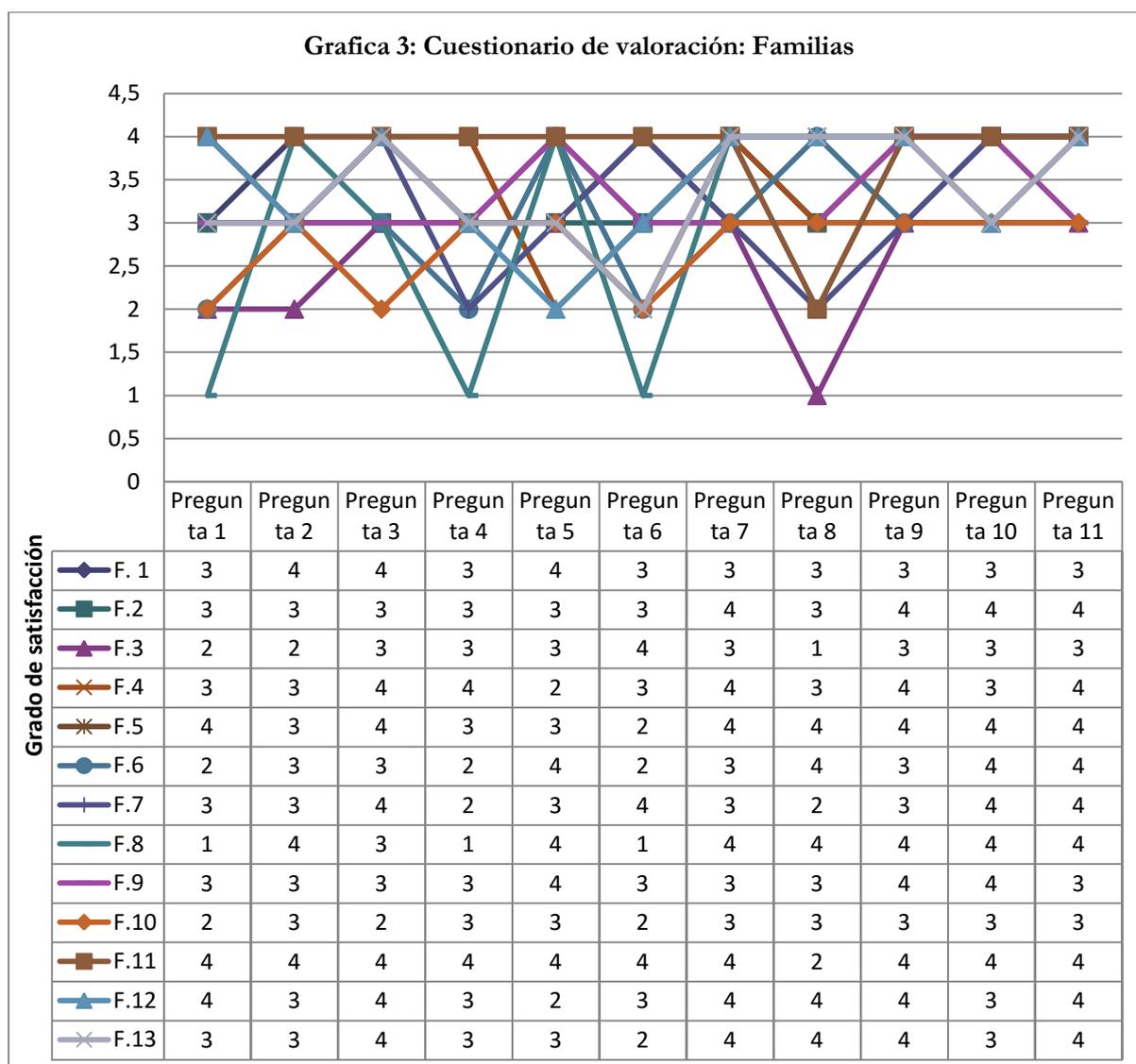


Fuente: elaboración propia

Grafica 2: Cuestionario de valoración: Estudiantes



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Integración social y educativa:

A través del análisis de documentos podemos decir que el proyecto PAI consiste en una intervención socio-educativa, orientada a menores y jóvenes inmigrantes y/o autóctonos en riesgo de exclusión social o con riesgo de fracaso escolar. Por tanto, la principal necesidad que existe en estos colectivos es la de recuperar la confianza en sí mismos y conseguir herramientas que les facilite la inserción social y educativa. A través de sus fines, podemos justificar que ese es el motor del proyecto y la razón de todas sus acciones. Entre ellos destacamos los siguientes:

- Fomentar y promocionar las relaciones personales y sociales entre sus miembros.
- Realizar actividades dirigidas a la educación en valores, apoyo educativo y prevención del absentismo y del fracaso escolar.
- Realizar actividades para la educación de adultos, alfabetización, enseñanza del español y formación continua encaminada a la búsqueda y mejora de empleo.

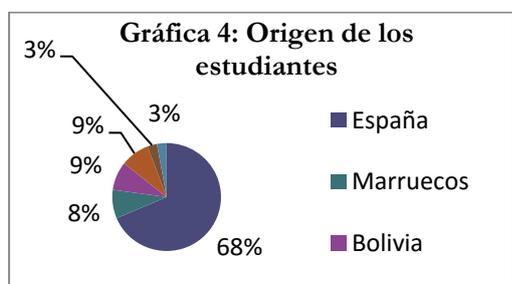
- Fomentar y realizar actividades encaminadas a conseguir avances en el diálogo entre culturas.
- Desarrollar actividades encaminadas a lograr la igualdad de género y la no discriminación de las personas por su condición.

Podemos confirmar que, tras las observaciones e intervenciones realizadas en Allende, la planificación de actividades que se desarrollan responde a estos fines, ya que persigue la integración de este grupo en la sociedad tanto a nivel educativo como a nivel social. Entre ellas destaca la enseñanza del español como vehículo de integración, tanto en el apoyo educativo reforzando la asignatura de lengua como en las actividades de taller con el desarrollo de las habilidades sociales, así como la interacción continua entre ellos y los educadores. Asimismo, en el desarrollo de las actividades se fomenta la igualdad entre todos los miembros y se evita crear grupos a fin de que todos se relacionen con todos. Sin embargo, en algunos momentos he podido apreciar comentarios o acciones despreciativas por parte de ciertos menores a otros, excluyéndoles del grupo o menospreciándoles (Anexo I, Tabla 3: Diario de campo).

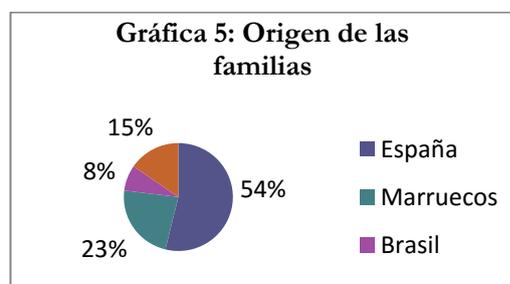
De la Gráfica 2, en la que se representan los resultados de los cuestionarios de estudiantes, hemos podido extraer que han mejorado en sus relaciones personales, sus estudios y hábitos de trabajo desde que están en el PAI; además, se sienten integrados por sus compañeros y participan de todas las actividades que se realizan. De todo ello, solo existen un par de casos que no han notado mucha mejora desde que forman parte del PAI y que sienten cierta discriminación. En cuanto a la Gráfica 3, en la que se representan los resultados de los cuestionarios de las familias, podemos ver que están conformes con las acciones que se llevan a cabo en la asociación, la gran mayoría ha notado un cambio a mejor tanto a nivel educativo como social en la vida de sus hijos (preguntas: 1, 2, 4 y 5) a excepción de una minoría que indica que en lo académico sí que ha mejorado pero todavía mantiene su comportamiento de antes y su manera de relacionarse con los demás. Por último, en la Gráfica 1 podemos ver que todos los educadores confirman promover buenos hábitos entre el alumnado y realizar actividades que fomentan valores de respeto e igualdad.

A partir del análisis de los datos personales que debían rellenar en cada cuestionario hemos podido extraer los siguientes resultados:

- La mayoría de estudiantes y familiares son de España:

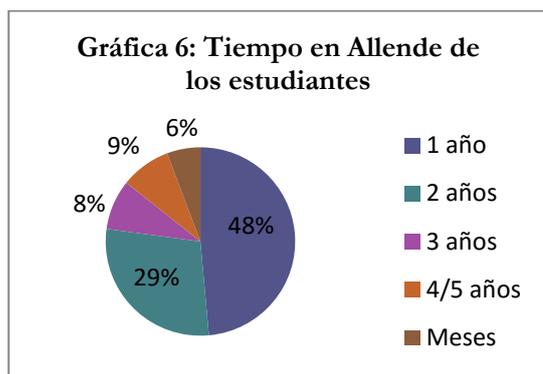


Fuente: elaboración propia

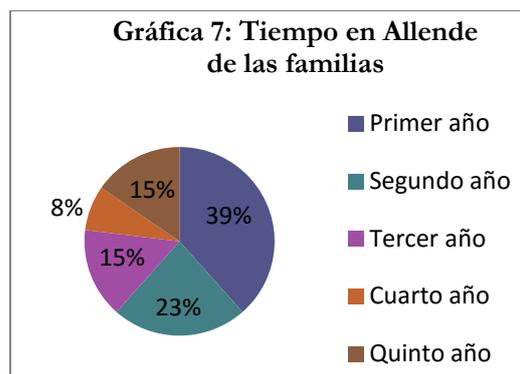


Fuente: elaboración propia

- La gran mayoría de estudiantes y familiares tiene este como su primer año en Allende pero la mayoría repite:

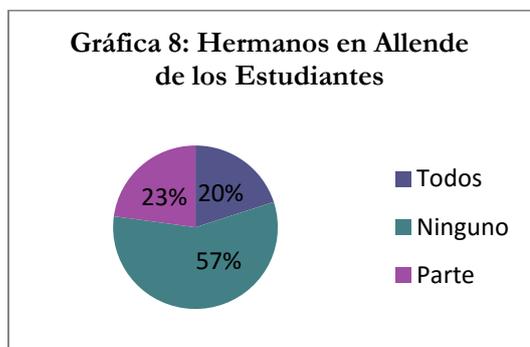


Fuente: elaboración propia

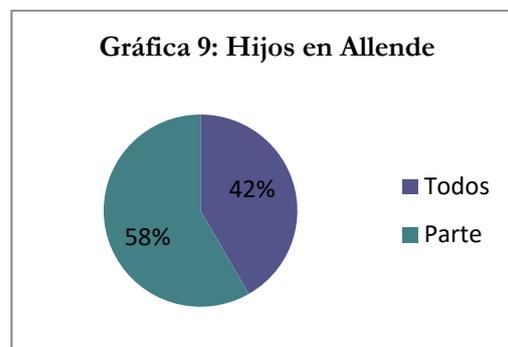


Fuente: elaboración propia

- Las familias que llevan a uno de sus hijos suelen llevar también al resto:



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

Implicación de las familias

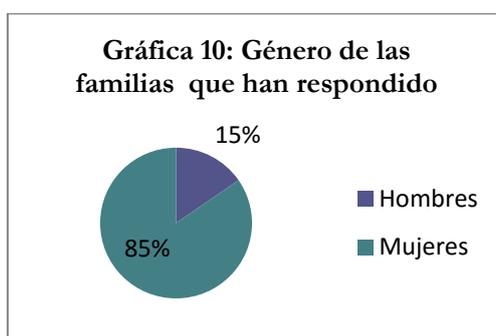
En relación a las familias, en el documento del proyecto, encontramos que muchos de ellos necesitan aprender el idioma para poder integrarse, la mayoría de ellos está sin trabajo o estudiando y hay muchas familias monoparentales, en las que la mujer ha de afrontar la atención de los hijos/as sin ningún apoyo y su inserción en el mundo laboral. Además, entre los retos que se proponen se encuentra el de trabajar directamente con las familias, apoyándolas en el trayecto educativo de sus hijos.

Hemos podido comprobar que en la asociación no solo se trabaja con los menores ayudándoles a integrarse en la sociedad, sino también con sus familias, sirviendo de ayuda y apoyo para educar de manera integral a sus hijos/as a través de consejos sobre cómo actuar en determinados momentos y técnicas de mejora de conducta, así como palabras de ánimo en momentos difíciles. En cuanto a esto último, según los cuestionarios de familias hemos podido comprobar que todas las familias siguen los consejos de los educadores (Gráfica 3: pregunta 7).

No he observado actividades que incluyan a las familias, a excepción de las reuniones informativas o de la fiesta de despedida del programa (Anexo I, Tabla 3: Diario de campo), por lo que su participación en

el programa es limitada. En cambio, en el cuestionario de familias (Gráfica 3: pregunta 8) la mayoría valora de bastante o mucho su participación en el PAI, a excepción de tres personas que indican que es poco o nada.

Gracias a los datos personales, podemos destacar que la mayoría de familias que han respondido al cuestionario han sido mujeres (Gráfica 10), lo que nos indica que suele ser la madre la que se encarga de la educación de sus hijos, en muchos casos por la situación familiar, lo que reafirma el hecho de considerar Allende como un medio de ayuda y apoyo para ellas. Hemos podido observar que, tanto a la hora de llevar o recoger a los menores, la mayoría se trataba de mujeres, al igual que en los momentos de reunión, en las que eran ellas las que venían a hablar sobre su hijo/a (Anexo I: diario de campo, Tabla 3)



Fuente: elaboración propia

Labor del educador:

En el documento del proyecto, encontramos la manera en la que se puede colaborar como persona voluntaria y esto es apoyando en alguna de las actividades organizadas o proponiendo e impulsando actividades que puedan realizarse en la sede y que cumpla con los objetivos del proyecto. En cambio, con la participación en la asociación, he observado que el grupo de prácticas era el encargado de planificar actividades que respondan a dichos fines pero que no había comunicación con los voluntarios, quienes tienen una actitud más pasiva, viniendo simplemente a seguir las indicaciones del coordinador o personas en prácticas, haciendo cada día lo que está preparado aunque sin recibir una información previa de lo que se ha planificado o acordado, a pesar de que siempre se ha dejado espacio para que los voluntarios opinen o propongan actividades. No obstante, según los cuestionarios de los educadores, todos afirman que hay una buena comunicación y cooperación entre ellos y se trabaja en equipo (Gráfica 1: preguntas 3, 5 y 6). Además, la mayoría están implicados con el PAI, se sienten parte del grupo y acogidos por el mismo, están conformes con el trato que reciben de sus compañeros y piensan que existe una igualdad entre todos los educadores que participan en el programa (Gráfica 1: preguntas 4, 7, 8, 9 y 13); a excepción de dos casos, uno que indica que se siente poco parte del grupo y otro que se siente poco acogido por el equipo de educadores.

Del análisis de documentos se extrae que el grupo de voluntariado, aparte de participar en las actividades de voluntariado que se elijen, están establecidas sesiones de coordinación quincenal para ir

valorando los procesos de forma conjunta. Respecto a esto último, con las observaciones hemos podido comprobar que no existe ningún tipo de sesión de coordinación quincenal entre los voluntarios para valorar los procesos de forma conjunta, sino que se realizaban sesiones de revisión entre el coordinador y el grupo de alumnos en prácticas, quienes iban a diario a la asociación y conocían mejor la evolución de cada menor (Anexo I: diario de campo, Tabla 3).

A partir de la información extraída de los documentos de la asociación, se resalta el hecho de que los educadores deben conocer a fondo a los menores para adecuar las acciones a ellos porque no todos necesitan lo mismo y en la misma cantidad. A través de la observación he podido apreciar que el trato de los educadores a los menores y a sus familias se realiza desde el respeto y la implicación, siempre pensando cual es la mejor intervención para mejorar el comportamiento de los menores y sus resultados académicos y sociales (Anexo I: diario de campo, Tabla 3). En los cuestionarios de los educadores podemos apreciar que todos piensan que realizan actividades que fomentan valores de respeto e igualdad y que promueven buenos hábitos entre el alumnado (Gráfica 1: preguntas 11 y 13).

Entre los objetivos específicos plasmados en el documento del PAI encontramos el de establecer, mediante el trabajo con las familias y la colaboración con el profesorado y técnicos de la educación reglada, un triángulo cooperativo que nos muestre la realidad global de la persona del menor y del joven para ser más eficaces en las intervenciones educativas. En cuanto al trabajo con las familias hemos observado que se limita a comentar aspectos de la evolución de sus hijos a nivel social o académico en las reuniones (solo han tenido con los padres con los que se ha podido contactar o con los que había necesidad de hacerlo) o a la hora de comentar algún mal comportamiento o intervención al final de la jornada (Anexo I: diario de campo, Tabla 3). Sin embargo, hemos podido apreciar el interés de los educadores (voluntarios no) con los menores en su colaboración con el profesorado, ya que mantenían el contacto a través de reuniones cuando había que comentar aspectos relacionados con sus notas o su comportamiento (Anexo I: diario de campo, Tabla 3). Del mismo modo, se mantenía la relación con otros colectivos como la trabajadora social, a quien se la informaba del proceso llevado a cabo y de la evolución de cada menor. Según los cuestionarios de los educadores, todos afirman que existe una buena relación y comunicación con las familias (Gráfica 1: preguntas 14 y 15), al igual que en los cuestionarios de las familias, quienes sienten que hay buena comunicación con los educadores, excepto un caso que afirma que hay poca comunicación (Gráfico 3: pregunta 3).

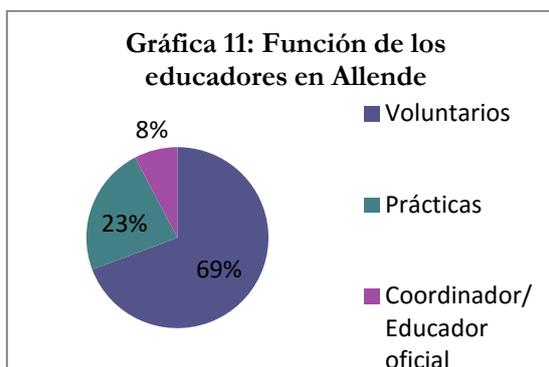
Dentro de los objetivos del documento del PAI hay algunos que orientan la labor de los educadores, entre los que destacamos:

- Realizar un acompañamiento educativo personalizado a los jóvenes con mayores necesidades y/o dificultades.
- Reforzar el proceso educativo formal de menores y jóvenes para prevenir el abandono y/o fracaso escolar que orienta su labor del educador y para favorecer la integración en su centro educativo.

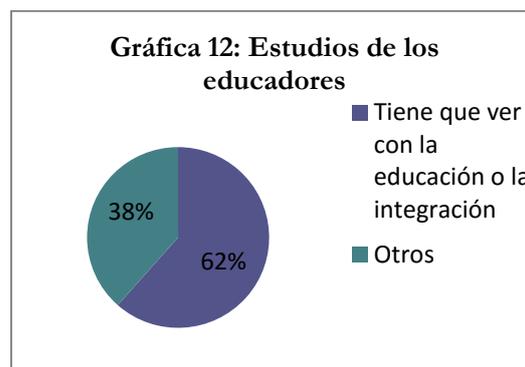
- Desarrollar, mediante talleres y actividades de tiempo libre, habilidades y capacidades personales, así como actitudes y hábitos que faciliten posteriormente su inserción laboral y social.
- Ofrecer un ambiente acogedor de convivencia multicultural que favorezca el desarrollo personal, la relación, el protagonismo y la participación de los jóvenes con el fin de llevar a una verdadera convivencia intercultural.

Hemos comprobado que se cumplen estos objetivos a través de la observación diaria plasmada en el diario de campo del Anexo I: Tabla 3 sobre la labor que desempeñaban los educadores, al igual que al analizar los cuestionarios, donde los educadores afirman seguir las normas e instrucciones (Gráfico 1, pregunta 10), las familias valoran de manera positiva la labor llevada a cabo en Allende, consideran necesario el trabajo que realizan y están conformes con las medidas que se siguen (Gráfico 3: preguntas 9, 10 y 11) y los estudiantes dicen haber mejorado en sus estudios, hábitos, autonomía, relaciones personales y habilidades sociales (Gráfico 2: preguntas 2, 3, 4, 5 y 6).

De los datos personales podemos ver que la mayoría de educadores provienen del ámbito de la educación o el trabajo social y la mayoría de personas que participan en el proyecto son voluntarios:



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE MEJORA

En este apartado vamos a describir y contrastar los objetivos fijados con los datos obtenidos en relación al marco teórico propuesto, para lo que tendremos presente en todo momento el objetivo general del trabajo “Analizar un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión”. Una vez conocemos toda esa información, vamos a realizar unas recomendaciones de mejora del PAI que se desarrolla en Allende Mundi desde la visión de una psicopedagoga, a fin de cumplir con nuestro objetivo específico “Definir recomendaciones de mejora para llevar a cabo una propuesta de orientación dentro de un Plan de Atención a menores”.

6.1 Conclusiones extraídas

Podemos concluir diciendo que se han alcanzado todos los objetivos propuestos al comienzo de este TFM, ya que se ha analizado un Plan de Atención Integral a menores en riesgo de exclusión, teniendo en cuenta las necesidades de dicho plan y las características de la población a la que va destinado. Además, se han descrito y definido los rasgos que propician esta situación de exclusión en nuestra sociedad. Finalmente, hemos evaluado la necesidad de la figura del psicopedagogo dentro de una asociación a través de la realización de orientaciones destinadas a la mejora del PAI, descritas que en el punto 6.2.

En este trabajo tomamos como punto de partida la educación inclusiva y algunas de las medidas de éxito para lograrla. Por tanto, a partir de la teoría expuesta en el apartado 3 para conseguir una educación integral e inclusiva dentro de un PAI, es importante:

Realizar un aprendizaje dialógico, puesto que se ha comprobado científicamente que es una de las actuaciones educativas con más éxito en cuanto a la superación del fracaso escolar o la mejora de la convivencia (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010); al igual que un aprendizaje cooperativo, el cual reemplaza la estructura basada en la gran producción y en la competitividad por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Hacer grupos interactivos, tertulias dialógicas y bibliotecas tutorizadas, así como formar a los familiares y a los profesionales, ya que son propuestas que están demostrando una mejora en los aprendizajes y la convivencia a través de la inclusión, la heterogeneidad y la incorporación de más recursos humanos (INCLUD-ED, 2011).

Desarrollar las habilidades sociales a fin de aumentar la felicidad, la autoestima y la integración en el grupo del alumnado (Kelly 1987). Del mismo modo que se deben desempeñar funciones de mediación y coaching, dado que la mediación permite afrontar los conflictos y discrepancias y el coaching mejora la futura vida profesional del menor a la vez que la satisfacción consigo mismo (Perera y Fernández, 2015).

Finalmente, se deben tener en cuenta corrientes actuales que están teniendo grandes repercusiones en el mundo educativo y laboral, entre las que encontramos las inteligencias múltiples (Gardner, 2006), las cuales permiten formar a las personas en todas sus dimensiones.

A partir de la observación participante y del análisis de los documentos de centro y de los cuestionarios y teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos podido extraer las siguientes conclusiones sobre el PAI a menores de Allende Mundi:

- ✓ El coordinador realiza todas las funciones de la asociación, pues es educador, administrador y mediador. Además, se encarga de formar a los educadores y a las familias, dando consejos y directrices para guiar sus actuaciones con los menores a fin de conseguir una educación integral e inclusiva.
- ✓ El PAI mejora la inclusión de los menores tanto a nivel académico como a nivel social a través del apoyo educativo para adoptar hábitos de trabajo y estudio que mejora sus notas y relaciones

en la escuela y del desarrollo de habilidades sociales mediante talleres y actividades de ocio que conlleva la relación entre los menores con ellos mismos, con los educadores y entre los mismos educadores.

✓ Las familias manifiestan estar conformes con la labor que se realiza en la asociación con sus hijos, valorando ésta de manera positiva. Además, reciben consejos y orientaciones para saber cómo actuar ante determinadas situaciones, las cuales afirman seguir. No obstante, aparte de este intercambio de información sobre sus hijos, no se produce ninguna actividad que permita la participación de las familias en el PAI.

✓ Los educadores se sienten partícipes y están implicados en el proyecto, siguiendo las normas propuestas y las directrices que les da el coordinador. Sin embargo, no existe una formación específica para ellos, siendo la mayoría voluntarios y jóvenes sin formación en este ámbito que vienen algún día suelto y se dedican simplemente a seguir las indicaciones del coordinador o educadores en práctica que han preparado la sesión.

✓ Se da mucha importancia al trabajo en equipo aunque, a pesar de que existe un aprendizaje cooperativo en el que más de un educador se hace cargo de un grupo de menores, no hay cooperación o ayuda entre ellos, ya que cada uno tiene su propio grupo de menores que atender y no realiza interacciones con el otro educador. Algo que nos ha llamado la atención es que si uno de los educadores durante el apoyo educativo tiene a varios menores con dudas y esperando ser atendidos, el otro educador, aunque no tenga a menores que atender en ese momento, no interfiere ni ayuda a los menores del otro.

✓ En el PAI no podemos ver la biblioteca tutorizada, pero en la asociación tiene lugar un proyecto, “El desván de Melinka”, destinado al mismo colectivo pero de edades inferiores y que desarrolla la educación integral e inclusiva a través del fomento de la lectura y la realización de actividades grupales sobre los cuentos.

✓ Las habilidades sociales tienen un gran peso en todas las actuaciones que se preparan, formado un aspecto clave de su intervención, ya que lo toman como medio principal de lograr la inclusión de los menores en la sociedad. Además, en este ámbito es más importante esta medida porque muchos son de otros países y así se trabaja el aprendizaje en la lengua española, núcleo de integración social y académica.

✓ Tienen una estructura rígida cerrada a cambios, es decir, ven que lo que están haciendo da frutos y no se molestan en innovar o introducir nuevas metodologías que tienen gran repercusión en el mundo de la educación como es el caso de las inteligencias múltiples que, tal y como defiende Gardner (2006), permiten el desarrollo de las habilidades y destrezas de cada individuo, adecuando el proceso de enseñanza-aprendizaje a ellos, es decir, partiendo de lo que mejor se le da a cada uno para que se sienta a gusto, al igual que ayuda a los demás en lo que él sabe y viceversa.

A continuación vamos a contrastar ambas visiones, teoría y práctica, para averiguar cuáles son las medidas inclusivas y las metodologías actuales que no se llevan a cabo en la asociación, al tiempo que

definimos las necesidades apreciadas a fin de dar orientaciones a todos los agentes implicados en un PAI desde la perspectiva de una psicopedagoga.

6.2 Recomendaciones de mejora del Plan de Atención Integral:

Para las recomendaciones se va a tener en cuenta todo lo descrito en el punto anterior, por lo que, para comenzar, en cuanto a la metodología vemos que se utiliza una metodología tradicional basada en el establecimiento y cumplimiento de normas estrictas de comportamiento utilizada para mantener bajo control la actitud de los menores, pues defienden la idea de que con este sector se debe tener mano dura. Esta metodología no está abierta a cambios, dado que desde que abrieron sus puertas ha ido mejorando hasta llegar a lo que es hoy y, cómo ven que funciona, no se preocupan en conocer nuevas corrientes educativas que permitan mejorar la educación de los menores. Algo que sí se plantea, por ejemplo, es la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2006), la cual ofrece una gran gama de oportunidades para el desarrollo de las habilidades cognitivas, ya que no es excluyente, al contrario, permite dar a cada quien lo que cada quien necesita y permite desarrollar en cada quien sus inteligencias al máximo. De esta manera, se reforzaría lo que cada niño/a sabe hacer bien (en vez de llamar la atención sobre lo que hace mal sin darle una alternativa de conducta) aumentando esas conductas positivas y siendo ejemplo para que los/as compañeros/as aprendan por observación esos comportamientos adaptativos antes de que les sea necesario utilizarlos.

No obstante, sí que hemos podido ver una metodología basada en el aprendizaje cooperativo (Anexo I: diario de campo, Tabla 3) pero con ciertas modificaciones, ya que, tal y como dice Johnson, Johnson y Holubec (1994), este aprendizaje se basa en el trabajo en equipo, y esto es algo que si hemos podido comprobar que desempeñan, pues les enseñan a trabajar en equipo y otros valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias, la ayuda mutua. No obstante, no existe cooperación entre los educadores, por lo menos en el tiempo de taller, ya que cada educador trabaja con su propio grupo de menores sin interferir en los del compañero/a aunque deba atender a un número mayor. Este punto resulta negativo porque los menores no ven a los adultos trabajar de manera colaborativa lo que puede provocar que no generalicen el comportamiento y no disfruten de las ventajas de trabajar en equipo en otros contextos fuera de la asociación.

Asimismo, se lleva a cabo un aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010), pues se utiliza el lenguaje como vehículo de enseñanza-aprendizaje y resolución de conflictos.

Sin embargo, no hemos podido ver ciertas medidas que fomentan la educación inclusiva y que tienen tanto éxito en la actualidad, tales como el coaching o la mediación. Esta última se realiza en ocasiones a través de la figura del coordinador, quien hace de mediador en determinados conflictos, y de los educadores, quienes se encargan de intervenir en los problemas que surgen entre los menores a fin de modificar los malos comportamientos. En ambos casos resulta una aplicación de la mediación demasiado general y, cabe destacar que no se realiza un entrenamiento de esta técnica a los/as voluntarios/as, originando que sus intervenciones no sean las más adecuadas o no den los mejores resultados.

Por último, en base a todo esto, hemos apreciado ciertas necesidades en el PAI en torno a las cuales giran mis orientaciones como psicopedagoga, las cuales exponemos a continuación:

- Hay comunicación con las familias de manera recíproca a fin de conocer más sobre los menores e informar de su evolución o de las medidas que se toman para cambiar ciertos comportamientos. En cambio, no existen actividades que inviten a las familias a participar en el PAI, por lo que se deberían de introducir para implicar más a las familias en la educación e inclusión de sus hijos/as.

- Existe buena comunicación de los educadores con las familias pero no entre los propios educadores. Se debería de realizar una reunión semanal o, en caso de no disponer de tiempo dado que son voluntarios y cada uno tiene sus propias responsabilidades, realizar una reunión mensual para coordinar sus actuaciones con los menores y ver la evolución de cada uno, así como de estar al tanto de las actividades que se van a realizar, al igual que proponerlas y prepararlas, a fin de sentirse más parte del PAI. Esto se debe a que hemos podido observar ciertos conflictos entre los educadores por no seguir todos las mismas normas o pisarse entre sí (doblar funciones) con sus actuaciones, al igual que cierta desorientación sobre las actividades que se van a realizar durante el taller que ha preparado otro/a compañero/a; de otro modo, conociendo lo que se va a hacer y cómo, facilitaría su implicación en la misma y un mejor seguimiento. Esto también serviría para que se sintieran más parte del grupo, dado que alguno ha manifestado sentirse un poco fuera del grupo.

- Algunos de los menores afirma no sentirse integrado con su grupo, por lo que se deberían proponer más talleres o actividades para trabajar el respeto a todos al igual que separar estratégicamente a los menores en las actividades que se necesite hacer grupos a fin de que vayan rotando y todos se relacionen con todos, algo que se realiza en ocasiones.

- En algunos momentos he apreciado falta de recursos tanto personales como materiales aunque esto es algo que no podemos cambiar por nosotros mismos, ya que necesita aportación económica.

Estas son las conclusiones y recomendaciones de mejora para el PAI, las cuales espero que sirvan para evaluar las actuaciones que se desempeñan en Allende Mundi o en otras asociaciones donde se trabajen estos aspectos, al igual que orientarlas hacia mejores resultados. Por tanto, se debe tener en cuenta:

- Hacer partícipes a las familias o personas de alrededor de los usuarios de cualquier institución y no solo tener una comunicación fluida con ellas.
- Fomentar más dinámicas y actividades que permitan el desarrollo del sentimiento de inclusión entre los usuarios.
- Promover las buenas relaciones entre las personas que participan en el proyecto (trabajadores, voluntarios, destinatarios...) y mantenerles informados en cada momento de todo lo que sucede al igual que de las decisiones que se toman.

- Destinar más recursos económicos a este tipo de propuestas e intentar colaborar con ellas, aportando lo que podamos, ya que cada aportación, por pequeña que sea, cuenta y puede servir de gran ayuda. Lo que para nosotros es muy poco para ellos puede ser un mundo.

Para cerrar el trabajo, en el siguiente punto se procede a reflexionar sobre nuestro trabajo y práctica, describiendo las limitaciones encontradas y la manera de solucionarlas, al igual que las competencias del Máster en Psicopedagogía que se han trabajado a lo largo de tiempo.

7. REFLEXIÓN FINAL

En este apartado, realizaremos una reflexión sobre la realización del trabajo, sobre su diseño, desarrollo y puesta en marcha. Recordando las dificultades y otros datos a tener en cuenta a lo largo del proceso, que nos han llevado a reflexionar y analizar cada paso, con la intención de superarlo y avanzar. Para ello, presentamos dos subapartados en los que tratamos las limitaciones y propuestas de mejora y las competencias adquiridas con el trabajo en relación al máster.

7.1 Limitaciones y propuestas de mejora

A lo largo del proceso de realización de este trabajo fin de máster, nos hemos encontrado con algunas dificultades o limitaciones, las cuales describimos a continuación junto con las propuestas de mejora para solventarlas:

Desconocimiento del tema elegido: había oído hablar mucho sobre el tema de la inclusión, puesto que es algo que está a la orden del día y sobre lo que giran mis estudios universitarios (magisterio o psicopedagogía); sin embargo, no sabía nada sobre qué tipo de medidas son las que se utilizan en la actualidad y permiten mejores resultados en cuanto a la inclusión social y educativa de las personas. Por ello, decidí informarme sobre el tema y formar parte de uno de los proyectos que trabaja por lograr la inclusión de personas en riesgo de perderla.

Escaso tiempo para su elaboración: una de las partes más duras e importantes del trabajo es la de recabar información para crear una fundamentación teórica, ya que es lo que te permite introducirte de pleno en el tema que estas tratando a fin de conocer lo suficiente como para poder elaborar una propuesta de intervención. Para cuando consigues tenerlo ya han pasado algunos meses, por lo que cuentas con menos tiempo para preparar la intervención y ponerla en práctica. Considero que se debería repartir los temas a principio de curso para poder desarrollarlo con calma e ir investigando más profundamente a fin de obtener un estudio lo más completo posible.

Puesta en marcha del proceso llevado a cabo: diseñar y elaborar mi intervención fue algo fácil, al igual que ponerla en práctica, gracias a la colaboración de Diego, coordinador de la asociación en la que se lleva a cabo, quien me dio vía libre para desarrollar y facilitó el contacto con los familiares. No obstante, fue difícil conseguir que todos los educadores respondieran a los cuestionarios, pues la mayoría eran

voluntarios y venían días sueltos o se iban antes, pero aún fue más difícil contar con la participación de la familia en los mismos, ya que muchos de ellos no suelen ir a la asociación. También, cabe destacar que los estudiantes del nivel de primaria y algunos padres tenían dudas con ciertas preguntas, ya que no entendían ciertas palabras por la complejidad del idioma, por lo que en algunos casos tuve que hacer adaptaciones y ayudar a su comprensión.

7.2 Competencias adquiridas

Para finalizar, damos paso a la exposición de las competencias propuestas para el Máster de Psicopedagogía y el grado de consecución de cada una en el transcurso de la realización de este trabajo. Para ello, en la Tabla 5 y 6 mostramos todas las competencias y la valoración de cada una de ellas, indicando de uno a cinco su grado de consecución para, consiguientemente, analizar el motivo de dicha valoración:

Tabla 5: Competencias generales

COMPETENCIAS GENERALES	1	2	3	4	5
G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos -de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.					X
G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.				X	
G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades.				X	
G4. Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.					X
G5. Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención.					X
G6. Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.	X				
G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.			X		

Fuente: elaboración propia

Tabla 6: Competencias específicas

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	1	2	3	4	5
E1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.			X		
E2. Asesorar y orientar a los profesionales de la educación y agentes socioeducativos en la organización, el diseño e implementación de procesos y experiencias de enseñanza aprendizaje, facilitando la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.			X		
E3. Aplicar los principios y fundamentos de la orientación al diseño de actuaciones favorecedoras del desarrollo personal y/o profesional de las personas.				X	
E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.		X			
E5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos.		X			
E6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.	X				
E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.					X
E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.				X	

Fuente: elaboración propia

De la Tabla 5, referida a las competencias generales, podemos destacar que se han resuelto todos los problemas que han ido surgiendo en cada momento con actuaciones y toma de decisiones basadas en principios pedagógicos y psicológicos, contando siempre con la consiguiente comunicación al coordinador y a las familias del menor/es implicado/s.

Además, dado que nuestro tema trata sobre la inclusión, se ha podido tomar conciencia de los estereotipos que existen sobre la cultura, los cuales excluyen, al igual que se han podido proponer dinámicas que promueven el respeto hacia las mismas.

En cuanto a la actualización permanente de las TIC, cabe destacar que la búsqueda de información ha sido mayoritariamente por estos medios pero que la puesta en marcha de mi intervención ha sido de manera tradicional –papel y lápiz- por los pocos recursos con los que se contaba en la asociación.

Finalmente, he realizado una formación permanente de manera autónoma, ya que he ido dando cada paso por mi cuenta, siempre contando con la orientación de las personas de mi entorno.

En cuanto a la Tabla 6, cabe destacar de las competencias específicas que he podido evaluar las necesidades del PAI y de las personas que forman parte del mismo a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, que hemos descrito a lo largo del TFM.

Asimismo, he podido asesorar y orientar a los profesionales con recomendaciones de mejora formuladas a partir del estudio realizado y con el objeto de guiar sus prácticas hacia mejores resultados, todo ello aplicando los principios y fundamentos de la orientación. Para ello, se ha diseñado, planificado y evaluado las prácticas que se llevan a cabo en el PAI, a partir de una propuesta de intervención que ha sido analizada e interpretada según criterios psicopedagógicos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, C. (2002). *Exclusión social: origen y características*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Amarís M. (2002) *las múltiples inteligencias*. Psicología desde el Caribe, núm. 10, p. 27-38 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.
- Aubert A., Flecha A., García C., Flecha R. y Racionero S. (2010) *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatía.
- Beck, U. (1998). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press.
- Blanco R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4. N° 3.
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 3, n° 6 p. 2-8.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Campo L., Martínez Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la Costa Caribe colombiana. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología* n°2 p. 39-51.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Viena (Austria)
- Consejería de Educación (2012). *ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León.
- Díez J., Flecha R. (2010) Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 p. 19-30.
- Jausí M^a L. (2005). Comunidades de aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, n°146 p. 78-81.
- Johnson D., Johnson R. y Holubec E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Virginia (EE.UU.) Editorial Paidós SAICF
- Flecha R., Molina S. (2013) Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. *Revista Investigación* N° 5, p. 26-27.
- Flecha R., Padrós M., Puigdemívol I (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, n° 5, p.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Flecha R., Puigvert L. (2002) Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, n°.1 p. 11-20.
- Filella, G. (2004). La orientación psicopedagógica en el contexto no formal. *Revista de innovación educativa*. Universidad de Lleida, n°14, p. 91-109.
- García C., Rodríguez O., Rodríguez S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 17, n°1 p. 99-116.

- García, C. (2003) *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Etapas del Proceso Investigador: instrumentación. Editorial: Almendralejo.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences*. New horizons. Nueva York: Basic Books.
- Gómez M.A. (2000) Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de ciencias humanas*, nº 20.
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/autores.htm>
- Humet J., Gomà R. y Brugué J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA, nº4. Institut de govern i polítiques públiques (UAB).
- INCLU-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Madrid. Ministerio de Educación.
- Lavilla L. (2013) Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica. *Revista de Clases historia*. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales nº 365.
- Lázaro I., Uroz J., Rúa A., Roldan A., Meneses C., Perazzo C. Halty A. (2013). *Análisis de los factores de exclusión social: propuesta de un sistema de información sobre la infancia en exclusión*. UNICEF Comité Español. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- López F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4 p. 167-179. Universidad de Huelva.
- Luengo, A. (2008). Menores y exclusión social: cuando estar fuera se convierte en cotidiano (De la pobreza y marginalidad, el fracaso escolar y el acceso a bandas juveniles). *Revista del ministerio de trabajo e inmigración*, nº 75, p. 95-116.
- Martín M.C. (2004) Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión* vol. 5, nº p. 23-29.
- Monjas I. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de investigación.
- Parejo J.L., Pinto J.Mª. (2015) *La orientación y la tutoría escolar con familias: teoría y práctica*. Barcelona. Editorial UOC
- Pérez B. (2004). *El acompañamiento social como herramienta de lucha contra la exclusión*. *Documentación social*, nº 135, p. 89-108.
- Pérez, R. (1991) *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Curso de Adaptación. Uned. 106.
- Pierre J. (1992) *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*, p. 113-118. Barcelona, Herder.
- Pujolàs P. (2009) *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Rodríguez M. (2011) *Métodos de investigación cualitativa*. Silogismos de investigación, nº 8.

- Sánchez L. (2015). *Teoría de las inteligencias múltiples en la educación*. Universidad Mexicana. Recuperado de: [http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La teoría de las inteligencias múltiples en la educación.pdf](http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La%20teoria%20de%20las%20inteligencias%20múltiples%20en%20la%20educacion.pdf)
- Sanz R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Contextos educativos. *Revista de educación*, N° 5, 2002, págs. 286-287.
- Shannon A. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Soler, M. (2003). *Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador*. Contextos de Alfabetización Inicial, p. 47 – 63. Barcelona, ICE-Horsori.
- Uruarte, J. (2006) Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11, nº 1. p 7-23. Vitoria – Gazteis. Universidad del País Vasco.

9. ANEXOS

Anexo I: Diario de campo

Tabla 3: Recopilación de las observaciones más relevantes

OBSERVACION	DÍA	MOMENTO
Una alumna presenta un nivel demasiado bajo para su edad, pues va a 5° de primaria y aún está con lectoescritura.	12/04/2016	Apoyo educativo
Varios educadores por aula pero sin cooperación entre ellos (cada uno trabaja con un grupo de alumnos/as). En ocasiones uno de los dos educadores de la mesa no tiene a ningún alumno que atender y el otro tiene a varios esperando.	12/04/2016	Apoyo educativo
Una alumna tiene problemas de comportamiento e hiperactividad. Junto con otro compañero no siguen las normas.	12/04/2016	Taller Actividad: rompecabezas con lenguaje no verbal.
Una alumna tiene graves problemas para entender los enunciados y las órdenes debido al idioma.	13/04/2016	Apoyo educativo
Conductas agresivas o poco respetuosas ante educadores por parte del grupo de mayores. Actividades para niveles inferiores a su nivel académico.	14/04/2016	Taller Actividad: teñir tiza para hacer tarros. Trabajar la concentración.
Un alumno presenta dificultades en la realización de tareas porque no comprende bien ciertas palabras.	14/04/2016	Apoyo educativo
Un alumno no quiere exponer en voz alta y delante del resto de sus compañeros lo que ha puesto en su hoja.	18/04/2016	Taller: respeto
Al separar a un alumno de su grupo habitual se enfada porque no quiere ir con otro grupo afirmando que es el único chico (había otro chico). Se pasa el taller sólo y cara a la pared sin querer participar.	19/04/2016	Taller Juegos cooperativos
Varios componentes del grupo se meten con una compañera por ser más torpe y hacer que fueran perdiendo en el juego.	19/04/2016	Taller Juegos cooperativos
Algunos compañeros insultan a otros para reírse de	20/04/2016	Taller: respeto

ellos al escribir cualidades de cada uno.		
No respetan el turno de palabra ni de sus compañeros ni del educador.	20/04/2016	Taller: respecto
Cambio de sitios asignados para conseguir un mejor ambiente de estudio.	25/04/2016	Apoyo escolar
Un alumno no quiere hablar en público.	26/04/2016	Taller: habilidades sociales Actividad: rumores
Discriminan a una compañera que quiere participar por ser menos fuerte que el resto (la actividad trata de coger a la persona que se deja caer, la dejan fuera de juego evitando caer hacia su sitio, a pesar que ella quiere)	26/04/2016	Taller: habilidades sociales Actividad: botella borracha → confianza
La finalidad del programa es que sean autónomos. Los educadores deben traer tarea para el tiempo del apoyo escolar. Educar a las familias. Estar con el grupo en el período de transición. Llegar 5 minutos antes para ver a los menores desenvolverse antes de entrar a la asociación.	27/04/2016	Reunión con el coordinador
Los voluntarios no participan en la reunión. Falta de comunicación hacia ellos, pues solo se hace partícipe a los educadores contratados o en prácticas. Algunos educadores se saltan las normas.	27/04/2016	Reunión del coordinador con los educadores
Falta de cooperación entre compañeros al tocarle con alguien que no suele ser de su grupo de amigos habitual.	28/04/2016	Taller: malabares
Buena cooperación entre todos: se ayudan	3/05/2016	Taller: malabares 2
Chico “pillo”, no dejarle pasar nada. Intenta saltarse las normas. Madre: evitar interrumpir las actividades (no hace caso y continua entrando en la asociación mientras estamos haciendo el taller o el apoyo) Dificultades económicas	5/05/2016	Reunión con la madre de un alumno
Comportamiento infantil o fuera de lugar. A veces se excede en dar confianza al grupo de menores. Tuvo un problema con una de las madres por esto	8/05/2016	Reunión con una voluntaria

último.		
Respetar a los compañeros del PAI. Comunicar reuniones de otros educadores con otros padres sobre las medidas/decisiones que se han tomado.	16/05/2016	Reunión del coordinador con los educadores
Castigo: mal comportamiento durante el estudio → 30 minutos sin taller Padres: problema con el idioma	16/05/2016	Reunión padres alumno
Varios alumnos tienen TDAH y algunos están medicados. Una alumna tiene retraso mental moderado. Algunos alumnos tienen problemas de comportamiento. Reuniones con tutores: varios se desinteresan por ciertos alumnos.	25/05/2016	Reunión con la trabajadora social
Un alumno de mayores se encarga de coordinar el taller: Toma de responsabilidad	23/05/2016	Taller: Batalla naval
La alumna va a repetir (me sorprende porque se esfuerza mucho y estudia bien) Madre: divorciada y se hace cargo sola de los hijos.	23/05/2016	Reunión madre de una alumna
Dejan fuera a una alumna a la hora de pasar el balón (deben de pasarse la pelota todos los miembros del grupo para poder ganar al otro equipo). La alumna intenta ir detrás del balón. Es una alumna un poco invisible que pasa desapercibida e intenta acercarse a los más pequeños. A veces, algunas de su edad se meten con ella por callada.	24/05/2016	Taller Actividad: pelota en grupo
Se juntan todos los menores en dos aulas por falta de educadores/voluntarios. Algunos de los mayores se hacen cargo de dos o tres pequeños o medianos.	24/05/2016 26/05/2016	Apoyo escolar
Gran cooperación entre los equipos para conseguir puntos para la futura batalla naval.	25/08/2016	Taller: juegos varios para conseguir puntos para la batalla naval
Faltas continuadas de menores, algunos con la consiguiente dada de baja. Falsificación de justificantes para faltar al PAI, con la consiguiente dada de baja.	Desde el 11/04/2016 Hasta 31/05/2016	Taller Apoyo escolar Reuniones

<p>Se atienden problemas con intervenciones educativas y su posterior comunicación a las familias sobre las medidas tomadas.</p> <p>Los malos comportamientos o los retrasos se traducen en menos tiempo de taller o en más tiempo de estudio al acabar la jornada.</p> <p>Por lo general tienen un nivel inferior al que deberían tener para su edad.</p> <p>Algunos presentan falta de motivación para realizar las tareas.</p> <p>Mucha implicación de los educadores: reuniones con los profesores/tutores.</p> <p>Falta de recursos económicos tanto en la asociación como en las familias. Se solicitan múltiples subvenciones y ayudas.</p> <p>El coordinador hace el papel de educador, mediador, administrador... Falta de recursos personales y económicos en la asociación.</p> <p>Sistema metodológico rígido: se basa en el cumplimiento de normas estrictas y no está abierta a cambios: por ejemplo el cambio de sitios entre los medianos fue algo que nos costó implantar porque de primeras cada uno tiene su sitio asignado.</p> <p>Falta de comunicación entre los educadores: sólo se reúnen los educadores en prácticas con el coordinador para comentar cómo ha ido cada sesión. No se hacen reuniones con los voluntarios.</p> <p>Problemas con el idioma.</p> <p>Varios alumnos/as intenta saltarse las normas.</p> <p>Familias demasiado exigentes con sus hijos y otras poca o directamente pasan. Eso se traduce en el comportamiento de sus hijos/as.</p> <p>Desestructuración familiar (varias familias monoparentales, algunos han salido de la cárcel, otros tienen historial de maltrato...). La madre suele ser la que se hace cargo de los hijos.</p>		
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia

Anexo II: Cuestionarios de valoración

Cuestionario de valoración: Plan de Atención Integral (PAI). Estudiantes

Datos personales:

- Edad:
- Género:
- País de origen:
- Curso académico:
- Hermanos:
- Hermanos en Allende:
- Tiempo en Allende:

Marca con una X la columna que mejor refleje tu grado de satisfacción con el PAI:

	1 NADA	2 POCO	3 BASTANTE	4 MUCHO
Te sientes integrado por tus compañeros				
Notas una mejora en tus estudios desde que estas en Allende				
Han mejorado tus hábitos de trabajo (estudio, puntualidad, esfuerzo...)				
Ha aumentado tu autonomía a la hora de realizar actividades relacionadas con el estudio o con la vida diaria				
Notas una mejora al relacionarte con tus compañeros desde que estas en Allende				
Te sientes capaz de hablar en público				
Te sientes recogido trabajando en grupo				
Utilizas el diálogo para resolver conflictos				
Ha mejorado tu autoestima				
Ha aumentado el respeto hacia otras personas (desconocidos, compañeros, educadores, familiares...)				
Te sientes aceptado por tus compañeros				
Te sientes participe de todas las actividades que se desarrollan				
Te sientes discriminado por tu grupo				

Cuestionario de valoración: Plan de Atención Integral (PAI). Educadores.

Datos personales:

- **Edad:**
- **Tempo en Allende:**
- **Género:**
- **Función en Allende:**
- **Estudios de procedencia:**

Marca con una X la columna que mejor refleje tu grado de satisfacción con el PAI:

	1	2	3	4
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Utilizas el diálogo como medio de resolución de conflictos				
Utilizas el diálogo como medio de transmisión de conocimientos				
Consideras que existe comunicación entre los educadores				
Te sientes parte del grupo				
Piensas que se trabaja en equipo				
Sientes que existe una buena cooperación por parte de todos				
Te sientes recogido por tus compañeros				
Piensas que existe igualdad entre los educadores				
Estas conforme con el trato que recibes de tus compañeros				
Sigues las instrucciones y normas propuestas por la asociación				
Piensas que se realizan actividades que fomentan valores de respeto e igualdad				
Promueves buenos hábitos entre el alumnado que les sirva para el estudio y para su día a día				
Te sientes implicado con el PAI				
Consideras que existe una buena relación con las familias				
Opinas que hay comunicación con las familias				

Cuestionario de valoración: Plan de Atención Integral (PAI). Familia.

Datos personales:

- **Edad:**
- **Género:**
- **País de origen:**
- **Hijos:**
- **Hijos en Allende:**
- **Tiempo en Allende:**

Marca con una X la columna que mejor refleje tu grado de satisfacción con el PAI:

	1 NADA	2 POCO	3 BASTANTE	4 MUCHO
Consideras que ha mejorado la actitud de su hijo/a desde que está en Allende				
Consideras que ha mejorado sus hábitos de estudio desde que su hijo/a está en Allende				
Sientes que existe buena comunicación con los educadores				
Ha mejorado las relaciones de su hijo/a con sus compañeros				
Ha mejorado el comportamiento de su hijo/a en el colegio				
Ha mejorado el comportamiento de su hijo/a en casa				
Sigue los consejos de los educadores				
Se siente participe del PAI				
Está conforme con las medidas que se siguen en Allende para trabajar con su hijo/a				
Valora de positiva la labor que se desarrolla en Allende				
Cree necesario el trabajo que realizan en Allende				