



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Proyecto “RAIZES” de acompañamiento socioeducativo
para adolescentes migrantes de reciente llegada:
El desafío del refuerzo escolar en San Pablo

*“RAIZES”, a socio-educational accompaniment project for recently
arrived migrant adolescents:
The challenge of school reinforcement in San Pablo*

Autora

Marta Espinosa Marlasca

Director

Antonio Eito Mateo

Facultad Ciencias Sociales y del Trabajo / Grado Trabajo Social

2021

RESUMEN

El refuerzo escolar se legitima como la forma de paliar el fracaso escolar, o el fracaso del sistema educativo para atender la diversidad. Sin embargo, este fracaso no es transversal, sino estructural: afecta, mayoritariamente, al alumnado en situación de vulnerabilidad social. Y dentro de este grupo, una parte importante es de origen extranjero, especialmente en el barrio de San Pablo, cuya tasa de inmigración es del 25%. El problema surge cuando, lejos de activarse estrategias con miras a futuro, la intervención para prevenir el abandono escolar es de carácter asistencialista, que, no sólo no es eficiente, sino que alimenta el círculo de la pobreza. Si, además, sumamos el factor de la migración reciente, todo se complica: los obstáculos socioeconómicos para la movilidad social entran en intersección con los culturales, lingüísticos y raciales. Una bomba de relojería en una etapa de la vida –la adolescencia– donde la construcción de la identidad es central y (casi) determinante para la vida adulta. Es por ello que el refuerzo escolar constituye un desafío en San Pablo: en un barrio con una elevada población joven migrante y vulnerable, un proyecto de acompañamiento socioeducativo en los primeros años se hace necesario para la construcción de una sociedad que ponga en el centro un futuro digno y emancipador para la juventud.

PALABRAS CLAVE: adolescentes, inmigración, refuerzo escolar, acompañamiento socioeducativo, trabajo social

ABSTRACT

School reinforcement is legitimated as the method to remediate school failure, or the educational system's failure when dealing with diversity. However, this failure does not affect everyone equally, instead it is structural: It mostly affects students in a situation of social vulnerability. Within these students a significant group is that composed by people of foreign origin, especially in the neighbourhood of San Pablo, whose immigration rate is 25%. The problem arises when, instead of activating strategies with views to the future, the interventions to prevent school dropout are based on short-term solutions, which not only are inefficient, but also fuel the cycle of poverty. Everything becomes more complicated if we also take into account the factor of recently arrived migrants: the socioeconomic obstacles for social mobility overlap the cultural, linguistic and racial ones. The result is a time bomb in a period of life –adolescence– in which the construction of identity is key and almost decisive towards adult life. Because of all these factors, school reinforcement represents a challenge in San Pablo: In a neighbourhood with a high rate of vulnerable young migrant population there is a need for a socio-educational accompaniment project that facilitates a society whose goal is a decent and emancipating future for the youth.

KEY WORDS: adolescents, migration, school reinforcement, socio-educational, accompaniment, social work

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	3
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS APLICADAS EN LA FASE DE INVESTIGACIÓN	4
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CONTEXTO: BARRIO DE SAN PABLO	7
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.....	7
4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEMOGRÁFICA Y SOCIAL	8
CAPÍTULO 5. MARCO TEÓRICO.....	11
5.1 LA ADOLESCENCIA MIGRANTE: (DES)VINCULACIÓN Y VULNERABILIDAD	11
5.2 EL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO	14
5.3 EL REFUERZO ESCOLAR EN SAN PABLO: CONCEPTO Y RECURSOS	19
5.4 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO 6. PROYECTO DE INTERVENCIÓN: RAIZES	29
6.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	29
6.2 MARCO INSTITUCIONAL, TERRITORIAL Y TEMPORAL.....	30
6.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO	30
6.4 METODOLOGÍA DEL PROYECTO	32
6.5 ACTIVIDADES DEL PROYECTO	36
6.6 RECURSOS.....	44
6.7 PRESUPUESTO.....	46
6.8 EVALUACIÓN.....	49
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DEL TRABAJO.....	53
7.1 LOGRO DE OBJETIVOS.....	53
7.2 VIABILIDAD E INPORTANCIA DEL PROYECTO.....	53
7.3 REFLEXIONES FINALES Y APRENDIZAJES	54
BIBLIOGRAFÍA	56
1. ANEXOS.....	59
ANEXO 1: GUIONES DE LAS ENTREVISTAS.....	59
ANEXO 2: DINÁMICA DE LA PECERA	63

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Modelos de investigación cualitativa. Fuente: elaboración propia.....	4
Imagen 2. Mapa del Casco Histórico de Zaragoza. Fuente: Wikipedia	7
Imagen 3. Evolución población extranjera. Fuente: Padrón municipal Ayto. Zaragoza 2020.....	8
Imagen 4. Distribución de población por nacionalidad. Fuente: Padrón municipal Ayto. Zaragoza 2020	8
Imagen 5. Logo del proyecto	29
Imagen 6. Etapas para la implementación del proyecto. Fuente: elaboración propia	35
Imagen 7. Criterios de selección del alumnado. Fuente: elaboración propia.....	38

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Entrevistas a profesionales del ámbito socioeducativo en San Pablo.....	5
Tabla 2. Entrevistas a usuaria y familia de refuerzo escolar en San Pablo.....	5
Tabla 3. Fases abordadas desde el Trabajo Social de Casos. Fuente: elaboración propia	44
Tabla 4. Gastos. Fuente: elaboración propia.....	48
Tabla 5. Indicadores de evaluación. Fuente: elaboración propia, basada en Bibrián N., & Sanz, A. (2016). <i>Trabajo Social y Autogestión Comunitaria: Unidad de Intervención Comunitaria en el barrio de San Pablo de Zaragoza</i> . Zaragoza: Universidad de Zaragoza.....	52

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

“Jolín con el intégrate, intégrate, intégrate... ¡desintégrate!” Así traslada Cristina Morales –en una presentación de su libro– lo que la panadera de su barrio –de origen migrante– grita un día. No es raro que, desde las instituciones o en la calle, se inste a las personas a *integrarse* en una sociedad, en una cultura, en un territorio. Hasta lo tenemos en nuestro refranero: *donde fueres, haz lo que vieres*. Y en parte es cierto, pero, cuando se aplica al pie de la letra, nos exime de la responsabilidad que, como sociedad, tenemos en la construcción del sentimiento de pertenencia de quienes, aun hoy día, percibimos como la otredad. Cuanto más deseamos la *integración*, más perdemos por el camino. Sostener que la ésta es la única forma de lograr una convivencia, no sólo es una falacia, pues mantiene el binomio nosotras-ellas, lo integrado-lo expulsado, sino que también es una pérdida: implica aculturación para unas y perder la oportunidad de aprendizaje para otras.

En adolescentes, ¿qué supone esta *integración* –dentro de su proceso migratorio–, me permito decir, violento en la construcción de su identidad, en una etapa en que ésta es la principal tarea? ¿De qué manera podríamos, como sociedad, contribuir a que desarrollen un sentimiento de pertenencia saludable sin renunciar a sus orígenes?

Después de tres años como profesora de refuerzo escolar con adolescentes, he podido constatar la complejidad de esta etapa y la poca comprensión que tenemos por ella, pese a haber pasado todas por ahí. Quizás es el momento de la vida en que más *integradas* queremos estar, quedarse fuera significa, en parte, poner en riesgo nuestra *integridad* –a veces incluso física–, nuestra manera de estar en el mundo, que, en ese momento, pasa antes por el filtro ajeno.

Volviendo a mi experiencia personal, este último año tuve la suerte de poder ser la profesora de refuerzo de una adolescente que, recientemente, había llegado a Zaragoza desde su Marruecos natal. Digo suerte, a pesar del golpe de realidad que entrañó para mí. Su relato, sus experiencias, sus creencias... todo me llevaba a creer que era necesario un recurso específico para adolescentes migrantes en situación de vulnerabilidad. Pero un recurso transformador y no asistencialista, que promoviera el contacto bilateral entre el barrio –en este caso el de San Pablo– y las adolescentes. Para ello, mi hipótesis era que un proyecto de acompañamiento socioeducativo es el primer paso para trabajar aspectos en que yo había detectado necesidades: educativo, lingüístico, psicológico, de ocio... Pero también para sacar a la palestra el potencial de la juventud con la que la intervención no es una cuestión de caridad, sino de inversión de futuro: es *desintegrar* la coexistencia e *integrar* la convivencia.

Con el fin de confirmar o refutar mi hipótesis, así como de dar respuesta a mis preguntas, elaboraré mi Trabajo de Fin de Grado, que consistirá en siete capítulos, dentro de los cuales se encontrarán los apartados y subapartados pertinentes. A lo largo de la lectura, ya nos habremos encontrado con este primer capítulo, seguidamente, hallamos un segundo, dedicado a los **objetivos del trabajo**, que me orientarán para comenzar mi investigación, tanto de la **contextualización**, como del **marco teórico**, cuya **metodología en la fase de investigación** constituye un capítulo previo a estos dos anteriores. Esta fase de estudio sentará las bases para el **diseño del proyecto** –el antepenúltimo capítulo, en el que podré incorporar lo aprendido–. Para finalizar, el capítulo siete incluirá las **conclusiones finales del trabajo**, donde revisaré los objetivos propuestos para este TFG, así como valoraré otros aspectos del proyecto como la viabilidad o mis propios aprendizajes. Estas conclusiones serán resultado de la relectura del trabajo, así como de las anotaciones que habré ido elaborando.

A modo de cierre de la introducción, cabe mencionar que, como ya se habrá podido comprobar, utilizaré el femenino como plural genérico. El motivo principal es que, frente al lenguaje y la gramática patriarcal, yo quería hacer mi TFG lo más inclusivo posible. Para ello, me planteé dos opciones. La primera: nombrar todos los sustantivos y adjetivos doblemente, en femenino y masculino. La segunda: utilizar el recientemente creado lenguaje inclusivo. Éste consiste, entre otras cosas, en sustituir el morfema gramatical de género (-a > femenino, -o > masculino) por uno nuevo: -e, así no diríamos niña o niño, sino *niñe*. Sin embargo, ninguna de las dos opciones me parecía apropiada, el primero porque entorpece la lectura y el segundo por la falta de uso y costumbre entre la comunidad académica, además de que, a día de hoy, es una incorrección gramatical. Por tanto, trataré de utilizar palabras y expresiones neutras como estudiantado, alumnado, profesorado, personas, quienes... etc. siempre que sea posible. Cuando no, y con el fin de no ser repetitiva, me referiré en femenino ya que, no sólo es una forma de romper moldes, sino también de honrar a las profesiones de lo social, principalmente compuestas por mujeres.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo principal de mi TGF es la realización de un proyecto socioeducativo que aúne los tres ejes del proyecto y sobre los que versa la investigación previa a la elaboración del mismo: el refuerzo escolar, la adolescencia migrante y vulnerable y el barrio de San Pablo.

Este apartado se divide en objetivos generales y objetivos específicos. Los primeros aportan una visión amplia de qué es lo que quiero conseguir, los segundos arrojan concreción a ésta y las pautas a seguir para poder alcanzar los objetivos generales. Con el fin de poder constatar si cumplo aquello que me propongo, revisaré en conclusiones en qué grado me siento satisfecha con la consecución de mis objetivos.

Objetivo general 1: Elaborar un proyecto de acompañamiento socioeducativo dirigido a adolescentes migrantes de reciente llegada

- Objetivo específico 1.1: Diseñar un proyecto autónomo no asistencialista que aspire a crear conciencia colectiva y a lograr inclusión social, bienestar y futuro para los adolescentes migrantes
- Objetivo específico 1.2: Desarrollarlo a partir del diagnóstico social obtenido en la fase de investigación

Objetivo general 2: Realizar una contextualización del barrio de San Pablo

- Objetivo específico 2.1: Realizar una aproximación a la historia y territorio del barrio
- Objetivo específico 2.2: Analizar la realidad sociodemográfica

Objetivo general 3: Acercarme a la realidad del refuerzo escolar

- Objetivo específico 3.1: Delimitar el concepto de refuerzo escolar
- Objetivo específico 3.2: Identificar y analizar los programas de refuerzo escolar (y lingüístico) públicos y privados que estén implementados en el barrio de San Pablo

Objetivo general 4: Analizar la labor profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo

- Objetivo específico 4.1: Conocer la naturaleza del Trabajo Social la educación secundaria obligatoria
- Objetivo específico 4.2: Analizar la intervención socioeducativa desde la figura de la trabajadora social en la educación no formal con adolescentes

Objetivo general 5: Conocer la experiencia vital de la adolescencia migrante y vulnerable

- Objetivo específico 5.1: Realizar una revisión teórica de la adolescencia como etapa de la vida
- Objetivo específico 5.2: Analizar las circunstancias derivadas de la migración reciente en adolescentes

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS APLICADAS EN LA FASE DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de tres años como profesora de apoyo, se va gestando en mí la idea de elaborar mi TFG sobre refuerzo escolar, un ámbito poco explorado desde el Trabajo Social. Observar las necesidades, la forma de estar en el mundo y las emociones de las adolescentes frente a la vida y sus estudios me parecía que tenía un gran potencial. En este último año esta idea se torna en un proyecto dirigido a una población específica tras una experiencia personal en mis prácticas universitarias. Durante un curso estuve acompañando, como voluntaria en Tramalena y a través del refuerzo escolar, a una adolescente marroquí que recién había llegado a Zaragoza, ahí comprendí la magnitud que el proyecto podría llegar a tener.

Sin embargo, la mera observación no me resultaba razón suficiente para extrapolar mis conclusiones a una realidad tan amplia como es la adolescencia migrante y su incursión en el sistema escolar. Por ello, la observación dio lugar al planteamiento de una hipótesis, y ésta, al comienzo de una investigación que fuera la base de mi idea: que sirviera de justificación sobre la necesidad de un proyecto de refuerzo para adolescentes migrantes del barrio de San Pablo, una idea que sentara precedente en la ciudad de Zaragoza.



Imagen 1. Modelos de investigación cualitativa.

Fuente: elaboración propia

Así las cosas, esta investigación justificadora debía recoger los tres pilares del proyecto: las necesidades de la adolescencia migrante, el refuerzo escolar, y las del barrio –una delimitación territorial cuyas particularidades han de ser tenidas en cuenta–, así como satisfacer los objetivos que elaboré anteriormente, aproximándome desde una mirada multidisciplinar, y teniendo la labor profesional del Trabajo Social como referencia. Pero el reto era mayúsculo, quería poder introducir dos modelos de investigación cualitativa: la revisión bibliográfica y la entrevista, si bien previamente ya había entrado en juego otro más: la observación.

Puestos sobre la mesa los modelos, elaboraré un marco teórico para el que extraeré información, por una parte, de fuentes secundarias a través de la revisión bibliográfica. Se tratará de una puesta en común de datos, investigaciones y conclusiones de diferentes autoras, entidades sociales e instituciones sobre los tres pilares ya nombrados. Por otra parte, la información recabada la enlazaré con mi trabajo de campo, cuyas fuentes serán primarias: informantes a quienes entrevistaré con ánimo de conocer, desde la experiencia

personal de usuarias y la realidad de profesionales, cómo se materializa lo anterior. Las entrevistas serán semiestructuradas, en esta modalidad la entrevistadora “dispone de un «guion» (ver ANEXO 1: GUIONES DE LAS ENTREVISTAS) con los temas que debe tratar (...) sin embargo, puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas” (Corbetta, 2007). Escogí este tipo porque concede libertad a ambas partes al mismo tiempo que garantiza la recopilación de la información deseada. A continuación, dejo dos tablas que recogen la información relevante de las cuatro informantes a las que entrevisté. A lo largo del trabajo mencionaré el código de cada una cuando quiera hacer referencia a alguna de sus respuestas.

CÓDIGO	GÉNERO	PROFESIÓN Y RESPONSABILIDAD	CENTRO LABORAL	POBLACIÓN ATENDIDA
Informante 1 I.1	Mujer	Educadora y coordinadora de la red San Pablo-Almozara (SPA) de CaixaProinfancia	Entidad social	Alumnado y familias usuarias del programa CaixaProinfancia
Informante 2 I.2	Mujer	Orientadora	Centro de educación secundaria	Alumnado y familias del centro

Tabla 1. Entrevistas a profesionales del ámbito socioeducativo en San Pablo

CÓDIGO	GÉNERO	EDAD	ORIGEN	OCUPACIÓN	ENTREVISTADA EN CALIDAD DE:	+INFO
Informante 3 I.3	Mujer	14	Marroquí	Estudiante de 3º ESO	Antigua alumna del CAREI. Usuaría de Ozanam del aula abierta de CaixaProinfancia	Llegó a España hace año y medio
Informante 4 I.4	Mujer	43	Marroquí	Desempleada	Madre de una alumna recién llegada que recibe refuerzo escolar	Estudia español. Usuaría de servicios sociales

Tabla 2. Entrevistas a usuaria y familia de refuerzo escolar en San Pablo

Tras esta fase de recabación y análisis de la información, expondré las conclusiones de mi investigación. A efectos de extraer las ideas principales, leeré el estudio y escucharé los audios de las entrevistas de nuevo,

anotando aquellas ideas, que me parezca, tengan más fuerza. Con todo ello, las ordenaré atendiendo a las preguntas –formuladas en el punto CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN– que me habían motivado a comenzar el presente TFG y que, entonces, me servirán de guía para concluir la fase de investigación.

Toda esto me proporcionará la fundamentación, así como las herramientas adecuadas, para diseñar el proyecto –cuyas fases explicaré en el apartado 6.4 METODOLOGÍA DEL PROYECTO–. La investigación que habré realizado y las conclusiones a las que llegue me servirán, no sólo de justificación –que será uno de los primeros apartados del diseño de éste–, sino también para poder ajustarlo a las necesidades de realidad material de las personas a las que se dirige y del contexto barrial.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CONTEXTO: BARRIO DE SAN PABLO

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

Del Mercado Central hasta la plaza Europa, y del paseo Echegaray y Caballero hasta la calle Conde Aranda¹ un entramado medieval de calles estrechas y coloridas configuran el urbanismo de un barrio que, si bien no se caracteriza por su extensión, sí lo hace por las peculiaridades que lo caracterizan: una historia que se remonta al siglo XIII, sus cambios demográficos recientes, un asociacionismo anclado al territorio y una apuesta cada vez mayor por *renovarlo*. En definitiva, un barrio donde las vecinas tejen redes y resisten la precarización, mientras que la gentrificación² acecha.



Imagen 2. Mapa del Casco Histórico de Zaragoza. Fuente: Wikipedia

La iglesia de San Pablo, localizada en la misma plaza así denominada, es la que da nombre al barrio. Sin embargo, también “se le denomina «parroquia del Gancho», por presidir «el Gancho» (similar a una hoz, de metal, sujeto a un largo palo. El origen histórico de su apelativo viene determinado por el antiguo uso de un gancho que facilitaba el camino a los romeros (...) para cortar las cuerdas de tender la ropa, que de balcón a balcón cruzaban las calles, e impedían el paso de los santos en sus peanas cuando se celebraban las procesiones por las estrechas calles del barrio.” (Lázaro, 2001). Hoy en día, de forma coloquial las zaragozanas nos referiremos al barrio como El Gancho. Es por ello que, a lo largo del trabajo, voy a utilizar ambos nombres apelativos indistintamente.

¹ ver zona en rojo de **Imagen 2. Mapa del Casco Histórico de Zaragoza. Fuente: Wikipedia**

² “La gentrificación es un proceso que implica un cambio en la población de los usuarios del territorio tal que los nuevos usuarios son de un estatus socioeconómico superior al de los usuarios previos, junto con un cambio asociado en el medio construido a través de una reinversión en capital fijo.” (Clark, 2005)

4.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEMOGRÁFICA Y SOCIAL

El Gancho pertenece a la junta municipal de Casco Histórico, que aglutina otros barrios céntricos como el de la Magdalena. Por este motivo, en cuanto a datos estadísticos oficiales, encontramos los referentes al distrito en su conjunto.

Según el padrón municipal de 2020 elaborado por el Ayuntamiento de Zaragoza, en Casco Histórico una

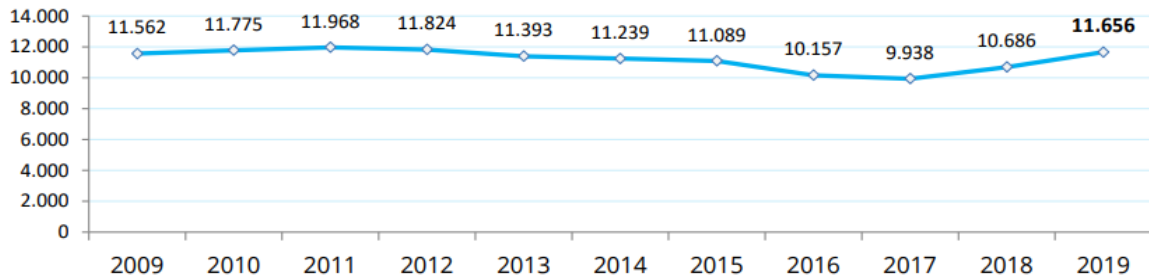


Imagen 3. Evolución población extranjera. Fuente: Padrón municipal Ayto. Zaragoza 2020

cuarta parte de la población es de origen extranjero, mientras que en la ciudad de Zaragoza es de un 15%, un dato que se ha mantenido estable desde 2009.

No obstante, el asentamiento de la inmigración en el barrio es un fenómeno relativamente reciente puesto que, si observamos la distribución de población por nacionalidad, la mayor concentración de población

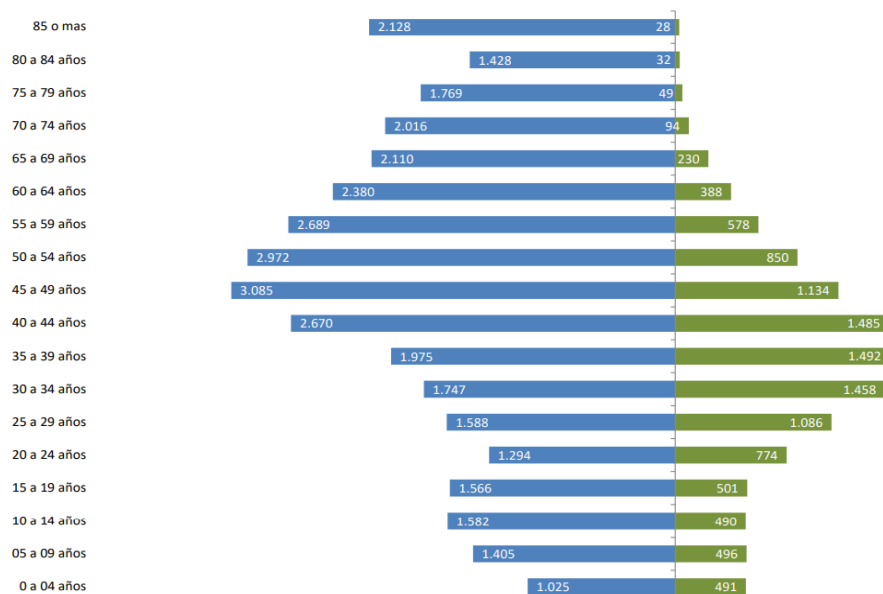


Imagen 4. Distribución de población por nacionalidad. Fuente: Padrón municipal Ayto. Zaragoza 2020

extranjera se encuentra entre quienes tienen entre 25 y 49 años, lo que indica que su llegada fue temprana. Las personas menores de 25 años son igualmente numerosas en proporción con el rango anterior, pero, sobre todo, respecto a la población mayor de 49, que empieza a decrecer exponencialmente hasta casi desaparecer a partir de los 65 años. Esto pone de relieve dos realidades de la infancia y la

juventud de origen extranjero que conviven de forma paralela: existe una población de origen migrante

adulta asentada en el barrio que tiene descendencia y otra, algo mayor, que emprende su proceso migratorio con sus criaturas. Un fenómeno que se contrapone a la demografía de la población de origen nacional, que tiene, en valores absolutos, más personas ancianas que jóvenes y cuyo tramo de edad más cuantioso está entre los 40 y 65 años.

Algo que caracteriza a San Pablo, y que constituye una de las problemáticas principales del distrito, es la existencia de grandes bolsas de pobreza. La evaluación del Plan Integral del Casco Histórico (PICH) 2005-2012 concluyó que “en relación al uso de los programas de servicios sociales se observa un peso relativo del Casco Histórico muy superior al que le correspondería según criterios poblacionales”. Lo que deja entrever la vulnerabilidad social de las vecinas de El Gancho. Pero no sólo la necesidad de intervención social es un síntoma de pobreza –y a menudo de reproducción de la misma cuando no ofrece salidas reales a las personas a las que se dirige–, también lo es la gran cantidad de infraviviendas que encontramos en el barrio, en muchos casos compartidas por varias familias y, en el peor de ellos, okupadas por quienes no pueden pagar la mensualidad del alquiler. De aquí se derivan otros problemas como el hacinamiento o el deterioro de la salud física y psicológica de las personas que las habitan. (Gómez-Quintero, 2013)

Sin embargo, lejos de mejorar, la pobreza acaba cronificada o expulsada. Aunque dicho plan ha servido para que desde la Administración se realizara un estudio exhaustivo de la vulnerabilidad, algunas entidades locales acusan al PICH de proteger los intereses neoliberales y de favorecer la gentrificación del barrio, amparándose en el *buenhacer* de entidades sociales como Ozanam, a la que critican duramente, no sólo por estar, en parte, financiada por la Caixa –uno de los cuatro bancos españoles que más desahucia según la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH) (Ribalaygue, 2013) para luego vender o alquilar esas viviendas a través de su inmobiliaria Servihabitat–, sino también por encadenar contratos de formación entre sus personas beneficiarias, como en el Programa Fachadas de inserción laboral. (ASSI, 2015)

Retomando lo concerniente a la vivienda, también se critica la estrategia 5 del PICH 2005-2012 que propone la “promoción pública de vivienda nueva, y atracción de la iniciativa privada encaminada a viviendas para jóvenes y de alquiler, dispersando su ubicación en las áreas más degradadas”. Los motivos de la crítica, alegan, son dos: la población extranjera (pobre) y joven es numerosa y su tasa de natalidad alta, por lo que no se entiende la necesidad de traer más jóvenes a un barrio donde, como hemos podido ver en el análisis demográfico, ya cuenta con una cantidad sustancial de población joven. (ASSI, 2015)

Ozanam es una de las múltiples entidades sociales que encontramos en El Gancho, uno de los barrios con más tejido asociativo de la ciudad de Zaragoza³. En lo referente a recursos del barrio destinados a la adolescencia, además de la citada –a la que volveremos, ya que alberga el mayor recurso de refuerzo escolar en San Pablo– encontramos: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), casa de juventud San Pablo, Escuelas Pías/Escolapios, centro de salud San Pablo, centro municipal de tiempo libre Cadeneta, Fundación Secretariado Gitano, I.E.S. Ramón y Cajal y el PíEE del propio instituto.

Esta realidad de multiplicidad de recursos se materializa en el Centro Social Comunitario (CSC) Luís Buñuel. Abierto a las personas, trata de dar salida a ideas que se gestan en el barrio y en el resto de la ciudad. Mediante la cesión de espacios y la autogestión, el CSC acoge asambleas de colectivos y actividades de carácter social. Se encuentra en la plaza Santo Domingo, en lo que era, antiguamente, el instituto así mismo llamado. En él, encontramos salas y espacios destinados a las actividades que se proponen y aprueban en las asambleas abiertas y participativas todos los primeros miércoles de cada mes.

³ Casco Histórico tiene 6,69 asociaciones por 1000 habitantes, la media de Zaragoza está en 3,16. (PICH, 2013)

CAPÍTULO 5. MARCO TEÓRICO

5.1 LA ADOLESCENCIA MIGRANTE: (DES)VINCULACIÓN Y VULNERABILIDAD

5.1.1 ¿QUÉ ES LA ADOLESCENCIA?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como “el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los diez y los diecinueve años”. Pero esta etapa de transición no es baladí: junto con el desarrollo físico tienen lugar cambios de carácter social y psicoemocional, que se reflejan en la forma de vincularnos con las personas y que afectan de lleno al autoconcepto⁴. Biológicamente hablando, la adolescencia comparte rasgos comunes en todas las personas, sin embargo, en lo que a madurez o plenitud vital se refiere –regulación emocional, seguridad, relaciones positivas, autodeterminación– es una etapa de especial vulnerabilidad, en la que los factores sociales, culturales y económicos serán casi determinantes para sentar unas bases saludables de lo que será el yo adulto.

El tipo de apego⁵ construido en la infancia es la base sobre la que, en la adolescencia, nos relacionamos y aprendemos a ganar autonomía. Así, nuestra forma de estar en el mundo varía en función del apego que se haya tenido con las personas cuidadoras –seguro o inseguro, de tipo evitativo, ambivalente o desorganizado–. La distancia creciente con las madres y los padres durante esta etapa de la vida se transforma en una aproximación a las iguales, que se acaban convirtiendo “en auténticas relaciones de apego que cumplirán muchas de las funciones que anteriormente asumían los padres” (Collins & Laursen, 2004). Si el apego no fue seguro en la infancia, las relaciones de las adolescentes tienden a ser menos positivas, ya sea por la falta de vinculación y expresión emocional o por la ansiedad que les genera, lo que, sumado a que “los inicios de la adolescencia suelen estar caracterizados por un aumento de la

⁴ Shavelson, Hubner, & Stanton (1976) definen el autoconcepto como “las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta” que, de ser favorables, “han constituido una clave explicativa para el adecuado funcionamiento comportamental, cognitivo, afectivo y social”.

⁵ “La teoría del apego consiste en entender que un ser humano desde su nacimiento necesita desarrollar una relación con al menos un cuidador principal con la finalidad de que su desarrollo social y emocional se produzca con normalidad. (...) El establecimiento de este primer vínculo fundamenta la seguridad del niño, pero también signa la futura seguridad del adulto, por lo tanto demarca la dinámica de largo plazo de las relaciones entre los seres humanos”. (Bowlby, 2014)

conformidad ante la presión de grupo” (Brown, Clasen, & Eicher, 1986), podría dar lugar a un deterioro de la salud mental⁶ y a comportamientos que nos ponen en peligro, como el consumo de drogas, las actitudes violentas o las prácticas sexuales de riesgo, tal y como apunta la OMS (2021).

Sin embargo, no sólo es que el apego en la infancia influya en la adolescencia, también este mismo *nuevo apego* nacido de la interacción social durante la adolescencia afecta al previo y sienta nuevas bases para la transición a la vida adulta (Oliva Delgado, 2011), lo que demuestra que la adolescencia supone una transformación constante y adaptativa de la identidad.

Por lo tanto, conocer bien el tipo de apego que tiene una menor nos ayuda a establecer un diálogo adaptado a su realidad que prevenga conductas de riesgo y promueva otras más positivas, así como un autoconcepto saludable. Igualmente, en esta etapa, es importante fomentar un buen desarrollo de las relaciones establecidas con sus iguales y cuidadoras, ya que son un factor de protección de cara a la regulación emocional y a la integración de posibles circunstancias traumáticas en un futuro.

5.1.2 ¿CÓMO INFLUYE LA MIGRACIÓN RECIENTE EN LA ADOLESCENCIA?

Como se ha visto anteriormente, la relación de apego de la adolescente con quien le cuida es un factor esencial en su desarrollo. Asimismo, dicha relación depende de múltiples elementos: no es lo mismo nacer en una sociedad que favorece la conciliación que hacerlo en una sociedad que pone la productividad en el centro, de igual forma que no es similar nacer en el seno de una familia de estrato social bajo, que en una con un nivel socioeconómico que le permita atender las necesidades de sus criaturas sin grandes sacrificios. De ahí lo de que los factores sociales, culturales y económicos sean casi determinantes para sentar unas bases saludables.

En el caso de las familias migrantes, que se den las condiciones para generar un apego seguro en sus hijas es más complejo debido a la cantidad de situaciones de crisis a las que deben hacer frente en el país receptor, normalmente derivadas de trámites administrativos, falta de conocimiento del idioma –lo que implica no ser capaz de comunicarse con profesorado o personal sanitario con facilidad–, no poder acceder a un empleo o, en el caso de hacerlo, que sea en condiciones de precariedad. Además de tener que lidiar con el fracaso de sus propias expectativas acerca de su proceso migratorio, y con los prejuicios que la sociedad receptora acumula respecto a etnicidad, acento, raza, cultura o religión, lo que genera un

⁶ La depresión y la ansiedad constituyen la principal causa de morbilidad en este período. (OMS, 2021)

desgaste emocional, incluso traumático, en las personas cuidadoras, que tiene consecuencias en las menores. (Beale & Markstrom-Adams, 1990)

En esta línea, **I.4** describe su llegada a España como “muy dura”. Al estar en situación administrativa irregular, sólo encuentra trabajos gracias al “boca a boca”, sin garantías laborales, por lo que se ve obligada a residir en una infravivienda. Respecto al idioma, manifiesta que al principio no entendía nada, y que aún le cuesta, algo que le molesta especialmente por sus hijas –que son la razón por la que decidió migrar– puesto que pedir una tutoría supone un reto para ella, si bien valora positivamente la atención que se les da en sus centros educativos, así como desde entidades sociales y servicios sociales. Por otra parte, se muestra superada por su situación, afirma pasar mucho tiempo fuera de casa por un curso al que asiste, otro de español y los trabajos puntuales, un tiempo que necesita para “no pensar tanto”, pero que le preocupa por sus hijas, con quienes tiene buena relación, pero con las que discute a menudo, especialmente por temas económicos o culturales, como la limitación de la vida con las iguales.

En lo que respecta a las adolescentes migrantes, y más allá del tipo de apego que tengan con la persona que le cuida –que resulta clave en su desarrollo, y que se ha tratado anteriormente– resulta necesario incidir en la formación de su identidad o autoconcepto. Terrén (2007) apunta que, además de ser éste algo personal, también es social en dos sentidos: por una parte en el “yo” está intrínseco el “nosotras” (sociedad de origen), por otra parte, la imagen que se tiene del autoconcepto –y por ello de la autoestima– está influida por la que una persona cree que las demás (sociedad receptora) tienen de sí. Así las cosas, las adolescentes migrantes se ven en una lucha interna entre lo que su comunidad de origen calificaría como deseable y el juicio que la sociedad receptora hace al respecto. Por tanto, las percepciones de discriminación o racismo que las jóvenes puedan tener resultan cruciales en la formación de su identidad y autoestima, que constituye la tarea evolutiva central en esta etapa de la vida (Erikson, 1992). Esto es lo que se califica como la “tensión aquí-allí” (Terrén, 2007). En esta línea, **I.3**, adolescente migrante, contesta “soy musulmana y hay cosas que no me entienden”.

En relación con la afectividad, a una edad en que los vínculos con las iguales son tan importantes, la migración llega para romperlos o, mejor dicho, multiplicarlos, ya que las “adolescentes combinan a un mismo tiempo cadenas sentimentales y de amistad locales y transnacionales” (Terrén, 2007). Lo que, si bien es valioso, de no integrarse correctamente podría intensificar el llamado duelo migratorio o síndrome

de Ulises⁷ por el que pasan las personas migrantes, y que puede llegar a ser un elemento traumático. Este duelo atraviesa –al margen de las relaciones de iguales–, la familia, el hogar, la escuela... En definitiva: la vida antes de emprender el proceso migratorio, ya que éste trae nuevas oportunidades, pero también pérdidas, especialmente en el caso de familias en situación de vulnerabilidad. Al hilo de lo previo, **I.3** narra “he dejado mi familia, mi pasado, mis cosas, mis sentimientos, es muy difícil dejar tu familia (...) he dejado mi cama, mi almohada, echo de menos mi almohada, y mi sitio, mi habitación (...) todo lo que he pasado en verano con mis tíos visitando ciudades... Echo de menos a mi familia, y tengo que esforzarme mucho aquí, el año pasado y éste. Cambiar a otro lugar, otro idioma, otra vida... Es muy difícil. (...) También las actividades, karate, natación... Ojalá pueda terminarlo un día. España es mucho mejor que Marruecos, pero no sabía que no podía tener una habitación”.

No obstante, y aunque parezca contradictorio por el dolor que puede provocar la migración reciente, tal como propone Terrén (2007), dejar de ver la “tensión aquí-allí” como algo negativo en el ámbito académico y en la intervención social se vuelve indispensable para establecer una mirada decolonial y no paternalista de la migración juvenil, es decir, una mirada que construya en positivo, que fortalezca la autoestima de quienes conviven con dos culturas, y que valide y aporte valor a sus vivencias, enriqueciéndolas y enriqueciéndonos de ellas como sociedad receptora, y –deseablemente– acogedora.

5.2 EL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

5.2.1 ¿QUÉ ES EL SISTEMA EDUCATIVO?

Definir el sistema educativo no es sencillo en tanto y cuanto ha sido percibido históricamente cómo lo referido puramente a la acción formativa reglada, ya sea en educación primaria, secundaria, bachillerato, universidad o formación profesional, excluyendo así a todo aquello que implicara un aprendizaje, pero que no fuera reconocido como titulación académica. Sin embargo, cada vez más se da un trabajo por amplificar el concepto.

Si atendemos al significado de sistema, Sarramona (2000) lo define como “un conjunto de partes o elementos vinculados entre sí por interacciones dinámicas y que se organizan en la consecución de

⁷ “Según Joseba Achotegui (2002) el duelo migratorio es una sintomatología depresiva unida al estrés crónico. (...) Supone un proceso de reorganización y un gran esfuerzo de adaptación a los cambios, se podría decir que es un duelo con riesgos de convertirse en un tipo de duelo complicado”, sobre todo en los seis primeros meses. (González, 2005)

objetivos comunes”. En este sentido, y siguiendo con la percepción social del sistema educativo, éste sería “el conjunto de políticas, instituciones, procesos y actores donde la escuela es el núcleo principal” (Michel, 1996) y cuyos objetivos son principalmente formativos. Para otras autoras, esto correspondería con la escolarización en todos sus niveles y conformaría lo que llaman subsistema escolar del sistema educativo o sistema escolar (Colom, 1984), es decir, la parte formal del sistema educativo, que, en último término, adquiere una dimensión más abierta y comunitaria.

Una vez desterrada la idea de una única educación, la formal, cabe preguntarse a qué se refiere ésta y en qué otros ámbitos se producen procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del sistema educativo. Puyol & Hernández (2009) aportan tres. En primer lugar la nombrada educación formal o reglada, “caracterizada por su legitimación y estructuración (...) y por estar programada y articulada formalmente. Consta de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y estudios universitarios”. En segundo lugar la educación no formal es “toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población, tanto adultos como niños” (Cervera y Saéz s.f. en Colom & otros, 2002). En tercer y último lugar, la educación informal sería “el proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio” (Cervera y Saéz s.f. en Colom, Bernabeu, Domínguez, & Sarramona, 2002).

Por tanto, el sistema educativo es, fundamentalmente, la fusión entre la educación formal y la no formal, que abarca los procesos de aprendizaje ocurridos en el seno de los centros educativos –tanto las actividades académicas como las extraescolares, entre las que cabe destacar la labor del Trabajo Social que a continuación se revisará– pero también en todo aquel espacio que proporcione acciones educativas, por ejemplo un taller para prevenir la violencia machista.

5.2.1 ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL CON LA ADOLESCENCIA?

En los centros de educación secundaria, el Trabajo Social no cuenta con una plaza que reconozca su desempeño profesional como tal, sino que se esconde tras la figura de la “profesora técnica en la especialidad de servicios a la comunidad” (PTSC) –igualmente cubierta por profesionales de la psicología, educación social... etc.–, integrada en el Departamento de Orientación del instituto o zona de actuación.

La persona PTSC está habilitada como docente para impartir clases en ciclos formativos, como el Grado Superior en Integración Social, Grado Superior en Promoción de Igualdad de Género o Grado Medio en

Atención a Personas en Situación de Dependencia. Pero, ciñéndonos a su labor en institutos, según recoge la ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio en el BOA (2018), la persona PTSC tiene las siguientes funciones:

- a) Mantener actualizada la relación de los recursos culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar su máximo aprovechamiento.
- b) Colaborar con el centro en la coordinación y el desarrollo de actuaciones preventivas con los servicios sociales, sanitarios y educativos del entorno para facilitar la atención al alumnado y sus familias o representantes legales.
- c) Colaborar en el programa para la prevención del absentismo escolar, coordinando con los centros docentes las medidas para la prevención, acogida, seguimiento, intervención, así como participar en las comisiones de zona que pudieran constituirse.
- d) Promover y colaborar en el desarrollo de actuaciones de información, formación y orientación dirigidas a las familias o representantes legales.
- e) Proporcionar información a los centros y sus familias o representantes legales sobre sistemas de becas, ayudas, recursos existentes, así como las vías adecuadas para su utilización y tramitación.
- f) Asesorar en la planificación de las actuaciones de intervención educativa, preferentemente, para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa y cultural en los centros educativos.
- g) Colaborar en las evaluaciones psicopedagógicas y en la realización de informes de todo el alumnado del centro y en el seguimiento del mismo cuando se considere necesaria su participación, preferentemente cuando se detecten necesidades referidas al ámbito sociofamiliar.
- h) Cualquier otra que reglamentariamente se determine.

Dentro de las funciones que se contemplan para la PTSC, la trabajadora social tiene un margen de maniobra para la intervención social o socioeducativa, en temas como “el absentismo y el fracaso educativo, la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, la detección temprana de malos tratos en el ámbito familiar, la mejora del clima de convivencia escolar, la intervención en situaciones de acoso escolar o la estimulación a la participación de los ciudadanos”, si bien también puede ser un referente adulto en cuanto que “transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales (...) dentro de la oferta formativa complementaria (operando sobre contenidos transversales como la salud, la igualdad de género, la tolerancia, la no violencia...) o utilizando procedimientos conversacionales informales, en el contacto diario con los escolares y otros miembros de la comunidad educativa”, así como con las familias (Puyol & Hernández, 2009).

Según apunta **1.2**, la trabajadora social es la persona que se encarga de la recepción y acogida del alumnado migrante en el centro –siguiendo el protocolo establecido–, de reunirse con la comisión de absentismo del barrio y de derivar a recursos de refuerzo escolar, servicios sociales, servicios sanitarios, protección de menores, u otros que pudieran ser de utilidad. Se podría decir que el Trabajo Social cumple una función de engranaje entre alumnado-profesorado-familias-comunidad, en el marco del sistema educativo.

5.2.2 ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL CON LA ADOLESCENCIA?

Al igual que pasa con la educación formal, todavía se sigue pensando que el papel del Trabajo Social en la educación no formal es el de intervenir de forma indirecta en el proceso de aprendizaje a través de las problemáticas sociales, por lo tanto, no considerándolo capaz de realizar acciones directas y educativas.

El papel de las trabajadoras sociales en la educación no formal no es tan evidente, y, como se acaba de decir, suele ir relacionado con la intervención social, que se entiende necesaria para favorecer los procesos de aprendizaje. No obstante, una de las funciones más conocidas es la de diseño e impartición de cursos o talleres encaminados al fomento de la autodeterminación, a la mejora de la autoestima y la promoción de las relaciones saludables con nuestro entorno. Ejemplo de ello son “los cursos de habilidades sociales y cognitivas, de técnicas de resolución de problemas, de escuelas de padres, de comunicación o de técnicas de búsqueda de empleo”. (Puyol & Hernández, 2009)

En cuanto al trabajo con adolescentes desde el Trabajo Social en la educación no formal –como podría ser un programa de refuerzo escolar o uno orientado a jóvenes en conflicto con la ley–, éste se realiza principalmente desde tres áreas diferentes: la intervención social y socioeducativa, la educación y el ocio y el tiempo libre.

En la intervención social y socioeducativa el rol que ocupa la trabajadora social es parecido al que podría desempeñar en un centro educativo, es decir, el de facilitar orientación e información acerca de recursos y ayudas al alumnado y a sus familias, así como coordinarse con los servicios sociales, sanitarios y culturales del territorio y promover acciones preventivas y formativas.

El área educativa correspondería a lo estrictamente formativo, aquellas acciones que promuevan un aprendizaje activo. En este caso se podrían incluir los talleres dirigidos a tratar las preocupaciones y problemáticas que acucian a la adolescencia que, habitualmente, son intrínsecas a la etapa evolutiva que experimentan, en el contexto de la sociedad occidental y capitalista. Por ejemplo: uso de redes sociales,

educación sexual, afectividad positiva, relación saludable con la alimentación y el cuerpo, gestión y regulación emocional, comunicación con sus familias, promoción de proyectos interculturales... Como se observa, estos son talleres que trabajan de forma transversal la violencia machista, el racismo, los trastornos de la conducta alimentaria, la no violencia, la autoestima y el autoconcepto o las drogodependencias.

Si bien las temáticas anteriores se pueden abordar desde el aula y siguiendo dinámicas de Trabajo Social Grupal, es cierto que otra forma de tratarlas es a través del ocio y tiempo libre, partiendo de la idea de que la mejor forma de crear conciencia colectiva, de forma espontánea y orgánica, es a través del ocio. Es decir, de nada serviría querer trabajar cuestiones sociales y de mejora de la autoestima con adolescentes si no es entendiendo su forma de estar en el mundo en la sociedad actual, teniendo en cuenta qué tipo de ocio tienen, cómo adaptarse a él y cómo adaptarlo para generar relaciones saludables con su entorno. Por tanto, el Trabajo Social que utiliza el ocio como medio para la educación no formal en valores y habilidades debe estar presente en las redes sociales –a la vez que promueve un uso responsable de ellas–, en las actividades que fomentan la socialización (deporte, baile, teatro, música, excursiones...) y en los espacios que frecuentan las adolescentes (casas de juventud, parques, plazas...). De esta manera no sólo se podría generar un cambio en positivo de sus dinámicas sociales y personales, sino que, además, se involucra a la comunidad en los procesos vitales de la adolescencia en toda su diversidad, y viceversa.

Al margen de lo anterior, cabe considerar la educación informal que se da en la interacción entre una adolescente y la trabajadora social en tanto que adulto que genera una relación de confianza. Ésta, gracias a la escucha activa y reflexiva, puede actuar como confidente y generar una influencia positiva, algo que a veces con las madres, padres o tutoras puede ser conflictivo a estas edades. Puyol & Hernández (2009) apunta que la trabajadora social puede “detener ciertos procesos autodestructivos, abrirle alguna esperanza, sugerirle algún camino por donde transitar, una luz en la confusión en la que se encuentra (...). Lo reconoce en su dignidad, lo valora, le expresa su afecto y su confianza en sus capacidades y potencialidades. Alimentar y formar el autoconcepto y la autoestima o generar la idea de que los demás no son necesariamente el enemigo”.

Otra función del Trabajo Social en la educación no formal es la de la cooperación con las familias. **1.1** cuenta que dentro del programa de CaixaProinfancia existe un subprograma llamado Taller Educativo Familiar (TEF) en el que, un día a la semana para llevarlo a cabo y otro para ponerlo en común, “principalmente las madres trabajan temas con la trabajadora social o la psicóloga y otra trabajadora social u otra psicóloga”, temas que, paralelamente, “se preparan también con los niños, sobre compartir, las emociones...”. El

motivo es que “hay madres o padres cuyas habilidades parentales con sus hijos no son las más adecuadas”, por lo que “se les enseña que hay unos vínculos más adecuados o relaciones más positivas”.

5.3 EL REFUERZO ESCOLAR EN SAN PABLO: CONCEPTO Y RECURSOS

5.3.1 ¿QUÉ ES EL REFUERZO ESCOLAR?

Las formas de llamar al refuerzo escolar son diversas: refuerzo educativo, refuerzo académico, apoyo escolar, refuerzo pedagógico... etc. Si hiciésemos una revisión etimológica de cada concepto, probablemente llegaríamos a la conclusión de que cada uno consta de matices diferenciadores, sin embargo, la misión de este trabajo no es la de explorar las posibilidades de la lengua. Por tanto, utilizaré los conceptos anteriores de forma análoga, si bien el de refuerzo escolar me parece el más adecuado.

Para Beltrán (2014) el refuerzo escolar es “el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal del hecho educativo”. Ésta es una definición sencilla, que deja algunos cabos sueltos: ¿quiénes son susceptibles de precisar las actividades? ¿durante cuánto tiempo? ¿con qué finalidad? Según Gento Palacios, Sánchez Sáinz, & Lakhdar (2010), éste sería más bien “una medida ordinaria de atención a la diversidad cuya finalidad es atender las necesidades educativas transitorias que pueden presentar los estudiantes escolarizados por medio del apoyo y del refuerzo en las áreas instrumentales”.

El refuerzo escolar también puede ser visto como una respuesta al llamado fracaso escolar, es decir, las instituciones públicas y/o privadas ponen en marcha un mecanismo de compensación escolar para un alumnado que, bien sea por sus capacidades o por su situación personal, social o económica, forma parte de ese conglomerado diverso que no consigue alcanzar lo calificado por el sistema educativo como deseable. En una línea más crítica, hablaríamos de mecanismos paliativos. El mismo Ministerio de educación, cultura y deporte del Gobierno de España (2012) apuntaba que el fracaso escolar no es tanto responsabilidad –o culpa para quienes ensalzan la meritocracia– de ese alumnado al que habría que *apoyar*, sino más bien el fracaso de la sociedad para con la educación. Así, “puede afirmarse que las políticas de apoyo y refuerzo son paliativas del fracaso estructural de la provisión escolar contemporánea”. Es decir, el hecho de que sean necesarias estas políticas pone en evidencia la incapacidad del sistema educativo para adaptarse a la diversidad, que, en última instancia, se convierte en un potencial bien de mercado.

Por último, es importante diferenciar el refuerzo escolar de las clases particulares. El primero se caracteriza por brindar apoyo, de forma gratuita, al estudiantado que tiene un retraso académico a consecuencia de una dificultad en áreas instrumentales, mientras que el segundo es habitualmente de pago y constituye una profundización en el conocimiento en aras de una mejor comprensión de la materia en cuestión.

En resumen, podríamos decir que el refuerzo escolar:

1. Se localiza en los márgenes del sistema educativo ordinario, es una actividad extraescolar
2. Parte de la idea de que el mismo sistema no puede atender la diversidad de estudiantes, por lo que
3. Se convierte en ordinario en cuanto que responde al fracaso estructural del sistema educativo ordinario
4. Trata de satisfacer las necesidades de un alumnado que presenta dificultades en las áreas instrumentales
5. Pretende ser de carácter temporal en la intervención individual, evitando la cronificación
6. Es un servicio gratuito para el alumnado

5.3.2 ¿QUÉ RECURSOS DE REFUERZO ESCOLAR EXISTEN EN SAN PABLO?

Puesto que el presente trabajo se centra en la adolescencia, voy a analizar únicamente aquellos recursos proveedores de refuerzo escolar que vayan destinados al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) cuyas edades oscilan, normalmente, entre los 11 y los 16 años.

Actualmente, el refuerzo escolar se imparte desde dos ámbitos: el público y el privado. Así, en San Pablo ofrecen refuerzo escolar el Instituto de Educación Secundaria (IES) Ramon y Cajal –de titularidad pública–, el colegio Escuelas Pías-Escolapios –de titularidad concertada/privada– y entidades sociales, entre las que destacan Fundación Federico Ozanam, Fundación APIP-ACAM y Fundación Secretariado Gitano. Aunque antes he dicho que éste se provee desde el ámbito público y el privado, no me refería a la titularidad de las instituciones, sino a los programas, o mejor dicho, a su financiación. De este modo, encontramos el extinto Plan PROA y tres grandes programas vigentes en El Gancho: el Aúna, el de extraescolar de español y el de CaixaProinfancia –el único financiado con fondos privados–. A continuación explicaré cómo funciona cada uno de ellos:

➤ **PLAN DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO (PROA)**

El Plan PROA surge, de forma experimental, en el curso escolar 2004-2005, pero se implanta en educación secundaria de forma oficial durante el curso 2005-2006 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, del 3 de mayo. Se trata de un plan concebido por el Ministerio de Educación y Ciencia del

Gobierno de España, en cooperación con las CCAA, y financiado al 50%. En Aragón estuvo vigente hasta el curso 2013-2014 y sólo para los centros públicos hasta ese mismo último año en que se abrió también la convocatoria a la concertada⁸.

El plan dota de recursos a los centros educativos a fin de “contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Consta de tres programas extensos: programa de acompañamiento escolar en primaria, programa de acompañamiento escolar en secundaria y programa de apoyo y refuerzo en centros de educación secundaria, en el que se incluye el refuerzo educativo.

Es importante señalar la diferencia entre acompañamiento y refuerzo en este plan. El acompañamiento tendría que ver con el trabajo de habilidades, adaptaciones curriculares, transición primaria-secundaria, coordinación alumna-centro-familia... etc., siendo la persona de referencia una guía-mediadora, mientras que el refuerzo se orientaría al alumnado con dificultades en áreas instrumentales y hábitos de estudio.

Se establece que el refuerzo escolar se lleva a cabo en el centro un mínimo de dos tardes de lunes a jueves en grupos de entre cinco y diez estudiantes. Además, se aconseja que el instituto oferte simultáneamente actividades de ocio y deportivas ya que serían una buena forma de atraer al alumnado que necesite el refuerzo. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)

➤ PROGRAMA AÚNA

El Plan PROA desaparece, o mejor dicho, se transforma. Así, y según la Orden de 5 de mayo de 2015⁹, nace en el curso escolar 2015-2016 el programa Aúna, en el marco del Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2014-2020¹⁰, a través del que se destina una serie de fondos a las regiones de la UE, entre ellas Aragón. Por ello es un programa cofinanciado por el FSE y el Gobierno de Aragón al 50%.

⁸ Ver El Periódico. (8 de mayo de 2013). La concertada estrena ayudas para aplicar este curso el PROA. *El Periódico de Aragón*. Obtenido de <https://www.elperiodicodearagon.com/aragon/2013/05/08/concertada-estrena-ayudas-aplicar-curso-47413460.html>

⁹ Ver Gobierno de Aragón. (25 de mayo de 2015). *Orden de 5 de mayo de 2015*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=856075960909>

¹⁰ Regulado por lo dispuesto en el Reglamento (UE) n.º 1303/2013, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de diciembre de 2013

Este programa es ideado con la finalidad de “ofrecer la posibilidad de acelerar aprendizajes para el alumnado con dificultades en el aprendizaje, con retraso curricular o más desaventajado socioculturalmente” (Gobierno de Aragón, 2015), situación que se ha visto agravada a raíz del COVID-19. A día de hoy, durante el curso 2020-2021¹¹, el programa va destinado al alumnado de 4º a 6º de primaria y de secundaria de centros educativos públicos y concertados. En cambio, **1.2** afirma que es un programa que da prioridad 1º y 2º de ESO, excepcionalmente 3º.

Las actividades de refuerzo son extraescolares, por lo que tienen lugar fuera del horario lectivo y de la jornada laboral y se realizan de octubre a mayo. Estas actividades a desarrollar pueden ser de dos tipos: de participación educativa de la comunidad y de refuerzo y acompañamiento en el aprendizaje. Los grupos son de entre ocho y quince personas –una ratio que aumenta respecto al Plan PROA–, que no tienen por qué pertenecer al mismo curso. Las clases son cuatro horas semanales relacionadas con las siguientes competencias: lingüística, matemáticas y aprender a aprender.

Este alumnado es seleccionado por la tutora y el equipo docente, con el asesoramiento de la profesional de la Red Integrada de Orientación Educativa del centro, compuesta por la figura –entre otras– de la persona profesora técnico de servicios a la comunidad, que puede ser una trabajadora social, aunque veremos en el punto 5.2.1 ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL CON LA ADOLESCENCIA?, qué funciones tiene el Trabajo Social dentro de un centro educativo.

Actualmente imparten refuerzo escolar en San Pablo, gracias al programa Aúna, el IES Ramon y Cajal¹² y el colegio Escuelas Pías-Escolapios¹³.

¹¹ Ver Gobierno de Aragón. (15 de septiembre de 2020). *Orden ECD/860/2020, de 4 de septiembre*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1129086482222&type=pdf>

¹² Gobierno de Aragón. (20 de noviembre de 2020). *Orden ECD/1134/2020, de 12 de noviembre*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/1200692/ORDEN+CONCESORIA+P%C3%9ABLICOS+BOA.pdf/83631a6f-7129-966a-0a0e-1cf14988f3a1?t=1605859191249>

¹³ Gobierno de Aragón. (20 de noviembre de 2020). *ORDEN ECD/1133/2020, de 12 de noviembre*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/460316/AUNA+ORDEN+CONCESORIA+BOA+CONCERTADOS.pdf/e03e7a13-9b24-b207-e1e5-0ae78764b0bc?t=1605863281881>

➤ PROGRAMA DE REFUERZO EXTRAESCOLAR DE ESPAÑOL (PREs)

El PREs, al igual que Aúna, es un programa que se enmarca dentro del Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2014-2020. Está coordinado por el Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI) y se presta por una entidad seleccionada mediante un contrato público. Según el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, es la Asociación Educación para la Integración Mosaico la que presta este servicio desde el curso 2005-2006, aunque recientemente se ha sabido que continuará F. Federico Ozanam.

El programa va dirigido exclusivamente al alumnado no hispanohablante –por tanto migrante– con un nivel inferior al B1 que esté matriculado en centros educativos zaragozanos de secundaria, tanto públicos como concertados. Sin embargo, el refuerzo no se lleva a cabo en el propio centro, sino que hay una serie de sedes a las que va el alumnado en función de su nivel de español y de la proximidad a su domicilio. Es el caso de **I.3**, cuyo centro es el IES El Portillo, pero recibía las clases en el IES Pedro de Luna, al ser éste el más próximo a su residencia. Los grupos son de aproximadamente quince personas. Los objetivos son dos: “proporcionar al alumnado experiencias intensas y complementarias de aprendizaje de la lengua castellana que le permitan la adquisición de una competencia lingüística inicial” y “facilitar la participación y la incorporación de este alumnado en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en sus centros” (CAREI, 2021), es decir, tiene un carácter no sólo instrumental, sino también de socialización.

El refuerzo es de hasta seis horas a la semana, repartidas en tres sesiones en la sede correspondiente. La derivación a este servicio se hace desde los centros de secundaria. Normalmente es la tutora quien lo hace, pero también puede ser cualquier persona que esté en contacto con la alumna e identifique la necesidad, por ejemplo, la trabajadora social que es, habitualmente, la figura de acogida, tal y como recoge el protocolo de acogida para alumnado migrante elaborado por el mismo CAREI y que traslada **I.2**.

Las clases de español suelen estar muy bien valoradas por el alumnado, es un lugar seguro donde encontrarse unas con otras, sabiéndose compartidoras de una realidad parecida en tanto que migrantes, alumnas de nueva incorporación y no hispanohablantes. Así lo refleja **I.3** cuando dice “cuando iba al Pedro de Luna me alegraba mucho de ir, iba muy contenta, muy contenta, estudio, aprendo muchas palabras, con mis amigos (...) era como un oxígeno para mí ir ahí”. Está de acuerdo **I.1**, que dice “los chicos responden muy bien a este programa y les motiva mucho”. No obstante, uno de los grandes inconvenientes es que, a veces, las amistades –las primeras, ya que en los institutos el reconocimiento de las compañeras es más complejo cuando no se habla el mismo idioma– se pierden porque los grupos se configuran con personas de distintos barrios, aunque se tenga en cuenta la proximidad de domicilios. **I.3** cuenta que le gustaría

seguir viéndose, pero que es difícil porque algunas personas son de Delicias, otras de Torrero... por lo que ha perdido el contacto.

➤ **PROGRAMA DE REFUERZO ESCOLAR DE CAIXAPROINFANCIA**

El programa de refuerzo escolar no es propiamente un programa, sino un subprograma del programa CaixaProinfancia. Éste lo crea la Fundación –también conocida como Obra Social– “la Caixa” en 2007 “como respuesta al reto de mejorar las oportunidades y la inclusión de los niños, niñas y adolescentes afectados por la pobreza”. (Obra Social "la Caixa", 2013)

Se trata de un programa que trabaja con y para la infancia y la adolescencia de forma integral, es decir, consta de diferentes subprogramas que abarcan las necesidades de estas etapas de la vida en intersección con la pobreza: atención psicológica y psicopedagógica, refuerzo escolar, apoyo para el material escolar, ocio y tiempo libre... El programa se implanta a través de lo que llaman entidades colaboradoras. En otras palabras, la Caixa selecciona una serie de entidades locales que se encargan de llevar a cabo los subprogramas que ofrece a cambio de financiación, y siguiendo las pautas que vienen indicadas desde la fundación bancaria. En cada territorio delimitado hay una entidad coordinadora. En el caso de San Pablo, éste es un barrio que pertenece al territorio San Pablo-Almozara (SPA) cuya entidad coordinadora es F. Federico Ozanam, pero hay otras que ofrecen los servicios del programa, como es F. Secretariado Gitano.

Los centros de educación secundaria adscritos a la red SPA que se encuentran en El Gancho son Escuelas Pías/Escolapios y el I.E.S. Ramón y Cajal que, además de derivar a parte de su alumnado al programa Aúna, desarrollado en sus propias instalaciones, también lo hacen al programa de refuerzo escolar de CaixaProinfancia mediante la figura de la persona coordinadora del centro, normalmente de dirección, jefatura de estudios u orientación, que ya saben con anterioridad la cantidad de plazas de que disponen, que se atribuyen por familia y no por persona.

Los requisitos para recibir refuerzo escolar son cuatro: que el domicilio pertenezca al territorio, estar en situación de pobreza, necesitar apoyo educativo y tener entre 6 y 16 años, pero sólo los dos primeros son imprescindibles para acceder al programa CaixaProinfancia, la puerta de entrada para cualquiera de los subprogramas. Estas condiciones son evaluadas por la trabajadora social de la entidad correspondiente, según los baremos establecidos en el libro blanco de la institución bancaria. Aunque, si bien en la mayoría de los casos se deriva al programa desde los centros educativos, también hay otros cuyas derivaciones son por parte de la educadora de familia del Centro Municipal de Servicios Sociales (CMSS) de referencia.

El refuerzo escolar tiene tres modalidades: aula abierta, grupos de estudio asistido y apoyo individual. La primera pretende ser un “espacio para hacer deberes, consultar dudas y aprender a organizarse”, la ratio es de diez a quince por grupo. La segunda son “actividades de apoyo a las tareas escolares y al estudio con grupos pequeños de alumnado con niveles (...) similares”, estos grupos son de entre tres y cinco personas. Por último, el apoyo individual es un “trabajo intensivo y específico sobre necesidades educativas y/o sociales y/o emocionales significativas” que se da por concluido en cuanto la necesidad sea superada. (Obra Social "la Caixa", 2013) Todas las modalidades tienen lugar dos días a la semana durante dos horas y cuarto por día para secundaria, normalmente en las propias instalaciones de la entidad, aunque, en algunos casos, los centros educativos, como el IES Ramón y Cajal, ceden aulas. Dentro del subprograma de refuerzo educativo se incluyen las actividades de atención logopédica, apoyo psicomotriz y equipamiento escolar.

También es importante remarcar que el programa CaixaProinfancia tiene otros subprogramas compatibles con el anterior: atención y terapia psicosocial, ocio y tiempo libre, promoción de la salud (en el que se incluye el pago de audífono y gafas)... etc.

Algo que **1.1** pone en valor es la coordinación con el profesorado de los centros educativos y de otras entidades como el CAREI, con quienes, afirma, trabajar es “una maravilla”. Pero no sólo: también con las familias a través de tutorías, lo que les permite hacerlas partícipes de la evolución y necesidades de sus hijas. Por último, **1.1** resalta que, respecto a las adolescentes que atienden, “la mayoría son de origen extranjero”, lo que evidencia la realidad sociodemográfica y económica del barrio.

5.4 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Decir que no existe oferta de refuerzo escolar en San Pablo no sería verdad, sin embargo, lo que sí he podido constatar es que no es suficiente, ni está bien articulada, especialmente, cuando se dirige a adolescentes migrantes. A continuación voy a exponer las conclusiones a las que he llegado tras realizar la revisión teórica y el trabajo de campo, y que me conducen a considerar lo anterior.

Pero antes, me gustaría aclarar que ninguna de las conclusiones es una crítica a las profesionales de lo socioeducativo, cuya labor reconozco y pongo en valor, a la vez que agradezco su buena disposición para colaborar con mi TFG.

a) Es necesario redefinir el concepto de refuerzo escolar para romper el círculo de la pobreza y que sea transformador y no asistencialista.

En mi investigación he podido comprobar cómo el refuerzo escolar se idea como una compensación –casi paliación– del fracaso (estructural) educativo para atender la diversidad. Esto me lleva a creer que el refuerzo escolar ha de ser un deber de dicho sistema para con su alumnado, ofreciéndole una atención individualizada, transformadora y profesional, con miras a promover la igualdad de oportunidades y el cambio social. De lo contrario, y como se ha podido comprobar, es probable que las adolescentes en situación de vulnerabilidad estén abocadas a la reproducción de la pobreza. Ejemplo de ello es el papel que juega el refuerzo escolar en el programa CaixaProinfancia, éste es asistencialista en la medida que provee refuerzo como un servicio más dentro de su cartera, así nos encontramos familias donde todos sus miembros están en algún programa de Caixa o de sus entidades colaboradoras, o que perciben tarjetas de alimentación para Mercadona, una empresa cuyo principal financiador es CaixaBank-Bankia¹⁴, algo que evidencia intereses economicistas y que compromete la voluntad transformadora del programa.

Para ello, es importante tener en cuenta, como bien he podido analizar en el trabajo, que las razones que pueden llevar a una alumna a precisar refuerzo no son únicamente “un retraso en las áreas instrumentales” –si bien es cierto que en el caso de adolescentes procedentes de otros países podría haber una desadaptación curricular– ya que, por ejemplo, existe un alumnado latinoamericano que tiene dificultades con el inglés, pero, al no ser ésta una materia de un área instrumental, no se le ofrece refuerzo. Pero no sólo las razones son materias: también carencias en la gestión emocional, en hábitos de estudio, concentración...

Quizás sería conveniente empezar por ampliar y dinamizar el concepto de refuerzo escolar, no limitándolo a los contenidos, como pasa en el programa Aúna. Es decir, que ante una situación tan común como que se constate que una persona tiene serias dificultades para comprender y asimilar determinados contenidos, se desplieguen los medios pertinentes para diagnosticar y ofrecer una intervención integral y adecuada. Es decir, que se adapte el sistema al alumnado, y no al revés.

¹⁴ Ver Bravo, P. (13 de septiembre de 2020). CaixaBank-Bankia, principal financiador de Aena, El Corte Inglés y Mercadona. *Expansión*. Obtenido de

<https://www.expansion.com/empresas/banca/2020/09/13/5f5e4d51468aeb4f3d8b45bf.html>

b) El refuerzo escolar en pequeños grupos y cercano a los lugares de referencia de la adolescente migrante favorece la creación de vínculos, el sentimiento de pertenencia y la autoestima.

Si nos fijamos en la adaptación del sistema en lo que respecta a la cercanía, el programa Aúna tiene lugar en el centro educativo, el de CaixaProinfancia se imparte en el mismo barrio, pudiendo ser en el instituto o en las instalaciones de la entidad colaboradora y el programa PREs trata de aproximarse al lugar de residencia, pero en la mayor parte de los casos no se da ni siquiera en el barrio de la adolescente interesada. Aunque pueda parecer anodino, no lo es, como hemos podido observar, especialmente en el caso del programa PREs, los objetivos que persigue no son sólo de aprendizaje del castellano, también son de socialización e inclusión en la comunidad. Esta lejanía respecto al centro educativo y/o residencia podría ser un obstáculo en la consecución de sus propósitos.

En estos términos, el programa Aúna brinda seguridad y consolida el centro educativo como lugar de referencia académica y de socialización para la adolescente. Sin embargo, el alumnado migrante y no hispanohablante que precise refuerzo escolar y lingüístico –o sólo el segundo–, se encuentra con que debe desplazarse, lo que implica hacerse a un nuevo lugar, nuevo profesorado y nuevas compañeras a las que, probablemente, no se encuentre fuera de las clases, pero que, de ser de su mismo instituto o de su mismo barrio, podrían ser de ayuda en la comprensión de la materia, pero no sólo: también son amistades con las que compartir experiencias, tiempo libre... Cuando una adolescente está y se siente incluida en comunidad, es decir, hace uso de los servicios y espacios públicos, conoce recursos, tiene una red afectiva y de apoyo... etc. es más probable que se sienta parte de ésta, lo que constituye un factor de protección.

c) El refuerzo escolar es una oportunidad para trabajar la adolescencia y la migración en positivo de cara a prevenir el abandono y motivar al alumnado.

Como he podido constatar, los programas de refuerzo escolar se dirigen, principalmente, a 1º y 2º de ESO, dejando fuera a los cursos más complejos. Dificultad que se eleva si hay un desajuste curricular respecto al sistema educativo en origen y/o si no hay un conocimiento del castellano. Esto da lugar a que, bien se motive desde los centros educativos a que este tipo de alumnado se dirija hacia estudios con proyección a profesiones menos cualificadas, o que, directamente, las estudiantes abandonen. He podido concluir que las razones son fundamentalmente tres:

- Falta de intervención socioeducativa, por una parte de la educación formal que cuenta con equipos interdisciplinarios en los que la presencia del Trabajo Social es poca o nada, por otra parte de la educación no formal, a la que no todo el alumnado llega.
- El entorno sociofamiliar estresante derivado de la reciente migración y centrado, habitualmente, en la supervivencia, por lo tanto poco proveedor de motivación y de apoyo en los estudios, a lo que se le suma el escaso valor que se le da a la formación en algunas culturas, más aún provenientes de una situación de pobreza.
- La vulnerabilidad psicoemocional de la adolescencia, agravada por la migración reciente y por el racismo manifiesto o latente de la sociedad receptora.

Esto pone de manifiesto la necesidad de un apoyo psicosocial que tenga en consideración 1. el duelo migratorio, 2. la etapa vital de formación de una identidad muy orientada por la vinculación con las iguales –y que se ha visto truncada por la migración–, y 3. la carga de responsabilidades que no corresponden con su edad derivadas, una vez más, de la migración. A veces, la necesidad de refuerzo puede ser la necesidad manifiesta o el síntoma de necesidades latentes de otra índole (sociales, psicológicas, familiares, lingüísticas, materiales...), así como una oportunidad para reforzar la validación personal y la autoestima.

d) Existe una carencia de un servicio que acompañe a adolescentes migrantes de forma psico-socio-educativa en sus primeros años de llegada.

Para desarrollar mi investigación he partido de una hipótesis que cabe recordar “hay una necesidad cada vez mayor de un proyecto de barrio que se centre específicamente en las particularidades de la adolescencia migrante y precarizada, que suelen ser de tipo educativo, psicológico, lingüístico, social y de ocio, especialmente en los primeros años en el país receptor”. En este punto del trabajo, y a modo de cierre del marco teórico, puedo confirmar que, gracias a mi observación, estaba en lo cierto. Es más, soy más consciente de cuáles son realmente esas necesidades y cómo se manifiestan en cada área de una adolescente que migra y que se encuentra en una situación de vulnerabilidad. La revisión teórica y las entrevistas no sólo me han servido para cumplir con mis objetivos y corroborar mi hipótesis, sino también para conceptualizar la realidad vital de estas personas y, por tanto, poder diagnosticar, intervenir y acompañar mejor.

CAPÍTULO 6. PROYECTO DE INTERVENCIÓN: RAIZES

6.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO



Imagen 5. Logo del proyecto
Fuente: elaboración propia

Migrar es un derecho, como también lo es disponer de una vivienda o tener acceso a servicios sanitarios y sociales. Si se es menor de dieciséis años, además, la escolarización es obligatoria. También existen otros deberes tácitos que las personas migrantes deben cumplir ¿integrarse? ¿trabajar para no vivir de ayudas? ¿no trabajar para no quitarle el trabajo a las personas nacionales? ¿no ser pobres? ¿no migrar? Pero, ¿migrar no era un derecho? Si bien es pertinente conocer qué empuja a la gente a migrar en un sistema mundo capitalista, así como las consecuencias socioeconómicas que tiene para el sur global, lo cierto es que, una vez la migración se ha producido, las preguntas deben ser otras: ¿cómo recibimos a estas personas? ¿cómo las acogemos? ¿las acogemos realmente? ¿hacemos cumplir sus derechos? ¿qué rol jugamos como sociedad en esa supuesta integración? Tratar de responder a estas cuestiones es un ejercicio de humildad ante la responsabilidad que supone comprender la violencia que pueden llegar a entramar los diferentes procesos migratorios. Pareciera que la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Española sólo te respaldasen si vienes en avión y con contrato.

Si hablamos de adolescentes –menores– todo se complica en tanto que el Estado es responsable de su bienestar. En lo que respecta a su escolarización, se observa como refuerzo escolar y migración es casi un pleonismo, en parte porque el sistema educativo no es capaz de atender la diversidad y las necesidades específicas de este alumnado, en parte porque es la opción fácil para no atenderlas desde el aula. ¿La opción fácil o la opción rentable? Las consecuencias, como la baja tasa de continuidad en los estudios y la baja autoestima, conducen a la reproducción de la pobreza, una realidad de la que el propio sistema trata de sacar beneficio, así se advierte que el banco que más desahucia en San Pablo, y que de mayor cantidad de viviendas en propiedad dispone para vender, alquilar o especular, sea el que financie de forma casi monopolística el refuerzo escolar en el barrio, a partir, además, de un libro blanco aplicable en todos los territorios, independientemente de sus características económicas, sociales y culturales.

Por todo ello es que el presente proyecto se hace necesario para la construcción de la sociedad desde abajo, en red y con las personas, atendiendo a las necesidades reales, aportando herramientas, rompiendo el círculo de la pobreza, sin intereses economicistas, con visión de barrio, de forma integral y con un enfoque sistémico. No sólo reconociendo las raíces de las personas, sino también aportando valor a su vivencia aquí, creando nuevas RAÍZES.

6.2 MARCO INSTITUCIONAL, TERRITORIAL Y TEMPORAL

El proyecto RAÍZES se implementará en el barrio de San Pablo, en el Casco Histórico de Zaragoza, concretamente en el CSC Luís Buñuel, un centro abierto a las personas que se encuentra en el corazón del barrio¹⁵, pero del que hoy día no se hace demasiado uso entre la población menor de edad. Esto posibilita el conocimiento de recursos y la participación de las usuarias en la vida comunitaria. El presente proyecto se idea bajo el prisma de las necesidades y oportunidades de este barrio en cuestión, si bien es adaptable a otros barrios de la ciudad u otros municipios, aunque cabría contemplar los aspectos que entran en intersección en cada contexto, como puede ser la ruralidad, los recursos comunitarios, la oferta, calidad y titularidad del refuerzo escolar... etc.

Respecto al marco institucional, el proyecto aspira a ser autónomo, aunque no se descarta que se pueda enmarcar dentro del Ayuntamiento de Zaragoza (a través del Centro Municipal de Servicios Sociales de San Pablo), o en entidades sociales, siempre que sean locales y ancladas al territorio. Que el proyecto busque la financiación pública y/o privada independiente, es una medida para evitar la posible corrupción de sus fines en favor de intereses externos.

Temporalmente, RAÍZES se ejecutará durante dos años correspondientes a dos cursos escolares de fase experimental, es decir, de septiembre a junio. El primer año se dedicará a las dos primeras fases del proyecto, las de diagnóstico y programación. El segundo año se destinará a la entrada en la comunidad y a la ejecución. Tras los dos años se llevará a cabo una evaluación, donde se ajustará todo aquello que se considere conveniente. Después se harán evaluaciones periódicas cada tres años. El motivo es que tres son los años, como mínimo, que tarda una persona en obtener el permiso de residencia –el periodo de mayor vulnerabilidad– por lo que el proyecto acompañará, en principio, como máximo este tiempo.

6.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO

Puesto que el proyecto parte de la premisa de que la inclusión debe ser bilateral –es decir, la persona que migra debe adaptar parte de su forma de vida a la sociedad receptora y ésta tiene el deber de acoger e incluir–, los objetivos del proyecto se concretan en dos objetivos generales: uno se centra en la persona, el otro en la creación concienciación colectiva, si bien este tiene algo menos de peso. Cada objetivo general cuenta con objetivos específicos que concretan los anteriores.

¹⁵ Para más información consultar CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CONTEXTO: BARRIO DE SAN PABLO

Objetivo general 1: Acompañar, a través del refuerzo escolar, en diferentes ámbitos de la vida de adolescentes migrantes (psicológico, lingüístico, familiar, ocio y tiempo libre, orientación e intervención socioeducativa) que se hayan instalado en el barrio hace máximo tres años, con el fin de que logren autonomía personal y autoestima

- Objetivo específico 1.1: Dar a conocer el proyecto a centros educativos de educación secundaria, CAREI, servicios sociales, asociaciones de migrantes y a las entidades sociales que trabajen con la población susceptible de necesitarlo para que puedan derivar los casos que detecten
- Objetivo específico 1.2: Intervenir de forma coordinada y en equipo con las demás profesionales
- Objetivo específico 1.3: Detectar las necesidades de cada adolescente y proponer las actividades que más se adapten a su situación
- Objetivo específico 1.4: Informar, orientar y capacitar para la toma de decisiones presentes y futuras
- Objetivo específico 1.5: Favorecer relaciones en positivo entre adolescentes y quienes les cuidan trabajando con las familias, facilitando el entendimiento mutuo
- Objetivo específico 1.6: Detectar posibles comportamientos abusivos intrafamiliares
- Objetivo específico 1.7: Favorecer relaciones en positivo entre iguales
- Objetivo específico 1.8: Adaptar el proyecto a las necesidades que surjan y no al revés

Objetivo general 2: Crear conciencia social y comunitaria en torno a la experiencia vital de adolescentes migrantes a fin de que sea la sociedad la que se responsabilice de su parte en la inclusión social

- Objetivo específico 2.1: Coordinarse con el profesorado de los centros para hacer el seguimiento académico del alumnado
- Objetivo específico 2.2: Coordinarse con la trabajadora social de los centros (o con la persona encargada de la orientación) para promover acciones conjuntas (talleres, jornadas, campañas...) con el fin de concienciar al resto del alumnado fomentando la empatía y la ayuda mutua con sus compañeras
- Objetivo específico 2.3: Participar en las asambleas del CSC Luís Buñuel, dar a conocer y proponer visibilización del proyecto
- Objetivo específico 2.4: Lograr que la adolescencia se sienta parte del CSC Luís Buñuel y pueda participar de él
- Objetivo específico 2.5: Estar en contacto con el ayuntamiento, recursos y asociaciones para participación en campañas de concienciación conjuntamente, también en redes sociales
- Objetivo específico 2.6: Trabajar en red con otros recursos del barrio de San Pablo

6.4 METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La metodología de diseño del proyecto socioeducativo RAÍZES se idea, por una parte, inspirándose en el Trabajo de Fin de Grado *Trabajo Social y Autogestión Comunitaria: Unidad de Intervención Comunitaria en el barrio de San Pablo de Zaragoza*, de Bibrián, N. & Sanz, A (2016); por otra parte, siguiendo el marco lógico, “un instrumento para el análisis medios-fines” que permite “especificar con claridad y precisión los distintos componentes del proyecto y las vinculaciones que existen entre ellos”, así como “probar la coherencia del diseño del proyecto”, para ello se pone en columnas “los objetivos del proyecto y los medios que se necesitan para lograrlos” y en filas se indica “cómo pueden verificarse las realizaciones” (Ander-Egg & Aguilar, 1995). Para el diseño de este proyecto se hizo la tabla como borrador. A partir de ahí, se establecieron los objetivos (ver 6.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO) y, conforme a ellos, se plantearon, no sólo el programa de actividades (ver 6.5 ACTIVIDADES DEL PROYECTO) y la evaluación (ver 6.8 EVALUACIÓN), sino también qué fases comprende el proyecto para poder llevarse a la práctica. Estas fases –desarrolladas a lo largo de dos años escolares– serán cinco, cuyas propias características se explican a continuación:

Fase 1. Proceso de investigación y diagnóstico

En esta primera fase comenzará en septiembre de 2021. Durante la fase se realizará la investigación de la realidad sobre la que se pretende intervenir, en este caso, la de la adolescencia migrante que precise refuerzo escolar en el barrio de El Gancho. Para ello, se estudiarán y analizarán los tres ejes del proyecto:

Refuerzo escolar

¿qué recursos existen ya? ¿cómo trabajan? ¿a quiénes atienden? ¿qué oportunidades o carencias tienen?

Adolescencia migrante

¿qué es común en la adolescencia? ¿qué influye en la formación de la identidad? ¿qué factores de riesgo existen en la adolescencia migrante? ¿y necesidades?

Barrio de San Pablo

¿qué caracteriza al barrio? ¿cómo ha evolucionado la demografía? ¿cuál es el perfil de la juventud? ¿qué recursos existen para la adolescencia?

A todo esto se sumará la investigación sobre la profesión del Trabajo Social en el ámbito educativo, tanto en la educación formal como en la no formal, así como el funcionamiento del sistema educativo. Los objetivos son, por una parte, saber cómo se trabaja en los institutos con el fin de comprender qué tipo de

diálogos y sinergias se deberían establecer con ellos; por otra parte, conocer el potencial de la educación no formal para aprender cómo programar las actividades y con qué finalidad, delimitar las funciones profesiones de cada persona del equipo... etc.

El fin último de esta fase es realizar un diagnóstico social, lo más preciso posible, de la realidad sobre la que se quiere intervenir, identificando las necesidades y a qué responden, los recursos y medios internos y externos, las oportunidades, potencialidades y estrategias de intervención.

Esta primera fase de investigación y diagnóstico ya ha comenzado con la elaboración del CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL CONTEXTO: BARRIO DE SAN PABLO y del CAPÍTULO 5. MARCO TEÓRICO.

Fase 2. Programación

Una vez se tenga una visión clara de cuál es la realidad sobre la que intervenir, se procederá a diseñar el programa de actividades. Junto con ellas, se concretarán los objetivos y las estrategias de acción. Esta fase está pensada para comenzarla en febrero de 2022, hasta final de curso.

Habrà una primera reunión con todas las personas que conforman el equipo del proyecto en la que se pondrà sobre la mesa el diagnóstico y las conclusiones obtenidas en la anterior fase. A continuación, se hará una lluvia de ideas sobre cada una de las actividades: quién será la responsable, qué se ofertará, a quién se dirigirán, cómo se hará... A partir de ese momento, cada profesional desarrollará la actividad de su competencia atendiendo a los objetivos comunes. Por ejemplo, la profesora de español diseñará el programa de las clases de español según sus conocimientos, experiencia y necesidades detectadas.

Tras el trabajo individual, se pondrán en común los programas de cada actividad y se modificarán los aspectos necesarios para adaptarse a los demás, así como para favorecer la coordinación de los mismos.

La persona responsable de coordinar el equipo será la trabajadora social, si bien será de vital importancia la iniciativa de todas las personas y el espíritu de trabajo en equipo.

Fase 3. Entrada en la comunidad

Esta fase tendrá lugar en septiembre de 2022. Después de un año escolar de preparación, el proyecto ya contará con los recursos necesarios para ponerlo en marcha y podrá dar comienzo a su difusión. En esta

etapa se realizarán las reuniones pertinentes con los agentes sociales para dar a conocer el proyecto y establecer un marco común de trabajo, que serán prioritariamente:

- Equipo directivo y departamento de orientación de los centros educativos de secundaria
- Centro Municipal de Servicios sociales de San Pablo
- Entidades sociales del barrio y de la ciudad de Zaragoza que trabajen con adolescencia y migración

El motivo de priorizar las anteriores es que, probablemente, la mayor parte de las derivaciones se den desde estos ámbitos.

En septiembre es probable que ya se sepa de alumnado que precisaría de acompañamiento, bien porque se tiene conocimiento desde el curso anterior, bien porque se sabe que se ha matriculado alguna alumna que acaba de llegar a España.

También se contemplarán reuniones con asociaciones de migrantes, Casa de las Culturas, Casa de Juventud de San Pablo, CAREI, asociación y red de vecinas de San Pablo, asociaciones juveniles... con el fin de poder estrechar lazos y proponer acciones conjuntas en lo relativo a la sensibilización a través de campañas o actividades, que se concretarán en el punto 6.

Además, se acudirá a las asambleas del CSC Luís Buñuel para proponer, por una parte, la utilización de alguno de sus espacios para llevar a cabo las actividades que sean compatibles con el centro y la disponibilidad; por otra parte, para plantear la viabilidad de utilizar las redes sociales del CSC a fin de dar difusión al proyecto. Posteriormente, se acudirá a las asambleas periódicas con el propósito, no sólo de lograr un diálogo entre el proyecto y el centro de cara a conseguir que la adolescencia participe de la vida comunitaria, sino también de contribuir en el mantenimiento de éste.

Fase 4. Ejecución e implementación

A mediados de septiembre o comienzos de octubre de 2022 dará comienzo la ejecución e implementación del proyecto RAIZES. Esta fase tendrá varias etapas:

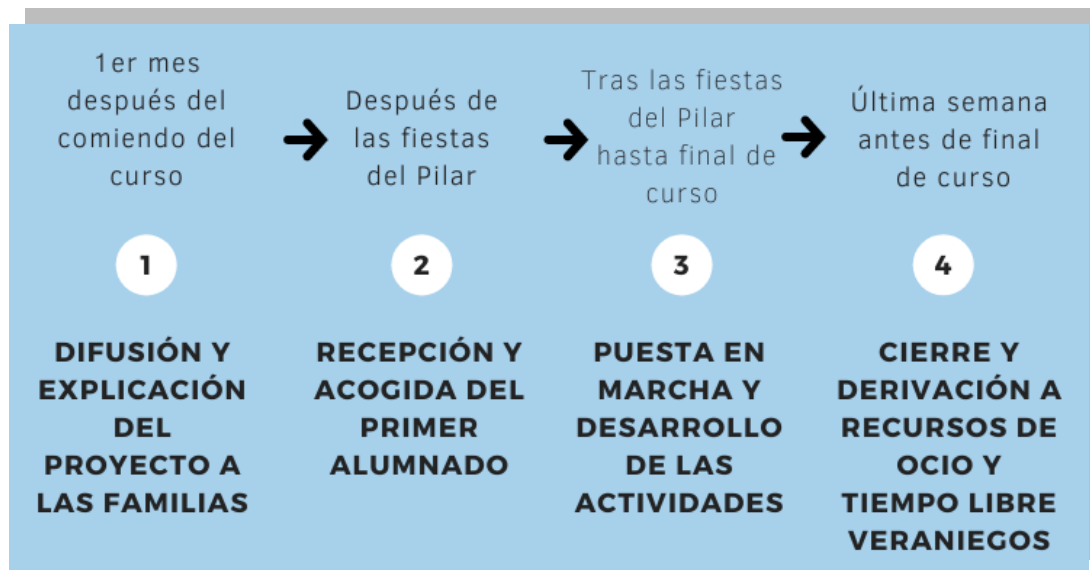


Imagen 6. Etapas para la implementación del proyecto. Fuente: elaboración propia

Para el correcto desenvolvimiento de esta fase es importante el trabajo en equipo, por ello, se realizará una reunión semanal –constada en acta– en la que se abordará cada caso desde cada una de las perspectivas profesionales de las personas del equipo. El fin es compartir la información para que la intervención sea interdisciplinar y lo más adecuada posible.

Por otra parte, se concretarán con los centros educativos reuniones con cierta periodicidad, por un lado, para informar al profesorado y recibir información académica del alumnado; por otro lado, para poder detectar nuevos casos y estar en contacto con el equipo directivo y el departamento de orientación. De igual forma, se concretarán reuniones regularmente con los agentes sociales anteriormente nombrados con el objetivo de favorecer el trabajo común e intercambiar ideas. Para estas reuniones técnicas externas se valorará la posibilidad de que el lugar de reunión rote entre las diferentes sedes, así como la elaboración de las actas.

Estas reuniones técnicas, tanto internas como externas, serán indicadores esenciales para la evaluación del proyecto, desarrollada en el punto 6.8 EVALUACIÓN.

Fase 5. Evaluación

La evaluación tendrá dos modalidades, una continua y otra final. La continua consistirá en reuniones periódicas tanto de equipo como con los agentes sociales que se considere oportuno. La final se llevará a

cabo la última semana de junio y principios de julio de 2023. Con la llegada de esta fase se pone fin al curso escolar y a las actividades que fueron programadas y ejecutadas en las fases anteriores.

La finalidad de la evaluación es hacer un balance, midiendo si los objetivos iniciales del proyecto se han cumplido y, si no lo han hecho, conocer qué razones han impedido que así sea. Realizar bien esta fase es crucial en la medida que el proyecto nació con la idea de ser dinámico, adaptándose a la realidad, y no al revés. Por esto mismo, evaluar correctamente servirá para poder realizar los cambios oportunos de cara al transcurso del curso, así como con vistas al siguiente y a los venideros.

Para la evaluación se utilizarán una serie de técnicas y procedimientos que se detallarán en el apartado 6.8 EVALUACIÓN.

6.5 ACTIVIDADES DEL PROYECTO

Las actividades son todas aquellas acciones que se van a llevar a cabo, y que conformarán el programa del proyecto, una vez la Fase 1. Proceso de investigación y diagnóstico y la Fase 2. Programación sean concluidas. Éstas son el medio a través del cual el proyecto pretende lograr una transformación social.

Las actividades se implementarán a partir de septiembre de 2022 hasta junio-julio de 2023 de forma experimental, lo que implica que, tras las evaluaciones continuas y la final, éstas estarán sujetas a las modificaciones convenientes con el fin de poder adaptarse mejor a la realidad. No obstante, aspiran a poder ser puestas en práctica a largo plazo. El proyecto consta de ocho actividades que se exponen a continuación:

6.5.1 ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN DEL PROYECTO

Sin personas a las que atender el proyecto no tendría mucho sentido, por tanto las actividades de difusión son esenciales para asegurarnos de llegar al máximo de gente posible, ya sea de forma directa o indirecta.

Estas actividades estarán divididas en cuatro tipos diferentes, según a que grupo de población se dirija:

1. **Centros educativos:** se realizará una primera reunión informativa con el equipo directivo y departamento de orientación de los centros educativos de secundaria. Ahí se les hará una presentación del proyecto, en qué consistirá, a quiénes atenderá, con qué objetivos, así como se tenderá la mano a

trabajar conjuntamente. Se les pedirá ayuda en la difusión y en la derivación de los casos que ellas consideren. Se programarán tantas reuniones como sean oportunas para planear estrategias de difusión.

2. **Familias:** para hacer llegar la información a las familias se hará mediante dos medios teniendo en cuenta la brecha digital, las barreras lingüísticas y cualquier otro obstáculo a la comunicación:
 - Correo electrónico: en las reuniones previas con los centros educativos se les habrá pedido las direcciones de correo electrónico del alumnado, a través de las que se enviará una presentación del proyecto en varios idiomas (mínimo castellano, francés, árabe, rumano, chino e inglés).
 - Folleto informativo: el profesorado de los centros educativos repartirá folletos con la misma información que figurará en los correos electrónicos, también en varios idiomas, indicando que deben entregarlo a sus familias.
3. **Agentes sociales técnicos y civiles:** se realizarán reuniones con todos aquellos agentes sociales que puedan tener algún tipo de vínculo con el proyecto para realizar una presentación y trazar unas primeras líneas comunes de trabajo con quienes aceptasen. Algunos de ellos serían: Centro Municipal de Servicios sociales de San Pablo, entidades sociales del barrio y de la ciudad de Zaragoza que trabajen con adolescencia y migración, asociaciones de migrantes, Casa de las Culturas, Casa de Juventud de San Pablo, CAREI, asociación y red de vecinas de San Pablo, asociaciones juveniles, CSC Luís Buñuel... etc.
4. **Público general:** se elaborarán folletos informativos, carteles y pegatinas para distribuir en espacios públicos como centro de juventud, servicios sociales, centro de salud, locales comerciales, institutos, sala de estudio del Museo del Fuego, biblioteca del Centro de Documentación del Agua y el Medio Ambiente, CSC Luís Buñuel, entidades sociales... También se abrirá una cuenta en la red social Instagram a través de la que se pretende llegar, especialmente, a la población joven.

6.5.2 ACTIVIDADES DE SELECCIÓN, RECEPCIÓN Y ACOGIDA

Las actividades de selección serán aquellas encaminadas a decidir qué personas son admitidas en el proyecto en tanto que usuarias, y quiénes no. Antes ello, es importante establecer por qué medio tendrá lugar el acceso al recurso. Como se ha dicho en el apartado Fase 3. Entrada en la comunidad, éste será principalmente a través de la derivación de:

- Equipo directivo y departamento de orientación de los centros educativos de secundaria
- Centro Municipal de Servicios sociales de San Pablo
- Entidades sociales del barrio y de la ciudad de Zaragoza que trabajen con adolescencia y migración

Ser derivada por alguna de estas instituciones será motivo de selección preferente en caso de no haber suficientes plazas por motivos ajenos al proyecto. No obstante, las vías acceso también pueden ser por:

- CAREI
- Otras entidades sociales
- Centro de salud de San Pablo
- Otros recursos municipales o de la DGA como Casa de las culturas, Casa de la Mujer, Instituto de la Mujer, Instituto de la Juventud...
- Por propia voluntad o de las familias

A la hora de seleccionar a las personas se valorará cada caso, pero como norma general se seguirán unos criterios de selección los criterios de selección. Algunas características darán prioridad de acceso –de nuevo, en el caso de no haber suficientes plazas–.

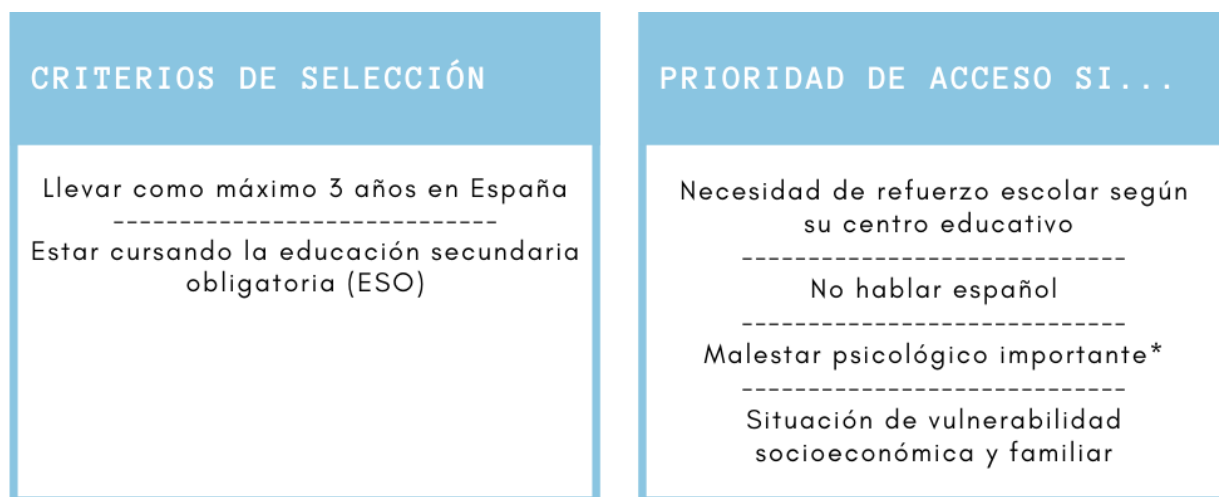


Imagen 7. Criterios de selección del alumnado. Fuente: elaboración propia

* vivencia de traumas como violencia familiar, violencia sexual, muerte de un ser querido, acoso escolar, guerra, catástrofe natural, o padecer algún tipo de trastorno mental como ansiedad, depresión, obsesivo compulsivo...

La puerta de entrada al proyecto será, como normal general, la necesidad de la actividad de refuerzo escolar (descrita en el punto 6.5.3 ACTIVIDADES DE REFUERZO ESCOLAR), desde donde se podrá derivar a otras áreas del proyecto.

La valoración de entrada la hará la trabajadora social. Una vez se reciba la derivación, está concertará una primera entrevista semiestructurada con la persona responsable de la adolescente, en la que habrá una primera toma de contacto, que servirá aproximarse a la realidad familiar, dar a conocer las normas y, de ser seleccionada firmar consentimientos/autorizaciones. Más adelante, se tendrá otra entrevista con la adolescente con la intención de acoger, conocerse mutuamente, enseñar el espacio y explicar en qué consiste el proyecto. Otro día se harán las evaluaciones que se requieran –lingüística, psicológica, de materias... etc.– por parte de las profesionales correspondientes dependiendo de las necesidades detectadas, con el fin de elaborar un diagnóstico y un itinerario de acompañamiento individual¹⁶.

Una vez comiencen las actividades con las adolescentes se hará una pequeña fiesta de bienvenida.

6.5.3 ACTIVIDADES DE REFUERZO ESCOLAR

Las actividades de refuerzo escolar serán las encaminadas al trabajo, resolución de dudas y explicación de conceptos que el alumnado no haya comprendido en clase, pero no sólo: esta actividad está enfocada desde el punto de vista del acompañamiento pedagógico, donde la alumna es central, y cuyo primer objetivo es el aprendizaje activo. Es decir, se trata de que ésta adquiera competencias que le permitan obtener recursos para, en un futuro, poder tener acceso a la información que precise, por ejemplo a través de internet o animando a que se comuniquen con su profesorado (vía correo electrónico, preguntando en clase...). Se quiere generar reflexión y espíritu crítico, alejándose de los “porque sí” o de la memorización. Para ello, se tendrán en cuenta otros factores importantes en el proceso de aprendizaje como: técnicas de estudio, uso de la agenda y organización, desarrollo de la atención, motivación... etc.

Las clases serán, preferentemente, de 3-4 alumnas de características similares en curso, nivel de idioma, edad y centro educativo. Con esto se busca, no sólo el buen aprovechamiento de las clases, sino que puedan generar redes de apoyo entre ellas. Las clases durarán todo el curso escolar y ocuparán entre cuatro y seis horas semanales, dependiendo de la necesidad. En cualquier caso, las clases serán de dos horas. Se buscará la compatibilidad de horarios con el refuerzo lingüístico, así como con el resto de las actividades.

¹⁶ Ver 6.5.8 ACTIVIDADES DE TRABAJO SOCIAL para más información.

6.5.4 ACTIVIDADES DE REFUERZO DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)

Esta actividad será en características similar a la de refuerzo escolar, tanto en número de alumnado como en objetivos.

Los grupos se configurarán atendiendo al nivel de idioma, que la profesora determinará al comienzo de la actividad mediante una evaluación de competencias lingüísticas. Como, normalmente, este alumnado estará también en la actividad de refuerzo escolar, se intentará que esté con compañeras que también se encuentren en el otro grupo.

Las clases estarán orientadas al aprendizaje del español desde la utilidad y el juego. El objetivo es que sea un espacio dinámico y divertido.

6.5.5 ACTIVIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOLÓGICO Y PSICOTERAPIA

El acceso a este servicio puede ser darse porque la trabajadora social –por iniciativa propia o por sugerencia por parte de otra persona del equipo– considere que sería conveniente que, debido a las circunstancias personales de la adolescente, tuviese atención psicológica. También se podría acceder porque la propia usuaria desea tratar ciertos temas con una psicóloga. En ese caso, tendría que comentarlo con la profesora de refuerzo o con la trabajadora social y sería ésta última la que haría la derivación.

Las actividades serán, principalmente, de dos tipos:

1. **Terapia psicológica:** pensada para el medio-largo plazo, se tratan los asuntos con mayor profundidad, ahondando en las causas del malestar y trabajando en el aprendizaje de técnicas de regulación emocional.
2. **Asesoramiento psicológico:** pensado para el corto plazo, una o dos sesiones en las que se aborda aquello que puede inquietar puntualmente a la adolescente. Puede ser el primer acercamiento antes de comenzar una terapia, o simplemente una consulta ocasional.

Estas actividades las desarrollará una psicóloga, cuyo objetivo será acompañar psicológicamente en aquellos procesos que trascienden el ámbito educativo, pero que atraviesan a la persona y le provocan sufrimiento emocional, algo que le impide estudiar.

6.5.6 ACTIVIDADES DE OCIO, SOCIALIZACIÓN Y CONEXIÓN CON EL BARRIO

Las actividades de ocio y tiempo libre tienen un objetivo principal: la educación en valores a través de la promoción del ocio sano y consciente, así como de relaciones afectivas positivas. Para ello, desde el proyecto se trabajará diariamente por conocer qué es lo que mueve a la adolescencia actualmente, las modas, inquietudes y deseos. Estas actividades pretenden ser un espacio de conexión, tanto interpersonal, como con el entorno. Tal como se describe en el punto 5.2.2 ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL TRABAJO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL CON LA ADOLESCENCIA?, desde el proyecto se aspira a trabajar de forma transversal la violencia machista, el racismo, los trastornos de la conducta alimentaria, la no violencia, la autoestima y el autoconcepto, las habilidades sociales o las drogodependencias.

Las actividades tendrán dos vertientes:

1. **Actividades promovidas desde RAÍZES:** tendrán que ver con jornadas dedicadas a determinadas temáticas que vayan saliendo durante el curso. Algunos ejemplos serían: uso de redes sociales, educación sexual, afectividad positiva, salidas para visitar recursos, relación saludable con la alimentación y el cuerpo, comunicación con sus familias... etc. Los talleres no serán como charlas, sino que tratarán de ser atractivos y dinámicos, incentivando la participación y procurando que no sean en el espacio de las clases, sino al aire libre o en espacios del barrio. Las sugerencias del alumnado serán un factor clave a la hora de organizar algún taller. Estas actividades serán diseñadas, mayormente, por la trabajadora social, en coordinación con otras profesionales del equipo cuando sea preciso. También se contemplará la participación de personas ajenas al proyecto: voluntarias, activistas, vecinas, personal técnico, estudiantes... etc.
2. **Coordinación con recursos dinamizadores de actividades de ocio, tanto públicos como privados:** éstas serán las que cobren mayor peso en la intervención socioeducativa. La trabajadora social estará en permanente contacto con los recursos destinados a la adolescencia para fomentar la participación de sus usuarias en actividades que se pongan en marcha en el barrio –y en la ciudad de Zaragoza–. Algunos de estos recursos son: PIEEs, Casas de Juventud, bibliotecas, Instituto de la Juventud, CIPAJ, Zona de Salud Joven Amparo Poch, entidades sociales... etc. El objetivo es que el alumnado conozca la variedad de recursos a los que tiene acceso y que pueda encontrar alguno que se adecúe a sus gustos (deporte, baile, teatro, música, excursiones...), lo que facilitará que la persona haga nuevas amistades y que se sienta validada para acceder a determinados espacios, pero no sólo: también normalizará la

presencia de adolescentes migrantes en el espacio público. Además, se animará al alumnado a participar en alguna asamblea del CSC Luís Buñuel, así como a proponer ideas que les puedan surgir.

6.5.7 ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN Y CONCIENCIA SOCIAL

Según figura en el punto 6.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO, el objetivo segundo objetivo del proyecto es “crear conciencia social y comunitaria en torno a la experiencia vital de adolescentes migrantes a fin de que sea la sociedad la que se responsabilice de su parte en la inclusión social”. Es decir, el proyecto contará con actividades que acerquen la realidad de la adolescencia migrante a quienes no están en contacto con ella, o que si lo están, pero la ignoran. Para ello, se organizarán:

1. **Charlas-taller en los institutos:** en coordinación con la persona responsable de orientación se diseñarán charlas-taller dirigido al alumnado. En ellas se promoverá una reflexión conjunta de qué supone la migración en general, para sus compañeras de clase, en particular.
2. **Campañas:** se llevarán a cabo campañas de sensibilización junto con instituciones públicas o privadas, con presencia física a través de carteles, pero también en redes sociales. Algunos ejemplos serían: Casa de las Culturas, asociaciones migrantes, sindicato de manteros, FAIM, Aldeas Infantiles... etc.
3. **Participación en acciones formativas:** se participará, dentro de los recursos existentes y de las oportunidades disponibles, en acciones formativas como charlas-conferencias en congresos, en la Universidad de Zaragoza, en centros sociales, en centros de formación profesional o cualquier centro educativo y en otros espacios en los que el proyecto encaje y sea bienvenido.

Se prepararán: trípticos de presentación, folletos informativos, cartelería, recursos audiovisuales, lecturas recomendadas... etc.

6.5.8 ACTIVIDADES DE TRABAJO SOCIAL DE CASOS

Como se ha podido ver en el punto 6.5.2 ACTIVIDADES DE SELECCIÓN, RECEPCIÓN Y ACOGIDA, la trabajadora social es la encargada de seleccionar y acoger al nuevo alumnado, según los criterios establecidos. Su labor está presente, de igual manera, en otras actividades, por ejemplo en la de gestionar algunas de las actividades de ocio y tiempo libre o de realizar la evaluación. Sin embargo, también es la

responsable de realizar las tareas propias del Trabajo Social de Casos, cuyas actividades se describen a continuación:

1. **Diagnóstico social:** como se describe en el punto 6.5.2 ACTIVIDADES DE SELECCIÓN, RECEPCIÓN Y ACOGIDA, al realizarse una derivación, se conciertan entrevistas con la familia y con la usuaria. En una de ellas se harán las evaluaciones que se requieran –lingüística, psicológica, de materias... etc.– que, junto con la información obtenida en entrevistas y gracias a otras profesionales –si es el caso–, se podrá elaborar un diagnóstico social que permita diseñar un acompañamiento adecuado.
2. **Itinerario de acompañamiento individual:** consistirá en un plan individualizado donde, de acuerdo al diagnóstico, y con el consentimiento de las familias y el acuerdo de las menores, se establecerán una línea de trabajo y unos objetivos.
3. **Acompañamiento:** tras el establecimiento de un marco de trabajo individualizado, la trabajadora social fijará, con cierta periodicidad –idealmente cada tres meses–, una reunión con la familia de cada usuaria, a valorar si con la alumna o no. De forma más flexible, también fijará citas con cada alumna dependiendo de su evolución, de sus demandas, de lo que manifieste su profesorado o familia... etc. para tratar diversos temas que vayan surgiendo durante el curso. El contacto alumnado-trabajadora social será habitual, por lo que el seguimiento se ajustará a las circunstancias. El acompañamiento consistirá también en derivación interna o a otros recursos, orientación, atención de demandas...
4. **Coordinación:** la trabajadora social se coordinará con las otras personas del equipo, esto se hará mediante el trabajo conjunto día a día, pero, sobre todo, en una reunión semanal donde se abordará una por una la realidad de cada usuaria con el fin de compartir información y adaptar los itinerarios a las circunstancias cambiantes. La trabajadora social también estará en coordinación con otros recursos dependiendo de las necesidades de cada caso.

Las fases abordadas desde el Trabajo Social de Casos son las siguientes:

1	2	3	4	5	6	7
Recepción derivación/ demanda	Recepción de la familia	Acogida de la alumna	Elaboración diagnóstico social	Elaboración del itinerario	Acompañamiento / seguimiento	Cierre
Informe social	1ª entrevista semiestruct.	1ª entrevista: - Conocerse - Escucha	Estudios Castellano	Análisis de la situación	Entrevistas 1vez/mes con familias	Evaluación final
Coordinación	Aproximación realidad	- Explicar proyecto	Salud mental	DAFO	Contacto habitual + reuniones con la alumna	Derivación a recursos de verano u otros
Llamar para 1ª entrevista	Normas Firmas	2ª entrevista: - Evaluaciones	Situación familiar Ocio y TL Otros	Objetivos Línea de trabajo (flexible) Actividades	Orientación Atención de demandas Coordinación con: - Equipo - Otros recursos	

Tabla 3. Fases abordadas desde el Trabajo Social de Casos. Fuente: elaboración propia

6.6 RECURSOS

Los recursos con que cuente el proyecto son de tres tipos: humanos, materiales y espacios de trabajo, si bien estos podrían variar, pues es una aproximación según las necesidades percibidas, pero podrían variar en función de la detección de nuevas demandas.

6.6.1 RECURSOS HUMANOS

El proyecto contará con cuatro profesionales, cuyas cualidades y perfil –como regla general– se describe a continuación:

- **Trabajadora social**
 - Formación específica en el ámbito de la migración y menores
 - Buen conocimiento del inglés y francés, recomendable tener nociones de una tercera lengua: árabe, rumano o chino
 - Habilidades para la coordinación de equipo

- **Psicóloga especializada en adolescentes migrantes**
 - Buen conocimiento del inglés y francés, recomendable tener nociones de una tercera lengua: árabe, rumano o chino
 - Formación específica en atención psicológica a migrantes: duelo migratorio, traumas derivados del proceso migratorio, traumas derivados de la pobreza...
 - Formación específica en adolescencia

- **Profesora especializada en área de humanidades y enseñanza de ELE**
 - Formación académica que habilite como docente de ELE
 - Buen conocimiento del inglés y francés, recomendable tener nociones de una tercera lengua: árabe, rumano o chino
 - Formación/conocimiento/inquietud en el ámbito de la migración juvenil
 - Capacidad para conectar con el alumnado y detectar necesidades

- **Profesora especializada en área científica**
 - Graduada universitaria en el ámbito científico con máster habilitante para ejercicio de la docencia
 - Buen conocimiento del inglés y francés
 - Formación/conocimiento/inquietud en el ámbito de la migración juvenil
 - Capacidad para conectar con el alumnado y detectar necesidades

Por el momento no se va a contar con personas voluntarias porque se considera importante que, al menos durante el arranque del proyecto, todas las acciones estén bien diseñadas y profesionalizadas. Una vez se tenga un ritmo de trabajo se considerará el incorporar personal voluntario, que se cree interesante de cara a fomentar las redes de apoyo mutuo en el barrio, aunque nunca desplazando la labor profesional para lograr una intervención socioeducativa adecuada.

6.6.2 RECURSOS MATERIALES

Estos recursos serán, mayormente, material de oficina, material escolar y material informativo. Está previsto su uso para, como mínimo, un curso escolar. Se clasifica en dos tipos:

- Fungibles: bolígrafos, rotuladores de pizarra, folios, cartuchos de tinta, rotuladores, carpetas, folletos informativos, tríptico de presentación, carteles, mascarillas, gel hidroalcohólico.
- No fungibles: ordenadores, impresora multifunción, pizarra blanca, borrador, grapadora, tijeras.

6.6.3 ESPACIOS DE TRABAJO

Las actividades de refuerzo escolar y refuerzo de ELE tendrán lugar en un aula cedida por el CSC Luís Buñuel, previa presentación del proyecto y solicitud en asamblea.

Las actividades relacionadas con Trabajo Social y Psicología, se atenderán en despachos cedidos por el Ayuntamiento de Zaragoza (en el Centro Municipal de Servicios Sociales de San Pablo u otro lugar) o por alguna entidad social afín al proyecto. Se intentará que los despachos estén lo más cerca posible a la Plaza Santo Domingo con el fin de que la conexión entre las clases de refuerzo y el resto de las actividades sea fluida.

6.7 PRESUPUESTO

6.7.1 Gastos

Los gastos se dividen en tres, haciendo referencia a los tres tipos de recursos –anteriormente descritos– que necesita el proyecto para salir adelante: humanos, materiales y de espacios de trabajo.

En cuanto a los humanos, nos encontramos ante un proyecto ambicioso, especialmente ante la elevada calidad profesional con que cuenta. El salario de cada profesional ha sido asignado en función del grupo profesional al que pertenece, así como con arreglo a la función complementaria que pueda desempeñar en el proyecto, según lo que indica el Convenio colectivo estatal del sector de acción e intervención social para el año 2021 (Boletín Oficial del Estado, 2019).

Respecto a los materiales, el precio por unidad es una aproximación según lo encontrado en una búsqueda rápida en tiendas *online*.

RECURSOS HUMANOS					
CATEGORÍA PROFESIONAL	SALARIO BASE BRUTO ANUAL	COMPLEMENTOS ANUALES		TIPO DE JORNADA	TOTAL
Trabajadora social (grupo 1)	22.896	Complemento coordinación equipo (intermedio 4-5 personas)	1.127,88	Completa	24.023,88
Psicóloga (grupo 1)	22.896			Completa	22.896
Profesora área humanidades/ELE (grupo 1)	22.896			Completa	22.896
Profesora área científica (grupo 1)	22.896			Completa	22.896
TOTAL					92.711,88
RECURSOS MATERIALES					
	MATERIAL	UNIDADES	€/UNIDAD	TOTAL	
MATERIAL NO FUNGIBLE	Ordenadores	4	399	1.596	
	Impresora multifunción	1	49	49	
	Grapadora	4	3,76	15,04	
	Pizarra blanca	1	141,78	141,78	
	Tijeras	4	4,42	17,68	
	Borrador	1	15,77	15,77	
MATERIAL FUNGIBLE	Rotuladores pizarra	1 paquete (4 unidades)	8,81	8,81	
	Bolígrafos	1 paquete (50 unidades)	11,50	11,50	
	Paquetes de	1 paquete (2500 unidades)	23,95	23,95	

	folios			
	Cartuchos de tinta	2	19,99	39,98
	Gel hidroalcohólico	1 garrafa de 5L	13,75	13,75
	Mascarillas	10 paquetes (de 50 unidades)	5,95	59,50
	Rotuladores	1 paquete (144 unidades)	16,58	16,58
	Carpetas	50	0,91	45,50
	Folletos informativos	200	0,25	50
	Tríptico de presentación	200	0,30	60
	Carteles	20	1,5	30
TOTAL				2.194,84
ESPACIOS DE TRABAJO				
		€/MES	MESES	TOTAL
	Despacho cedido por el Ayuntamiento para atención (TS y psicóloga)	-	9	-
	Aula CSC Luís Buñuel	-	9	-
TOTAL				-
GASTO TOTAL				94.906,72

Tabla 4. Gastos. Fuente: elaboración propia

6.7.2 Financiación

Como se indica en el apartado 6.2 MARCO INSTITUCIONAL, TERRITORIAL Y TEMPORAL, el proyecto RAÍZES aspira a ser autónomo, pero no se descarta que pueda enmarcarse dentro del Ayuntamiento de Zaragoza o de entidades sociales locales y ancladas al territorio. Por tanto, la financiación está prevista que sea por cuatro vías principalmente:

- Partida presupuestaria de Acción Social del Ayuntamiento de Zaragoza
- Subvenciones del Gobierno de Aragón
- Subvenciones privadas afines a los valores del proyecto
- Ingresos generados de impartición de charlas-taller en institutos o acciones formativas en congresos, Universidad, conferencias, centros públicos o privados interesados...

6.8 EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se diseña tratando de responder a la pregunta ¿qué sería un éxito para el proyecto? Sin duda, un éxito es que se pudiera atender a todas las adolescentes migrantes que lleguen al barrio, mejorando su bienestar y creando conciencia social en el barrio, cumpliendo todos los objetivos propuestos (ver 6.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO). Para poder verificar que así es, o para detectar carencias, se establecerán unos criterios para la evaluación del proyecto a través de unas técnicas e indicadores. La evaluación se hará en dos momentos, que permitan valorar el rumbo del proyecto.

6.8.1 Momentos de la evaluación

1. **Evaluación continua:** ésta será la que se lleve a cabo durante el curso, de forma diaria o con una periodicidad establecida. En ella se evaluarán los aspectos que surjan en el día a día con el objetivo de fomentar el aprovechamiento del recurso por parte del alumnado. Esta evaluación permitirá modificar aquellas actuaciones previstas en el proyecto que, bien no se ajusten a la realidad material, bien sean incompatibles con los recursos existentes. Para ello se realizará:
 - Reuniones semanales con el equipo del proyecto
 - Reuniones de seguimiento y evaluación mínimo una vez al trimestre con: el equipo directivo, departamento de orientación o con la persona que corresponda de los centros de educación secundaria; entidades sociales del barrio que trabajen con adolescencia y migración; y con el

Centro Municipal de Servicios Sociales de San Pablo. Así como con otros agentes sociales con quienes se trabaje (red de vecinas, asociaciones, centro de salud, casa de juventud... etc.).

- Tutorías cada mes mínimo con cada alumna
- Entrevistas con las familias mínimo una vez al trimestre

2. **Evaluación final:** ésta será la que se realice a final de curso. La finalidad es hacer balance entre los objetivos propuestos al comienzo del proyecto y aquellos que se ha logrado conseguir, de cara a modificar lo que sea conveniente para el curso siguiente. Se efectuarán reuniones finales con cada uno de los agentes sociales anteriormente nombrados. En el caso de los centros educativos se analizará cada caso de acuerdo al boletín de notas y al informe aportado por el centro. Por otra parte, se citará a las familias para analizar la evolución y se dinamizará una evaluación realizada por el alumnado (encuesta y dinámica grupal). Finalmente, habrá una reunión de equipo para comentar todos los criterios que atañen al proyecto y que ya se han ido examinando: atención, intervención, aprovechamiento, conexión con el barrio, trabajo en red y eficiencia.

6.8.2 Indicadores de evaluación

CRITERIO	PREGUNTA	INDICADOR	TÉCNICA O MEDIO DE VERIFICACIÓN
ATENCIÓN	¿Se ha atendido a todas las adolescentes que lleven menos de tres años?	% de personas atendidas respecto a la población diana	Reuniones periódicas (mínimo una vez al trimestre) con centros educativos, CMSS y entidades que trabajen con esta población
INTERVENCIÓN	¿Se han detectado las necesidades manifiestas y latentes para derivar al recurso interno o externo más adecuado a la menor?	Opinión de la familia	Entrevistas semiestructuradas con las familias (mínimo una vez al trimestre)
		Satisfacción de la alumna	Actas de tutorías con la alumna (mínimo una vez al mes)

		Progreso de la alumna en diferentes ámbitos	Ficha de seguimiento Actas de reuniones semanales con el equipo
APROVECHAMIENTO	¿Se ha aprovechado el recurso por parte del alumnado?	% de clases a las que se ha asistido	Control de asistencia
		Mejoría en el rendimiento escolar	Boletín de notas/reuniones e informe del centro educativo (mínimo una vez al trimestre)
		Opinión del alumnado	Cuestionario sobre utilidad del recurso Dinámica de la pecera (ver ANEXO 2: DINÁMICA DE LA PECERA)
CONEXIÓN CON EL BARRIO	¿Se ha contribuido a generar conciencia colectiva mediante la participación tanto del proyecto como de las usuarias en espacios públicos?	% de alumnas que asisten a actividades externas de Ocio y TL	Reuniones periódicas con Casa de la Juventud y entidades que oferten actividades de ocio y TL (mínimo una vez al trimestre)
		N.º de charlas-taller en los institutos	Reuniones con el equipo directivo y departamento de orientación de los centros educativos (mínimo una vez al trimestre)
		Satisfacción del CSC Luís Buñuel con la participación del proyecto	Asistencia a asambleas del CSC Luís Buñuel (una vez al mes)

		Alcance de las campañas de sensibilización	Cuestionarios por RRSS Grupo de discusión con personas implicadas
TRABAJO EN RED	¿Se han articulado sinergias entre los distintos agentes sociales (entidades, institutos, recursos públicos, redes vecinales), que hayan posibilitado un marco de trabajo conjunto?	N.º de reuniones con agentes sociales	Reuniones con el equipo y con agentes sociales
		N.º acciones conjuntas	
EFICIENCIA	¿Los recursos con que se contaban han permitido ejecutar todas las actividades planificadas para el proyecto?	Contraste entre el proyecto y lo ejecutado sobre nivel de gasto	Memoria anual Cuentas anuales

Tabla 5. Indicadores de evaluación. Fuente: elaboración propia, basada en Bibrián N., & Sanz, A. (2016). *Trabajo Social y Autogestión Comunitaria: Unidad de Intervención Comunitaria en el barrio de San Pablo de Zaragoza*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DEL TRABAJO

Llegadas a este punto, el presente TFG llega a su fin. Antes, me gustaría compartir unas reflexiones sobre el balance entre aquello que me propuse y lo que he logrado, la viabilidad del proyecto y los aprendizajes que me llevo.

7.1 LOGRO DE OBJETIVOS

Para este Trabajo de Fin de Grado me había propuesto cinco objetivos generales. Tres de ellos estaban orientados hacia la investigación, incluyendo la revisión bibliográfica y el trabajo de campo. Estos eran los referentes a conocer la realidad del refuerzo escolar, de la labor profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo y de la adolescencia migrante y vulnerable. Contextualizándolo en el barrio de San Pablo, lo que constituía un cuarto objetivo. El quinto de ellos, y la razón que me llevó a querer realizar este trabajo, era el diseño de un proyecto de acompañamiento socioeducativo, el objetivo más ambicioso, pues debía ser rigurosa en la consecución de los anteriores para poder sostener mi idea.

A estas alturas puedo decir que me siento satisfecha con el logro de mis objetivos, si bien hay aspectos que siempre son mejorables. El objetivo general 1 “Elaborar un proyecto de acompañamiento socioeducativo dirigido a adolescentes migrantes de reciente llegada” ha sido resuelto exitosamente, lo que indica que el resto de los objetivos también han sido logrados ya que he podido diagnosticar adecuadamente la realidad social que atañe al proyecto. Con todo ello, considero que he conseguido idear un proyecto que integra orgánicamente el equilibrio entre la responsabilidad social a través de la sensibilización y la intervención individual en el trabajo de casos, fuera del marco asistencialista, y contemplando las características contextuales del barrio de El Gancho.

7.2 VIABILIDAD E INPORTANCIA DEL PROYECTO

RAÍZES es un proyecto innovador centrado en la juventud y en su potencial, a menudo infravalorado. Pero no sólo: también se centra en el tejido de barrio. RAÍZES pone sobre la mesa una realidad –la de la adolescencia migrante– que ha quedado relegada al asistencialismo en la sombra. Considero que con las herramientas adecuadas y sin un gran despliegue de recursos, ya que se pretende hacer uso de lo que ya está disponible, se puede sembrar la semilla del cambio a nivel local, hacia una sociedad más informada, mas colaborativa y participativa, en una época en que no sólo la cohesión social –que recae casi únicamente en el Estado– está en peligro, sino también las iniciativas sociales autónomas o financiadas con

fondos públicos. Y no es que sea, como ya se ha dicho en otros puntos del trabajo, una crítica a la profesionalidad de quienes trabajan en proyectos subvencionados con fondos privados, sino a un sistema económico que destruye el tejido asociativo en favor de intereses economicistas de grandes instituciones privadas.

Por otra parte, cabe resaltar que, aunque RAÍZES ha sido pensado, particularmente, bajo el análisis de la realidad social en San Pablo, y, en general, de la legislación aragonesa, muchos otros aspectos del proyecto son comunes en el marco de trabajo de la intervención socioeducativa con adolescentes migrantes. Por este motivo, y haciendo un diagnóstico social específico, el proyecto sería replicable en otros barrios, ciudades o, incluso, en el medio rural.

7.3 REFLEXIONES FINALES Y APRENDIZAJES

Si tuviera que definir mi Trabajo de Fin de Grado con una palabra, sin duda, ésta sería reto. Un reto a nivel personal y profesional. Personalmente suponía el cierre de una etapa de mi vida, pero profesionalmente todavía significaba más. Después de más un año de pandemia, y tras un curso algo anómalo, no sabía si sería capaz de realizar este proyecto que tanto resonaba en mí durante mis prácticas en Tramalena. Me encontraba en la tesitura de verme poco preparada, en tanto que (casi) trabajadora social, para obtener la información necesaria para sustentar el proyecto y después diseñarlo de manera profesional. Para lo primero, es cierto que, a raíz del COVID-19, me encontré con mayor dificultad para acceder a las personas y conseguir una amplia variedad de impresiones. Lo segundo se derivaba de dos factores. Por una parte, de mi poca experiencia elaborando proyectos desde el Trabajo Social. Por otra parte, me topé con una realidad con la que no contaba: no tenía gran formación desde la que partir puesto que el grado de Trabajo Social no cuenta con ninguna asignatura que aborde dicha disciplina en el ámbito educativo, ni específicamente ni en parte en temario de otras.

Con todo ello, este TFG me ha dado la oportunidad de aprender y profundizar en este ámbito de la profesión que era desconocido para mí, pero que descubro con un gran potencial, pese al poco reconocimiento social e institucional con que cuenta. Acercarme a la realidad del refuerzo escolar ha sido agri dulce: me ha permitido conocer cómo se trabaja desde otros recursos y poner en valor la labor que ahí realiza, pero también me ha llevado a darme cuenta de las serias carencias que tiene, especialmente en lo que respecta a los mecanismos de inclusión. Precisamente, mi experiencia como profesora de refuerzo y la evidencia científica, a la que la elaboración de mi TFG me ha permitido acceder, han sido claves para ser consciente de las implicaciones que la migración tiene en la salud mental y social de las adolescentes. Así,

he podido reflexionar sobre cómo quería que fuera mi proyecto, que me ha enseñado a ser más paciente y a tomar en consideración cada detalle, planteándome de qué forma las cosas se harían mejor y porqué.

A modo cierre y como reflexión final, el mayor aprendizaje que me llevo es haber tenido la capacidad de aceptar el reto, de ser coherente con mi idea y de tratar de llevarla a término una vez convencida de que era útil, aunque ello supusiera un esfuerzo extra. Al final, investigar, tener curiosidad e iniciativa se hace imprescindible para ir más allá y cambiar lo que se cree injusto o mejorable.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (1995). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. San Isidro: Lumen-Hvmanitas.
- ASSI. (2015). *Urbanismo neoliberal en Zaragoza. Planes de regeneración urbana y efectos socio-económicos en el barrio de San Pablo-El Gancho*. Zaragoza: Acción Social Sindical Internacionalista.
- Beale, M., & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child development*, 61(2), 290-310.
- Beltrán, S. (2014). *El refuerzo educativo como factor clave en el aprendizaje eficaz en El Salvador en el año 2014*. San Salvador: Universidad pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.
- Bibrián N., & Sanz, A. (2016). *Trabajo Social y Autogestión Comunitaria: Unidad de Intervención Comunitaria en el barrio de San Pablo de Zaragoza*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Boletín Oficial del Estado. (20 de febrero de 2019). *Resolución de 6 de febrero de 2019, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el Acta del acuerdo de modificación del Convenio colectivo estatal del sector de acción e intervención social*. Obtenido de Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/20/pdfs/BOE-A-2019-2330.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. (1 de febrero de 2019). *Resolución de 15 de enero de 2019, de la Dirección General del Trabajo, por la que se registra y publica el Acta del acuerdo relativo a las tablas salariales para los años 2018, 2019, 2020 y 2021*. Obtenido de Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/boe/dias/2019/02/01/pdfs/BOE-A-2019-1327.pdf>
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Bravo, P. (13 de septiembre de 2020). CaixaBank-Bankia, principal financiador de Aena, El Corte Inglés y Mercadona. *Expansión*. Obtenido de <https://www.expansion.com/empresas/banca/2020/09/13/5f5e4d51468aeb4f3d8b45bf.html>
- Brown, B., Clasen, D., & Eicher, S. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental psychology*, 22(4), 521.
- CAREI. (2021). *¿Qué es el Programa de Refuerzo del Español?* Obtenido de CAREI: <https://carei.es/programa-de-refuerzo-de-espanol/>
- Centro Social Comunitario Luis Buñuel. (20 de Abril de 2021). *CSC Luis Buñuel*. Obtenido de CSC Luis Buñuel: <http://centroluisbunuel.org/>
- Clark, E. (2005). The order and simplicity of gentrification: a political challenge. En R. Atkinson, & G. Bridge, *Gentrification in a global context: the new urban colonialism* (págs. 256-264). Londres: Routledge.
- Collins, W., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of adolescent psychology* (págs. 331-361). N.J.: Willey.

- Colom, A. (1984). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. Barcelona: Cuadernos de pedagogía.
- Colom, A., Bernabeu, J., Domínguez, E., & Sarramona, J. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- El Periódico. (8 de mayo de 2013). La concertada estrena ayudas para aplicar este curso el PROA. *El Periódico de Aragón*. Obtenido de <https://www.elperiodicodearagon.com/aragon/2013/05/08/concertada-estrena-ayudas-aplicar-curso-47413460.html>
- Erikson, E. (1992). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Gamarra, L. (19 de noviembre de 2020). De la LGE a la LOMLOE: la 'ley Celaá' será la novena ley de Educación desde 1970. *20 minutos*. Obtenido de <https://www.20minutos.es/noticia/4480192/0/leyes-educacion-espana-50-anos/>
- Gento Palacios, S., Sánchez Sáinz, M., & Lakhdar, S. (2010). *Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gobierno de Aragón. (25 de mayo de 2015). *Orden de 5 de mayo de 2015*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=856075960909>
- Gobierno de Aragón. (18 de junio de 2018). *ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025977443939>
- Gobierno de Aragón. (20 de noviembre de 2020). *ORDEN ECD/1133/2020, de 12 de noviembre*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón: <https://educa.aragon.es/documents/20126/460316/AUNA+ORDEN+CONCESORIA+BOA+CONCERTA+DOS.pdf/e03e7a13-9b24-b207-e1e5-0ae78764b0bc?t=1605863281881>
- Gobierno de Aragón. (20 de noviembre de 2020). *Orden ECD/1134/2020, de 12 de noviembre*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón: <https://educa.aragon.es/documents/20126/1200692/ORDEN+CONCESORIA+P%C3%9ABLICOS+BOA.pdf/83631a6f-7129-966a-0a0e-1cf14988f3a1?t=1605859191249>
- Gobierno de Aragón. (15 de septiembre de 2020). *Orden ECD/860/2020, de 4 de septiembre*. Obtenido de Boletín Oficial de Aragón: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1129086482222&type=pdf>
- Gómez-Quintero, J. (2013). *Evaluación del Plan Integral del Casco Histórico 2005-2012. Diagnostico del barrio y propuestas de futuro*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza/Universidad de Zaragoza.

- González, V. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*(7), 77-97. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477>
- Lázaro, J. E. (2001). Recordando el I Centenario de los Sitios de Zaragoza en la parroquia de San Pablo. Zaragoza: Institución Fernando El Católico (CSIC).
- Michel, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: la educación nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*(10).
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *¿Qué es el plan PROA?* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Plan PROA 2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España. Obtenido de https://sede.educacion.gob.es/publventa/descarga.action?f_codigo_agc=12206_19
- Ministerio de educación, cultura y deporte. Gobierno de España. (2012). Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de educación número extraordinario*, 25.
- Obra Social "la Caixa". (2013). *Guía del refuerzo educativo. Programa CaixaProinfancia*. Barcelona: Edicions 62 S.A.
- Oliva Delgado, A. (julio de 2011). Apego en la adolescencia. *Acción psicológica*, 8(2), 55-65.
- OMS. (2021). *Desarrollo en la adolescencia*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Puyol, B., & Hernández, M. (2009). Trabajo Social en educación. *Revista Qurriculum*, 97-117.
- Ribalaygue, J. (17 de Diciembre de 2013). La PAH declara a Bankia, BBVA, La Caixa y Santander como los bancos más desahuciadores. *El Mundo*. Obtenido de <https://www.elmundo.es/cataluna/2013/12/17/52b04c3d268e3ea4058b457f.html>
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Servicio de Organización y Servicios Generales. Ayuntamiento de Zaragoza. (2020). *Cifras de Zaragoza. Datos demográficos del padrón municipal de habitantes*. Zaragoza: Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza. Área de Presidencia, Hacienda e Interior.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Terrén, E. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. En A. López, & L. Cachón, *Juventud e inmigración: Desafíos para la participación y para la integración* (págs. 186-203). Islas Canarias: Dirección General de Juventud de la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.

1. ANEXOS

ANEXO 1: GUIONES DE LAS ENTREVISTAS

1. Entrevista a adolescentes

Datos personales

- ¿Qué edad tienes?
- ¿Dónde naciste?
- ¿Qué edad tenías cuando llegaste a España? En zaragoza?
- ¿Dónde vivías a tu llegada?
- ¿Con quién vivías a tu llegada?

Refuerzo escolar

- ¿Has participado o participas en algún programa de refuerzo escolar?
- ¿Con qué edad participaste?
- ¿Durante cuánto tiempo a la semana ibas a refuerzo?
- ¿Cuántas personas estabais normalmente en clase de refuerzo?
- ¿Qué cosas positivas encontraste en el refuerzo?
- ¿Qué cosas no había en el refuerzo que te habría gustado encontrar?
- Si tenías dificultad para hablar español, ¿tu profesor/a de refuerzo se esforzaba para explicarte?
- Si pudieras diseñar tu clase de refuerzo ideal/perfecta, ¿cómo sería? (Todo es válido, cuantos más detalles mejor)
- Si alguna vez tuviste problemas o estabas mal, ¿podías contar con tu profesor/a de refuerzo para que te ayudara?
- Si alguna vez tuviste problemas o estabas mal, ¿podías contar con tus profesores/as u orientador/a del instituto para que te ayudara?

Proceso migratorio, adaptación e inclusión

- ¿Cómo describirías los primeros años en España?
- ¿Cómo te sentías durante los primeros años en España?
- ¿Qué cosas positivas encontraste a tu llegada?
- ¿Qué cosas necesitabas a tu llegada que no encontraste?
- ¿Hubo alguna persona de tu entorno que fue de gran ayuda?

- Si es así, ¿qué relación tenías con esa persona?
- ¿Tuviste algún problema que no contaste a nadie?
- Si es así, ¿por qué?
- En general, ¿cómo te sentías en clase durante los primeros años?
- ¿Qué cosas positivas encontraste en el instituto?
- ¿Qué cosas positivas encontraste en tus compañeros/as de clase?
- ¿Qué cosas necesitabas en el instituto (profesores/as, jefe/a de estudios, orientador/a, espacios, actividades...) que no encontraste?
- ¿Qué cosas necesitabas de tus compañeros/as de clase que no encontraste?

2. Entrevista a familia

Datos personales

- ¿Dónde naciste?
- ¿Hace cuánto llegaste a España?

Relación con el instituto y derivación a refuerzo

- Antes de venir a España ¿cuáles eran tus expectativas con los estudios de tu hijo/a?
- ¿Se cumplieron esas expectativas?
- ¿Cómo fueron los primeros contactos con el instituto?
- ¿Sentiste interés por parte del instituto (profesores, jefe/a de estudios, orientador/a, trabajador/a social) en que tu hijo/a pudiera seguir el contenido de las clases?
- ¿Te propusieron que tu hijo/a siguiera un programa de refuerzo escolar a su llegada?
- Si es así, ¿fue fácil la derivación?
- Si es que no, pero tú lo propusiste, ¿fue fácil la derivación?
- ¿Sentiste interés por parte del instituto (profesores, jefe/a de estudios, orientador/a, trabajador/a social) por que tu hijo/a tuviera una atención integral (inclusión en el aula, idioma, psicológica, refuerzo escolar, necesidades materiales (wifi, material escolar, libros)?
- ¿Algo que quieras añadir que te parezca importante respecto a la gestión del instituto con el alumnado nuevo y extranjero?

Proceso migratorio, adaptación e inclusión

- ¿Qué crees que es lo que más necesitaba tu hijo/a a su llegada a Zaragoza?
- ¿Crees que el refuerzo puramente escolar es suficiente?

- ¿Crees que sería buena idea un programa de refuerzo escolar que atendiera otras necesidades como idioma, psicológica, apoyo con material, wifi, hacer amigos/as, conocer el barrio/la ciudad, actividades...?
- ¿Algo más?

3. Entrevista a persona responsable de instituto del Gancho-Delicias

Perfil del alumnado

- ¿Cómo es el perfil medio de vuestro alumnado? (edad, situación socio-económica, etnia, nacionalidad, situación administrativa...)
- En el caso de los chicos y chicas migrantes, ¿cómo es el perfil medio?

Necesidades del alumnado

- ¿Observáis una mayor necesidad de refuerzo escolar en los chicos y chicas migrantes?
- ¿Y más en concreto con el alumnado migrante que acaba de llegar a España (y a vuestro centro)?
- Además de lo educativo, ¿qué otras necesidades observáis en este alumnado? (atención psicológica, idioma, internet/tecnologías, situación familiar, ropa...)

Refuerzo escolar y coordinación con recursos del barrio

- ¿Se proporciona refuerzo escolar desde el instituto o deriváis a entidades del barrio?
- Si sí, ¿a cuáles? ¿Cómo es la coordinación/relación con éstas a lo largo del curso?
- Para los que necesitan idioma se proporciona desde el instituto o deriváis a entidades del barrio?
- Si sí, ¿a cuáles? ¿Cómo es la coordinación/relación con éstas a lo largo del curso?
- ¿Hay trabajadora social en el centro?
- Si sí, ¿cómo interviene con este alumnado?
- ¿Crees que sería interesante un proyecto educativo específico para chicos y chicas migrantes recién llegados del barrio?
- ¿Algo que te parezca importante añadir?

4. Entrevista a trabajadora social de entidad que tenga oferta de refuerzo (Ozanam y Sto. Gitano)

Perfil del alumnado

- ¿Cuál es el perfil medio de los chicos y chicas que atendéis? (edad, situación socio-económica, etnia, nacionalidad, situación administrativa...)

- En el caso de los chicos y chicas migrantes, ¿cómo es el perfil medio?
- Además del refuerzo escolar, ¿intervenís con las familias en otros asuntos que conciernen al menor (atención psicológica, idioma, internet/tecnologías, situación familiar, ropa)?

Acceso y coordinación

- ¿Cuál es la vía de acceso habitual al recurso?
- ¿Hay coordinación con otros recursos del barrio que trabajen con los menores que atendéis?
- ¿Cómo es la relación con los institutos? ¿Hay coordinación?

Refuerzo escolar

- ¿Cuántas personas están por clase de refuerzo? ¿Crees que es el número óptimo?
- ¿Observáis influencia positiva en los chavales gracias a estas clases de refuerzo?
- ¿Observáis si llegan a hacer amistad entre ellos y a socializar en el barrio gracias a estas clases de refuerzo?
- ¿Organizáis actividades fuera de lo que es puramente refuerzo escolar? (biblioteca, excursiones, juegos, relación con casa de la juventud...)

Mejoras/otras necesidades

- ¿Algo que creáis que podríais mejorar para que la intervención sea mejor?
- ¿Hay alguna necesidad general en los chavales del barrio que esté sin cubrir que no sea de vuestra competencia o que no podáis abarcar?
- ¿Crees que sería interesante un proyecto educativo específico para chicos y chicas migrantes recién llegados?
- ¿Algo que te parezca importante añadir?

ANEXO 2: DINÁMICA DE LA PECERA

La dinámica de la pecera es actividad grupal que está pensada para fomentar la participación y el debate en grupos pequeños.

Consiste en poner unas sillas en círculo mirando hacia el centro, quedando una de ellas siempre vacía. Las personas que estén en el círculo se llaman los peces y son las que pueden hablar, pero sólo si queda una silla vacía. Alrededor de la pecera se encuentran las observadoras. Para que éstas puedan hablar alguien de la pecera debe retirarse y que una de ellas ocupe su lugar.

Con esta dinámica se consigue que haya una rotación entre las personas que hablan y las que observan, evitando que siempre sean las mismas las que ocupen dichos roles, pues si una persona no se mueve de su sitio, obliga a las demás a no poder moverse tampoco.

Durante el desarrollo de la dinámica hay una persona que hace de dinamizadora, cuya labor es explicar las normas, facilitar la participación y sacar determinados temas a debate.

Esta técnica se usará en la evaluación final con el alumnado, para ello se prepararán una serie de aspectos para que los valoren que, tanto la trabajadora social como coordinadora del proyecto, como el equipo, consideren centrales para la adecuación del programa de actividades a las necesidades del alumnado. Algunos ejemplos pueden ser: la utilidad de las clases de refuerzo, su participación en actividades del barrio, su evolución en el instituto, ideas de mejora...