



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2023

**DE MENOR INFRACTOR A ALUMNO CON ÉXITO:
EL PROCESO DE ÉXITO EDUCATIVO.
UN ESTUDIO DE CASOS**

Nuria López Roca



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2023

Programa de Doctorado en Educación

**DE MENOR INFRACTOR A ALUMNO CON ÉXITO:
EL PROCESO DE ÉXITO EDUCATIVO.
UN ESTUDIO DE CASOS**

Nuria López Roca

Director: Dr. Joan Jordi Muntaner Guasp

Directora: Dra. M^a Rosa Rosselló Ramon

Tutor: Dr. Joan Jordi Muntaner Guasp

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

A mis personas vitamina

Publicaciones derivadas de la tesis

- López, N., Fernández, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2018). El trabajo con familias de menores infractores: elemento clave en el proceso inclusivo. *Aula Abierta*, 47(2), 159-166. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.159-166>
- López, N., Fernández, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2021). Programa escolar en educación secundaria con menores infractores. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 15-36. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10340>
- López, N., Llabrés, E., Fernandez, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2019). Intervención con familias de alumnado en privación de libertad por medida judicial. *Pedagogía social, investigación y familias: libro de comunicaciones completas y conclusiones*, 134-135.
- López, N. y Muñoz, J.M. (2007). El trabajo constructivo para la mejora de las relaciones socio-familiares con menores infractores: centro socio-educativo de menores "Es Fusteret". En M. Fernández-Hawrylak y M.I. García. (dir.), *Orientación familiar: violencia familiar* (pp. 131-138).
- López, N. y Soldevila, J. (2021, 21, 22 y 23 de septiembre) [Transformando realidades. De las medidas judiciales de privación de libertad al éxito educativo inclusivo: un estudio de casos]. *Ampliando horizontes en educación inclusiva. [Recurso electrónico]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*, Burgos, España.

Índice

Agradecimientos	11
Resumen	14
Introducción general	18

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. El contexto socioeducativo desde la perspectiva de la inclusión	24
1.1. Diversidad: realidad social y escolar.....	24
1.2. La perspectiva inclusiva.....	31
1.3. Concepto relativo de éxito.....	42
1.4. Alternativas desde el sistema social: el trabajo en red.....	46
Capítulo 2. Marco jurídico en la intervención con menores infractores	56
2.1. Antecedentes históricos de la legislación de menores en España.....	56
2.1.1. El sistema de justicia penal juvenil en España. Recorrido histórico.....	58
2.1.2. La ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.....	62
2.1.3. Reformas de la ley penal del menor en la última década.....	68
2.2. Procedimiento penal de la ley orgánica 5/2000.....	72
2.2.1. Medidas del sistema de justicia de menores.....	72
2.2.2. Participantes en el proceso.....	81
2.2.3. La enseñanza reglada en la ley penal juvenil.....	84
2.3. Respuestas desde el sistema escolar.....	85
2.3.1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013).....	87
2.3.2. El tránsito de la LOMCE 8/2013 a la LOMLOE 3/2020: un cambio	

de mirada iniciado hace dos décadas.....	89
2.3.3. Instituto de Enseñanza Secundaria Can Balo: la nueva realidad	
resultado de 23 cursos escolares.....	91
2.3.3.1. IES Can Balo: la nueva realidad.....	91
2.3.3.2. Instrucciones funcionamiento IES Can Balo.....	98
Capítulo 3. La atención a los menores infractores: los centros socioeducativos	
en la comunidad autónoma de las Islas Baleares.....	103
3.1. Descripción de los centros de atención a los menores privados de libertad.....	104
3.2. Organización y funcionamiento de los centros que atienden a los menores infractores...	109
3.2.1. Profesionales implicados en la intervención en un centro de	
menores infractores.....	109
3.2.2. Documentos de trabajo cooperativo entre los profesionales	
que intervienen en un centro.....	111
3.3. El Programa de Enseñanza Reglada en los centros de menores infractores.....	117
3.3.1. Perfil del programa.....	119
3.3.2. Principios rectores.....	120
3.3.3. Objetivos generales y específicos del programa.....	121
3.3.4. Líneas generales de actuación y vías para dar respuesta al ámbito	
académico desde el programa.....	128
3.3.4.1. Evaluación inicial y diseño de itinerarios.....	129
3.3.4.2. Matriculación ordinaria.....	130
3.3.4.3. Intervención directa con el alumno a partir de actuaciones	
didácticas competenciales.....	132
3.3.4.4. Elaboración cooperativa de los documentos individuales de	
los alumnos/menores de informes de tipo judicial: PIE/MII/PIT.....	133
3.3.5. Proceso de incorporación escolar.....	134

3.3.5.1. Fases/decisiones a tomar en el proceso de incorporación escolar.....	135
3.3.5.2. Profesionales implicados.....	142
3.3.5.3. Proceso de evaluación.....	144
3.3.6. Enseñanzas y modalidades educativas que se desarrollan en el IES Can Balo....	145

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 4. Metodología del estudio.....	150
4.1. Antecedentes de la investigación.....	150
4.2. Planteamiento del problema, hipótesis y pregunta de la investigación.....	152
4.3. Contexto y objetivos de la investigación.....	153
4.4. Diseño de la investigación.....	155
4.5. Fases de la investigación.....	159
4.5.1. Primera fase: selección y presentación de casos.....	160
4.5.2. Segunda fase: elaboración de una lista de preguntas.....	168
4.5.3. Localización de fuentes de datos.....	169
4.5.3.1. La entrevista.....	170
4.5.3.2. La observación.....	176
4.5.3.3. Los documentos.....	182
4.5.4. Cuarta fase. Análisis de los datos y construcción de las categorías.....	184
4.5.4.1. Proceso de construcción del texto: de las evidencias a las categorías	186
4.5.4.2. Definición de las categorías.....	188
4.5.5. Quinta fase. Proceso de análisis e interpretación: elaboración del informe.....	191
4.6. Criterios éticos y rigor de la investigación.....	198

TERCERA PARTE

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 5. Comprendiendo los procesos de los protagonistas. El informe del estudio:

la muestra de la información desenmascara la realidad del menor infractor.....	205
5.1. De la privación de libertad al éxito como alumno.....	207
5.1.1. Vivencias previas (categoría núm. 2).....	208
5.1.2. Necesidades (categoría núm. 4).....	209
5.1.3. Variables emocionales (categoría núm. 6).....	211
5.1.4. Relaciones (categoría núm. 7).....	212
5.1.5. Variables conductuales y motivacionales (categoría núm. 14).....	214
5.1.6. Satisfacción (categoría núm. 19).....	216
5.2. El escenario de intervención.....	218
5.2.1. Proceso de acogida (categoría núm. 1).....	219
5.2.2. Dinámicas (categoría núm. 5).....	220
5.2.3. Clima (categoría núm. 9).....	221
5.2.4. Apoyos/facilitadores (categoría núm. 12).....	223
5.2.5. Proceso incorporación al centro ordinario (categoría núm. 11).....	224
5.2.6. Coordinación/comunicación (categoría núm. 16).....	226
5.2.7. Plan de intervención: acuerdos y compromisos (categoría núm. 17).....	228
5.3. Obstáculos y facilitadores del proceso de cambio.....	230
5.3.1. Expectativas actuales (categoría núm. 3).....	231
5.3.2. Expectativas de futuro (categoría núm. 8).....	231
5.3.3. Hábitos saludables (categoría núm. 10).....	233
5.3.4. Apoyos/facilitadores (categoría núm. 12).....	234
5.3.5. Barreras (categoría núm. 13).....	235
5.3.6. Rendimiento académico (categoría núm. 15).....	237
5.3.7. Valoración del proceso (categoría núm. 18).....	239
Capítulo 6: Discusión y conclusiones.....	243
6.1. Discusión.....	243

6.2. Dificultades, limitaciones del estudio y nuevas oportunidades.....	254
6.3. Conclusiones.....	258
6.3.1. Entendiendo la realidad.....	258
6.3.2. Diseñando la intervención.....	261
6.3.3. El proceso de transformación.....	265
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271
ANEXOS.....	305
Anexo A. COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research) Checklist.....	306
Anexo B. Solicitud de permiso para estudios de casos	311
Anexo C. Autorización para el estudio de casos.....	312
Anexo D. Intervenciones realizadas.....	314
Anexo E. Modelos de entrevistas	335
Anexo F. Modelo consentimiento entrevistas	341
Anexo G. Hoja de registro de observaciones y cuaderno de campo.....	342
Anexo H. Categorías y dimensiones.....	368
Anexo I. 23 cursos... 23 voces.....	369

Agradecimientos

Nada es más honorable que un corazón agradecido. (Séneca)

Agradecimientos

Resumir los agradecimientos en pocas líneas va a ser tarea difícil, ya que no solo implica a las personas vinculadas a esta tesis, sino a todas aquellas que me han acompañado en mi trayectoria durante los últimos veintitrés años, prácticamente toda mi vida profesional.

Mis agradecimientos van por todos ellos.

En primer lugar, a mi familia, a la de origen, que son la semilla de lo que soy yo. Gracias papá, mamá y Salomé por el amor y la protección incondicional. A mi familia construida: a Martí por ser mi compañero de viaje, silencioso, siempre en la sombra, emocionándose con mis logros y cocinando para mí para que no me fallaran las fuerzas; a Judith por ser mi luz y mi fuerza. Ellos son mi remanso de paz.

A mis directores de tesis: a Joan Jordi Muntaner por su fiel compañía, su confianza ciega y su fuerza, y a Rosa Rosselló por sus sonrisas, su apoyo y su dedicación.

A mi segunda familia, esa que tú eliges: a mis amigos “Frikis”, juntos en momentos buenos y no tan buenos desde nuestra adolescencia, en especial a Biel, que ha sabido poner las palabras correctas a mis vivencias y sentimientos. A mis chicas, que siempre están cerca para animarme y abrazarme.

A mis compañeros de trabajo, que ya son amigos por todo lo que hemos vivido juntos; no puedo dejar de agradecerles su apoyo y su constancia, estar en los momentos más difíciles, compartir horas de esfuerzo y proyectos que no todos vieron la luz, pero que siempre eligieron seguir a mi lado. Con una mirada especial a Elena e Isabel. Gracias por estar siempre ahí.

A María, Jesús, Bego, Elena y Xisca por alentarme y espolearme cada vez que creía que no valía.

A mi jefe, el único que tengo, por ser mi apoyo incondicional, mi Pepito Grillo y mi “padre pedagógico”.

A Aina Rado, quien me dio la oportunidad de mi vida: entrar en el mundo de los centros de menores.

A Antonio, mi inspector, que creyó en mí y en este proyecto, incluso en los momentos más difíciles.

A todos los profesionales, familias y alumnos que forman parte de este trabajo, por su generosidad y su confianza. Sin ellos no hubiera sido posible.

A todos los profesionales que me han acompañado durante estos veintitrés años de mi vida. De todos aprendí y de todos me llevé lo mejor. Todos son parte de este proyecto y de todos hay esencia en él. En especial, agradecer a Joana, Malén, Eva y Maribel, mis eternas incondicionales.

Y, por último, a todos los alumnos y alumnas que han pasado por mi vida. Ellos son realmente el motor de mi vida profesional, mi ilusión de cada día y mi razón para seguir madrugando.

Gracias a todos y a todas por todo lo que me habéis regalado de manera desinteresada.

Gracias a la vida por haberme dado esta oportunidad.

Resumen

Resumen

Se presenta un trabajo de investigación que tiene como fin último mostrar y valorar, a partir del estudio de casos, el diseño y la ejecución de una intervención con tres alumnos diferentes para el éxito de su proceso escolar y formativo como factor de protección para su reinserción social. Esta propuesta de tesis surge como producto de la necesidad de poder hacer público un tema poco trabajado y poco visibilizado de manera positiva: los procesos educativos de menores infractores con éxito. El escenario de la investigación es el Programa de Enseñanza Reglada que lleva a cabo un equipo del Instituto de Enseñanza Secundaria que forma parte de los centros de menores de justicia juvenil de las Islas Baleares. Este, por medio de una labor continuada de dotación de herramientas educativas, sociales y emocionales y un trabajo contextual, busca la reincorporación al contexto escolar y social de referencia de menores/jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales de internamiento. Se trata de un estudio cualitativo, un estudio de tres casos diferentes a partir del cual se extraen resultados y reflexiones no sólo interesantes, sino que demuestran las hipótesis planteadas.

Palabras clave

Inclusión, delincuencia juvenil, intervención, enseñanza reglada, menores infractores, éxito.

Resum

Es presenta un treball de recerca que té com a fi últim mostrar i valorar, a partir de l'estudi de casos, el disseny i l'execució d'una intervenció amb tres alumnes diferents per a l'èxit del seu procés escolar i formatiu com a factor de protecció per a la seva reinserció social. Aquesta proposta de tesi sorgeix com a producte de la necessitat de poder fer públic un tema poc treballat i poc visibilitzat de manera positiva: els processos educatius de menors infractors amb èxit. L'escenari de la recerca és el Programa d'Ensenyament Reglat que duu a terme un equip de l'Institut d'Ensenyament Secundari que forma part dels centres de menors de justícia juvenil de les Illes Balears. Aquest, per mitjà d'una labor continuada de dotació d'eines educatives, socials i emocionals i un treball contextual, cerca la reincorporació al context escolar i social de referència, de menors/joves infractors que han de complir mesures judicials d'internament. Es tracta d'un estudi qualitatiu, un estudi de tres casos diferents a partir del qual s'extreuen resultats i reflexions no sols interessants, sinó que demostren les hipòtesis plantejades.

Paraules clau

Inclusió, delinqüència juvenil, intervenció, ensenyament reglat, menors infractors, èxit.

Abstract

This abstract introduces a research paper which ultimately aims to present and evaluate the design and implementation of an intervention with three different students, using the case study method. The investigation intends to determine the success of their academic and formative education, as a protection factor for their social reintegration. This thesis proposal arises as a result of the need to make public a topic that has not been investigated and has little positive visibility: successful educational processes with juvenile offenders. The research scenario is the formal educational program carried out by a team from the secondary school which forms part of the juvenile justice centers for minors in the Balearic Islands. Through continuous efforts to provide educational, social and emotional tools and also contextual work, this team seeks to reintegrate minors/young offenders who are serving a sentence of detention into their educational and social natural context. It is a qualitative study of three different cases, which not only yields interesting results and reflections, but also demonstrates the hypotheses raised.

Keywords

Inclusion, juvenile delinquency, intervention, formal education, minor offenders, success

Introducción general

Introducción general

La presente tesis doctoral surge, desde el campo de la intervención socioeducativa, con el objeto de proponer un abordaje global que promueva procesos donde los menores infractores con medidas judiciales de privación de libertad retornen a su papel de alumnos y a sus contextos de referencia con garantías de éxito.

Escribir el presente trabajo académico ha supuesto un ejercicio muy intenso de reflexión profunda. Poner distancia y sistematizar veintitrés años de una vida profesional ha sido una manera no solo de poder evaluar de manera rigurosa el programa como elemento clave de las intervenciones, sino de aumentar la eficacia de los diseños presentes que se van desarrollando

Si se ha hecho necesario poner distancia se debe al hecho de que la doctoranda ha formado parte del escenario que se describe desde el inicio del proyecto en 1999. Tras un proceso de formación como docente y de experiencias previas, el gran reto profesional llega en el año mencionado cuando accede a la plaza de trabajo como maestra, pero no en las aulas de un centro escolar o de un instituto de secundaria, sino en las aulas de los centros de menores de las Islas Baleares.

La perspectiva como maestra de menores infractores se remonta a veintitrés años atrás, un viaje y un proceso de evolución que se describirá en el apartado correspondiente. Actualmente, la doctoranda es la directora de la entidad que nace durante este proceso: el IES Can Balo, el escenario donde se concreta el programa que se presenta en este estudio y el contexto donde se desarrollaron los casos protagonistas.

Esta tesis pretende mostrar el marco teórico de un proyecto piloto que nació para un curso escolar y que se alargó en el tiempo hasta el día de hoy. La mirada inclusiva ha sido el enfoque que ha acompañado no solo al diseño, sino también a la ejecución de este proyecto cuyo objetivo principal era la reincorporación de aquellos chicos y chicas que habían salido del sistema escolar de manera prematura.

Desde 1999 hasta la actualidad han pasado más de veintitrés años de grandes cambios y crecimiento profesional y personal, y también se ha incrementado el número de alumnos con medidas judiciales. La población ha ido creciendo y las cifras de medidas de internamiento han ido aumentando. En consecuencia, este proyecto se ha ido reajustando y reinventando para poder ofrecer una respuesta de calidad a cada menor para su reincorporación exitosa. Todo ello se refleja en las páginas de este trabajo.

En la actualidad, la doctoranda coordina un equipo docente de veintidós profesores y maestros profesionales ubicados en doce/trece unidades docentes o de formación, sitas entre cuatro dispositivos diferentes. Estas unidades tratan de ser un espacio de cariz formativo donde todos los menores con medidas de privación de libertad, a la vez que alumnos/as (una media de cien al día), puedan encontrar respuesta a sus necesidades educativas relacionadas con el mundo académico mediante unas estrategias adecuadas y con garantías de éxito. Estas unidades desarrollan todas las modalidades educativas posibles: alfabetización, educación secundaria obligatoria en cualquier modalidad, educación para adultos o formación profesional u ocupacional.

A las tareas anteriores debe añadirse el objetivo más ambicioso: que el 100 % de los menores internos mantengan o recuperen la condición de alumno; es decir, que todos ellos estén conectados a un recurso formativo y académico regulado en función de sus características y necesidades. Podemos afirmar que dicho objetivo se está cumpliendo en su práctica totalidad desde hace varios cursos escolares.

Aquí, unido al trabajo descrito, se presenta un trabajo de investigación que tiene como fin último mostrar, desde la perspectiva del estudio de casos, el diseño y la ejecución de una intervención con tres alumnos diferentes para el éxito de su proceso escolar y formativo como factor de protección para su reinserción social, ya que no hablamos del alumnado de un centro escolar cualquiera, sino de alumnos menores infractores con medidas judiciales de privación de libertad.

Valoramos que el verdadero atractivo de elaborar una investigación sobre el tema es que sea presentado por la persona que ha sido el elemento constante en toda la evolución que se ha ido desarrollando y que ha dado como resultado muchos procesos individuales de éxito.

Así pues, en esta tesis doctoral se persigue un doble objetivo: por un lado, se pretende analizar y describir de manera teórica la legislación en materia de menores infractores, la situación actual en torno a la respuesta educativa y las alternativas para estos menores, y, por otro lado, a través del estudio de tres casos, describir el proceso de desarrollo del alumnado con medidas judiciales de privación de libertad hacia el éxito educativo.

Para contextualizar este trabajo de investigación, en primer lugar, se presenta una revisión teórica (capítulos 1, 2 y 3) que responde al primero de los objetivos de la tesis doctoral (objetivo teórico) y que abarca, sin pretender ser un manual exhaustivo, un análisis de toda la legislación, tanto en lo que refiere a justicia juvenil como al marco de la enseñanza reglada, ya que los protagonistas de este trabajo son, además de menores infractores, alumnos. Asimismo, se repasa literatura relacionada con la inclusión educativa de este alumnado y la conceptualización del término/concepto tan relativo como es el de éxito. Acabamos esta parte con la presentación de la estructura y organización de los centros de menores de la comunidad autónoma donde se desarrolla el trabajo que se presenta, Islas Baleares, haciendo especial énfasis en el Programa de Enseñanza Reglada, programa creado y dirigido desde sus inicios por la misma persona.

Tras esta delimitación teórica, se presenta el segundo de los objetivos (objetivo empírico) sobre la base de un planteamiento metodológico en el que se describe y analiza una experiencia de aprendizaje, como se ha indicado, a través del estudio de casos como método de investigación.

Así, en el capítulo 4, dedicado a la parte metodológica, se revisa, por una parte, la literatura referente al tema definiendo el modelo que dará base a la intervención; por otra, se detallan los objetivos y el procedimiento seguido a través del estudio en profundidad de tres casos con significativas diferencias entre ellos y sobre los cuales, por una parte, se concreta el concepto de

éxito desde diferentes perspectivas; y, por otra, se describen tres procesos distintos, pero todos con resultados satisfactorios que dan pie a reflexiones muy interesantes.

A partir de los casos seleccionados, se expone la intervención diseñada, los datos recogidos y los resultados a valorar. Esta exposición comprende el análisis descriptivo de los tres casos, la intervención diseñada en cada uno de ellos, el seguimiento de su ejecución y los primeros resultados a tener en cuenta (anexos).

En el capítulo 5 se presenta el análisis de los procesos descritos junto a los resultados obtenidos, dando pie a las reflexiones sobre el trabajo desarrollado.

La discusión de los resultados obtenidos constituye el capítulo 6, donde se recogen las limitaciones, las líneas futuras de investigación y las conclusiones de la misma.

Finalmente, se recogen las referencias bibliográficas y legislativas consultadas para la elaboración del trabajo, así como el conjunto de apéndices que contribuyen a ilustrar y dar valor a la investigación.

Con el fin de facilitar la lectura, se empleará el género no marcado en la mayoría de las ocasiones, es decir, el masculino para referirse a ambos sexos. Rogamos se entienda este hecho y no se tome como un posible mecanismo de exclusión al género femenino.

Primera parte

Marco teórico

La duda es el principio de la sabiduría. (Descartes)

Capítulo 1. El contexto socioeducativo desde la perspectiva de la inclusión

Capítulo 1. El contexto socioeducativo desde la perspectiva de la inclusión

En este primer capítulo se presenta un compendio de toda la información recogida en relación a descriptores claves de este trabajo: diversidad, inclusión, concepto de éxito y trabajo en red. El objetivo es el de proporcionar un marco teórico actualizado y contextualizar la investigación que se presenta.

1.1. Diversidad: realidad social y escolar

La Real Academia Española (RAE, 2014) presenta el concepto de diversidad como variedad, abundancia o gran cantidad de varias cosas distintas. Desde este punto de vista lingüístico, podemos asociarlo a palabras como pluralidad o riqueza, conceptos que en ningún momento presentan un cariz negativo ni son sinónimos de problema. Esta idea de partida ya fue explicada en la década de los 90 por Jimeno (1993), cuando señalaba que la diversidad es un término polivalente, puesto que las diferencias entre las personas pueden ser de muy diversa tipología y no llevar implícito un componente despectivo.

La diversidad es un término global que abraza gran variedad de posibilidades: género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, intereses, situaciones sociofamiliares de origen, características étnicas y culturales, etc., y ninguna de ellas debería tener connotaciones negativas (Bisquerra, 2011).

Cuando este vocablo se contextualiza dentro del entorno social y, más particularmente, dentro del entorno escolar, se impregna de unas connotaciones poco positivas. Hablar de diversidad en la escuela, así como en otros ámbitos sociales, es identificar a un tipo de alumnado o de personas con dificultades que suelen provocar situaciones de conflicto, mostrar problemas de disciplina y, por ello, de convivencia, y obstaculizar el desarrollo de prácticas, entre otros. De alguna manera, la diversidad es comprendida como una barrera que bloquea o interfiere los procesos de aprendizaje-enseñanza y como un aspecto inherente del alumnado (Rubiales, 2010).

Es un hecho innegable la trascendencia de este término en la literatura de educación (Gómez, 2005). Este concepto está muy presente en muchas discusiones pedagógicas, sobre todo como consecuencia de cambios recientes que se han ido produciendo a nivel social. Muchos profesionales de la educación citan una fuente de dolor cuando hacen su primera evaluación de la diversidad dentro de un espacio educativo, e indican miedos y dudas que los hacen sentir poco competentes para poder dar una respuesta adecuada y no una respuesta que equivalga a riqueza o posibilidades de transformación (Agreda et al., 2017; Rubiales 2010; Ayala, 2020).

Revisando la trayectoria en la literatura educativa, en relación a la asunción de este término y retrocediendo un par de décadas, Arnaiz (2000) afirma que, en el campo de la educación especial, la palabra diversidad cobra cada vez más importancia debido al intenso deseo de muchos que trabajan con el objetivo de lograr que se reconozca la diversidad inmanente a cada persona y que se encuentre la mejor respuesta educativa.

Históricamente, se observa que una de las preocupaciones de la enseñanza ha sido la educación de las diferencias. Los estudios realizados se han centrado en exclusiva en el alumnado que no aprende. Por ello, la diversidad humana siempre ha sido vista como un tema que complica el proceso de enseñanza más que como una característica, y un tema integrado a la experiencia cotidiana de las personas y sociedades. Las investigaciones y reflexiones relacionadas con esta idea son multifacéticas e interesantes (Madero et al., 2011; Garreta, 2001; Muntaner, 2014; Batallán, 2007).

El término diversidad aparece en nuestro contexto social ligado a sensibilidades de tipo personal. Pero, ya desde hace algunos años, un sector considerable de la educación viene interesándose en temas como la atención a la diversidad, apoyo a la diferencia, educación en y para la pluralidad, etc. Es innegable que, además de mostrarse como un concepto con trascendencia pedagógica, esta derivación se extiende a ámbitos sociales y políticos.

La conceptualización de este término no es un proceso sencillo debido a su base ideológica, su sentido social y su base multifactorial (Rubiales, 2010). Cuando se afirma que el concepto de

diversidad tiene un cariz ideológico, se indica que su significación está íntimamente vinculada a las actitudes, valores y creencias de cada persona. Así, cuando se habla de diversidad, se pone el acento en un elemento clave: la interpretación de la diferencia como un valor; una característica propia de la naturaleza humana que tiene una alternativa para mejorar y enriquecer las condiciones sociales y culturales y las relaciones entre las personas y entre los grupos.

Jiménez y Vila (1999) consideran necesario entender y apreciar la diversidad como parte de la realidad educativa por cuatro motivos:

1. La diversidad es un espejo social indiscutible y las sociedades son cada vez más plurales, pues están formadas por individuos y grupos de personas de enorme diversidad social, ideológica, cultural, lingüística y religiosa.
2. En el escenario de la multiculturalidad, la educación no puede desarrollarse sin las condiciones de este bagaje sociocultural, y debe cultivar una actitud de respeto mutuo y comprensión de otras formas de vida.
3. Si se aspira a vivir en una sociedad democrática, la educación debe comenzar en el proceso de cambio y mejora, donde la diversidad, como la realidad y la ambición, es su núcleo.
4. La diversidad entendida como valor y como fuente de riqueza se convierte en un desafío para los procesos educativos al ampliar y diversificar las posibilidades de los métodos de enseñanza, la mayoría de los cuales son inútiles en un contexto homogéneo.

Cualquier mirada a un aula nos enfrenta a una realidad innegable: los niños y niñas que viven en ella son diferentes (Gómez, 2005). Frente a las similitudes, encontramos muchas diferencias que nos hacen seres únicos y diferentes a los demás: color de piel, género, religión, capacidad intelectual, creencias, cultura, etc. A pesar de ello, existe la posibilidad de aceptar o no el hecho diferencial como un rasgo común a cualquier dinámica social, de ahí que la escuela pueda verse como una institución homogeneizadora que procura la uniformidad cultural o como una institución que trata de integrar en sí misma la diversidad a la que se hace referencia.

Los esfuerzos por acercar la educación y, más en concreto, nuestro sistema educativo hacia esa atención a la diversidad no nacen ahora. En efecto, en el ámbito escolar los primeros esfuerzos que cristalizan se centran en los trabajos desarrollados con las personas con discapacidad. Este proceso toma el rumbo hacia la mirada de la inclusión, que entiende de una forma diferente la discapacidad, la escuela, el proceso de aprendizaje, la práctica docente, la estructura social, la formación del profesorado... (Ruíz, 2010).

Recientemente, el debate en torno al tema de la diversidad ha adquirido mayor importancia debido a múltiples factores: políticas de integración escolar, demanda de una igualdad de derechos y posibilidades por parte de las mujeres, la realidad de un mundo progresivamente más global como demuestra el hecho de que en nuestro entorno cercano cada vez exista una mayor presencia de personas de diferentes culturas, religiones, orientación sexual... Todo ello ha dado lugar a importantes corrientes de opinión en el ámbito social (Arnáiz, 2020).

Ante estas consideraciones, cabría preguntarse si realmente esto es lo que está sucediendo en las escuelas al enfocarse en la diversidad de los estudiantes y el progreso que se ha logrado desde el inicio del movimiento de integración escolar.

Podría decirse que, en la actualidad, la diversidad, como concepto positivo, sigue teniendo problemas para imperar en el paradigma educativo actual, pues mientras la sociedad está en continua transformación y evolución, la escuela sigue manteniendo su función de recrear la clasificación social originaria procurando que sea un lugar de difusión de los saberes y de los saberes acumulados por las culturas formales, es decir, los cultos, y una herramienta de socialización del saber, un método que conduce a la clasificación de los estudiantes en base a un modelo de homogeneización y desarrollo de prácticas de diferenciación y selección, además de no permitir que la idea de diversidad sea la esencia de la filosofía educativa, contradiciendo el modelo de sociedad democrática para practicar lo que realmente se desea (Vilà, 2002).

A pesar de que el hombre es diverso y la sociedad es diversa, la escuela suele ser uniformizadora. Gimeno Sacristán (1999) habla de:

- Una diversidad con la que no puede hacerse nada y hay que respetarla. Por ejemplo: ser de una determinada religión, ser ateo, etc.
- Una diversidad que enriquece y hay que fomentarla. Por ejemplo: alguien que sea muy bueno en artes, en matemáticas o en otras materias.
- Una diversidad que hay que combatir, la que es una diferencia en el poder ser, y participar de lo social, económico y cultural. Lo desigual es lo que hay que combatir porque hay una experiencia básica de educación hacia la igualdad y la equidad.

Todas las desigualdades son diversidades, pero no todas las diversidades suponen desigualdad. La escuela tolera la diversidad y promueve la homogeneidad al promover grupos homogéneos. Cuando a veces hacemos diversificaciones en la escuela, adaptaciones en el currículo, promovemos la desigualdad, etc., lo que tratamos es de homogeneizar.

Por otro lado, es bien sabido que la integración no cubre en su totalidad los objetivos planteados, aunque ofrece la posibilidad de que los estudiantes con discapacidad se integren al sistema educativo general. Sin embargo, en muchos casos se ha asumido –y se está asumiendo– que la segregación en las prácticas conduce a la dificultad de aprendizaje o que la pertenencia a grupos minoritarios desarrolla sentimientos de superioridad e inferioridad (Medina, 2016).

Actualmente, cuando se habla de diversidad se hace de la realidad social y, en consecuencia, de la realidad escolar que se encuentra en los centros educativos y del alumnado que ocupa las aulas. No olvidemos que las aulas no son más que un reflejo de la sociedad que nos rodea. Así, puede afirmarse sin miedo que todo el alumnado es diverso, que cada uno de los individuos es diferente, especial o cualquier otra palabra que se decida utilizar.

Rodríguez (2009) argumenta que la diversidad está ligada a la educación, que todas las personas son únicas y que es inaceptable categorizarlas o clasificarlas en función de sus diferencias. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima, innegable y habitual, una afirmación que da fuerza a las reflexiones que se van presentando en este apartado.

El concepto de diversidad hace referencia a todo el alumnado. No puede hablarse de un grupo estándar y de un grupo diverso, de unos niños o niñas normales y otros especiales, de unos alumnos ordinarios y otros diferentes. Esta concepción es errónea y provoca no solo la conceptualización errónea expuesta, sino que pone en marcha toda una maquinaria muy delicada y peligrosa hacia mecanismos de exclusión escolar y, en consecuencia, social. Arnaiz (2003) afirma que la separación de las dos educaciones, normal y especial, ha perpetuado las diferencias y reforzado las visiones tradicionales y terapéuticas de la discapacidad (o como un estudiante diferente), que se centra en un enfoque personal de los individuos y es acusado de ser intelectual y físicamente inferior.

En esta línea, expone Gómez-Hurtado (2013) que la diversidad es una característica consustancial de la escuela que se hace cada día más evidente. Las diferencias entre todos los implicados son cada día más pronunciadas. La diversidad y su gestión positiva, por lo tanto, es el trabajo más característico y necesario que debe desarrollarse en todas las escuelas en estos momentos.

Aceptar que nuestro alumnado es diverso supone un nuevo reto social y profesional, puesto que significa trabajar en la búsqueda de respuestas para cada uno de los estudiantes y, por lo tanto, trabajar en la innovación educativa para poder ofrecer un abanico de posibilidades lo más rico y completo posible. López-Melero (2014) presenta la cultura de la diversidad como un camino para formarse uno mismo partiendo del respeto absoluto y viviendo la diferencia como valor.

Atender a la diversidad debe llevar implícito un cambio significativo, tanto en el currículo como en la organización y metodología didáctica que desarrollamos en los centros escolares. No se trata de exigir la adaptación del alumnado a un pensamiento y forma única de actuar, sino entender esta diversidad como un valor positivo que tenemos que respetar y que nos obliga a adaptar nuestra intervención a las necesidades de todo el alumnado. Esta idea nos la reafirma Arnaiz (2003) cuando da base a la educación inclusiva, de la que se hablará en apartados posteriores, marcando como uno de los condicionantes básicos el diseño de un currículo común donde el alumnado, de un centro en

general o de un grupo en particular, encuentre respuestas a sus necesidades y, además, donde se potencie el desarrollo global de todos.

El objetivo final es conseguir que todo el alumnado, con independencia de sus circunstancias o condiciones como su cultura, su contexto, su situación familiar y conocimientos y experiencias previas, tenga las mismas oportunidades de aprender (Sánchez y Díez, 2013). Por tanto, cuidar la diversidad significa lograr un equilibrio entre la integridad y la diversidad, es decir, entre lo que debe ser común a todo el alumnado y la atención a la diversidad de necesidades educativas. La educación surge de la singularidad de cada alumno sin crear desigualdad ni exclusión (Echeita y Sandoval, 2002).

Para ello, la única perspectiva válida es aquella que se basa en la lógica de la heterogeneidad. Muntaner (2014b) afirma que la diversidad no se puede tratar desde la homogeneidad ni desde los espacios discapacitantes y excluyentes, sino que debe tratarse con tolerancia, apertura, variabilidad de objetivos, versatilidad de materiales y con la adopción de un sistema abierto y flexible que asegure el progreso de cada estudiante.

Los alumnos usuarios del Programa de Enseñanza Reglada que se presentan con medidas judiciales no son más que las víctimas de este desajuste que, obviamente, no es producido solo por una disfunción del mundo escolar, sino por una disfunción general entre su contexto de referencia, la sociedad del siglo XXI y las necesidades de sus jóvenes.

Haciendo un análisis del proceso de evolución por el que pasa cualquier individuo, nos encontramos con la escuela como uno de los primeros contextos sociales. Es aquí donde tiene lugar uno de los primeros momentos importantes en los que se tiene que empezar a potenciar y a trabajar por la igualdad de oportunidades.

El objetivo es demostrar que, con un buen diseño de una intervención global con alumnado diverso, el alumnado infractor con medidas judiciales puede volver con éxito no solo al contexto escolar del que prematuramente quedó fuera, sino también a su contexto social y natural de referencia como personas competentes.

Por ello, se hace necesario no solo explicar las características de este grupo de estudiantes para conocer mejor la realidad donde se desarrollará nuestro trabajo, sino también poder entender esta realidad y que quede contextualizado el proyecto sobre el cual se sustenta esta propuesta de estudio.

Se trata de alumnas y alumnos con unas medidas judiciales impuestas que han provocado que estén ubicados fuera del sistema socioescolar de forma transitoria. Solo en el contexto de la diversidad podemos incluir y encontrar respuesta para ellos, un alumnado calificado como extremadamente diverso como para poder obtener respuesta en su entorno social y escolar. Se trata de estudiantes con una evolución poco adecuada que, en algún momento de su trayectoria académica, salieron de manera temprana de su entorno escolar más próximo.

1.2. La perspectiva inclusiva

Tras lo expuesto en el epígrafe anterior, no se hará extraño que solo se plantee como marco de referencia real y adecuado, además de constructivo y productivo, aquel que se basa en el concepto de inclusión, un modelo de intervención global e integral que garantiza una educación de calidad desde la equidad.

La primera definición posible de Educación Inclusiva sería aquella educación que asegura la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar del centro (Echeita, 2006). Por tanto, el objetivo principal es acabar con la exclusión, reforzar las actitudes negativas y la atención desigual a la diversidad de clase socioeconómica, raza, lengua, religión, género, orientación sexual, capacidades, discapacidad, etc., y, por tanto, de los alumnos que, en un momento de su vida y por diferentes motivos, han realizado elecciones erróneas que los han llevado a ser apartados de un sistema educativo ordinario como es el caso de menores infractores.

Otra definición es la que nos ofrece la UNESCO (2005a):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor

participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambio y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (p. 14)

En el Fórum Mundial sobre Educación celebrado en Corea del Sur, la UNESCO (2015) habla del derecho a una educación digna y a una educación que promueva la supresión de la discriminación en todas sus formas, porque puede haber (y de hecho la hay) discriminación en la escuela.

En esta línea, también se hace necesario rescatar la 2030 Agenda for Sustainable Development. En septiembre de 2015, en la Cumbre de las Naciones Unidas, se aprueba de manera oficial la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030. Este documento contiene 17 objetivos entre los que se encuentra uno, el número 4 (ODS 4), que se refiere a la garantía a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos.

Por consiguiente, la inclusión nos lleva a la metamorfosis de los sistemas educativos, a la consecución plena de los derechos humanos y a avanzar en diseños universales como el currículo, los espacios de aprendizaje, los planes de estudio, la enseñanza y la evaluación; unos diseños variados y adaptados a las necesidades de todos. Y, en lugar de pensar en un número promedio de estudiantes y en la lógica de la homogeneización, pensar en la diversidad entendida tal y como ya se presentó.

Partiendo de esta perspectiva y de la premisa de crear entornos accesibles, se puede hacer realidad la concreción de los tres elementos clave (presencia, aprendizaje y participación) que presentan Ainscow et al. (2006) para hablar con propiedad del término inclusión. Este concepto es definido y parafraseado por Dueñas (2010) como un proceso de mejora que deben emprender las

autoridades educativas en general y los centros educativos en particular con el objetivo de eliminar barreras como las que limitan la asistencia, el aprendizaje y la participación o el progreso de todos los alumnos en los centros donde se forman.

En el caso de los alumnos infractores con medidas de internamiento, se hace más que evidente la necesidad de promover prácticas y políticas inclusivas, ya que no solo queremos que vuelvan a la escuela con éxito, sino que buscamos un retorno global a su entorno natural: familia, barrio y escuela. Garantizar un proceso formativo exitoso es proporcionar, de manera automática, un factor de protección muy importante que dará apoyo para que este menor infractor vuelva a ser no solo alumno, sino persona reinsertada con éxito. Numerosos estudios, entre ellos el de Mampaso et al. (2014), demuestran que fracaso escolar y absentismo son dos variables que agudizarán la posibilidad de agravamiento de las conductas delictivas.

El modelo de escuela inclusiva es el que puede ofrecer una base sólida y unas herramientas válidas para el éxito de este proceso.

Wang (1995); Ainscow y Booth (2002b) han facilitado los parámetros y los cimientos de la escuela inclusiva proporcionando las directrices para diseñar los programas a desarrollar en nuestras aulas y en nuestras escuelas.

Una primera aproximación a los pilares de este modelo de escuela es proporcionado por Sarto (1999), quien lo describe fundamentado en el respeto, la solidaridad y la igualdad, atendiendo a las diferencias individuales. Debe ser una escuela que entienda la heterogeneidad como un valor más. Estos tendrían que ser los principios que marcan el tipo de escuela que puede empezar a dar una respuesta adecuada al alumnado del siglo XXI.

Ainscow y Booth (2002a) refuerzan esta perspectiva y sistematizan el compromiso a asumir en las escuelas con el fin de generar respuestas equitativas y de calidad para todo el alumnado. Introducen los conceptos en forma de dimensiones, de cultura, de políticas y de prácticas inclusivas como niveles de concreción a desarrollar para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso para todos.

Figura 1

Las tres dimensiones del índice.



Nota. La figura muestra las tres dimensiones en la autoevaluación de una escuela inclusiva según índice. Fuente: Ainscow y Booth (2002a).

En este esquema observamos las aludidas tres dimensiones de la filosofía de la inclusión.

Cada una de ellas tiene implícitos unos objetivos a desarrollar y una interrelación que se inicia con el funcionamiento de la maquinaria de la inclusividad.

La primera dimensión tiene como objetivo construir una comunidad basada en valores inclusivos. Uno de nuestros objetivos clave es trabajar directamente con el contexto de referencia de nuestro alumnado menor infractor para promover los reajustes o reorganizaciones necesarios y que este pueda volver a su entorno con unas mínimas garantías de éxito. Ello supone trabajar con la familia, con los agentes sociales y con los que colaboramos, así como con las diferentes instituciones implicadas en general y con la escuela en particular; son objetivos que trabajamos de manera más profunda a partir de la segunda dimensión. Booth et al. (2002) presentan la idea de que la cultura inclusiva se refleja en los valores de los diferentes miembros de la comunidad escolar; estos valores impregnan a todas las personas relacionadas con el contexto. Por ello, es importante el trabajo del contexto. Este aspecto será desarrollado posteriormente con mayor profundidad al tratar el trabajo en red.

La segunda dimensión se refiere al desarrollo de una escuela para todo el mundo a partir de una real atención a la diversidad, es decir, dispuesta a generar todos los mecanismos necesarios para que el chico o la chica infractora retorne a su natural contexto escolar con una cierta seguridad de que encontrará respuestas a sus necesidades educativas y de que podrá avanzar no solo en su proceso de reinserción, sino también en su proceso de formación.

La UNESCO (2017) recoge de manera detallada los requisitos que forman parte de una política educativa para asegurar la inclusión:

- Valorar la asistencia, participación y éxito de todos los alumnos, con independencia de sus antecedentes y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diferencia entre los alumnos y cómo vivir juntos y aprender de esta.
- Recolectar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras de acceso, participación y aprovechamiento, acentuando la atención en estudiantes en riesgo de reprobación, marginación o exclusión.
- Implementar el cambio de manera efectiva y monitorear su impacto, reconociendo que lograr la inclusión y la igualdad en la educación es un proceso continuo y no un esfuerzo único.

La tercera dimensión organiza procesos de aprendizaje, ricos y globales, a partir de la variedad metodológica. En este aspecto, en los últimos años se ha invertido mucho trabajo, ya que se tiene la certeza de que si formamos alumnos competentes, autónomos e incluidos, las garantías de éxito son prácticamente todas.

Echeita y Ainscow (2011) exponen que esta escuela asume, como objetivo final, promover un tipo de educación que contribuirá a la eliminación de la exclusión social que resulta de actitudes y reacciones ante la diversidad en términos de raza, clase social, religión, género o capacidad entre

personas. Entre estas puede haber estudiantes excluidos por la vía legal, menores de edad que delinquen, pero continúan siendo estudiantes necesitados.

Diversos autores nos facilitan herramientas para describir cómo debe ser este contexto escolar. Giné (2001) nos aporta unos factores claves que introducen el tipo de diseño que se debe promover para la inserción del alumnado infractor en las aulas generando caminos de formación constructivos:

1. Concepción inclusiva de la educación.
2. Potenciar espacios educativos, abiertos y flexibles.
3. Promover organizaciones y dinámicas basadas en el constructivismo y el aprendizaje significativo.
4. Partir de un modelo contextual.
5. Entender la diversidad como sinónimo de realidad y fuente de enriquecimiento.
6. Una filosofía basada en el trabajo colaborativo.

A continuación, se desarrollan cada uno de los aspectos presentados por el autor a partir de información extraída de literatura más actualizada.

Factor 1. Necesidad de avanzar hacia una mirada inclusiva. Una filosofía que obligará a renunciar a un modelo pseudoeducativo (Melero, 2010) que conlleva a una escuela segregadora y con un objetivo básicamente asistencial.

Para ello, se hace necesario el análisis de la realidad social y educativa de hoy, para asumir desde una perspectiva positiva que el alumnado es y será diverso; una diversidad que proporcionará en nosotros una riqueza profesional y personal en forma de reto. Correa y Restrepo (2018) lo describen como un importante desafío de los sistemas educativos para garantizar el acceso y la permanencia de todos, sin distinción de etnia, sexo, ideología, religión, condición socioeconómica o, en el caso que nos ocupa, situación judicial.

Muntaner (2010) invita a buscar, en conjunto, alternativas educativas que permitan flexibilizar el currículo y ser relevantes para la totalidad del alumnado, desde una mirada contextual más que desde una individual, una mirada compensatoria y terapéutica.

Factor 2. **Potenciar espacios educativos abiertos, flexibles** y preparados para generar respuestas adecuadas a todo el alumnado es la segunda idea a defender. Generar un lugar donde se sientan protagonistas y vivan la necesidad de formación. Para ello, se hace necesario reestructurar nuestros espacios educativos con el objetivo de crear un espacio normalizador y común para todos, pero adaptado a cada uno de los estudiantes, superando la perspectiva individualista que expone sus argumentos sobre la base de la responsabilización de cambio en el individuo y no en el reajuste de medidas en el contexto. Un modelo que Melero (2010) define como educativo, competencial o de currículo único.

Para conseguir esto es indispensable una evaluación global e integral que nos permita el conocimiento completo y válido del alumnado, siempre en relación a sus necesidades, actitudes, aptitudes, expectativas..., y así poder prever qué tipos de espacios, organizaciones, dinámicas o infraestructuras serán las más adecuadas para dar respuesta a cada uno de ellos. Se trata de un proceso que permite sustentar y reforzar los juicios de valor sobre la materia evaluada que, en última instancia, servirán para reconducir, en su caso, situaciones educativas para tomar decisiones adicionales con respecto a las calificaciones y certificaciones (Fernández y Málvar, 2007). Solo desde estos parámetros conseguiremos empezar a crear caminos adaptados para todos los estudiantes.

Este proceso de evaluación tiene que hacerse desde una mirada basada de nuevo en la citada óptica contextual que trataremos de manera detallada. Una óptica definida por Sánchez y López (2020) como ecológica-contextual, ya que se enfoca en la evaluación y modificación de la estructura del contexto y en sus elementos para posibilitar que todo el alumnado pueda tener acceso al currículo con independencia de su perfil o necesidades. Esta mirada necesita prácticas educativas acordes a los principios y dimensiones que nos presenta el Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA) como un elemento clave para crear espacios inclusivos. Este punto también se desarrollará con más profundidad cuando se presente la perspectiva contextual.

Factor 3. Otro aspecto a remarcar es la necesidad de potenciar organizaciones y dinámicas basadas en **el constructivismo o el aprendizaje significativo**. Ausubel et al. (1983) demuestran en sus textos la eficacia del aprendizaje significativo como herramienta y camino para procesos de aprendizaje enriquecedores y operativos.

Dicho esto, se hace lógico convenir en la necesidad de fundamentar la docencia de cada día en la teoría constructivista y del aprendizaje significativo, que pueden parecer citas obsoletas, de la década de los 50, pero que continúan sin estar implementadas de manera real en los contextos educativos.

El aprendizaje significativo implica cuestionar y requiere la participación individual del alumno, es decir, una actitud reflexiva hacia el proceso en sí y el contenido que es objeto de aprendizaje de una manera significativa (Rodríguez, 2011). Para originar este tipo de aprendizajes es necesario adaptar los métodos de enseñanza a las características particulares, diseñando las prácticas educativas dirigidas por cada uno de nuestros alumnos, pero desde la cooperación y el trabajo cooperativo.

La programación de aula es la clave de nuestra intervención. Esta tarea debe asumirse como el momento de reflexionar, diseñar y planificar, pero no como un simple requerimiento administrativo, sino, por el contrario, como un proceso de toma de decisiones respecto de los diversos elementos que integran el currículo, apostando por un diseño diverso, flexible y funcional que debe estar a la altura de los conocimientos iniciales del alumno (Rosselló, 2010). Si no es así, el aprendizaje será fundamentalmente por repetición y se verá sometido al olvido con rapidez.

El modelo pedagógico constructivista está centrado en la persona y en sus procesos de aprendizajes y vivencias previas. Unas vivencias a partir de las cuales se desarrollan nuevas construcciones mentales, manteniendo la idea de diseñar las respuestas educativas partiendo de los esquemas mentales previos y de sus experiencias anteriores vividas. Con ello, conseguiremos

procesos de aprendizaje ricos, significativos y, en consecuencia, generalizables a otros ámbitos fuera del escolar. Tal y como explican Castro et al. (2006), esta teoría establece que el sujeto construye el conocimiento y lo convierte en suyo propio. Son conocimientos que no se pueden recibir contruidos de otros como una copia que no encaja en su proceso de aprendizaje. Solo así podrá garantizarse un proceso de aprendizaje significativo tal y como lo presentó Ausubel et al. (1983).

Factor 4. **Un modelo contextual.** Repasando la literatura afín a los conceptos de educación especial e integración, esta corriente defendía su intervención desde una mirada terapéutica, es decir, asumiendo que el problema estaba en el niño. Partía de una perspectiva individualista, con base asistencial o médica donde el foco se colocaba sobre el alumno, escenario donde se señalaba el problema. No se hablaba de necesidades del alumnado, sino de dificultades que necesitaban ser solucionadas de una manera inmediata a partir de una intervención centrada en el déficit. Este modelo, fuertemente arraigado en el campo de la psicología clínica-médica, justifica plenamente las dificultades de aprendizaje de los estudiantes por anomalías biológicas, como explican Sánchez et al. (2007).

La clave es dar un giro de perspectiva hacia un cariz más contextual con el objetivo de trabajar en el entorno (reorganizándolo, reestructurándolo, etc.) para poder llegar a cada una de las personas que lo componen. Se trata de defender un modelo integral que no diferencia sus cometidos según las características diferenciales de algún o alguna alumna en particular, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, donde cualquiera de ellos, en la totalidad de los alumnos, puede precisar apoyos (Muntaner, 2010). Este modelo, al que Sánchez et al. (2007) lo presentan como un modelo curricular, es un modelo que defiende concepciones pedagógicas arraigadas en principios de heterogeneidad de los estudiantes y ofrece una respuesta pedagógica diversa que se puede adaptar a las características individuales de cada estudiante de la clase.

Para desarrollar más esta idea, San Martín (2013) expone que los procesos de inclusión abrazan una serie de ámbitos referidos a la evaluación de los aprendizajes, al rol de la familia y de los

diferentes profesionales implicados en el proceso, gestión, concreción curricular y secuenciación, y lugares donde se proporcionan los apoyos. No es más que potenciar un proceso de detección de barreras de aprendizaje para poder diseñar los facilitadores necesarios para crear caminos de aprendizaje inclusivos y de éxito. Este concepto, presentado por Ainscow y Booth (2000), basa sus antecedentes en las interacciones entre el alumnado y sus espacios, y entre las personas, políticas, instituciones, culturas y condiciones económicas y sociales que afectan sus vidas. Las ideas se centran en contextos sociales o contextuales de dificultades de aprendizaje, entornos discapacitantes o situaciones de vulnerabilidad como las de los protagonistas de este estudio.

Siguiendo con el concepto de barreras para la presencia, el progreso o aprendizaje y la participación que presentan Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002a), el paso a una perspectiva social sobre los obstáculos para el aprendizaje, recae sobre el contexto y su necesidad de reorganización y ajuste y no en la persona. Esto pone de manifiesto que las dificultades o barreras surgen de la interacción entre los alumnos y los escenarios donde se encuentran: las circunstancias socioeconómicas que afectan a sus vidas, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos y maneras de enseñanza..., y que para solventarlas necesitamos intervenir de manera directa en el contexto y no en la persona.

Coll (2015) habla de la personalización del aprendizaje desde una perspectiva proactiva que entiende este proceso como una manera de promover una enseñanza respetuosa desde esta mirada proactiva y con la diversidad de ritmos del alumnado en este proceso de aprendizaje que intenta ajustarse a fortalezas y capacidades para su empoderamiento. Para ello, se hace necesario un diseño curricular flexible y estructurado desde un paradigma dirigido al reajuste contextual con el objetivo de crear entornos accesibles y capacitadores (Alba, 2016).

En cuanto a la metodología, la enseñanza está basada en esta idea de la flexibilidad y personalización, un concepto que defiende que no existen en abstracto métodos o intervenciones mejores, dado que la eficiencia de una metodología solo puede valorarse en relación a las características concretas del alumnado al que va destinada. La clave está en la versatilidad y

variedad metodológica como elemento para dar respuesta a la totalidad de los alumnos y garantizar una intervención de calidad para todos (Alba, 2013). Solo así generamos procesos de aprendizajes competenciales y de éxito. Martín (2018) defiende la idea de que para promover este tipo de aprendizajes se requieren dinámicas que respondan a los interrogantes qué, cómo, para qué y qué evaluar, ofreciendo diversidad y variedad de metodologías y técnicas que fomenten la participación del alumnado, la experimentación y la interacción entre iguales. Este tipo de intervenciones didácticas promueven buenas prácticas inclusivas que, según Marchesi et. al, (2009), son las acciones que el profesorado realiza para lograr la presencia, la participación y el progreso y éxito de todos los alumnos, especialmente de aquellos que son más vulnerables.

Factor 5. Entender la diversidad como sinónimo de realidad y fuente de enriquecimiento.

Poco queda por añadir a esta idea más que acentuar la importancia de tener una mirada positiva hacia la diversidad que puede presentar el alumnado. Savater (2004) afirma que la diversidad de manifestaciones de lo humano es una riqueza, y esta debe ser tratada desde el respeto a la igualdad humana esencial y no desde acciones discriminatorias.

Es un principio que hemos inventado, nos hemos puesto de acuerdo para vivir en sociedad y, si no es así, es injusto. Es la base de los derechos de cualquier alumno para progresar. Solo desde esta premisa debe ser visto este concepto si se aboga por una educación equitativa y de calidad.

Factor 6. Para poder llevar a la práctica lo que se ha ido presentando, será imprescindible la colaboración entre los profesionales implicados en la educación. Un nuevo modelo de escuela solo será posible si partimos de **una filosofía basada en el trabajo colaborativo**. Se trata de aprender a trabajar con y por la gente, con y por las personas, con compañeros y con nuestros alumnos... Es imprescindible aprender y enseñar a trabajar de manera colaborativa desde el pacto, el acuerdo, la discusión y el trabajo en común. Todos son importantes como piezas de un mismo engranaje, y para que la máquina escolar se ponga en marcha es necesario que todas las piezas estén preparadas para hacer su trabajo. Pujolàs (1997) señala que el trabajo cooperativo representa una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el desarrollo de su filosofía implica un nuevo trabajo

no solo de profesionales, sino que también implica una nueva organización de las aulas para plantear nuevas formas de aprender. Dalt (2016) resume su objetivo en cooperar para aprender y en aprender a cooperar, aspectos de significativa importancia para formar personas competentes.

Poner en práctica esta filosofía es un trabajo largo y complejo, pero necesario y posible. Hay que aclarar que no estamos hablando solo de una filosofía de escuela, estamos hablando de una filosofía social, de un modelo que tiene que ser compartido por toda la comunidad porque solo así podremos llegar a iniciar el proceso de cambio hacia la igualdad de oportunidades y un proceso de enseñanza-aprendizaje rico e integral. Para ello, es fundamental introducir los componentes de la colaboración: interdependencia positiva, estimulación de la interacción cara a cara, responsabilidad personal, habilidades interpersonales y procesos de equipo (Durán y Monereo, 2012).

Así, el modelo de educación inclusiva busca dar respuestas de calidad a la diversidad del alumnado desde un enfoque igualitario y no basado en el apoyo, la compensación, el castigo o la extranjerización. El enfoque focalizado, pero con una fuerte y global medida preventiva, se está convirtiendo en el gran reto al que se enfrentan las escuelas y los maestros hoy (López et. al, 2021).

Asimismo, la educación inclusiva enfatiza la equidad argumentando que la educación sin igualdad nunca será de buena calidad si no se garantiza para todos (Marchesi y Martín, 2014). La educación inclusiva persigue lograr el desarrollo máximo del potencial y de las capacidades de cada uno de sus alumnos, con independencia de sus características individuales, personales, familiares o judiciales.

1.3. Concepto relativo de éxito

El concepto de éxito educativo es un concepto analizado desde diferentes perspectivas, y muchos son los autores que han escrito sobre él dando como producto reflexiones muy diferentes (Édel, 2003; Rodríguez y Valdivieso, 2008).

La Real Academia Española (RAE, 2014) define el concepto de éxito partiendo de su origen del latín: *exitus* como «salida». Añade, como segunda acepción: resultado feliz de un negocio,

actuación, etc. Por lo cual, se considera éxito aquella acción a la que se le vieron resultados positivos, mas no que sea una contienda que haya superado las expectativas.

Cuando se contextualiza en el ámbito escolar, el término suele asociarse en la literatura al rendimiento académico (De la Orden, 1991; Jiménez, 2000; Feito, 2009; García, 2012). Jiménez (2000), citado en Edel (2003), describe el desempeño escolar como "el nivel demostrado de conocimiento en un área o materia en relación con la edad y los estándares académicos" (p. 3). Esto ha llevado a creer que es importante captar el desempeño de los estudiantes a partir del proceso de evaluación que se deriva de una simple evaluación numérica de resultados cuantitativos. Edel (2003) amplía esta idea al señalar que una de las variables más utilizadas o consideradas por docentes e investigadores para medir el rendimiento académico es el rendimiento escolar, una evaluación numérica que no tiene en cuenta la evolución del proceso de ejecución.

Sin embargo, el concepto de éxito escolar es relativo y va ligado a la promoción académica de los diferentes cursos escolares y a la superación de las etapas educativas lo más superiores posible, es decir, se habla de un alumno con éxito cuando culmina la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el Bachiller (BACH) o accede a la universidad. Aunque, en realidad, el concepto debería ser definido tal y como lo hace Cantón (2012) en Cantón y García Martín (2016) como una situación de triunfo en la cual las personas obtienen los objetivos deseados y ello les proporciona satisfacción, no siendo estos objetivos los mismos en todas las personas. Ello confirma la visión sesgada y clasista, además de incorrecta, que se tiene sobre este concepto, ya que para entender el éxito hay que hacerlo desde una contextualización clara en cada caso.

Toda persona necesita sentir la capacidad de ir hacia el éxito de su proceso, entendiendo este término como lo define Cantón (2012). Solo desde esta perspectiva tendrá sentido este trabajo, el cual defiende que un alumno que finaliza un curso de iniciación profesional de nivel I puede considerarse con éxito exactamente igual que el que titula en la ESO o en el BACH.

Por tanto, desde esta perspectiva, se desprenden dos ideas: primera, el concepto de éxito no tiene que ser necesariamente absoluto y, segunda, el éxito no tiene que ir necesariamente

vinculado a la superación de cursos o etapas con las calificaciones más altas. Para valorar el éxito deben tenerse en cuenta las condiciones de partida y el punto de llegada. No hacerlo sería ir en contra de la equidad y de la igualdad de oportunidades.

Los protagonistas de esta tesis son alumnos catalogados con etiquetas tan peyorativas como las siguientes: alumnos terminales, alumnado con problemas de conducta graves, alumnado excluido o, incluso, delincuentes (eliminando la palabra alumno del discurso). Con lo cual, no podemos pretender que a este alumnado solo se le permita adjudicar un éxito cuando titule en secundaria o bachiller o bien promocióne hacia la universidad. Si el objetivo es promocionar el éxito de ellos, la base de nuestra intervención debe estribar en las ideas anteriormente compartidas: éxito no es una palabra absoluta, y tanto las expectativas como las características personales de cada uno serán la hoja de ruta en la tarea de acompañamiento que debemos de ejercer como educadores.

García (2012) expone cuatro bloques variables y asociados al concepto de éxito a tener en cuenta: personales, familiares, institucionales o escolares y sociales. En consonancia, Díaz et al. (2018) defienden la idea de que el concepto de éxito que se está analizando incluye múltiples factores que también estructuran en cuatro dimensiones: individual, familiar, centro educativo y comunitaria. Estos estudios ponen de manifiesto la importancia de un trabajo integral y en red, donde la coordinación comunitaria es una de las claves.

Por ello, la clave del éxito o del fracaso tiene una base multifactorial. Son muchas las causas o circunstancias que pueden favorecer o no el éxito de un alumno, por ello, no es justo ni real descargar toda la responsabilidad de este hecho en la persona.

Partiendo de esta mirada global, Ramírez et al. (2011) sostienen que el éxito escolar está ligado a la capacidad del sistema educativo para brindar y asegurar una educación de calidad que capacite a las personas para aprender a desenvolverse con éxito en los diferentes ámbitos de la vida (familia, entorno social, mundo laboral, etc.), dando así el peso a un trabajo cohesionado entre los agentes sociales y liderado por la escuela. La comunidad educativa debe transformarse en un motor que garantice que todos los niños, jóvenes y adultos puedan lograr la igualdad de oportunidades,

tanto de acceso como de resultados, superando las barreras existentes y dirigiéndolos al éxito (Siles et. al, 2015).

Civis y Longas (2014) abogan por el diseño de proyectos en los que se impliquen los distintos agentes comunitarios de un sector con el ambicioso objetivo de tejer una red de colaboraciones cohesionadas que garantice la mejora de los resultados educativos de niños y adolescentes que, en consecuencia, acompañarán a una inclusión social exitosa.

Zabaleta y Fernández (2015) plantean la interrogante de si debe considerarse éxito educativo el que un alumno con dificultades académicas finalice un programa de Formación Profesional Básica con éxito. Desde nuestra experiencia y contextualizando, para el éxito, en la realidad donde se mueven los protagonistas de este trabajo de investigación, no cabe otra respuesta más que la del sí, tal y como confirman dichos autores. Sobre todo si pensamos en lo que podría suceder si no lo hubiera hecho. En efecto, el éxito es finalizar un curso de Formación Profesional Básica, acabar con un certificado de profesionalidad nivel 1, con un curso de alfabetización digital o bien iniciarse en la lectoescritura demostrando avances significativos a pesar de tener 17 o 18 años. Porque el éxito es caminar hacia caminos de inclusión socioescolar y se traduce en potenciar prácticas que faciliten los pasos hacia un progreso como personas competentes, el éxito es dirigirse hacia experiencias formativas y personales constructivas y, más concretamente en el caso de nuestro alumnado, alejarse del ámbito de la delincuencia infantojuvenil y volver a ser alumno.

Por ello, uno de los objetivos que plantea este trabajo es entender este concepto desde una perspectiva global, abierta y, sobre todo, adaptada al perfil de los protagonistas, los cuales tendrán o no éxito en función de los caminos que diseñemos para ellos, las expectativas que se contemplen y el acompañamiento continuo y adaptado a cada momento de su proceso. La formación es y debe ser un elemento básico para ese éxito, siempre y cuando sea una modalidad educativa ajustada a las necesidades que pueda presentar cada caso. La investigación ha probado en multitud de ocasiones que, aunque la mejora cultural y educativa de los jóvenes no es una condición suficiente para el

abandono de prácticas delictivas, sí que es un factor importante de tipo preventivo (Redondo et al., 2012) y, por tanto, un factor de protección significativo.

Muchos estudios respaldan, como uno de los objetivos a trabajar en la intervención con menores infractores, el mejorar su nivel educativo y escolar y las competencias vinculadas a este ámbito. Así lo avalan Redondo, Martínez y Andrés (2011).

Pero esto no significa que esta mejora educativa tenga como meta el acceso a la universidad o a estudios superiores, sino a una formación completa ajustada a cada persona que garantice un desarrollo óptimo que le permita un retorno a la comunidad con un logro absoluto. Esta formación puede darse en infinidad de modalidades (Graduado Escolar, titulaciones superiores o certificados de profesionalidad de nivel básico...), pero siempre desde la premisa de una finalización exitosa y de un desarrollo óptimo de sus capacidades.

Es importante entender el concepto de éxito desde una mirada relativa y, sobre todo, adaptada al perfil de los protagonistas. Se debe asumir que hay más elementos a trabajar que solo el propio alumnado y que la responsabilidad del éxito o fracaso debe ser compartida por todos los actores implicados.

Este éxito dependerá tanto del camino de capacitación que completen como de las expectativas elevadas y el apoyo continuo y adaptativo en cada punto del proceso. Hablamos de un acompañamiento donde el protagonista es el alumnado y que, desde una actuación proactiva, debe avanzar hacia su triunfo personal. En esta forma de pensar, el éxito en la educación significa garantizar un desarrollo humano óptimo que permita a las personas volver a la escuela y a la sociedad con éxito (López et al, 2021).

1.4. Alternativas desde el sistema social: el trabajo en red

Partiendo de las ideas expuestas en el apartado anterior sobre el concepto de éxito y de la afirmación que comparten Cantón y García-Martín (2016), es el momento de plantear la asunción de responsabilidades de manera compartida y articulada entre todos los agentes implicados como

única vía para el alcance de las metas y, en consecuencia, la superación exitosa de la etapa de internamiento.

El logro absoluto es una misión de todos. A pesar de que el alumnado es quien recoge el producto final de todo el trabajo invertido y de las actividades educativas realizadas (es el producto por el cual una persona accede a un diploma, un aprendiz o una persona adquiere habilidades para la vida...), se benefician también las familias, los maestros y los trabajadores comunitarios. Por tanto, todos contribuyen al éxito escolar. Este éxito es una tarea que debe tener un carácter cooperativo, ya que la sociedad habrá cumplido con su cometido de educar de manera eficaz a las futuras generaciones buscando su crecimiento y desarrollo social. De este modo, la comunidad se transforma en un espacio social que promueve el aprendizaje para que todos participen y progresen, y promueve un entorno seguro donde las necesidades individuales de cada persona se consideran desde una perspectiva comunitaria (Siles et al., 2015).

Defiende Nieto (2011) que resulta insuficiente trabajar únicamente con factores individuales del menor para reducir conductas disruptivas y reajustarlas hacia alternativas prosociales. Por lo tanto, el conocimiento del contexto social de interacción de los estudiantes es esencial para el progreso.

Es obvio que, si queremos hacer un trabajo preventivo y dirigido hacia la reorganización exitosa del entorno partiendo de la perspectiva contextual defendida, es necesario poder contar con todos los agentes sociales que forman parte de este. Para dar una respuesta adecuada a la sociedad se necesita de la colaboración interdisciplinar de profesionales para generar respuestas adaptadas en cada momento a cada uno de sus ámbitos en general y componentes en particular (Muñoz-Ballester, 2003).

El trabajo en red se define como la colaboración y complementariedad sistemática entre los recursos locales de un territorio. Más que coordinación, entendida como intercambio de información, es comunidad de coincidencia, es decir, se trata de una cooperación estable y sistemática, evitando duplicidades y competencia entre recursos, descoordinación y conveniencia

para los equipos de trabajo (Orte et al., 2004). El objetivo es el de dar una respuesta cohesionada y funcional a las necesidades que van surgiendo a una sociedad en evolución, previniendo y evitando futuras complicaciones que se traducirán en consecuencias diferentes para las personas o los grupos sociales que forman dicha sociedad.

Son muchos los ámbitos que circundan alrededor de cada persona: sanitario, escolar, lúdico, laboral, formativo... Por lo tanto, también son muchos los agentes implicados, profesionales que necesitan de la ayuda mutua y de la cohesión. En consecuencia, si perseguimos el desarrollo global de los miembros de nuestra sociedad, debemos empezar a trabajar de una manera coordinada entre todos los profesionales implicados.

Ballester y Muñoz (2009) presentan las siguientes características claves para llevar a cabo este modelo de actuación:

- El sistema de actuación y atención, ya sea con niños y familias o con personas mayores u otros sectores, tiene que ser global y tiene que dar respuesta a la multitud de necesidades. Tiene que ser, también, interdisciplinario y potenciar la participación integrada de los diferentes profesionales.
- La organización de los servicios tiene que ser integral, con versatilidad de medidas (prevención, atención, inserción, promoción,...).
- Es indispensable compartir una definición concreta y común, y marcar una clara delimitación de los procedimientos de articulación, facilitando fórmulas sencillas y operativas, pero con el máximo apoyo y reconocimiento institucional.
- Son necesarios criterios concretos para la complementación y uso de los recursos, con la necesaria coordinación articulada y organizativa entre niveles (niveles primarios, niveles secundarios).
- Se tienen que diseñar las estrategias de actuación compartidas y garantizar, sobre todo, la asunción e implicación de los profesionales que participan en un ámbito territorial concreto.

- Se tienen que prever medidas de evaluación que aporten la información para el análisis y la toma de decisiones en relación a su posterior desarrollo.
- La puesta en marcha del trabajo en red tiene que contemplar, necesariamente y específicamente (según el sector de actuación), la formación del personal implicado.

Uniendo las ideas, se trata de abogar por un intercambio de información significativo para poder diseñar respuestas concretas a cada caso. Hoy por hoy, en el momento social que nos encontramos, este tipo de trabajos y las actuaciones que se derivan son imprescindibles para poder garantizar un desarrollo global e integral para cada uno de los individuos que configuran la sociedad. Es decir, se trata de trabajar hacia una coordinación integral que potencie el bienestar social desde la atención personal-familiar, desde la prevención hasta las relaciones mutuas, la cooperación y la coordinación de los equipamientos relacionados (escuelas, servicios sociales, Policía local, fiscalías y otros), teniendo en cuenta que, en ocasiones, la falta de recursos y otras prioridades impide el cumplimiento del marco normativo (Nieto, 2011).

Retomando la definición de red de trabajo, Mujis et al. (2010) comparten que una difícil tarea la de definir de manera completa este concepto: red. Hadfield et al. (2006) en Mujis et al. (2010), del Instituto Nacional para el Liderazgo Escolar (NCSL, por sus siglas en inglés), presentan en Inglaterra una definición bastante real y que avala lo que se ha ido desarrollando. Estos autores definen una red como “grupos o sistemas de personas u organizaciones interconectadas (entre ellas, las escuelas), cuyos objetivos y propósitos incluyen la mejora de los aprendizajes y aspectos del bienestar que a ciencia cierta inciden en dichos aprendizajes” (Hadfield et al. 2006, p. 5, en Mujis et al., 2010).

De esta definición podemos extraer dos puntos clave: mejora de aprendizajes y bienestar, dos pilares base para una intervención garantista que promueva procesos de retorno constructivos y exitosos. Trabajar en red implica detectar necesidades de manera cooperativa desde diferentes ámbitos y diseñar respuestas de forma cohesionada entre los agentes implicados para que los

procesos de aprendizaje sean positivos y que el bienestar global de la persona acompañe dichos procesos.

Antes de pasar al contexto escolar-educativo, se presentarán cuáles son los elementos claves de un trabajo en red, qué unidades los configuran y la funcionalidad de cada una de ellas.

El trabajo en red, tal como nos lo presenta Cívís y Mayayo (2015), son estructuras que promueven la interconexión de diversos actores sociales y educativos para promover el intercambio de información, la coordinación y la toma de decisiones entre los miembros en torno a objetivos comunes. En la medida en que estas estructuras sean claras, y respondan a ciertos grados de formalización, constituyen métodos coherentes para organizar la cooperación en la acción socioeducativa sobre la base del régimen interdisciplinario e interdisciplinario.

Tal y como justifican Fernández et. al (2017), la reincorporación social y profesional de los menores infractores se perfila como un proceso muy ambicioso y complejo, y, para que sea realmente efectivo, requerirá de un mecanismo de planificación integralmente estructurado y coordinado con la idea de que pueda cumplir la importante tarea de reorientar a los menores en procesos de tránsito hacia sus vidas profesionales.

Tal intensa tarea requiere de un trabajo global que supone una coordinación interinstitucional importante, una tarea que empieza por reconocer y fomentar en la comunidad una mayor presencia de apoyo político y estratégico para promover la participación de las personas en la transformación de su propia realidad (Varelo, 2010).

El éxito de que un alumno con medidas judiciales vuelva a ser un alumno competente no dependerá solo de la intervención particular que se haga con este, del trabajo de gestión de emociones, canalización de sus capacidades o reorganización de sus prioridades, sino que se necesita de un trabajo de intervención contextual global en el que deben participar todas las entidades vinculadas a este trabajo: centro escolar de referencia, profesionales del ámbito judicial, equipo del centro de menores donde reside y de otros profesionales que puedan dar respuesta a

necesidades concretas de cada menor (salud mental, intervención terapéutica asociada a consumo u otras adicciones, departamento de protección de menores...) (López et al., 2021).

Por ello, es de vital importancia un trabajo coordinado entre todos estos agentes. Esta coordinación debería diseñarse desde la responsabilización conjunta asumiendo como objetivos propios del equipo de trabajo, por una parte, una intervención individual sobre el menor o alumno de manera cohesionada en la que cada uno, desde su perspectiva profesional, actúe en consecuencia con esos objetivos comunes asumidos como de equipo y, por otra parte, un trabajo de reorganización del contexto, el cual debe tornar dando como producto un escenario que garantice el éxito del retorno de la persona a cada uno de los ámbitos a los cuales debe volver. Para tal finalidad, como exponen Lamarca y Barceló (2002), se dará lugar a mejoras significativas: mecanismos de coordinación, protocolos de intervención conjunta, tutorización individual y seguimiento por parte de determinados expertos, uso de sistemas informáticos, buenas prácticas de instrucción, etc.

La línea de intervención que debe marcar el trabajo en red debe partir de las necesidades no cubiertas en etapas tempranas y que derivaron en una serie de disfunciones que dieron lugar a los primeros episodios antisociales del alumnado protagonista. Estas necesidades son evidentes ya en los últimos cursos de la escolarización obligatoria. Se pueden traducir en desinterés por la formación o el ámbito académico, fracaso escolar o abandono anterior a la obtención del graduado o de alguna credencial postobligatoria de grado medio que tanto preocupa a las autoridades educativas. Los jóvenes que se encuentran en esta situación presentan un consumo de tóxicos importante, una interrupción o abandono de la formación reglada o un fracaso escolar, aspectos íntimamente relacionados con su delito (Nieto, 2011).

Giné (2001) aporta interesantes objetivos a trabajar desde la institución educativa:

- Potenciar la comunicación con las familias. Las familias nos pueden dar una información muy rica sobre nuestros alumnos y pueden dar una imagen de ellos que hasta el momento no habían podido descubrir. En muchas ocasiones, hay un desconocimiento de los alumnos, tanto por parte de su núcleo familiar como por su profesorado. Poder establecer vías de

comunicación y de intercambio de información desde una perspectiva constructiva puede favorecer la búsqueda de respuestas educativas operativas y reales.

- De igual manera, nosotros somos una fuente de información realmente significativa para los padres y, desde un trabajo colaborativo y conjunto, podemos conseguir formar muchachos felices y preparados por una sociedad para el éxito.
- Trabajar para optimizar las vías de participación de las familias en la toma de decisiones que se tienen que ir tomando durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado. Como ya he comentado, la escuela tiene mucho para hacer si queremos que la familia participe de la institución escolar; tenemos que estar dispuestos a abrir la escuela y a crear un ambiente agradable y participativo donde se diseñen vías de colaboración entre todos los implicados en la comunidad escolar.

Contextualizando en el escenario donde se centra esta tesis, es decir, centros de menores de justicia juvenil donde intervienen profesionales de diferentes ámbitos intra e intercentro, es de significativa importancia desarrollar una intervención desde la base que se ha ido exponiendo en este apartado. Los alumnos protagonistas no solo tienen como referencia una familia, sino que están vinculados a un equipo multidisciplinar (psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, docentes, educadores sociales y terapeutas ocupacionales), que forman parte del centro, y a un equipo externo vinculado a su situación judicial (fiscal, abogado, juez de referencia y equipo técnico de fiscalía). Todo este equipo completo será presentado en los capítulos siguientes como agentes indispensables de cambio.

López et Al. (2018) afirman que “la premisa que subyace a una aproximación socioecológica es que el comportamiento antisocial grave y persistente es multicausal” (p. 160). Por tanto, las intervenciones efectivas se dirigen a múltiples fuentes de comportamiento delictivo. Por eso, un trabajo en red cohesionado es un elemento clave para el éxito de los procesos de estos chicos y chicas.

La participación en la red y los contactos comunitarios ofrecen una pluralidad de ocasiones y ambientes que pueden facilitar el acceso a fuentes alternativas de repercusión y apoyo con un impacto positivo en el bienestar social de todos, las familias en general y los individuos en particular (Vecina y Ballester, 2012). Por esta razón, una coordinación óptima entre todos estos profesionales implicados puede dar como producto una intervención integral y eficaz que se traducirá en procesos de desarrollo de éxito. Para ello, es necesario crear herramientas, espacios y caminos de comunicación y coordinación donde, tanto los profesionales intracentro como los profesionales externos al mismo, trabajen de manera cooperativa, entendiendo que un trabajo en red, más que un trabajo en común, implica una labor basada en la articulación y no meramente en la coordinación (Vecina y Ballester, 2012), compartiendo responsabilidades y objetivos de avance.

Y no es posible cerrar este apartado sin incluir a la familia como un elemento más de la comunidad y en el trabajo constructivo que se debe hacer con ella. Este es un elemento clave en el proceso de intervención que se hace con el alumnado protagonista del trabajo, como un elemento esencial para trabajar junto al alumno. El trabajo capacitador que se desea hacer con el alumno, para generar un proceso de actuación proactivo, debe ir paralelo a un proceso de empoderamiento de la familia que le acompañe, para que siga promocionando un acompañamiento regular, pero en la sombra cuando los profesionales de los centro desaparezcan de la escena.

Es, por esta causa, fundamental que trabajen juntos los especialistas en intervención familiar y los cuidadores del alumnado con medidas judiciales, para mejorar las habilidades de crianza, fortalecer las relaciones familiares, fortalecer el apoyo de la red social y promover el aprendizaje y el éxito de los adolescentes (López et al., 2018).

Coll (2013) presenta un concepto interesante sobre ecología del aprendizaje a partir del cual se debe entender la importancia de la inclusión de todos los contextos y de otros agentes sociales o educativos en los procesos personales, con el objetivo de la cohesión de estos para un trabajo global y debidamente estructurado que promocióne actuaciones productivas, transformadoras y sostenibles en el tiempo. A pesar de que esta es una conceptualización, emerge de la justificación de

entender que los aprendizajes se construyen más allá de la educación formal y del escenario de la escuela (Marimón-Martí et Al., 2022). Así se refuerza la afirmación de la necesidad de articulación de los diferentes espacios y la coherencia entre las diferentes actuaciones desarrolladas por los diferentes profesionales implicados.

Para finalizar, se requiere la siguiente reflexión: es necesario partir de la idea de que la educación y la formación han de favorecer la integración personal y la integración social y profesional (Nieto, 2011) y, por esto, es de significativa importancia trabajar de manera cooperativa y cohesionada, con la participación de todos los profesionales implicados en cada caso, para crear alternativas de formación adaptadas a las necesidades de este alumnado en contextos capacitadores que permitan caminos exitosos de desarrollo personal, entendiéndose éxito como la definición que se defiende en este capítulo.

Capítulo 2. Marco jurídico en la intervención con menores infractores

Capítulo 2. El marco jurídico en la intervención con menores infractores

El presente capítulo pretende encuadrar y analizar, dentro del marco de referencia legislativo, la intervención socioeducativa con menores infractores. El trabajo que se desarrolla debe contextualizarse, a nivel de normativa, básicamente en dos marcos: por una parte, documentos en relación a la justicia juvenil y, por otra, toda la legislación vinculada al sistema educativo español.

2.1. Antecedentes históricos de la legislación de menores en España

Hacer un poco de historia nos ayuda a entender en qué punto nos encontramos y hacia dónde debemos caminar. Respecto a la justicia juvenil, antes de hablar de la legislación vigente, es importante echar una mirada atrás y recordar, tal y como nos explican Coy y Torrente (1997), que los principios de la jurisdicción de menores en España se generan durante el siglo XIV, con el amparo y defensa tanto de menores huérfanos como de acusados de cometer prácticas delictivas.

Es en 1920 cuando comienza actuar el primer tribunal de menores, fruto de la Ley de Tribunales para chicos de 1918, cuya inspiración procede de la ley belga de 1912. La citada ley va a ser sustituida por otra, la Ley de Tribunales Tutelares de Menores del 11 de junio de 1948, donde dichos tribunales específicos de menores estaban subordinados a un organismo llamado Consejo Preeminente de Custodia de Menores, entre cuyas funciones estaba no solo la judicial, sino, además, la de custodia y supervisión.

La Ley de 1948 de Tribunales Tutelares de Menores sufrió sucesivas modificaciones y dio lugar a la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, una ley que, como su nombre indica, regula la competencia y el procedimiento de los juzgados de menores y que se presentará en su momento.

La llegada de la Constitución Española de 1978 supuso un enorme cambio, empero, todavía de esta forma, hasta la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial, no se proporcionan cambios significativos en temas de menores. Ejemplos claros fueron la creación de los juzgados de menores con jurisdicción provincial y el agente social del juez de menores, algo que hace visible la nueva trascendencia que el Estado concedía al entorno de los adolescentes transgresores. Por mala fortuna, la aplicación de esta nueva jurisdicción continuaba en funcionamiento por la ya mencionada Ley de Tribunales Tutelares de 1948, con lo que estábamos lejos de dar un carácter educativo y adaptado a la figura del menor que defiende la legislación presente.

Agúndez (2001) nos expone que el tratamiento de los menores infractores en el período previo a la mencionada Ley Orgánica 4/1992, es decir, durante el período de vigencia de la Ley de Tribunales de Menores de 1948, se sufría una ausencia de los valores y derechos promulgados en la Constitución Española de 1978. Los procesos democráticos que inspiraron la transición política no se reflejaron hasta 1991, cuando la Corte Constitucional declaró incompatible el artículo 15 de la Constitución con las garantías penales previstas en la importante norma. Con la Ley Orgánica 4/1992 se intentó adaptar el método aplicado a los menores en conflicto con la ley a las normas que rigen los procedimientos penales en el estado democrático de derecho

La Ley Orgánica 4/1992 genera pequeños cambios hacia una mirada más educativa. Por ejemplo, aparece la posibilidad de introducir recursos como la mediación (arts. 15 y 16) como recurso que facilitará la reparación extrajudicial (Colás, 2015).

A pesar del avance significativo, aún nos encontramos con una serie de vacíos legales y discordancias por el incumplimiento de las Reglas mínimas de las Naciones Unidas de la administración de la justicia de menores establecidas en 1985, conocidas como las Reglas de Beijing, y de ciertos artículos de la Convención sobre los derechos de la infancia, del 20 de noviembre. Pero el diseño de la Ley Orgánica 4/1992 marcó el inicio de un camino serio y con

un objetivo claro basado en una intervención educativa que acompañe a la intención punitiva en una ley de justicia juvenil, donde el interés del menor fuera un valor clave (Aucejo, 2015).

En resumen, y antes de empezar el estudio de la ley que nos ocupa y que dio lugar al marco legal desde el ámbito judicial de nuestro proyecto, el cambio iniciado con la Ley Orgánica 4/1992 en cuanto al tratamiento judicial de los menores infractores se desarrolla hacia un camino más educativo donde hay un cambio de concepción moral y social del menor.

Es importante añadir que la ley penal para menores, a diferencia de la dirigida a adultos, ha intentado mantener un carácter global y, a pesar de haber pasado por momentos y ciclos más o menos punitivos, tal y como expone Colás (2011), “el Derecho Penal de menores es Derecho en tanto que exclusivamente le van a interesar aquellos comportamientos llevados a cabo por el menor que supongan una restricción de las libertades jurídicas ajenas” (p. 51). Se regula una responsabilidad penal real, pese a que, para la concreción de la magnitud, se deba valorar, además del hecho cometido, su edad, su situación sociofamiliar, sus características personales y su perfil individual.

Esta filosofía está basada en el fortalecimiento de los derechos de los menores sobre los adultos, y parte de la iniciativa de que los menores se encuentran en una situación desprotegida, tal y como ocurre en Canadá, explicado por Bala y Kirvan (1991).

2.1.1. El sistema de justicia penal juvenil en España. Recorrido histórico

Actualmente, desde el 13 de enero de 2001, el marco legal vigente respecto a la reforma juvenil (para menores de 21 años), en cuanto al aspecto judicial, es la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (LORRPM 5/2000, a partir de ahora).

Esta ley es producto de todo el proceso de evolución que se ha ido dando en el campo legislativo, y fue diseñada y dirigida para la figura de los menores en nuestro país. Es el resultado de un análisis exhaustivo de la evolución de nuestra sociedad, de las diferentes

generaciones que la van configurando y de las necesidades que han ido surgiendo y se han ido detectando con el paso de las décadas.

Hablamos de una ley con carácter sancionador, puesto que analiza y da respuesta a hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal, pero, sobre cualquier decisión y ejecución, roza una delgada línea encaminada hacia un carácter educativo y resocializador.

Tal y como se ha avanzado, los fundamentos y principios perfilan una ley con esencia educativa y de base rehabilitadora que antepone el interés de los menores sobre cualquier aspecto ajeno a ellos. Respecto de los diferentes perfiles y de la adecuación a estos en la búsqueda de la respuesta más adecuada y la contextualización y normalización de cada caso, se gestan desde opciones lo más educativas posibles (ello se ve reflejado en la redacción de los textos que soportan cada uno de los capítulos) y de los artículos que configuran esta ley.

A la hora de definir el concepto de **menor**, mayoritariamente cuando se asocia al adjetivo infractor, hacemos referencia a la persona mayor de 14 años y menor de 18 que presenta comportamientos contrarios a la ley de índole jurídico-penal, criminológica y victimológica (Germán y Ocariz, 2009). En consecuencia, hablar de menores es hablar de chicos y chicas de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, que han cometido una infracción y han sido juzgados y penados por ello (LORRPM 5/2000). La diferencia básica con la ley anterior se presenta en la edad, ya que anteriormente la franja se iniciaba a los 12 años. Ahora, los 14 años representan la frontera a partir de la cual se valora poder exigir una responsabilidad, basándose en el convencimiento de que los menores de esta edad carecen de suficiente madurez y capacidad reflexiva con plena consciencia de la trascendencia de los hechos que puedan desarrollar (Blanco, 2008).

El incremento de este margen de edad no significa una despreocupación por su intervención precoz, sino que esta fase es responsabilidad del sistema de protección de menores, el cual tiene que intervenir para evitar desenlaces susceptibles de entrar en el circuito de justicia juvenil. Es decir, deben desarrollar toda la tarea de prevención para

garantizar que los procesos de desarrollo negativos no lleguen más allá de medidas tipo amonestaciones o reparaciones. Estudios como el que presenta Siesto (2019) afirman que la promulgación de la LORRPM 5/2000 supuso un desafío fundamental para las comunidades autónomas. No en vano, estas han tenido que aceptar la competencia de la respuesta a los delitos realizados por los transgresores de edad inferior a 14 años. En el seno de cada sociedad fueron los servicios de custodia de la infancia los encargados de esta tarea, teniendo que reinventarse frente a la nueva exigencia. No obstante, a día actual, persisten aún dudas sobre la idoneidad y la función de este sistema para encarar este reto.

Retomando el concepto de menor infractor, la ley hace una clara diferenciación entre las dos franjas de edad que comprenden el período cronológico a la que esta ley dará respuesta: de los 14 a los 16 y de los 17 a los 18. La aplicación de medidas a los mayores y menores de 18 años se refleja en el artículo 69 del Código Penal vigente y podrá ser estudiada y acordada por el juez atendiendo a las circunstancias personales, el grado de madurez de cada uno de los menores infractores y la naturaleza y gravedad de los hechos cometidos.

Quizás, antes de continuar, conviene aclarar que, según la legislación vigente, se considera menor todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito en forma diferente a un adulto (Reglas de Beijing, 1985). Por otra parte, este mismo documento establece que la noción de menor se aplicará a jóvenes de edades diferentes, que van de los 7 años hasta los 18 años o más, mientras que las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad estipulan que para considerarse menor debe ser una persona con edad inferior a 18 años, aunque añade que es la edad límite por debajo de la cual no se permitirá privar de libertad a un niño.

A su vez, la Convención de los derechos de los niños (1989), en su primer artículo, define **niño** como todo ser humano menor de 18 años de edad, exceptuando los casos que en virtud de la ley que le sea aplicable haya logrado la mayoría de edad. En cuanto al concepto de menor infractor, comparte Cruz (2007) una definición interesante “como persona que carece

de capacidad de ejercicio; la misma que adquirirá en el caso de la legislación mexicana, como la española, a los 18 años, convirtiéndose asimismo en imputable, y por tanto, en agente de la comisión de ilícitos” (p. 353).

En el Título preliminar, la LORRPM 5/2000, [BOE-A-2000-641](#), nos expone que: “Esta Ley se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales” (Art. 1, declaración general).

Analizando el texto, podemos extraer la definición de menor infractor como aquel individuo menor de 18 y mayor de 16 años que haya cometido un delito o falta tipificada en el Código Penal.

Después de estas definiciones, y habiendo hablado sobre el concepto de alumno y qué deberes y derechos supone, podemos analizar las respuestas que se dan desde el sistema jurídico y de qué modo se responde a sus necesidades como alumnado, a pesar de que también sean considerados menores delincuentes o, como dice el marco legislativo, “menores infractores”.

Dichas respuestas se generan en aplicación de unos principios fundamentales que las leyes de otros ámbitos habían abogado: normalización, individualización y sectorización, principios promulgados por la LOGSE (1990) y equidad en la LOE (2006), que la LOMLOE (2020) retoma y amplifica.

Es el momento de destacar que los protagonistas de este trabajo son menores infractores a la vez que alumnos con necesidades educativas, por lo cual es imprescindible promover una armonía legislativa entre la ley penal juvenil y el marco legal de referencia en relación al sistema educativo. Todo ello se traduce en la necesidad del diseño y la búsqueda de herramientas y recursos que procuren espacios e intervenciones donde el menor infractor cumpla con la medida impuesta. Así, al mismo tiempo que el alumno con necesidades

educativas encuentra respuestas a estas, de manera conjunta se crean caminos de retorno exitosos.

Partiendo del concepto ya mencionado de armonía legislativa, a continuación se presentará y analizará toda la legislación relacionada con la justicia juvenil y con el ámbito educativo. Documentos como los textos de la LOMCE (2013), la reciente LOMLOE (2020), la LORRPM (2000), el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos, el Decreto 10/2020, de 14 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento y organización de los centros socioeducativos específicos del sistema de justicia juvenil para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad en las Illes Balears y, por último, las Instrucciones de funcionamiento del Centro IES Can Balo, serán la guía para poder promover esta armonía entre los dos ámbitos implicados y, por otro lado, un punto de partida para el diseño de posibles vías de intervención desde la legalidad necesaria para el éxito del alumnado.

2.1.2. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores

Los primeros textos a analizar son los que forman parte de la actual ley penal juvenil, la LORRPM 5/2000. Una vez definido el concepto de menor infractor y de haber justificado la necesidad de asociarlo también al de alumnado con necesidades, pasemos a la contextualización de este en el marco legal de justicia juvenil.

La LORRPM 5/2000 legisla toda intervención penal para sujetos de menos de 18 años en comisión de delitos. Lázaro (2001) resalta la importancia de la anteposición de criterios no jurídicos, línea base en la anterior Ley Orgánica 4/1992, en el proceso de diseño de medidas judiciales, las cuales presentan un carácter preventivo, dirigidas a procesos de incorporación social teniendo en cuenta el superior interés del menor.

A continuación se adjunta un cuadro resumen como primera aproximación al análisis que se presentará.

Tabla 1

Cuadro resumen

SUJETOS	EDADES	RÉGIMEN QUE MARCA LA MEDIDA	MEDIDAS JUDICIALES A APLICAR	COMPETENCIA SANCIONADORA	COMPETENCIA ASISTENCIAL
PERSONAS DE EDAD NO IMPUTABLE (MENOS DE 14) Al momento de la comisión (art. 1.4)	MENOS DE 14 AÑOS (Art. 3)	No aplicación de la LORRPM No se le podrá exigir responsabilidad (art. 3)	Las del Código Civil (art 154) y L.O. 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor No procede aplicación L.O 5/2000	Ministerio Fiscal (art. 3) Incoación procedimiento (art. 6)	Ámbito familiar e instituciones protectoras comunidades (en Baleares el IMAS - Consejo Insular) Autónomas
MENORES DE EDAD LEGAL (IMPUTABLES JUDICIALMENTE)	CON MÁS DE 14 AÑOS - 14 a 16 años - 17 a 15 años CON MENOS DE 18 AÑOS (art. 1.1)	Aplicación Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores. (arts. 1 y 5) (art. 4) CONDICIONES: 1ª. Por la comisión de una	CATÁLOGO DE MEDIDAS: (art. 7) * Medidas de Internamiento según el régimen: Cerrado. Semiabierto. Abierto. Terapéutico. Permanencia Fin de Semana. Internamiento Cautelar * Medidas alternativas al	Juez de Menores (art. 4) Escenario del delito (art. 2.1 y art. 2.3) Domicilio familiar del menor (art. 20.3) En caso de hechos cometidos en diferentes lugares (art. 18)	Comunidades Autónomas. Ciudades Autónomas (Ceuta y Melilla). - Convenios de colaboración. (Baleares F. S'estel) Con la Admón. del Estado, local, privadas -sin ánimo de lucro-. (art. 4)

<p>JÓVENES (MAYORES DE EDAD)</p>	<p>MAYORES DE 18 AÑOS Y MENORES DE 21 AÑOS (art. 4)</p>	<p>falta o un delito menos grave, sin violencia o intimidación ni grave peligro para la vida o la integridad física de las personas. 2ª. Que no haya sido condenado en sentencia firme por hechos delictivos cometidos una vez cumplidos los 18 años. No se tendrán en cuenta los antecedentes. 3ª. Que las circunstancias personales del imputado y su grado de madurez aconsejen la aplicación de la LORRPM, especialmente cuando así lo haya recomendado el equipo técnico en su informe.</p>	<p>Internamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento ambulatorio. - Asistencia a un centro de día. - Permanencia de fin de semana. - Libertad vigilada. - Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. - Prestaciones en beneficio de la comunidad. - Realización de tareas socioeducativas. - Amonestación. - Privación del permiso de conducir o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas. - Inhabilitación absoluta. 	<p>El Juez de Instructor (art. 4)</p> <p>El Juez ordenará el cumplimiento de la medida hasta alcanzar los objetivos propuestos en la sentencia. En caso de que el menor supere los 23 años o no haya finalizado su cumplimiento al alcanzar el joven dicha edad, ordenará su ingreso en un centro penitenciario. (art. 15)</p>	<p>Centros penitenciarios (art. 15).</p>
--------------------------------------	---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------

Nota. Fuente: www.coet.es . Juan Carlos “Cabocop”. Policía Local de Parla (Madrid)

La LORRPM 5/2000 presenta unos principios de acción que serán la base de la intervención que presenta este proyecto (exposición de motivos II, núm. 6).

- **Principio de flexibilidad.** Este se basa en la característica latente en todo el proceso, puesto que habla de procesos abiertos y modificables para poder dar una respuesta judicial, pero también educativa, en cada momento de la evolución de cada uno de los menores, garantizando así cubrir las necesidades de los mismos y potenciar desarrollos lo más óptimos y operativos posible.

Este principio tiene por objeto dar a los jueces y fiscales un margen de maniobra para llevar a cabo las medidas impuestas, y adaptar las respuestas legales a los intereses particulares de los menores. Este es el principio que enfatizamos a continuación.

Hay que añadir que permite la aplicación de la ley y sus consecuencias a cada caso de manera individualizada. Es decir, tal y como expone Blanco (2008), la aplicación de la medida se realizará en función de cada caso y de su situación individual como persona, en función de su contexto sociofamiliar y analizando el delito y el contexto donde se ha desarrollado este. Hay que destacar la concurrencia de las circunstancias previstas en los números 1º, 2º, 3º del artículo 20 del Código Penal. Otro aspecto que permite este principio es la posibilidad de modificar con posterioridad la medida impuesta en la propia sentencia, según el proceso que va desarrollando el menor y su comportamiento. Por esta razón, se solicitan informes de seguimiento cada tres meses, los cuales reflejan el proceso de cada menor y se pueden valorar y proponer posibles modificaciones. Todo esto garantiza poder respetar el proceso evolutivo que tiene como persona cada menor. No olvidemos que están en la fase de la adolescencia, de tránsito entre la infancia y la vida adulta.

Rey (2014) defiende que esta fase es una etapa significativa en la formación de los comportamientos sociales en los adolescentes. Los menores con conductas delictivas acostumbran comenzar a cometer sus primeros delitos en edades tempranas.

- **Principio de la intervención mínima.** El principio es definido por Blanco (2003), quien nos dice que “el derecho penal no interviene de cara a la regulación de todos los comportamientos del hombre en sociedad, sino sólo en orden a evitar los atentados más graves que se dirijan contra importantes bienes jurídicos” (p. 122). Se trata de una idea que defiende la desjudicialización, siempre que sea viable mediante la reparación de los errores o del mal hecho a terceras personas, y la conciliación entre la persona infractora y la víctima.

Este aspecto está señalado en la LORRPM 5/2000, BOE-A-2000-641, cuando se dice que “[...] la responsabilidad penal de los menores presenta frente a la de los adultos un carácter primordial de intervención educativa que trasciende a todos los aspectos de su regulación jurídica” (apdo. I 4, exposición de motivos).

Este principio está muy vinculado al carácter educativo, que después analizaremos, un carácter que intenta mantener y promover la ley en todo su proceso y procedimiento.

- **El principio del interés del menor.** Se recoge en el art. 3.1 de la Convención de Derechos del Niño y en la Resolución del Parlamento Europeo sobre una Carta Europea de Derechos del Niño, al decir esta última que "toda decisión familiar, administrativa o judicial, en lo que se refiere al niño, deberá tener por objeto prioritario la defensa y salvaguardia de sus intereses" (punto 8.14). También es asumido en las legislaciones sobre menores de las comunidades autónomas. Dentro de esta salvaguarda de sus intereses, se incluye el principio garantista de una educación global y de equidad adaptada a las necesidades de los menores que promoció caminos de retorno a su entorno socio familiar con éxito (Decreto 25/2017, de 19 de mayo, por el que se crea el IES Can Balo).

Montero (2012a) añade que los intereses superiores de los menores deben ser analizados y valorados por peritos no forenses según criterios técnicos e informales como determinantes de los métodos y acciones a realizar. La aplicación de medidas relativas al vínculo incipiente es generalmente tan discutible como la vía acusatoria, la vía tutelar o la presunción de inocencia.

En relación a este principio, Case y Browning (2021) defienden en su estudio reciente la idea de que el interés del menor tiene que prevalecer en todo el proceso y debe ser una de las bases de la intervención. El principio número uno de los cuatro que presenta el informe del estudio argumenta la necesidad de dar prioridad a las necesidades de los menores, conocer sus capacidades y fortalezas y reconocer las

barreras estructurales para derribarlas y cumplir con las necesidades que tiene hacia ellos.

Todos estos principios potencian la finalidad plenamente educativa que tiene la ley. El menor es protagonista absoluto de su proceso evolutivo, asumiendo las conductas y las consecuencias de cada uno de sus actos. La ejecución de las medidas tiene como objetivo principal la educación o reeducación del menor para garantizar o como mínimo promocionar una reinserción escolar, familiar, laboral y, en general, social con éxito. Jiménez (2014) expone que sobre el objetivo formalmente penal de la ley hay una intención sancionadora-educativa del procedimiento y las medidas aplicables. El autor continúa explicando que esta ley persigue un camino educativo que no solo sea el castigo o sanción correctiva, sino también, y fundamentalmente, para recuperar a la persona.

Esta ley no presenta penas, sino medidas a ejecutar. La diferencia entre ambas leyes no estriba simplemente en que su denominación sea diferente, sino que, en realidad, su esencia tiene como base un carácter plenamente educativo. La LORRPM 5/2000, BOE-A-2000-641, expresa: "tiene [...] la naturaleza de disposición sancionadora" en cuanto que "desarrolla la exigencia de una verdadera responsabilidad jurídica a los menores infractores"; no obstante, pretende "una intervención de naturaleza educativa", ya que ha de prevalecer "el superior interés del menor [...] evaluado con criterios técnicos [...] por equipos profesionales multidisciplinares expertos en el ámbito de las ciencias no jurídicas" (apdo. II 7, exposición de motivos). La ley no solo debe sancionar al menor, sino que ha de promover su proceso de educación mediante la adopción de medidas orientadas hacia la efectiva reinserción del mismo. Todo ello con "un claro predominio [...] de los criterios educativos y resocializadores sobre los de una defensa social basada en la prevención general" (apdo. II 13, exposición de motivos).

Esta idea la refuerza la aportación de Blanco (2008) cuando afirma que la visión social de que la acción judicial incluye características sólidas de educación, reacondicionamiento y rehabilitación no solo sirve a los intereses humanitarios del cuerpo legislativo, sino que también permite que todos los delincuentes juveniles recuperados se distraigan más. Cada uno de nosotros defendemos nuestros propios derechos legales específicos. El mismo autor añade que un internamiento sin un trabajo integral que abarque más que el puro aislamiento social representará una oportunidad perdida de trabajo por parte del sistema judicial y social en el proceso de transformación hacia el éxito como persona.

Todo ello da más firmeza, aun si cabe, a la necesidad de un programa de formación reglada fuerte y global que se active como eje vertebrador en los centros de menores donde se ejecutarán las medidas que convierten la formación como factor clave de cambio en este proceso educativo y rehabilitador.

Por último, referir que la ejecución y supervisión de las medidas judiciales corresponde a las entidades públicas en materia de justicia juvenil de las diferentes comunidades autónomas.

En el caso de la CC.AA. de Baleares, dicha ejecución y supervisión recae en la Dirección General de Menores de la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno Balear bajo el control del Juzgado de Menores 1 y 2 de Palma. Dicha dirección general delega en la Fundación Instituto Socioeducativo s'Estel la tarea de ejecución y supervisión de las medidas, tal y como permite la LORRPM 5/2000 en el art. 45.3, donde expresa que, a través de convenios, pueden participar en la ejecución entidades privadas sin ánimo de lucro, sin que ello derive en la cesión de la titularidad y la responsabilidad producto de dicha ejecución.

2.1.3. Reformas de la ley penal del menor en la última década

A diferencia del ámbito escolar, la legislación de justicia juvenil no ha cambiado en cuanto a leyes en los últimos 22 años. Si bien es cierto que sí se han hecho diferentes

valoraciones, reajustes y nuevas propuestas. Todas ellas han seguido siendo enmarcadas en la LORRPM 5/2000.

Se han producido sucesivas reformas, exactamente seis, que han sucedido en los últimos dieciocho años modificando así el perfil de la ley que nos ocupa, siempre con el fin de ir adaptándola a las necesidades de la sociedad, un ente vivo y dinámico que varía, así como también sus necesidades, de día en día.

Figura 2

Evolución



Nota. Elaboración propia.

- Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en relación con los delitos de terrorismo.
- Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
- Ley Orgánica 7/2002, de 10 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y del Código Civil sobre sustracción de menores.
- Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

- Ley Orgánica 8/2012, de 27 de diciembre, de medidas de eficiencia presupuestaria en la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.

Solo destacaremos aquellas leyes que han podido alterar el carácter educativo y que ha intentado combinar con el aspecto sancionador.

1. La Ley Orgánica 7/2000 está presente incluso antes de entrar en vigor la ley original. Como segundo paso, la Ley Orgánica 15/2003 presenta un cambio en el sentido de la respuesta penal hacia el endurecimiento de las acciones frente al menor que delinque, además de la modificación de aspectos de base más técnica. La presión social ante la sensación equívoca de impunidad del menor infractor provocaba estas diferentes modificaciones hacia el castigo y no hacia la reeducación.
2. La segunda reforma significativa a destacar ya marcaba el camino a la nueva modificación que se da en el 2003 conforme a la disposición adicional sexta de la LORRPM 5/2000, introducida por la Ley Orgánica 15/2003. Como se ha avanzado, el objetivo es promover medidas que sancionen con más firmeza las prácticas delictivas perpetradas por personas que, aun siendo menores de edad, presenten especial gravedad, tales como las que se prevén en los diferentes artículos 138, 139, 179 y 180 del Código Penal. Se plantea el poder alargar en el tiempo el tiempo de internamiento en centros en los que se refuercen las medidas de seguridad impuestas, y poder cumplir las medidas en centros penitenciarios una vez alcanzada la mayoría de edad.
3. Diferentes sucesos, además de las repercusiones sociales que se fueron dando, provocaron replanteamientos de los textos de LORRPM 5/2000, iniciando una línea hacia el endurecimiento de esta. Un ejemplo lo encontramos en la reforma reflejada en la Ley Orgánica 8/2006, la cual suprime definitivamente la posibilidad, contemplada en el art. 69 del Código penal y en el art. 4 de la LORRPM 5/2000, de

aplicar la legislación penal de menores a los jóvenes-adultos comprendidos entre las edades de 18 y 21 años.

A pesar de las modificaciones sufridas y de los endurecimientos a los que fue sometida en determinados momentos, continúa siendo una ley de carácter educativo, ya que, tal y como expone Montero (2012b), permite diversas resoluciones que hacen que la misma siga presentando un marcado contenido con base pedagógica, con un extenso abanico de posibilidades para hacer viable una participación en la que los puntos formalistas cedan frente a las necesidades del menor y que permitan eludir la participación judicial una vez que la misma no es elemental o extender la propia ley una vez que el fin reeducador ya se alcanzó. Pero, si bien es cierto que desde esta última modificación reflejada en la Ley Orgánica 8/2006, tal y como expone Jiménez (2015), se deja claro en la propia exposición de motivos de dicha ley que la alarma no es real, el texto expone que los datos estadísticos demuestran un crecimiento destacable de delitos realizados por menores, y ello ha causado importantes preocupaciones sociales y ha contribuido a la mala reputación de la ley por no castigar a adolescentes considerados y etiquetados como delincuentes. Por fortuna, no aumentaron de forma significativa los crímenes agresivos, aunque es cierto que los que se dieron produjeron profundos efectos sociales.

Por último, mencionar brevemente las modificaciones de la Ley Orgánica 8/2012 que, tal y como expone Abad (2018), si bien es cierto que son discretas en temas de responsabilidad del menor, en forma de síntesis, se detecta que tras las continuas modificaciones aplicadas sobre la LORRPM 5/2000, el legislador se ha ido distanciando de los principios inspiradores originales, modelo de carácter especial-educativo, y ha dado paso a un nuevo sistema caracterizado por ser un modelo punitivo-educativo.

Todo lo expuesto ha obligado a reforzar el carácter educativo y de inserción desde el otro bloque legislativo que acompaña al menor, el educativo, fortaleciendo el Programa de

Enseñanza Reglada con el objetivo de educar al alumno y hacerlo competente para una incorporación exitosa a la sociedad.

2.2. Procedimiento penal de la LORRPM 5/2000

Se presenta todo el procedimiento que se desarrolla en la ejecución de la ley penal juvenil en relación a medidas, fases, profesionales implicados y modos de ejecución. El objetivo es entender la ley y su procedimiento para, con posterioridad, poder justificar el funcionamiento de los centros de menores en general y de qué modo encajar el desarrollo natural y cohesionado del Programa de Enseñanza Reglada en particular.

2.2.1. Medidas del sistema de justicia de menores

Blanco (2008) defiende que la LORRPM 5/2000, por su contenido, entorno y disciplinas que engloba, a partir de la perspectiva jurídica, es una ley penal, una ley procesal y una ley administrativa, y, a partir de la perspectiva de las herramientas o recursos que tiene, es una ley social con un importante carácter preventivo de la reincidencia. Partiendo de esta visión, debemos hacer la lectura de las medidas que nos muestra el artículo 7 de la ley que nos ocupa.

Entre las medidas susceptibles de ser impuestas a los menores, encontramos dos bloques claramente diferenciados: las privativas y las privativas de libertad. La finalidad es poder trabajar siempre desde la menos restrictiva, cuando sea posible, generando así caminos más efectivos y una intervención más significativa y acelerada hacia la reinserción socioescolar exitosa.

Hay que añadir que todas las medidas en las que no hay una privación de libertad dan la opción de trabajar este proceso de reinserción desde un primer momento y de manera real, siendo este uno de los pilares fundamentales del Programa de Enseñanza Reglada. El aprovechamiento de los recursos comunitarios se puede hacer factible de inmediato, aunque

el proceso será también largo, complejo y con necesidades de reajustes de una manera continuada, y siempre fomentando la idea defendida en el capítulo anterior de promover un trabajo en red real, efectivo y continuo.

En el artículo 7, título II, encontramos las medidas, y se deben diferenciar aquellas que suponen una privación de libertad de las que no.

En el primer bloque de medidas, sin privación de libertad, destacan las siguientes:

Tabla 2

Medidas sin privación de libertad

Privación de permisos de conducción	Abarca ciclomotores y vehículos a motor o el derecho a obtenerlos, así como las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas. Esta medida podrá imponerse como accesoria cuando el delito o falta esté relacionado con el mal uso de vehículos o armas.
Convivencia en grupo socioeducativo	El individuo deberá convivir durante el período de tiempo establecido por el juez con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para reajustar su proceso de socialización.

Amonestación	Reprimenda llevada a cabo por el Juez de Menores y dirigida a hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos y sus consecuencias, instándole al reajuste de sus conductas y proceso.
Prestaciones en beneficio de la comunidad	Realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad, bajo su consentimiento.
Realización de tareas socioeducativas	Llevar a cabo actividades específicas de contenido educativo, encaminadas a facilitar el desarrollo de su competencia social.
Permanencia fin de semana	Permanecer en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o la noche del viernes y la noche del domingo, a excepción del tiempo necesario para realizar tareas socioeducativas asignadas por el juez y que deban llevarse a cabo fuera del lugar de permanencia.

Asistencia centro de día	Se le permitirá la residencia en su domicilio habitual y acudirá a un centro comunitario a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio.
Tratamiento ambulatorio	Obligación de asistir al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que les atiendan y seguir las pautas fijadas para el adecuado tratamiento de alteración psíquica, adicción al consumo de tóxicos o alteraciones en la percepción que padezcan.
Libertad vigilada	Supervisión del proceso del menor asegurando su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo y, con la ayuda del agente social responsable, de la supervisión a superar los factores que determinaron la infracción cometida.

Nota. Cuadro de elaboración propia. Fuente: LORRPM 5/2000, art. 7.

En cuanto a las medidas de privación de libertad o de internamiento, la ley nos presenta un catálogo variado, con modalidades que van de menos a más restricción, y todas de cumplimiento en un centro socioeducativo.

Por otra parte, Montero (2012a) detalla qué tipo de delitos se asocian a medidas de internamiento. Conforme al artículo 9.2 de la LORRPM 5/2000, solo pueden aplicarse en los siguientes supuestos:

- Hechos tipificados como delito grave por el Código Penal.
- Hechos tipificados como delito menos grave, una vez que en su ejecución se haya empleado maltrato o intimidación en los individuos o se haya creado grave peligro para la vida o la totalidad física de los mismos.
- Hechos tipificados como delito, una vez que se cometan en conjunto o el menor perteneciere o actuare al servicio de una banda, organización o asociación, inclusive de carácter transitorio, que se dedicare a la realización de tales ocupaciones.

Todos los internamientos implican el ingreso en un centro conforme a la exposición de motivos de la LORRPM 5/2000; la intensidad en la restricción de libertad permite distinguir los diversos tipos de internamiento (Abel, 2004).

Tabla 3

Medidas con privación de libertad

Régimen cerrado	Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro y desarrollarán en el mismo las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Régimen semiabierto</p>	<p>Las personas sometidas a esta medida residirán en el centro, pero podrán realizar fuera del mismo alguna/s de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida.</p> <p>La realización de actividades fuera del centro quedará condicionada a la evolución de la persona y al cumplimiento de los objetivos previstos, pudiendo el Juez de Menores suspenderlas por tiempo determinado, acordando que todas las actividades se lleven a cabo en el centro.</p>
<p>Régimen abierto</p>	<p>Las personas sometidas a esta medida llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.</p>

<p>Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto</p>	<p>Atención en centros con un proyecto educativo que garantice una intervención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determine una alteración grave de la conciencia de la realidad.</p> <p>Podrá aplicarse esta medida sola o como complemento de otra medida.</p>
----------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Cuadro de elaboración propia. Fuente: LORRPM 5/2000, art. 7.

En los textos de la actual ley penal juvenil podemos encontrar las siguientes sanciones:

- De fin de semana. Se trata de limitar la libertad de los menores durante los períodos de fin de semana. Puede realizarlo en el domicilio propio del menor o en un centro de internamiento de la comunidad que disponga del servicio para dicha medida.
- Terapéutica. Dirigida a menores con problemas graves de adición de disfunciones psíquicas, las cuales necesitan de un ambiente estructurado para poder realizar una programación terapéutica que dé respuesta a sus necesidades.
- Internamiento en situación cautelar o con sentencia firme. El objetivo de la medida de internamiento tiene como fin prioritario ofrecer al menor un ambiente estructurado y pautado con las condiciones educativas adecuadas, a partir de las que se facilite el reorientar o reajustar aquellos aspectos que han dado pie a su comportamiento

delictivo. En el supuesto de que sea necesario asegurar el período conveniente, será positivo para el menor la restricción de su libertad para canalizar los procesos hacia conductas y actitudes prosociales.

Distinguimos la situación de cautelar cuando, desde el juzgado de menores, se considera necesaria la restricción de libertad antes de ser juzgado el menor. Es una medida de control previo a la sentencia firme (resultado de la resolución judicial) que, según en qué casos, por problemas burocráticos se turba. La LORRMP 5/2000 nos marca sus directrices en los artículos 27 y 28.

Los períodos de internamiento se pueden desarrollar en los siguientes regímenes:

- Régimen cerrado: se trabaja de manera intensa la competencia social para promover un comportamiento responsable dentro de la comunidad, mediante una gestión de control desde un ambiente restrictivo caminando progresivamente a uno más autónomo.
- Régimen semiabierto: el menor permanecerá en un espacio con un proyecto educativo cuyos objetivos principales han sido desarrollados con las personas u organizaciones de la comunidad desde un inicio. Su lugar de residencia es el centro donde se ejecutan medidas judiciales, por lo que se debe seguir su programa y sistema.
- Régimen abierto: es importante promover que desarrolle todas o el máximo de actividades del proyecto educativo en los servicios comunitarios, residiendo en el centro como domicilio habitual.

En estos dos últimos regímenes de internamiento, el proceso de reinserción escolar, y en consecuencia social, se tiene que trabajar desde un primer momento y es imprescindible establecer contactos y vías de trabajo con las instituciones implicadas para delinear el camino

de regreso lo más real y significativo posible, con el objetivo del éxito desde un primer momento.

En el capítulo III, en los artículos del 54 al 60, podemos encontrar las directrices que configuran el funcionamiento de los centros en cuanto a régimen disciplinario, derechos y deberes de los menores, medidas de vigilancia y seguridad, información y reclamaciones, además de los principios básicos.

En el artículo 51 queda patente la importancia del derecho a la educación por encima de cualquier respuesta rehabilitadora o correctora. Además, la violación de los deberes personales por parte de los menores nunca debe dar lugar, directa o indirectamente, a castigos corporales, privación de alimentos, privación del derecho a visitar a los familiares, privación de la educación obligatoria y privación de la asistencia escolar

También es recomendable recordar las medidas educativas que persiguen el reajuste de procesos que nos presenta la ley.

- Amonestación.
- Privación de actividades cotidianas de ocio, deportivas o de carácter lúdico, ya sean diarias, de fin de semana o especiales.
- Realización de actividades de interés para la colectividad en el mismo centro por un tiempo máximo de un mes.
- Separación del grupo con privación o limitación de incentivos por un tiempo máximo de tres días. Esta medida solo puede aplicarse en caso de incumplimiento de deberes de carácter grave.

A pesar de que los textos de la ley hablan de medidas como separación de grupo o sanción en su dormitorio, el derecho a su formación escolar o académica prevalece, por lo tanto, el centro tendrá que garantizar que reciba esta formación aunque tenga una sanción de tipo separación del grupo de iguales.

Para la ejecución de las medidas es necesario tener en cuenta los ítems que refleja el artículo 9 de la LORPPM 5/2000:

- Edad y características del alumno/a (considerado por la ley como menor).
- El proyecto de intervención educativo (PIE).
- El grado de intención y consciencia.
- La reiteración de la conducta.
- Las interferencias que provoca en el funcionamiento del centro.
- Los perjuicios o daños a otros menores, personal o a instalaciones del centro.

El centro debe tener las suficientes herramientas para poder llevar a la práctica las medidas adecuadas y garantizar sus derechos. Todo se tiene que reflejar en los documentos del centro: Reglamento de Régimen Interno y Proyecto Educativo del centro, documentos que en posteriores capítulos se presentarán y analizarán. Todos ellos están en perfecta armonía con los documentos base del Programa de Enseñanza Reglada.

2.2.2. Participantes en el proceso

El objetivo de este apartado va más allá de la mera presentación de los profesionales vinculados al proceso judicial. La intención real es poder mostrar todos los profesionales implicados en el proceso educativo de cada uno de los alumnos protagonistas de esta investigación y remarcar la necesidad de un trabajo en red importante y potente, compartiendo objetivos y responsabilidades trabajando de manera cohesionada.

La competencia funcional corresponde a los jueces de menores, jueces con experiencia en materia de menores y pertenecientes a la carrera judicial, juzgando delitos de primera comisión, decidiendo responsabilidades civiles derivadas de los delitos y dictando diligencias.

En relación a la competencia territorial, rige como regla general el *forum delicti commissi*, es decir, que la competencia corresponderá al juez de menores del municipio donde se ha perpetrado el delito. Puede darse la excepción en caso de delitos conexos cometidos en diferentes territorios, en cuyo caso el criterio de competencia que regirá será el del domicilio familiar del menor (Vázquez y Luaces, 2008).

El menor debe tener conocimiento del expediente desde el momento mismo de su incoación. Para ello, el fiscal requerirá al menor y a sus representantes legales y se deberá designar letrado en el plazo de tres días. En caso contrario, se le nombrará de oficio de entre los integrantes del turno de especialistas del correspondiente colegio de abogados. Una vez producida dicha designación, el fiscal hará la comunicación pertinente al juez de menores.

Para poder entender el proceso judicial que marca la actual ley penal juvenil presentamos las siguientes partes implicadas:

- **El juez.** Responsable de de controlar y supervisar las funciones del ente acusador.
- **El Ministerio Fiscal.** Debe asumir la doble tarea de instructor y acusador.
- **La acusación particular.** En cualquier caso, si la víctima no se persona, no tendrá derecho a la comunicación de todo el proceso que se desarrolle en orden a que ejercite la acción civil ante la jurisdicción civil, así como la sentencia que se dicte.
- **La Defensa.** El artículo 24.2 de la Constitución Española le otorga el derecho a entrevistarse reservadamente con el procesado, incluso antes de prestar declaración (art. 22 LORRPM 5/2000).
- **Fiscalía de Menores.** Son agentes judiciales encargados de la defensa de los derechos de los menores, además de la supervisión de las actuaciones que se desarrollarán en interés del menor, y el cumplimiento de las garantías del procedimiento contra el menor. Hay que añadir que el equipo está formado por fiscales y un grupo de profesionales multidisciplinar donde la figura del educador social es un elemento

significativo para garantizar este carácter educativo que defiende la actual ley penal juvenil.

Figura 3

Partes implicadas en el proceso judicial



Nota. Cuadro de elaboración propia.

Todos estos agentes son de relevante importancia, pero sobre todo es de indispensable cumplimiento un trabajo en red real y constructivo donde agentes judiciales, profesionales inter e intracentros y equipos docentes trabajemos de manera cooperativa y cohesionada persiguiendo las mismas metas y compartiendo de manera adulta y profesional las responsabilidades.

Estos profesionales, junto con los integrantes de los centros de menores y demás agentes sociales, deberían ser un equipo de trabajo cohesionado y coordinado con el objetivo de compartir responsabilidades y diseñar pasos en un proceso donde el horizonte del mismo deslumbrase el éxito de cada uno de los menores que se atienden.

Para ello, se debe trabajar de manera conjunta en el diseño de un plan que garantice un aprendizaje más allá de la estancia en el centro de menores. Se debe perseguir una transformación que pasará por entender qué llevó al menor a esta situación y acompañarlo

con herramientas pedagógicas que faciliten la construcción de construir una salida por sí mismo (Herrera, 2021).

González (2018) defiende que uno de los principios básicos a la hora de trabajar con jóvenes reclusos es que debe existir una estrecha colaboración entre las familias y todo el equipo profesional implicado. El mismo autor sostiene que cualquier programa de intervención psicoterapéutica cuya meta sea la reinserción social de personas en riesgo de exclusión social debe estar firmemente arraigado y contextualizado en la comunidad, la cultura y las redes sociales que definen e influyen en los adolescentes y las familias a las que pertenecen. Solo así las intervenciones serán significativas.

2.2.3. La enseñanza reglada en la ley penal juvenil

El derecho a una formación reglada es algo innegable. Los textos de las leyes lo reflejan (LOPRRM 5/2000), y no solo desde la legislación, sino que las evidencias reflejadas en trabajos descriptivos (López et al., 2021; Herrera et al., 2020) muestran que la concreción correcta de una intervención donde se conjugue justicia juvenil y reeducación y formación reglada, la capacitación y la certificación académica es una de las claves para la transformación de los menores infractores en ciudadanos insertados.

La asistencia escolar y formativa viene regulada, en primer lugar, en la LORRPM 5/2000, BOE-A-2000-641, que sobre los derechos de los menores infractores con medidas judiciales de privación de libertad reconoce el “Derecho a la asistencia sanitaria gratuita, a recibir la enseñanza básica obligatoria que corresponda a su edad, cualquiera que sea su situación en el centro, y a recibir una formación educativa o profesional adecuada a sus circunstancias” (art. 56, apdo. F).

Por otra parte, el artículo 37 del Real Decreto 1774/2004 dispone que debe garantizarse el derecho de los menores y/o jóvenes a recibir una enseñanza básica obligatoria, cualquiera que sea su situación en el centro, articulando los recursos necesarios con el objetivo de cubrir este derecho y necesidad, ya sea dentro o fuera del centro de internamiento. Además, se aboga por una

confidencialidad que queda reflejada en la idea de que los textos que exponen a la necesidad de cualquier certificación o expediente académico no deben indicar, en ningún caso, que la formación o certificación la ha obtenido en centros de internamiento. Se trata de un aspecto muy importante a garantizar si se quiere promover el diseño de itinerarios de retorno con posibilidades de éxito (López et al., 2021).

Si bien es cierto que, a pesar de estar reflejado en los textos legales y que queda evidenciado el derecho a una formación reglada de calidad, esta no es acentuada como uno de los factores de protección significativos en el proceso de reeducación de los menores. Como se recuerda en los textos, son personas de entre 14 y 18 años (pudiendo alargarse a los 21-23) y ello les vincula a la calidad de alumnado como obligatoriedad en caso de los menores de 16 y como necesidad en todos los casos. Lozano et al. (2021) exponen que la escuela, junto a otros elementos de la vida del menor, como familia y círculo social, deben ser recursos que acompañen en su proceso de reincorporación.

Queda así justificada la importancia de seguir investigando y trabajando para el diseño de intervenciones con menores infractores, donde la enseñanza reglada y la formación deben ser elementos primordiales. La formación y la certificación académica son un ingrediente que facilitará los itinerarios hacia el éxito. Por ello, los profesionales implicados de manera coordinada debemos saber anticipar qué acciones oportunas articular (Herrera et al., 2020), siendo la formación reglada uno de esos ingredientes básicos.

2.3. Respuestas desde el sistema escolar

Uno de los retos que se nos plantea, si abogamos por una intervención integral y con garantías de éxito, es conseguir un matrimonio perfecto entre el ámbito judicial y el ámbito educativo, aplicando el concepto ya presentado de armonía legislativa. Es un concepto que persigue intervenciones globales que dirijan al menor infractor, que es a la vez un alumno con necesidades educativas muy específicas, al camino hacia una reincorporación social exitosa de

alumnado especialmente vulnerable y con necesidad de respuestas adaptadas a una realidad muy particular (López y Muñoz, 2007). Estos autores describen esta población como:

Menores y alumnado con necesidades educativas y personales muy concretas, que durante un período determinado de tiempo permanecerán fuera de su contexto socio familiar. En ningún caso esto debe traducirse como una desvinculación de su entorno; por ello, el objetivo es trabajar con todos sus referentes para que su proceso de incorporación se realice con la mayor garantía de éxito posible, lo que hace imprescindible un trabajo articulado entre todos los actores implicados. (p. 133)

Retomando la premisa de que estos menores infractores son también alumnos por encima de todo, es el momento de iniciar una reflexión en relación a la legislación educativa, así como se ha hecho sobre la judicial.

La base inicial del proyecto está en los textos de la Ley Orgánica de la Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1/1990 a partir de este momento). El concepto de necesidad educativa especial y los cuatro principios base (individualización, sectorización, normalización e integración), que presenta Warnock en su informe de 1978, resumen de manera casi perfecta el tipo de enfoque que persigue el Programa de Enseñanza Reglada que se desarrolla en los centros de menores de nuestra comunidad. Por lo tanto, esos fueron los pilares en los cuales y en su momento se fundamentó el diseño inicial de dicho programa. Este perseguía, y persigue, diseñar caminos de retorno a la escuela, adaptados a las necesidades de cada uno de los alumnos a los cuales se iba a atender, abogando por una perspectiva contextual, es decir, reorganizando y flexibilizando los lugares de referencia para poder eliminar barreras de aprendizaje y promover espacios capacitantes. La perspectiva contextual nos ofrece una mirada diferente sobre las dificultades de aprendizaje, ya que estas deben ser vistas como una disfunción en la interacción de los alumnos y sus contextos. De estas dificultades, los principales responsables somos los profesionales, ya que está en nuestras

manos la posibilidad de poner medidas de reajuste para promover procesos hacia el éxito, tal y como nos señalan Echeita y Sandoval (2002).

2.3.1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013)

No se hará un estudio exhaustivo de la ley, ya que no hay artículos en referencia a las respuestas educativas para alumnos con medidas privativas de libertad, sino que se presenta un análisis global en función de los conceptos base de la educación inclusiva, ya analizados y trabajados en el capítulo anterior.

A pesar de que el apartado VI del preámbulo de la ley defiende que uno de los principales propósitos de la reforma es reducir la tasa de abandono temprano de la educación, las medidas que propone se alejan en muchas ocasiones de caminos de reincorporación reales y constructivos. Añadir, a la mochila del alumnado protagonista de este trabajo, la etiqueta de **infratores** supone una nueva barrera de aprendizaje, entendida como aquella que surge en contextos sociales particulares (Booth y Ainscow, 2002a) a la que se debe dar respuesta, en nuestro caso, desde el Programa de Enseñanza Reglada. Se pretende proporcionar a los alumnos usuarios del programa las condiciones necesarias para su desarrollo y bienestar en los contextos comunitarios, como explican López et al. (2018), siendo esta la única manera de promover una inclusión efectiva garantizando así una vida lo más normalizada posible y una equidad basada en igualdad de oportunidades.

Las aulas ubicadas en los centros procuran ofrecer todo el abanico de posibilidades que oferta la ley educativa para la franja de 14 a 21 años, abarcando desde la etapa de la ESO (en todas sus modalidades y tipos de escolarización) y dando posibilidades de educación de adultos (en la que se incluye alfabetización), bachiller, formación profesional o preparación para diferentes pruebas de acceso (más adelante se adjunta cuadro con todas las enseñanzas que se imparten). Estas enseñanzas son las reflejadas en los textos de la legislación educativa

vigente (Título 1, capítulos II, IV y V), las cuales se concretan en la realidad de los centros de menores y a partir de las necesidades educativas, personales y judiciales de los alumnos que asistirán a ellas. El proyecto que sustenta la organización de estas aulas de manera más extrema y cuidada tiene un compromiso firme con la educación equitativa para todo el alumnado. Tal y como se expone en la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: “La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (preámbulo). Esta será la ruta que acompañará al equipo docente en su tarea del día a día.

En consecuencia, se refiere al proceso de concreción o flexibilización curricular, que se gesta a partir de las líneas marcadas en el capítulo III, donde refleja elementos y estructura. Se aboga siempre por una vertiente flexible e inclusiva que caracteriza el proyecto educativo de la entidad que protagoniza este trabajo, con el objetivo de garantizar una educación equitativa para todos. Ello es producto de la autonomía que disponen los centros docentes para desarrollar y complementar, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos, así como se recoge en el capítulo II del título V de la presente ley. Esta idea la avala Muntaner (2014a), quien afirma que diseñar un programa de aula para acomodar la diversidad es tarea de todo el equipo docente que trabaja con un grupo determinado de estudiantes. Ello implica el trabajo colaborativo y coordinado de diferentes profesionales que desarrollen las acciones educativas necesarias para responder de manera adecuada a las necesidades educativas de todo el alumnado de ese grupo. Un análisis profundo y una reflexión sobre la práctica educativa nos permitirá identificar los factores que se hacen necesarios a la hora de diversificar el proceso de enseñanza

Sabogal (2011) apunta una idea interesante sobre qué proyecto educativo y curricular debe defender la escuela. Estos ejes deben estar dispuestos a repensar las estrategias didácticas y pedagógicas que emplea, y a reformularse en caso de que no sean las adecuadas

a las necesidades de la población que atiende. Este mismo autor defiende la necesidad de dar la importancia que merece la potencialidad de áreas sociohumanísticas, como la formación ciudadana, para evaluar si realmente estamos formando al alumnado para el mundo contextual real.

Respecto a la evaluación curricular, esta se hace partiendo de las directrices marcadas por la LOMCE 8/2013, reflejadas a nivel general en el artículo 28 y desarrolladas por etapas en los siguientes. Cada alumno es evaluado en función de la modalidad educativa de matrícula y materias o disciplinas que cursa. Tal y como marca la precitada ley, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje pactados por su centro escolar de referencia representan la hoja de ruta para poder garantizar una evaluación global y válida.

En el momento de cambios, una nueva ley, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, implica ir reajustando este proceso a los nuevos elementos curriculares y a su concreción y organización.

2.3.2. El tránsito de la LOMCE 8/2013 a la LOMLOE 3/2020: un cambio de mirada iniciado hace dos décadas

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (a partir de ahora LOMLOE 3/2020) implica avanzar hacia un modelo y un paradigma de educación personalizada que pueda dar respuesta a las necesidades de la nueva ecología del aprendizaje que defiende Coll (2016) y que es de significativa importancia para el diseño de caminos de éxito.

La LOMLOE 3/2020 y parte de su filosofía y propuestas, que, como todas las leyes, tiene luces y sombras, empuja a un cambio donde el empoderamiento del alumnado y la gestión del contexto como elemento de cambio en el sistema educativo para transformarse pueda garantizar que todos y todas puedan acceder a oportunidades equitativas y de calidad

(Echeita, 2017), promoviendo la culminación de los procesos con resultados positivos.

En los preámbulos de la ley encontramos conceptos como “diseño universal del aprendizaje” (aunque debería ser “para” el aprendizaje, ya que el objetivo es el de crear diseños para que todo el alumnado aprenda), “personalización del aprendizaje” o “equidad” que, entre otros, son elementos esenciales y a destacar en el proceso de creación de proyectos globales e inclusivos.

La ley plantea crear políticas educativas ante las personas o grupos que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa, con el fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje. Para ello, se hacen necesarias la concreción y la planeación de programas y proyectos que su puesta en marcha implique la accesibilidad universal al contexto, a los aprendizajes que se puedan desarrollar y a las prácticas de empoderamiento. UNESCO (2020) expone la necesidad imperiosa de aspirar a un mundo universal donde el respeto por los derechos humanos y la dignidad de las personas sea el escenario clave y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial de todas las personas.

A pesar de las sombras que presenta esta nueva ley, y más allá de las buenas intenciones del preámbulo y sus primera páginas, la intervención debe dirigirse hacia políticas educativas inclusivas y hacia la equidad, superando la viejas y falsas creencias de que el **para todos** al final sea solo **para algunos** (Echeita, 2021).

Crear espacios accesibles y capacitadores implica un proceso de diseño donde las metodologías, recursos o herramientas de aprendizaje y evaluación deben ser variados y adaptados a las necesidades de cada perfil, tal y como debe hacerse desde el paradigma inclusivo que se ha defendido en todo el desarrollo de este trabajo. Ello conlleva el objetivo de asegurar resultados fiables y completos, pero siempre siguiendo las instrucciones de los textos legales referidas a qué enseñar y qué evaluar, y entraña el compromiso de ofrecer las mismas oportunidades y condiciones a todos los alumnos desde el respeto (Muntaner, 2017), para

garantizar una equidad real para todos y todas. Por ello, nunca se debe obviar la mirada competencial e inclusiva, la cual parte de la base de que todo alumno es capaz de aprender que tiene potencial y capacidades, y que la mirada debe hacerse desde un foco positivo (Vergara, 2018).

Tal y como defiende Herrada (2016), para generar este tipo de proyectos basados en prácticas que promuevan el éxito son necesarios equipos de profesionales formados, estables y decididos; una comunidad educativa preparada y comprometida con el cambio; un ambiente favorecedor y de bienestar, y el diseño continuo de oportunidades y posibilidades para promocionar procesos de aprendizaje efectivos y caminos de éxito. Estas son algunas de las líneas base del programa que se presenta en el próximo capítulo y que configura el escenario de la investigación que se presenta.

Retomando el concepto de armonía legislativa, en un estudio ya presentado anteriormente, sus autores, Case y Browning (2021), presentan cuatro principios básicos para la intervención judicial con menores que encajan en la perspectiva que persigue la legislación recientemente aprobada, la LOMLOE 3/2020. Estos principios abogan por anteponer las necesidades de los menores por encima de todo, detectar fortalezas y capacidades para un correcto desarrollo prosocial, escuchar e implicarnos en los procesos de cambio e intervenir prioritariamente desde la prevención.

2.3.3. Instituto de Enseñanza Secundaria Can Balo: la nueva realidad resultado de 23 cursos escolares

2.3.3.1. IES Can Balo: la nueva realidad.

Para entender la estructura e instrucciones que rigen dicha entidad, se hace necesario poder hacer un poco de historia para comprender cómo y por qué se ha llegado al punto que se presenta en esta investigación, y así contextualizar los resultados que se presentarán en el correspondiente apartado.

En el momento que se inicia este proceso, octubre de 1999, la realidad formativa que existía en los centros de menores de las Islas Baleares era una estructura de pseudocolegio público de dos unidades, ubicadas en el único centro existente en ese momento: el Centro de Menores Es Pinaret, en el municipio mallorquín de Marratxí. En esa época, estaba en proceso el diseño de una nueva ley penal juvenil, la LORRPM 5/2000. Esta ley negaba la posibilidad de relacionar a los menores infractores con un centro escolar que revelara su situación judicial, por lo cual, abogando a los principios de normalización de la ley educativa vigente, LOGSE 1/1990, se inició un proceso de reconversión de la estructura de un colegio público en un centro de menores a unas unidades docentes que dependerían de los diferentes centros escolares de referencia asignados a los alumnos, siempre vinculándolos a su domicilio familiar y nunca a un centro de justicia juvenil. Este hecho supuso un importante avance dentro de la atención de alumnos con medidas judiciales e inadaptados a nivel social y nivel escolar.

Paralelamente, el antiguo Centro de Menores Sagrada Familia, ubicado en Palma, se dotaba de un proyecto para crear un espacio socioeducativo al alcance de chicos y chicas en libertad vigilada y con un absentismo crónico considerable. Era un alumnado que había desaparecido de las aulas de manera temprana y que, en consecuencia, había empezado a tener problemas legales y personales incorporándose dentro del circuito de justicia juvenil con una medida judicial de asistencia a centro de día, ya presentada en el catálogo de medidas judiciales en el apartado correspondiente. El objetivo era doble: por una parte, dar respuesta a dicha medida judicial, reflejada en el artículo 7.1.f, y, por otra, diseñar un espacio plenamente integrado en la comunidad o realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio que sirvieran de pasarela a una exitosa incorporación escolar y social.

Se creó un marco teórico para el proyecto piloto, un diseño basado en la inclusión escolar como factor de protección de este alumnado tan vulnerable, donde el objetivo principal era la reinserción exitosa de estos chicos y chicas que habían salido del sistema

escolar de manera prematura y, en la mayoría de casos, de manera abrupta y dramática. Un proyecto abierto a la comunidad y con el objetivo de promover un trabajo en red importante, donde las familias, centros escolares de referencia y demás agentes sociales implicados serían de significativa importancia para lograr el éxito de estos chicos, ya que solo desde esta perspectiva interdisciplinar y basada en la cooperación comunitaria podemos garantizar opciones de éxito, idea avalada por Mampaso et al. (2014). Estos autores afirman que, dados los factores de riesgo descritos, la importancia de intervenciones integrales y multifacéticas en el campo de la delincuencia juvenil va más allá del tema en sí para abordar los problemas de una manera holística que parece evidente, especialmente en relación con los menores. Se refieren a la situación social y familiar del menor en situación de vulnerabilidad o del menor que ha cometido un delito. También afirman que la literatura, especialmente la producida en los círculos anglosajones, indica claramente que este tipo de programas parecen dar resultados más claros y resonantes.

Así se inició el primer convenio entre las dos consejerías implicadas, Bienestar Social y Educación y Cultura. Gracias a una tarea conjunta, tanto por parte de la responsable del programa como desde la Dirección General de Innovación Educativa y Dirección General de Menores, se empezaron a establecer contactos para diseñar un programa sólido que diera respuestas a las necesidades que se habían detectado y han sido expuestas en apartados anteriores. El trabajo en red fue clave e implicó a diferentes centros escolares (públicos, privados o concertados), educadores de menores y demás profesionales significativos para el proyecto. De esta manera, se empezó a delinear un camino de regreso de todos aquellos alumnos a quienes, de alguna manera, no se les había dado respuesta desde el sistema educativo vigente en aquel momento.

La aplicación práctica del proyecto durante el curso 1999/2000 fue una experiencia muy interesante, enriquecedora y productiva, ya que se consiguieron los primeros casos

reales de retorno exitoso a los centros escolares de referencia de alumnado ausente de las aulas y con primeras medidas judiciales.

En mayo del 2000, con la entrada de la LORRPM 5/2000 y debido a la imperiosa necesidad de un nuevo centro para dar nuevas plazas para medios abiertos y semiabiertos, el proyecto de centro de día del Centro de Menores Sagrada Familia se cerró y, después de una fase de obras y acondicionamiento, el edificio se convirtió en el Centro Socioeducativo Es Fusteret.

En ese momento se abrió una unidad docente, un aula escolar que partiría del modelo de trabajo implantado durante el curso escolar 1999/2000, es decir, con una línea de intervención integradora, normalizadora y basada en una reinserción escolar real, adecuada y con garantías de éxito.

Desde junio del 2001, momento en que se finaliza el primer curso de estas nuevas unidades docentes, hasta el 2012, transcurre de manera veloz e intensa una década de grandes cambios y de crecimiento. Las cifras se iban ampliando y, en consecuencia, también lo hacían la cantidad de alumnos, de unidades docentes y de diferentes modalidades formativas, puesto que, además de cambios cuantitativos, los perfiles y las necesidades cada vez eran más diferentes y variadas y, en consecuencia, la meta de ofrecer una respuesta de calidad a cada alumno/a se iba diversificando y complicando. Esta nueva realidad nos obligó a seguir diseñando acciones integradoras e inclusivas que promocionaran procesos de retorno de éxito, siempre con el objetivo de diversificar respuestas para poder llegar a todas las necesidades que se iban detectando.

Algunos de los ejemplos que podemos destacar se dieron en el año 2002 cuando desde la Consejería de Educación nos permiten incluir un trabajo de coordinación con los centros de educación para persona adultas, CEPA (centros donde se desarrolla la educación secundaria para adultos). La idea surge como respuesta necesaria para dar el apoyo adecuado a una bolsa de alumnos que cada vez era más importante y que, desde la ESO, no

encontramos la fórmula más adaptada a sus necesidades. La finalidad era la de que alumnos mayores de 16 años pudieran continuar su formación de manera adaptada y pudieran finalmente titular en secundaria. En ese momento, se diseñó un proyecto que justificaba la necesidad de flexibilización en cuanto a edad y maneras de enseñar, puesto que una gran parte de nuestro alumnado con 16 años y con ciclos vitales tan intensos no encontraba respuestas a sus necesidades, ni en la ESO ni en los centros públicos o concertados que la desarrollaban y en los que estaban matriculados. Se requería poder diseñar un proyecto que les diera entrada a la Enseñanza Secundaria para Personas Adultas (ESPA), a pesar de ser menores de 18 años, y supuso un avance muy importante en la creación de nuevas modalidades adaptadas a nuestros perfiles de alumnado. Como expone Pérez (2005), la ESPA promueve métodos que se centran en el alumno y pretende fomentar la cultura del aprender a aprender. Para ello, garantiza sistemas modulares flexibles que rompan con las restricciones que imponen el espacio y el tiempo, y que respondan a las circunstancias particulares de los adultos que se asemejan, no por edad, pero sí por circunstancias personales y judiciales, al perfil del alumnado que atendemos.

En el continuo objetivo de generar modalidades y alternativas que pudieran dar respuestas reales y constructivas a las necesidades del alumnado usuario de las unidades docentes, en 2008 se crean el primer PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) interno a uno de los centros (Centro Socieducativo Es Pinaret) y dos externos (en dos cursos diferentes). Los PCPI supusieron una apertura en el abanico de oferta formativa en nuestro objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado socialmente vulnerable.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), se presentaron como programas formativos recogidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE 2/2006), en su art. 30.1, para la continuación de la secundaria obligatoria transitando hacia la formación profesional. Ramírez y García (2010) los describen como programas para aquel alumnado que no ha tenido éxito con las enseñanzas cursadas, cosa que puede provocar un

proceso de abandono, y con el fin de que adquieran las capacidades para que obtengan por esta vía el graduado en enseñanza secundaria o que faciliten la incorporación a la vida activa laboral o que continúen en su formación permanente. Para el proyecto supuso enriquecer una oferta muy limitada para un alumnado con necesidad de nuevas oportunidades.

En esta propuesta también se pudo dar voz a los profesores que estábamos, en esa fecha, en los centros de menores, y fuimos invitados a participar y colaborar en la elaboración del proyecto, aprendiendo así nuevas enseñanzas y modalidades de trabajo y nuevas maneras de entender la ESO y el currículum. Más adelante, con la nueva legislación (LOMCE 8/2013) se convertirían en la Formación Profesional Básica (FPB).

Paralelamente, también se empezaron a estructurar los talleres ocupacionales y se comienza a abrir camino a los certificados de profesionalidad, regulados en el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los Certificados de Profesionalidad, una norma que tendría modificaciones en 2010 y en 2013. Esta formación se define en el RD 34/2008 citado: “El certificado de profesionalidad es el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales en el ámbito de la Administración laboral, que acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y asegura la formación necesaria para su adquisición” (art. 2). Ello coincide con la afirmación que hace Marchesi (2000), cuando afirma que el fracaso escolar se refiere a: “aquellos alumnos, que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad: encontrar un trabajo, organizarse de manera independiente y comportarse de forma cívica, responsable y tolerante” (p. 61). Esta preocupación es la que nos movió para seguir diseñando y reinventado alternativas formativas con el fin de promocionar alumnos capaces que, con o sin graduado escolar, puedan finalizar una formación que les dé herramientas para dejar de ser menores infractores y pasen a ser personas competentes y eficaces que podrán volver a su contexto social de manera exitosa.

A finales del curso 2012/2013, ya se cuenta con un equipo docente de 10 profesionales ubicados en tres dispositivos diferentes y un nuevo centro de menores, el Centro Socioeducativo Es Mussol. Este centro no tiene profesorado para poder atender a menores internos. Se hace evidente la necesidad de un nuevo avance y de un nuevo compromiso, así como abogar por una cohesión entre el equipo docente que estaba desperdigado por diferentes unidades docentes sin un proyecto común y sin una estructura sólida ni digna que diera apoyo a las intervenciones que se iban desarrollando. Promover un trabajo en equipo era indispensable en ese momento para poder dar pie a la creación de la logística necesaria para este nuevo paso hacia adelante. Como afirman Navarro et al. (2015), en un mundo cada vez más interconectado donde todo está vinculado, las habilidades de trabajo en equipo permiten a los futuros ciudadanos trabajar de forma colaborativa con expertos de diferentes campos de visión.

En aquel momento, se articuló la figura de coordinadora educativa, una figura sin ningún tipo de reconocimiento legal, pero que facilitaba la unificación y coordinación de todos los docentes vinculados a centros de menores. Durante el curso 2013/2014, el objetivo fue dar un giro importante hacia una atención real, inclusiva y de calidad a todos los menores infractores, diseñando un proyecto único para todas las unidades. Un proyecto que permitiera diseñar diferentes itinerarios formativos adaptados a cada caso utilizando los diferentes dispositivos o espacios, modalidades y recursos existentes. El proyecto empezó a hacerse realidad en el curso 2013/2014, después de un proceso complejo de solicitudes a los diferentes organismos o entidades implicadas.

Desde ese momento y hasta mayo de 2017, se fue avanzando hacia la consolidación de una estructura sólida y firme, con capacidad de autonomía propia asumiendo tanto la responsabilidad de la gestión de las unidades docentes adscritas a los centros de menores como del desarrollo de la legislación educativa en dichas unidades, a partir de un programa

mixto formativo de enseñanza reglada adecuado a las necesidades de un grupo de alumnos catalogados como menores infractores con medidas de privación de libertad.

Con el objetivo de incrementar las cotas de autonomía, el 19 de mayo de 2017 se crea la entidad Instituto de Educación Secundaria Can Balo, tal y como se recoge en el Decreto 25/2017, de 20 de mayo, por el que se crea el IES Can Balo, BOIB núm. 62. Esta estructura como centro escolar trata de dar una respuesta a la situación especial del equipo docente que desarrolla su actividad profesional en las unidades escolares ubicadas en los centros de menores, potenciando la unión y la cohesión de todos estos profesionales para que continúen desarrollando su labor desde la máxima calidad y equidad.

Este centro cuenta con una nueva estructura, dada su especial situación en el ámbito administrativo. No tendrá alumnos matriculados, con el objetivo de no vincular la situación de los menores infractores a un centro escolar y a fin de no evidenciar su estatus judicial y preservar la confidencialidad que merecen y que marca la ley penal juvenil actual.

Posteriormente, se configuró el equipo directivo del centro y pudo la doctoranda presentarse a la plaza de directora, siendo nombrada el 6 de julio del mismo año (BOIB núm. 90, del 25 de julio de 2017), lo que marca una nueva etapa con grandes retos que afrontar.

2.3.3.2. Instrucciones de funcionamiento IES Can Balo.

Producto del convenio marco de colaboración con la Fundación Instituto Socioeducativo S'Estel y la Consejería de Educación, actualizado en febrero de 2020, se garantiza que en los centros socioeducativos gestionados por la Fundación se impartan las diferentes enseñanzas que ofrece el sistema educativo vigente.

En la actualidad, después de 16 años de trabajo, la Fundación dispone de entre 12 y 14 unidades docentes, ubicadas en cuatro centros: Es Pinaret, Es Fusteret, Es Mussol y Centro Proyecto Hombre, en el departamento Proyecto Joven. También hay un espacio dedicado a las

enseñanzas de formación profesional que está ubicado en el antiguo edificio de la Consejería de Administraciones Públicas.

El centro cuenta actualmente con una veintena de docentes.

El interés del Gobierno de las Islas Baleares estriba en que, durante estos años, se cree una red de centros dotados de los recursos suficientes para contribuir a conseguir centros docentes de calidad.

Las primeras instrucciones específicas fueron publicadas en mayo de 2018 por la Consejería de Educación. Son fruto del trabajo cooperativo entre técnicos de la Consejería y la doctoranda. Dichas instrucciones, y las posteriores que se han ido generando, se nutren de todos los documentos elaborados previamente por la misma persona contribuyendo activamente al Programa de Enseñanza Reglada de los últimos veinte años.

En el próximo capítulo, se desarrollará de manera exhaustiva el Programa de Enseñanza Reglada, marco en el que se contextualiza la intervención, eje vertebrador de este trabajo de investigación.

Estas instrucciones se van actualizando cada curso escolar, publicándose la última el 3 de agosto de 2021, reflejada en la Instrucción 46/2022, de 3 de agosto, de la directora general de Primera Infancia, Innovación y Comunidad Educativa, mediante la cual se regula el funcionamiento del IES Can Balo.

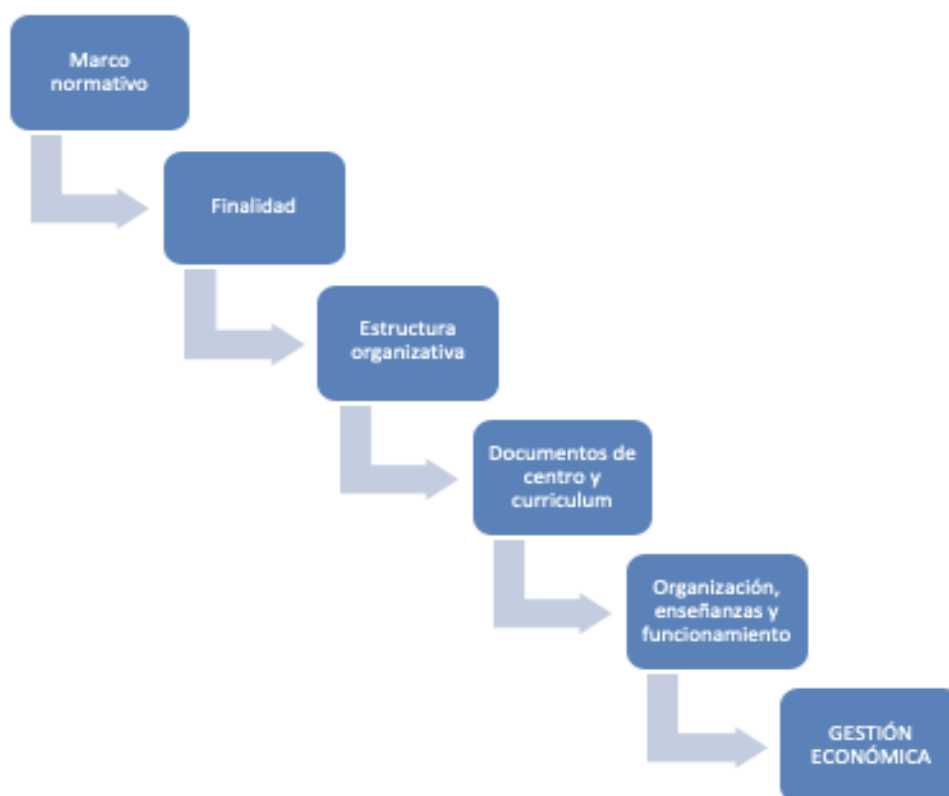
La introducción de dichas instrucciones expone la existencia de la entidad escolar y la estructura que tiene y recuerda que el Decreto 25/2017, de 19 de mayo, es el que crea el IES Can Balo, en el término municipal de Marratxí, con el fin de atender las necesidades educativas detectadas en los alumnos que presentan medidas privativas de libertad, así como de dar una respuesta de estabilidad a la situación especial de los docentes que desarrollan su actividad en las unidades socioeducativas ubicadas en los espacios cedidos por la Fundación Instituto Socioeducativo S'Estel: Es Pinaret, Es Fusteret, Es Mussol, el antiguo edificio del BOIB y el centro terapéutico Proyecto Hombre.

También expone que la creación del Instituto Can Balo proporciona una estructura de centro docente que se adapta a la realidad y tipología educativa de sus alumnos. De este modo, los profesionales pueden cohesionarse como equipo, acceder a la información de los centros donde están matriculados los alumnos y hacer formaciones específicas que garanticen la mejor respuesta educativa.

Se trata de acciones enmarcadas en el último convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Universidad e Investigación del Gobierno de las Islas Baleares y la Fundación Instituto Socioeducativo S'Estel para garantizar el derecho a la educación de los menores de edad y jóvenes que permanecen en los centros socioeducativos gestionados por la Fundación S'Estel cumpliendo medidas judiciales. Fue renovado el pasado 24 de febrero de 2020.

Figura 4

Estructura de las instrucciones



Nota. Cuadro de elaboración propia.

El IES Can Balo pretende ser un ejemplo de equidad, concepto entendido como presentan Muntaner et al. (2014b), es decir, como una respuesta de calidad, equitativa y no basada en enfoques asistenciales, compensatorios o focalizados, para un alumnado extremadamente vulnerable que necesita de una reorganización prácticamente completa de su itinerario formativo en particular, como objetivo del programa que ocupa este trabajo, además de su proceso personal en general. De esta manera, se garantiza el derecho a la educación de calidad de todos los niños y niñas. Este derecho ha sido reafirmado en numerosos tratados e instrumentos internacionales y ratificado en instrumentos jurídicamente vinculantes y no vinculantes. Según las recomendaciones de la UNESCO (2014), los estados tienen la obligación de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Estas instrucciones tienen como objetivo adecuar el marco legislativo para un IES de características ordinarias, instrucciones de funcionamiento de centros de educación secundaria obligatoria y educación de adultos, a la realidad de los centros de justicia juvenil de la CAIB. Por ello, respeta su estructura y componentes, pero se adecua de la manera más perfecta posible a la realidad donde serán aplicadas: las aulas que configuran la entidad IES Can Balo.

**Capítulo 3. La atención a los menores infractores: los
centros socioeducativos en la comunidad autónoma de las
Islas Baleares**

Capítulo 3. La atención a los menores infractores: los centros socioeducativos en la comunidad autónoma de las Islas Baleares

La Fundación Instituto Socioeducativo S'Estel (FISE) es el organismo encargado de la gestión de los centros de privación de libertad de las Islas Baleares. Actualmente existen tres centros: Centro Socioeducativo Es Pinaret, Centro Socioeducativo Es Fusteret y Centro Socioeducativo Es Mussol. El IES Can Balo, además, tiene aulas en el centro terapéutico Proyecto Hombre (sección Proyecto Joven) y en la sede de la institución donde se imparte el primer curso de los tres perfiles profesionales autorizados del ciclo formativo de Grado Básico (agrojardinería, cocina y restauración e informática y comunicaciones), a los cuales pueden acceder, además del alumnado con medidas de privación de libertad, el alumnado con medidas de medio abierto.

Esta fundación es una organización sin ánimo de lucro que, una vez inscrita en el Registro de Fundaciones de les Illes Balears (BOIB n.º 13, de 29 de enero de 2002), tiene personalidad jurídica propia y plena capacidad para obrar. Las prestaciones que realice para cumplir sus fines deben tener siempre carácter gratuito. Es una organización de iniciativa pública que tiene como finalidad atender educativa y socialmente a menores infractores y familia, en colaboración, y de manera articulada, con los servicios comunitarios del entorno.

La entidad depende de la Consejería de Asuntos Sociales, concretamente de la DG de Menores y Familia, siendo la responsable de ejecutar las medidas de privación de libertad a los menores infractores de nuestra comunidad autónoma. Unas medidas que se desarrollan en los centros socioeducativos nombrados. Además, tiene un convenio con la Consejería de Educación para poder desarrollar un programa de formación reglada dirigido al grupo de menores infractores que son usuarios de los centros. Estos menores, a su vez, son alumnos por edad, por momento madurativo, por derecho y por necesidad básica. Producto de este convenio son las unidades docentes o aulas externas adscritas a los centros de menores. En la actualidad existen catorce aulas repartidas en las diferentes unidades o centros.

La visión del centro se basa en ser una organización distinguida y de referencia para prevenir y abordar las diferentes situaciones sociales de nuestros usuarios, desde un enfoque educativo y multidisciplinar, y dotarlos de recursos para afrontar la vida cotidiana de una manera prosocial y competente. Los valores sobre los cuales sustenta su trabajo son:

1. Buenas prácticas.
2. Igualdad en el trato.
3. Trabajo en equipo.
4. Comunicación fluida y transparente.
5. Transparencia y profesionalidad.

Figura 5

Valores



Nota. Fuente: <https://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=es&coduo=2244>

3.1. Descripción de los centros de atención a los menores privados de libertad

Existen tres centros socioeducativos para la ejecución de medidas de privación de libertad en la comunidad autónoma de las Islas Baleares. Me gustaría comentar que está en proceso la construcción de un nuevo centro con el objetivo de crear un recinto para unas 32 plazas que dé

respuesta a los diferentes regímenes que recoge la actual ley penal juvenil y a la cantidad de menores pendientes de cumplimiento de alguna medida de este tipo.

Las fichas técnicas de los centros existentes en la actualidad son las siguientes:

Tabla 4

Ficha técnica de los centros de la FISE

	CENTRO SOCIO EDUCATIVO ES PINARET
Dirección	C / Francesc Salvà, s/n. 07141. Pont d'Inca. Marratxí. Mallorca. Islas Baleares.
Capacidad	46 plazas (actualmente ocupadas 60 aprox.).
Instalaciones	7 unidades de residencia diferenciadas, 2 pistas deportivas, piscina, invernadero, 5 aulas, 2 talleres, almacén de herramientas, zonas ajardinadas, huerto, gimnasio, 2 salas de visita, varios despachos, salas de reuniones y zona de separación de grupo.
Personal	Unos 90 profesionales propios de la FISE: directivos, técnicos (educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos y pedagoga), educadores, auxiliares técnicos educativos, maestros de taller y personal sanitario. Además de personal de servicios contratados a empresas externas: limpieza, cocina, personal de seguridad y personal de convenios de colaboración (profesores de la Consejería de Educación).
Tipos de enseñanza	ESO, ESPA, alfabetización, bachiller y preparación a pruebas de acceso a FP, GESO o certificados de profesionalidad. Seguimiento de procesos formativos en recursos externos.

	CENTRO SOCIO EDUCATIVO ES FUSTERET
Dirección	C/ Camí Salard, s/n. 07008. Edificio Seminari Nou. Palma. Mallorca. Islas Baleares.
Capacidad	14/16 plazas.
Instalaciones	Despachos del equipo técnico, dirección, administrativos y área sanitaria; habitación de separación de grupo individualizada; sala de seguridad; patio con una pequeña zona ajardinada y aula escolar; zona de residencia que consta de 16 habitaciones, 2 baños completos, almacén, sala comedor, cocina, zona de lavandería y sala de tutoría; aula con baño y almacén propio; sala de profesores, y zona de menores–madres.
Personal	10 educadores, 2 auxiliares técnico–educativos, equipo de técnicos compuesto por pedagoga, psicóloga, trabajadora social (compartida con Centro SE Es Mussol); además de personal de servicios contratados a empresas externas: limpieza, cocina y personal de seguridad, y personal docente de convenios de colaboración (profesores de la Consejería de Educación).
Tipos de enseñanza	ESO, ESPA, alfabetización, bachiller y preparación a pruebas de acceso a FP, GESO o certificados de profesionalidad. Seguimiento de procesos formativos en recursos externos.

	CENTRO SOCIO EDUCATIVO ES MUSSOL
Dirección	C/ Georges Bernanos, 39, bajos. 07015. Palma. Mallorca. Islas Baleares. Teléfono: 971 45 24 71.
Capacidad	10/12 plazas.
Instalaciones	El carácter general del centro en su conjunto es el de un hogar, evitando el mobiliario y el aspecto institucional. Está distribuido en tres plantas. Planta inferior: 3 habitaciones para chicas, aula, sala de control de accesos, sala de estar, tutoría, comedor, baño, cocina, despensa, almacén, sala de equipo técnico y patio. Primera planta: 6 habitaciones destinadas a chicos, tutoría, despacho de coordinación/dirección, sala de estar, almacén y baño. Segunda planta: lavandería y almacén.
Personal	15 profesionales propios de la FISE: director, coordinador, técnicas (trabajadora social, psicóloga y pedagoga), 8 educadores y 2 ATE (auxiliares técnicos educativos). Además de personal de servicios contratados a empresas externas como el de limpieza, y personal de convenios de colaboración (actualmente 20 profesores de la Consejería de Educación).
Tipos de enseñanza	ESO, ESPA, alfabetización, bachiller y preparación a pruebas de acceso a FP, GESO o certificados de profesionalidad. Seguimiento de procesos formativos en recursos externos.

	SEDE IES CAN BALO Y ESPACIO INTEGRADO DE FP
Dirección	C/ Francesc Salvà, s/n. 07141. Pont d'Inca. Marratxí. Mallorca. Islas Baleares.
Capacidad	10/12 plazas
Instalaciones	Estas dependencias son donde antiguamente estaba la Consejería de Función Pública y/o Administraciones Públicas, y se ha convertido en un espacio educativo. Actualmente está la sede y los tres FPB que se ofertan en IES Can Balo. Planta baja: 6 aulas, un espacio de distribución y 2 baños para alumnos. Primera planta: sala de profesorado, 2 despachos, un almacén y despachos del equipo directivo.
Personal	4 docentes: técnico FP, profesora por ámbitos de la ESO y 1/3 profesor área de inglés. 2 ATE (auxiliares técnicos educativas a media jornada) facilitadas por la Fundación S'Estel.
Tipos de enseñanza	1er curso de FPB de: *Cocina y restauración. *Informática y comunicaciones. *Agrojardinería y composiciones florales. *Seguimiento de procesos formativos en recursos externos.

	PROYECTO HOMBRE: SECCIÓN PROYECTO JOVEN
Dirección	Calle Proyecto Hombre, 4. 07007 Palma. Mallorca. Islas Baleares.
Capacidad	8 plazas.
Instalaciones	Aula con ordenadores con zona de estudio y zona de clase. Sala de profesorado.
Personal	Docentes: ½ ámbito lingüístico, ½ ámbito social y ½ ámbito científico tecnológico. Posibilidad de horas profesor de apoyo.
Tipos de enseñanza	ESPA, alfabetización y preparación a pruebas de acceso. Seguimiento de procesos formativos en recursos externos.

Nota. Cuadros de elaboración propia.

3.2. Organización y funcionamiento de los centros que atienden a los menores infractores

Se exponen la estructura, organización interna, profesionales implicados y documentos de trabajo con el objetivo de poder presentar el escenario donde se desarrolla el Programa de Enseñanza Reglada de los centros socioeducativos.

3.2.1. Profesionales implicados en la intervención en un centro de menores

En los centros de justicia juvenil de las Islas Baleares interviene un equipo diverso y versátil que trabaja de manera más o menos directa con cada uno de los internos. Estos son profesionales de las ciencias sociales y educación con diferentes perfiles que cohesionan su conocimiento y su práctica para diseñar, de forma conjunta, acciones que promuevan el proceso de cambio. Tal y como

defiende Romero (2010), se trata de impulsar redes de intercomunicación en las que los profesionales interactúan con el objetivo de promover un trabajo en red dinámico y constructivo.

En el estudio realizado por Botija et al. (2015) se presenta un equipo interdisciplinar encargado de la ejecución de las medidas y planes de actuación diseñados para generar procesos exitosos de inserción de los jóvenes y menores. Estas plantillas multidisciplinares suelen estar estructuradas por el equipo técnico y el equipo educativo.

Pozo et al. (2018) muestran el equipo base que suele formar parte de estos centros:

De este modo, el equipo técnico aporta una visión multidisciplinar en la asistencia técnica y en la intervención propiamente dicha a lo largo de todo el procedimiento, ofreciendo igualmente un punto de vista especializado en función de la profesión de cada uno de los miembros que lo componen. (p. 2)

Pozo et al. (2018) citando a Bueno et al. (2008):

- El/la educador/a social, como profesional experto en intervención socioeducativa, será la persona encargada de valorar e intervenir sobre las necesidades sociales y educativas básicas del/de la menor.
- El/la trabajador/a social valorará el entorno social y familiar de la persona menor, interviniendo directamente sobre la interacción del/de la menor con cada uno de los entornos que le rodean, incidiendo especialmente en el entorno familiar.
- El/la psicólogo/a será la persona responsable de evaluar e intervenir sobre las características de personalidad del/de la menor, su capacidad intelectual y social, su desarrollo madurativo y su grado de ajuste a la norma, identificando posibles psicopatologías o trastornos de conducta. (p. 205)

En el caso de las Islas Baleares, se incorpora una figura interesante que no es común en el resto de comunidades autónomas: el pedagogo, un profesional que intenta asegurar el carácter

educativo que defiende y promueve la actual legislación. Asimismo, supone el nexo de conexión entre el equipo judicial y el equipo docente, facilitando y acercando miradas que favorezcan el buen trabajo en equipo.

Todo este equipo trabaja de manera coordinada, pero cada grupo de ellos tiene definidas de manera clara y correcta las funciones y responsabilidades que deben asumir, es decir, cada uno se ocupa de la parcela en la que debe intervenir, pero cohesionando actuaciones con el resto de compañeros. Este equipo debe compartir los mismos principios rectores base y trabajar desde la unificación de criterios. Esta tarea debe ser continua y regular, y uno de los espacios donde eso se ve reflejado es en la elaboración conjunta de documentos (proyectos de intervención, herramientas de evaluación o diferentes tipos de informes). Nuevamente el peso del Programa de Enseñanza Reglada y la figura del docente ha de ser clave en el diseño de procesos de éxito.

El objetivo de esta cohesión profesional es promover una intervención educativa, colaborativa, regular y continua. Tal y como exponen Pozo et al. (2018), este tipo de trabajo debe ser articulado desde la participación activa y positiva de todos los miembros y la unificación de criterios para facilitar un proceso de toma de decisiones cohesionado, garantizando así una labor productiva.

Tal complicado engranaje necesita una importante organización interna de todos los agentes del centro para crear una estructura dinámica y operativa. Esta organización está compuesta, normalmente, por la dirección y el equipo multidisciplinar, apoyados por el personal de administración, servicios varios (cocina, limpieza o lavandería) y seguridad (Botija et al., 2015).

3.2.2. Documentos de trabajo cooperativo entre los profesionales que intervienen en un centro

Son muchos y variados los documentos que se deben crear y trabajar de manera cooperativa, puesto que la construcción de metas comunes requiere de un trabajo previo de diseño en el cual deben estar presentes todos los profesionales que formarán parte del proceso, tal y como indica Castillo (2009), una planeación que vaya más allá de la visión individual como suma de diferentes fragmentos de realidad, dirigiendo la acción a la creación de la construcción conjunta.

A continuación se irán presentando aquellos documentos que son claves en el proceso de incorporación social de los protagonistas de este trabajo.

En los textos del nuevo decreto, Decreto 10/2020, de 14 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento y organización de los centros socioeducativos específicos del sistema de justicia juvenil para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad en las Illes Balears, BOIB Nº 020, de 15 de febrero de 2020, concretamente en el Título IV, Capítulo II, sistema de informes, artículo 104, se presenta desde la legislación vigente cuáles son estos documentos, en los cuales, y casi en su totalidad, el equipo docente colabora en la redacción y diseño:

1. Durante el proceso de ejecución de las medidas cautelares o firmes de internamiento, el centro, además de la comunicación de las diferentes incidencias y notas informativas, debe elaborar y enviar al juzgado de menores competente y al Ministerio Fiscal los informes siguientes:
 - a) El programa individualizado de ejecución de las personas menores de edad infractoras sentenciadas por sentencia firme (PIE).
 - b) El modelo individualizado de intervención de las personas menores de edad infractoras ingresadas cautelarmente (MII).
 - c) El informe propuesta de modificación del programa individualizado de ejecución o del modelo individualizado de intervención.
 - d) El informe propuesta de modificación de la medida.
 - e) Los informes de seguimiento que se secuencian trimestralmente.
 - f) El informe final, como cierre de la medida.
 - g) Otros informes puntuales.

Figura 6

Documentos de trabajo cooperativo

Nota. Cuadro de elaboración propia.

2. Los informes se diseñan desde la información extraída de la evaluación estructurada de los factores de riesgo y de protección de reincidencia que se detectan en cada caso, y tienen que tener el formato aprobado por la entidad pública de justicia juvenil.

Del artículo 105 al 111 se explicita cada uno de ellos, así como sus características, relevancia y modo de redacción, de modo que la información que se refleja se convierta en una pauta para el buen y productivo diseño.

El PIE (Programa Individual de Ejecución) es el principal documento a trabajar de manera conjunta, siendo el programa individualizado donde se concretan los objetivos a trabajar con los

menores y jóvenes internados en los centros socioeducativos durante su medida de internamiento, y cómo se realizará este tipo de intervención (PEC 2014, Fundació S'Estel).

El PIE o PIEM es el elemento central en el proceso de atención a menores infractores. Este está legislativamente definido en el artículo 187 de la LORRPM 5/2000. Este documento debe ser elaborado al inicio de la medida de internamiento en un plazo inferior a 20 días y explicita el plan de trabajo para cada menor a desarrollar durante su medida (Botija, 2014)

A medida que se va desarrollando la ejecución del PIE, se van elaborando una serie de informes que, mientras duren las medidas de internamiento, se realizan desde los centros socioeducativos. Informes que, tal y como marca el artículo 200, dan pie a una revisión periódica de este recurso (PIE/PIEM). Fruto de estas revisiones, se van presentando los diferentes ajustes que se desarrollan para adecuar la intervención a las necesidades del menor en cada momento y en cada fase. Estos textos de seguimiento representan los instrumentos en los que se plasman todas las acciones para que el menor o joven supere todas las adversidades que le indujeron a delinquir, así como las valoraciones pertinentes del proceso del menor o joven, es decir, la evolución de su internamiento y la consecución de los objetivos inicialmente planteados. En todos estos documentos, la presencia del programa escolar es evidente en el 95% de los chicos y chicas internos.

Estos informes, una vez elaborados de manera cooperativa y coordinada, deben ponerse en conocimiento del juzgado de menores para su aprobación, y de la fiscalía de menores para su control y seguimiento.

El equipo de profesorado colabora y se coordina con el equipo multidisciplinar de los centros para poder aportar toda la información en relación a la enseñanza reglada y, así, garantizar el peso que merece este aspecto en el proceso de desarrollo de un menor en su cumplimiento de la medida.

Para la elaboración rigurosa, tanto del PIE como de los informes de evaluación, se utiliza, de manera cohesionada por todos los profesionales, la herramienta Level of Service/Case Management Inventory de Hoge y Andrews (2002), traducida por Garrido et al. (2006) con el título Inventario de

Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J). Este es el instrumento base para la redacción de los diferentes documentos a desarrollar durante la medida de internamiento.

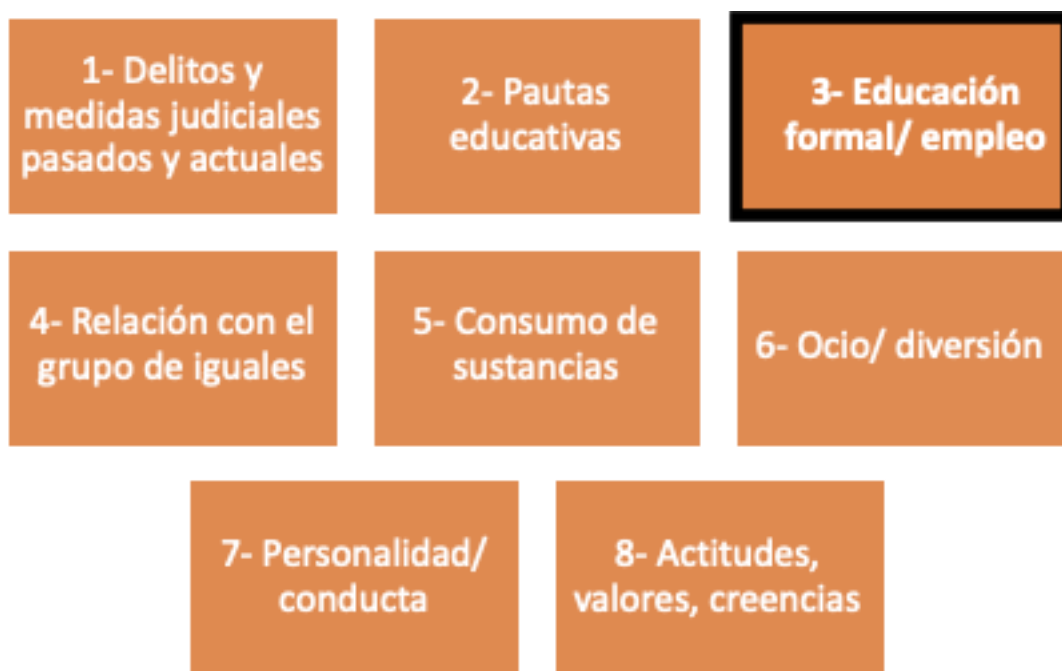
El IGI-J dirige el estudio de los factores de riesgo, el cual otorga información interesante y útil respecto a la intensidad requerida en la supervisión e intervención de los jóvenes (López y Dolera, 2008). Así, según estos autores:

El IGI-J nos permite:

1. Delimitar los factores de riesgo dinámicos.
2. Establecer un nivel de riesgo por áreas y tener un índice global.
3. Recoger aspectos o factores que el instrumento no haya recogido.
4. Establecer el nivel de intervención que se requiere.
5. Formular la hipótesis explicativa de la conducta antisocial.
6. Diseñar los objetivos educativos en relación con las necesidades criminógenas detectadas.
7. Establecer quién, cómo y dónde se ejecuta la medida.
8. Evaluar la intervención de forma cualitativa y cuantitativa, viendo si los factores de riesgo dinámico han mermado su influencia. (p. 45)

El IGI-J ha sido creado para facilitar la evaluación de los factores de riesgo y protección, extrayendo de los mismos el nivel de riesgo, el nivel de intervención, la hipótesis explicativa delictiva, las necesidades de intervención y los objetivos de intervención.

El IGI-J es un elemento de evaluación caracterizado por la heteroevaluación en el riesgo de reincidencia del delito. Consta de un total de 42 ítems agrupados en 8 factores de riesgo. El evaluador señala el número de ítems que encuentra presentes en el menor en cada una de las áreas (Cuervo et al., 2017).

Figura 7*Áreas de intervención*

Nota. Cuadro de elaboración propia.

En el cuadro podemos observar los diferentes ámbitos de evaluación para su posterior intervención. Cada uno de ellos se trabaja desde la cooperación, pero asumiendo cada uno de los profesionales de referencia según el ámbito a explorar: pautas educativas, el trabajador social; consumo de sustancias, personalidad y conducta y delitos y medidas pasadas y actuales, el psicólogo, y, ocio, diversión, actitudes normas y valores y relación con iguales, el educador tutor de referencia del menor.

El apartado tercero (3. Educación formal/empleo) es el que trabaja el equipo de profesorado y, a partir del cual, se rigen las coordinaciones del equipo multidisciplinar del centro de menores.

Al final, todos los datos obtenidos a partir de la exploración hecha, se desarrollan en el PIE y se describen todos los datos señalados anteriormente:

- El nivel de riesgo total que el menor presenta.
- El nivel de intervención.

- La hipótesis explicativa del mantenimiento de los hechos delictivos.
- Objetivos a trabajar.
- Actividades a desarrollar y profesionales que las llevarán a cabo.

Se hace la revisión periódica de cada caso para evaluar el grado en que se han conseguido lograr los objetivos propuestos y se ha modificado el nivel de riesgo que el menor presentaba inicialmente. En esta revisión se reflejan los informes de seguimiento trimestrales mencionados con anterioridad.

Hay que añadir que el Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J) se emplea tanto en la predicción de la conducta delictiva como en el diseño y desarrollo de programas de intervención para la población protagonista de este trabajo (Garrido et al., 2017). Esta batería de ítems marca las observaciones a realizar y la información a recoger para ir generando los diferentes informes de seguimiento y justificar los diferentes reajustes que vayan sucediendo. Por ello, tal y como se ha justificado en los párrafos anteriores, se optó como recurso para poder categorizar la información extraída en el proceso de estudio de casos.

3.3. El Programa de Enseñanza Reglada en los centros de menores infractores

El decreto 10/2020, de 14 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento y organización de los centros socioeducativos específicos del sistema de justicia juvenil para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad en las Illes Balears, en el título III, prestaciones de los centros, el artículo 87 expone que “se debe adecuar el Programa de Enseñanza Reglada para dar respuesta al principio garantista de una intervención integral salvaguardando el interés superior del menor”.

Decreto 10/2020, de 14 de febrero:

6. La consejería del Gobierno de las Illes Balears competente en materia de formación profesional inicial tiene que facilitar el acceso de las personas menores de edad infractoras

a esta formación. A tal efecto, los centros tienen que disponer de talleres prelaborales con el objetivo de ofrecer una formación profesional adecuada, que conste de las partes teóricas y prácticas que marquen los programas correspondientes. En caso de que la situación de la persona menor de edad infractora y su interés lo aconsejen, la dirección del centro tiene que disponer lo que sea necesario para que pueda salir a trabajar o formarse fuera del centro, siempre en conformidad con las limitaciones derivadas de la medida que se encuentre cumpliendo.

7. Para facilitar la efectividad de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se han de establecer la coordinación y la colaboración convenientes entre las consejerías del Gobierno de las Illes Balears que tengan la competencia y la consejería competente para la ejecución de las medidas. (Art. 87, apdos. 6 y 7)

Todo ello suscita el ya anteriormente mencionado convenio entre la Consejería de Educación y la de Asuntos Sociales y Cooperación.

Este convenio de colaboración promueve actualmente la existencia de entre 12 y 14 unidades docentes ubicadas en los tres centros de menores, el espacio llamado Sede Can Balo y el centro de atención terapéutica Proyecto Hombre. Estas unidades, además de dar respuesta, proporcionan una intervención educativa de calidad, equitativa y promovedora del proceso hacia el éxito global de la persona.

Todas estas unidades docentes o aulas están regidas por un mismo programa, el Programa de Enseñanza Reglada de las unidades docentes adscritas a la Fundación S'Estel. Dicho programa, que tal como se ha comentado en el capítulo anterior se empezó a gestar en 1999, ha ido creciendo, ampliándose y actualizándose a medida que han ido pasando los últimos 22 cursos escolares. Este crecimiento siempre ha tenido el objetivo de mejorar la atención escolar y formativa como herramienta de inserción socioescolar, y garantizar una educación de calidad para los menores internados (López et al., 2021).

Este objetivo coincide plenamente con la propuesta que hacen Fernández-Campoy et al. (2017), al afirmar que la actividad educativa y formativa se puede llegar a convertir en un importante instrumento, no solo para desarrollar y mejorar diversos aspectos cognitivos e intelectuales en los individuos, sino también para consolidar en sus usuarios habituales importantes valores éticos y morales que les van a facilitar, en gran medida, su integración social y laboral.

3.3.1. Perfil del programa

El Programa de Enseñanza Reglada de las unidades docentes que configuran el IES Can Balo busca promover:

1. Una enseñanza pública y aconfesional de calidad, que valore la pluralidad y trabaje la tolerancia y el respeto hacia todas las manifestaciones culturales, ideológicas y religiosas que respeten estos principios tal y como se reflejan en los textos. Como comunidad educativa se pretende que su alumnado aprenda a analizar la realidad, formar sus propios criterios y tomar decisiones responsables. Por eso, se evita cualquier actuación de propaganda o proselitismo que no respete los principios básicos antes mencionados.
2. Las unidades docentes darán respuesta a la diversidad de los alumnos, desde una perspectiva positiva y constructiva, es decir, teniendo en cuenta las capacidades y conocimientos del alumnado y atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y las diferentes capacidades intelectuales, situación judicial, intereses y personales/sociales. No excluirá a nadie por su origen, creencias religiosas o ideológicas o nivel socioeconómico. Se transmitirán al alumnado los valores y principios de una sociedad democrática: el respeto a los otros, a uno mismo y al entorno, el sentido global de libertad y de responsabilidad, y educaremos al alumnado para la igualdad, sin discriminación por razón alguna. El profesorado evitará reproducir los roles tradicionales, discriminatorios y no equitativos asignados socialmente a hombres y mujeres, y utilizará una metodología didáctica que proporcione a los alumnos imágenes diversificadas y no convencionales de un sexo y del

otro. De igual manera, se promoverá un modelo de intervención que abogue por la equidad y la calidad para todos, entendiendo este concepto tal y como lo presenta Pascual (2006) como acceso y garantía de que todos los estudiantes puedan alcanzar, con independencia de su punto de partida, semejantes resultados ofreciéndoles una educación de calidad. Según la autora, este concepto se puede materializar a partir de una correcta ordenación educativa y organización del currículo, una completa formación del profesorado y un sistema de evaluación y participación correcto, promoviendo así un proceso hacia una real igualdad de oportunidades.

3. Finalmente, garantiza poder favorecer el contacto del alumnado con las características definitorias del país en general, y de nuestra comunidad autónoma en particular, fomentando el conocimiento del patrimonio cultural y del entorno natural, y el uso de la lengua catalana como lengua de relación y aprendizaje, pero desde el respeto a la diferencia como un valor positivo de la realidad presente.

3.3.2. Principios rectores

Seguidamente, se exponen los principios rectores que regirán las diferentes actuaciones, diseños de intervenciones o prácticas educativas como resultado de la ejecución del programa que se está presentando.

1. **Autonomía del alumno.** El alumno tiene que ser el protagonista auténtico de la construcción de su aprendizaje y, por lo tanto, el docente debe convertirse en un guía o enriquecedor que acompaña y supervisa su evolución y desarrolla su papel activo a partir de una línea de asesor, guía o acompañante del proceso. García-Pérez y Mencía (2015) apoyan esta idea afirmando que los acompañantes, como educadores, son adultos que contribuyen con sus habilidades y antecedentes al proceso de desarrollo personal y social de los individuos y grupos en el proceso educativo. Las personas maduras aportan su crítica constructiva, rumbo y empatía para motivar a grupos e individuos a construir sus propios

proyectos. Solo así podremos promover un proceso de desarrollo constructivo, real y significativo.

Desde el Programa de Enseñanza Reglada se aboga por una intervención educativa y didáctica que promueva este tipo de procesos de empoderamiento, en los que, tal y como defiende el concepto, ya expuesto y desarrollado, de inclusión social y educativa, se favorezca la autonomía, lo que no implica erradicar los apoyos, sino todo lo contrario, se trata de acompañar a la persona y a su grupo de referencia en su contexto natural sin ser asistencialista, facilitando recursos de apoyo y oportunidades de aprendizaje hacia la autogestión y el empoderamiento (García-Pérez y Mendía, 2015). El empoderamiento será una de las bases de la intervención que se presenta.

2. La utilización de recursos de trabajo intelectual para desarrollar el conocimiento: uso de las TIC. Nos encontramos en el siglo XXI asumiendo la necesidad de una enseñanza adaptada a esta realidad. Se apuesta por la educación del buen uso y no del abuso, y se entiende como prioridad la formación hacia este campo y no la prohibición. Tal y como defiende Salmerón (2015), los recursos TIC son tremendamente útiles y significativos y, a pesar de posibles riesgos, poder conocerlas y manejarlas nos permitirá educar y no prohibir, tarea inútil en este milenio.

Por ello, la capacitación digital es un trabajo indispensable, ya que no solo enriquece las habilidades y competencias del alumnado, sino que ayuda a conectar con la motivación y el protagonismo activo.

Tal y como exponen Espinoza et al. (2017), el nuevo espacio de enseñanza y aprendizaje basado en las TIC exige que los docentes asuman nuevos roles y, por ello, deben convertirse en facilitadores, enseñar a utilizar las herramientas informáticas, brindar formas de obtener información y desarrollar hábitos y habilidades para gestionar la búsqueda, selección y procesamiento de la información. El principio a seguir en el uso de los recursos tecnológicos

es adaptar las tecnologías de la información en la enseñanza, no enseñar utilizando las tecnologías de la información.

3. **Se promoverá una comunidad educativa que favorezca el trabajo en red.** Es el trabajo en red y la coordinación interinstitucional continua y regular. No debemos olvidar que el objetivo compartido por todos los profesionales vinculados a los centros es la reinserción exitosa de todos los chicos y chicas internos o con medidas de medio abierto. Para que dicho objetivo tome forma y pueda llevarse a cabo de manera productiva, se hace necesaria la intervención de multitud de profesionales de la red social. Sin una coordinación correctamente estructurada y gestionada, difícilmente los resultados pueden ser satisfactorios. Tal y como se ha desarrollado de manera detallada y justificada en el capítulo correspondiente, este proyecto busca, siguiendo a Civis y Longas (2015), impulsar iniciativas en las que los distintos actores del ámbito de la educación social de la comunidad se involucren de forma coherente, aunque desigual en cuanto a nivel de intervención, para articular de manera constructiva la cooperación explícita entre ellos y, de esta manera, mejorar los resultados de aprendizaje, la protección y la inclusión social de estudiantes, niños y adolescentes.

4. **Partir de las capacidades y las fortalezas de nuestro alumnado y no de los problemas o dificultades.** Teniendo en cuenta el perfil del alumnado al que atendemos, su trayectoria escolar y sus vivencias previas, se hace lógico promover una perspectiva basada en la psicología positiva que propone que las personas conozcan y sean conscientes de sus potencialidades para que aprendan a utilizar sus fortalezas y para que, de este modo, estas actúen como recurso para conseguir el éxito personal y laboral (Jiménez et al., 2013). Nuestro punto de partida siempre tiene que estar redactado en forma positiva, y las posibles necesidades educativas tienen que presentarse como objetivos de mejora y no hándicaps a compensar. Las fortalezas y las capacidades del alumnado serán el motor del cambio y el punto de partida de cualquier propuesta.

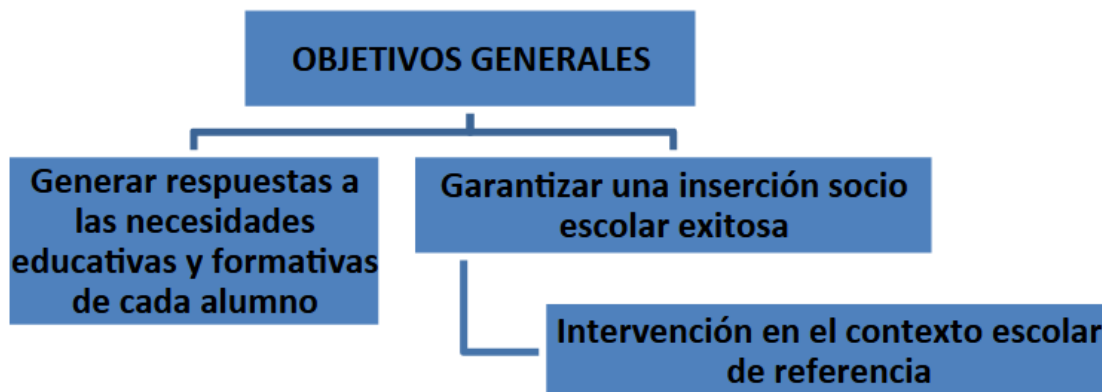
De igual manera que enuncian Bisquerra y Hernández (2017), la educación no es solo la enseñanza de contenidos académicos tradicionales. La educación auténtica debe promover el desarrollo personal y social de todos los alumnos. El objetivo final de la educación es promover el bienestar individual y social. Solo desde esta perspectiva podemos garantizar procesos de aprendizaje efectivos y activos que contribuyan a una reinserción social y exitosa.

5. **Atención a la diversidad del alumnado.** Se velará por el respeto y la atención a la diferencia del alumnado, tanto en cuanto a las diferencias en los procesos de aprendizaje como a las diferencias personales y relacionales, desde una perspectiva positiva y enriquecedora. Garantizar el desarrollo de proyectos escolares que sean difusores de la educación intercultural basada, como hemos hecho referencia, en el respeto y la riqueza que nos aporta el hecho diferencial de cada persona, presentando al otro como alguien relevante con quien se puede avanzar juntos desde una voluntad de empatía y acuerdo.
- De este modo, podremos promover el fomento de un clima de respeto, cooperación y solidaridad dentro de cada aula/grupo clase, y se podrá velar para que no se produzcan situaciones discriminatorias de ningún tipo en ninguna actividad del centro, potenciando la cultura de centro, una organización interna y unas prácticas únicamente inclusivas.

3.3.3. Objetivos generales y específicos del programa

El objetivo general del proyecto es lograr el desarrollo integral de todo el alumnado, ofreciendo las herramientas básicas para que su incorporación en el contexto escolar/formativo o laboral sea exitosa, procurando la formación como ciudadanos de pleno derecho y facilitando una transición positiva y constructiva hacia la vida adulta.

Para poder desarrollar tan ambicioso proyecto se hace necesario una doble intervención: contextual e individual. El siguiente cuadro expone la estructura de los objetivos generales.

Figura 8*Objetivos generales*

Nota. Cuadro de elaboración propia.

López et al. (2018) afirman que las intervenciones efectivas y productivas deben abordarse desde múltiples fuentes que pueden ser el origen del delito. Estos recursos se encuentran no solo en los estudiantes (valores, actitudes, habilidades sociales, factores biológicos...), sino también en los contextos en los que se desarrollan (familia, escuela, grupos de iguales o entorno social más cercano). Es por ello que el trabajo directo en el contexto donde el chico va a incorporarse es tan indispensable, o más, como el propio trabajo que se hace de manera directa con el alumno.

Resulta insuficiente atenerse solo a factores individuales de la personalidad para promover procesos positivos de incorporación social. El conocimiento del contexto social de interacción del menor es, pues, fundamental para el éxito (Nieto, 2011). Por esta razón, deben plantearse una serie de objetivos dirigidos a la intervención del contexto en el que se trabajará con la escuela, la familia, los servicios sociales, los juzgados de menores (presentado en apartados anteriores) e, incluso, con los servicios sanitarios o terapéuticos en caso de alumnos con problemas de salud mental, consumo o hábitos de tóxicos.

Tal y como plantean en su estudio Yurrebasso et al. (2021), no tener un contexto social favorecedor alrededor de la persona favorecerá la reincidencia en la conducta antisocial.

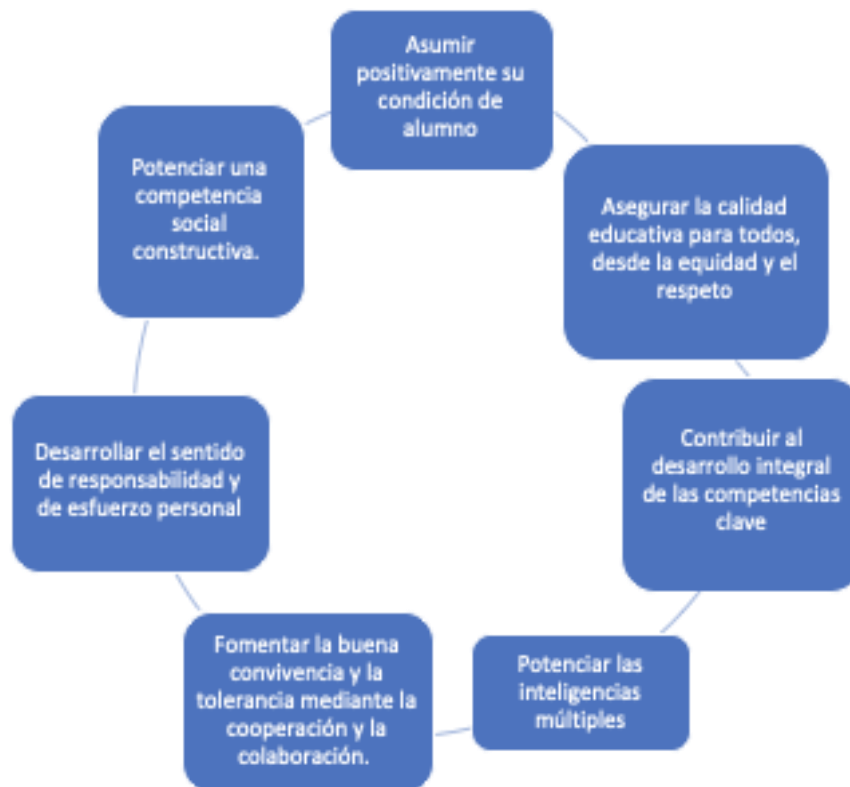
Algunos de estos objetivos se plantearon en el momento de diseño del programa en cuestión:

1. Conocimiento del entorno próximo para entender el proceso de desarrollo del alumno.
2. Detectar aspectos favorecedores para convertirlos en un recurso en el diseño del itinerario de incorporación al contexto socioescolar.
3. Detectar barreras de inserción y aprendizaje en el contexto escolar de referencia para poder prevenir posibles interferencias en el buen desarrollo de su incorporación.
4. Compartir responsabilidades y compromisos con los agentes sociales implicados.

Abad (2018) comparte la interesante idea de que un menor internado durante años, sin más objetivo que cumplir un auto penal, no facilitará el cambio para que deje de ser un delincuente esperando su salida. Por el contrario, si durante el período de tiempo en que se trabaja con el alumno se le dota de herramientas educativo-sociales, de las cuales carece o bien no sabe cómo hacer un buen uso, se conseguirá reajustar el proceso de la persona y se caminará hacia una sociedad menos violenta y más positiva.

Por eso, y pensando en el menor como alumno, se plantean diferentes objetivos específicos que forman parte del proyecto educativo de la entidad que desarrolla el Programa de Enseñanza Reglada, IES Can Balo:

Figura 9

Objetivos específicos

Nota. Cuadro de elaboración propia.

- **Asumir positivamente su condición de alumno** como fase necesaria para vivir desde una perspectiva positiva.
- **Asegurar la calidad educativa** para todos, desde la equidad y el respeto a las capacidades individuales, para garantizar la universalización del éxito educativo del alumnado.
- **Contribuir al desarrollo integral de las competencias clave establecidas** como eje fundamental para un proceso de aprendizaje significativo, real y exitoso a partir de las capacidades y potencialidades de cada uno de los alumnos. Las competencias básicas en la LOE (2003) o claves en la LOMCE (2013) y LOMLOE (2020) promueven

un cambio de enfoque en el proceso de enseñanza y aprendizaje, trazando un camino más capacitador para el alumnado y no reproduciendo la simple transmisión de conocimientos. Estas competencias agrupan capacidades, habilidades, destrezas o conocimientos que todo el alumnado debe alcanzar al término de la escolaridad obligatoria para comprender y desenvolverse en la sociedad, y, además, promocionar así el éxito en su desarrollo como persona y ciudadano (Álvarez et al., 2008).

- **Potenciar las inteligencias múltiples** desde la base de que cada alumno aprende o descubre las cosas desde perspectivas diferentes. Gardner (2004) presenta y defiende la idea de que no hay una sola inteligencia, sino que estas pueden llegar a ser hasta ocho o más, defendiendo que cada alumno tiene desarrollada en mayor o menor medida cada una de ellas. Este autor nos presenta su propia clasificación: lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y, por último, la inteligencia naturalista. Suárez et al. (2010) ponen especial acento en la importancia de dicha teoría, ya que una reflexión sobre la misma obliga a una gran versatilidad en el uso de estrategias educativas y en el uso de diversos recursos y métodos para desarrollar el programa, potenciando así la creatividad de los niños y jóvenes. Además, facilitarán la capacidad y la voluntad para resolver problemas y desarrollar productos y, sobre todo, permitirán que sus habilidades e inteligencia brillen.
- **Fomentar la buena convivencia** y la tolerancia mediante la cooperación y la colaboración.

- **Desarrollar el sentido de responsabilidad y de esfuerzo personal**, partiendo del trabajo de la responsabilidad individual como persona y de la colectiva para formar parte de un grupo.
- **Potenciar una competencia social constructiva** como base de su éxito en el proceso de reinserción social, escolar o laboral individual, facilitando, tal y como hemos adelantado, una transición positiva y constructiva hacia la vida adulta.

Todos estos principios educativos, que hemos planteado, encajan casi a la perfección en el modelo de intervención que se va presentando, y están enlazados con cada una de las ideas que se han ido exponiendo.

3.3.4. Líneas generales de actuación y vías para dar respuesta al ámbito académico desde el programa

A continuación se presentan las líneas de actuación del proyecto para poder ir dando una visión global de su intencionalidad y de las metas de trabajo. Las líneas básicas que sustentan la intervención desde el IES están en coherencia con las directrices de organización del centro de menores donde están ubicadas las aulas. Todo ello queda debidamente reflejado en los documentos generales de cada una de las entidades y que han sido fuente básica para el desarrollo de este trabajo.

Añadir que los documentos generales del Centro IES Can Balo tienen como referencia bibliográfica textos de uso interno (1999-2017).

Alguno de estos textos han sido publicados en diferentes foros o ediciones, como por ejemplo:

1. López (2003)
2. López y Muñoz (2007)

3. López (2009)
4. López et al.(2018)
5. López et al. (2019)
6. López y Soldevilla (2020)
7. López et al. (2021)

3.3.4.1. Evaluación inicial y diseño de itinerarios.

La evaluación inicial, momento para conocer y valorar la trayectoria formativa, el nivel de competencia curricular, intereses, situación personal, situación judicial..., es un proceso de significativa importancia y, por ello, se realizará con sumo cuidado.

Casanova (2006) comparte la idea de que esta evaluación debe ir más allá de los resultados de aprendizaje de los alumnos, y de que es necesario promover la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje como medio para mejorar la práctica docente, la organización del centro, el buen uso de los recursos, la implicación de la comunidad educativa, etc. Por ello, se aboga por una evaluación global que integre una mirada multifactorial y donde se haga necesaria la intervención de los diferentes agentes implicados, incluyendo el propio alumnado. De lo contrario, podemos caer en el error de personalizar el fracaso en la figura del alumnado, omitiendo así que la responsabilidad pueda corresponder al currículo escolar o a otros factores importantes y correspondientes a los centros, al profesorado o a los contextos sociales y políticos más amplios (Escudero, 2009).

En el caso concreto del programa que nos ocupa, este proceso se desarrolla desde la perspectiva presentada con el objetivo de pautar de manera correcta y garantizar la rigurosidad de la información. Este proceso de valoración inicial se diseña a partir de los siguientes pasos:

1. Contacto con sus últimos centros escolares/formativos para la solicitud de certificados de notas, informes, valoración de su trayectoria escolar, intervenciones que se realizaron, etc.

Es un momento importante de recogida de información previa que nos facilitará poder entender el proceso vivido por el alumno.

2. Entrevista inicial con el objetivo de que exponga su vivencia como alumno, sus inquietudes, intereses vocacionales, miedos, bloqueos y predilección por la oferta formativa que se le presentará desde la organización del centro.
3. Tutorías individuales o en pequeño grupo para realizar una serie de pruebas iniciales con el objetivo de poder detectar el nivel de competencia curricular, las competencias, capacidades y habilidades, el estilo de aprendizaje, las inquietudes e hitos futuros de formación... Esta evaluación la realizan los docentes especializados en la evaluación inicial y el proceso de acogida. Se centra en todo el proceso global del alumno y no solo en el rendimiento académico.
4. Reunión con los profesionales implicados para la determinación de la modalidad de enseñanza o modalidad educativa más adecuada en cada caso, e inicio del diseño de documentos cooperativos de centro (PIE, informe de evaluación de competencia inicial, etc.) presentados en el anterior capítulo.

Después de valorar toda la información recogida, escuchar las voces de los diferentes agentes implicados y entender el proceso vivido por el alumno, se inicia el proceso de toma de decisiones en cuanto a formación, tipo de enseñanza, gestiones más adecuadas, apoyos o modalidades educativas facilitadoras, haciendo siempre partícipe al alumno y promoviendo así, desde el primer momento, la responsabilidad, la autonomía y la capacidad de asumir decisiones y responsabilidades.

3.3.4.2. Matriculación ordinaria.

Después de la decisión tomada sobre qué enseñanza y modalidad escolar se ha designado a cada uno de los alumnos, se le comunica a él y a su familia, y se inicia el proceso administrativo y didáctico para hacer real el itinerario formativo diseñado.

Tal y como nos marca la legislación, con el objetivo de garantizar la confidencialidad y, sobre todo, eliminar cualquier tipo de etiquetaje negativo, cada alumno debe estar matriculado en un centro escolar formativo de la red comunitaria (IES, CC o CEPA). Esta matrícula se gestionará a partir de variables como el momento de su internamiento, el tipo y régimen de la medida judicial, edad, domicilio familiar, fortalezas, orientación vocacional o currículum escolar.

Generalmente, el alumnado llega en situación de desescolarización por un abandono prematuro, incluso en caso de alumnado menor de 16 años que se encuentra en la franja de escolaridad obligatoria. Desde el Programa de Enseñanza Reglada se apuesta siempre por retomar la formación académica/reglada/acreditada, es decir, por diseñar un itinerario formativo de capacitación para la obtención del Graduado en la ESO en sus diferentes modalidades (FPB, ESO, ESPA...) o un acceso a una formación integral sobre inserción laboral. Como se ha defendido en otros apartados del presente trabajo, la formación es un factor de protección importante para el alumnado. Estudios como el presentado por Fernández et al. (2017) confirman que las actividades formativas estructuradas de manera adecuada y sostenibles en el tiempo facilitan desarrollar aspectos cognitivos del alumnado y, además, contribuyen a consolidar en sus usuarios habituales una serie de valores éticos y morales que proporcionarán procesos de reincorporación productivos.

La trayectoria del alumno en el sistema educativo ha sido considerada, durante la historia, un indicador clave del recorrido posterior de los adolescentes en conflicto con la ley. Se considera como uno de los principales elementos que constituyen factores de riesgo o de protección entre los adolescentes y adultos jóvenes en la sociedad, facilitando su integración social o colocándolos en una situación de vulnerabilidad en el contexto social (Nieto, 2011), dependiendo de la intervención que se genere. Uno de los objetivos del equipo de Can Balo es defender que, con una actuación adaptada y contextualizada desde una perspectiva proactiva y positiva, se pueden generar caminos de retorno con éxito.

3.3.4.3. Intervención directa con el alumno a partir de actuaciones didácticas

competenciales.

La programación de unidades didácticas centradas en el desarrollo competencial es una de las bases. Esto surge por sí solo cuando los estudiantes se dan cuenta de que el tiempo que dedican a la tarea será beneficioso para ellos y para trabajar en la comunidad y resolver problemas (Ambrós, 2009), es decir, que su formación será una pasarela para su éxito como persona y ciudadano.

Siguiendo las directrices, para un trabajo curricular, significativo y real, y para la formación de personas competentes y responsables, se hace lógico un diseño curricular por ámbitos entrelazados y no con programaciones independientes en forma de compartimentos estancos. Siguiendo la idea que exponen Alba et al. (2013), desde esta mirada o perspectiva se promoverán currículos capacitadores, reduciendo barreras y optimizando los niveles de desafío y apoyo, para dar respuesta a la totalidad del alumnado desde la equidad. Esta planeación didáctica contempla la totalidad de los objetivos y competencias para todo nuestro grupo en general, y para cada uno de nuestros alumnos en particular. Todos los acuerdos partirán de las decisiones tomadas con sus centros de referencia. Estas darán pie a las diferentes unidades didácticas y a situaciones de aprendizaje con la nueva ley, las cuales estarán diseñadas a partir de tareas integradas con base en el aprendizaje significativo y en el trabajo por competencias clave que exige una transformación profunda en los estilos de enseñanza de los docentes (Zabala, 2009). La programación de aula es el momento en que las habilidades y subdestrezas se plasman en acciones concretas que a su vez responden a los objetivos y contenidos de cada área y etapa educativa (Ambros, 2009), de ahí la necesidad de un engranaje perfecto entre todos los elementos que la forman.

El diseño de las programaciones se aplicará desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y se harán las revisiones pertinentes a partir de las *checklists* preparadas y concretadas en función de la realidad donde se desarrolla la docencia de este programa. El objetivo es capacitar al alumnado en su proceso de aprendizaje, un proceso que debe ser activo y constructivo. Como expone Luelmo (2018), se trata de promover una enseñanza basada en la

participación activa de los estudiantes y en la que se desarrolle un aprendizaje centrado en ellos, potenciando el desarrollo de competencias específicas y clave de una materia o ámbito, tal y como marca la legislación vigente. Para esto se hace necesario crear entornos de aprendizajes cálidos y adaptados a las necesidades y capacidades del alumnado dispuesto y preparado a generar un proceso de desarrollo personal competencial y constructivo.

Alba (2012) sostiene que garantizar una educación de calidad para todos exige crear espacios en los que todos tengan la posibilidad de aprender, a partir de sus propias posibilidades y limitaciones, de sus preferencias y dificultades; que todos tengan la oportunidad de acceder, participar y comprometerse con el aprendizaje, desarrollando así procesos de aprendizaje constructivos y exitosos.

3.3.4.4. Elaboración cooperativa de los documentos individuales de los alumnos/menores de informes de tipo judicial: PIE/MII/PIT.

Para cada alumno se diseña el PIE (Proyecto Individualizado de Ejecución) o el MII (Modelo de Intervención Individualizado) o el PIT (Proyecto de Intervención Terapéutico), en función del tipo de medida y régimen judicial. Estos documentos se deben enviar al juzgado para su aprobación e incluyen el plan de trabajo que se desarrollará durante su internamiento, siendo el ámbito formativo escolar una de las partes a diseñar. Partiendo del enfoque global y cooperativo defendido anteriormente, para su construcción habrá objetivos relacionados con el ámbito escolar que serán producto de la evaluación inicial que se haya realizado, los resultados extraídos de la aplicación de la herramienta IGI-J y la concreción de toda esta información a las necesidades del alumno en cuestión.

Los docentes, además de los documentos propiamente curriculares y didácticos, utilizan los mismos documentos que los profesionales del centro para cohesionar actuaciones y compartir objetivos y responsabilidades. Como se ha avanzado, de manera conjunta y cooperativa se diseñan los objetivos de intervención, las modalidades más adecuadas y las posibles respuestas a generar en

función de las necesidades que se han detectado y evaluado, reajustando todo en función del desarrollo de cada uno de los casos.

3.3.5. Proceso de incorporación escolar

El momento de la incorporación escolar es una de las fases más importantes a tener en cuenta desde el inicio de la medida de internamiento. Supone, por lo tanto, un reto a conseguir que conformará, por una parte, la respuesta de SE y, por otra, formará parte de la respuesta que se dará desde el centro socioeducativo y que, además, compartiremos con el centro de referencia del alumno para poder así garantizar el derecho a una escolarización de calidad y exitosa (López et al., 2021).

El alumnado, una vez finalizada su medida judicial, volverá a su entorno sociofamiliar, en el supuesto de que sea viable, y, en consecuencia, a su entorno escolar. Por eso, durante el proceso de desarrollo de la medida de internamiento interpuesta, se tiene que prever que hay que trabajar todo el proceso de reincorporación, tanto a nivel burocrático como de adaptación a su nueva situación escolar para promover procesos exitosos.

El proceso de regreso del alumnado al circuito escolar de referencia se iniciará desde el mismo momento en el cual es ingresado en el centro de justicia juvenil o centro socioeducativo. Es importante garantizar que este proceso sea lo más corto posible, pero real y con garantías de éxito. Se valora trabajar para una incorporación en el centro ordinario antes del período de internamiento, para ir ajustando el proceso en función de los obstáculos que vayan surgiendo.

Para que este proceso de resultados sea satisfactorio, se hace imprescindible una cooperación interinstitucional. Como presenta Nieto (2011), se precisa una coordinación para promover la atención social desde el cuidado personal/familiar que abarque desde la prevención pasando por la interacción, la cooperación y la coordinación entre organizaciones (escuelas, servicios sociales, autoridades policiales, fiscalía...).

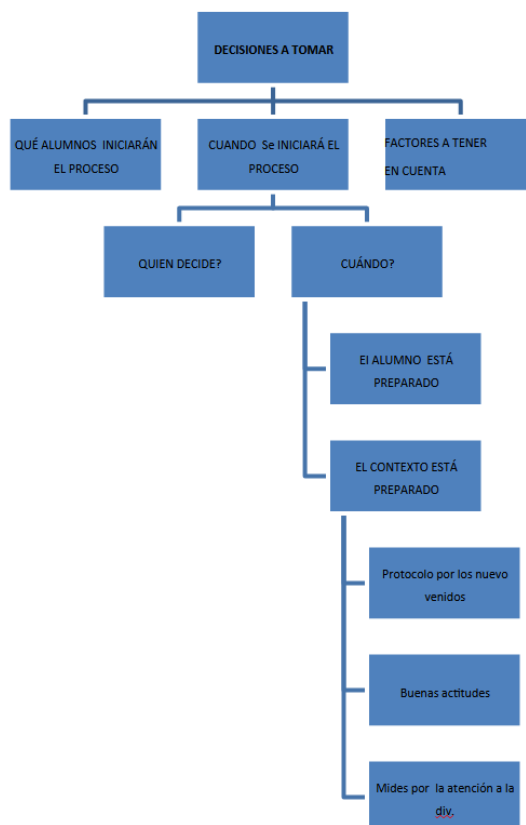
La escuela y el centro de menores, desde el Programa de Enseñanza Reglada, serán los ejes principales del proceso, sin restar la importancia que puede tener la presencia de otros agentes sociales nombrados con anterioridad.

3.3.5.1. Fases/decisiones a tomar en el proceso de incorporación escolar.

Para promover un proceso real, constructivo y con un mínimo de garantías de éxito, se tienen que ir sucediendo una serie de fases precedidas de valoraciones y toma de decisiones de manera cooperativa y coherente entre los diferentes profesionales implicados. Desarrollaremos el proceso a partir de una serie de interrogantes que serán el eje vertebrador que dará forma al desarrollo de dicho proceso.

Figura 10

Decisiones a tomar



Nota. Cuadro de elaboración propia.

1. ¿Qué alumnado podrá reiniciar este proceso?

Todo el alumnado iniciará su proceso de reinserción escolar desde el primer momento de internamiento. Evidentemente, el tiempo y la secuenciación será diferente en cada caso, puesto que cada caso tendrá una realidad: régimen, duración de la medida, situación de su escolarización, variables personales y unas necesidades diferentes (educativas y personales).

Algunas de las variables a tener en cuenta serán:

- a) Premisa legal: en función de su situación legal y judicial, es decir, en función de la medida/régimen judicial que tenga asignada.
 - En el caso de muchachos con régimen abierto o semiabierto, con PIE aprobado por el juzgado con la comunicación adecuada.
 - En el caso de muchachos con régimen cerrado, pidiendo la correspondiente autorización al juzgado, en casos muy excepcionales.
 - El sistema motivacional de fases del centro, es decir, en qué fase se encuentra y qué posibilidades de salidas del centro de menores tiene permitidas.
- b) Premisa personal: en función de la evolución de cada caso hay variables importantes a tener en cuenta, como problemas de consumo, interferencias por salud mental, medios o actitudes negativas hacia la escuela... El regreso escolar es un momento delicado para el alumnado, puesto que la mayoría tiene recuerdos pocos positivos en relación a la escuela. También es necesario valorar todos aquellos aspectos que pueden favorecer o interferir el proceso para poder tomar la decisión del reinicio de la escolaridad en el momento más idóneo.
- c) Premisa escolar: aspectos como tener matrícula activa o no, tener que reajustar actitudes negativas en relación al alumno o eliminación de etiquetas peyorativas

y barreras o la necesidad de garantizar un contexto preparado con las herramientas y los facilitadores necesarios para el éxito son variables a trabajar previamente, si queremos que los procesos de incorporación culminen de manera positiva.

2. ¿Cuándo se produce el retorno a su centro de referencia?

Tomar esta decisión es muy delicada y complicada si queremos garantizar un mínimo de éxito. Implica una serie de valoraciones previas que dan pie a nuevas preguntas:

- ¿Quién decide cuándo es el momento?

El equipo del centro de justicia juvenil o socioeducativo, del que forma parte el equipo docente, conjuntamente con el equipo de su centro escolar de referencia, decidirán cuándo es el momento adecuado de la reinserción. Desde el momento en que se fija una fecha, se acelera todo el proceso y se reorganiza el contexto escolar de manera más concreta para poder dar respuesta a las necesidades del caso.

En este punto, desde el centro socioeducativo se elabora un informe de la situación actual del alumno en cuanto a su evolución personal, afectiva, competencial, curricular, etc., para poder ofrecer toda la información posible sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y, así, poder ajustar a sus necesidades la respuesta educativa (estilos de enseñanza, reorganización del contexto, recursos necesarios, etc.). Junto a este informe se hace una propuesta formal con fecha concreta de regreso a su contexto natural y se formaliza su proceso de incorporación. Paralelamente se solicitan los permisos necesarios al juzgado de menores, informando de la nueva situación, condiciones y seguimientos.

- ¿Cuándo es el momento?

Se hace un estudio y análisis del proceso que ha seguido el alumno, teniendo en cuenta los posibles retrocesos que ha presentado y sus causas para poder valorar futuros obstáculos.

El equipo de orientación, el equipo directivo y, en general, todo el claustro de profesores, en coordinación y colaboración con el equipo docente y la responsable del programa escolar de los centros socioeducativos, tendrán que delinear, proponer y prever diferentes actuaciones, estrategias, etc., para buscar la alternativa más adecuada en cada caso: apoyos necesarios, adecuación de las asignaturas o ámbitos a sus competencias, intereses, estilos de aprendizajes, etc.

Se hace necesario recordar que el primer objetivo es evitar el fracaso en el proceso de regreso, garantizar un regreso óptimo y potenciar la posibilidad de un proceso de aprendizaje integral y positivo.

Después de la valoración conjunta se decide el momento en el que la posibilidad de fracaso sea mínima. Básicamente esta decisión se basará en dos puntos:

- Situación idónea del alumno para su reincorporación. Valoramos que el alumno está preparado basándonos no solo en la valoración curricular de su competencia respecto a las materias escolares, sino también, como ya se ha mencionado, en una evaluación mucho más amplia respecto a aptitudes, actitudes, motivaciones, intereses, emociones... En función de esta valoración global se toma la decisión de regreso.
- Que el centro escolar esté preparado para recibir al alumno. No solo es importante valorar si el muchacho está preparado para su regreso, sino también es imprescindible controlar aspectos que corresponden al centro escolar, ya que este también tiene que estar preparado para recibir al alumno. Está claro que su regreso tiene que ser con toda la inmediatez posible, pero siempre evitando un fracaso y garantizando que encontrará

un contexto favorecedor y capacitador, pues, de lo contrario, supondría un retroceso importante.

- Actitudes positivas o favorecedoras. Normalmente, cuando se trata de un caso de reincorporación al mismo centro donde había sido matriculado antes de su internamiento, se puede dar el caso de expectativas negativas sobre el alumno o casos de estigmatización. Este es un tema que se debe trabajar previamente con el claustro de profesores del centro. Como bien afirma Ortega (2006), las expectativas de un profesor influyen considerablemente en el rendimiento del alumno porque ejercen un influjo sobre aquello que el alumno espera de sí mismo.

Como profesionales de la docencia, debemos y tenemos que estar preparados para saber dar una segunda o tercera oportunidad a estos muchachos que en un momento determinado no consiguieron encontrar su lugar en el centro porque seguramente no se les facilitó esta oportunidad. Recordamos la idea que hemos ido remarcando a lo largo de este trabajo: es la escuela la que se tiene que adaptar a sus alumnos y son los profesionales que la componen los encargados de buscar respuestas para todo el alumnado.

- Detección de barreras y diseño de facilitadores. Muccio (2012) afirma que el proceso de incorporación se ve afectado por ciertas variables: las que obstaculizan la participación de los estudiantes se denominan barreras y las que promueven que el retorno sea exitoso se denominan facilitadores. Todo ello se debe pactar y preparar antes de que el regreso del alumno a su contexto natural pueda dar pie a un fracaso prematuro y, en consecuencia, otro fracaso a su historial escolar.

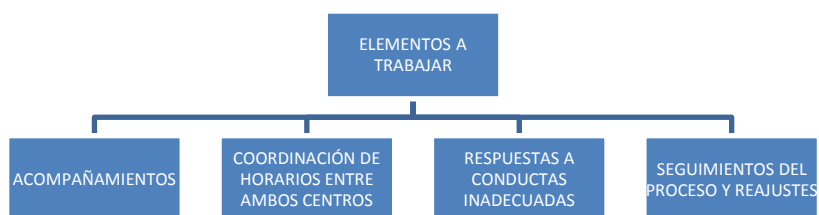
- Promoción de un proceso proactivo en el cual el alumno debe ser el protagonista y responsable de este éxito, y los profesionales, los favorecedores y facilitadores del proceso hacia la meta establecida. Rosario et al. (2014), al respecto, afirman que los alumnos que son capaces de autorregular sus aprendizajes son proactivos, ya que son conscientes de sus habilidades, capacidades y limitaciones y, además, su comportamiento de estudio está guiado por objetivos y estrategias que los ayudan a alcanzarlos. Solo así se podrá conseguir que tengan consciencia activa de su proceso y vayan asumiendo las responsabilidades necesarias para llegar a la autonomía absoluta.

3. Factores a tener en cuenta.

Durante el proceso de regreso se pueden dar episodios intermitentes y puntuales que supongan un retroceso en la evolución del caso. No tenemos que olvidar que es un proceso complejo y difícil no solo para nosotros como profesionales a la hora de prepararlo, también es muy difícil de asumir por parte del alumnado. Hay toda una serie de elementos que tenemos que ir controlando y prever posibles dificultades u obstáculos que se puedan presentar. Por ello, es necesario que se establezcan, a partir del plan de trabajo previamente diseñado, parámetros que permitan monitorear los avances y reajustar retrocesos (Montejano et al., 2019).

Figura 11

Elementos a trabajar



Nota. Cuadro de elaboración propia.

Haciendo un análisis del proceso podemos destacar los siguientes aspectos:

1. Prever si se hace o no el acompañamiento. Hablamos de unos alumnos que están bajo una medida de internamiento que ha supuesto la privación de su libertad por un tiempo determinado. Por eso, se tiene que tener en cuenta que el proceso de incorporación escolar tiene que pasar por una serie de etapas de responsabilización y autonomía para llegar a generar procesos proactivos que guíen su aprendizaje y su regulación emocional (Rosario et al., 2014). Con esto se pretende justificar la necesidad, en un primer momento, de un acompañamiento por parte de un educador del centro o de su tutor o profesor de referencia (conjugación de horarios, disposición de suficientes educadores por turno, etc.) para poder trabajar todo el tema del compromiso y asunción de autonomía propia, además de vigilar la asistencia diaria al centro de referencia. Hay que añadir que el primer día sí que se hace un acompañamiento emocional y físico por parte del profesor de referencia a su IES.
2. Horarios de los centros escolares y del centro de menores. Si se plantea la posibilidad de que el alumnado inicie su regreso a partir de una escolarización combinada entre el aula del centro socioeducativo y su IES o centro escolar de referencia, como medida puente, un aspecto a prever y tener en cuenta es la conjugación de horarios entre ambos centros, de forma que su horario escolar sea coherente a su PIE y se puedan garantizar los acompañamientos y seguimientos necesarios por parte de los profesionales del centro de menores y el equipo de profesores de su IES. Con este fin, será necesario estructurar el horario para cubrir las horas mínimas por cada una de las asignaturas o ámbitos, pactadas desde la perspectiva más normalizadora y adecuada a las necesidades de cada uno de los alumnos.
3. Conductas no admitidas. Se tienen que prever, si se dan de manera reiterada, las conductas no admitidas en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) y el ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento). Considerando el tipo de alumnado del que hablamos,

tenemos que anticipar que se pueden dar estas conductas (consumo, problemas conductuales o de adaptación al centro, ausencias, fugas...) que supongan una regresión durante el proceso de reincorporación. Hay que planificar alternativas de respuesta ante estas situaciones problemáticas que tienen que ser producto de una coordinación de ambas instituciones y, evidentemente, tienen que ser de carácter educativo (no quiere decir que sean sinónimo de sanción).

4. Seguimiento de su proceso de reincorporación escolar. Cada alumno tiene asignado un profesor de referencia que es el encargado de gestionar y coordinar todo el ámbito formativo/escolar del alumno. Como responsable del proceso escolar del alumno, hará un seguimiento regular y completo del caso para procurar que la reinserción sea lo más adecuada posible. Es conveniente continuar la coordinación hasta la finalización del internamiento y, con posterioridad, continuar el tiempo necesario para enlazar el caso con la medida de libertad vigilada u otros tipos de medidas o situaciones legales previstas.

En el caso de que el regreso no se haya iniciado durante su internamiento, previamente se tendrá que coordinar el trabajo de reinserción con su EMA (educador del medio abierto y responsable de la medida de libertad vigilada), siendo, en este caso, necesaria la colaboración del profesor de referencia. El educador de medio abierto será la figura de conexión, a partir de la finalización del internamiento, entre su IES de referencia y la nueva medida. Este profesional debe ser un experto en medidas judiciales en medio abierto reflejadas en la LORRPM 5/2000, al cual se le encomienda una intervención individual que genere cambios, pero que sean desde la figura del menor (López, 2014).

3.3.5.2. Profesionales implicados.

En este proceso están implicados el equipo directivo, el tutor y el equipo de orientación del IES de referencia, el equipo técnico-educativo del centro SE y el equipo de profesorado de las unidades docentes supervisadas por la directora del IES Can Balo. Cabe destacar la figura del

profesor de referencia, que será el responsable de coordinar todo el proceso y canalizar las diferentes decisiones tomadas.

La meta es conseguir la cohesión de un equipo de profesionales de diferentes ámbitos, pero con responsabilidades compartidas y un mismo objetivo: facilitar procesos de éxito. Para ello, se aboga por un modelo basado en un abordaje global que integre a los diferentes profesionales de la enseñanza formal y a los profesionales de la enseñanza no formal o de la red comunitaria. Este tipo de intervención puede favorecer la minimización de riesgos de fracaso escolar y posibilitar una incorporación social exitosa (Barba y Salamanca, 2019).

Figura 12

Profesionales implicados



Nota. Cuadro de elaboración propia.

También se tendrá que tener en cuenta el papel del representante designado por el departamento de Inspección Educativa. Nos podemos encontrar, y de hecho nos hemos encontrado, con casos más complejos que tengan que requerir una intervención por parte del inspector de zona. Existen ocasiones en las que resulta difícil determinar un centro de escolarización o bien decidir una modalidad educativa. Para este tipo de decisiones más complejas, o en el supuesto de que los diferentes profesionales no lleguen a un acuerdo, los inspectores pueden determinar y dar una

respuesta adecuada con acuerdo a la legislación vigente. Esta figura es de significativa importancia para sostener el trabajo en las organizaciones escolares y en los procesos de coordinaciones interinstitucionales (Silva, 2013).

3.3.5.3. Proceso de evaluación.

Cada caso supone, de nuevo y como se ha ido exponiendo, una tarea colaborativa de varios profesionales y un trabajo de coordinación constante. Por una parte, de carácter intrainstitucional que deriva en la valoración conjunta del profesorado de referencia que forma parte del equipo docente de la entidad IES Can Balo, acompañada y supervisada por la directora, responsable del programa escolar del centro de menores en coordinación con la pedagoga y la tutora del hogar al cual está vinculado el alumno o alumna. Fruto de las diferentes reuniones realizadas y de los diferentes acuerdos que se van tomando, se perfila el proceso de regreso hacia el mundo escolar. Y, por otra parte, con el equipo docente del centro escolar donde se iniciará el proceso de incorporación.

Todas estas decisiones y los reajustes que se han hecho en cada caso son traspasados al centro escolar del alumno traduciéndose en una coordinación interinstitucional entre el equipo docente del IES Can Balo y el equipo de profesorado del centro escolar de referencia.

Una vez evaluados estos acuerdos en las reuniones conjuntas entre los profesionales de los dos centros, se toman las medidas más adecuadas para optimizar la reinserción. De todo aquello que se haya decidido se tiene que dejar constancia escrita en las hojas de registro de coordinaciones interinstitucionales, además de en las actas de reuniones, y siempre se adjunta una copia de estas actas al expediente de cada alumno. Estos registros son un material muy valioso para futuras intervenciones de reajustes o reorganizaciones en caso de momentos de retroceso.

Es indispensable señalar desde qué perspectiva debe estar dirigido este proceso de reajustes y evaluación continua.

Hay que añadir que todo ello irá acompañado del acuerdo de la dirección del centro SE con

la última responsable de los procesos escolares de los alumnos, la directora del IES Can Balo.

Por último, destacar que toda la documentación escolar será emitida desde el centro escolar o de formación de referencia. En ningún caso se vinculará a los alumnos con el centro socioeducativo, tal y como marca la legislación vigente (Decreto 10/2020, de 14 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento y organización de los centros socioeducativos específicos del sistema de justicia juvenil para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad en las Illes Balears, art. 87, apdo. 5).

3.3.6. Enseñanzas y modalidades educativas que se desarrollan en el IES Can Balo

Las enseñanzas o modalidades de escolarización que se imparten en el IES Can Balo han ido creciendo y diversificando en función del aumento del alumnado y de las diferentes necesidades educativas y contextuales que se han ido generando. El espíritu del centro, y uno de los principios rectores del proyecto base que se presenta en este trabajo, es el de adaptarse y reinventarse de manera continua en función de las necesidades del alumnado que se atiende, y con el objetivo claro y garantista de ofrecer una respuesta educativa de calidad y equidad. Pascual (2006) defiende que la equidad se debe incorporar como meta en las instituciones educativas; por consiguiente, también representa una de las metas del programa que se presenta.

Recogiendo esta idea, se hace lógico afirmar que es un continuo en la declaración de intenciones de este programa el valorar las opciones ofrecidas y los resultados obtenidos con el fin de reajustar la oferta y las posibilidades y, de esta manera, poder ir diversificando desde esta ansiada equidad. Solo así se tendrán garantías de diseñar y promocionar itinerarios de éxito.

Actualmente, tal y como refleja el Decreto 25/2017, de 19 de mayo, por el que se crea el IES Can Balo, en el Pont d'Inca, en el término municipal de Marratxí, en las cinco instalaciones o dispositivos mencionados y presentados en el capítulo correspondiente se imparten las siguientes enseñanzas en las diferentes modalidades o especialidades:

Tabla 5*Enseñanzas y modalidades*

ENSEÑANZAS AUTORIZADAS IES CAN BALO	
Enseñanzas Iniciales	Nivel I
	Nivel II
Educación Secundaria Obligatoria ESO	1º
	2º
	3º
	4º
Educación Secundaria para Adultos ESPA	1º-2º
	3º-4º
Ciclos formativos de grado básico.	Agrojardinería y Composición Floral (AGA11)
	Informática y Comunicaciones (IFC11)
	Cocina y Restauración (HOT 11)
Ciclos formativos de grado medio	Jardinería y Floristería (AGA23)
	Sistemas Microinformáticos y redes (IFC21)
	Cocina y Gastronomía (HOT21)
	CFGM de Servicios en Restauración (HOT22)
Bachillerato	Ciencias
	Humanidades y Ciencias Sociales a distancia
Preparación acceso a las pruebas libres de ciclos formativos	Grado Medio
	Grado Superior
Preparación acceso a las pruebas de competencia	Nivel I
	Nivel II
Preparación acceso a las pruebas libres para Graduado Escolar en Secundaria Obligatoria GESO	

Nota. Fuente: Decreto 25/2017, de 19 de mayo, por el que se crea el IES Can Balo, en el Pont d'Inca, en el término municipal de Marratxí.

Estas enseñanzas son las englobadas en el régimen general a partir de la etapa de secundaria, ya que el alumnado al cual se atiende tiene la edad mínima de 14 años, edad de imputabilidad para un menor. Por eso hablamos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Educación Secundaria para Adultos (ESPA), Formación Profesional (FP) y bachiller.

Además, se acompaña al menor en el camino de la inserción laboral o reincorporación en el sistema educativo a partir de certificados de profesionalidad o asesoramiento y apoyo en preparación de pruebas de acceso a ciclos formativos o certificados de profesionales de nivel II o III.

Hay que añadir que dentro de las mismas enseñanzas se hacen las adecuaciones, adaptaciones o flexibilizaciones necesarias para que cada uno de los alumnos puedan acceder a una formación de calidad y, sobre todo, adaptada a sus necesidades no solo educativas, sino también personales y judiciales, para poder así garantizar el principio de armonía legislativa presentado en el capítulo correspondiente a normativa legal.

El principal desafío al que se enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes (Arnaiz, 2019), y ese es, precisamente, el reto que se plantea este proyecto cada día.

Segunda parte

Marco metodológico

No hay éxito sin pistas. No hay una teoría real sin investigación. (Alan Maiccon)

Capítulo 4: Metodología de la investigación

Capítulo 4. Metodología del estudio

4.1. Antecedentes de la investigación

Revisando la literatura en función de los descriptores en los cuales se sustenta esta investigación (enseñanza reglada y menores infractores), sorprende la escasez de estudios y la poca literatura que desarrolla de manera directa este tema. Si bien es cierto que podemos encontrar variedad de textos sobre intervención con este colectivo, la casi totalidad se centran en una mirada individualista, descansando todo el peso en la persona y sin conceder importancia a la formación reglada de los menores infractores que, por edad, no tendrían que ser más que estudiantes con necesidades educativas a cubrir. Es decir, son textos que obvian la mirada educativa y no contemplan los efectos reales que podrían derivarse de una educación inclusiva. Así mismo, se sitúan en una línea jurídica, punitiva o rehabilitadora que fija la atención en el trabajo rehabilitador, psicológico y jurídico, y, a pesar del matiz educativo que intenta tener la legislación actual en materia de justicia juvenil, el trabajo directo que se hace con los menores dista mucho de una pedagogía positiva e inclusiva.

Los trabajos de investigación desarrollados en los últimos años muestran el interés por la eficacia de las medidas de internamiento e intervención psicológica (Rey, 2014; Buil-Legaz et al., 2019), la importancia de factores familiares (Contreras, et al., 2010; Cardona y Klimenko, 2016), la incidencia del consumo de tóxicos (San Juan et al., 2009) o la detección de conductas determinantes en el camino hacia la delincuencia juvenil o en la reincidencia (Graña et al., 2007; Ortega y García, 2014). Si bien es cierto que en muchos de estos estudios se presentan datos relevantes para los procesos rehabilitadores y se contempla la formación reglada, se hace de una manera bastante superficial y siempre desde una mirada individual y, en consecuencia, poniendo el foco en la persona y no en el contexto.

Pérez et al. (2013) hacen un interesante repaso sobre los programas más empleados actualmente en la Comunidad de Madrid para trabajar con menores infractores. En estos programas

se observa la escasa valoración del factor relativo a la enseñanza reglada, donde la mayoría defiende un trabajo directo con el menor como único responsable de su proceso.

Aunque hay estudios que se acercan a la intervención contextual defendida en este trabajo, presentando factores de riesgo y de protección (Vilariño et al., 2013; Mampaso et al., 2014), tampoco en ellos el peso de la formación reglada es significativo. Por su parte, Uceda (2006), en el estudio realizado en el municipio de Burjassot (Valencia), argumenta la idea de que hay que poner en duda todas las teorías que relacionan la delincuencia únicamente con la crisis del período de la adolescencia y su mala gestión, ya que este fenómeno es mucho más complejo. Por ejemplo, Ramírez et al. (2015) afirman en su estudio que la escuela desempeña un rol indispensable en el desarrollo del adolescente, que cuando el menor se siente arraigado a la formación y ocupa parte de su tiempo en la asistencia a sus clases hay un alejamiento significativo de las conductas delictivas, pues se siente competente y conectado con el mundo escolar y lo asocia a poder acceder a un futuro profesional; pero cuando está en situación de ausencia de límites, absentismo escolar o desarraigo, sobre todo a temprana edad, existe un riesgo elevado de que se vea inmerso en la comisión de faltas o delitos. Se hace lógico afirmar que es indispensable poner el acento en aquellos contextos sociales y educativos que puedan promocionar o favorecer la exclusión.

Se ha localizado recientemente algún artículo descriptivo de la atención escolar en centro de menores, como el que presenta Alcalde (2019), o textos referidos a algún caso donde la formación escolar es un elemento que se valora y se presenta como base en un proceso de cambio en un alumno en particular (Herrera et al., 2020).

Si bien es cierto que progresivamente hay un aumento de documentación relativa al tema que nos ocupa, aun así se detecta la existencia de una laguna en la literatura que justifica la importancia de llevar a cabo esta investigación. Además, el hecho de centrarnos en la realización de un estudio de casos sobre tres estudiantes, y la intervención que con ellos se desarrolla, supone abordar un problema real de la praxis educativa

4.2. Planteamiento del problema, hipótesis y pregunta de la investigación

La hipótesis es la exposición de un problema o hecho que, a través de la observación, explicación o experimentación, debe ser explicada, justificada y verificada para asegurar si es cierta o no. Izcará (2014) expone que las hipótesis son explicaciones de un hecho o problema investigado y son enunciadas a partir de proposiciones.

En la presente investigación, las hipótesis que se plantean son fruto de una revisión bibliográfica profunda y la relación de tres variables que han marcado la pregunta clave y los objetivos del estudio: las variables personales, familiares y educativas que influyen en los procesos de transformación de menores infractores a alumnos.

La primera hipótesis que se plantea es que el análisis de los procesos de vida, previo a la medida de internamiento, facilita el diseño de intervenciones más precisas para acompañar la reincorporación del alumno infractor a un centro escolar o formativo de la comunidad. La siguiente hipótesis se centra en el empoderamiento del alumnado y de las familias como factores de protección que optimizarán procesos de reincorporación social. La tercera expone que el reajuste del contexto que suponga la eliminación de barreras ofrecerá posibilidades reales de procesos exitosos de retorno, desde la concepción relativa de este término. La última hipótesis afirma que el trabajo coordinado y articulado entre todos los agentes sociales facilitará intervenciones globales y de éxito.

La pregunta constituye la médula de la investigación, ya que de esta surge de manera lógica la metodología que se seguirá (Ramos-Galarza, 2016). Por ello es importante dedicarle un tiempo a su planteamiento y a su redacción, ya que de ella dependerá parte del éxito del proceso posterior.

Sampieri (2014) defiende que la pregunta de investigación es aquella que se quiere y se debe responder al finalizar el estudio para lograr los objetivos. Por lo cual, las preguntas de investigación deberán ser congruentes y estar íntimamente conectadas con los objetivos.

Ramos-Galarza (2016) expone de manera concisa que la pregunta debe ser clara, sugestiva y nueva, y debe expresar la posibilidad de ser respondida de forma lógica y secuencial mediante un

plan de investigación adecuado. Usar palabras como “cuál”, “cómo”, “qué”, “por qué”, entre otras, genera facilidades para iniciar un proceso de investigación con interesantes metas y objetivos coherentes.

Siguiendo las orientaciones, entre otros, de Ramos-Galarza (2016) y Hernández et al. (2014), la presente investigación gira en torno a la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué factores educativos, personales y familiares influyen en el proceso de reincorporación de menores/jóvenes infractores como estudiantes y personas con éxito?

Esta pregunta podrá ser respondida tras la discusión de las hipótesis planteadas.

4.3. Contexto y objetivos de la investigación

El trabajo que se presenta se contextualiza en los espacios vinculados al Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Can Balo de Palma de Mallorca (España). En el apartado correspondiente (Cap. 3, epígrafes 3.3) se ha descrito el contexto general y el programa que da base a la intervención educativa de estas aulas, así como su trayectoria e historia. Es importante recordar que no son las aulas de un instituto ordinario, sino que son espacios dedicados a la formación escolar en los centros de justicia juvenil de las Islas Baleares, aspecto que implica la confluencia de dos legislaciones, la educativa y la judicial, que propicia la intervención de un equipo multidisciplinar. Además, implica el movimiento del alumno a aulas de centros ordinarios de la comunidad como anexos o apéndices de la entidad escenario de este trabajo.

La investigación que se presenta conlleva una gran complejidad al estar salpicada de numerosas variables. La persona es menor infractor y, a la vez, alumno, lo que conlleva la unificación de criterios profesionales para garantizar una intervención coherente, cohesionada y coordinada. Pozo et al. (2018) afirman que se hace imprescindible la cooperación y el trabajo coordinado entre educadores sociales, trabajadores sociales y psicólogos para conseguir los objetivos previstos durante la ejecución de las medidas judiciales. En nuestra opinión, esta idea tiene que extenderse, además, también al equipo docente vinculado a las aulas de los centros de menores.

En este sentido, cabe mencionar que el presente trabajo no sólo tiene como objetivo mostrar los resultados de un estudio de casos múltiple, sino que, además, va a permitir visibilizar las fortalezas de un programa, fruto de una trayectoria profesional de 23 años, tal y como se ha expuesto en el Capítulo 2 (epígrafe 2.3.3.), y la de un equipo educativo que en la actualidad lidera la doctoranda.

A lo largo de estos más de veinte años de profesión en este contexto, la finalidad siempre ha sido la misma: conseguir el éxito de los protagonistas, a la vez que se adquirirían importantes aprendizajes sobre cómo mejorar y reajustar las propuestas de intervención. Han sido años de reflexión, de valoraciones y evaluaciones, de cambios y reajustes en la intervención de muchos profesionales que han dado lugar a un programa eficaz, consolidado y con disposición de reinventarse en función de las circunstancias para generar facilitadores capaces de lograr la reincorporación del menor, ya que es esta y no otra la manera de concebir el éxito.

Según los documentos revisados, cabe comentar que más del 90% de los menores que han pasado por las aulas del citado IES desde hace más de dos décadas, se encontraban en un proceso de crisis, absentismo o, directamente, de deserción de la escuela. Desde 2017 hay constancia en las memorias de final curso que un 80% aproximado de estos estudiantes han retomado sus estudios o han entrado al mercado laboral en el momento de su proceso de desinternamiento.

En este contexto, el objetivo general de la investigación es describir y analizar los factores e intervenciones que permiten y logran una reincorporación exitosa con menores/jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales de internamiento firme o cautelar.

Se busca poder analizar los diferentes factores que influyen en el proceso de retorno al escenario escolar y social de referencia de menores/jóvenes infractores con medidas judiciales de internamiento, con el propósito de una incorporación exitosa en el contexto escolar y formativo para facilitar una transición positiva y constructiva a la vida adulta como ciudadanos de pleno derecho.

Para ello, se plantean tres objetivos específicos que nos facilitarán el proceso de análisis y de diseño de la intervención:

1. Entender las experiencias personales y educativas del alumno desde el ámbito personal, familiar y escolar para analizar los factores que le han llevado a convertirse en un menor infractor.
2. Identificar las barreras y facilitadores para la reincorporación o reinserción exitosa del alumnado con medidas judiciales de internamiento al circuito escolar y contexto social.
3. Presentar y analizar las intervenciones realizadas durante la medida de internamiento.

4.4 Diseño de la investigación

Los métodos son procedimientos contruidos para alcanzar un determinado conocimiento, y abarcan distintas técnicas e instrumentos. El método es el camino estructurado a través del cual el investigador construye el conocimiento y produce las teorías sobre uno o diversos fenómenos observados o creados en la realidad. Taylor y Bogdan (1987), definen la metodología como el “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En Ciencias Sociales se aplica a la manera de realizar la investigación” (p. 15). A partir de lo expuesto y de la naturaleza de la investigación, nos situamos en un paradigma cualitativo de acuerdo con la perspectiva del investigador, un marco que nos facilita la construcción desde su vinculación con el contexto y con la naturaleza del investigador (Toledo, 2017).

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se opta por una metodología cualitativa de estudio de casos (Bisquerra, 1989; Rodríguez, 2012; Stake, 2005; Yin, 1989), orientada a la comprensión en detalle de un suceso o acontecimiento en su contexto natural, a su análisis y descripción a lo largo del tiempo.

El estudio de caso se estructura a partir de una descripción y de análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin, 1989). Es el estudio de la singularidad y de la complejidad de un caso en particular para llegar a comprender su actividad en circunstancias

concretas (Stake, 2005). Los estudios de casos brindan un enfoque estructurado para recopilar datos de investigación en lugar de un método particular (Stake, 2000; Yin, 2003).

Este tipo de estudio se centra en el análisis y descripción en detalle, a lo largo del tiempo, de un sistema o un caso, de un suceso real dentro de su contexto natural, siendo, estos casos, particularidades de los participantes que nos hagan conocer su actividad dentro de unas circunstancias concretas (Simons, 2009; Stake, 2005), empleando para ello una gran variedad de fuentes de información existentes en el entorno, es decir, puede ser un sujeto, pero también una institución, un programa, un acontecimiento o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar (Stake, 2005). El investigador en el diseño define el caso, su alcance y sus límites. Resta decir, que la elección de un caso no se debe a su representatividad, sino a otros valores del propio caso, como por ejemplo su singularidad o su capacidad para ilustrar un tema (Stake, 2005). Podemos decir que ello aporta una descripción detallada de un fenómeno, un análisis minucioso de los temas y las interpretaciones realizadas por el investigador. Como sintetiza Rodríguez (1996), los estudios de casos son la representación más distintiva de las tendencias en la investigación cualitativa. Su diseño progresivo se centra en el diagnóstico del comportamiento humano (dinámico y específico) y de las situaciones sociales, e interpretativo y reflexivo sobre la comprensión específica, descriptiva, heurística e inductiva de los problemas.

Se justifica la elección de este tipo de diseño de investigación a partir de la afirmación de Álvarez y San Fabián (2012) sobre las posibilidades reales y significativas que provocan en el proceso de transformación de una situación inicial que se desea modificar con el apoyo de asesores especializados en el tema. Además, tal y como expone Merriam (1998), este tipo de método dota de elementos útiles para este proceso de cambio como, por ejemplo, estar centrado en una situación concreta, ser descriptivo, tener una mirada holística y un control del caso por parte del investigador.

La elección de este de diseño para la investigación que se presenta encaja en el planteamiento que se pretende generar para el desarrollo de la investigación, por cuanto que persigue explorar la vida de tres menores y su proceso hasta la entrada en el circuito de justicia

juvenil, el cual les conduce a su institucionalización y separación de entorno habitual en el que la escuela había dejado de ser parte de su rutina aún teniendo una edad cronológica en la que “alumno” es la única etiqueta que merecían tener. Se pretende estudiar la realidad como praxis, tratando de unir la teoría y la práctica utilizando el conocimiento, e incluir, como sostiene Ayuste (2013), una participación amplia en los procesos investigadores y orientar el conocimiento hacia la emancipación y la liberación del ser humano.

Los diseños de estudios de caso se utilizan para investigar organizaciones, grupos o individuos cuyos hallazgos pueden ayudar a formular políticas públicas, proponer recomendaciones o cambios, evaluar programas, desarrollar herramientas de investigación y cumplir propósitos políticos y científicos (López, 2013). En esta investigación, este diseño va a permitir estudiar a un alumnado excluido por su situación judicial, producto de su historia de vida y, en función de los resultados, proponer intervenciones que faciliten avances socioeducativos dentro de la justicia juvenil.

León y Montero (2015) describen tres tipos o modalidades de estudios de caso:

- Intrínseco: no es un estudio elegido a priori por el investigador, le viene dado o le llega antes de que este considere trabajar y compartir sus resultados, y tiene como objetivo lograr el entendimiento sobre un caso en particular.
- Múltiple: el investigador selecciona varios casos para ilustrar situaciones prototípicas del tema o fenómeno que se quiere estudiar.
- Instrumental: el investigador elige sobre la temática que quiere trabajar y se convierte en la herramienta que forma la problemática de estudio con el fin de ir más allá del propio caso y marcar una serie de generalizaciones.

Como ya se ha expuesto, la investigación emplea un diseño de estudio de caso múltiple para realizar una descripción de las intervenciones realizadas con menores infractores en situación de institucionalización por medidas judiciales de internamiento firme o cautelar. Este objetivo general

que guía la investigación está en línea con el enfoque de estudio de caso instrumental de Stake (Stake, 2005; 2010), utilizado para proporcionar información sobre la voz de estos menores infractores.

Como más adelante se explica, se han seleccionado tres casos diferenciados de tres menores infractores que, después de una intervención determinada bajo los principios del modelo inclusivo de educación, consiguen ser estudiantes de éxito.

Finalmente, con el objetivo de dar fiabilidad al estudio que se presenta, se decidió validar este proceso de diseño introduciendo el COREQ¹. Esta guía (acrónimo en inglés de “criterios consolidados para informar y publicar sobre investigaciones cualitativas”) está constituida por una lista de comprobación de 32 ítems que se usan para informar y publicar sobre estudios realizados por medio de entrevistas y grupos de discusión. Ello representa un recurso interesante para dar mayor rigurosidad en el diseño y desarrollo de la investigación, facilitando reducir la probabilidad de hacer afirmaciones sin fundamento (Tong et al., 2007). En el anexo A se dejan reflejados los resultados de la *checklist* aplicada. Esta lista de verificación se configura a partir de una serie de ítems o elementos importantes a tener en cuenta en las diferentes fases o etapas del desarrollo del trabajo, un proceso para garantizar informes de investigación cualitativa rigurosos (Tong et al. 2007).

Los ítems que se validan están estructurados en diferentes dimensiones (Costa y De Souza, 2017):

- Dimensión 1: información referida al equipo de investigación (8 ítems).
- Dimensión 2: aspectos relacionados con el diseño de investigación (15 ítems).
- Dimensión 3: análisis y resultados (9 ítems)

Son dimensiones e ítems que se han tenido en cuenta y se han ido reflejando y justificando a lo largo del trabajo que se presenta en los diferentes y correspondientes apartados .

¹ Consolidated criteria for reporting qualitative research.

4.5. Fases de la investigación

Como ya se ha referido, este trabajo lleva gestándose más de dos décadas, si bien es cierto que no empezó a plasmarse en un estudio doctoral hasta finales del 2017, cuando se decidió que era el momento de dejar por escrito una experiencia profesional intensa que se había concretado en programas potentes y consolidados con la colaboración de algunos compañeros (López et al., 2018; López et al., 2021).

Este proceso se alargó en el tiempo ya que, de forma paralela, en 2017 se estaba negociando la creación del IES Can Balo, entidad que dio estructura legislativa al Programa de Enseñanza Reglada (descrito en el cap. 3, epígrafe 3.3). La investigadora fue la responsable del diseño final de la documentación base de esta nueva entidad que debió justificar. Posteriormente debió preparar el proyecto de dirección y defenderlo ante un tribunal para acceder a la gestión de dicho centro y al liderazgo del equipo, proceso que culminó en el segundo semestre de 2017.

Con esta situación, las etapas o fases de investigación (preparatoria, trabajo de campo y analítica e informática), referidas por Rodríguez et al. (1999), se fueron realizando simultáneamente entre 2017 y 2022 hasta dar forma al presente informe de investigación que se incluye en esta tesis doctoral.

De este modo, el primer paso fue solicitar de modo formal los permisos necesarios a la Dirección General de Menores y Familia de la Consejería de Asuntos Sociales del Gobierno Balear para explorar casos y poder recopilar datos para usarlos como base de investigación (anexo B). Tras obtener el permiso por escrito (anexo C), se inició formalmente el estudio.

En esta investigación se han seguido las indicaciones de Stake (2010), Creswell (2013) y León y Montero (2015), quienes refieren las siguientes fases: selección y definición de los casos, elaboración de preguntas, localización de la fuente de datos, análisis e interpretación y elaboración del informe.

4.5.1. Primera fase: selección y presentación de casos

La selección de casos puede estar determinada por las oportunidades de aprendizaje y puede ser facilitada cuando, según Stake (2010):

1. Exista fácil acceso al caso.
2. Es probable que haya una combinación de procesos y programas, personas, interacciones o estructuras relacionadas con la pregunta de investigación.
3. Exista capacidad de construir buenas relaciones con los informantes.
4. Los investigadores puedan desempeñar su función durante el tiempo necesario.
5. Se asegure la calidad y confiabilidad de la investigación.

En el proceso de elección se opta por elegir la muestra a partir de un tipo de selección orientada por la información y se eligen casos de máxima variación. Tal y como expone Flyvberg (2006), así se busca el objetivo de obtener información acerca de la importancia de las diversas circunstancias que se dan en cada caso.

En sintonía con lo anterior, la selección de los casos debe tener en cuenta, por tanto, criterios como los que presentan López (2013) y Marchena (2005): acceso a las instituciones, viabilidad para desarrollar las tareas sin obstáculos durante un tiempo, relaciones personales con los miembros de las instituciones que faciliten de alguna manera el desarrollo del estudio, información, documentos y entrevistas con los participantes o informantes y, sobre todo, asegurar la calidad y credibilidad del estudio. Y a partir de esta premisa se plantean los criterios para la selección de los casos que se presentan.

- Accesibilidad a la información necesaria.
- Compatibilidad horaria con los posibles casos a trabajar.
- Adecuación a los objetivos que se plantea la investigación.
- Aceptación positiva por parte de las personas implicadas.

Hay que añadir que otro aspecto que se ha trabajado es el sesgo en la selección. Y así ha quedado reflejado en el apartado correspondiente a dificultades y limitaciones de la investigación.

Tras el proceso de valoración de selección, partiendo de los criterios presentados, se eligen tres casos diferenciados. Se tiene en cuenta que haya de los dos sexos, alumnos residentes en diferentes centros de menores y usuarios de diferentes aulas y con itinerarios distintos. La investigadora contacta con ellos, así como con las familias y profesionales vinculados, y explica el proceso, el sentido del trabajo y la implicación necesaria de cada uno de ellos. Hay que añadir que en todos los casos el recibimiento es muy positivo, la actitud es excelente y la predisposición muy facilitadora. Entender el proceso y conocer los objetivos hacían sentir a los protagonistas la necesidad de colaborar para poder dar una visibilidad constructiva a la realidad que muestra esta investigación. Es innegable reconocer momentos de emoción en las entrevistas y sentimientos encontrados en todo el proceso de vaciado de información y posterior categorización.

Una vez mostrado el proceso que se lleva a cabo para la selección de los casos a estudiar, es momento de presentarlos.

Caso 1 (seudónimo Elia). Alumna de 16 años, natural de Palma, desescolarizada desde los 15 años. Es detenida en diferentes ocasiones y hasta 2017 no vive su primera medida de internamiento como producto de un delito relacionado con violencia intrafamiliar. Se le impone una medida judicial de privación de libertad de 15 meses en régimen semiabierto en el Centro SE Es Fusteret de Palma, donde entra en mayo del 2017 y sale en octubre del mismo año, siendo derivada, para continuar con el cumplimiento de la medida judicial, al Centro SE Es Mussol, donde finaliza en diciembre de 2018. Esta medida se acompañaba con otra de medio abierto de 9 meses en libertad vigilada.

Ha vivido en un entorno sociofamiliar poco consistente. Su madre tenía 16 años cuando dio a luz a Elia, y el padre ha estado desaparecido prácticamente desde ese momento. La abuela ha sido el referente más estable y coherente, pero ha vivido con ella de manera intermitente. No tiene

hermanos y su infancia ha transcurrido en diferentes viviendas y contextos: residencia de la abuela, pisos en diferentes direcciones de la familia o centros residenciales. En relación a los recursos económicos, estos son inestables en función del momento de su vida y de su referente familiar, siendo más estable cuando vive con la abuela y más complicado cuando convive con su madre.

En el entorno familiar los límites eran difusos. De hecho, muchas veces salía de noche con la madre. La abuela intentaba oponerse, pero era complicado debido a la unión que había entre Elia y su madre. Se inició en el consumo de THC (marihuana) y alcohol a los 12-13 años, consumo que se agravó en muy poco tiempo: noches enteras consumiendo alcohol y drogas hasta altas horas de la madrugada, en alguna ocasión acudió al colegio bajos los efectos de tóxicos y provocaba situaciones desagradables.

Cursa Educación Primaria en Ibiza, hasta 2º. Se trasladó a Mallorca y estudió hasta 6º en un centro público. Tuvo que repetir 6º, pero se cambió a un nuevo centro donde ya se detectaron dificultades vinculadas a falta de límites, desmotivación y apatía.

Cursó 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un centro concertado de la ciudad, donde, tras un inicio complicado y de intentar diferentes medidas de reajuste, es derivada a la modalidad ALTER², combinando áreas instrumentales con formación de peluquería en una academia que abandona al poco tiempo.

Al tener que repetir curso es trasladada al instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad. Repite 1er curso en el nuevo centro y, posteriormente, al cursar 2º de ESO, fracasó de nuevo, con lo que se vuelve a intentar la modalidad de ALTER, esta vez en la rama profesional de administración, pero también abandona. Finalmente abandona la ESO con todas las materias suspendidas de ambos cursos y antes de cumplir los 16 años.

El profesorado de ambos centros la describen como una alumna con capacidades óptimas y con potencial, pero que su actitud había interferido constantemente en su progreso.

Su trayectoria educativa se recoge en la siguiente tabla:

² ALTER: Programa de integración social y educativa

Tabla 6*Trayectoria académica previa caso 1*

CURSO ESCOLAR	ENSEÑANZA	CURSO
2008/2009	Primaria	Hasta 2º
2009/2013	Primaria	Hasta 6º
2013/2014	Primaria	Repite 6º
2014/2015	Secundaria	1º
2015/2016	Secundaria	Repite 1º
2016/2017	Secundaria	2º absentista
2017/2018	-----	-----

Nota. Cuadro de elaboración propia. La intervención global realizada en este primer caso se describe en el Anexo D.

Caso 2 (seudónimo Pol). Alumno de 17 años, nacido en Palma, ciudad en la que vive la primera parte de su existencia, trasladándose al municipio de Migjorn a los 12 años. Vive con sus padres hasta que su progenitor muere cuando el alumno tenía 13 años, momento en que Pol inicia una etapa complicada en cuanto a gestión de emociones y desarrollo personal. Posteriormente, la madre tiene una nueva pareja con la que empieza a convivir cuando Pol tiene 15 años.

Se inicia en el consumo durante el proceso de duelo por la muerte de su padre, y este problema se agrava considerablemente con la aparición de la nueva pareja de la madre y la no asistencia a su centro escolar.

Es detenido tras una trayectoria complicada de diferentes delitos relacionados con la violencia filioparental. Tiene tres sentencias firmes: autor de un delito de lesiones en el ámbito familiar y un delito leve de injurias en el mismo ámbito, por lo que se le impone la medida de 10 meses en régimen semiabierto y 6 meses de libertad vigilada; otra sentencia como autor de un

delito de hurto, por la que se le impone una medida de 60 horas de prestaciones por el bien a la comunidad, y otra sentencia como autor de un delito leve de lesiones, por la que se le impone la medida de 9 meses de libertad vigilada. Esta última medida es cambiada por una medida de convivencia con grupo educativo debido a la conflictividad del menor en las relaciones con su madre, medida que se inicia en octubre de 2018. Al finalizar la convivencia, comienzan los diez meses de internamiento en régimen semiabierto de 18 meses. Inicia su cumplimiento, en marzo de 2019, en el Centro SE Es Mussol.

Cursa la etapa de Educación Infantil (EI) y los dos primeros cursos de EP en un colegio del centro de Palma. Por cambio de domicilio familiar a otro municipio, se produce un cambio de centro escolar donde finaliza su etapa de Primaria con éxito y con calificaciones óptimas. Hasta el momento se había manifestado como un alumno competente, bien integrado en ambos centros.

Inicia la ESO en el centro escolar que le corresponde por domicilio y municipio. Aunque hay un cambio significativo en el nivel de exigencia entre la EP y la ESO, el alumno trata de adaptarse y mantiene una actitud adecuada hasta que se produce el ya citado fallecimiento de su padre. Este hecho marca un antes y un después en su proceso educativo y en sus circunstancias vitales. A pesar de que se comunicó al centro escolar y de que el equipo docente trabajó con el alumno su proceso de duelo, el chico comenzó un proceso de desadherencia al recurso formativo y se iniciaron signos de alarma: algún episodio de absentismo, conductas en contra de las normas de convivencia, desinterés por la formación y conductas disruptivas.

A partir de este momento, el alumno desconecta de la formación, no acepta ayuda ni acompañamiento. Se inicia en el consumo de tóxicos (THC, cocaína, diazepinas...) de manera acelerada y desarrolla prácticas infractoras.

Deambula entre 1º, 2º y 3º de la ESO sorteando los expedientes, expulsiones y fracasos escolares, hasta que finalmente abandona la formación de 4º de la ESO a pesar de los esfuerzos estériles de la familia y el equipo docente. Por abandona la Educación Secundaria Obligatoria a los 16 años sin promocionar.

En ese momento ya había tenido contactos con el sistema de justicia juvenil por pequeños hurtos y situaciones de violencia, teniendo interpuesta una medida de medio abierto de libertad vigilada, donde se hace un intento de reenganchar al proceso formativo, derivando a una formación prelaboral, un programa de cualificación inicial de Mecánica que desarrollaba el Ayuntamiento de LLucmajor y que cursa de forma intermitente y con momentos de retroceso importantes.

Su trayectoria educativa se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 7

Trayectoria académica previa caso 2

CURSO ESCOLAR	ENSEÑANZA	CURSO
2004/2005 a 2009/2010	Primaria	3º Cambio domicilio a otro municipio
2010/2011 a 2012/2013	Primaria	4º - 6º
2013/2014	Secundaria	1º Promociona con apoyos y recuperaciones
2014/2015	Secundaria	Repite 2º
2015/2016	Secundaria	3º Es derivado a PMAR Promociona a 4º pero con materias suspendidas
2016/2017	Secundaria	4º ESO Suspende el curso completo
2017/2018		absentista

2018/2019	PCI (Programa de cualificación inicial)	Momento de inicio medida de privación de libertad
-----------	-----------------------------------------	---------------------------------------------------

Nota. Cuadro de elaboración propia. La intervención global realizada en este segundo caso se describe en el anexo D.

Caso 3 (seudónimo Leo). Leo nace en Brasil, en 2001. Se produce un proceso migratorio primario realizado por la madre que hace con reagrupación posterior, diez años después de su emigración a España, de los hijos (descendencia fruto de diferentes progenitores). El padre de Leo no ha asumido su rol parental nunca, siendo la cuidadora principal del joven, hasta su llegada a España, su abuela materna. La madre mantiene una vinculación telemática y escaso contacto real hasta la reagrupación, en pleno proceso de adolescencia del alumno. Leo llega a Mallorca a convivir con su madre una década después y con la nueva pareja de la madre con la que no tiene vínculo, sin dominar ninguna de las dos lenguas vehiculares de la isla. Desde el inicio de la convivencia, es difícil controlar comportamientos y mantiene una disciplina inapropiada y pautas educativas inconsistentes.

En el ámbito escolar, Leo refiere que obtenía buenos resultados en su escolarización en Brasil, pero reconoce que era un chico que ya presentaba problemas de desajustes conductuales. Inició el absentismo a edades tempranas, apenas asistía a clases. Aun así, era un chico competente y con buenas capacidades. A su llegada a España, solo asiste un año al centro educativo. Se le gestiona una matrícula por edad, pero apenas acude a clase. El alumno verbaliza que se siente desconectado de la formación. Al no tener competencia en las lenguas del centro, se le ofrece un programa especial (Programa de Acogimiento Lingüístico - PALIC) fuera del grupo de clase. No se siente cómodo ni conectado, por lo que recuperar su asistencia se hace imposible y callejea durante el horario lectivo por bares y plazas.

Todo ello provoca el inicio de conductas predelictivas, aumento de los problemas en casa y, en consecuencia, situaciones de elevada conflictividad en el domicilio, llegando al punto de que Leo

cuenta con dos expedientes en fiscalía por maltrato familiar y diferentes denuncias que dan como resultado medidas de libertad vigilada acompañadas de un trabajo individual con el alumno y complementadas con una intervención terapéutica con la familia y supervisión a cargo del responsable de la medida judicial.

Se desarrolla un trabajo intenso de capacitación parental a la madre y pareja para control del alumno, pero este sigue mostrando dificultad y delegación en otras figuras familiares como el hermano mayor o la pareja y poca implicación por dinámicas ejercidas durante años. Durante esta etapa, es el hermano mayor de Leo la única persona por la que muestra algo de aceptación. Ingresó en prisión cautelar (junto con otro familiar) por un presunto delito de robo con violencia con grupo organizado. Este hecho vuelve a desestabilizar el sistema familiar y al propio joven.

A nivel personal, hay que añadir que Leo muestra dificultades en cuanto a distorsión de la propia imagen y una alta deseabilidad social. También, cierta falta de madurez y dificultades en la asunción de compromiso/esfuerzo. Desde su llegada a España muestra actitudes procriminales/antisociales, no busca ayuda, desafía a la autoridad y es insensible y poco preocupado por los otros. A pesar de tener una base sólida en valores prosociales y creencias religiosas, inculcados por referentes familiares, Leo posee un sistema de valores y creencias antisociales arraigadas al haberse visto inmerso en contextos delictivos. En el pasado ha estado expuesto a situaciones de riesgo y situaciones traumáticas (muerte violenta de varios amigos suyos en su país). Presenta un desprecio a figuras que representan la ley y figuras de autoridad en general.

Respecto a intereses y ocio, se detectan pocas actividades organizadas, no invierte de manera productiva su tiempo de ocio y no demuestra de manera definida intereses personales. Sigue sin definirse en cuanto a interés en relación a actividades de ocio y tiempo libre. Por su dificultad de proyección hacia el futuro y desorganización general (si no se le guía hacia alguna acción concreta), se detecta una necesidad clara de abrir posibilidades y mostrar alternativas.

Las intervenciones realizadas no ofrecen los resultados esperados y la escalada delictiva es preocupante, desembocando en una medida de internamiento en el verano de 2018.

Hay que añadir que el caso se desarrolla en dos medidas de internamiento diferentes por lo que hay una intervención más larga, compleja e intensa.

Tabla 8

Trayectoria académica caso 3

CURSO ESCOLAR	ENSEÑANZA	CURSO
Hasta 2015-16	Primaria	Enseñanza básica
BRASIL		
2016-17	3º ESO	Absentista
2017-2018	Absentista	Absentista

Nota. Cuadro de elaboración propia. La intervención global realizada en este tercer caso se describe en el anexo D.

4.5.2. Segunda fase: elaboración de una lista de preguntas

Proponer preguntas de investigación es imprescindible para poder guiar la atención del investigador sobre el caso y para alcanzar los objetivos. Siguiendo las recomendaciones de Stake (2005) se han formulado las siguientes preguntas de investigación de acuerdo con los objetivos propuestos:

- ¿Cuáles son las circunstancias vitales y contextuales que rodean a estos menores que les han llevado a realizar conductas transgresoras?
- ¿Qué barreras obstaculizan la reincorporación de menores infractores al contexto familiar, escolar y social de referencia?
- ¿Qué facilitadores contribuyen a la reincorporación eficaz al contexto familiar, educativo y social de referencia de menores que han cometido delitos y les ayudan a convertirse en personas con éxito?

- ¿Qué intervenciones son más adecuadas para llevar a cabo durante las medidas de internamiento de menores infractores por medida judicial y qué cambios producen en su entorno escolar, familiar y social?

Para llevar a cabo el estudio y responder a los objetivos y a las preguntas anteriormente formuladas, partimos de considerandos tales como que los menores infractores se convierten en personas y estudiantes de éxito cuando se parte de la idea de que son personas o estudiantes que, por razones judiciales, han salido de manera precoz del sistema escolar y no de etiquetas tan peyorativas y ofensivas como alumnos terminales, alumnos con problemas graves de conducta, delincuentes, etc. (López et al., 2021).

A partir de un diseño de intervención global, estos alumnos con medidas judiciales pueden incorporarse no solo al circuito escolar, sino a sus contextos sociales como personas competentes en los diferentes ámbitos de su vida. Para ello, se deben analizar no solo las historias de vida y trayectorias formativas anteriores, sino también las alternativas desarrolladas hasta el momento y que se creían idóneas y adecuadas cuando, de hecho, han sido y son poco ajustadas a la realidad actual de la sociedad a la que sirven y al alumnado al que se quiere dar respuesta. Para un proceso de retorno exitoso es indispensable crear espacios escolares que trabajen positivamente la seguridad y la autoestima de su alumnado para trabajar en su desarrollo y en su propio aprendizaje, y les permitan, además de sentirse capaces y competentes, sentirse parte importante de su entorno (López et. al, 2021).

4.5.3. Localización de fuentes de datos

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información (Alvárez y San Fabián, 2012). Usualmente, la recogida de información sucede en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis (Hernández et al., 2014). En esta investigación, la recogida de información se hará en las

unidades docentes de los centros de menores y en los espacios que se comparten con familias y profesionales vinculados a cada proceso en concreto.

Desde este marco de estudio de casos y en función de la estructura y objeto de esta investigación, se han utilizado como instrumentos de recogida de datos: la entrevista, la observación y el análisis documental. Mientras que la entrevista y la observación son las fuentes principales de registro, los documentos ofrecen información del contexto, lo que permite la triangulación (Arday et al., 2004).

4.5.3.1. La entrevista.

La entrevista es una conversación entre dos personas con objetivos prefijados. Es una técnica antigua en la que el acto de comunicación es realizado por una parte que recibe información de otra parte (López y Deslauriers, 2011). Rodríguez et al. (1999) entienden que la entrevista es “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (p. 167). Una definición de entrevista, asociada a evaluación educativa, es la que nos presentan Lukas y Santiago (2009), quienes señalan que es esencialmente “una confrontación interpersonal, en la cual el entrevistador formula al entrevistado preguntas, con el fin de conseguir respuestas relacionadas con los propósitos de la evaluación” (p.223).

Se puede decir que la entrevista es uno de los instrumentos clásicos en la investigación cualitativa. En este trabajo se ha optado por ella al considerar que es la herramienta más adecuada para responder a los objetivos de la investigación.

Se referencian tres tipos de entrevistas (Corbetta, 2003; Díaz et al., 2013):

- Estructurada: las preguntas se completan previamente en un orden específico, con diferentes categorías u opciones para seleccionar temas. Se aplica estrictamente a todas las medidas. Por estar sistematizado, tiene la ventaja de ser fácil de clasificar y analizar, y es

altamente objetivo y confiable. Su desventaja es su falta de flexibilidad, que va de la mano de su falta de adaptación a los entrevistados y la reducida profundidad de análisis.

- **Semiestructurada:** proporciona un mayor nivel de flexibilidad que el estructurado, porque se basa en preguntas planificadas que se pueden personalizar para el encuestado. Su ventaja es que puede adaptarse a temas con gran potencial para motivar a los interlocutores a aclarar conceptos, reconocer la ambigüedad y reducir el formalismo.
- **Desestructurada:** más informal, flexible y metódica para adaptarse al tema o situación. Los sujetos tienen la libertad de desviarse del plan original más allá de la cuestión. La desventaja es que puede haber lagunas en la información necesaria para la investigación.

En este trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada a fin de crear un clima cómodo, acogedor y flexible para poder motivar a los entrevistados, sobre todo en el caso del alumnado. Además, en este tipo de entrevistas, las preguntas se definen con anterioridad, pero el orden o formulación de las mismas puede variar para profundizar en ciertas ideas que le sean relevantes o realizar más preguntas al respecto (McMillan y Schumacher, 2011).

Se diseñó una entrevista para cada grupo de participantes, esto es, para el alumnado, para los docentes y para los familiares (modelos de las entrevistas en el anexo E), lo que constituye un total de cuatro entrevistas en cada caso. Las entrevistas fueron revisadas por los directores de la investigación, quienes introdujeron algunas modificaciones. Posteriormente, las preguntas fueron valoradas por dos profesores universitarios expertos en metodologías de investigación. Se reajustaron las preguntas 3 y 6 de la entrevista a los docentes y a los profesionales de referencia. Posteriormente fueron enviadas a un experto en justicia juvenil de la provincia de Cataluña quien hizo algunas observaciones a la pregunta 4 de las entrevistas al alumnado y a los familiares. Finalmente, se realizaron algunas entrevistas a estudiantes, a familiares y a docentes y profesionales para comprobar su funcionamiento. La estructura general de las entrevistas es la siguiente:

- **Entrevista al alumnado.** Consta de dos bloques de preguntas: (1) preguntas sociodemográficas (género, edad, familia, situación judicial y académica) que registra la investigadora; (2) un conjunto de 35 preguntas dirigidas a conocer el recorrido escolar de los participantes (indagan en la etapa preinternamiento y en la de internamiento).
- **Entrevistas a docentes.** Consta de dos bloques de preguntas: (1) preguntas sociodemográficas (género, edad, dedicación y centro de trabajo) que recoge la investigadora; (2) un conjunto de 16 preguntas dirigidas a conocer el recorrido escolar de los participantes desde la perspectiva del profesorado.
- **Entrevista a familiares.** Consta de dos bloques de preguntas: (1) preguntas sociodemográficas (género, edad y relación de parentesco con el alumno) que señala la investigadora; (2) un conjunto de 8 preguntas dirigidas a conocer el recorrido escolar y personal anterior al internamiento desde la perspectiva del familiar. Seguidamente se presentan 12 preguntas para valorar su visión sobre el período de internamiento y, finalmente, una última orientada al futuro.

Previo a la realización de las entrevistas, por una parte se explicó el objetivo y las pretensiones de investigación, así como el proceso que se iría desarrollando. Por otra parte, se solicitó un consentimiento informado (modelo anexo F) y firmado por todos los participantes o sus tutores legales en un caso de minoría de edad, y se garantizó el anonimato, el uso de documentación personal y la publicación de los resultados con fines académicos que fue leído verbalmente y firmado por ambas partes. Las entrevistas fueron grabadas en audio con el permiso expreso, transcritas para su análisis y, posteriormente, borradas tal y como se indicó cuando se concedieron los permisos para el estudio de casos.

Los participantes pudieron hacer las preguntas o resolver las dudas que pudieran surgir antes de iniciar las entrevistas para poder así garantizar un clima cómodo y de confianza. Si bien es

cierto que la duración no fue excesiva (marcada en los cuadros correspondientes), la información extraída es completa y muy concreta.

Se realizaron un total de 12 entrevistas (tabla 9). Las entrevistas del Caso 1 tuvieron lugar en el Centro Socioeducativo Es Fusteret. Se realizaron a la alumna, al profesor de referencia del centro de menores y a un familiar; y, en el centro escolar, al docente de la etapa del proceso de vida de la alumna antes del internamiento. Hay que añadir que uno de los participantes elegidos, la madre de la alumna, finalmente y por motivos personales, no participó y se le hizo la entrevista a su abuela materna, quien realmente representaba el rol materno. Las entrevistas del Caso 2 tuvieron lugar en el Centro Socioeducativo Es Mussol. Se realizaron al alumno y al familiar en el centro socioeducativo. En un centro escolar del municipio de la zona de Migjorn de Mallorca se entrevistó al docente de las etapas de preinternamiento. Por último, la entrevista al profesor del período de internamiento tuvo lugar en el centro escolar donde retomó la secundaria para titular y obtener el graduado. En el caso de las entrevistas del tercer alumno, se realizaron en la sede del IES Can Balo, sito en el municipio de Marratxí. En relación al tercer caso, las entrevistas con la madre y el alumno fueron en un lugar informal, el alumno ya había finalizado medida de internamiento. Al profesorado se le realizó de nuevo la entrevista en la sede del IES Can Balo. Se pactó un horario, para las entrevistas, fuera de horas de docencia lectiva, no interfiriendo así en la dinámica general. Con las familias o docentes de otros centros sí se acordó en función de la disponibilidad horaria de la investigadora y los participantes.

Tabla 9*Participantes en entrevistas*

CASO 1	PARTICIPANTES	CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	Nº ENTREVISTAS
	Alumna	A-1	1 (con información de anterior, durante y al internamiento). Finalizando medida internamiento
	Familia (abuela)	F-1	1 (finalizando medida internamiento)
	Profesor	Docente-1	1 (anterior internamiento)
	Profesor	Docente-2	1 (durante y posterior al internamiento)
CASO 2	Alumno	A-2	1 (anterior, durante y al internamiento). Finalizando medida internamiento
	Familia (madre)	F-2	1 (finalizando medida internamiento)
	Profesor	Docente-3	1 (anterior internamiento)
	Profesor	Docente-4	1 (durante y posterior al internamiento)
CASO 3	Alumno	A-3	1 (durante y al internamiento). Finalizando medida internamiento
	Familia (madre)	F-3	1 (finalizando medida internamiento)
	Profesora	Docente-4	1 (anterior internamiento)
	Profesor	Docente-5	1 (durante y posterior al internamiento)

Nota. Elaboración propia.

Las entrevistas a los alumnos y a la familia, en los dos primeros casos, se realizaron en la última etapa de la medida de internamiento. Con el tercer alumno se realizaron ya en situación de libertad. Todo ello fue complementado por las observaciones y carta de despedida

Tabla 10*Registro de entrevistas Caso 1*

PERSONA	FORMATO	FECHA	DURACIÓN
Alumna	Presencial	18.12.2018	24.25 minutos
Familia (abuela)	Presencial	09.01.2019	20 minutos
Profesor (anterior internamiento)	Presencial	22.01.2019	17.45 minutos
Profesor (durante internamiento)	Presencial	29.03.2019	25 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11*Registro de entrevistas Caso 2*

PERSONA	FORMATO	FECHA	DURACIÓN
Alumno	Presencial	13.10.2019	30 minutos
Familia (madre)	Presencial	22.10.2019	35 minutos
Profesor (anterior internamiento)	Presencial	26.10.2019	20 minutos
Profesor (durante internamiento)	Presencial	10.11.2019	20 minutos

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12*Registro de entrevistas Caso 3*

PERSONA	FORMATO	FECHA	DURACIÓN
Alumno	Presencial	17.02.2022	25 minutos
Familia (madre)	Presencial	23.03.2022	20 minutos
Profesor (anterior internamiento)	Presencial	16.02.2022	20 minutos
Profesor (durante internamiento)	Presencial	16.02.2022	22 minutos

Nota. Elaboración propia.

4.5.3.2. La observación.

Las técnicas de observación son un conjunto de recursos y herramientas destinadas a identificar hechos, personas o grupos de personas. Implican formas de acercarse a la realidad del sujeto para conocerla. Como método o técnica de investigación científica asume una función investigativa en la que se cuestiona la realidad. Para ello hay que explorar el significado de lo que se observa, representando una práctica continua de organizar e introducir una serie de cortes para analizar un área en particular (Fernández, 2009).

Campos et al. (2012) afirman que la observación es el proceso que nos ayuda a recopilar datos e información, y consiste en utilizar nuestros sentidos y nuestra lógica para realizar un análisis más detallado de los hechos y realidades que constituyen el objeto de nuestro estudio. Es decir, se asocian regularmente con el comportamiento cotidiano que proporciona datos a los observadores. Observar significa investigar, predecir, mantener vigilancia y cautela, y anotar todo lo que se observa (Moreno, 2012).

Existen diferentes tipos de estudios observacionales en función de la participación del observador (Manterola y Otzen, 2014; Anguera, 2003).

- **La observación naturalista.** Es la que se desarrolla en el ambiente ordinario en el que se desenvuelve el sujeto sin que se provoquen las conductas objeto de estudio ni el observador interfiera o medie en la actividad del observado. Se llama naturalista porque su base es observar el fenómeno o hecho en el contexto natural y visualizando todas las variables.
- **La observación sistemática.** Suele realizarse después de llevarse a cabo observaciones puntuales o naturalistas en las que hemos constatado los eventos y las condiciones ambientales en las que se producen. Se acerca más al método experimental. Es el procedimiento encaminado a la percepción deliberada de una realidad conductual, de forma que, mediante su registro, codificación y análisis, nos proporcione resultados significativos del sujeto estudiado o de los hechos.

Los pilares de este tipo de observación son las categorías predeterminadas de conductas. Por categoría se entiende una especie de “molde” elaborado a partir de la realidad, ya sean sujetos, sucesos, actividades o contextos donde se puede colocar el comportamiento observado. Aguaded et al. (2020) definen las categorías con grupos de códigos que estarán adscritos a una de estas, los cuales permiten establecer relaciones y volver a clasificar con el objetivo de formar bloques de ideas que nos servirán de base para la construcción de los resultados. Las conductas susceptibles de ser observadas son tantas y tan variadas que cada estudio obliga a diseñar el propio sistema de categorías específico que las represente. Las categorías han de cumplir dos condiciones básicas: exhaustividad (cualquier conducta objeto de estudio ha de ser asignada a una categoría) y exclusividad (no solapamiento de las categorías).

- **La observación externa.** Proceso que se realiza desde el exterior del hecho o proceso, pudiéndose dar en diferentes versiones:
 - Observación no participante: no hay relación entre observador y observado.

- Observación participante: se da diálogo, entrevista o interacción deliberada con el/los observados.
- Participación-observación: tanto el observador como el observado pertenecen a un grupo natural de sujetos.
- Autoobservación: coinciden en el mismo individuo el observador y el observado.

El tipo de observación empleado en este estudio es la observación participante. Este tipo de observación, caracterizada por la inclusión del observador de una forma consciente en los acontecimientos observados (Rekalde et al., 2014), comparte en la medida de lo posible las actividades de la vida y, en ocasiones, los intereses y el afecto de un grupo de personas. Si bien es cierto que, según Fernández (2009), se recomienda que los investigadores no observen escenarios o temas con los que tengan afinidades personales o profesionales. El mismo autor afirma que puede ser un mediador para la comprensión de un conjunto de símbolos y significados compartidos por los individuos.

Dentro de esta modalidad, el papel del observador es activo, porque el investigador, el observador, es parte del contexto en el que se encuentran los tres estudiantes del caso presentado, es un miembro más de la comunidad investigadora. Por lo tanto, también realizamos observaciones participativas, ya que, como indica Anguera (2003), también hay una “cercanía” entre las figuras de observador y observado, dado que existe una relación previa entre maestra y alumnos. La participación es significativa, ya que el investigador desarrolla su labor en el espacio cotidiano en su vida laboral (Retegui, 2020).

Para realizar las observaciones se ha utilizado una hoja de registro elaborada para este trabajo (Anexo G) que aglutina, también, intervenciones puntuales y la observación de estas. Este documento es un ajuste de las plantillas que se usan como evidencias del desarrollo de cada caso y que se ha adaptado de manera natural al estudio que nos ocupa, ya que el día a día de las

intervenciones en los centros y del profesorado de Can Balo va regulado también por observaciones, notas de campo y registro de evidencias e intervenciones.

Las observaciones fueron realizadas durante el proceso de internamiento, tanto en la fase que recibiría la formación en alguna de las aulas de los centros de menores como cuando se reincorporaron en centros escolares o formativos de la comunidad (tablas 13, 14 y 15) a los alumnos de los casos durante el horario laboral en espacios y actividades de aula o de tutoría.

Tabla 13

Registro de observaciones Caso 1

CONTEXTO	FECHA	TIPO DE INTERVENCIÓN	REGISTRO
Aula centro SE	20.04.2018	Entrevista individual inicio internamiento ³	Doc específico (1ra entrevista)
Centro SE	17.05.2018	Observación aula	Doc evidencia tutoría
Centro SE	31.05.2018	Tutoría (confrontación de la información recibida de sus centros escolares)	Doc evidencia tutoría
IES	13.06.2018	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	29.06.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	06.09.2018	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
IES	22.09.2018	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Aula IES	09.10.2018	Observación (hecha por la profesora)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	25.20.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
IES	12.12.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría

³ Esta entrevista se realiza por protocolo a todo el alumnado, no se refiere a la entrevista de este estudio.

Centro SE	14.01.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Centro SE	08.03.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	24.04.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.05.2019	Tutoría con la familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	17.06.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	12.07.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.09.2019	Tutoría telefónica	Doc evidencia tutoría
Centro SE	24.10.2019	Tutoría final	Doc evidencia tutoría

Nota. Elaboración propia.

Tabla 14

Registro de observaciones Caso 2

CONTEXTO	FECHA	TIPO DE INTERVENCIÓN	REGISTRO
Aula centro SE	06.03.2019	Entrevista individual inicio internamiento	Entrevista individual
Centro SE	17.04.2019	Observación aula	Observación aula
Centro SE	26.05.2019	Tutoría (confrontación de la información recibida de sus centros escolares)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	09.06.2019	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	23.06.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.09.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
CEPA	01.10.2019	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.10.2019	Observación (hecha por la profesora)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	10.11.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	16.11.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría

Centro SE	03.12.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Centro SE	18.12.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	10.01.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Conversación telefónica	30.01.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
CEPA	07.02.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	21.02.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría

Nota. Elaboración propia.

Tabla 15

Registro de observaciones Caso 3

CONTEXTO	FECHA	TIPO DE INTERVENCIÓN	REGISTRO
Centro SE	28.07.2018	1ra entrevista con pedagoga centro SE	Doc evidencia tutoría
Centro SE	14.09.2018	Entrevista individual inicio internamiento	Doc evidencia tutoría
Centro SE	16.10.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.11.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	13.12.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	09.01.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	03.03.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	11.04.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	06.05.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	18.06.2019	Entrevista final 1er internamiento	Doc evidencia tutoría
Centro SE	28.09.2019	Entrevista individual inicio 2º internamiento	Doc evidencia tutoría
Centro SE	22.10.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	29.10.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría

Centro SE	05.11.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	10.12.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.01.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	19.02.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
	Marzo, abril y mayo 2020	Contactos por teléfono (confinamiento)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	28.05.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	09.06.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.09.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.10.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	16.11.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	18.01.2021	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	18.02.2021	Entrevista final	Doc evidencia tutoría

Nota. Elaboración propia.

4.5.3.3. Los documentos.

El análisis documental es una alternativa de investigación técnica que busca describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación. Implica un procesamiento analítico-sintético que, a su vez, incluye descripción bibliográfica y general de la fuente, clasificación, indización, anotaciones, extracción, traducción y compilación de reseñas (Dulzaides y Molina, 2004).

Se realizó un análisis de diferentes documentos a fin de obtener la información que, desde el punto de vista burocrático y administrativo, se pudiera recabar en relación al proceso de reincorporación de los menores infractores. Para López-Noguero (2002), las fuentes que se pueden valorar son muchas y variadas, pero la fuente documental más importante es la tradición escrita. Sin embargo, señala que los documentos escritos como fuentes de observación social son, por lo general, de carácter secundario. Esto se debe a que no refleja los mismos fenómenos sociales que ocurrieron, sino los resultados de cómo los investigadores los perciben e interpretan. Además, la

naturaleza indirecta de la documentación es evidente, ya que los usuarios pueden contar hechos sin poder tocarlos directamente. La prueba documental proporciona un apoyo útil, pero está estructurada como un procedimiento para ser utilizado además de otras técnicas como las empleadas.

Los documentos con los cuales se trabajó son los siguientes:

- Sentencia de internamiento: recoge toda la información judicial relevante, tal como la medida de internamiento, el régimen y la secuenciación; los hechos acontecidos; los delitos cometidos, y la tipificación.
- Informes de la fiscalía: documentos donde se puede obtener información global del menor. Se trata de una recopilación que realizan los equipos multidisciplinares o equipos técnicos de la fiscalía y que acompañan a la sentencia de internamiento con información global de todos los ámbitos de la persona (familia, contexto social, formación, ocio, consumo de tóxicos...).
- Informes escolares y psicopedagógicos: documentación facilitada por los centros escolares que forman parte de la trayectoria previa del alumno. Permite obtener una fotografía del proceso escolar y facilita poder empezar a determinar barreras para el desarrollo del proceso de éxito del menor.
- Resultados del Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J): es la herramienta inicial de evaluación del comportamiento delictivo; es el recurso propio de justicia juvenil para la evaluación y detección de riesgo de incidencia. Se emplea tanto en la predicción de la conducta delictiva reiterada en jóvenes infractores, como en la implementación de programas de intervención apropiados para dicha población (Garrido et al., 2017).
- Proyecto Individual de Ejecución (PIE): se configura dentro del sistema de justicia juvenil como el elemento importante de la intervención, ya que incluye tanto los objetivos y la intervención diseñada concretamente para cada menor, como la relación de actividades o los programas que debe realizar, así como el cronograma y otras herramientas indispensables (Nieto, 2016).

- Informes de seguimiento del PIE: estos informes se generan cada tres meses y se estructuran a partir del IGI-J. Es otro de los documentos que se desarrollan en equipo y donde los docentes aportan información muy significativa.
- Evidencias de los profesionales implicados (trabajador social, psicólogo o profesor de referencia): son las evidencias escritas que van realizando los diferentes profesionales que intervienen con cada menor o en cada caso y que están siempre accesibles al resto de profesionales, todo ello gestionado desde las directrices marcadas por el comité ético.

4.5.4. Cuarta fase. Análisis de los datos y construcción de las categorías

La siguiente fase se inicia con el objetivo de construir categorías de análisis para alcanzar conceptos sencillos que nos faciliten la comprensión de los casos y los procesos que se desarrollan. Para ello se realiza una tarea de análisis de los datos extraídos durante toda la investigación teniendo en cuenta tres elementos clave: la organización de los datos, la reducción de estos y la categorización, de modo que los patrones y los temas puedan identificarse, vincularse fácilmente y transitar hacia los resultados y conclusiones.

Este proceso implica analizar todos los datos obtenidos para identificar las unidades en el texto y, con posterioridad, agruparlas para poder interpretarlas de manera cualitativa. De esta forma se facilita el poder responder a las preguntas de la investigación con información válida y fiable (Shiro, 2014).

En este sentido, entendemos las categorías como un recurso para establecer clasificaciones que nos ayuden a estructurar y entender la información que vamos a estudiar y analizar. Dicho esto, se hace lógico afirmar que ello implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar el “todo” (Romero, 2005).

Una categoría es una taxonomía básica de las conceptualizaciones anteriores de objetos de investigación, que describe un tema, contexto o clase de objetos que pueden decir algo. Una taxonomía es un concepto que aglutina una serie de términos conectados mediante algún modelo

estructural que facilita la relación de contenidos relacionados (Centella, 2005). Dicha información toma sentido y lógica cuando es contextualizada en la realidad del objeto de estudio; su proceso de construcción está relacionado con las cuestiones dialécticas, metodológicas y con la perspectiva del investigado.

Para la selección de estas categorías se ha renunciado al uso de un software o a ser asistido por un programa informático. Autores como Amezcua y Gálvez (2002) afirman que en este tipo de análisis no todo son ventajas y que pueden dar pie al fraccionamiento de la información, la pérdida de la visión global o, incluso, la descontextualización. Otro aspecto es la posibilidad de convertir el proceso de categorización en un ejercicio mecánico y no en la auténtica tarea de interpretación de toda la información recogida.

Como se ha avanzado, el proceso desarrollado parte de un trabajo realizado sin ningún tipo de software, invirtiendo el tiempo necesario para hacer una lectura profunda de toda la información transcrita de las entrevistas, de las observaciones recogidas y de la documentación leída y vaciada. Una vez realizada esta revisión, se inicia el proceso de análisis y codificación donde, y siguiendo la línea que presenta Álvarez-Gayou (2005), se dan los siguientes momentos:

1. Rotular la información por colores en función de sus conectores, ideas o realidades que se van detectando y extrayendo.
2. Anotar y marcar comentarios que den pista y estructura a las diferentes partes de los datos, organizándolos en tópicos como primer sistema de clasificación.
3. Hacer listado de tópicos o temas.
4. Ir determinando las categorías para su posterior definición.

Para este proceso se han hecho necesarias diversas lecturas, ya que era imprescindible estar conectado plenamente con el texto. Estas sucesivas lecturas alumbran con claridad y dan estructura al análisis (Fernández, 2006).

Este mismo autor afirma que esta fase descriptiva del análisis da las bases para la fase interpretativa de la que emergerán los significados a partir de los datos, para su posterior interpretación y andamiaje para las conclusiones finales

4.5.4.1. Proceso de construcción del texto: de las evidencias a las categorías.

El diseño de este informe, que es el elemento clave de este capítulo, se ha realizado a partir de un trabajo de selección riguroso de categorías que están organizadas alrededor de las dimensiones ámbito familiar, institucional y personal, espacios y escenarios claves para defender la intervención que presenta este trabajo, y han sido estructuradas a partir de una labor de reflexión sobre los objetivos de esta investigación.

La presente investigación construye el proceso de la categorización, presentado en el anterior apartado, a partir de un sistema mixto. Desde una perspectiva inductiva, las categorías emergen de los datos con base al análisis de los patrones y recurrencias (Romero, 2005). Por otra parte, se complementa con el método deductivo, acudiendo a los descriptores de la investigación con la finalidad de aumentar la eficiencia (Prieto, 2018) de los diferentes procesos que se van desarrollado en la construcción del árbol general de categorías.

La idea, para identificar las categorías de análisis, es la de reducir la realidad a conceptos claros y sencillos de comprender (Rivas, 2015). Se realizan diferentes lecturas profundas de todo el material a vaciar: transcripción de las entrevistas, observaciones registradas y documentación recogida. A partir de estas lecturas realizadas, se van anotando los conceptos/ideas que se repiten y que se vinculan de manera natural a descriptores del cuerpo teórico.

Este proceso continuo de revisión permanente y sistemática de la información recolectada, que incluye oír las grabaciones, volver a los textos con la actitud de revivir y sumergirnos para su reflexión acerca de la realidad vivida con el fin de comprender lo que sucede (Galeano, 2004), permite una construcción rigurosa que garantiza una base sólida para la elaboración de los resultados.

En dicho proceso se van extrayendo y relacionando unidades de información que toman forma e identidad propia, y se van reflejando en fichas y documentos estructurados a partir de las categorías previamente seleccionadas y que, con posterioridad, serán definidas. Esta ficha posterior será la base para la elaboración de resultados, siempre después de otro proceso de lectura y reflexión.

Este proceso no es mecánico ni lineal. A medida que se profundiza, algunas categorías han desaparecido o se han unificado dando pie a otras. Son momentos de ajuste necesarios para preparar un material riguroso que conlleve al análisis y a la interpretación de los resultados (Romero, 2005).

Una vez creadas las categorías y presentadas por ámbitos, personal o individual, familiar y de contexto socioeducativo, se crean las dimensiones con el objetivo de dar coherencia a los resultados posteriores. A partir de la interpretación de los objetivos específicos y la información ya clasificada en categorías, las dimensiones se dividen en tres: experiencias personales y educativas, intervenciones desde Can Balo y obstáculos y facilitadores del proceso de cambio.

En la primera dimensión se vinculan aquellas categorías relacionadas con las experiencias personales y educativas propias de los protagonistas o agentes asociados: familias y otros profesionales que desde una vertiente individual se regulan y gestionan para generar avances. Las vivencias previas, las necesidades, las variables emocionales, las relaciones, las variables conductuales y motivacionales y el nivel de satisfacción/crecimiento son elementos que han facilitado la reflexión sobre futuras intervenciones.

A la segunda dimensión se le han designado aquellas categorías vinculadas de manera directa a las diferentes intervenciones diseñadas y aplicadas desde el entorno y la realidad de Can Balo. Se trata de un trabajo desarrollado no sólo directamente con los protagonistas, sino también con familias y profesionales implicados en los diferentes casos que se presentan. Acogida, intervención, clima, proceso de incorporación, apoyo, coordinaciones/comunicaciones y plan de intervención son las asignadas a este bloque.

Por último, la tercera dimensión refiere a las categorías relacionadas con barreras y respuestas facilitadoras para la promoción del proceso de cambio. Expectativas previas (barrera), expectativas futuras (facilitador), hábitos saludables (barreras), barreras, rendimiento académico (facilitador) y evaluación del proceso nos ofrecen información interesante relacionada con esta dimensión.

4.5.4.2. Definición de las categorías.

Cada categoría establecida se ha definido previamente para así entender la información que engloba y cómo debe ser entendida e interpretada. Todo ello se ubicó en el apartado correspondiente para la complementación de este informe.

El proceso de categorización es un proceso de revisión continua, como ya se ha avanzado y defiende Romero (2005). Por ello, tiene una significativa importancia y justifica la inversión de tiempo y rigurosidad en el mismo.

Mejía (2011) plantea que la categorización, a la par que la codificación, son parte de un proceso para determinar las unidades de información significativas de un texto. Las unidades temáticas se asocian a los contenidos categoriales y estos, a su vez, se representan en determinados códigos.

Del presente trabajo, y de todo el proceso previo de codificación y categorización de la información recogida, suceden las siguientes categorías que se presentan debidamente definidas.

1. **Proceso de acogida.** Esta categoría recoge toda la información que hace referencia a la llegada del alumno al centro SE, al centro escolar de referencia, así como también a la acogida que se hace desde del Programa de Enseñanza Reglada a la familia al inicio del proceso.
2. **Vivencias previas.** Refiere a todo aquello relacionado con todas las experiencias vividas por el alumno y sus familias en su etapa anterior a la medida de internamiento.
3. **Expectativas actuales.** Comentarios, miedos y pronósticos sobre la predicción que hacen, a

corto plazo, alumnado, familia y profesorado en relación a lo que puede suceder durante la medida de internamiento.

4. **Necesidades.** Se recogen aquellos aspectos que manifiestan los agentes (familia, alumnado o profesorado) en relación a lo que precisan y ellos pueden identificar, así como también los que no son expresados pero sí que se detectan durante los procesos de intervención.
5. **Dinámicas.** Información referida a tareas, actividades, organizaciones... que se han desarrollado en los espacios intra e intercentro con el alumnado, familia o profesorado implicado desde el Programa de Enseñanza Reglada.
6. **Variables emocionales.** Referencias a miedos, culpas, frustraciones y demás emociones que hayan emergido durante el proceso del alumnado y la familia.
7. **Relaciones.** Información que refleja el tipo de vínculos y conexiones del alumno con su familia (y viceversa), iguales o profesorado, así como de la familia con otros agentes sociales y profesorado en relación a trabajo en red.
8. **Expectativas de futuro.** Datos relacionados con las metas, los cambios que se desean o la predicción que hace familia, alumnado y profesorado una vez finalizada la medida judicial.
9. **Clima.** Información relacionada con el ambiente o situaciones de aula/centro escolar o familiar en cuanto a relaciones, dinámicas desarrolladas y conexiones.
10. **Hábitos no saludables.** Aglutina información sobre aquellos aspectos que interfieren en el estado físico, emocional y mental del alumnado: consumo, rutinas o alimentación.
11. **Proceso de incorporación al centro ordinario.** Recoge las referencias conectadas con las variables implicadas en el proceso de adaptación al contexto escolar de referencia. Fase del proceso global de la medida de internamiento.
12. **Apoyos/facilitadores.** Datos relacionados con recursos, dinámicas y estrategias que se han puesto en marcha para favorecer el buen funcionamiento de cada proceso, dirigidos a alumnado y familia.
13. **Barreras.** Información extraída de los tres contextos, relacionando aquellos factores que han

dificultado los diferentes procesos desarrollados antes y después de la intervención diseñada.

14. **Variabes conductuales y motivacionales.** Categoría que aglutina los comportamientos y motivaciones que manifiestan el alumnado y sus familias durante el proceso de acogida e intervención.
15. **Rendimiento académico.** Información referida a la evaluación del conocimiento adquirido, capacidades y competencias demostradas y que quedan recogidas en informes y cualificaciones escolares
16. **Coordinación/comunicación.** Reseñas relacionadas con las diferentes comunicaciones, colaboraciones y coordinaciones que se han establecido en los diferentes contextos y situaciones: alumnado/profesorado, familia/profesorado, profesorado/profesorado, interinstituciones...
17. **Plan de intervención.** Notas identificadas en relación a aspectos que forman parte del plan de trabajo diseñado y los diferentes compromisos y acuerdos que se han establecido con diferentes agentes de los distintos contextos: alumnado/profesorado, familia/profesorado, profesorado/profesorado, interinstituciones...
18. **Valoración del proceso.** Apuntes sobre las apreciaciones que hace el alumnado, familia o profesorado sobre las fases y momentos que se han ido desarrollando durante todo el proceso y que ha durado la medida de internamiento.
19. **Satisfacción.** Información sobre el sentimiento/sensación de bienestar que se ha tenido/percibido en los diferentes contextos. Categoría que recoge información tanto del alumnado o familia como del profesorado relacionado con cada caso.

Figura 13*Categorías y contextos*

Nota. Elaboración propia.

4.5.5. Quinta fase. Proceso de análisis e interpretación: elaboración del informe

Las fuentes de datos generan información que debe ser analizada. “El análisis de la información es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación inserto en todas las fases de la investigación que permite comprender el fenómeno que se estudia” (Sandín, 2003, citado por Vera, 2010, p. 1).

En esta investigación, el análisis de datos a partir de las entrevistas, de las observaciones y de los registros de fuentes documentales permite reconstruir las experiencias personales y educativas de tres menores que les han llevado a una situación de internamiento, y examinar qué ha obstaculizado y facilitado su proceso de reincorporación escolar volviéndoles a poner en el camino del éxito.

Para ello, como se presenta en el apartado anterior, se realiza un trabajo exhaustivo de sucesivas y profundas lecturas, y un análisis de toda la información extraída a partir de las fuentes presentadas. A medida que se van haciendo las lecturas y reflexionando sobre la información, se inicia el proceso de categorización. Es un proceso largo y complejo que se revisa, actualiza y ajusta a medida que las lecturas se suceden y el análisis es más profundo. Inicialmente surgen entre 20 y 24 categorías, las cuales se analizan en los tres contextos: familiar, personal/individual del alumnado y contextual en referencia al centro escolar y de menores. Estas se van reajustando y terminan resultando 19 categorías finales.

Con este fin, se estudia toda la información extraída a partir de los instrumentos elegidos:

1. **Análisis de las entrevistas.** Se designó a los participantes dentro de cada caso según se indica en la tabla 9. Se utilizó el análisis temático categórico que considera la presencia o ausencia de un término o concepto de manera independiente e inductiva para cada categoría que aparece en el contenido (Andreu, 2002; Rodríguez et al., 1999). Las entrevistas grabadas fueron transcritas y, a continuación y como se ha avanzado, se realizaron varias lecturas para identificar las categorías y los temas de análisis, y una lectura con mayor profundidad para detectar los elementos repetidos, por lo que se realizó un análisis del contenido mediante su segmentación en elementos más simples que permitieran organizar y analizar la información. El análisis siguió criterios temáticos (considerando el tema que se trata, para seleccionar segmentos textuales que traten ese mismo tema o contenidos similares y juntarlos en un mismo bloque de análisis) y criterios gramaticales (diferenciando oraciones o párrafos como unidades básicas del texto, teniendo estas unidades sentido propio por sí mismas). Las categorías y dimensiones se plasmaron en un esquema (anexo H), y se formuló una teoría que giró en torno a las respuestas sobre los tres períodos a estudiar: preinternamiento, durante la medida judicial y finalización del internamiento.
2. **Análisis de las observaciones registradas.** El mismo proceso se realiza con todas las observaciones registradas y reflejadas en epígrafes anteriores en las tablas 13, 14 y 15. De

toda la información obtenida se hace una revisión profunda y se confirma que las categorías establecidas son las correctas y que abarcan toda la información que se tiene.

3. **Análisis de informes y documentación escolar y judicial.** Por último, se hace un vaciado de toda la documentación estudiada y ya presentada en el apartado correspondiente.

El proceso desarrollado confirma las categorías establecidas y la información va encajando de manera natural en la estructuración realizada.

Tabla 16

Resumen de fuentes de información y códigos

ENTREVISTAS				DOCUMENTACIÓN		
(E)				(D)		
Alumnado	Familia	Escuela- Profesorado (ESC)		Documentos juzgado	Documentos escolares	CIONES
(P)	(F)	Antes I (ESC.1)	Después I (ESC.2)	(D.J)	(D.E)	((
P1	F1	ESC.1.1	ESC.1.2	D.J.1	D.E.1	C
P2	F2	ESC.2.1	ESC.2.2	D.J.2	D.E.2	C
P3	F3	ESC.3.1	ESC.3.2	D.J.3	D.E.3	C

Nota. Elaboración propia.

El proceso de categorización y codificación de las transcripciones fue realizado por la investigadora, quien se reunió posteriormente para discutir los hallazgos con los directores de la investigación y los acuerdos se alcanzaron por consenso entre los tres.

Tras lecturas profundas y análisis de toda la información extraída, se extraen los temas más emergentes. Para su clasificación y estructuración se usan códigos numéricos y así se codifican unidades de información. Los temas que surgieron circundan alrededor de los tres períodos que marcaban su proceso: antes de la medida de internamiento, durante la medida de internamiento y en su finalización. Aspectos como sus sentimientos, vivencias, factores que supusieron obstáculos o que facilitaron los cambios, las intervenciones y los reajustes que se daban, etc., dieron pie a las categorías finales, las cuales darían sentido y cohesión a todas las unidades de información segmentadas extraídas. Estas categorías resultantes del análisis son la presentadas y definidas en el inicio del presente epígrafe y reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 17

Categorías y códigos

CONTEXTOS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Familiar	1. Acogida	F1
	2. Vivencias previas	F2
	3. Expectativas actuales	F3
	4. Necesidades	F4
	5. Dinámicas	F5
	6. Variables emocionales	F6
	7. Relaciones	F7
	8. Expectativas de futuro	F8
	9. Clima	F9
	10. Hábitos Saludables	F10
	11. Proceso de incorporación	F11
	12. Apoyos/facilitadores	F12
	13. Barreras	F13
	14. Variables conductuales y motivacionales	F14
	15. Rendimiento académico	F15
	16. Coordinación/comunicación	F16
	17. Plan de Intervención (acuerdos/compromisos)	F17
	18. Valoración del proceso	F18
	19. Satisfacción	F19
Escolar	1. Acogida	ESC 1
	2. Vivencias previas	ESC 2
	3. Expectativas actuales	ESC 3
	4. Necesidades	ESC 4
	5. Dinámicas	ESC 5
	6. Variables emocionales	ESC 6
	7. Relaciones	ESC 6

	8. Expectativas de futuro	ESC 7
	9. Clima	ESC 8
	10. Hábitos Saludables	ESC 9
	11. Proceso de incorporación	ESC 10
	12. Apoyos/facilitadores	ESC 11
	13. Barreras	ESC 12
	14. Variables conductuales y motivacionales	ESC 13
	15. Rendimiento académico	ESC 14
	16. Coordinación/comunicación	ESC 15
	17. Plan de Intervención (acuerdos/compromisos)	ESC 16
	18. Valoración del proceso	ESC 17
	19. Satisfacción	ESC 18
		ESC 19
Personal	1. Acogida	P 1
	2. Vivencias previas	P 2
	3. Expectativas actuales	P 3
	4. Necesidades	P 4
	5. Dinámicas	P 5
	6. Variables emocionales	P 6
	7. Relaciones	P 7
	8. Expectativas de futuro	P 8
	9. Clima	P 9
	10. Hábitos Saludables	P 10
	11. Proceso de incorporación	P 11
	12. Apoyos/facilitadores	P 12
	13. Barreras	P 13
	14. Variables conductuales y motivacionales	P 14
	15. Rendimiento académico	P 15
	16. Coordinación/comunicación	P 16
	17. Plan de Intervención (acuerdos/compromisos)	P 17
	18. Valoración del proceso	P 18
	19. Satisfacción	P 19

Nota. Elaboración propia.

- Análisis de las observaciones. Para el análisis de datos procedentes de la observación se hace una lectura profunda y revisión de las anotaciones registradas en las matrices diseñadas para dicho registro. Después de la lectura se extraen, a partir de las categorías ya presentadas y definidas, aquellas observaciones detectadas, con el fin de configurar y describir la mejora en el comportamiento de la forma más aproximada posible, y observar la interacción entre el alumno y el entorno de aprendizaje como evidencia de éxito. A este análisis, y posterior descripción de lo observado, se le suma la interpretación de las

observaciones anotadas por la investigadora, para cumplimentar y ajustar la descripción a la realidad vivida.

- Análisis documental: la lectura detenida y la revisión constante de los documentos han sido tenidos en cuenta, tanto para el seguimiento de los estudiantes como para su integración en el estudio de casos en la investigación. De todos, el Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J) es el que marca todo el proceso de intervención durante la medida judicial. La intensidad o periodicidad de la actuación del técnico dependerá del nivel de riesgo que el menor o alumno presente, y podrá determinarse a partir de la información extraída del IGI-J.

La elaboración del informe implica contar de forma cronológica la investigación con descripciones narrativas detalladas sobre la recogida de datos a partir de las fuentes, el proceso de elaboración de preguntas, etc. Es el momento final del proceso durante el cual se da la presentación y difusión de resultados (Pizá et al., 2019). Es decir, es el estadio en el que se inicia la redacción del llamado informe final, instante clave en el proceso que se debe cerrar con la rigurosidad e importancia que merece.

Este documento tiene que cumplir con los parámetros de validez, teorización, representatividad y fiabilidad, intentando encajar de la manera más perfecta posible todo el trabajo desarrollado en los diferentes momentos del proceso realizado durante toda la investigación (Escudero y Cortez, 2018).

La finalidad de este informe es poner el foco de atención en un tema relevante que hasta el momento no había sido estudiado en profundidad y comunicar la información desarrollada a lo largo de este trabajo. Para desarrollar este trámite con éxito se han tenido en cuenta las recomendaciones de Escudero y Cortez (2018): planificación, textualización y revisión. No obstante, este documento se someterá a la evaluación de un tribunal, y recoge cronológicamente de manera detallada el proceso seguido para su realización.

Haciendo síntesis de todo lo expuesto, y a partir de la estructuración de las fases de una investigación cualitativa que presentan Rodríguez et al. (1996), se refleja en esta tabla el cronograma desarrollado:

Tabla 18

Fases de la investigación

FASES	ACTUACIONES
PREPARATORIA	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de la literatura relacionada con los descriptores del trabajo. - Construcción del marco teórico. - Aproximación al planteamiento del problema e iniciación del diseño metodológico. - Solicitud de permisos y primeras negociaciones. - Selección de la muestra.
TRABAJO DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Observación y registro. - Entrevistas al alumnado elegido y agentes sociales vinculados. - Vaciado de informes y documentación. - Registro y transcripción de toda la información.
ANALÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura profunda y análisis de toda la información. - Establecimiento de las categorías. - Estructuración de las dimensiones y contextos.
INFORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción del informe.

Nota. Elaboración propia.

Dicho proceso se alarga en el tiempo durante un período de cinco años, dándose el inicio a finales del año 2017, primer trimestre del curso 2017-18, momento en el que se realiza la selección de casos paralelamente a la construcción del marco teórico y del diseño metodológico, y cerrándose durante el transcurso del curso 2022-23. Ha representado un proceso complejo e intenso en el que, a pesar de que se presenta en una línea temporal, se han dado momentos de reajuste y revisión continua que han podido producir retornos a puntos anteriores, pero siempre desde una perspectiva helicoidal, es decir, profundizando y creciendo.

4.5. Criterios éticos y de rigor de la investigación

En la investigación cualitativa, los criterios éticos son un elemento presente en todo el proceso investigador (Tójar, 2006). Este es uno de los aspectos más controvertidos y problemáticos de la investigación educativa. Para lograr la precisión y confiabilidad necesarias con respecto a los datos y procedimientos, los investigadores cualitativos proponen el trabajo sostenido a largo plazo, la triangulación y la descripción de los procesos de investigación en el campo. Esto es lo que sucedió en nuestro caso. Y ello se debe a que consideramos estos temas tanto en el diseño del estudio como en su desarrollo y conclusiones.

Precisamente por ello, en aras de hacer un trabajo de calidad, se ha tratado de discernir entre la información recopilada y la perspectiva de la información proveniente del investigador. Para ello, se han respetado los criterios de rigor que caracterizan al método cualitativo señalados por Lincoln y Guba (1985) y Guba y Lincoln (1981; 1989), quienes pretenden alcanzar lo que Guba denomina la confiabilidad (*trustworthiness*) y que se basa en la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. Así, el rigor y la confiabilidad en la presente investigación se establecieron a través de estos criterios, proporcionando y describiendo lo más detalladamente que se ha podido o sabido hacer, los métodos de recopilación, análisis e interpretación de datos.

- La credibilidad (autenticidad) alude a que todos los datos de la investigación sean aceptables, esto es, creíbles; se mira el valor verdad de la investigación. El criterio de credibilidad se cumple cuando las interpretaciones de los datos recabados sobre las acciones son identificadas por los actores involucrados en el estudio o han estado en contacto con el fenómeno de estudio. Por tanto, hay que presentar datos aceptables y, para ello, se deben contrastar las interpretaciones a través de diferentes procedimientos. Para respaldar este criterio se ha contextualizado la investigación describiendo la dilatada trayectoria de la investigadora y su inmersión en el contexto directo en los centros de menores, lo que también ha permitido y facilitado la constancia en la observación. Así mismo, se ha

producido un intercambio de información entre la investigadora y todos los participantes a través de las reuniones y conversaciones permitiendo, además, su revisión. Se han descrito detalladamente los pasos llevados a cabo para la recogida de datos y el análisis realizado, y se han recogido las transcripciones de las entrevistas, de las observaciones y las anotaciones del cuadernos de campo, a fin de conseguir la aceptabilidad de los resultados.

- La transferibilidad hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de un trabajo a otros casos. Aunque la generalización no es una acción fácil, dado el carácter único e irrepetible de los casos, sí cabe la posibilidad de realizar algún tipo de transferencia a otros centros o contextos, dependiendo del grado de similitud. Para aplicar los resultados a otros contextos debe explicitar el contexto en que ha tenido lugar el estudio y cómo este ha sido realizado, ya que las decisiones que se tomen son clave para decidir si se pueden transferir o no los resultados a esos otros contextos. En esta investigación se ha tratado de describir la respuesta a los menores infractores para ponerlos en el camino de convertirse en alumnos y personas de éxito. Para garantizar la transferibilidad y procurar que estos resultados sean extrapolables y útiles para futuras investigaciones, se han contextualizado los casos y el ambiente, se han descrito los instrumentos utilizados y el proceso de recopilación y análisis de la información.
- La dependencia (consistencia) está relacionada con la estabilidad de los datos y el conocimiento de los factores que explican la variabilidad observada al replicar los estudios. Sin embargo, es imposible lograr la estabilidad cuando se examinan contextos reales y, por lo tanto, irrepetibles, como sucede en la investigación cualitativa, y máxime en este estudio en particular, por cuanto el programa descrito es pionero en España. Este criterio está relacionado, por tanto, con los resultados obtenidos en la investigación, si existe una equivalencia o una aproximación de los resultados obtenidos a los resultados de otras investigaciones previas. Para ello se ha fundamentado el estudio en una revisión de la

literatura en materia de diversidad y educación inclusiva, y contrastado los resultados con argumentos de otros estudios realizados en nuestro país en centros de menores infractores.

- La confirmabilidad (neutralidad) remite a la neutralidad de los investigadores, que no ha de confundirse con la “neutralidad científica” libre de valores, sino que persigue mostrar los posibles sesgos de los investigadores en el proceso. Este criterio trata de demostrar la intersubjetividad de los datos obtenidos, su independencia respecto al investigador que los obtiene. Aunque se acepta cierto grado de subjetividad en la investigación cualitativa, el procedimiento para la obtención de la verificabilidad tiene como objetivo dar cuenta de la posición del investigador, la claridad y la imparcialidad en la interpretación y análisis de los datos. Para responder, por tanto, a este criterio, se han justificado los intereses de la investigadora sobre la temática. Al formar parte como maestra y actualmente directora del IES Can Balo, contexto donde se desarrolla esta investigación, el estudio se ha podido ver influenciado por las vivencias personales. Al haber conocido a los protagonistas de los casos presentados personalmente, la interpretación de los datos obtenidos puede haberse visto condicionada. Por ello, esta investigación se enfoca desde valores que favorecen la diversidad y la inclusión como valores, lo cual puede ser confirmado por distintas vías y personas (expertos, informantes, tribunales...) y por la triangulación, como seguidamente se explicará. Desde esta visión, el diseño y la interpretación de los datos obtenidos están orientados a la reincorporación de los menores a sus contextos naturales.

Este criterio guarda relación con la reflexión sobre las intenciones de la investigadora sobre su práctica o proceder en la investigación, lo que, en definitiva, constituye un proceso de aprendizaje abierto y crítico que es una mirada sobre la propia investigación (Torrego, 2014). Dada la afinidad e implicación de la investigadora en el contexto de estudio, se ha tratado de realizar una búsqueda de la evidencia negativa, esto es, junto a los directores de la investigación se ha cuestionado si hay datos que se oponen a las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación. En definitiva, se

ha procurado realizar una constante comprobación de la coherencia del estudio y de las intenciones de la investigadora.

La triangulación (Hernández et al., 2014; Rodríguez et al., 1999) es otro criterio que ayudaría a conseguir la confiabilidad. No obstante, el objetivo de este estudio no está orientado a aumentar la confiabilidad, sino a producir conocimientos sobre una determinada realidad, la de los menores que han sido apartados del sistema educativo que, por haber cometido delitos y ser detenidos, deben cumplir medidas judiciales de internamiento. Podría considerarse que es la sensibilidad propia de la investigación cualitativa la que lleva de manera recurrente a buscar la triangulación, tanto en el muestreo intencional (variabilidad de opiniones) como en el propio diseño que va y vuelve del problema a la recopilación de datos, etc. Como ya ha quedado patente, la experiencia prolongada de más de dos décadas de trabajo de la investigadora en el contexto de estudio, el uso de diferentes instrumentos y el tener a disposición todas las diversas fuentes de recopilación de datos, así como el trabajo como profesora asociada en la Universitat de les Illes Balears, ha permitido realizar:

1. Una triangulación de datos a fin de corroborar una misma información.
2. Una triangulación de investigadores (los directores de esta tesis) para asegurar que las interpretaciones de la información no se hayan visto salpicadas por contradicciones o incoherencias.

Por otra parte, el estudio se acogió a la política de calidad de la Universitat de les Illes Balears, donde se refleja el marco legal y regulador de las acciones sujetas a investigación para cumplir con los criterios éticos de la investigación, especialmente los referentes a la protección y la seguridad de los datos. Se ha asegurado el cumplimiento de la legislación vigente en materia de ética y protección de datos, tanto de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005b), como el Reglamento General de Protección de Datos de la UE (RGPD) (2016), la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y la Ley

14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. El estudio no ha implicado riesgos para los participantes y se han cumplido los principios de respeto a las personas, de beneficencia y de justicia expresados en el Informe Belmont, y, aunque no es una investigación de carácter fundamentalmente médico, se han resguardado los aspectos éticos de acuerdo también a los principios de la Declaración de Helsinki (WMA, 2013). Así mismo, se ha seguido el código deontológico elaborado por el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (artículos 5, 6, 17, 25 y 46) referido a los principios más aplicables, como a los principios sobre la investigación, la obtención y el uso de la información.

Tercera parte

Resultados y conclusiones

El éxito es la suma de pequeños esfuerzos repetidos día tras día. (Robert Collier)

**Capítulo 5. Comprendiendo los procesos de los
protagonistas. El informe del estudio: la muestra de la
información desenmascara la realidad del menor infractor**

Capítulo 5. Comprendiendo los procesos de los protagonistas. El informe del estudio: la muestra de la información desenmascara la realidad del menor infractor

En el siguiente capítulo se reflejarán los resultados que se han ido obteniendo durante el proceso de vaciado, interpretación y reconstrucción de toda la información recogida a partir de los instrumentos que se presentaron en el apartado correspondiente. Todo ello tomará forma en un informe que persigue exponer las interpretaciones elaboradas a partir de las evidencias recogidas a lo largo del trabajo de campo.

Se trata de construir los significados de cada una de las 19 categorías establecidas en un proceso de cimentación desde una perspectiva helicoidal, más que de manera cíclica, avanzando de manera gradual, retomando ideas revisadas desde diferentes ángulos y ampliando reflexiones a partir de diferentes conexiones entre resultados y conceptos clave (Rojas, 2021).

Este proceso recorre no sólo las diferentes dimensiones (anexo H) que a continuación se presentan, sino también los niveles que supone este tipo de perspectiva. Se tiene el objetivo de dar una visión integral que englobe las tres dimensiones establecidas (experiencias personales y educativas, intervenciones aplicadas en el IES Can Balo y barreras y respuestas facilitadoras del proceso de cambio) de cada uno de los casos elegidos en los tres contextos evaluados y analizados a partir de las 19 categorías establecidas.

Las siguientes líneas tratan de conectar toda la información obtenida, dando forma a un informe que busca desvelar la realidad escondida detrás de cada caso y los procesos sucedidos. La estructura que se muestra parte de las tres dimensiones que exploran, en primer lugar, las vivencias acaecidas y sucedidas; a continuación, un análisis de las intervenciones desarrolladas, y, al final, una valoración de los obstáculos y facilitadores que han marcado los procesos mostrados, propiciando así la comprensión de las conclusiones finales que se reflejarán en el último capítulo.

Tabla 19*Relación entre dimensiones y categorías*

Dimensiones	Categorías	Núm. de categoría
De la privación de libertad al éxito como alumno	Vivencia previas	categoría núm. 2
	Necesidades	categoría núm. 4
	Variables emocionales	categoría núm. 6
	Relaciones	categoría núm. 7
	Variables relacionales y conductuales	categoría núm. 14
	Satisfacción	categoría núm. 19
El escenario de intervención	Proceso de acogida	categoría núm. 1
	Dinámicas	categoría núm. 5
	Clima	categoría núm. 9
	Proceso de incorporación al centro ordinario	categoría núm. 11
	Apoyos y facilitadores	categoría núm. 12
	Colaboraciones/coordinaciones	categoría núm. 16
	Plan de intervención	categoría núm. 17

Obstáculos y facilitadores del proceso de cambio	Expectativas actuales	categoría núm. 3
	Expectativas de futuro	categoría núm. 8
	Hábitos saludables	categoría núm. 10
	Facilitadores	categoría núm. 12
	Barreras	categoría núm. 13
	Rendimiento académico	categoría núm. 15
	Valoración del proceso	categoría núm. 18

Nota. Elaboración propia.

5.1. De la privación de libertad al éxito como alumno

En este primer apartado, se analiza la información extraída en relación a las vivencias previas de los protagonistas y de los agentes implicados; las necesidades propias de cada uno de ellos; las variables emocionales, y las relaciones conductuales y motivacionales que han marcado los procesos y el nivel de satisfacción/crecimiento.

La información que nos genera nos ayuda a entender los procesos anteriores vividos, y así comprender qué pautas o ajustes van a ser necesarios para el diseño de los caminos de retorno.

Tabla 20

Categorías que configuran la primera dimensión

De la privación de libertad al éxito como alumno

Vivencia previas	categoría núm. 2
Necesidades	categoría núm. 4
Variables emocionales	categoría núm. 6

Relaciones	categoría núm. 7
Variables relacionales y conductuales	categoría núm. 14
Satisfacción	categoría núm. 19

Nota. Elaboración propia

5.1.1. Vivencias previas (categoría núm. 2)

Las vivencias previas de estos adolescentes están salpicadas de experiencias marcadas por pautas educativas permisivas donde “Se detecta estilo educativo materno permisivo/negligente con escasa exigencia e implicación educativa y afectiva, amplia delegación de autonomía y desconexión relacional, que han dificultado la contención emocional y conductual del menor” (D.J.3), conductas negligentes, “La menor no estaba bien atendida en casa, ya que no había comida y en ocasiones acudía a casas de amigos para comer” (D.J.1), historias dramáticas previas como que “Sus padres están separados. Su padre, con el que la menor no mantiene relación, ha tenido problemas de consumo en el pasado. Se ha casado con otra mujer y tiene dos hijas de este matrimonio. Su madre tuvo a E con 16 años y fue la abuela quien se hizo cargo de ella” (D.J.1), y hubo falta de hábitos y límites, “Supervisión familiar inadecuada, dificultad en controlar comportamientos, disciplina inapropiada y pautas educativas inconsistentes” (D.J.3), llegando a episodios de violencia intrafamiliar graves: “Con mi familia estaba fatal, me peleaba con ella y pasaban cosas muy malas” (E.P.1).

Todo ello se puede ver reflejado tanto en las entrevistas con los protagonistas cuando dicen que “No quería vuestra ayuda. No quería estar aquí. Yo sentía que controlaba y que podía seguir haciendo mi vida” (E.P.2), como con sus familias: “Llevaba muchos años luchando, no solo por mi nieta, sino acompañando también a mi hija, que era otra adolescente más. A la vez me sentía inútil y fracasada” (E.F.1). Y es reforzado por los informes derivados tanto del sistema judicial, “Son frecuentes las peleas en casa y no sabe cómo controlar el comportamiento de E. Han llegado a la violencia física.”(D.J.1), como escolar: “A partir de aquí nos presentó el caso como un alumno con un

proceso escolar complejo donde el fracaso escolar y el abandono había sido su tónica desde su llegada a España” (E.ESC.3.2).

Las consecuencias más lógicas derivan en el inicio de consumo de alcohol y drogas: “Bebía mucho, consumía THC, estaba todo el día por la calle” (E.P.1). Y se llegó a un abuso de estas sustancias: el “consumo de alcohol de manera continuada se cronificó todo y empeoró. Estaba violenta, agresiva. Insultaba e incluso llegó a agredir a su madre con la que tenía una relación complicada” (E.F.1). Ello provocó la falta de motivación por los aprendizajes académicos, “En clase estaba muy apática” (E.P.1.), “No me sentía conectado, no me motivaba nada y no me sentía acompañado” (E.P.3), una desconexión por la formación, “Horrible. Ir al colegio era un suplicio. Un rollo, no me interesaba nada” (E.P.1), y un absentismo escolar que pasa de intermitente a crónico (D.E.3), “Pronto empezó a rechazar ir al colegio, no quería estudiar” (E.F.1), en un período breve de tiempo: “Finalmente abandona su escolarización con 15 años, después del último fracaso en la oficina donde cursaba la parte profesional del oficio” (D.E.1).

Las familias se sienten impotentes y pérdidas, “Sólo quería descansar” (E.F.3), para reconducir las situaciones que se producen, y viven la medida de internamiento como un recurso proactivo en sus vidas: “Esperaba recuperar a mi hijo” (E.F.3).

5.1.2. Necesidades (categoría núm. 4)

Respecto a la categoría de necesidades, se estudia desde la doble perspectiva en la que se trabaja: contextual e individual. Estos chicos, debido a sus circunstancias personales y sociales, necesitaban una parada en sus vivencias, y la medida de internamiento representa dicha parada: “Necesitaba una parada técnica urgente para situarse y ajustar el proceso. Esta parada se ve traducida en una medida judicial de internamiento, inicialmente de 18 meses” (D.J.2).

Desde la perspectiva individual, relacionada con los factores más intrínsecos del alumnado, se extraen dos líneas claras. La primera es aquella relacionada con las necesidades derivadas del consumo y, la segunda, vinculada al abandono y sentimiento de fracaso escolar como elementos a

trabajar y reajustar: “Después de diferentes problemas y ya iniciado un absentismo preocupante” (D.J.1) o “Que dejara el consumo de droga, alcohol, que retomara sus estudios y volviera a hacer cosas de una chica de su edad” (E.F.1).

Se extrae, tanto de la documentación, “Todo ello agravado por el consumo” (D.J.2), como de la información derivada de las entrevistas al alumnado, “el consumo de alcohol excesivo que tenía y también de porros.” (E.P.1), y de sus familias, “Que dejara el consumo de droga, alcohol, que retomara sus estudios y volviera a hacer cosas de una chica de su edad” (E.F.1), información suficiente que dé base a la afirmación de que ambos factores influyen de manera significativa en los procesos personales de los protagonistas. Un consumo reiterado y continuado, y una ausencia de formación y/o horarios escolares provocan desajustes importantes que dan pie a conductas poco prosociales. La consciencia de esta afirmación en los sujetos provoca las primeras reflexiones para el cambio: “[...] volver a estudiar y tener una vida ordenada y una estabilidad” (E.P.1), “Bajar el consumo, volver a estudiar y tener una vida ordenada y una estabilidad” (E.P.1). Deducciones a las cuales también llegan las familias y así los expresan: “Que estudiara y aprendiera una profesión. Yo ya no sabía poner límites y cada día era más violento conmigo” (E.F.3).

Se trata de trabajo dirigido al empoderamiento y a la detección de las necesidades, las cuales deben ser resueltas para poder avanzar desde las fortalezas y capacidades del sujeto, facilita el reajuste del proceso tal como lo verbaliza el alumnado y lo sienten las familias: “Compañía para cuando hay algún bache” (E.P.1), “En esta formación acepta (y necesita) el acompañamiento por parte de los docentes a nivel idiomático y de reconducción de distorsiones, rebajando su rigidez de pensamiento” (O.3), “Se le ofrece material complementario para las vacaciones de Navidad de las dos materias donde presenta más necesidades” (O.2) o “Acompañarla a que volviera a querer una vida normal” (E.F.2).

En relación a la perspectiva contextual, es decir, detectar y trabajar barreras en el contexto de origen (escuela, barrio o familia), se desprende información interesante que confirma la necesidad de mayor trabajo en red, compromiso institucional, “Más implicación por parte de la

administración” (E.ESC.2.2.) y trabajar con las familias; “Se valora que sus pautas educativas familiares eran inconsistentes” (D.J.1) o “Supervisión inadecuada, dificultad en controlar el comportamiento, disciplina inapropiada, pautas educativas inconsistentes y malas relaciones con los padres.” (D.J.1).

Por otra parte, cabe destacar que se valora de manera positiva cómo se responde a la necesidad de trabajar en red, compartir responsabilidades y cohesionar criterios.

5.1.3. Variables emocionales (categoría núm. 6)

Respecto a miedos, emociones y dudas, se perciben dos procesos paralelos que vive el alumnado y su familia, procesos que pasan por unas mismas fases de negación y de incertidumbre, para pasar finalmente a la esperanza. El alumnado viene de un proceso muy negativo y de vivencias muy extremas y destructivas.

Esta idea viene contrastada también por profesionales que trabajan con ellos en los centros escolares ordinarios: “Buena actitud y trabajo hecho por parte del alumno. Creo que se ha encontrado cómodo en el grupo. Además se ve que estaba muy acompañado por el centro de menores, cuidaban su proceso, posibles dificultades, necesidades no cubiertas” (E. ESC.2.2) o “Por las referencias que tengo los mejoró. Tiene buenos hábitos, es responsable y autónoma y está conectada. Supongo que se debió a una mayor motivación por lo que estudiaba” (E. ESC.1.2).

La familia, como se ha avanzado, pasa por un proceso similar. Desde la desesperanza y la desesperación, “Que no se adaptara y su comportamiento dentro del centro no fuese bueno, que se fugara o hiciera tonterías más graves. Temía que desapareciera constantemente y que volviera al consumo y a la calle” (E.F.1), va caminando por un proceso intenso y complicado, “Tengo miedo a veces de que todo vuelva a ir mal, me falta recuperar totalmente la confianza y dejar atrás estos miedos. Sufrimos mucho y mucho tiempo, pero creo que esta vez todo va a ser distinto.” (E.F.1), hacia una nueva mirada donde su chico/a de nuevo conecta con ellos y con el mundo exterior de

manera positiva y constructiva: “Ella sentía que creían en ella y que podría cambiar. Se sentía capaz y en seguida tomó la decisión retomar sus estudios” (E.F.1).

5.1.4. Relaciones (categoría núm. 7)

De nuevo se extraen dos bloques contrarios en la vida de los protagonistas. Por una parte, cómo establecen, qué tipos y qué generan sus relaciones antes de la medida de internamiento, y por otra, qué cambios se van generando a partir del punto de inflexión de la intervención de los profesionales de los centros de menores.

Vemos que se extraen principalmente tres tipos de relaciones: con la familia, con los iguales y con el profesorado. Las primeras se presentan como uno de los objetivos de trabajo y necesidades a cubrir, tanto por parte del alumnado como de sus familias: “Trabajar las relaciones con mi madre” (E.P.1), “Estaba violenta, agresiva. Insultaba e incluso llegó a agredir a su madre con la que tenía una relación complicada.”(E.F.1). Los profesionales externos inciden también en la necesidad de trabajar este aspecto: “Son frecuentes las peleas en casa y no sabe cómo controlar el comportamiento de Elia. Han llegado a la violencia física” (D.J.1). Todo ello fundamenta la necesidad de trabajar el reajuste de estas relaciones como elemento clave del proceso.

En las relaciones establecidas con los iguales, se denota un antes y un después donde de nuevo la medida de internamiento es un punto de inflexión, pasando de relaciones más tóxicas y negativas, “Ha tenido peleas con compañeros y situación de enfrentamiento con profesorado” (D.E.1) o “Todo era aburridísimo, mis compañeras eran tontas” (E.P.1), a establecer nuevos vínculos más constructivos, “Sí charlaba con todo el mundo y tenía una muy buena actitud con todos los compañeros y profesores [...] se ha integrado bien en el grupo” (E.ESC.2.2), acompañados de un cambio de actitud del propio protagonista que facilita su camino hacia el éxito: “Hice un grupo de amigos que nos ayudamos, todos queríamos titular” (E.P.2). Encontramos tales afirmaciones, y otras muchas de carácter similar, tanto en las entrevistas como en documentación generada por

diferentes profesionales: “Muy correcto, educado y respetuoso. Si bien es cierto que al principio se dirigía poco a mí pero fue avanzando en sus relaciones sociales, y agradable” (E.ESC.3.2).

La familia también percibe este cambio, “Antes, cuando me llamaban del colegio, era para expulsarlo o decir que no había ido; ahora era para decirme que mejoraba, que aprobaba y que todo iba a mejor” (E.F.3), y lo viven como una victoria más en el proceso de cambio: “Que he recuperado a mi nieta y que es la niña que yo sabía que era” (E.F.1).

Con respecto a las relaciones establecidas con el profesorado, es evidente el cambio que expresa y percibe tanto el alumno como sus familias, antes y después de la medida judicial. Se pasa de actitudes de rechazo y vivencias negativas, “Ha tenido peleas con compañeros y situación de enfrentamiento con profesorado” (E.P.1), “Estaba violenta, agresiva. Insultaba” (E.F.1), a vivir los vínculos como una ayuda o apoyo en su proceso, y así se manifiesta en los siguientes apuntes: “A ver, eran duros y muy estrictos, tú la que más. Pero cercanos, siempre estabais ahí y siempre recordabais que éramos capaces. Aunque a veces un poco enfadados (ríe)” (E.P.2) y en las relaciones con sus profesores del aula centro SE, “Buena, sobre todo con mi tutor. Él hablaba mucho con los del centro de menores y contigo, y sé que juntos me ayudabais. Pero es verdad que ellos no se implicaban tanto conmigo, tenía que ser yo más suficiente” (E.A.3).

Hay que resaltar la buena valoración que manifestaban las familias y los profesionales implicados en los cambios surgidos y en las relaciones establecidas: “Excelentes, muy cuidados, constantes siempre informando de todo. Muy acompañada, hasta para las gestiones administrativas.” (E.F.3), “Trabajamos mucho en equipo, me sentía muy acompañada por las maestras y por mis compañeras” (E.F.1) o “Muy correcto, educado y respetuoso. Si bien es cierto que al principio se dirigía poco a mí pero fue avanzando en sus relaciones sociales, y agradable” (E.ESC.3.2).

5.1.5. Variables conductuales y motivacionales (categoría núm. 14)

Esta categoría permite que nos centremos en el estudio y valoración de los comportamientos y motivaciones que manifiestan el alumno y su familia durante todo el proceso de intervención, y de qué manera interfieren, dificultan o facilitan los avances.

De la información que se extrae, como en la mayoría de bloques anteriores, se aprecia el proceso de cambio y la evolución de los aspectos referidos a la categoría de comportamientos, actitudes y motivación.

Las variables son tanto conductuales como motivacionales negativas, destructivas y poco favorecedoras: “Solo quería escaparme o morirme” (E.P.1), “No quería vuestra ayuda. No quería estar aquí. Yo sentía que controlaba y que podía seguir haciendo mi vida” (E.P.2) o “Pero se comprueba que fue un caso de absentismo intermitente que en breve se cronifica sin poder recuperar su asistencia” (E.ESC.3.1).

La familia coincide con esta vivencia desde un sentimiento de frustración, impotencia y dolor: “Pronto empezó a rechazar ir al colegio, no quería estudiar, sus amistades empezaban a ser mucho mayores que ella. Con el inicio de consumo de alcohol de manera continuada, se cronificó todo y empeoró” (EF.1) o “Dejó de asistir al instituto; su deporte y su comportamiento no era el adecuado” (E.F.2).

Tras el inicio de la intervención, se evidencian cambios significativos que cada vez son más importantes y visibles: autonomía, responsabilidad y preocupación por su formación eran las características y valores que se incorporaban en los hábitos de los protagonistas, “Había hecho un cambio muy significativo en el curso pasado, además de acelerar de manera notable su aprendizaje, sobre todo, la adquisición del catalán y afianzamiento del castellano.” (E.ESC.3.2), “Mejoró notablemente de manera global, en actitud; trabajó sus aptitudes y en su relación con compañeros y profesores, y asumiendo su responsabilidad. El sentirse conectado con la formación, poder brillar en algunas materias y sentirse competente de nuevo fueron los ingredientes básicos para su proceso” (E.ESC.3.1). No solo las observaciones o impresiones de los otros profesionales implicados fortalecen

esta afirmación, “Ha avanzado significativamente y se ha adaptado a momentos de crisis o dificultades.” (E.ESC.2.2), “Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas, aunque necesita ir mejorando y subiendo estas calificaciones.” (O.1 - Se repite en 3 observaciones), “Ha ido acomodando hábitos de trabajo, reajustado actitudes y se ha ido ubicando en el papel de alumno” (O.3) ; sino que las familias y los propios alumnos se hacían conscientes de los resultados que iban obteniendo, los cambios que se estaban dando y el proceso positivo que se estaba produciendo: “Pues sorprendentemente buenas en casi todas las materias. Matemáticas que costó más y casi suspendo, pero pude remontar con material de apoyo que me preparó el profe de Mussol. Él se comunicaba con mis profes del CEPA” (E.P.2), “Mi vida como alumna... volver a ser alumna. Me habéis ayudado en toda mi forma de ser personal y formativa [...]” (E.P.1) o “Todo ha sido natural y me he sentido tan acompañada, que el miedo se fue perdiendo” (E.F.2).

Las reflexiones finales, en relación a las variables de comportamiento y motivaciones, desprenden emoción y positivismo, en contrapartida a las detectadas en la primera fase del proceso. El alumnado siente que ha habido un cambio, tanto en sus conductas como en su motivación para mantener este cambio: “Voy a titular en secundaria, algo que nunca pensé que llegaría, y podré hacer un grado medio” (E.P.2), “Muy buenas (se refiere a las calificaciones). Bueno se podían mejorar pero nunca habían sido tan buenas, me costaba el catalán, pero repasaba mucho” (E.P.3).

Esta visión de cambio es confirmada por los otros agentes externos como el profesorado del centro donde se desarrolló el proceso de incorporación dentro del entorno comunitario: “El alumno ha aprendido, se ha integrado bien en el grupo y ha hecho esfuerzos por superarse. Ha titulado en ESPA ⁴” (E.ESC.2.2) o “Ha ido acomodando hábitos de trabajo, reajustando actitudes y se ha ido ubicando en el papel de alumno” (O.3). También es confirmada por la familia, que vivía con descanso y esperanza el cambio obtenido: “Pero veo la luz, vuelvo a creer en él y he recuperado a mi hijo” (E.F.2).

⁴ ESPA. Educación secundaria para adultos

5.1.6. Satisfacción (categoría núm. 19)

La información extraída a partir de la última categoría de esta primera dimensión ofrece reflexiones muy interesantes en torno al grado de satisfacción de alumnado, profesionales y familia en relación a los procesos que se desarrollan y los resultados que se obtienen.

El alumnado refiere sentimientos de satisfacción, ilusión y agradecimiento a medida que su proceso se va desarrollando y los cambios son evidentes y significativos: “Emocionado agradece todo el apoyo recibido” (O.2), “Orgullosa del cambio que he hecho. Contenta de verme cómo estoy y de ver cómo me ve mi familia” (E.P. 1), “Alumna y familia están contentas y animadas y dispuestas a continuar avanzando” (O.1), “Me habéis cambiado la vida. No sé qué sería de mí si no hubiera internado. Ahora tengo estudios, trabajo, novia, me llevo bien con mi madre y tengo una vida sana. Pronto podré emanciparme con mi chica y tenemos muchos planes” (E.P.3) o “¡He vuelto a ser alumna, me gusta y estoy aprobando! Para mí el internamiento ha sido una oportunidad de cambio”(E.P.1).

Por otra parte, declaran satisfacción y, de nuevo, agradecimientos por las herramientas o dinámicas que se han puesto en marcha para motivar el cambio en sus procesos vitales y escolares: “Muy acompañado. Me explicasteis todos, me ayudasteis a preparar los papeles y pude ir un día a una reunión con vosotros a presentarme el equipo. Todo eso me lo hizo más fácil” (E.A.3), “Todo era muy nuevo para mí. Un horario y unos hábitos tan marcados” (E.P.1).

Elogian la manera de trabajar con ellos y la identifican como vía de intervención adecuada y a partir de la que perciben su proceso de cambio y las consecuencias positivas que derivan de este: “Excelente. Me he sentido siempre genial. Acompañada y querida incluso cuando me reñáis. Lo habéis hecho muy bien. No cambiaría nada” (E.A.1), “Me sentía bien, protegido y con ganas de volver a retomar la ESO” (E.A.2) o “¿Qué mejorarías de la incorporación? En nada. Todo fue perfecto y fácil” (E.A.2) o “Buena y casi desde los primeros días. Ella sentía que creían en ella y que podría cambiar. Se sentía capaz y en seguida decidió retomar sus estudios” (E.F.1).

Las familias y profesionales también verbalizan mensajes de complacencia ante las intervenciones que se han dado y los resultados que se evidencian: “No tenía nada que ver con mis recuerdos. Todo era agradable, más fácil, aunque trabajamos mucho y muchas horas. Además, trabajamos mucho en equipo, me sentía muy acompañada por las maestras y por mis compañeras, Primero la directora de las aulas y luego la profesora del aula donde asistía. A pesar que sé que le costaba, los mensajes eran muy positivos. Me decían que encontraríamos qué le podía motivar” (E.F.3) o “Excelentes, muy cuidados, constantes siempre informando de todo. Muy acompañada, hasta para las gestiones administrativas” (E.F.3).

Por parte de los profesionales que colaboran en los procesos de reinserción, también se reciben mensajes de satisfacción muy interesantes y emotivos. Identifican las coordinaciones y las herramientas diseñadas como productivas y útiles, y confirman los buenos resultados que han derivado: “¿Cómo valoras este seguimiento? Correcto y completo. Todo nos lo pusieron fácil” (E.ESC.3.2), “Ha obtenido el título de la ESO como auxiliar en informática y comunicaciones y ha hecho unas prácticas espectaculares. Podrá llegar lejos porque ha demostrado que es capaz. Hasta ya casi habla catalán mejor que yo que soy gallego”(E.ESC.3.2) o “El sentirse conectado con la formación, poder brillar en algunas materias y sentirse competente de nuevo fueron los ingredientes básicos para su proceso” (E.ESC.3.1).

Se encuentran afirmaciones como “Superorgulloso y feliz” (E.A.2), “Me habéis cambiado la vida. No sé qué sería de mí si no hubiera internado. Ahora tengo estudios, trabajo, novia, me llevo bien con mi madre y tengo una vida sana. Pronto podré emanciparme con mi chica y tenemos muchos planes” (E.A.3), “Sííí... Nunca pensé que llegaría adonde estoy. Vosotros me ayudasteis, sois los que tuvisteis éxito (tú tienes la magia, le digo y él sonrío). Me veo y me siento orgulloso de lo que soy y he conseguido” (E.A.3), “Supercontenta. Que he recuperado a mi nieta y que es la niña que yo sabía que era, siento que he ganado una batalla muy difícil” (E.F.1), “Flipo conmigo, estoy muy contenta y orgullosa” (E.P.1) o “Ha obtenido el título de la ESO como auxiliar en informática y

comunicaciones y ha hecho unas prácticas espectaculares. Podrá llegar lejos porque ha demostrado que es capaz. Hasta ya casi habla catalán mejor que yo que soy gallego”(E.ESC.3.2).

5.2. El escenario de intervención

Esta dimensión aglutina toda la información referida a aquellos elementos vinculados al escenario y la organización respecto a la intervención que se diseña y posteriormente se ejecuta.

Categorías como el proceso de acogida o incorporación, el clima y las dinámicas que se establecen, los apoyos o facilitadores diseñados o las líneas de coordinación y colaboración entre los diferentes agentes, serán el punto de partida para las reflexiones y posteriores conclusiones del estudio.

En ella se refleja todo aquello vinculado a la intervención diseñada en cada caso, fruto de la valoración global que se ha hecho de los procesos previos vividos por los protagonistas y vislumbrando los primeros avances que se van sucediendo. Se trata no solo de exponer la intención, sino de justificar, también, los diferentes elementos y líneas que forman parte de ella.

Tabla 21

Categorías que configuran la segunda dimensión

El escenario de intervención	
Proceso de acogida	categoría núm. 1
Dinámicas	categoría núm. 5
Clima	categoría núm. 9
Proceso de incorporación al centro ordinario	categoría núm. 11
Apoyos y facilitadores	categoría núm. 12
Colaboraciones/coordinaciones	categoría núm. 16
Plan de intervención	categoría núm. 17

Nota. Elaboración propia.

5.2.1. Proceso de acogida (categoría núm. 1)

Respecto a la categoría número 1, el proceso de acogida, el impacto de estar institucionalizado en privación de libertad, es manifestado por los entrevistados como una situación inicial de intenso malestar por miedo, angustia y extrañeza por el desconocimiento; esto es percibido tanto por el alumnado, “Fatal, fue un día horrible, me quería morir. Sentirme lejos de casa, sin mi familia y sobre todo sin libertad” (E.P.1) o “Extraños, raros, estaba desconfiado, expectante” (E.P.3), como por las familias, “Horrible, estaba agotada. Yo y mi pareja” (E.F.2).

A medida que transcurren los primeros días, los sentimientos se vuelven más sosegados: “Las rutinas empezaron a sentarme bien” (E.P.3). Y la valoración inicial de este proceso se percibe como positiva: “Tenía una imagen muy mala del centro. Y solo quería escaparme o morirme, pero en breve el cambio fue a bien” (E.P.1.), incluso como una solución, “Con miedo y pena a la vez, pero un alivio” (E.F.1). De nuevo se refleja este proceso de evolución en las familias: “Me sentía segura y acompañada” (E.F.1), pues estas viven el inicio de la medida de internamiento como un momento de descanso y de punto final a una etapa dura e intensa “Con miedo y pena a la vez, pero un alivio” (E.F.1).

Por otra parte, se detecta cómo la figura del profesional de educación empieza a verse como un elemento de apoyo para el proceso de cambio que desean que se produzca: “El profesor que me acogió era serio y estricto pero cercano y preocupado. La directora, cuando viniste a verme, me diste la impresión de ser muy dura pero con ganas de ayudarme y me decías que yo era capaz de muchas cosas. Todo era sorprendente. Me sentía acompañado por extraños que se preocupaban por mí” (E.P.2). Así lo expresan tanto el alumnado como sus familias: “Sus profesores siempre estaban a disposición de nuestros miedos. La comunicación era muy fluida y nos hacían partícipes de todo. Me sentía segura y acompañada” (E.F.1).

En un principio, las relaciones con los profesionales eran difíciles: “No quería vuestra ayuda. No quería estar aquí. Yo sentía que controlaba y que podía seguir haciendo mi vida. Ahora veo que estaba en un carril sin salida y en zona peligrosa” (E.P.2), “Horrible. Ir al colegio era un suplicio. Un

rollo, no me interesaba nada” (E.P.1), “Deambula entre primero, segundo y tercer curso de la ESO sorteando los expedientes, expulsiones y fracasos escolares hasta que finalmente abandona la formación de cuarto de la ESO, a pesar de los esfuerzos estériles de la familia y el equipo docente” (D.E.2).

Tras el inicio del trabajo o intervención que se va realizando con ellos, transitan por un período de cambio, de incerteza y de nuevas perspectivas de futuro. Así lo verbalizan los protagonistas, “Vi el internamiento como una oportunidad de cambio. En la calle no hacía nada bueno y vi que podría aprender otra manera de vivir” (E.P.1), “Aunque ahora veo que me estaba destruyendo” (E.P.2) o podemos verlo registrado en los documentos de observaciones: “En esta formación acepta (y necesita) el acompañamiento por parte de los docentes a nivel idiomático y de reconducción de distorsiones, rebajando su rigidez de pensamiento” (O.3). Finalmente, se puede recoger información muy significativa que demuestra el giro de 180 grados que toman sus vidas, no solo en relación al ámbito escolar, sino también en relación a su vida en general: “Con ganas de volver a retomar la ESO para titular en secundaria, me parecía un sueño” (E.P.2) o “Vosotros me ayudasteis, sois lo que tuvisteis éxito (tú tienes la magia, le digo y él sonríe). Me veo y me siento orgulloso de lo que soy y he conseguido” (E.P.3).

5.2.2. Dinámicas (categoría núm. 5)

Hay que destacar la confrontación entre las vivencias previas, muy negativas en relación al entorno escolar, unas dinámicas que recuerdan, expresadas por el propio alumnado, “Horrible. Ir al colegio era un suplicio. Un rollo, no me interesaba nada. [...] Todo era aburridísimo, mis compañeras eran tontas. Primaria también recuerdo un rollo” (E.P.1) o recogidas de informes diversos: “Refiere que los profesores no le motivaban y que la escuela no le gustaba” (D.E.1), y las percepción que tienen en cuanto a las experiencias vividas en las aulas de los centros de menores, “Las maestras me ayudaban, trabajamos de manera diferente. Los horarios me ayudaban a estar menos ansiosa” (E.P.1).

Esta afirmación se ve reforzada por la información extraída de las entrevistas con los chicos y chicas: “Dinámica muy individualizada. Los profes siempre estaban cerca y disponibles, pero no encima. Debíamos ser autónomos y trabajar a nuestro ritmo sin perder un minuto. Nos hacían responsables de nuestro proceso. Cada uno tenía su hoja de ruta y sus tareas, y había momentos de trabajo cooperativo. Para aprender a trabajar juntos” (E.P.2).

A su vez, aparecen en las observaciones hechas y registradas: “Se le ofrece apoyo y acompañamiento, y se le retroalimenta en positivo (desde las capacidades y fortalezas)” (O.2).

Los protagonistas reconocen fácilmente qué tipo de intervenciones le facilitan su proceso de recuperación de su condición de alumno: “Se trabajaba diferente” (E.P.3), “Yo pensaba que no sería capaz, pero sí lo era para trabajar con proyectos, con compañeros, [...] estaba bien. Y además, sabía hacerlo y lo hacía bien” (E.P.3). A su vez, destaca el papel del profesorado y el tipo de dinámicas que desarrollan como elementos clave del cambio: “Me facilitaste las cosas. Además, sabía que podía contar con Miquel, mi profe de Mussol” (E.P.2). Esta valoración se ve reforzada por información extraída también de observaciones realizadas durante los procesos: “Trabajamos desde la calma y la responsabilidad para descubrir qué factores produjeron el episodio de agresividad que se había dado hacía unos días. Primero descubrimos de quién es la responsabilidad, la cual es toda suya al haber emitido conductas agresivas, pero ella se justifica, ‘me ha provocado’, ‘me estaba buscando’” (O.1).

5.2.3. Clima (categoría núm. 9)

Relacionada con la categoría de dinámicas, se detecta la necesidad de trabajar el clima de aula como elemento favorecedor para el cambio. Los protagonistas relatan con angustia y sensaciones negativas el clima escolar que vivieron antes del proceso de cambio: “Refiere que los profesores no le motivaban y que la escuela no le gustaba” (D.E.1), “No entendía el idioma ni conocía a nadie, no era mi sitio” (E.P.3) o “En el instituto no encajó y desde el principio hubo problemas, no quería ir, decía que no entendía nada” (E.F.3). En las entrevistas del alumnado o

familias y en el análisis de la documentación, encontramos numerosas referencias a ello. Reflejan un clima poco favorecedor, lo que se traduce en los primeros momentos de inadaptación y desconexión del mundo escolar.

Contra esta experiencia, y ante la sorpresa inicial de un clima de aula distinto, los sentimientos vividos en el pasado se modifican considerablemente y se experimentan momentos de bienestar en su nueva etapa como estudiante: “Creo que se ha encontrado cómodo en el grupo” (E.ESC.2.2), “Muy buena desde casi el inicio. No tenía nada que ver con mis recuerdos. Todo era agradable, más fácil, aunque trabajamos mucho y muchas horas (E.P.1)”, “Diferente a lo que yo conocía. Trabajamos en equipo, las actividades eran interesantes, nos ayudábamos, aunque es verdad que trabajamos mucho. Pero siempre estaba acompañado” (E.A.3) o “Cómoda, fácil, me sentía bien y quería trabajar. Trabajamos de manera diferente. No había casi libros, hacíamos nuestros propios apuntes, había pocos exámenes y trabajamos mucho en grupo” (E.P.1).

Todo ello produce un cambio significativo en los protagonistas, dando pie a conductas proactivas, aumento de la motivación y autosatisfacción, así como la adquisición de hábitos como alumno. Un cambio que no solo advierten ellos, sino que es detectado por familias y resto de profesionales implicados: “En seguida hice un grupo de amigos que nos ayudábamos. Todos queríamos titular” (E.P.2), “Creo que se ha encontrado cómodo en el grupo” (E.ESC.2.2), “Se veía que se había trabajado previamente con ella: normas, hábitos y constancia/responsabilidad” (E.ESC.1.2)”, “Ha mejorado considerablemente, de hecho el avance fue muy significativo” (E.ESC 3.2) o “Veía que en seguida cambió de actitud y que quería estudiar” (E.F.1). Los protagonistas son conscientes del cambio, manifiestan una valoración positiva de las experiencias vividas y muestran un sentimiento de empoderamiento: “¡He vuelto a ser alumna, me gusta y estoy aprobando! Para mí el internamiento ha sido una oportunidad de cambio” (E.P.1).

5.2.4. Apoyos/facilitadores (categoría núm.12)

La información extraída a partir de esta categoría nos ha facilitado reflexión y material para dos de las dimensiones establecidas: una vinculada al tipo de intervención que se diseña desde el contexto de Can Balo y, la otra, que nos sirve para trabajar la dimensión referida a la identificación de barreras y facilitadores que promueven procesos de cambios.

En relación a los recursos, dinámicas y estrategias que se han puesto en marcha en esta dimensión para promocionar procesos de éxito, se trabajó tanto con alumnado como con las familias y con los agentes escolares que acompañan al alumno.

Los apoyos o prácticas vinculados directamente al alumnado iban dirigidos hacia una doble vía: una primera más relacionada con el trabajo emocional, potenciando el empoderamiento del alumno, y, por otra parte, el trabajo relacionado con habilidades académicas, competencia curricular o capacidades más vinculadas al entorno escolar. En relación a los recursos de tipo curricular o académico, se trabaja mucho la cooperación, la responsabilidad, la autonomía y, sobre todo, el sentimiento de capacidad: “Trabajamos mucho en equipo, me sentía muy acompañada por las maestras y por mis compañeras” (E.P.1), “Se trabajaba mucho, pero sin presiones, con ayuda y con clases más amenas”(E.P.3), “Dinámica y muy individualizada. Los profes siempre estaban cerca y disponibles, pero no encima. Debíamos ser autónomos y trabajar a nuestro ritmo sin perder un minuto” (E.P.2) o “Cada uno tenía su hoja de ruta y sus tareas, y había momentos de trabajo cooperativo. Para aprender a trabajar juntos”(E.P.1)

Las dinámicas alternativas de trabajo eran diferentes a la realidad escolar que se había vivido anteriormente: “No había casi libros, hacíamos nuestros propios apuntes, había pocos exámenes y trabajamos mucho en grupo” (E.P.1), “Era trabajar con proyectos, con compañeros, [...] estaba bien. Y además sabía hacerlo y lo hacía bien” (E.P.3) o “Las actividades eran interesantes, nos ayudábamos, aunque es verdad que trabajamos mucho” (E.P.3). Otro elemento que destacan es el tipo de acompañamiento que reciben, presente pero no excesivo: “Miquel siempre me resolvía dudas y me acompañó el primer día. Me sentía bien, protegido y nunca pensé que sería capaz”

(E.P.2). Por otra parte, el entorno lo sienten más accesible y capacitador: “Se le ofrece material complementario adaptado a sus capacidades y habilidades para las vacaciones de Navidad de las dos materias donde presenta más necesidades” (O.2) o “Matemáticas que costó más y casi suspendo, pero pude remontar con material de apoyo que me preparó el profe de Mussol” (E.P. 2). La combinación de todos estos factores promueve resultados muy positivos no sólo en avance curricular, sino en empoderamiento y fortalezas: “Le damos la enhorabuena por acabar las tareas con las que se había comprometido”. (O.3), “Se le da un toque de atención en positivo y se le recuerda que no debe desanimarse” (O.3) o “Acompañada y querida incluso cuando me reñáis. Lo habéis hecho muy bien. No cambiaría nada” (E.P.1).

Las reflexiones del alumnado y lo observado confirman las ideas plasmadas: “Bien, relajado y muy acompañado. [...] Pero fue suficiente para ver que era capaz de estar sin consumir y que eso hacía que pudiera estar más concentrado y trabajar mejor” (E.P.2), “Vosotros hicisteis que creyera de nuevo en mí y me ayudasteis a dejar mi gran mal, ‘el consumo’. Sin vosotros no habría podido” (E.P.2) o “Le damos la enhorabuena por acabar las tareas con las que se había comprometido” (O.3).

Hay que añadir que estas afirmaciones son compartidas por las familias, “Ahora me llamaban para decirme que mejoraba, que aprobaba y que todo iba a mejor” (E.F.3), “Superinvolucrados, inmejorables. Creen de verdad en estos chicos y saben sacar lo mejor de ellos” (E.F.1), “Pero los profesionales confiaban y daban apoyo. Entre todos habíamos averiguado que le gustaba la informática y tuvimos opción de que fuera a un FPB” (E.F.3) y por algunos de los profesionales implicados en el proceso: “Se ve que estaba muy acompañado por el centro de menores, cuidaban de su proceso, posibles dificultades, necesidades no cubiertas” (E.ESC.2.2).

5.2.5. Proceso incorporación al centro ordinario (categoría núm.11)

El proceso de incorporación es un elemento y momento clave en la evolución y desarrollo de cada uno de los casos en los que intervenimos. Hay muchos factores a tener en cuenta y muchos

agentes implicados. Por ello se requiere de un diseño muy trabajado y un cuidado extremo en todo el procedimiento.

El punto de partida, y uno de los factores clave, era sustentarse en una mirada realista pero positiva y proactiva: “Sobre todo hablaba de capacidades y del gran proceso que había hecho” (E.P.3). Por otra parte, se hacía necesario un trabajo cooperativo entre todos los agentes implicados: “Nos reunimos con el equipo educativo de su centro escolar: Orientador, jefa de estudios y tutor. Hacemos traspaso del caso. Situación personal y familiar” (O.3). A partir de ahí se generaba una cohesión de equipo y unificación de criterios que facilitaba una intervención integral y realista: “Hicimos una reunión inicial entre el profesorado que trabajó con él y el profesorado del centro de menores, llegando a acuerdos y compartiendo responsabilidades. Al finalizar entró el alumno y se presentó. Todo fue muy natural, se veía que se había trabajado con el chico. Los mensajes eran positivos y de tranquilidad” (E.ESC.3).

Hacer sentir acompañado al alumno generaba un clima de confianza y seguridad que promocionaba una actitud favorecedora en este proceso de retorno: “Hicimos una reunión con el jefe de estudios del centro donde estudiaría, pero mi maestra de Fusteret pudo venir y me acompañó” (E.P.1) o “Miquel siempre me resolvía dudas y me acompañó el primer día. Me sentía bien, protegido y nunca pensé que sería capaz” (E.P.2). La idea era estar cerca y disponible, pero ofreciendo autonomía y dando normalidad: “No preparamos nada especial, pero sí estuvimos en alerta de que pudiera necesitar soporte extra o acompañamiento” (E.ESC.2.2.) o “Se le presenta parte del profesorado. Se le emplaza a una nueva tutoría presencial o telefónica para intercambiar sensaciones e información. Se manifiesta muy contento y animado, con ganas de seguir formándose” (O.2)

Por último, añadir que las familias se sentían implicadas en el proceso, acompañadas y con recursos, además de inculcarles una mirada positiva para iniciar el proceso de retorno y sentir que había garantías de éxito: “Excelentes, muy cuidados, constantes siempre informando de todo. Muy

acompañada, hasta para las gestiones administrativas” (E.F.3), “No mejoraría nada, todo estaba muy cuidado” (E.F.1) o “Había tanta gente que me ayudaba y todos creían en mi hijo” (E.F.2).

5.2.6. Coordinación/comunicación (categoría núm.16)

La coordinación y comunicación entre los profesionales, tanto del IES Can Balo como con los centros escolares ordinarios en los que deberán incorporarse nuestros protagonistas, son elementos significativos en la experiencia que se presenta.

Los agentes implicados en el proceso de formación de estos alumnos deben cumplir unas condiciones de extrema confidencialidad, a la vez que han de sentirse identificados para potenciar la autonomía y responsabilidad del alumnado: “El referente nos explicó su situación judicial legal, sin dar detalles sobre el delito para mantener la necesaria confidencialidad” (E.ESC. 2.2).

Se destaca la intensidad de las coordinaciones: “Sí, es cierto que el trabajo en red es más intenso que con otros chicos. Íbamos coordinándonos al principio semanalmente y luego cada quince días para intercambiar información del alumno e ir reajustando proceso. Detectar necesidades y posibles apoyos o ayudas para ir ajustando el proceso” (E.ESC.3.2.) como un valor añadido y se valora como significativo. Familias y profesionales implicados se sienten acompañados. Valoran positivamente el proceso de acompañamiento que se hace al alumnado y remarcan la perspectiva proactiva y constructiva desde la cual se trabaja el proceso de guía y asesoramiento: “Se le explican condiciones, la supervisión que se hará, responsabilidades y consecuencias en caso de que el proceso no sea positivo. Se le ofrece apoyo y acompañamiento, y se le retroalimenta en positivo (desde las capacidades y fortalezas)” (O.2), “Recibir más información sobre el alumno. En cuanto a su trayectoria personal. Después entendimos que para evitar el etiquetado se hablara solo de la situación educativa” (E.ESC.2.2.). También: “Hablamos sobre los buenos informes que nos llegan del pasado segundo trimestre y del transcurso de este tercero. El profesorado está muy contento en general, pero siguen preocupados en alguna materia. Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas, aunque necesita ir mejorando y subiendo estas calificaciones.” (O.1).

El alumnado vive de manera cómoda la supervisión, como un apoyo y no una vigilancia o fiscalización: “Me explicó las normas, horarios, asignaturas, funcionamiento, [...]” (E.P.1), “Él se comunicaba con mis profes del CEPA. Para ayudar en mi proceso” (E.P.2) o “Mi tutor hablaba mucho con los del centro de menores y contigo, y sé que juntos me ayudabais” (E.P.3).

Finalmente, hay que añadir que la valoración final del tipo de coordinaciones que se han establecido es 100% positiva. Esta visión y sentimientos son compartidos por todos los agentes implicados.

Por una parte, la familia destaca desde el primer momento como facilitadora en el tipo de relaciones que se establecen: “Primero la directora de las aulas y luego la profesora del aula donde asistía. A pesar de que sé que le costaba, los mensajes eran muy positivos. Me decían que encontraríamos qué le podía motivar” (E.F.3).

Los profesionales externos valoran positivamente el tipo de relación y coordinación interinstitucional que se desarrolla: “¿Cómo valoras este seguimiento? Correcto y completo. Todo nos lo pusieron fácil” (E.ESC.3.2) o “Gratificante, muy bonito. Hubo mucha inversión de trabajo y el trabajo en red fue indispensable, pero los esfuerzos valieron la pena” (E.ESC.3.1). Los diferentes profesionales entrevistados estiman positivamente el trabajo en red realizado.

Por último, el propio alumnado resalta con sus comentarios cómo de positivas y productivas sienten las relaciones que se establecieron: “Muy acompañado. Me explicasteis todo, me ayudasteis a preparar los papeles y pude ir un día a una reunión con vosotros a presentarme el equipo. Todo eso me lo hizo más fácil” (E.A.3), “Excelente. Me he sentido siempre genial. Acompañada y querida incluso cuando me reñáis. Lo habéis hecho muy bien. No cambiaría nada” (E.A.1) o “Me sentía bien, protegido y con ganas de volver a retomar la ESO”(E.P.2).

5.2.7. Plan de intervención: acuerdos y compromisos (categoría núm.17)

El plan de intervención se concreta a partir del plan de trabajo individualizado, así como los compromisos y acuerdos que se han establecido con los agentes de cada uno de los contextos en los que se ha trabajado.

En relación al aspecto del proceso de planeación y de los elementos necesarios para el diseño de los planes de intervención, el primer ingrediente a señalar es la implicación de todos los agentes promocionando la cohesión y la asunción de responsabilidades compartidas desde la cooperación. El profesorado externo destaca la secuencia que se diseña: “Se convoca una reunión de ambiente cálido para la presentación del profesorado” (O.2).

El alumno valora de forma positiva cómo este plan se basa en un acompañamiento proactivo y constructivo donde los acuerdos y compromisos son compartidos por todos y asumidos principalmente por los protagonistas: “Detectar necesidades y posibles apoyos o ayudas para ir ajustando el proceso” (E.ESC.3.2.), “Se mantiene una tutoría triangular para pactar y cerrar condiciones, supervisión y responsabilidades a asumir, además de consecuencias que pueden surgir en función del desarrollo más o menos positivo” (O.2).

Es cierto que al inicio de los procesos se da la necesidad de momentos de reajuste: “Trabajamos de nuevo la no necesidad de mantener una imagen dura, que podría perjudicar en un contexto normalizado. En esta formación se acepta el acompañamiento por parte de los docentes a nivel idiomático y de reconducción de distorsiones, rebajando su rigidez de pensamiento” (O.3) o “Se le recuerda que debe reajustar conductas y actitudes aún muy explosivas y descontextualizadas para poder solicitar información externa. Se le emplaza a nuevas tutorías para ir valorando el proceso” (O.3). A medida que se va desarrollando la intervención, el alumnado va empoderándose y asumiendo las riendas del proceso: “Se le emplaza a una nueva tutoría presencial para pactar las gestiones a realizar de cara al próximo curso”(O.2), “Se realiza una tutoría en la que se le comunica que el día 14 reanuda su formación. Se le explican condiciones, la supervisión que se hará, responsabilidades y consecuencias en caso de que el proceso no sea positivo” (O.2) o “Trabajo con él

la información que llega de sus profesores. En un principio ha mostrado mucha falta de motivación, pero ha ido cambiando y mejorando en este aspecto. Ahora muestra mucho interés por las clases y por aprender. Es muy participativo y siempre muestra mucho respeto por los compañeros y por los profesores dentro del aula” (O.3). Siempre desde una perspectiva proactiva y desde el enfoque de disciplina positiva, “Se le ofrece apoyo y acompañamiento, y se le retroalimenta en positivo (desde las capacidades y fortalezas)” (O.2), trabajando el compromiso como recurso indispensable para el éxito: “Se compromete a implicarse y a pedir ayuda en casos de crisis o miedos que no sepa gestionar” (O.3), “Agradece la ayuda y se compromete a realizar la tarea complementaria que le encomendarán”(O.2) o “Ha cumplido con su proceso favorablemente y el centro ya nos da permiso para que inicie su formación en un centro ordinario” (O.3).

Por otra parte, el profesorado externo vive también un proceso de crecimiento, pasando de la reticencia y desconfianza a la cooperación y la implicación absoluta: “Recibir más información sobre el alumno. En cuanto a trayectoria personal” (E.ESC.2.2.). Valoran los objetivos que se marcan, la manera de intervenir y cómo la evaluación contextual es la clave del plan de intervención: “Detectar necesidades y posibles apoyos o ayudas para promover que finalizará el curso con éxito” (E.ESC.2.2.).

La familia es otro elemento importante, y se le hace partícipe de todo el proceso buscando también el empoderamiento, ya que será el apoyo del alumnado una vez finalizadas las medidas judiciales. Se trabaja desde la compañía y el respeto, siendo elementos importantes en los planes de intervención y en el momento de acuerdos: “La comunicación era muy fluida y nos hacían partícipes de todo. Me sentía segura y acompañada” (E.F.1) o “Primero, entrevistas individuales y llamadas. Con mucho respeto y paciencia. Posteriormente, las reuniones mensuales con otros familiares. Sus profesores siempre estaban a disposición de nuestros miedos, nos informaban de todo, nos iban acompañando” (E.F.2).

Las reflexiones finales son en los tres casos muy positivas, valorando el plan de intervención realizado como acertado y verbalizando a todos los agentes que, con la colaboración e implicación

de todos los implicados, es posible el cambio: “¿Qué mejoraría? Nada, todo estaba muy cuidado”(E.F.1), “¿Qué mejoraría? Nada, mis expectativas han sido superadas. Me he sentido muy acompañada, escuchada y entendida” (E.F.2) o “En general veo que el proceso está muy cuidado y trabajado” (E.ESC.1.2).

5.3. Obstáculos y facilitadores del proceso de cambio

La última dimensión concentra todo aquello referido al proceso desarrollado con nuestros alumnos para alcanzar el éxito educativo e incorporarlos a una escolaridad y a una vida social ordinaria donde encuentra diversas barreras que dificultan e impiden su aplicación y que deben identificarse para poder ser superadas. También se presentan los facilitadores que nos acercan a la consecución del objetivo marcado.

La fusión de todos estos ingredientes da forma y fortaleza a la intervención presentada en cada caso y, a partir del análisis de sus categorías, se pueden extraer reflexiones no solo interesantes, sino que alumbran el camino para las conclusiones finales del trabajo.

Estos son los elementos componen la tercera dimensión de nuestro análisis.

Tabla 22

Categorías que configuran la tercera dimensión

Obstáculos y facilitadores del proceso cambio	
Expectativas actuales	categoría núm 3
Expectativas de futuro	categoría núm 8
Hábitos saludables	categoría núm 10
Facilitadores	categoría núm 12
Barreras	categoría núm 13
Rendimiento académico	categoría núm 15
Valoración del proceso	categoría núm 18

Nota. Elaboración propia.

5.3.1. Expectativas actuales (categoría núm. 3)

Frente a la incertidumbre inicial y los deseos de huida, los participantes comienzan a ser conscientes de la realidad en la que estaban inmersos, “Ahora veo que estaba en un carril sin salida y en zona peligrosa” (E.P.2), y a valorar el internamiento como una oportunidad, una vía para poder comenzar de nuevo y reconducir sus expectativas: “Empecé a plantearme cambios. Vi el internamiento como una oportunidad de cambio” (E.P.1).

Se puede observar que el estudio y/o la formación reglada es el valor más significativo, tanto por parte del alumnado como por parte de las familias: “Tenía miedo a perder el curso que hacía,[...] todo era incertidumbre” (E.P.2)”. El temor a nuevas recaídas por consumo, “Que volviera al consumo y a la calle” (E.F.1), y la desconfianza en el funcionamiento de la medida, “Temía que no funcionara como ya había pasado en los centros de protección” (E.F.1), poco a poco fue dando paso a perspectivas de recuperación: “Que cambiara, que se planteara su vida. Esperaba recuperar a mi hijo, yo le quería pero él me odiaba” (E.F.3).

Respeto a la visión que tienen los entrevistados sobre los centros de menores en general y de la intervención en particular pasa desde el desconocimiento y la poca esperanza de los familiares, “Temía que no funcionara como ya había pasado en los centros de protección” (E.F.1), y el miedo y desconfianza del alumnado, “Primeramente, cosas malas, que me castigarían, que me obligarían a hacer cosas odiosas, que sería todo horrible” (E.P.1), a la confianza e ilusión por un cambio real de la familia, “Tenía miedo, mucho miedo” (E.F.2), y la aceptación e implicación del alumnado: “Vi que no era tan horroroso y que podía ser una oportunidad de cambio” (E.P.1).

5.3.2. Expectativas de futuro (categoría núm. 8)

Como en otros aspectos traducidos en diferentes categorías, hay una diferencia notablemente significativa entre el antes y el después de la medida de internamiento. La

información extraída de las diferentes entrevistas y de la documentación estudiada da una base firme a esta afirmación.

Desde el miedo y la incertidumbre a lo desconocido, “Todo era incertidumbre” (E.P.2), “Tenía una imagen muy mala del centro. Y solo quería escaparme o morirme” (E.P.1) o “Estaba agotada. Tenía pocas esperanzas” (E.F.3), pasan por un túnel de sensaciones y sentimientos a través del que poco a poco vislumbran luz hacia el cambio, “En breve el cambio fue a bien. Vi que no era tan horroroso y que podía ser una oportunidad de cambio” (E.P.1) o “Que cambiaran su forma de ver la vida. Que educaran de nuevo a mi hijo” (E.F.2).

Se evidencia que la intervención produce un cambio en los protagonistas, haciéndoles partícipes del proceso y empoderándolos: “Luego vi que necesitaba cambiar de actitud” (E.P.1), “Supongo que cambiaré y seré de nuevo una chica de 16 años con vida sana” (E.P.1), “Que cambiara, que volviera a ser mi hijo, que me quisiera, que me respetara, quería dejar de sufrir y tener miedo” (E.F.2) o “Trabajamos la posibilidad de suspender algún módulo para septiembre, pero intervenimos de manera positiva. Hay alumnos que necesitan más tiempo y más oportunidad para superar cursos, y él está en muy buen proceso” (O.3).

En las últimas fases de los distintos procesos, las vivencias o las opiniones expresadas emanan positividad, esperanza, agradecimiento y, sobre todo, evidencias de un cambio significativamente positivo: “Pronto podré emanciparme con mi chica y tenemos muchos planes” (E.P.3), “Soy una persona diferente, he madurado, he recuperado las relaciones con mi madre, tengo una buena vida y hago las cosas bien” (E.A.3), “Mi meta es hacer segundo curso, trabajar y poder sacarme un grado medio y superior, y luego universidad: educación social” (E.P.1), “Voy a titular en secundaria, algo que nunca pensé que llegaría, y podré hacer un grado medio” (E.P.2), “Continuar así, no consumir y seguir siendo y sintiéndome fuerte” (E.P.2).

No se puede dejar de evidenciar los fantasmas del miedo, fruto de las vivencias negativas y tóxicas devenidas en el proceso previo al internamiento. Alumnado y familias verbalizan momentos de incertidumbre y de debilidad delante de un futuro incierto: “Las drogas no son la solución. Espero

recordarlo yo mismo porque a veces tengo miedo de volver a caer” (E.P.2), “Tengo miedo a veces de que todo vuelva a ir mal, me falta recuperar totalmente la confianza y dejar atrás estos miedos. Sufrimos mucho y mucho tiempo, pero creo que esta vez todo va a ser distinto” (E.F.1) o “Feliz. Aunque siempre con miedo a que vuelvan malos tiempos” (E.F.3).

5.3.3. Hábitos saludables (categoría núm. 10)

El consumo es un denominador común en los tres casos presentados. Entrar en la espiral del consumo de alcohol o estupefacientes provoca en sus vidas un giro peligroso hacia conductas disruptivas y los primeros momentos de desadaptación: “A partir del verano 2017 se inicia en un círculo social potencialmente peligroso que la acompaña al consumo” (O.3), “Un consumo exagerado de drogas y un inicio de prácticas infractoras” (D.J.2), “Empezó a salir de noche y a beber” (E.F.3), “Con el inicio de consumo de alcohol de manera continuada, se cronificó todo y empeoró” (E.F.1) o “Empecé a consumir de todo y muy rápido, a todas horas” (E.P.2).

Se hace evidente la interferencia que supone en sus vidas en general y en la formación en particular: “La menor desde los 13 consume alcohol cuando sale de fiesta, teniendo un consumo muy abusivo” (D.J.1), “Se inicia en el consumo y finalmente entra en un absentismo que provoca su desaparición del IES” (D.E.2) o “Me hacía sentirme bien. Aunque ahora veo que me estaba destruyendo” (E.P.2).

Todos los protagonistas toman conciencia de la necesidad de reajuste y cambio, de la interferencia que supone el consumo en sus vidas y de la necesidad de un reajuste urgente: “El consumo me ganó, necesitaba consumir. El curso que hacía me gustaba e intentaba seguir el ritmo, pero era complicado durmiendo poco con el ritmo de vida que llevaba y el consumo” (E.P.2) o “Luego vi que podría trabajar cosas que me preocupaban, [...] el consumo de alcohol excesivo que tenía y también de porros. [...] En la calle no hacía nada bueno y vi que podría aprender otra manera de vivir” (E.P.1).

Familias, profesionales y alumnado plantean el abandono del consumo como objetivo primordial para el cambio, se hacen eco de ello y se plantean metas dirigidas hacia ese cambio: “Que dejara el consumo de droga, alcohol, que retomara sus estudios y volviera a hacer cosas de una chica de su edad” (E.F.1), “Bajar el consumo, volver a estudiar y tener una vida ordenada y una estabilidad” (E.P.1).

Si bien es cierto que son positivos y se sienten empoderados, se detecta miedo a recaídas: “Ahora no, aunque he tenido tentaciones, algún amago, pero sabía que perdería muchas cosas, mis salidas, seguir mi formación, mi familia...” (E.P.2), “Las drogas no son la solución. Espero recordarlo yo mismo porque a veces tengo miedo de volver a caer” (E.P.2) o “Mi hijo acabó todo, sacó un graduado escolar, sacó dos profesiones y trabaja. Feliz. Aunque siempre con miedo a que vuelvan malos tiempos” (E.F.3).

Pero tienen claro que el abandono del consumo es indispensable para seguir avanzando: “Para dejar de consumir y vivir en la calle. Y pensar en el cambio” (E.F.1), “Me ayudasteis a dejar mi gran mal, ‘el consumo’. Sin vosotros no habría podido” (E.P.2), “Nada de nada, desde hace más de dos años. Cuando salí del centro decidí no consumir más. Sabía que podría hacerme mucho mal y que perdería todo lo ganado. Alcohol tampoco. Ya ni cervezas. Salgo poco de fiestas porque trabajo mucho y mi chica también, así que llevo una vida muy sana” (E.P.3), “Soy una persona diferente, he madurado, he recuperado las relaciones con mi madre, tengo una buena vida y hago las cosas bien” (E.P.3).

5.3.4. Apoyos/facilitadores (categoría núm. 12)

Pensamos que esta categoría, ya analizada en la dimensión anterior, tiene suficiente interés y relevancia para conocer los apoyos con que cuenta nuestros alumnos en su proceso de reincorporación escolar y social.

La información de esta categoría la estructuramos en función de los agentes implicados: apoyos al alumnado, apoyos a las familias y apoyos a profesionales externos con los que se colabora.

En relación a los apoyos que facilitan los procesos personales de crecimiento del alumno, presentar el hecho de que diseñar alternativas y un clima de trabajo diferente en las aulas y el tipo de acompañamiento y supervisión que se desarrolla son dos de los elementos claves que se destacan en las entrevistas y se pueden extraer de las observaciones: “Las actividades eran interesantes” (E.P.3), “Me sentía bien, protegido y nunca pensé que sería capaz” (E.P.2). Se puede extraer información que demuestra el proceso de empoderamiento por el que pasa los alumnos, sintiéndose dueños de sus vidas y capaces del cambio: “Vosotros hicisteis que creyera de nuevo en mí y me ayudasteis a dejar mi gran mal, ‘el consumo’. Sin vosotros no habría podido” (E.P.2).

En el caso del trabajo con las familias, una de las claves ha sido el acompañamiento constante y el *feedback* continuo a partir de mensajes reales, claros pero constructivos: “Mensajes que eran para decirme que mejoraba, que aprobaba y que todo iba a mejor” (E.F.3), “Los profesionales confiaban y daban apoyo” (E.F.3) o “La comunicación era muy fluida y nos hacían partícipes de todo. Me sentía segura y acompañada” (E.F.1).

Y, por último, los profesionales con los que trabajamos el proceso de incorporación valoran como facilitador el tipo de acompañamiento que se desarrolla: “Se ve que estaba muy acompañado por el centro de menores, cuidaban de su proceso, posibles dificultades, necesidades no cubiertas” (E.ESC.2.2).

5.3.5. Barreras (categoría núm. 13)

El concepto de barreras se introduce para identificar y describir las dificultades que aparecen en el contexto y que dificultan la realización del proyecto de inclusión del alumnado en los ámbitos educativos y sociales ordinarios. Se presentan los resultados desde diferentes perspectivas o ámbitos de actuación

En relación al ámbito escolar, se detectan barreras importantes que dificultan el éxito de los chicos en sus procesos de aprendizaje e, incluso, potencian el abandono de la formación, no sintiendo ninguna vinculación ni mínimo aprecio a esta: “En el instituto no encajo y desde el

principio hubo problemas, no quería ir” (E.F.3). Familias, profesorado externo y el propio alumnado reafirman esta conclusión: “Pero se comprueba que fue un caso de absentismo intermitente que en breve se cronifica sin poder recuperar su asistencia. No hubo evaluación curricular por falta de continuidad” (D.ESC.3).

Las barreras institucionales aparecen de manera significativa en todos los casos estudiados, se requiere una actuación decidida hacia la inclusión de estos alumnos en el circuito ordinario de escolaridad que facilitará y permitirá su inclusión social: “Más implicación por parte de la administración” (E.ESC.2.2); hubiera sido necesario “Un sistema educativo más flexible y permeable a las necesidades emocionales del alumno” (D.E.2).

Tal y como se ha presentado en categorías anteriores, el diseño de una intervención adecuada a sus necesidades y fortalezas, personalizada y contextualizada, ha facilitado que muchas de estas barreras se hayan ido diluyendo: “En aquellas materias donde tenía más dificultades por la lengua se aplicó al máximo y se esforzaba. Para nosotros la lengua debía ser una barrera para su aprendizaje por lo que se generaron recursos que fueran pasarelas mientras adquiría los dos idiomas de nuestra comunidad a buen ritmo” (E.ESC.3.1).

Otro de los ámbitos donde se detectaron barreras y, consecuentemente, se trabajó en su eliminación, fue en el familiar. Estudiando los procesos se detectan factores que dispusieron y propiciaron que el alumnado presentara procesos interferidos y con necesidades de reajustes. Duelos que no se trabajaron, “Pero al morir mi padre, todo fue un desastre” (E.P.2), estilos parentales poco capacitadores, “Se detecta estilo educativo materno permisivo/negligente con escasa exigencia e implicación educativa y afectiva, amplia delegación de autonomía y desconexión relacional, que han dificultado la contención emocional y conductual del menor” (D.J.3) o “También valora que sus pautas educativas eran inconsistentes”(D.J.1), enfermedades o factores de desprotección, “La madre padece una enfermedad crónica (Enfermedad de Takayasu)” (D.J.1) o “La menor no estaba bien atendida en casa, ya que no había comida y en ocasiones acudía a casas de amigos para comer” (D.J.1), y un ambiente poco estructurado y sano, “Son frecuentes las peleas en

casa y no sabe cómo controlar el comportamiento de Leo. Han llegado a la violencia física”(D.J.1), “La falta de límites, las pocas competencias parentales de la madre y las idas y venidas a casa del padre y abuela desestabilizaba más su proceso como alumna” (D.J.2), desencadenan las situaciones que provocan el abandono escolar, la inserción en el circuito de la delincuencia y, en consecuencia, medidas judiciales.

Finalmente, se presentan aquellas barreras referidas más directamente con el alumno y de raíz más intrínseca, aunque, si bien es cierto, provocadas por una falta de intervención o una intervención poco adecuada delante de las barreras más externas al protagonista. Aparecen así los primeros problemas de consumo: “Sí he tenido alguna recaída con el alcohol” (E.P.1), “Las drogas fueron mi perdición. Perdí totalmente el control de mí mismo y me costaba llevar una vida sin la droga” (E.P.2). Después, las experiencias negativas y el rechazo hacia el mundo formativo, “Rechazaba todo lo que fuera escuela... desde Primaria” (E.F.1), y la desmotivación y sentimiento de incapacidad hacia la escuela, “No se siente capaz de preparar sola la materia y aprobar en septiembre. Tenía ganas de salir de marcha y no cumplió horarios” (O.1), representan barreras significativas con necesidad de trabajar e intervenir para su eliminación. Solo así se puede vislumbrar la posibilidad de procesos educativos de éxito.

5.3.6. Rendimiento académico (categoría núm. 15)

En cuanto a la valoración del conocimiento adquirido, capacidades y competencias desarrolladas y demostradas, así como las calificaciones escolares obtenidas, los resultados extraídos arrojan interesantes reflexiones.

Se ven claros los progresos que desarrollan desde el inicio de la intervención hasta la finalización de esta. En los tres casos, los inicios son complicados y la trayectoria escolar anterior viene marcada por un fracaso académico estrepitoso: “Hasta la muerte de mi padre, fui buen alumno, se me daba bien y sacaba buenas notas. Es verdad que cuando empecé el IES y la ESO todo era más difícil y complicado y me costaba ponerme a estudiar” (E.P.2), “El chico está poco

permeable y no permite ayuda. Empieza a producirse un proceso de desadherencia al recurso formativo y se inician signos de alarma” (D.J.2), “De hecho, me había tomado un año sabático y no tenía matrícula en ningún lado” (E.P.1), “Pero se comprueba que fue un caso de absentismo intermitente que en breve se cronifica sin poder recuperar su asistencia. No hubo evaluación curricular por falta de continuidad” (D.ESC.3). Son afirmaciones extraídas no solo de la documentación de las entrevistas con los protagonistas, sino también con las familias de estos: “Siempre me dijeron que era buena y tenía capacidades, pero ella rechazaba todo lo que fuera escuela antes de acabar la primaria” (E.F.2).

Desde el inicio, los deseos de cambio y de retomar la vida de alumno son claros y verbalizados tanto por el alumnado como por las familias, “[...] volver a estudiar y tener una vida ordenada y una estabilidad” (E.P.1), “Que cambiaran su forma de ver la vida y fuera una chica de su edad. Que estudiara” (E.F.1), “Que dejara el consumo de droga y que volviera a estudiar (E.F.2)” o “A que estudiara y aprendiera una profesión” (E.F.3), y valoran la formación y los buenos resultados académicos como una herramienta importante para el cambio y un elemento facilitador para su reincorporación social: “A que volviera a querer una vida normal” (E.F.3).

A medida que se va desarrollando la intervención se detectan signos claros de progreso. El profesorado de los centros ordinarios, las familias y el propio alumnado manifiestan de manera positiva cómo vienen, sienten y ven cambios significativamente positivos hacia un avance: “Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas” (O.2), “El alumno ha aprendido, se ha integrado bien en el grupo y ha hecho esfuerzos por superarse. Ha titulado en ESPA” (E.ESC.2.2), “Ha ido acomodando hábitos de trabajo, reajustado actitudes y se ha ido ubicado en el papel de alumno” (O.3), “A nivel curricular está recuperando a buen ritmo los aprendizajes. Buena base y buena capacidad que con motivación y constancia resultará de una buenas calificaciones. Ha finalizado este 2º trimestre con buenas calificaciones en todos los módulos, destacando en el específico de contenidos de electricidad” (O.3).

Estos comentarios, cada vez más positivos, empujan a seguir en la línea e ir reajustando el proceso desde la misma base de intervención, proactiva y constructiva: “Ha avanzado significativamente y se ha adaptado a momentos de crisis o dificultades” (E.ESC.2.2), “Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas aunque necesita ir mejorando y subiendo estas calificaciones” (O.1).

El trabajo coordinado con los centros de referencia, “Se mantiene tutoría presencial para poder comunicarle los buenos resultados finales. El alumno titula en el PCI⁵ y podrá continuar la formación hacia el graduado escolar en secundaria el próximo curso” (O.2), el apoyo y acompañamiento de la familia, “No hay que esconder el problema y pedir ayuda a profesionales y confiar en ellos, todos estáis muy preparados. También, sobre todo, nunca perder la esperanza” (E.F.1), y un alumnado que vuelve a creer en sí mismo: “Ha obtenido el título de la ESO como auxiliar en informática y comunicaciones y ha hecho unas prácticas espectaculares. Podrá llegar lejos porque ha demostrado que es capaz. Hasta ya casi habla catalán mejor que yo que soy gallego” (E.ESC.3.2), son elementos clave para promocionar procesos de éxito: “Ha obtenido el título de la ESO y esto es una muestra del gran trabajo y buena actitud del alumno”(E.ESC.2.2) o “Voy a titular en secundaria algo que nunca pensé que llegaría y podré hacer un grado medio” (E.P.2).

5.3.7. Valoración del proceso (categoría núm. 18)

La valoración que se hace del proceso es positiva para todos los agentes implicados desde las primeras instancias. Los alumnos explican, de manera emocionante y agradecida, cómo se sienten acompañados de un proceso al que tenían mucho miedo y respeto: “Nunca me he sentido sola. Estábais siempre cerca” (E.P.1). También destacan la protección y acompañamiento que sienten, un aspecto que les hace fuertes y preparados para iniciar el retorno al mundo escolar: “Todo muy acompañado. Tanto cuando retomé el curso de mecánica como cuando retomé educación para adultos ” (E.P.2), “Superinvolucrados, con una mirada positiva, con esperanza y

⁵ Programa de calificación profesional

soluciones, para mí inmejorables” (E.F.2) o “Muy acompañado. Me explicasteis todo, me ayudasteis a preparar los papeles y pude ir un día a una reunión con vosotros a presentarme el equipo. Todo eso me lo hizo más fácil” (E.A.3).

Esta valoración es compartida también por los profesionales con los que se ha trabajado y colaborado en este proceso: “En general veo que el proceso está muy cuidado y trabajado” (E.ESC.1) o “El alumno promociona con éxito 1er curso de informática y comunicaciones en modalidad IES Can Balo después de un proceso muy positivo” (O.3). Cabe destacar la perspectiva positiva y proactiva que se mantenía desde el inicio: “Al principio queríamos saber más sobre su situación legal, pero nos explicaron que era confidencial y que no era significativa para nosotros. Entendimos que para evitar etiquetado, y compartimos necesidades educativas y posibles facilitadores. Sobre todo hablaba de capacidades y del gran proceso que había hecho” (E.ESC.3.2). El diseño, las pautas y el tipo de acompañamiento constructivo y hacia el empoderamiento son valorados de manera positiva: “Se le presenta parte del profesorado. Se le emplaza a una nueva tutoría presencial o telefónica para intercambiar sensaciones e información. Se manifiesta muy contento y animado, con ganas de seguir formándose” (O.2) o “Le damos la enhorabuena por acabar las tareas con las que se había comprometido” (O.3).

Las familias expresan cómo ven a sus chicos y chicas empoderándose, volviendo a creer en ellos mismos, valorando positivamente el diseño del proceso que nos ocupa: “Ella sentía que creían en ella y que podría cambiar. Se sentía capaz y en seguida decidió retomar sus estudios” (E.F.1).

Como última reflexión en esta categoría, hay que destacar los emotivos mensajes positivos que estas familias compartían cuando valoraban los procesos que habían desarrollado sus chicos y chicas: “Él sentía que creían en él y que podría cambiar. Una vez superados los primeros días de angustia y miedo todo fue fácil, había tanta gente que me ayudaba y todos creían en mi hijo” (E.F.2).

Producto de ello, los resultados que se van extrayendo y que confirman los agentes implicados son significativamente positivos: “Le comento los buenos informes que nos llegan. El profesorado está muy contento” (O.2), “El alumno ha aprendido, se ha integrado bien en el grupo y

ha hecho esfuerzos por superarse. Ha titulado en ESPA” (E.ESC.2.2), “Agradecer todo lo que habéis hecho” (E.F.1) o “¡¡¡Sí!!! Tuvo que repetir y pasó por dos internamientos, ¡¡¡pero tuvo éxito!!!” (E.F.3).

Capítulo 6. Discusión y conclusiones

Capítulo 6. Discusión y conclusiones

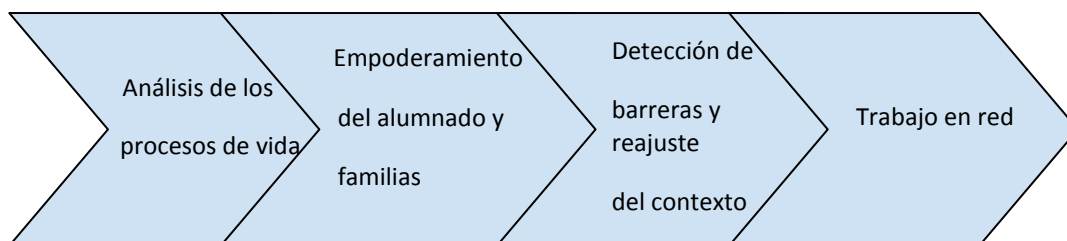
6.1. Discusión

Con el fin de responder a la pregunta de investigación: ¿qué factores educativos, personales y familiares influyen en el proceso de reincorporación de menores/jóvenes infractores como estudiantes y personas con éxito?, se concretó el objetivo de este estudio. Un objetivo que quedó marcado del siguiente modo: **describir y analizar los factores e intervenciones que permiten y logran una reincorporación exitosa con menores/jóvenes infractores que tienen que cumplir medidas judiciales firmes o cautelares de internamiento.**

En este marco, se organizan las conclusiones del estudio y su discusión en torno a las principales dimensiones que asume el diseño de intervención, las cuales quedan recogidas en la figura siguiente y se recogen como si de un recorrido por estaciones se tratara:

Figura 14

Estaciones del recorrido



Nota. Elaboración propia.

La primera estación plantea **el análisis de los procesos de vida, previos a la medida de internamiento, que facilita el diseño de intervenciones más precisas para acompañar la reincorporación del alumnado infractor a un centro escolar o formativo de la comunidad.** Los resultados obtenidos arrojan una base sólida para afirmar que el conocimiento de las historias de vida, las experiencias escolares previas y las vivencias personales y familiares proporcionan una

información relevante a estudiar, ya que posibilitan la creación del plan de intervención con garantías de éxito.

Los procesos de vida de los protagonistas de este estudio y su conocimiento permiten diseñar procesos de intervención ajustados a sus necesidades y realidades. Asumir y entender los procesos vividos es un elemento significativo que detecta las necesidades y los aprendizajes necesarios para su reincorporación escolar, social y familiar. Como expone Sandoval (2007) en las conclusiones de su estudio, nuestros protagonistas han pasado muchas vivencias de abandono y soledad o experiencias dolorosas no elaboradas, vividas en el entorno familiar, escolar o social. Son familias con estructuras disfuncionales e inestables, centros escolares que no saben atender las necesidades y contestan a las mismas con mecanismos de exclusión, y entornos sociales sin respuestas constructivas ni cohesión en sus actuaciones.

Cuando llegan a los centros de internamiento, encontramos personas en un momento de vida muy complicado y destructivo, con un desarraigo social considerable y con unas perspectivas de futuro desoladoras. La medida de internamiento se debe configurar como un punto de inflexión que marque un antes y un después en su proceso de vida, así sus metas futuras dependerán del diseño de la intervención. Por ello, toda acción pretende el acercamiento del alumno a su familia y viceversa, a partir de la modelación de competencias y habilidades parentales, de comunicación y de negociación (López et al., 2018).

Dentro de este diseño se hacía necesario un trabajo para canalizar el sentimiento de odio y rechazo hacia la formación, saber cómo reajustar la autoimagen negativa de ellos mismos como alumnos y reconducir las ideas preconcebidas, así como reajustar los prejuicios sobre lo que significaba estar en el papel de alumno y volver al sistema. Estas fueron las bases de los planes de trabajo: propuestas con objetivos y elementos a trabajar que les acompañaran en un proceso de retorno constructivo desde los límites firmes, pero desde la confianza y el afecto, desde el autoconocimiento reajustado y, sobre todo, desde la presencia respetuosa pero constante y real.

Consideraciones similares pueden ser extraídas de otras historias de vida como la que presenta Álvarez (2012) en su trabajo de investigación sobre un alumno que vivió un proceso parecido. También Aguaded et al. (2020), en su estudio, fortalecen la idea de conocer la trayectoria previa de cada caso para planear intervenciones ajustadas y significativas.

Los protagonistas del estudio llevaban años desvinculados de rutinas positivas propias de adolescentes y de sus vivencias. Las que ellos identificaban como positivas (el consumo de tóxicos, la no asistencia a una formación reglada o el desempeño de conductas destructivas en bucle) estaban muy lejos de ser facilitadores para sus caminos de vuelta a la educación obligatoria.

Sus reflexiones sobre esas vivencias previas eran sorprendentes cuando eran capaces de poner distancia y situarse. El informe donde se han presentando los resultados obtenidos ha reflejado las voces realmente desgarradoras de los protagonistas, a la par que emocionantes, donde se ve reflejado el ambicioso cambio que deseábamos en ellos. Sin este entendimiento y canalización, su participación activa y la nueva mirada, no hubiera sido posible este cambio en sus vidas.

Siguiendo nuestra ruta, encontramos una segunda estación, que presenta **el empoderamiento del alumnado y de las familias como factores de protección que optimizarán procesos de reincorporación social**. Se ha comprobado que el trabajo directo con el alumnado y las familias, dando el protagonismo y responsabilidad necesarios, pero desde su acompañamiento regular y constructivo, promueve un proceso de empoderamiento en el que la formación adquiere un papel importante y se convierte en un factor esencial. López et al. (2018) presentan la importancia de un trabajo directo en este ámbito con el objetivo de convertirlo en un elemento favorable en el proceso de inclusión.

Para un trabajo de intervención eficaz, se hace necesario incidir en las variadas fuentes de actividad delictiva. Estas fuentes no se limitan a los jóvenes (valores, actitudes, habilidades, factores sociales y biológicos), sino también al contexto en el que se desarrolla el alumnado y siendo la familia uno de los más importantes (López et al., 2018). Las familias llegaban agotadas y los alumnos en un punto de ruptura prácticamente irreversible con la formación. Se recogían sentimientos de

frustración, incapacidad y desconexión muy significativos: familias asoladas, sin fuerzas de plantearse de nuevo un cambio, y alumnos con una desconexión absoluta de las prácticas positivas para un adolescente, ya que preocupaba la normalización en cuanto al desarrollo de actitudes y conductas muy destructivas. Los protagonistas, el alumnado infractor, referían su orgullo por ser poderosos en las prácticas delictivas, un orgullo que enmascaraba su incapacidad de ver otras fortalezas en ellos mismos. Las familias necesitaban cortar su cordón umbilical para dejar de asumir situaciones que evidenciaban su incapacidad por retomar y reajustar procesos, relaciones y canales de comunicación.

Un elemento clave para revertir esta situación es el acompañamiento que el alumno necesitaba, así como su familia, para poder poner distancia y descansar. Una compañía que fuera regular, cercana y accesible, pero no invasiva. Es decir: con la distancia y con la responsabilidad necesaria para ir absorbiendo habilidades y capacidades que les permitiera avanzar paulatinamente de la manera más autónoma posible, pero con la supervisión de un profesional que facilitara los reajustes o autorregulaciones necesarias en el tránsito del cambio. Todo ello provocaría un sentimiento de eficacia que ayudaría al alumno a sentirse capaz de avanzar, preparado para aprender y estar dispuesto a volver a la escuela con éxito. Esta fue una de las principales metas que se plantearon en cada uno de los casos expuestos. Para ello se organizaron itinerarios personalizados que detectaban no solo necesidades, sino también las fortalezas, y eran construidos desde la responsabilidad del alumnado con los andamiajes y los recursos necesarios para el progreso continuo y regular. Estos planes se trazan a partir de principios como el que presenta Coll (2016) de personalización, en el que el alumno participa, a partir de su perfil, identificando sus objetivos de avance, y va asumiendo el control del camino para conseguirlos. Paralelamente, se desarrolló un trabajo de identificación de barreras al aprendizaje y de participación que, como apuntan Booth y Ainscow (2015), implica un estudio de los contextos para la eliminación de todas aquellas limitaciones que pudieran impedir su acceso con éxito al contexto del que nunca habrían tenido que salir.

Como defienden Contreras et al. (2010,) en su estudio sobre el análisis de medidas judiciales aplicadas, es crucial la importancia de la implicación familiar en la intervención psicosocial, trabajando la reorganización del contexto familiar durante la medida judicial y eliminando así un posible obstáculo en el camino de la reincorporación social del alumno y menor infractor.

El proceso de empoderamiento del alumnado debe ser ambicioso y debe superar la barrera de situarnos solo en la capacitación del saber y saber-hacer. Es importante potenciar su fortaleza y que pueda movilizar todos sus recursos y estrategias emocionales que le permitan vivir en sociedad (Cabrera, 2019).

La motivación por la continuidad en ese momento de formación era otro ingrediente básico a tener en cuenta. Una motivación que se iniciaría desde un foco extrínseco, pero que necesitábamos dirigir hacia lo intrínseco para poder así capacitar al alumno en su decisión de seguir formándose una vez finalizada la medida de internamiento. Este último factor, junto a la imagen de autoeficacia y el sentimiento de estar capacitado para el papel de alumno, configuraba los elementos claves para los procesos de retorno de éxito. Estos aspectos, ausentes en su trayectoria anterior, provocaron, entre otros factores, el desarraigo por la formación y, en consecuencia, la inclusión en prácticas poco prosociales.

Los resultados mostraban cómo los tres casos verbalizaron su desconexión total del sistema educativo en el momento en que se inicia la medida de internamiento, y el sentimiento de tener cerrado ese capítulo para siempre. Su imagen como alumnos era algo que ya no contemplaban, ni a corto ni a medio plazo. Verse inmersos en un espacio diferente, estructurado y pautado en función de sus necesidades y características, sentirse acompañados y empezar a visibilizar planes de futuro en cuanto a su mundo formativo, fueron elementos claves que marcaron el inicio de un reajuste en su proceso como personas y como alumnos.

Todo ello desemboca en la afirmación fundamental de la necesidad de crear un contexto que extraiga de la persona su mejor versión como alumno, lo que provocará cambios sustanciales en su desarrollo, inicialmente en el ámbito formativo y, en consecuencia y de manera global, en todos

los ámbitos como persona. Este planteamiento, que coincide con otros estudios similares como el de Moya (2016), fortalece la premisa de que el sentirse adherido a un proceso de formación reglada no es solo un elemento de protección importante, sino que promoverá estilos de vida positivos.

Alcanzamos una nueva estación donde se pretende demostrar que **el reajuste del contexto que suponga la eliminación de barreras ofrecerá posibilidades reales de procesos de retorno de éxito, desde la concepción relativa de este término.** El alumnado y sus familias referían que el contexto escolar que se habían encontrado hasta la fecha eran espacios llenos de obstáculos donde los protagonistas no se sentían parte y, menos aún, no se sentían capaces de avanzar. La detección de barreras y el diseño de facilitadores serían elementos clave para conseguir la presencia, la participación y, en consecuencia, los avances de cada uno de los casos expuestos; así lo afirma la UNESCO (2016) en su guía para la inclusión.

Encontrar las dinámicas de clase, flexibles y motivadoras, los recursos que les acompañen en su proceso de autonomía y responsabilidad, así como los profesionales que crean en su capacidades y fortalezas, fueron ingredientes clave para ir superando miedos, rechazos o sentimientos negativos que pudieran entorpecer su avance.

Hallarse en un contexto con profesorado dispuesto a mostrar posturas más abiertas y flexibles, de aceptación y respeto por la diversidad, y determinado por la eliminación absoluta de la exclusión, como defiende Muntaner (2014), supuso garantizar un espacio que generaba procesos reales hacia aprendizajes y, sobre todo, un proceso de cambio en un alumnado que de nuevo volvía a creer en él mismo.

Tal y como se ha recogido en el informe de los resultados, era significativo, a la par que emocionante, poder ver cómo el alumnado, poco a poco, se desprendía de su traje de menor infractor y pasaba a vestirse con el uniforme de alumno, con naturalidad y, sobre todo, con gusto y comodidad. No dejaban de sorprenderse cuando se iban evidenciando sus logros y avances, y estos suponían un recarga de autoestima para continuar en el camino hacia la reincorporación. Es cierto que hubo momentos de crisis, incluso de retroceso, pero estos fueron desdramatizados y utilizados

como herramientas de reflexión y de palanca para seguir avanzando. Todo ello daba pie a momentos de miedo e inseguridad, pero estos también se iban trabajando y ajustando siempre con la mirada positiva.

Se trabaja de manera conjunta y coordinada con las familias, como un elemento de apoyo determinante en el proceso de cambio. Esta actuación se desarrolla de manera paralela y en forma similar a la realizada con el alumnado, aunque puede que en plazos posteriores. A medida que los cambios en los alumnos son reales y visibles, las familias abandonan esa postura victimista y de agotamiento, y se empoderan. Ven en los chicos a esas personas que habían perdido de vista años atrás, empiezan a reconocerlos y, a pesar de los miedos y de la incertidumbre del futuro, cada vez se sienten más fuertes, más preparados y, sobre todo, creen que podrán continuar con la labor que el profesional había iniciado hacia metas de futuro positivas y constructivas. Asumen que los momentos de crisis van a existir, pero se sienten fuertes para enfrentarse a ellos con las herramientas que han ido adquiriendo. Se confirma que el proceso positivo que desarrolla el alumno posibilita el arraigo familiar, sana las relaciones que se establecen en dicho núcleo y, paralelamente, sucede lo mismo en el entorno escolar.

El paradigma inclusivo es el que dará el enfoque necesario delante de la situación que se presenta. Es el marco en el que la eliminación de barreras, la capacitación del alumnado y la garantía de la equidad, como expone Muntaner (2014), configuran los componentes clave de acción para el cumplimiento de los objetivos establecidos. Es necesario entender ese enfoque como el único escenario posible para el diseño de intervenciones y asumir sus principios como elementos clave e indispensables de todas las actuaciones, o acciones necesarias, para ir progresando hacia el éxito de los protagonistas.

Este planteamiento fue compartido con los diferentes docentes implicados en cada caso, ya que el camino deseado era el de los alumnos pudieran volver a sus centros escolares de referencia con normalidad y naturalidad. Para ello, estos centros debían de estar preparados para su bienvenida y ofrecer el acompañamiento necesario. En la mayoría de estos centros escolares, los

obstáculos eran evidentes y las actitudes que se mostraban era prácticamente barreras insalvables, pero, tras un trabajo en red constante y coordinado, sobre el que se reflexiona en esta estación, se conseguía reajustar y eliminar muchas de las barreras iniciales que, junto al empoderamiento del alumno, promovía tránsitos positivos.

Lopez et al. (2021) nos ratifican cómo la mirada inclusiva promueve actuaciones generalizables en todos los contextos y donde todo el alumnado, sin excepción, puede aprender y formarse en un contexto ordinario, siempre que haya una organización didáctica y metodológica que elimine las barreras detectadas y asuma la totalidad de necesidades, incluso de aquellos que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión, como puede ser el caso de nuestros protagonistas.

En esta estación debemos concretar y clarificar la relatividad del concepto de éxito. Estudios ya expuestos en capítulos anteriores, De la Orden (1991), Jiménez (2000), Feito (2009), García (2012) y Cantón (2017), relacionan este concepto con el de rendimiento escolar y con la promoción académica, pero para entender el sentido de este trabajo y sus conclusiones finales es indispensable dar una mirada mucho más global al concepto que nos ocupa: la que incluya no solo un rendimiento académico desde datos cuantitativos, sino que se entienda como un proceso respetuoso de evolución, en el que las altas expectativas, el acompañamiento continuo y la flexibilidad en cada paso del camino sean ingredientes clave. De acuerdo con este enfoque, el éxito en la educación significa asegurar un desarrollo óptimo como persona, que permita al alumno volver a la escuela y a la comunidad de manera prosocial (López et al., 2021).

Una estación relevante es la referida a la coordinación interinstitucional. A partir de esta, se demostró que **el trabajo coordinado y articulado entre todos los agentes sociales facilitará intervenciones globales y exitosas.**

Los protagonistas del estudio entran en un contexto donde multitud de profesionales deben aprender a coordinar y articular acciones, compartir compromisos y responsabilidades, y cohesionar criterios y actuaciones para así garantizar una armonía en el proceso de justicia juvenil y educación,

conceptos que deben formar un matrimonio perfecto. Fernández et al. (2017) refieren la importancia de esta articulación en el proceso del diseño de actuaciones para la reincorporación social, un proceso complejo que necesita de una sistematización continua de las actuaciones que se irán desarrollando.

Civitas y Longa (2015) comparten que es urgente mejorar la cooperación entre instituciones para la mejora del éxito escolar y, en consecuencia, social, ya que estas coordinaciones se hacen indispensables si se desea avanzar en las actuaciones integrales. Los resultados demuestran cómo las coordinaciones previas que se habían establecido a la medida de internamiento ni estaban en la secuencia adecuada, ni la sintonía que se generaba era positiva, ni se establecieron los acuerdos correctos. Profesores que no entendían la manera de responder a las necesidades del alumno, contextos plagados de barreras y obstáculos, y profesionales en desencuentros en tiempo y espacio que no conseguían unir fuerzas y compartir responsabilidades eran situaciones comunes que se daban en los procesos estudiados.

El trabajo que se iba desarrollando fue dirigido, en primer lugar, hacia la articulación de actuaciones para promocionar avances (Vecina y Ballester, 2014). Por otra parte, se perseguía la construcción de canales de comunicación positivos y constructivos, en los que la conexión fuera regular y donde el alumno fuera parte partícipe del proceso, con el objetivo de darle el protagonismo necesario para que se promocionase en la asunción de sus responsabilidades a la vez que se le escuchase y se capacitara en su proceso de retorno. Los chicos y chicas necesitaban sentirse parte importante, no solo parte del proceso, sino capaces de implicarse y avanzar hacia el éxito.

Reuniones donde el alumno era un agente social más, con compromisos escritos y firmados por él mismo, acontecieron como recurso de fortaleza que, para que fueran eficaces, necesitaban del compromiso de todos los agentes sociales implicados: alumnado, familia, docentes de centros externos y otros profesionales vinculados a la medida judicial. El alumnado refería cómo el sentirse escuchado y formar parte de las decisiones y ser responsable de ellas, con el acuerdo del resto de

profesionales, producía en él una fuerza de empuje hacia el compromiso y el cumplimiento del mismo. Se confiaba en él y se le hacía responsable a la vez que se le acompañaba desde el respeto y la distancia, pero con límites y líneas rojas claras.

Otra idea al respecto es la de que este trabajo en red se configura como un factor de protección importante en cuanto a la prioridad de programar actuaciones globales, no solo en relación al sujeto, sino también para trabajar y reajustar los diferentes contextos hacia los que vamos a dirigir el alumnado. Leblanc y Robert (2012) valoran en la prevención delictiva un trabajo dirigido no solo en el alumno, sino en su contexto de referencia, con el objetivo de afianzar escenarios positivos y proactivos que dieran garantías de éxito en su transformación como alumno y, por supuesto, ciudadano. Esta idea fue confirmada en otros estudios como el presentado por Mampaso et al. (2014) sobre intervención social y familiar con menores en situación de vulnerabilidad o de los menores ya infractores. Como afirman Case y Haines (2015):

Todos los servicios, intervenciones y relaciones deben estar respaldados por una toma de decisiones centrada en los menores infractores en todas las etapas del proceso de justicia juvenil (es decir, gestión de sistemas) que prioriza el interés superior del menor (es decir, los niños primero) y trabaja en conjunto con los menores facilitando su participación y compromiso, desde un enfoque positivo. (p. 231)

Para cerrar este recorrido, se hace indispensable hablar del medio de transporte que facilitó que el trayecto llegara al final con buenos resultados: el paradigma inclusivo.

Nuestros protagonistas habían desaparecido de sus entornos escolares naturales en edades precoces, tras historias de vida complicadas y entornos escolares repletos de barreras, donde dejaron de encontrar respuestas a sus necesidades, y se convirtieron en entornos hostiles y ajenos a ellos. Lugares donde el foco de atención se centraba en una mirada individual que solo detectaba dificultades y problemas en ellos. La intervención fue dirigida hacia un cambio de enfoque en el que

el concepto de dificultades debe ser modificado por el de detección y eliminación de barreras (Ainscow y Booth, 2015).

La escuela tiene el deber de facilitar el acceso y la participación para el progreso de todo su alumnado. Desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, art. 24), se establece que la educación inclusiva ya no solo es un principio, como quedó reflejado en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), sino un derecho, que obliga al sistema a crear las condiciones para ello (Echeita y Ainscow, 2011). Esta debía ser nuestra premisa constante en el trayecto que estábamos desarrollando: el garantizar ese derecho para todo nuestro alumnado. Ello requirió de un trabajo sistemático con los centros de referencia, con el objetivo de detectar barreras y obstáculos que pudieran impedir no solo el acceso, sino la participación y el progreso del alumnado, ya que resolver este reto representaba la clave para su reincorporación escolar y, en consecuencia, social.

Como exponen Jiménez et al. (2019), la mirada del profesorado hacia la diversidad y la manera de concretar en las aulas, en cuanto a la organización y a las metodologías docentes, eran elementos clave para una verdadera inclusión de nuestro alumnado. Por ello, estos fueron los aspectos fundamentales que se trabajaron para la transformación en contextos accesibles y capacitadores y asegurar así respuestas adaptadas a cada alumno para promocionar procesos de retorno de éxito.

El paradigma inclusivo, el transporte de este trayecto recorrido, debía acompañarnos más allá de las fronteras de la escuela. Como afirman Ainscow y Booth (2015), la intervención para la transformación de los escenarios se debe alargar fuera de los límites de los centros. Se hacía necesario, y por ello se realizó, un trabajo con las familias y con los diferentes agentes sociales para así asegurar intervenciones globales con garantías de progreso.

6.2. Dificultades, limitaciones del estudio y nuevas oportunidades

Es el momento de reflexionar sobre las limitaciones que presenta este trabajo y abrir nuevas opciones de futuro que promuevan una línea de trabajo que dé continuidad. Se presentan factores externos como posibles y ajenos a la investigadora, pero también factores provocados por la misma. Ambos, desde una perspectiva positiva y con líneas que abren caminos de mejora y avance, son una mirada al futuro en forma de nuevas oportunidades e investigaciones futuras.

Como expresa Bisquerra (2004), “Entre las limitaciones que se han atribuido al paradigma cualitativo en el ámbito de la investigación educativa, destacamos la incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas” (p. 73).

Si bien es cierto que el estudio de casos permite acercarse a situaciones reales y comprobar la hipótesis en relación al estudio a medida que se desarrolla en el proceso (Durán, 2014), es inevitable la interferencia en investigaciones que se desarrollan con personas, debido a sentimientos, emociones, cómo son vividas las experiencias o, incluso, la falta de distancia o la implicación del investigador (Arnau y Contreras, 1995).

Por ello, se hace necesario un apartado que presente las debilidades del estudio, no sin su contextualización y justificación, para tener una visión global y completa de este (Price y Murnann, 2004), con el objetivo de dejar abierto un marco de trabajo hacia futuras investigaciones relacionadas con las que se presenta.

Un aspecto, avanzado anteriormente, que se detectó y se tuvo en cuenta, ha sido el de las posibles fuentes de sesgo. Se define sesgo como los errores sistemáticos que conducen a conclusiones incorrectas sobre la hipótesis que se está probando. Son errores de muestreo causados por el propio investigador o los efectos de las relaciones complejas entre las personas que se estudian y que pueden no ser evidentes para el investigador y pasar desapercibidos (Hernández-Ávila et al., 2000).

Un factor que se ha trabajado es el hecho de que la investigadora forme parte de las instituciones implicadas durante las dos últimas décadas y conozca internamente la organización, los profesionales implicados y tenga acceso a toda la información y a las personas. Ello ha permitido la realización del estudio desde lo más profundo de cada caso, pero a la vez ha supuesto una de las fuentes de sesgo que se ha trabajado y ajustado, revisando de manera exhaustiva los elementos usados para el vaciado y registro de la información y el diseño de las entrevistas.

Otro elemento que es importante a tener en cuenta es el hecho de que algunos centros no mostraban una actitud colaborativa y favorecedora del caso en particular, no solo para el estudio, sino para el trabajo en red en general; por ello algunos casos tuvieron que ser descartados.

Por último, un tercer factor que también ha supuesto una fuente de bias ha sido la secuenciación y duración de las medidas judiciales descartando casos de medidas cortas o intermitentes, ya que suponía un obstáculo para poder desarrollar un estudio completo y riguroso.

Además de las limitaciones presentadas, es necesario añadir otros aspectos identificados durante el proceso de la investigación. Si bien es cierto que no todas son limitaciones propias de la investigación, sino de la materia estudiada, dan pie a líneas futuras de trabajo que serán complementadas en posteriores párrafos:

- El proceso ha estado lleno de obstáculos en relación a establecer vías de diálogo con diferentes entidades o agentes sociales. Los protagonistas del estudio no son una población bien recibida en general, y el rechazo inicial es evidente. Encontramos puertas cerradas en muchos centros escolares y actitudes de repudio hacia el trabajo con el alumno que se ha presentado. Ello supuso procesos más largos y diseño de facilitadores adicionales para solventar los obstáculos que se presentaron y poder despegar vías de colaboración.
- Por otro lado, es imprescindible hablar de la duración de la investigación. Esta se ha alargado en el tiempo por factores externos, como la situación de pandemia mundial que se vivió en 2020, provocando la paralización del estudio durante unos 12 meses, pero también a consecuencia de la velocidad de la investigadora en el desarrollo. Es necesario reconocer

que combinar la vida laboral con la elaboración de un trabajo académico de este calibre, en ocasiones, ha sido complicado.

En cuanto a las limitaciones relacionadas con la materia investigada, es importante destacar los siguientes dos puntos ya que, a su vez, ambos abren nuevas vías de trabajo:

- Dada la escasez de investigaciones y la heterogeneidad de criterios en el abordaje de las intervenciones con menores infractores, sería conveniente y casi urgente realizar, en primer lugar, una revisión sistemática de la literatura (Colquhoun et al., 2014; Peters, 2015) en diversas bases de datos para profundizar en aquellas que incluyan un enfoque escolar y una perspectiva inclusiva. Esto permitiría organizar un corpus de estudios por temas que aborden tanto los factores más relevantes que hayan contribuido a la reincorporación de estas y estos jóvenes a su entorno habitual y su vulnerabilidad, como los factores que están contribuyendo al éxito escolar.
- Compartir la necesidad de realizar una comparativa de las intervenciones con menores que han cometido delitos y que, por ello, están cumpliendo medidas judiciales de privación de libertad en centros de las distintas comunidades del país, para conocer cuáles detienen su mirada en el ámbito escolar. Esta línea incluiría tanto estudios cuantitativos (que recojan el tipo de delitos cometidos, el número de jóvenes que se han reincorporado, etc.) como estudios cualitativos similares al nuestro, a modo de investigaciones que examinen el papel de la educación reglada en la vida de estos jóvenes y cómo la continuación de estudios escolares afecta al proceso de reincorporación a la sociedad de la que fue apartado. La complementariedad de los resultados provenientes de las distintas experiencias posibilitaría la planificación de un trabajo en red para abrir nuevas oportunidades en el trabajo con el alumnado menor infractor.

En relación a las nuevas oportunidades o futuras investigaciones, se desea una apertura a aquellos aspectos o posibles proyectos que pueden ser potencialmente interesantes para desarrollar trabajos futuros y que deberían ser analizados para vislumbrar nuevas vías y, sobre todo, avanzar en propuestas como la presentada en este trabajo.

Además, cada nuevo análisis o crítica constructiva de las ideas expresadas representará una fuente de nuevas respuestas o alternativas a situaciones similares a las que se reflejan en esta tesis. Obviamente, solo será una pequeña muestra, ya que la lista que se presenta a continuación podrá no incluir la totalidad de las mismas.

La ya mencionada limitación de haber encontrado poca literatura en relación a menores con medidas judiciales y enseñanza reglada abre una brecha importante a cubrir respecto a futuras investigaciones. Como se ha comentado, la revisión sistemática de la literatura al respecto abriría el camino hacia nuevos diseños de intervención con una base y una fundamentación rigurosa. Cuando se escribe sobre menores infractores, la mayoría de estudios se centran en la intervención judicial, terapéutica o psicológica, pasando de puntillas por el ámbito pedagógico. Ha quedado sobradamente demostrado que la formación no es solo un factor de protección muy importante, sino un elemento de arraigo a contextos prosociales que generan cambios hacia conductas no delictivas.

Un posible campo de investigación, en el futuro próximo, sería el estudio de las actuaciones que se desarrollan para la acogida y transición de entornos restrictivos a entornos naturales. Hay muy poca investigación al respecto y pocos programas publicados, siendo un precepto clave para el camino de incorporación a la escuela, no solo para los casos que ocupan esta investigación, sino para todo aquel alumno que llega a las escuelas en un momento complicado de su vida y con unas características muy específicas que requieren de una bienvenida estructurada, rigurosa y, sobre todo, inclusiva.

Otra interesante línea de trabajo sería el desarrollo de estudios sobre la detección de los apoyos naturales como la familia, la escuela, u otros agentes sociales como factores de protección

frente a situaciones de vulnerabilidad que se traducen en las situaciones expuestas en esta investigación. El diseño de un trabajo en red productivo y una coordinación interinstitucional regular y correctamente articulada son elementos clave y necesarios a investigar para avanzar en la línea que se ha presentado.

Por último, se hace necesario continuar en la línea de investigación para el diseño de culturas, políticas y prácticas inclusivas y equitativas que promuevan el diseño de itinerarios de retorno a una comunidad preparada para dar respuestas y asegurar el éxito y el bienestar de todos sus menores y jóvenes: las futuras generaciones.

6.3. Conclusiones

En función de todo lo expuesto, se puede aventurar la presentación de las siguientes reflexiones finales a modo de recorrido en el que suceden diferentes etapas.

6.3.1. Entendiendo la realidad

El primer bloque de conclusiones se enmarca en la fase inicial del análisis y comprensión de la realidad donde se realiza la investigación.

Es necesario asumir que el proyecto se concreta en un contexto donde se fusionan dos leyes. Por una parte, la ley penal de justicia juvenil, LORPM 5/2000, y por otra, la actual legislación educativa LOMLOE 12/2020. Si bien es cierto que tienen un carácter diferente (punitivo y educativo), con un buen entendimiento y un trabajo que facilite su intersección podría promocionarse el concepto de armonía legislativa. Se debe entender, desde el sistema educativo, que son menores infractores y que el hecho de estar privados de libertad provoca un trabajo de adecuación de la legislación a su realidad es elemental para diseñar los planes de intervención. A la vez, hay que visibilizar que los menores infractores son alumnos con necesidad de cambios en el contexto para la eliminación de barreras y, sobre todo, que son personas con derecho a una educación de calidad.

Herrera et al. (2020), en su investigación biográfica, reflejan la necesidad de esa doble mirada y la conciliación de las dos legislaciones para convertir un menor infractor en una persona de éxito.

Reorganizar apoyos, detectar y minimizar barreras, concretar cada una de la enseñanzas actuales en el contexto de los centros de menores y flexibilizar las medidas y regímenes judiciales con el fin de promocionar procesos de retorno al sistema, son elementos básicos para seguir un trabajo de diseño de planes de intervención para el alumnado con medidas judiciales de privación de libertad. Estos obstáculos que interfieren en los aprendizajes son producto de una disfunción en la interacción de los estudiantes y sus contextos (Muñoz et al., 2015), de ahí la necesidad de trabajar de manera directa en los contextos.

Por otra parte, entender el concepto de éxito desde una mirada amplia, flexible y relativa ha sido fundamental para poder establecer las discusiones presentadas y validar los resultados obtenidos. Numerosos autores han reflexionado en relación a la relatividad de este contexto (Édel, 2003; Rodríguez y Valdivieso, 2008). Pero las reflexiones extraídas de los resultados dan firmeza a la idea que defienden Ramírez et al. (2011) cuando afirman que este concepto debe ser ligado a la capacidad del sistema educativo para ofrecer una educación equitativa que garantice el desarrollo integral y óptimo de todo su alumnado.

No fue necesario que todos llegaran a realizar estudios universitarios, incluso uno de los casos no llegó a titular en secundaria obligatoria, porque los tres casos analizados alcanzaron el éxito. Cada uno de ellos tenía marcada una ruta propia a pesar de que compartían un objetivo común: volver al sistema educativo desde puntos de partida y con metas diferentes.

En el caso de Elia, fue retomar su formación en aquella escuela donde se había sentido infeliz y conseguir un título de iniciación profesional para su inserción laboral y poder emanciparse de su familia. En fases posteriores nos consta que siguió formándose. Pol apostó por seguir estudiando y, después de titular en secundaria, se dirigió a realizar sus estudios de formación profesional, especializándose en la rama profesional por la que sentía interés. Así, alcanzó su propósito y hoy disfruta de estar trabajando en aquello en lo que puede brillar. Leo, al igual que Elia,

necesitaba emanciparse para reencontrarse con su familia, de esta manera, cada miembro del hogar familiar ocupaba el lugar que necesitaba. Para ello, se tituló en educación secundaria obligatoria, a pesar de los muchos obstáculos que tuvo, y se formó en la rama profesional que le facilitaría su inserción laboral y, en consecuencia, su emancipación. Lo logró. El éxito en cada uno de ellos ha tomado un significado diferente y un camino distinto, pero en los tres casos se consiguió que volvieran a ese sistema que les había expulsado por diferentes razones y en diferentes momentos. Zabaleta y Fernández (2015) encontrarán respuestas a los interrogantes que se plantean en función de la concepción de éxito a partir de los resultados de este trabajo.

Nuestros protagonistas demostraron a la comunidad, y sobre todo a ellos mismos, que con el acompañamiento adecuado y los recursos necesarios, eran capaces de volver a ser alumnos de éxito. Por ello, es indispensable entender el concepto de éxito como un término relativo y global que puede abarcar infinidad de interpretaciones y niveles o maneras de concretar. El éxito no es solo llegar a la universidad o promocionar con calificaciones excelentes. El éxito es progresar, superar obstáculos, avanzar etapas y, en el caso de los protagonistas de este estudio, volver al sistema educativo como alumnado que prospera y consigue sus objetivos personales sin fijarse en los límites.

Los resultados y las reflexiones obtenidas dan firmeza a la afirmación inicial. La formación representa un factor de protección y facilitador para el cambio. El menor infractor que invierte su tiempo en formarse, en recuperar aprendizajes y en plantearse nuevas metas formativas, se convierte de manera automática en un alumno que emplea su tiempo y sus fortalezas en este nuevo itinerario, abandonando así las prácticas delictivas y todas aquellas vivencias arraigadas a la vida pasada, como puede ser el consumo de tóxicos o conductas negativas.

El plan formativo para cada alumno debe ser cuidadosamente pensado y gestionado, revisado y contrastado, ya que este puede significar un punto de inflexión para el cambio en su trayectoria vital, convirtiéndose en un horizonte nuevo. Para ello, es importante dar la relevancia y la fortaleza necesaria al ámbito escolar. Estudios como el presentado por Redondo et al. (2012) sobre factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores

demuestran que elementos como la desvinculación de la enseñanza, el absentismo escolar o el abandono de la escuela son factores de riesgo para la reiteración de conductas poco prosociales y su consecuente inmersión en el mundo de la delincuencia. De ahí radica la trascendencia que toma un estudio donde se mira al menor infractor más allá de su delito o de sus necesidades terapéuticas. Esta mirada se alcanza al mirar a la persona, al alumno, con sus grandes fortalezas y con sus capacidades escondidas detrás de ese menor infractor. Así lo demuestra Pardo (2020) en su trabajo sobre reeducación del menor infractor sobre su contexto social.

De esta manera, el paradigma inclusivo es el único enfoque posibilitador de procesos educativos de éxito, entendido como un logro que se produce cuando la persona consigue los objetivos que se ha planteado y ello le proporciona satisfacción (Cantón 2012). Se trata de un enfoque que crea espacios y entornos capacitadores y preparados para recibir a todo el alumnado, incluso aquel más vulnerable o poco deseado, como pueden ser los protagonistas del trabajo. Son contextos donde se trabaja desde una intervención dirigida a la detección de barreras y el diseño de facilitadores, y trabajan por la transformación a partir de los reajustes organizativos, metodológicos y curriculares que promuevan los logros de todo el alumnado, garantizando así una educación equitativa (Elizondo, 2017).

6.3.2. Diseñando la intervención

Entendida y fundamentada la realidad donde se ha realizado la investigación, es el momento de explicitar la aportaciones de esta parte del estudio.

Las actuaciones que se programan para los casos, tal y como se ha reflejado en el anexo D, deben tener una doble dirección: por una parte, trabajar de manera directa con el alumnado, labor que se inicia en las aulas de los centros de menores y que se continua en el proceso de retornos al

sistema, y, por otra parte, trabajar con el contexto incluyendo todos los agentes sociales implicados y donde la familia y el centro escolar de referencia⁶ son elementos imprescindibles.

Figura 15

Plan de intervención



Nota. Elaboración propia.

Promover una intervención desde esta perspectiva significa trabajar hacia la eficacia, ya que para llegar a mover procesos de éxito se hace indispensable tener en cuenta los múltiples factores necesarios. Díaz et al. (2018) presentan las cuatro dimensiones implicadas en cada proceso: individual, familiar, centro educativo y comunitaria, poniendo de manifiesto cómo es de indispensable hacer trabajo integral e intervenir en todos los ámbitos vinculados a la persona.

En relación a la intervención con el alumnado, esta va dirigida a su empoderamiento y al cambio de imagen de autoeficacia, ya que son alumnos con una trayectoria complicada y muy destructiva porque tienen enfocadas sus fortalezas a conductas poco prosociales y no se sienten capaces de avanzar en el ámbito escolar. Reconducir esos pensamientos y reajustar actitudes y conductas forman parte del trabajo. Se debe dirigirlos hacia la responsabilización de sus actos,

⁶ Centro al que debe volver el alumno.

huyendo de victimismos estériles, mostrar y compartir unas expectativas altas de cambio, capacitarlos en aquellos aspectos que se sienten débiles y darles límites firmes, en un contexto de confianza. La personalización es uno de los principios que debe estar presente en todos los diseños. Debe entenderse como la garantía de una enseñanza respetuosa que permite ajustarse a las fortalezas y capacidades para el empoderamiento (Coll, 2015). Las tutorías individuales o triangulares, los encuentros más informales, las llamadas de teléfono o videollamadas y algún contacto por correo electrónico fueron elementos que, ajustados y personalizados a cada perfil, construyeron un lazo muy potente con el alumnado y produjo cambios significativos en su proceso. El alumno se siente cada vez más fuerte y motivado, a la vez que acompañado y guiado desde la distancia y su empoderamiento. Abandona el papel de alumno disruptivo, que no hacía más que oscurecer los déficits que el contexto le acentuaba, y encuentra en él a una persona capaz y con ganas de cambiar hacia una autoimagen positiva. Así se ve reflejado en el estudio sobre factores de riesgo y menores infractores de Vilariño et al. (2013) o en el estudio sobre factores de éxito en la promoción de comportamientos prosociales como estrategia preventiva en la justicia juvenil en España que presentan Barroso y Bembibre (2017).

Estudios como el que presentan García et al. (2019) ofrecen resultados interesantes que revelan que la capacitación de facilitadores y la puesta en marcha de una gran variedad de alternativas y recursos promueven el aumento de las competencias personales y sociales de alumnos de similares características y, en consecuencia, la reducción de conductas desajustadas. Son afirmaciones que dan fortaleza al tipo de intervenciones que se han presentado.

Paralelamente, se debe hacer el mismo trabajo con la familia. Es indispensable trabajar en el seno familiar las relaciones que se establecen como tema clave en los procesos de intervención educativa y social. Reajustar, o reconstruir en muchas ocasiones, vías de comunicación, canalizar miedos y fortalecer y capacitar en relación a las habilidades parentales (López et al., 2018). Ha quedado sobradamente demostrado cómo el proceso formativo va estrechamente ligado a recuperar las relaciones familiares, por ello se debe reconducir hacia vínculos eficaces sostenibles en

el tiempo. Talleres de familia, tutorías, encuentros informales o entrevistas son los elementos clave para el proceso de cambio en ellas.

Por último, la intervención en los contextos escolares de referencia es indispensable para generar procesos de éxito. La detección de barreras y el diseño de facilitadores es una tarea indispensable para hacer los contextos accesibles y capacitadores (Alba, 2016). Este trabajo debe realizarse desde esta coordinación interinstitucional ya defendida y representa una acción esencial en la inclusión de todo el alumnado en general, y especialmente en el caso de alumnado excluido desde edades muy tempranas y que ha aterrizado en el circuito de la delincuencia juvenil. Ha quedado demostrada la necesidad de un trabajo en red articulado y cohesionado, donde los diferentes agentes implicados trabajen de manera coordinada, compartiendo responsabilidades de manera constructiva y delimitando funciones que deben ir encajando de manera natural para la promoción de intervenciones globales y productivas (Vecina y Ballester, 2012). Civis y Longas (2014) dan firmeza a esta idea defendiendo que el diseño de proyectos inter e intracomunitarios promoverá propuestas reales, contextualizadas y con garantías de éxito.

Todo ello se debe de ver reflejado en planes de intervención integrales compartiendo el mismo paradigma y, sobre todo, una mirada educativa positiva y de crecimiento. Estos planes deben estar formados por:

- Un trabajo global basado en el diálogo. Escucha activa, respeto e interlocuciones constructivas son elementos que deben formar parte de estos diálogos.
- Una comunicación bidireccional. En la que profesorado-alumnado, profesorado- familia y profesorado-profesorado colaboren y compartan objetivos.
- La asunción de responsabilidades de manera compartida y cohesionada. Trazar acuerdos sistematizados y rigurosos donde las diferentes partes asuman las competencias y compromisos acordados
- La articulación de acciones dirigidas hacia la reorganización del contexto y su estructura. Detección y eliminación de barreras, diseño de intervenciones cohesionadas,

empoderamiento del alumnado desde la compañía y el respeto, pero a la vez desde la firmeza y el establecimiento de metas comunes acordes a cada proceso, son algunas de las actuaciones a desarrollar

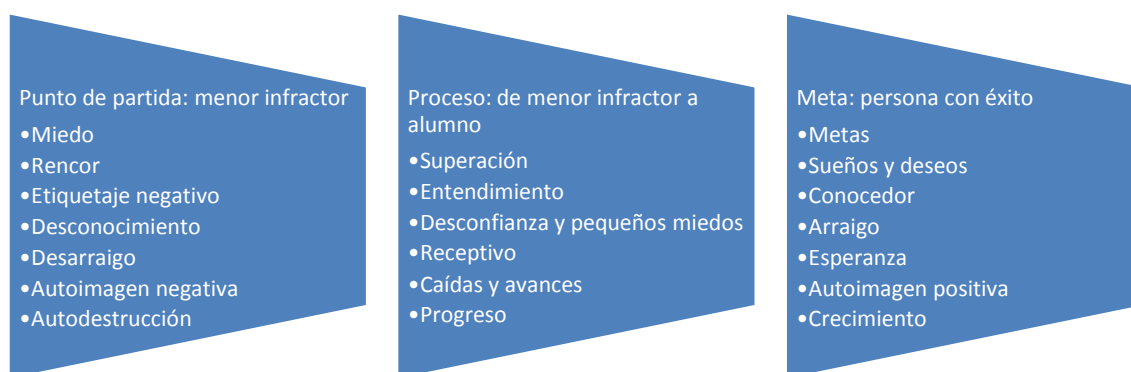
- La construcción de un escenario adecuado a cada caso, donde el alumnado, como protagonista activo del proceso, encuentre aulas y propuestas adaptadas no solo a sus necesidades, sino a sus fortalezas, inquietudes y capacidades.

Si bien es cierto que la mayoría de estudios relacionados con menores infractores se centran en la intervención terapéutica y psicológica, la línea básica defendida por un gran porcentaje de los estudios reafirma la perspectiva expuesta. Se aboga por un cambio de enfoque de tipo sancionador a una visión más global donde se fusionan riesgo, necesidades y responsabilidad, diseñando actuaciones dirigidas hacia la capacitación del menor en su retorno a la sociedad (Pérez et al., 2010). Un planteamiento similar se está defendiendo desde contextos similares al nuestro, tal como recoge en su estudio Case y Hampson (2019):

Existe la oportunidad de cambiar realmente el enfoque de las políticas lejos de un modelo negativo basado en el riesgo, girándose en cambio hacia un modelo positivo basado en las fortalezas modelo que facilita el desarrollo prosocial y los resultados positivos para los niños, intentando sanar la ruptura entre el cómo y el porqué de la justicia juvenil. Esto requiere, sin embargo, ver a los menores infractores primero como niños, en lugar de centrarse en su conducta delictiva. (p. 39)

6.3.3. El proceso de transformación

Finalizando las conclusiones, no puede obviarse la transformación, el cambio y la superación vivida por los menores infractores que pasaron de ser unos alumnos excluidos del sistema y en privación de libertad a unas personas con éxito en su retorno a la vida escolar.

Figura 16*Proceso de transformación*

Nota. Elaboración propia.

La transformación pasa por un proceso con diferentes fases y, a pesar de que algunas de ellas son de retroceso, estas representan un momento de parada y evaluación para posteriores reajustes y seguir avanzando. Es importante asumir que el cambio no es un proceso lineal. La trayectoria anterior (miedos, desesperanza, rencor, desarraigo...) distorsiona de manera considerable la vida del alumnado, confirmado en diferentes estudios como factor de riesgo en sus historias de vida (Vilariño et al., 2013).

Por ello, se hace necesario interiorizar que sucederán momentos de crisis, e incluso de regresión, que, con una intervención adecuada, se convertirán en herramientas y recursos útiles para promover cambios reales y sostenibles. Se entiende que un alumno con una trayectoria de consumo de tóxicos importante y un absentismo crónico necesitará de tiempo y plazos para volver a una rutina duradera y a un anclaje al sistema educativo del que salió de manera dramática y precoz. Se hace necesario entender que estos alumnos están más en desventaja y deberán reajustarse delante de obstáculos importantes en su proceso de incorporación. Se deberá trabajar desde un planteamiento integral (González, 2017).

A medida que el alumno va adhiriéndose al contexto y percibe este como un entorno cálido y amable, en el que deberá de esforzarse pero estará acompañado, los avances van evidenciándose: los miedos desaparecen, el rencor y el rechazo se canaliza, el sentimiento de competencia se va

acentuando y la motivación por seguir formándose se va acrecentando. Si bien es cierto que se parte siempre de motivaciones más extrínsecas (respeto por la medida judicial, miedo a las consecuencias de incumplimientos, deseo de salir del entorno de los centros de menores...), estas pasan a un nivel más intrínseco en el momento en que se sienten capacitados para seguir estudiando y la formación empieza a ser significativa para ellos. Así se puede ver reflejada en el estudio sobre una historia de vida de Omar (Herrera et al., 2020).

En la carrera de fondo que supone cada proceso, las barreras se van sucediendo. Muchos son los obstáculos que van surgiendo: actitudes segregadoras o de rechazo por parte del sistema escolar, propuestas curriculares poco flexibles y sin adaptación, etiquetajes injustos que recrean miedos y angustias pasadas, contextos rígidos e inaccesibles o distractores externos que no son capaces de ignorar. Por ello, los itinerarios diseñados tienen que estar preparados para responder a las diferentes barreras que puedan surgir y deben disponer de recursos y facilitadores que garanticen su minimización o, incluso, la eliminación de estas. Garantizar estos elementos, que además la legislación actual, LOMLOE (2020), nos da un marco de referencia para su reclamación, es la base para asegurar el progreso de este alumnado hacia el retorno a las aulas de las que nunca debieron salir. Este proceso debe ser diseñado desde la implicación de todos los agentes educativos. Botija et al. (2015), en su estudio, abogan por el trabajo de manera interdisciplinar para generar caminos de retorno exitosos.

En la actualidad, el Programa de Enseñanza Reglada, que presenta este trabajo de investigación, la estructura de este y su configuración tienen un compromiso firme de ofrecer todos estos recursos y elementos, y se rediseña y reinventa cada día y cada curso para poder avalar respuestas adaptadas a cada persona y procesos de avance con posibilidades reales de éxito, es decir, con probabilidades de que los menores infractores con medidas de privación de libertad se puedan transformar, cada uno de ellos, en alumnos que caminan hacia el éxito. Algunos resultados ya pudieron mostrarse en el estudio descriptivo presentado por López et al. (2021).

Sus voces cierran este apartado y prácticamente esta tesis. Veintitrés frases que representan los veintitrés años de trabajo que la doctoranda ha desarrollado hasta el día de hoy. Veintitrés reflexiones de veintitrés alumnos, una por cada año. Aunque en realidad son las voces de los más de dos mil alumnos que han pasado por las aulas de lo que hoy representa el IES Can Balo y que se han recogido en el anexo I.

Para culminar, se invita al lector a reflexionar y seguir profundizando sobre la necesidad de no conformarse con el estudio del sistema y normalizar que no se incluye a todos, sino que es deber de todos luchar por una transformación integral del sistema para garantizar la equidad universal y no asumir, como expone Freire (2001), “la postura fatalista forjada por el mismo sistema y de acuerdo con la que no hay nada que hacer; la realidad es como es” (p. 136). Sigamos avanzando en la búsqueda de oportunidades de éxito para las futuras generaciones.

Por ello se toma la libertad de presentar el siguiente decálogo como hoja de ruta para futuras intervenciones de similares características:

1. Escuchar y entender los procesos de vida vividos.
2. Permitir una fase inicial de descansos a las familias y de distancias a los centros escolares de referencia.
3. Detectar barreras en los diferentes escenarios a los que va a volver el alumnado, principalmente el escolar, y diseñar facilitadores contextualizados que promuevan la accesibilidad, la participación y el progreso de cada caso.
4. Implicar al alumnado en el diseño de la intervención. Hacerlo responsable del proceso y empoderarlos para el cambio.
5. Hacer partícipe durante todo el proceso al alumnado, familia y profesorado vinculado, cohesionando actuaciones y articulando decisiones, dando el lugar adecuado a cada uno y en el plazo oportuno.
6. Aceptar la necesidad de tropiezos para promover procesos reales y sostenibles en el tiempo. Los caminos de cambio no son ni deben ser lineales.

7. Acompañar desde la distancia necesaria durante todo el camino, decreciendo la presencia profesional para asegurar el aumento de la autonomía del alumnado, profesorado de los centros de referencia y familias.
8. Concretar el concepto “éxito” en cada caso desde la personalización y el respeto.
9. Reforzar, desde la empatía, la mirada proactiva y la construcción con límites claros y respeto por las líneas rojas.
10. Celebrar los éxitos e invitar a seguir avanzando siempre.

Sin más, cerramos este trabajo con la rotundidad de uno de los protagonistas: “Nunca imaginé que sería un buen alumno. El internamiento ha supuesto un antes y un después en mi vida, gracias maestra” (Leo, 2021).

Referencias bibliográficas

Referencias

- Abad, C. (2018). *La responsabilidad penal del menor* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/33424>
- Abel, M. (2004). Internamientos penales de menores en la Ley Orgánica 5/2000 y su reglamento de 30 de julio de 2004. *ADPCP*. <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-pompeu-fabra/sistema-penal-juvenil/lectura/29974696>
- Abellín, Y. y Herrada, R.I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572750>
- Ágreda-Montoro, M., Alonso, S. y Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 9-17. <https://idus.us.es/handle/11441/69011>
- Aguaded-Ramírez, E.M., Pistón-Rodríguez, M., Pegalajar-Moral, M. y Olmedo-Moreno, E.M. (2020). El Sistema de Categorías como herramienta para comprender las Historias de Vida de los menores extranjeros no acompañados. *Revista Espacios*, 41(41), art. 12. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n41/20414112.html>
- Agúndez, M. (2001). Responsabilidad penal de los menores: una respuesta desde los derechos humanos. En *Presentación de la jornada en los cursos de verano de la UPV/EHU* (pp. 15-30).
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer.
- Ainscow, M., Muijs, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202.
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Editorial Morata.

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alcalde, I. (2019). Atención escolar en un Centro de Internamiento de Menores Infractores de Andalucía. Opciones de actuación, modalidades y propuestas. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 16. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2019/05/Alcalde.pdf>
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1).
https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Álvarez, S., Pérez, A. y Suarez, M. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Principado de Asturias. Consejería de Educación y Ciencia.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ambròs, A. (2009). La programación de unidades didácticas por competencias. *Aula de Innovación educativa*, 180, 26-32.
- Amezcu, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española Salud Pública*, 76(5), 423-436. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora4.pdf>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces.
- Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno. (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308).
- Ardoy, L., Pasadas, S. y Ruíz, J. (2004). *La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso*. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía. Departamento de Estudios Telefónicos. <https://www.studocu.com/es->

mx/document/universidad-popular-autonoma-del-estado-de-puebla/metodologia-de-la-investigacion/la-triangulacion-metodologica-en-el-ambito-de-la-investigacion-social-dos-ejemplos-de-uso/7357337

Arnaiz, P. (2000). La diversidad como valor educativo. En I. Martín. (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Grupo Editorial Universitario.

Arnaiz, P. (2001). "Sobre la atención a la diversidad".

https://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y retos. Lección magistral apertura del curso 2018-2019*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Arnaiz, P., Guirao, J. y Garrido, C.F. (2007). La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15, 1-38.

<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546023.pdf>

Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). El compromiso ètic en la investigación etnográfica. *Temps d'Educació*, 14, 33-60.

Aucejo, J.M. (2015). *Aproximación Criminológica a la delincuencia juvenil y al sistema de justicia juvenil en la provincia de Valencia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983, reimp. 1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.

Ayala, J.A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación inclusiva*, 13(1).

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/404>

Ayuste, A. (2013). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Anagrama.

- Bala, N. y Kirvan, M.A. (1991). *The young offenders act: A revolution in Canadian Juvenile Justice*. University of Toronto Press.
- Ballester, LL. y Muñoz, L.A. (2008). Treball socioeducatiu en xarxa. *Educació cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (20), 13-54.
<https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/214499>
- Ballester, LL., Orte, C., Oliver, J.L. y March, M.X. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. En *IV Congreso Estatal Do/A Educador/a Social. Políticas socioeducativas: Retos y propuestas en el siglo XXI*. Santiago de Compostela.
- Barba, L. y Salamanca, L. (2019). Hacia un trabajo conjunto entre la educación formal y no formal: Una propuesta para apoyar la inserción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas diversas. *RES, Revista de Educación Social*, 29.
<https://eduso.net/res/revista/29/miscelanea/hacia-un-trabajo-conjunto-entre-la-educacion-formal-y-no-formal-una-propuesta-para-apoyar-la-insercion-de-ninos-ninas-adolescentes-y-jovenes-con-necesidades-educativas-diversas>
- Barroso-Hurtado, D. y Bembibre, J. (2019). Revisión de los factores de éxito en la promoción de comportamientos prosociales como estrategia preventiva en la justicia juvenil en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 75-91.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/55509>
- Batallán, G. y Campanini, S. (2007). El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 16(16), 159-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585006>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro. (Coord.), *Diversidad, Calidad y equidad educativas* (pp. 1-9). Región de

- Murcia. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Blanco, C. (2003). *Derecho Penal, Parte General*. Editorial La Ley.
- Blanco, J.A. (2008). Responsabilidad penal del menor: principios y medidas judiciales aplicables en el derecho penal español. *Revista de estudios jurídicos*, 8, 43-77.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/9>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002a). *Guía para la evaluación y mejora*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002b). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC.
- Botija, M. (2014). *Los Centros de Internamiento Españoles para Adolescentes en Conflicto con la Ley. Principio de Resocialización desde la Perspectiva del Trabajo Social* [Tesis Doctoral]. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/39957>
- Botija, M., Uceda-Maza, F.J. y Navarro, J.J. (2015). La trabajadora social en los centros de internamiento de medidas judiciales. *Servicios sociales y política social*, 109, 107-119. <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/la-trabajadora-social-en-los-centros-de-internamiento-de-medidas-judiciales>
- Bueno, F., Legaz, F. Periago, J.J. y Salinas, A. (2008). *Comentarios al Reglamento de la ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores*. Fundación Diagrama.

- Buil-Legaz, P., Burón-Álvarez, J.J. y Bembibre, J. (2019). Perfil sociodemográfico y delictivo de los menores infractores en medio abierto en Granada de 2014 a 2017. Análisis descriptivo y evolución. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 61-68.
<https://doi.org/10.5093/apj2019a2>
- Caballero, A. (2014). Menores infractores y medidas judiciales. *Educación y Futuro Digital*, 10, 45-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4998797>
- Cabocop, J.C. (25 de marzo de 2023). *Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores*.
http://www.coet.es/web/images/Categorias/OPOSITORES/Documentos/Esquemas/Coet_CUADRO_LEY_MENORES.pdf
- Campos, G., Covarrubias, N.E. y Martínez, L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII*, (13), 45-60.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/xihmai-pachuca-hgo/articulo/la-observacion-un-metodo-para-el-estudio-de-la-realidad>
- Cantón, I. (2012). El éxito escolar desde la perspectiva académica y práctica. En *XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Granada.
- Cantón I. y García S. (2016). El éxito escolar en la educación secundaria obligatoria. la perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 119-132.
- Cardona, E.A., Martínez, N. y Klimenko, O. (2017). Estudio sobre las dinámicas familiares de los adolescentes infractores del programa AIMAR del Municipio de Envigado, durante el año 2016. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 23, 34-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888114>
- Case, S. y Browning, A. (2021). *Child First Justice: The Research Evidence-base*. Universidad de Loughborough. <https://hdl.handle.net/2134/14153162.v1>.

- Case, S. y Haines, K. (2015). Children first, offenders second positive promotion: Reframing the prevention debate. *Youth Justice*, 15(3), 226-239.
<https://doi.org/10.1177/1473225414563154>
- Case, S. y Hampson, K. (2019). Youth justice pathways to change: Drivers, challenges and opportunities. *Youth justice*, 19(1), 25-41.
<https://doi.org/10.1177/1473225418822166>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*. Wakefield M.A.
<https://wvde.state.wv.us/osp/UDL/4.%20Guidelines%202.0.pdf>
- Castillo, R. (2009). El trabajo en red. Reflexiones desde una experiencia. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, 46, 149-152.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3119464>
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&tlng=es.
- Centelles, M. (2005). Taxonomías para la categorización y la organización de la información en sitios web. HIPERTEXT.NET. *Revista académica sobre documentación digital y comunicación interactiva*, 3.
<https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/57780>
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70632585009>.
- Colás, A. (2011). *Derecho Penal de Menores*. Tirant lo Blanch.
- Colás, A. (2015). Hacia una humanización de la justicia penal: la mediación en la justicia juvenil española. Principios y ámbito aplicativo en la ley 5/2000, reguladora de la

- responsabilidad penal de los menores. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, (20), 142-167. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2070-81572015000200007&lng=es&tlng=es.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J.M. Vilalta. (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015*. Fundació Jaume Bofill.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Contreras, L.M., Molina, V. y Cano, M.C. (2010). La intervención con menores infractores análisis de medidas judiciales aplicadas e importancia de la implicación familiar en la intervención psicosocial. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 10(1), 55-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6384305>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGrawHill.
- Correa, J.I. y Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En J.C. Tovar-Gálvez. (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America* (pp. 179-190). Adaya Press.
- Costa, A.P. y De Souza, F.N. (2017). Criterios de Construcción y Evaluación de Artículos Cualitativa (CCAAIQ). En A.P. Costa, M.C. Sánchez, y M. V.M. Cilleros. (Eds.), *La práctica de la Investigación Cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 17-25). Ludomedia.
- Coy, E. y Torrente, G. (1997). Intervención con menores infractores: Su evolución en España. *Anales de psicología*, 13(1), 39-49. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30691>

- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (3ª ed.). SAGE Publications.
- Cruz, E. (2007). El concepto de menores infractores. *Revista del postgrado en derecho de la Unam*, 3(5). <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-posgrado-derecho/article/view/17168/15377>
- Cuervo, K., Villanueva, L. y Pérez, J.M. (2017). Riesgo de reincidencia y evolución, a través del inventario IGI-J en una población de menores infractores. *Revista Internacional de Sociología*, 75(2). <http://doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.94>
- Cuesta-Benjumea, C. (2008). ¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 18. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(08\)72197-1](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(08)72197-1).
- Cynttia, D. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN.
- Dalt, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense De Educación*, 2(1), 13. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9191130013A>
- Decreto 10/2020 de 14 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento y organización de los centros socioeducativos específicos del sistema de justicia juvenil para el cumplimiento de las medidas privativas de libertad en las Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 020, de 15 de febrero de 2020. https://www.caib.es/sites/transparenciaperconselleria/es/n/decreto_102020_de_14_de_febrero_por_el_que_se_aprueba_el_reglamento_de_funcionamiento_y_organizacion_de_los_centros_socioeducativos_especificos_del_sistema_de_justicia_juvenil_para_el_cumplimiento_de_las_medidas_privativas_de_libertad_en_las_illes_balears/

- Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, 67, de 5 de mayo de 2011.
<https://www.caib.es/sites/institutestudisautonomics/f/167496>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U. Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Díaz-Gibson, J., Mayayo, J.L., Fernández, M.Á.P., Pons, E.O. y Romaní, J.R. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 185-205
- Dueñas, M.L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230785016>
- Duk, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN.
- Dulzaides, M.E. y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Durán, D. y Monereo, C. (2012). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori Editorial.
- Durán, M.M. (2014). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121–134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>

- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110208>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 22, 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J.I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217024398011>
- Escudero, C.L. y Cortez, L.A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Universidad Técnica de Machala.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107-141.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>

- Escudero, J.M., González, M.T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Espada, M., Lorenzo-Llamas, E.M. y Torrego, J.C. (2017). Valoración de la intervención en alumnado de secundaria con alteraciones graves de conducta (AGC). *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 203-222. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49196
- Espada, R.M., Gallego, M. y González-Montesino, R.H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Espinoza, E., Tinoco, W. y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI (original). *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>
- Fantova, F. (2006). Gestión de casos y trabajo en red. <https://studylib.es/doc/8611673/gesti%C3%B3n-de-casos-y-trabajo-en-red>
- Feito, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a07.pdf>
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisi-datos-cualitativos.pdf>

- Fernández, M.D. y Malvar, M.L. (2007). La evaluación inicial en los centros de secundaria: ¿Cómo abordarla? *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1).
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7066>
- Fernández-Campoy, J.M., Aguilar-Parra, J.M., Domínguez, J.C., Rueda-Rosas, P. y Lozano, M.C. (2017). La relevancia de los programas educativos y formativos como elementos favorecedores del proceso de reinserción social y laboral de los menores infractores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 405-415. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.953>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/10778004052843>
- García, A. (2010). Soluciones extrajudiciales: conciliaciones con menores infractores. *Fòrum de recerca*, (15), 283-292.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77673/forum_2009_19.pdf?sequence=1.
- García-Poole, C., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2019). How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs. *Children and Youth Services Review*, 99, 194-209.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.038>
- García, J. (2012). Análisis y claves del éxito escolar: una reflexión compartida. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (42), 189-200.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/247>
- García, M., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(2), 248-525.
<https://www.psicothema.com/pdf/558.pdf>

- García, P.S. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *EDUCAR*, 49(1), 67-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840005>
- García-Pérez, Á. y Mendía, R. (2015). Acompañamiento Educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós.
- Garreta, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos Educativos: Revista de educación*, 4, 161-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209693>
- Garrido, V., López, E. y Doménech, G. (2017). Predicción de la reincidencia con delincuentes juveniles: adaptación del IGI-J. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 30.
<https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6484>.
- Genovés, V., Martín, E. y Doménech, G. (2017). Predicción de la reincidencia con delincuentes juveniles: adaptación del IGI-J. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 12. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6484>
- Germán, I. y Ocáriz, E. (2009). Menores infractores / Menores víctimas: Hacia la ruptura del círculo victimal. *Eguzkilore*, 23, 287-300.
<https://www.ehu.eus/documents/1736829/2118745/Menores+infractores+menores+victimas+hacia+la+ruptura+del+circulo+victimal.pdf>
- Gibson, J., Longás, J., Prats, M.A., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 185-205.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7847>
- Gimeno, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz, y J. Rue. (Eds.), *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29-51). ICE-UAB.

- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
https://www.altascapacidadescse.org/cse/la_construccion_del_discurso.pdf
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.
- Gómez, J.M. (2005). Pautas y estrategias para atender y entender la diversidad. *Pulso: Revista de Educación*, 28, 199-214.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370936>
- Gómez, M.C. y Oliveira, M.E. (2018). El proyecto educativo, documento principal del centro escolar. *Boletín Redipe*, 7(4), 70-75.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523253>
- Gómez-Hurtado, I. (2016). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353>
- González, A. (2018). Dificultades y retos en el trabajo psicoterapéutico con menores infractores. *Derecho y Cambio Social*, 54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6678112>
- González GonzálezM. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de reenganche: Algunas consideraciones. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(4), 17-37.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10043>
- González, F. (2013). Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de la investigación cualitativa. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 1, 107-132.
- González-Gil, T. (2007). Cómo escribir un artículo cualitativo. *Enferm Anest*, 15, 41-46.

- Graña, J.L., Garrido, V.J. y González, L. (2007). Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la Comunidad de Madrid y su influencia en la planificación del tratamiento. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 7(1), 7-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553060>
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Avila, M., Garrido-Latorre, F. y López-Moreno, S. (2000). Diseño de estudios epidemiológicos. *Revista salud pública de méxico*, 42(2), 144-154.
<https://www.redalyc.org/pdf/2232/223219928010.pdf>
- Herrera-Pastor, D. (2021). Intervenció amb menors infractors. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 79, 35-53.
<https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn79id380891>.
- Herrera-Pastor, D., Padilla-Carmona, M.T. y González-Monteagudo, J. (2020). Acompañamiento sociopedagógico, holismo y longitudinalidad: claves de una buena práctica con un menor infractor. *Revista Fuentes*, 22(1), 62-74.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.05>
- Hoge, R.D., Andrews, D.A. y Leschied, A.W. (2002). *The Youth Level of Service/Case Management Inventory*. Multi-Health Systems.
- Instrucción 46/2022, de 3 de agosto, de la directora general de Primera Infancia, Innovación y Comunitat Educativa que regula el funcionamiento de IES Can Balo.
- Izcarra, S.P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ediciones Fontamara.
[https://www.grupocieg.org/archivos/Izcarra%20\(2014\)%20Manual%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos/Izcarra%20(2014)%20Manual%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf)

- Javier, F. y Gárate, F. (2018). Evaluación Diversificada: Una Práctica Pedagógica Olvidada. *Revista REPSI*, 157. <https://pdfcoffee.com/evaluacion-diversificada-una-practica-pedagogica-olvidada-pdf-free.html>
- Jensen, E. (2008). *Cerebro y Aprendizaje*. Narcea.
- Jiménez, C. (2014). *Evolución legislativa de la responsabilidad penal del menor* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Navarra.
- Jiménez, M.J. (2015). Algunas reflexiones sobre la responsabilidad penal de los menores. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, RECPC*, 17-19. <http://criminet.ugr.es/recpc>
- Jiménez, V.E. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2), 55-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Jiménez, P. y Vilá, M. (2012). De la educación especial a la educación en la diversidad. Málaga: ediciones Aljibe. CITADO EN Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Clarificar nuestros valores. Igualdad en la diversidad. Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15613.pdf&area=E>
- Lamarca, I. y Barceló, F. (2006). Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: Retos para una intervención eficaz. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 25-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514747003>
- Lázaro, M.C. (2001). Análisis de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal del menor. *Anuario de Psicología Jurídica*, 11(1), 99-117. <https://journals.copmadrid.org/apj/archivos/76294.PDF>
- Leiva, V., López, M.E. y Torres, A. (2011). Conocimiento y Prácticas del personal docente con relación al abordaje del proceso de duelo en adolescentes. *Revista de Enfermería Actual en Costa Rica*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i21.3655>

- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas*. Mc Graw Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, de 6 de diciembre de 2018.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 140, de 11 de junio de 1992. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1992/06/05/4>
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 13 de enero de 2000.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con>
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *Boletín Oficial del Estado*, 157, de 3 de julio de 1985 <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/01/6/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 30 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, 2 de junio de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/06/01/14/con>

- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- López, D. (2014). Desarrollo profesional del educador social en las medidas de medio abierto. *Intervención Psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, 1(7), 51-64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6356222>
- López, E. y Dolera, M. (2008). La evaluación del riesgo en el contexto de la ley penal juvenil. *IPSE-ds, Revista de Intervención Psicoeducativa en la desadaptación social*, 1, 41-56.
<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/10503>
- López, M. (2010). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Quaderns digital, revista Kiriki*, 38.
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/kikiriki/k38/k38diversidad.htm
- López, M. (2014). *La educación inclusiva, una nueva cultura. Proyecto Roma*.
https://projecteromaalcoicomtat.files.wordpress.com/2014/11/escola_inclusiva.pdf
- López, N. (2003). L'atenció dels alumnes amb mesures judicials d'internament des del sistema escolar ordinari. *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, (16), 167-179. <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75900>
- López, N. (2009). El procés de inserció soci escolar o socioformatiu per a joves amb mesures judicials d'privació de llibertat. *Ambits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació*, (26), 16-22.
- López, N., Fernández, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2018). El trabajo con familias de menores infractores: elemento clave en el proceso inclusivo. *Aula Abierta*, 47(2), 159-166. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.159-166>
- López, N., Fernández, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2021). Programa escolar en educación secundaria con menores infractores. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 15-36. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10340>

- López, N., Llabrés, E., Fernandez, M., Soldevila, J. y Muntaner, J.J. (2019). Intervención con familias de alumnado en privación de libertad por medida judicial. *Pedagogía social, investigación y familias: libro de comunicaciones completas y conclusiones*, 134-135.
- López, N. y Muñoz, J.M. (2007). El trabajo constructivo para la mejora de las relaciones socio-familiares con menores infractores: centro socio-educativo de menores "Es Fusteret". En M. Fernández-Hawrylak y M.I. García. (dir.), *Orientación familiar: violencia familiar* (pp. 131-138).
- López, N. y Soldevila, J. (2021, 21, 22 y 23 de septiembre) [Transformando realidades. De las medidas judiciales de privación de libertad al éxito educativo inclusivo: un estudio de casos]. *Ampliando horizontes en educación inclusiva. [Recurso electrónico]: XVII Congreso Internacional y XXXVII Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*, Burgos, España.
- López, R.E. y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-19. <https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>
- López, R.F. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630150004>
- López-Noguero, F. (2002). El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180.
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

- Lozano, A., Chacón, F. y Roith, C. (2021). Medidas educativas con menores infractores: el caso de Alemania y España. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 37.
https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.11
- Luelmo, M.J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 27, 4-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6926064>
- Lukas, J.F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Luzón, A. y Domínguez, J. (2014). El menor infractor que comete su primer delito. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (7), 40-57.
<https://doi.org/10.4995/reinad.2014.3336>
- Madero, S. y García, I. (2011). Repensando la diversidad en la escuela. En Y. Agudo, E. Martín, y K. Tovar. (Coords.), *Juventud protagonista: capacidades y límites de transformación social*. *Revista de estudios de juventud*, 95, 145-162.
https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista95completa_0.pdf
- Mampaso, J., Pérez, F., Corbí, B., González, M.P. y Bernabé, B. (2014). Factores de riesgo y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva. *Psychologia Latina*, 5(1), 11-20. [https://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2014-07-29-02%20MAMPASO%20\(2\).pdf](https://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2014-07-29-02%20MAMPASO%20(2).pdf)
- Manterola, C. y Otzen, T. (2014). Estudios observacionales. Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology*, 32(2), 634-645. <http://doi.org/10.4067/S0717-95022014000200042>
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Aljibe.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Alianza.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Alternativas.

- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. OEI.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza editorial.
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., Minelli, J. y Rodríguez-Triana, M.J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 69(22), art. 1. <http://doi.org/10.6018/red.505661>
- Marín, A., Hernández, E. y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(1), 60-75.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062638>
- Martín, D. (2017). *La organización educativa versátil y el desarrollo competencial* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín, V.E. (2022). *Menores infractores en el proceso penal: análisis de las medidas judiciales, rol de las familias y brecha de género en delincuencia juvenil* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Pontificia de Comillas.
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/57556>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo más que conceptos*, 1(8), 1-43. <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2011). *Introducción al diseño de investigación cualitativa*. Pearson Education.
- Medina, M. (2016). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Tesis Doctoral]. Universidad de Jaén.

- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60.
<http://jbposgrado.org/icuali/An%20E1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>
- Mejías, F. y Sánchez-Pinillas, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 126, 71-106. https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_126_031238570813640.pdf
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Millera, M.J., Lago, J.R. y Soldevila, J. (2020). Construir el apoyo a la inclusión dentro del aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 53, 21-32.
<https://www.raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/download/386273/479588/>
- Montejano, L., Galán, J.S. y De la Rosa, P.I. (2019). Reinserción social de adolescentes en conflicto con la ley. Un estudio conceptual. *Estudios Socio-jurídicos*, 22(1), 233-262.
<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.7606>
- Montero, T. (2012a). La relación jurídica de los menores internados en centros de reforma: sus derechos. *Diario La Ley*, 7893.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3959273>
- Montero, T. (2012b). II Congreso Internacional sobre justicia restaurativa y mediación penal (CISJ Restaurativa y mediación penal II, Ed.)
- Moreno, F. (2012a). *Análisis de tres modalidades de intervención para alumnado con alteraciones de comportamiento en la ESO: obstáculos para la inclusión. Un estudio de casos* [Tesis Doctoral]. Universitat de les Illes Balears.

- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
<https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Muntaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1).
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado, y F.J. Soto. (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia.
- Muntaner, J.J. (2014a). *Los apoyos facilitadores para la inclusión*.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf
- Muntaner, J.J. (2014b). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772623>
- Muntaner, J.J., Rosselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2014). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Muñoz, M.L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Nieto, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 4(2), 186-203. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8302>
- Nieto, C., Escanciano, F y Hermosa, A.M. (2016). *La intervención con menores en conflicto con la ley*. Dykinson.

- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- ONU (1989). Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre, United Nations, Treaty Series, vol. 1577.
<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Ortega-Campos, E., García-García, J. y Frías-Armenta, M. (2014). Meta-análisis de la reincidencia. *Revista mexicana de psicología*, 31(2), 111-123.
<https://www.redalyc.org/pdf/2430/243033031004.pdf>
- Pardo, M. (2020). *Programa de medidas alternativas al internamiento* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Pontificia de Comillas.
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/38418/TFG%20CRI-MINOLOGIA-MIRIAMPARDO.docx?sequence=1>
- Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso. Revista de Educación*, 29. <https://doi.org/10.58265/pulso.4942>
- Pérez, F., Mampaso, J., Corbí, B., Escalona, A. y Martín-Moreno, C.(2013). Programas de intervención con menores infractores de la Agencia para la Reeduación y Reinserción del Menor Infractor. Una revisión. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 12(2), 183-209.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690136>
- Piza, N.D., Amaiquema, F.A. y Beltrán, G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=pt
- Pozo, A., Muñoz, E. y Arnedo, A. (2018). El proceso de trabajo coordinado entre el equipo educativo y el equipo técnico en la ejecución de medidas judiciales de

internamiento. *Revista Educación Social*, 26.

<https://eduso.net/res/revista/26/miscelanea/el-proceso-de-trabajo-coordinado-entre-el-equipo-educativo-y-el-equipo-tecnico-en-la-ejecucion-de-medidas-judiciales-de-internamiento>

Price, J.H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them.

American Journal of Health Education, 35, 66-67.

<https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>

Prieto, B.J. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia

del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos De*

Contabilidad, 18(46). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-46.umdi>

Pujolàs, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de

organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación*

Educativa, 59, 41-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167598>

Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). *Programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo.*

Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universitat de Vic.

<https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Ramírez, M.A., Casas, V.M., Téllez, L. y Arroyo, A. (2015). Deserción escolar y menor

infractor. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad*

Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 6(1), 1-32.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332015000100002&lng=es&tlng=es)

[18332015000100002&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332015000100002&lng=es&tlng=es)

Ramírez, S., García, A. y Sánchez, C.A. (2011). *El éxito escolar. ¿Cómo pueden contribuir las*

familias del alumnado? CEAPA.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/2e44>

[dd1cfafc-44e8-8dfa-c92d7a303a78](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/2e44dd1cfafc-44e8-8dfa-c92d7a303a78)

Ramos-Galarza, C. (2016). La Pregunta de Investigación. *Avances en Psicología*, 24, 23-31.

<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2016.v24n1.141>.

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de

profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 27, de 31 de enero de 2008.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/01/18/34/con>

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley

Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 30 de agosto de 2004.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2004/07/30/1774>

Redondo, S., Martínez, A. y Andrés, A. (2012). Factores de éxito asociados a los programas

de intervención con menores infractores. *EduPsykhé*, 11(2), 143-169.

<http://www.ub.edu/geav/wp-content/uploads/2017/06/Redondo-martinez-y-andrés-pueyo-2012.pdf>

Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril del 2016

relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la

Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 4 de mayo de 2016. DOUE-L-2016-80807.

<https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores

("Reglas de Beijing") adoptadas por la Asamblea General en su resolución 40/33, de

28 de noviembre de 1985. <https://app.vlex.com/#vid/679465421>

Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La Observación Como Estrategia De

Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70629509009>

- Retegui, L. M., (2020). La observación participante en una redacción. Un caso de estudio. La Trama de la Comunicación, 24(2), 103-119.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323964237006>
- Rey, C. (2014). Menores infractores en centros de reforma. Intervención y tratamiento psicológico. *Derecho y Cambio Social*, 11(37).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4750958>
- Rivas, L.A. (2015). La definición de variables o categorías de análisis. En L.A. Rivas. (Ed.), *¿Cómo hacer una tesis?* IPN.
- Rodríguez, C.R. y Valdivieso, A.G. (2008). El éxito escolar en alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1-2), 81-106.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437005.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). *Cómo investigar con Estudios de Casos*. El País.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, E. (1999). *Métodos de investigación cualitativa* (2ª ed.). Aljibe.
- Rodríguez, M. (2009). ¿Por qué es necesaria la interculturalidad? En *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorización_Inv_cualitativa.pdf

- Romero, J.M. (2010). *Manual para Formadores de Voluntariado "Sociedad Global, nuevas tecnologías y trabajo en red"*. Castilla La Mancha.
http://www.portaljovenclm.com/documentos/publicaciones/Noticia_Manual_para_Formadores_de_Voluntariado_CLM.pdf
- Rose, D. y Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15, 67-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ613013>
- Roselló-Ramón, M.R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4).
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- Rubiales, M.J. (2010). Aspectos de la diversidad. *Revista innovación y experiencias educativas*, 45.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RUBIALES_1.pdf
- Ruíz, P.M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Sabogal, A. (2011). Formar ciudadanos en centros para menores privados de libertad. Un reto complejo para la educación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 10(1), 23-41.
<https://doi.org/10.22490/25391887.735>
- Salmerón, M.A. (2015). Influencia de las TIC en la salud del adolescente. *ADOLESCERE, Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 3(2). https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2_18-25_Influencia_de_las_TIC.pdf

- San Martín, C. (2013). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *RINACE*, 5(2), art. 9.
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1914>
- San Juan, C., Ocariz, E. y Germán, I. (2009). Menores infractores y consumo de drogas perfil psicosocial y delictivo. *Criminalidad*, 51(1), 147-162.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082009000100005
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el aprendizaje. En H. Rodríguez, y L. Torrego. (Eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). Wolters Kluwer.
- Sanchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160.
<http://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sánchez-Teruel, D. y Auxiliadora, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Sandoval, E. (2014). Posibilidades educativas del adolescente infractor de la ley: desafíos y proyecciones a partir de su propensión a aprender. *Psicología Educativa*, 20(1), 39-46. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765433005.pdf>
- Sandoval, E. y López, S. (2017). Desafíos educativos en torno a las experiencias de aprendizaje mediado con adolescentes infractores de ley. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 377-391.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56752038020>
- Santos, M.A. (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe.

- Sarrate, M.L. y Pérez, M.V. (2005). Educación de personas adultas situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45801dfe-5f5c-4ec1-bda8-ccbe137fee3a/re33603-pdf.pdf>
- Sarto, P. (1999). Familia y Discapacidad. En *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
<https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>
- Savater, F. (2004). *Idolatría de la diversidad*. El País.
https://elpais.com/diario/2004/07/01/opinion/1088632807_850215.html
- Shiro, M. (2014). Las categorías de análisis: el paso crucial en la investigación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 14(1), 3-6.
<https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33364>
- Siesto, D. (2019). Legislación y tratamiento de los menores que cometen delitos antes de los 14 años. *Revista Jurídica De Investigación e Innovación Educativa*, (20), 133-155.
<https://doi.org/10.24310/REJIE.2019.v0i20.6580>
- Siles, B., Segura, M.J., Petreñas, C. y Puigdel·l·ivol, I. (2015). El trabajo en red para el éxito educativo del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista àmbits de psicopedagogia i orientació*, 43.
- Silva, P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49(1), 67-82. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/406843>.
- Simao, V.L. (2010). *Formación Continuada y Varias Voces del Profesorado de Educación Infantil de Blumenau: Una Propuesta desde Dentro* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

- Solórzano, M.J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89-103.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. The Guildford Press.
- Suárez, J., Maíz, F. y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples. Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos* (2ª ed.). Paidós.
- The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Toledo, G. (2017). La investigación cualitativa y el estudio de casos: una revisión teórica para su discusión. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), art. 14.
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/125>
- Tong, A., Sainsbury, P. y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
<http://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Torrego, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP>

- Uceda, F.X. (2006). Educación y prevención general en el derecho penal de menores. En *XI conferencia de Sociología de la Educación Convergencia con Europa y cambio en la universidad*.
- UNESCO (2005a). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
<http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2005b). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Actas de la 33ª Conferencia General. París.
- UNESCO (2006). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2020). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. *Perfiles educativos*, 42(167), 198-218. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59695>
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17), 137-148. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.11
- Vázquez, C. y Luaces, A. (2008). El nuevo rumbo de la justicia penal juvenil en el siglo XXI. En D. Vargas. (Coord.), *II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre Programas de Cumplimiento de Medidas Judiciales para Menores* (pp. 43-52).
- Vecina, C. y Ballester, L. (2012). Trabajo en red: Optimización de las intervenciones socioeducativas con menores. En A.S. Jiménez. (Coord.), *Menores en contextos de riesgo. Estudios y reflexiones sobre prácticas educativas* (pp. 75-84). Joxman.

- Vila, I. (2002). *Reflexiones sobre interculturalidad*.
<http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm>
- Vilariño, M., Amado, B. y Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39-45.
<https://www.redalyc.org/pdf/3150/315028685007.pdf>
- Wang, M. (1995). *Atención a La Diversidad Del Alumnado*. Narcea.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.
- Wehmeyer, M. (2009). La Autodeterminación y la Tercera Generación de Prácticas de Inclusión. *Revista de Educación*, 349. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-03.html>
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yurrebaso, A., Picado, E.M. y Orgaz, B. (2021). Estudio de los factores de riesgo en menores infractores para el diseño de intervención social. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 35, 1699-8154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8399207>
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas del ámbito común o de tutoría. *Aula de Innovación Educativa*, 180, 20-25.
- Zabaleta, P. y Fernández, M. (2015). Éxito escolar en Educación Básica: Trabas y posibles soluciones. En S. Rodríguez, M.J. López, y T. Benito. (Eds.), *Diferentes perspectivas de la Educación del Siglo XXI* (pp. 113-125).

Anexos

Anexo A. COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research) Checklist

Criterios consolidados para informar estudios cualitativos (COREQ): lista de verificación de 32 ítems sin preguntas/descripción de la guía de artículos.

Tabla A1

Criterios consolidados

Temas	Cuestiones y explicación	Revisión
Dominio 1: Equipo de investigación y reflexividad		
Características personales		
Entrevistador/facilitador	¿Qué autor/es realizó la entrevista o grupo focal?	Check
Credenciales	¿Cuáles eran las credenciales del investigador?	Check
Ocupación	¿Cuál era su ocupación al momento del estudio?	Check
Género	¿El investigador era hombre o mujer?	Check
Experiencia y formación	¿Qué experiencia o formación tenía el investigador?	Check
Relación con los participantes		
Relación establecida	¿Se estableció una relación antes del comienzo del estudio?	Check
Conocimiento de los participantes sobre el	¿Qué sabían los participantes sobre el investigador? p.ej. Por ejemplo, metas personales, razones para hacer la	Check

entrevistador	investigación.	
Características del entrevistador	¿Qué características se informaron sobre el entrevistador/facilitador? Por ejemplo, sesgo, suposiciones, razones e intereses en el tema de investigación	Check
Dominio 2: Diseño del estudio		
Marco teórico		
Orientación metodológica y Teoría	¿Qué orientación metodológica se declaró para sustentar el estudio? Por ejemplo, teoría fundamentada, análisis del discurso, etnografía, fenomenología, análisis de contenido	Check
Selección de participantes		
Muestreo	¿Cómo fueron seleccionados los participantes? Por ejemplo, intencionado, conveniencia, consecutivo, bola de nieve	Check
Método de enfoque	¿Cómo fueron abordados los participantes? Por ejemplo Presencial, teléfono, correo postal, correo electrónico	Check
Tamaño de la muestra	¿Cuántos participantes había en el estudio?	Check
No participación	¿Cuántas personas se negaron a participar o abandonaron? ¿Razones?	Check

Entorno		
Configuración de la recopilación de datos	¿Dónde se recopilaron los datos? Por ejemplo hogar, clínica, lugar de trabajo	Check
Presencia de no participantes	¿Había alguien más presente además de los participantes e investigadores?	Check
Descripción de la muestra	¿Cuáles son las características importantes de la muestra? Por ejemplo, datos demográficos, fecha	Check
Recopilación de datos		
Guía de la entrevista	¿Los autores proporcionaron preguntas, sugerencias y guías? ¿Fue una prueba piloto?	Check
Repetir entrevistas	¿Se realizaron entrevistas repetidas? Si es así, ¿cuántas?	No
Grabación audio/visual	¿La investigación usó grabación de audio o visual para recopilar los datos?	Check
Notas de campo	¿Se tomaron notas de campo durante y/o después de la entrevista o grupo focal?	Check
Duración	¿Cuál fue la duración de las entrevistas o grupo focal?	Check
Saturación de datos	¿Se discutió la saturación de datos?	Check
Retorno de las transcripciones	¿Se devolvieron las transcripciones a los participantes para comentarios y/o correcciones?	Check

Temas	Cuestiones y explicación	Revisión
Dominio 3:Análisis y hallazgos		
Análisis de datos		
Número de codificadores de datos	¿Cuántos codificadores de datos codificaron los datos?	Check
Descripción del árbol de codificación	¿Los autores proporcionaron una descripción del árbol de codificación?	Check
Derivación de temas	¿Se identificaron los temas por adelantado o se derivaron de los datos?	Check
Software	¿Qué software, en su caso, se utilizó para gestionar los datos?	No
Comprobación de participantes	¿Los participantes proporcionaron retroalimentación sobre los hallazgos?	Check
Informes		
Cotizaciones presentadas	¿Se presentaron citas de los participantes para ilustrar los temas/hallazgos? ¿Se identificó cada cita? Por ejemplo, número de participantes	Check
Datos y hallazgos	¿Hubo consistencia entre los datos presentados y los	Check

consistentes	hallazgos?	
Claridad de los temas principales.	¿Se presentaron claramente los temas principales en los hallazgos?	Check
Claridad de los temas menores.	¿Hay descripción de casos diversos o discusión de temas menores?	Check

Nota. De "Criterios consolidados para informar la investigación cualitativa (COREQ), una lista de verificación de 32 elementos para entrevistas y grupos focales", por Tong A, Sainsbury P, Craig J. *Revista Internacional para la Calidad en la Atención de la Salud.* 2007. Volumen 19, Número 6: pp. 349-357. <http://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Anexo B. Solicitud de permiso para estudios de casos

Figura B1

Solicitud de permiso para estudios de casos



NURIA LOPEZ ROCA amb DNI18235321, amb domicili fiscal a C/ Miguel Fleta nº 5 a Palma, funcionària de carrera de la Conselleria d'educació i Universitats en comissió de Serveis des del curs 1999-2000 en les Unitats docents adscrites a la FISE i coordinadora des de maig de 2012 de dites unitats

EXPOSA

Diplomada en educació infantil, llicenciada en Ciències de l'educació especialitat pedagogia terapèutica i procés de Estudis de doctorat (Tesina de Llicenciatura desenvolupada baix el títol de "La reinserció al sistema educatiu ordinari des del Programa Escolar d'un centre socioeducatiu per menors infractors amb mesures judicials d'internament")

SOL.LICITA

Poder desenvolupar la seva tesis doctoral a partir d'un estudi de casos d'alumnes de les unitats docents que coordino.

Palma a 17 de febrer de 2017

Nuria López Roca

Nota. Registro de entrada de la solicitud.

Anexo C. Autorización para el estudio de casos

Figura C1

Autorización para el estudio de casos



Exp.: DGMF/M 23/2017
Emissor: SM/JNS
Document: informe justificatiu

Resolució de la directora general de Menors i Famílies per la qual s'autoritza a la senyora Núria López Roca amb DNI 18.235.321-R l'accés a la base de dades GEXMEN i els expedients dels menors per dur a terme un treball d'investigació en el marc de la seva tesi doctoral.

Fets

Dia 21 de febrer de 2017 ha tingut entrada en el registre de la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació una sol·licitud de la Sra. Núria López Roca de dia 17 de febrer de 2017 per poder desenvolupar la seva tesis doctoral a partir d'un estudi de casos d'alumnes de les unitats docents de la Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel.

Fonaments de dret

1. Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors, modificada per la Llei orgànica 8/2006, de 4 de desembre.
2. Reglament de la Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors aprovat pel Reial decret 1774/2004, de 30 de juliol.
3. Llei orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal.
4. Decret 24/2015, de 7 d'agost, de la presidenta de les Illes Balears, pel qual s'estableixen les competències i l'estructura orgànica bàsica de les conselleries de l'Administració de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.
5. Decret 72/2015, de 17 de juliol, pel qual es nomena un alt càrrec de la Conselleria de Serveis Socials i Cooperació de l'Administració de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears.
6. Ordre del conseller de Salut, Família i Benestar Social d'11 de setembre de 2012 de creació de nous fitxers i modificació d'alguns dels existents que contenen dades de caràcter personal de la Conselleria de Salut, Família i Benestar Social

A la vista de la normativa esmentada, dicto la següent

Resolució

1. Autoritzar a la senyora Núria López Roca amb DNI 18.235.321-R l'accés a la base de dades d'expedients de menors així com als expedients d'execució per dur a terme un treball d'investigació l'objecte del qual és l'estudi de casos per tal de poder exposar el procés de feina que es fa des del programa d'Ensenyament reglat que es desenvolupa a les unitats docents adscrites a la Fundació S'Estel, tot això en els termes i condicions que estableix la legislació vigent, especialment la relativa a la protecció de dades de caràcter personal.
2. Informa a la interessada que abans d'accedir als expedients individualitzats, s'ha d'obtenir el preceptiu consentiment del menor d'edat (en el cas que tingui complits els 16 anys) o, en el seu cas, del seu representant. Aquest consentiment s'ha d'arxivar a l'expedient del menor.
3. Igualment s'ha de deixar constància a l'expedient corresponent mitjançant diligència del dia en que s'ha de produir l'accés.
4. Notificar aquesta resolució a la interessada, així com comunicar igualment aquesta resolució a la gerent de la Fundació Institut Socioeducatiu S'Estel.

Palma, 3 de març de 2017

La directora general


Marta Carrió Palou

Nota. Resolución de la directora general de Menores y Familia a la solicitud de permiso para estudio de casos.

Anexo D. Intervenciones realizadas

¿Cuál es el camino a diseñar para que un menor infractor con medidas judiciales de privación de libertad vuelva a ser alumno y persona con éxito?

Tabla D1

Fases del proceso

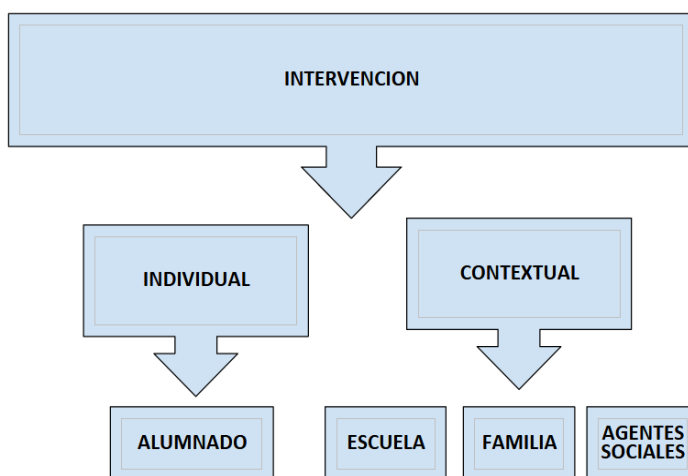
FASE PREINTERNAMIENTO	PUNTO DE INFLEXIÓN INTERNAMIENTO	FASE REINCORPORACIÓN
-----------------------	-------------------------------------	----------------------

Nota. Elaboración propia.

En función de los objetivos planteados en este trabajo, la pregunta clave y las hipótesis formuladas, se genera una doble línea de intervención: individual dirigida directamente hacia la alumna y contextual enmarcada en el trabajo directo con la familia y con los diferentes agentes sociales implicados.

Figura D1

Líneas de intervención



Nota. Elaboración propia.

D.1. Caso 1

D.1.1. Intervención individual

El trabajo directo con la alumna se inició desde el primer día de su medida de privación de libertad en mayo de 2018. Superadas las primeras 24 horas, dio comienzo un proceso intenso de acompañamiento que finalizó 18 meses después, cuando la alumna abandonó de manera definitiva su permanencia en centros de justicia juvenil.

La mirada hacia ella misma fue el primer objetivo. Sin embargo, dado que estaba desescolarizada y sin ningún objetivo formativo, los plazos de matrícula no permitían gestionar ninguna posibilidad, ya que estaba próximo el final de curso. Por lo cual, se le ofrece la posibilidad de reforzar y recuperar aprendizajes básicos y trabajar su interés vocacional. El nuevo objetivo era redirigir a la alumna hacia una formación adaptada a sus necesidades, intereses y competencias, y garantizar así las posibilidades de éxito. De este modo, la evaluación inicial se dirigió hacia la competencia curricular y a conocer los estilos de aprendizaje y capacidades desde una perspectiva positiva, siempre detectando fortalezas, que eran bastantes.

Durante la primera fase de internamiento (mayo-junio 2018), se fue trabajando con ella la necesidad de formación, de finalizar fases y de retomar etapas de manera positiva y de buscar, en un primer momento, una rama profesional en la que pudiera formarse sin olvidarse de ir recuperando competencias académicas y poder optar al graduado escolar. Se trabajó a partir de las siguientes actuaciones:

- Entrevista inicial para poder tener una primera aproximación a la alumna. En ella, la alumna expone su trayectoria escolar anterior, sus miedos, obstáculos que surgieron, necesidades y, sobre todo, fortalezas, capacidades, inquietudes e intereses vocacionales.
- Tutorías individuales donde se gestionan no solo necesidades y miedos, sino que se empoderan fortalezas y capacidades con el objetivo de orientar hacia una futura formación.

- Talleres grupales de orientación vocacional y académica en el aula, junto a sus compañeras, a partir de dinámicas cooperativas aprovechando que el final de curso estaba muy próximo y que había que ir pensando en nuevas metas.
- Tutorías triangulares con su tutora del piso del centro de menores y con su familia, para ir diseñando de manera conjunta, coordinada y cohesionada los primeros pasos a dar en relación al ámbito formativo.
- Observaciones en el aula, las cuales nos generan información para confrontar y trabajar con ella en relación a estilos de aprendizajes, habilidades y necesidades.

En apenas un mes, junio de 2018, la alumna empezó a manifestar que quería cursar Formación Profesional Básica (FPB) en la rama de Administración; evocaba algunos de los buenos momentos del curso de Administración que había iniciado (modalidad compartida ALTER) y veía en esta formación una posibilidad de futuro laboral atractivo para ella y la cual se sentía capacitada para asumir. Continuó trabajando de manera intensa en el aula del centro, recuperando aprendizajes y habilidades académicas. Enseguida conectó con la formación. Quiso recuperar aprendizajes básicos y prepararse para hacer la FPB por la que se había decidido.

Otro aspecto que se fue trabajando como línea base de nuestra intervención, fue hacerla responsable de su proceso y acompañarla en la ejecución de las decisiones que iba tomando. Fue autónoma en la realización de todo el proceso de solicitud de matrícula para el curso de FPB que inició en septiembre de 2018 en un colegio concertado de Palma.

Se trabajó cuidadosamente su inicio, estableciéndolo a partir de procedimientos como:

- Reuniones de presentación con la tutora y la orientadora del centro escolar donde se iba a incorporar. Se sucedieron dos encuentros previos al inicio de curso: un primero entre profesionales (profesores del centro de menores y profesores de centro escolar) y un segundo con la alumna y su referente familiar, la abuela materna. En estos encuentros se presentó el caso, por una parte, desde sus fortalezas, pero también desde sus necesidades,

con el objetivo de poder dar a conocer un perfil global. Por otra parte, se establecieron las líneas de intervención, el tipo de supervisión que se desarrollaría y se pactaron los primeros acuerdos que marcarían las coordinaciones: canal de comunicación, frecuencia y responsabilidades de cada uno de los integrantes.

- Tutorías individuales para trabajar todo lo pactado en los encuentros realizados en el centro escolar de referencia.
- Tutorías triangulares donde se dio alguna con su referente familiar y su tutora de su centro escolar de referencia.

La alumna inició el curso con normalidad, en septiembre de 2018, junto al resto de compañeros de grupo.

Si bien es cierto que se dio, tras momentos de retroceso causado por consumo de alcohol, algún episodio de reajuste y surgieron algunos obstáculos, la alumna promociona todos los módulos de primero entre las convocatorias de junio y septiembre. En relación a los obstáculos, se tradujo en momentos (inicio y tránsito al segundo curso) de miedo de la alumna, por una falta de confianza en sí misma y dos consumos de alcohol que perjudicaron su proceso. Estos dos episodios de consumo se dieron después de dos desencuentros con su madre, los cuales no supo manejar de manera positiva. Este aspecto se fue trabajando durante el proceso. Todo ello se trabajó a partir de las acciones presentadas anteriormente: tutorías individuales o triangulares, entrevistas, reuniones...

Hay que destacar que los desajustes que se produjeron no estaban directamente vinculados con problemas en su proceso formativo, sino con el consumo de alcohol esporádico, problemas de alimentación o momentos en los que no cumplía horarios en el centro residencial. El hecho es que interfieren en su rendimiento escolar y provoca un trabajo cooperativo con los profesionales de referencia y con la alumna. Se trazaban unas líneas de intervención de carácter educativo y reparador, pero también con consecuencias que podían suponer pérdida de privilegios o autonomía de decisión (salir con los amigos, ir al gimnasio o pasar el fin de semana con su familia). Se trabaja la

detección de obstáculos y el diseño de facilitadores, pero en ningún caso implicaría una no asistencia a su recurso formativo o un recorte de apoyo en su proceso escolar (ir a la biblioteca, hora de apoyo o hacer un trabajo con compañeras). Todo ello reforzaba de forma considerable la importancia de seguir estudiando en su proceso, se defendía la idea de la formación como un factor de protección muy importante y de materia, el contexto donde ella era capaz de brillar y mostrar sus competencias y capacidades. Estas afirmaciones fueron confirmadas de manera continua por sus profesoras del centro donde cursaba el FPB.

D.1.2. Intervención contextual

D.1.2.1. Con la unidad familiar de convivencia.

Con el objetivo de promover una intervención contextual y global, tal y como se ha defendido en apartados anteriores, hubo un trabajo directo con la familia. Este fue reforzado en paralelo por el Servicio de Protección de Menores, que depende del Consejo Insular de Mallorca, entidad responsable del bienestar de niños y adolescentes de la isla. Como se ha avanzado en la presentación del caso, Elia estaba tutelada por dicha entidad, un aspecto que provocó el inicio de gestiones coordinadas, ya que su referente era un centro de protección de menores que se combinaba con salidas y visitas a casa de su madre, y facilitar así el proceso de reajuste de las dinámicas familiares poco favorecedoras que se habían dado hasta el momento.

El trabajo con la familia tiene un doble fin: por una parte, empoderar a la familia dotándolos de herramientas para la reorganización del contexto familiar que dé lugar a un espacio estructurado y con pautas y rutinas positivas, y, por otra parte, modificar la imagen que tenía su familia (madre y abuela) de la alumna, mostrando una foto de alumna competente y eficaz, feliz de aprender y con ganas de superación. Este proceso de fortalecimiento se hizo con el apoyo de la abuela y de los profesionales del IMAS, pero responsabilizando del proceso a la madre y la alumna.

Todo ello se fue trabajando a partir de las siguientes estrategias:

- Visita al domicilio familiar de la alumna para conocer el espacio y poder establecer los primeros contactos. La trabajadora social del centro de menores fue parte de la reunión y un facilitador en este caso.
- Reuniones periódicas con el equipo educativo del centro SE para unificar criterios y actuaciones.
- Tutorías individuales o triangulares que se desarrollan para poder detectar necesidades o ajustes a realizar. Estas se realizaban con la alumna y la referente familiar: la abuela.
- Salidas familiares: se utilizaban para implicar a la familia en el seguimiento de la formación. Eran salidas pactadas y asociadas a una serie de compromisos, quedando reflejado por escrito y firmado por los implicados (por ejemplo, la realización de deberes escolares).
- Taller de familias: representaron un espacio donde las familias podían acompañarse unas a otras y compartir inquietudes. Para la abuela de Elia fue un espacio de crecimiento importante y pudo ver cómo otras familias expresaban sus vivencias y asumían cómo la formación era ahora un elemento muy importante a trabajar y mantener.
- Reunión final: momento de cierre y acuerdos finales y, sobre todo, momento de enhorabuenas y despedidas, traspasando las responsabilidades de sostener este éxito en el tiempo.

Al mismo tiempo, se coordinaban estas actuaciones presentadas con el equipo de profesionales del centro de protección de menores que trabajaba de manera paralela con la familia y la alumna.

Los resultados empezaron a ser satisfactorios a partir de la segunda fase de internamiento. Durante el proceso hubo que trabajar reajustes y obstáculos, y fue necesario reajustar actitudes y comportamientos de la madre que no facilitaban el buen proceso de la alumna.

Para poder contrastar la información, se trabaja paralelamente con la abuela, referente positivo, y por ello fue también entrevistada, ya que generó información que daría fortaleza a las afirmaciones que se exponen en el informe y en las conclusiones finales.

D.1.2.2. Con el centro escolar de referencia.

En la primera fase del internamiento no hubo un centro de referencia, ya que la alumna estaba en situación de desescolarización y su llegada en el mes de mayo no permitía gestionar ningún tipo de solicitud de plaza en un centro escolar.

Cuando los plazos de matrícula lo permitieron, y después de una tarea preliminar e individual con la alumna dirigida hacia la responsabilización y orientada a desarrollar sus intereses, se contactó con el centro elegido, CC San José Obrero de Palma, para poder cursar la enseñanza por la cual la alumna había apostado: un ciclo de FPB de Administración y Empresa.

Se diseñó todo un trabajo de coordinación regular con los profesionales de este centro. Tras un primer contacto y una primera presentación, se delineó una hoja de ruta a seguir donde la alumna sería la protagonista; los profesores, sus guías, y los referentes del centro de menores, los acompañantes que intervendrán siempre que sea necesario un reajuste, una parada técnica o un momento de reflexión.

En esta hoja de ruta se plantean actuaciones como:

- Entrevista inicial con el profesorado del centro escolar donde se trabaja la incorporación escolar. Es el momento de compartir la información necesaria, presentar el caso y pactar condiciones para su asistencia y participación en la formación escolar. Se eligen los canales de coordinación, se acuerda la secuenciación de las colaboraciones y posibles consecuencias o respuestas delante de episodios poco positivos. En esta entrevista también se debe incluir a la familia en una segunda sesión, para implicarla en el proceso.
- Contactos regulares (entre señales al inicio y quincenales o mensuales durante el proceso) para un seguimiento activo y un acompañamiento efectivo. Estos pueden ser vía correo

electrónico, teléfono, visitas, reuniones o, incluso, videoconferencias. Cada centro escolar decide de manera conjunta el canal más adecuado y ajustado a sus necesidades.

- Tutorías triangulares con los profesores del centro escolar, el profesor de referencia del centro SE y la alumna para reajustar episodios a mejorar, retroalimentar en positivo y orientar a nuevas etapas o metas.
- Entrevista o reunión final de cierre para hacer traspaso del caso al delegado de libertad vigilada correspondiente, que será el responsable de continuar acompañando a la alumna en su proceso formativo.

Todos esos momentos de regulación que se fueron sucediendo y exponiendo en la intervención con la alumna y la familia, también supusieron un trabajo directo con su centro escolar, para poder cohesionar actuaciones y criterios y promocionar así una única línea de intervención que siempre ha tenido como base el empoderamiento de la chica promocionando una autoimagen de eficacia, la asunción de la responsabilidad de sus actos y la constancia y perseverancia como elementos clave para el éxito.

Finalizó el primer curso con bastante éxito y, a pesar de que tuvo que recuperar un módulo en la convocatoria de septiembre, consecuencia de algún episodio mencionado anteriormente (uno de ellos al inicio del verano), la alumna lo vivió como un reto y un obstáculo a superar después de prepararse durante el periodo estival. Se le facilitó material de apoyo adaptado y recursos digitales de refuerzo. Consiguió aprobarlo sin dificultades antes de iniciar el segundo curso.

En septiembre de 2019 inició el segundo curso y siguió con la misma línea de coordinaciones y reuniones con los profesores de su centro escolar y de tutorías con la alumna. Cuando se detectaba alguna dificultad, miedo o retroceso, se intervenía de manera cooperativa con los profesionales de referencia para poder reajustar y reconducir la situación producida a partir de tutorías individuales o triangulares, apoyo emocional, material de refuerzo..., siempre en función de la necesidad detectada.

En el mes de octubre de 2019 nos notificaron que se adelantaba la finalización de su medida de privación de libertad y que se produce una modificación que da paso a una medida de medio abierto (libertad vigilada). Se hace traspaso de todo el proceso a los nuevos profesionales que llevarán el caso, educadores del medio abierto, y se cierra el proceso con su centro escolar de referencia, con la familia y con la alumna.

A día de hoy nos consta que la alumna finalizó la primera etapa de la formación con éxito.

D.1.2.3. Con otros agentes sociales.

Tal y como se ha expuesto en los dos apartados anteriores, en el caso que nos ocupa hubo otros agentes sociales implicados relacionados con el servicio de protección de menores, profesionales del centro de protección de menores asignado, Nazaret, y profesionales del centro SE donde la alumna cumplía la medida judicial, Centro SE Es Mussol y, con anterioridad Centro SE Es Fusteret.

Con el objetivo de cohesionar objetivos y articular actuaciones, se generaron diferentes reuniones de coordinación y momentos de cooperación (correos electrónicos o llamadas) donde se trabajaron las diferentes fases de la intervención conjunta. La línea siempre fue en la misma dirección: cohesionar criterios, acordar pautas de intervención, compartir compromisos y unificar actuaciones

D.2. Caso 2.

Como en los otros dos casos, se generó una línea de intervención encaminada a los ámbitos de trabajo que nos ocupaba: individual dirigida directamente hacia el alumno y contextual enmarcada en el trabajo directo con la familia y con los diferentes agentes sociales implicados.

D.2.1. Intervención individual

En el caso de Pol, como en la mayoría de los casos que se trabajan, la intervención individual se inicia a las 24 horas de su internamiento. Tras una recogida de información, entrevistas iniciales y análisis de toda la documentación se detectó que nuevamente nos enfrentamos a un alumno de gran potencial y capacidades importantes, pero con necesidad de reajustes importantes.

Tal y como se ha avanzado, en el momento del inicio de la medida judicial, Pol estaba cursando (de manera intermitente y con resultados hasta aquel momento poco satisfactorios) un PCI (Programa de Cualificación Inicial) de mecánica, gestionado por el Ayuntamiento del municipio donde vive. Fue derivado a este recurso por su negación a retomar la ESO y la necesidad de dar contenido formativo a su medida de libertad vigilada, y, por supuesto, por la imperiosa necesidad de dotar de formación de calidad que facilitara su incorporación social exitosa.

Los diferentes profesionales con los cuales contactamos y la finalización extraída de las entrevistas nos confirmaban lo que uno de sus profesores ya nos había adelantado en los diferentes encuentros estructurados que se produjeron: Pol era un alumno con muchas capacidades y un gran potencial. Pero en ese momento, el alumno estaba demasiado reactivo como para poder compartir con los profesionales esta visión y los nuevos objetivos de trabajo que ya estaban en proceso de diseño.

Después de una evaluación inicial y la fase de acogida (unas tres semanas), empezó sentirse más tranquilo y permeable. Durante esos días de pausa se trabajó todo el tema de la importancia de la formación, la autoimagen positiva de sus capacidades (aspecto que se vio reforzado por los resultados de la evaluación de competencia curricular realizada) y se fomentó la perspectiva positiva detectando, visibilizando y evidenciando fortalezas, que eran bastantes.

Se reforzó el objetivo de finalizar fases y retomar etapas que había abandonado de forma abrupta, la ESO, de manera proactiva y dando absoluto protagonismo al chico. De todo ello se hizo partícipe a la familia a partir de tutorías triangulares con su tutora del piso del centro de menores y con la familia.

Resultado de las diferentes valoraciones, confrontadas con el resto del equipo multidisciplinar, se apostó por solicitar permiso al juzgado de salidas formativas para continuar y finalizar el PCI que estaba cursando. Así, antes de finalizar el primer mes de su internamiento, el alumno había retomado la formación en el espacio formativo de Lluçmajor, pero con un seguimiento y acompañamiento regular y continuo donde los diferentes profesionales nos íbamos coordinando para ir reajustando y enriqueciendo el proceso.

Se trabajó con el chico la autonomía, la sinceridad y la responsabilidad de sus actos, pero también la necesidad de tener una supervisión continua que se traducía en coordinaciones regulares vía agenda del chico o vía correo electrónico. También se fueron sucediendo tutorías contextualizadas en el recurso externo, con profesorado del centro de menores y equipo docente externo.

A partir de contratos de compromiso, supervisión de agenda y tutorías individuales (presenciales, por correo electrónico o telefónicas) se fue reforzando la capacidad autorreguladora del alumno, su habilidad de autoevaluarse o valorarse, la competencia de ser responsable de sus actos y sincero en sus actuaciones y, por supuesto, todas aquellas facultades y aptitudes académicas y curriculares.

Finalizado el curso de PCI con éxito, con unas calificaciones excelentes y con meses de internamiento aún en el horizonte, se le plantea el reto de acabar la ESO, aspecto relacionado con uno de los objetivos que se había planteado con el chico: retomar procesos inacabados. Frente a un primer momento de miedo y respeto por la formación académica, se le insta a valorar la posibilidad y, en unos días, él ya estaba realizando, con la compañía de su profesor de referencia del centro de menores, las gestiones necesarias para conseguir el Graduado Escolar desde la enseñanza de la ESPA, iniciando cuarto curso en octubre de 2019 en un centro de adultos de Palma.

Pol inició una nueva etapa al final de la cual tendría la oportunidad de titular en la ESO si se esforzaba y hacía un trabajo amplio e intenso. Se enfrentaba a un cuarto curso de la ESPA y se le fue preparando para un nivel de exigencia alto.

Estuvo acompañado en todo momento de su profesor de referencia del centro de menores con el que se comunicaba vía correo electrónico, telefónica o mediante tutorías individuales para poder ir compartiendo miedos, inquietudes o necesidades a cubrir. Este profesor también le retornaba de manera regular las coordinaciones que se iban estableciendo con los docentes de su centro escolar y los buenos informes que nos iban remitiendo.

Sucedieron los meses y el proceso de alumno cada vez era mejor, no solo en referencia a la competencia curricular y a las calificaciones, sino en cuanto a responsabilidad, autonomía y madurez.

D.2.2. Intervención contextual

D.2.2.1. Con la unidad familiar de convivencia.

El trabajo con la familia de Pol fue muy natural en todo el proceso. Tras una primera etapa de distancia, y permitir que pudieran descansar de la tensión vivida, los últimos años en la que los profesionales asumimos el protagonismo de la intervención, se inició un trabajo regular de empoderamiento y asunción desde una perspectiva positiva de la guarda de Pol. El referente principal era la madre, una persona agotada y triste que necesitaba volver a creer en su hijo. A partir de la misma línea de los casos anteriores se realizó un trabajo de abordaje de similares características, desarrollándose las siguientes actuaciones:

- Visitas al domicilio familiar del alumno. Conocer el entorno físico donde se incorporaría el menor y detectar aspectos de la dinámica a trabajar representaba un facilitador importante para restablecer unas relaciones sanas y productivas.
- Reuniones periódicas con el equipo educativo, principalmente con el profesor de referencia. Suponía un momento de compartir el proceso, valoraciones conjuntas y posibles medidas de reajuste.
- Salidas familiares: se iban planificando salidas pactadas y asociadas a una serie de compromisos que debían de asumir tanto las familia como el chico, quedando reflejado por

escrito y firmado por los implicados (por ejemplo, la realización de deberes escolares del aula).

- Taller de familias: se realizan talleres complementarios de competencia emocional y social para los menores y sus familias. Este recurso fue un elemento muy positivo para observar el proceso por el que la familia estaba pasando. Se iba a detectar cómo los miedos iban desapareciendo y la esperanza surgía a medida que los meses transcurrían. A través de estas sesiones grupales con otras familias que acudían, se fomentó la participación activa de las familias en el proceso educativo de los jóvenes, sintiéndose participe y observando su propio proceso de crecimiento frente a familias que se iniciaban. Para la madre de Pol fue un *spike* muy valioso para ser consciente del progreso que se había dado y de cómo Pol había vuelto a ser una persona que ella creía haber perdido.
- Graduación. Fue el día de la despedida, ya que coincidió prácticamente con su desinternamiento. Maestros y familia pudimos ser testigos del día que Pol consiguió titular en secundaria .

D.2.2.2. Con el centro escolar de referencia.

Fue una etapa de meses intensos, de mucho trabajo por su parte y de muchos acompañamientos por parte del equipo de profesionales que culminaron en éxito con su graduación en enero de 2020.

Si bien es cierto que fueron necesarios una serie de reajustes, Pol fue paulatinamente adquiriendo autonomía y responsabilidad en su proceso. El profesor de referencia del centro de menores se coordinaba de manera regular con el profesorado del centro de adultos donde cursaba la formación. A partir de los siguientes recursos se estableció una comunicación fluida y regular con satisfactorios resultados:

- Reuniones de presentación con la tutora y directora del centro escolar donde se iba a incorporar. Se sucedieron dos encuentros previos al inicio de curso: un primero entre

profesionales (profesor del centro de menores y tutora de centro escolar) y un segundo con el alumno.

- Comunicaciones por correo electrónico semanales inicialmente, y que pasaron a ser quincenales a medida que el alumno iba asumiendo autonomía y responsabilidad.
- Reuniones de coordinación, en las que se fue trabajando durante el cuatrimestre y se fueron reorganizando los espacios, fortaleciendo al chico y complementando el procedimiento que se iba desplegando a medida que pasaban las semanas.
- Tutorías triangulares para unificar criterios y actuaciones.
- Llamadas puntuales delante de algún episodio con necesidad de reajustar de manera inmediata.

D.2.2.3. Con otros agentes sociales.

Como denominador común en los tres casos, hubo agentes sociales indispensables en todo el proceso: los profesionales de los centros de menores donde cumplían la medida judicial de privación de libertad, en este caso Centro SE “Es Mussol” .

De nuevo, siguiendo la línea de intervención, se trabajó para la cohesión de objetivos y articulación. Para ello se programaban y mantenían reuniones de coordinación y momentos de cooperación (correo electrónicos o llamadas) donde se trabajaron las diferentes fases de la intervención conjunta. Unificar criterios y trabajar de manera cooperativa y constructiva generó resultados muy satisfactorios.

D.3. Caso 3.

En este tercer caso también fue necesario diseñar una línea de intervención de doble vía: una primera dirigida a un trabajo individual directamente sobre el alumno y una segunda que generara actuaciones de tipo contextual, es decir, actuaciones enmarcadas en el trabajo directo con la familia y con los diferentes agentes sociales implicados, destacando el profesorado del centro

escolar donde se sucedió la reinserción. Ha sido el caso más largo y con intervenciones más intensas, ya que se sucedieron dos medidas de internamiento diferentes (donde hubo un espacio de tres meses de libertad vigilada en verano del 2019), todo ello se ve reflejado en este apartado, más extenso que los anteriores presentados.

D.3.1. Intervención individual

En el caso de Leo, su primera medida de internamiento se inició durante el verano de 2018 (16 de julio de 2018), cosa que provocó que toda la primera fase de recogida de información, entrevistas iniciales y primeros contactos fuera a cargo de la pedagoga del centro SE. Iniciado el mes de septiembre y superada la primera fase de adaptación, se inició el proceso de valoración para diseñar el itinerario educativo más adecuado a sus necesidades, a sus fortalezas y a sus características.

En el momento del inicio de esta primera medida, Leo no estaba cursando ninguna enseñanza reglada y había sido un caso de absentismo desde hacía más de un curso escolar (su última formación fue de apenas unos meses, recién llegado de Brasil, en IES Calvià cursando tercero de la ESO por edad). A pesar de que no dominaba las lenguas vehiculares de nuestra comunidad, un desfase académico importante y un desentrenamiento absoluto en competencias académicas, se detectaron grandes capacidades y posibilidades de progreso y se apostó por reajustar el proceso acompañándolo a una formación básica de formación profesional en una de las ramas por la que mostraba interés: informática y comunicaciones. Era evidente la necesidad de redirigirlo a una formación de calidad que facilitara su incorporación social exitosa.

Después de una evaluación inicial y una primera fase de formación en una de las aulas del centro de menores, se empezaron a explorar diferentes alternativas formativas para el alumno. Leo era un alumno muy hermético, con dificultades con la lengua y muy desconfiado, por lo que se hacía complicado trabajar de manera intensa y seguida. Se fueron haciendo tutorías y, paralelamente, se recogió información de los diferentes profesionales implicados y de la familia. A medida que se iba

abriendo e iba expresando inquietudes y preferencias profesionales, pasamos una etapa más permeable en la que se dejaba acompañar en la toma de decisiones. Como en otros casos, se trabajó de manera intensa la importancia de la formación, un cambio hacia una autoimagen positiva de sus capacidades, con el objetivo de ir visibilizando y evidenciando sus fortalezas, que eran bastantes.

Como resultado de las diferentes valoraciones, confrontadas con el resto del equipo multidisciplinar y destacando la intervención del trabajador social que facilitó el trabajo con la familia, se apostó por ofrecer una plaza en el FPB de Informática y Comunicaciones que se desarrollaba dentro de las aulas del IES Can Balo. La idea era que cursara primer curso en dichas instalaciones para derivarlo a un segundo curso a un IES de la red comunitaria, como elemento que facilitara su incorporación a un entorno formativo-escolar normalizado. Después de superar una primera etapa en las aulas del centro, semanas complicadas y de reajustes continuos como momentos de ansiedad, comunicación verbal no adecuada, dificultad en seguir instrucciones o conflictos con compañeros, por citar algunos de los elementos que se trabajaron, y demostrar interés y actitud para una formación externa del espacio del centro de menores, se iniciaron los trámites para solicitar permiso al juzgado de salidas formativas para que iniciara el primer curso de FPB de Informática y Comunicación en la Sede de Can Balo (espacio externo a los centros de menores pero dependiente de los docentes de IES Can Balo).

Después de unas primeras semanas, a medida que el alumno empezó a confiar y a relajar su nivel de ansiedad, los resultados fueron buenos, si bien es cierto que necesitaba reforzar el idioma, adquirir la segunda lengua de nuestra comunidad y recuperar el desfase académico. La conexión con el profesorado y la motivación que mostró por la formación provocó que su proceso avanzara de manera positiva recuperando contenidos curriculares y avanzando en su proceso global como alumno. Fue adquiriendo las competencias profesionales y académicas de la formación que estaba cursando. Todo ello fue acompañado de un seguimiento y un acompañamiento regular y continuo donde los diferentes profesionales nos íbamos coordinando para ir reajustando y enriqueciendo el

proceso a partir de reuniones de caso, elaboración conjunta de informes de seguimiento y unificación de criterios y acuerdos.

Se trabajó con el chico la autonomía, la implicación en la formación, la responsabilidad de sus actos, la necesidad de acelerar su proceso de aprendizaje para poder cursar un segundo curso con éxito y también la necesidad de tener una supervisión que se traducía en coordinaciones regulares vía agenda del chico o vía correo electrónico con el equipo multidisciplinar del centro de menores.

Se potencia la capacidad autorreguladora, su competencia social y comunicativa con los adultos y su habilidad de autoevaluarse o valorarse, la competencia de ser responsable de sus actos y sincero en sus actuaciones y, por supuesto, todas aquellas facultades y aptitudes académicas y curriculares.

El alumno promociona con éxito el primer curso de Informática y Comunicaciones después de un proceso muy positivo y habiendo recuperado competencias curriculares y académicas de manera significativa. Finaliza el curso coincidiendo con su desinternamiento, pero sabiendo que tiene una medida judicial pendiente por cumplir. Se deja todo preparado para que gestione la matrícula para el segundo curso en un OES de la red comunitaria y se informa a la familia y al educador de medio abierto, quien supervisará su medida de libertad vigilada.

Durante el verano, ya en el período de libertad vigilada, no gestionó matrícula, aspecto que provoca que perdiera la plaza en septiembre. En octubre de 2019, tal y como teníamos previsto, tuvo una nueva medida de internamiento y, valorando que la formación había representado un factor de protección en su primer internamiento, se decide rescatar la matrícula y gestionar todos los trámites burocráticos para que pudiera iniciar segundo curso en el IES que se le había asignado en junio, el IES Antonio Maura. Aun sabiendo que iniciar la medida suponía cinco semanas sin salidas, se pactó con su IES de referencia que mientras preparaba su vuelta al centro (subir a fase actividad-exterior) se le diseñara una modalidad educativa individual a partir de la cual podría

preparar los módulos de Ciencias Aplicadas y Comunicación y Sociedad II, y alguna parte teórica de los módulos específicos.

Desde el primer momento presentó una actitud positiva hacia la tarea escolar, estaba dispuesto a retomar la formación y quería finalizar la etapa consiguiendo el título. Se trabajó con él la falta de responsabilidad en verano y fue capaz de reconocer, asumir y solicitar retomar la formación. Si bien es cierto que hubo algún momento de reajustes a partir del cual el alumno fue retomando, el proceso en general fue muy positivo y los informes del IES fueron buenos. En la primera evaluación aprobó todos los módulos menos uno de los específicos donde tenía un 4 (estaba próximo al aprobado).

En todo momento se le ofrece poder asistir a clases de refuerzo en las aulas de los centros de menores, ya que su formación era de tarde, y así apoyar su proceso y dar respuestas a sus necesidades relacionadas con el idioma y desfase curricular.

En el segundo trimestre y coincidiendo con el período de confinamiento y pandemia, fue complicado que él pudiera continuar la formación de manera óptima. La falta de recursos digitales, las malas coordinaciones que se dieron y el desánimo del alumno por continuar provocó que no pudiera promocionar con éxito todos los módulos y que necesitara repetir curso.

Se trabaja con el chico la necesidad de acabar esta etapa y promocionar con éxito y no abandonar por el hecho de tener que repetir curso, y este decide retomar y cursar por segunda vez el segundo curso, con el objetivo de aprobar y promocionar con éxito.

De nuevo se le ofrece apoyo y refuerzo académico por las mañanas que acepta con mucha gratitud y aprovecha de manera significativa. Además, estuvo acompañado en todo momento de su profesor de referencia del centro de menores con el que se comunicaba vía correo electrónico, telefónica o mediante tutorías individuales para poder ir compartiendo miedos, inquietudes o necesidades a cubrir.

Al final, Leo inició una nueva etapa en la que se le presentaba la oportunidad de titular en la ESO si se esforzaba y hacía un trabajo amplio e intenso, y obtener el título de auxiliar en actividades

de informática y comunicación. Antes de finalizar este segundo curso, abril de 2021, Leo finaliza esta segunda medida de internamiento y de nuevo se enlaza con su educador de medio abierto.

Leo finaliza y aprueba en julio de 2021 obteniendo el doble título: en ESO y en la formación inicial de FP con calificaciones altas.

D.3.2. Intervención contextual

D.3.2.1. Con la unidad familiar de convivencia.

Las relaciones con la familia han sido complicadas desde su llegada a España desde Brasil con 14 años. Algunos de los delitos por los que cumplía medida estaban relacionados con violencia intrafamiliar.

Desde el primer momento se trabaja de manera coordinada con el trabajador social y tutor de hogar referencia del centro de menores, para unificar criterios y desarrollar intervenciones cohesionadas.

Se permite a la familia (madre, pareja de la madre y hermana independizada) tomar distancia, descargándolo por un período corto de tiempo para poder reajustar relaciones y comunicaciones, y sanar aquellos aspectos de índole patológico.

La línea de intervención se establece desde un doble trabajo: por una parte con la familia de manera directa y, paralelamente, el proceso de comunicaciones e interacciones entre familia y alumno.

Incidimos en la reflexión de las relaciones que se han dado hasta el momento y en la necesidad de ajustar su sistema intrafamiliar. Tal y como se ha presentado en los dos anteriores casos, se aplica de manera contextualizada el Programa de Intervención Familiar (PIF) (López et al., 2018), en el que están implicados los profesionales del centro de menores y equipo docente trabajando de manera cooperativa a partir de tutorías triangulares, individuales y talleres grupales.

Desde este tipo de dinámicas se fue trabajando la asunción de responsabilidades, diferenciación de roles, relaciones en el hogar, reafirmación de normas y límites y cohesión con los profesionales de referencia.

A medida que los resultados iban fluyendo se fue empoderando a la familia, y el centro fue quedando en la retaguardia con el objetivo de dar la responsabilidad a familia y alumno, y poder asegurar una continuidad natural una vez finalizado el internamiento. Si bien es cierto que hubo necesidad de momentos de reajuste y de reubicación, los avances fueron significativos y a un ritmo interesante.

D.3.2.2. Con el centro escolar de referencia.

Así como se ha expuesto en los dos casos ya presentados, la línea de intervención fue acorde a los principios y objetivos del Programa de Enseñanza Reglada ya expuesto en el capítulo correspondiente.

Una vez finalizada la primera etapa de formación en las aulas de Can Balo, que coincide con la finalización de la primera medida de internamiento, el alumno fue derivado al centro escolar de la comunidad para continuar su formación y finalizar etapa y enseñanza.

El profesor de referencia asignado, como profesional que llevó el proceso de seguimiento, se coordinó regularmente con los docentes del centro donde cursaba. El objetivo de esta coordinación con el centro escolar no solo se dirigía a una supervisión de su asistencia y buen comportamiento, sino a acompañar y empoderar tanto al alumno como a los profesores del centro en el camino de incorporación, en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, en garantizar el máximo de posibilidades de éxito.

A partir de reuniones presenciales, de tutorías triangulares y comunicaciones vía correo electrónico o teléfono, se fueron trabajando aspectos como la eliminación de etiquetas negativas, reajustes de momentos complicados, seguimiento del proceso de aprendizaje y acompañamiento en la finalización de la etapa con resultados positivos.

D.3.2.3. Con otros agentes sociales.

Tal y como se desarrolló en los casos anteriores, dentro del trabajo contextual hubo una línea dirigida a la coordinación y cooperación con los agentes sociales implicados, un trabajo significativo en todo el proceso con los profesionales de los centros de menores donde cumplían la medida judicial de privación de libertad que, en el caso de Leo, eran los profesionales del Centro SE Es Pinaret.

Con el objetivo de articular actuaciones y cohesionar criterios, se desarrollaron diferentes acciones en forma de reuniones, llamadas o mensajería. A partir de estos contactos se trabajaron las diferentes fases de la intervención de manera conjunta. La comunicación fluida y regular y la asunción de acuerdos fueron elementos indispensables para el buen desarrollo que se dio y los resultados tan positivos que se obtuvieron.

Anexo E. Modelos de entrevistas

E.1. Entrevista al profesor/tutor de su centro de referencia anterior a su internamiento

Bloque 1: datos sociodemográficos.

- Sexo
- Edad (fecha de nacimiento)
- Centro escolar donde trabaja

Bloque 2: proceso de coordinaciones durante la medida de internamiento.

1. ¿Cómo le avisaron de la situación nueva del alumno?
2. ¿Quién y cómo le explicaron la nueva situación?
3. ¿Qué tipo de reuniones se establecieron?
4. ¿Qué le parece el procedimiento que se desarrolló? ¿Cambiaría alguna cosa?
5. ¿Cómo preparó la continuidad de la formación en la modalidad distancia (por su situación judicial)? ¿Hizo algo especial con el resto de sus compañeros?
6. ¿Tuvo usted algún seguimiento individual?
7. ¿Cómo fue el rendimiento académico del alumno?
8. ¿Desde que el alumno llegó al centro, mejoró o empeoró sus resultados académicos? ¿A qué cree que se debió?
9. ¿Cómo era la relación del alumno con usted? ¿Y con el profesorado en general?
10. ¿Cuál es su vivencia del proceso desarrollado?
11. ¿Qué aspectos mejoraría?
12. ¿Tiene conocimiento de la situación actual de la alumna?
13. ¿Cree que la alumna ha hecho un proceso de éxito?

E.2. Entrevista al profesor/tutor de su centro de referencia actual

Bloque 1: datos sociodemográficos.

- Sexo
- Edad (fecha de nacimiento)
- Centro escolar donde trabaja

Bloque 2: proceso de coordinaciones durante la medida de internamiento.

1. ¿Cómo le avisaron de la incorporación de este alumno?
2. ¿Cómo le explicaron las características personales que tiene?
3. ¿Tuvo alguna reunión previa con la orientadora del centro? ¿Y con el centro de menores?
4. ¿Qué le parece el procedimiento de incorporación? ¿Cambiaría alguna cosa?
5. ¿Cómo preparó su incorporación a las aulas? ¿Hizo algo especial con el resto de sus compañeros?
6. ¿Se hace algún seguimiento del alumno a nivel de centro? ¿Y conjuntamente con el centro de menores? ¿Cómo valora este seguimiento?
7. ¿Usted hace algún seguimiento individual para tener en cuenta cómo está avanzando?
8. ¿Cómo es el rendimiento académico del alumno?
9. Desde que el alumno llegó al centro, ¿ha mejorado o empeorado sus resultados académicos? ¿A qué cree que se debe?
10. ¿Cree que es un alumno trabajador?
11. ¿Cómo ha visto al alumno dentro del aula? ¿Cree que está integrado? ¿Lo ve como uno más?
12. ¿Cómo es la relación del alumno con usted? ¿Y con el profesorado en general?
13. ¿Cuál es su vivencia del proceso desarrollado?
14. ¿Qué aspectos mejoraría?
15. ¿Cree que el alumno ha hecho un proceso de éxito?

E.3. Entrevista al representante de la familia

Bloque 1: datos sociodemográficos.

- Sexo
- Edad (fecha de nacimiento)
- Unidad de convivencia (dónde y con quién reside)

Bloque 2: proceso de internamiento.

Momento del internamiento.

1. ¿Qué primeros síntomas de alarma detectó en su hija?
2. ¿Cómo vivió el momento de su internamiento?
3. ¿Qué esperaba de su estancia en el centro?
4. ¿Cuáles eran las necesidades que usted tenía?
5. ¿Cuál había sido la vivencia como alumno de su hija?
6. ¿En qué que le podíamos ayudar los profesionales implicados?
7. ¿Cuáles eran sus miedos?
8. ¿Cuáles eran sus expectativas?

Primera etapa de internamiento.

9. ¿Cómo le fue la etapa previa a la incorporación al centro escolar de referencia, momento en que su hija era alumna de una de nuestras unidades docentes?
10. ¿Qué contactos tuvo con los referentes del programa escolar?
11. ¿Cómo los valora?
12. ¿Qué mejoraría?

Proceso de incorporación a su centro de referencia.

13. ¿Cómo le fue la incorporación a su centro escolar de referencia?
14. ¿Qué mejoraría de la incorporación?
15. ¿Ha sido informado en todo momento del proceso?
16. ¿Se ha sentido acompañado y ha sentido que su hija lo estaba en los reajustes de su proceso?
17. Actualmente, ¿cómo se siente?
18. ¿En qué momento se encuentra?
19. ¿Siente que ha tenido éxito?
20. Si tuviera que aconsejar sobre un caso parecido al suyo, ¿qué me diría? ¿Cómo podría ayudarme?

Momento actual/metas de futuro.

21. ¿Existe alguna otra necesidad u objetivo que le gustaría que se trabajara durante la última fase de la estancia de su hija en el centro?

E.4. Entrevista al alumno/a

Bloque 1: datos sociodemográficos.

- Sexo
- Edad (fecha de nacimiento)
- Unidad de convivencia (dónde y con quién reside)
- Curso y modalidad escolar
- Medida de internamiento
- Fecha de ingreso al centro. ¿Recuerdas qué día internaste en el centro?

Bloque 2: Proceso de internamiento.

Momento del internamiento (primeros días).

1. ¿Cómo te sentías cuando has llegado al centro?
2. ¿Qué esperabas de tu estancia aquí?
3. ¿Cuáles eran tus necesidades?
4. ¿Cuál había sido tu vivencia como alumna/o?
5. ¿En qué momento de tu vida estabas?
6. ¿Qué crees que se esperaba de ti?
7. ¿De qué tenías miedo?
8. ¿En qué te podíamos ayudar los profesionales implicados?

Primera etapa de internamiento en centro de menores infractores (meses-años).

9. ¿Cómo fueron los primeros días en el centro?
10. ¿Cómo fue tu incorporación a las aulas?
11. ¿Cómo te sentiste en tu aula-centro?
12. ¿Cómo era la dinámica y el ambiente del aula del centro de menores?
13. ¿Cómo ha sido tu relación con tus compañeras/os-amigas/os?
14. ¿Cómo ha sido la relación con las/os profesoras/os del centro de menores?
15. ¿Cómo fue preparándose tu retorno a un centro ordinario?

Proceso de incorporación al centro de referencia.

16. ¿Cómo fue tu incorporación a tu centro escolar de referencia?
17. ¿Qué mejorarías de la incorporación?
18. ¿Quién te recibió personalmente antes de incorporarte?
19. ¿Te has sentido acompañada/o durante la incorporación al centro de referencia?
20. ¿Cómo te sentiste en tu aula-centro?

21. ¿Cómo era el ambiente en tu aula?
22. ¿Cómo era la relación con tus compañeras/os-amigas/os?
23. ¿Cómo era la relación con las/los profesoras/es?
24. ¿Cómo fueron tus notas?
25. ¿Cómo crees que te ha afectado el ir cambiando de centro?
26. ¿Piensas que los diferentes centros donde has estado se han preocupado de ti y de tu formación?
27. ¿Qué hubieras mejorado?

Momento actual y perspectivas de futuro.

28. ¿Cómo te sientes respecto a la experiencia que has vivido?
29. ¿Consumes drogas actualmente? [En caso negativo: ¿Crees que no hacerlo te beneficia? En caso afirmativo: ¿Crees que te perjudica].
30. ¿Piensas que ahora tienes más o menos control de la ira? ¿En qué lo notas? ¿Me podrías poner algún ejemplo?
31. ¿Te sientes satisfecha/o con la experiencia escolar vivida?
32. ¿Cuáles son tus últimos estudios finalizados? ¿En qué momento te encuentras respecto a tu futuro? ¿Continuarás estudios o tratarás de entrar al mercado laboral?
33. ¿Qué necesitas ahora?
34. ¿Sientes que has tenido éxito?
35. Si tuvieras que aconsejar sobre un caso parecido al tuyo, ¿qué me dirías? ¿Cómo podrías ayudarme?

Anexo F. Modelo consentimiento entrevistas

Figura F1

Consentimiento informado para participantes de investigación

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **NURIA LÓPEZ ROCA** de la Universidad de las islas Baleares. El objetivo principal de este estudio es: **realizar una tesis doctoral a partir de un estudio de casos.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista en profundidad. Esto tomará no más de aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es **estrictamente voluntaria**. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Nuria López Roca. He sido informado (a) sobre el objetivo del estudio.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista a profundidad, lo cual tomará no más de aproximadamente **40 minutos**.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Anexo G. Hoja de registro de observaciones y cuaderno de campo

G.1. Caso 1. Alumno: Elia

Para facilitar el trabajo de recogida y cohesión con la labor profesional paralela que se iba desarrollando, se unificó en un único documento el registro de observaciones con intervenciones puntuales. Este documento se usa como herramienta de registro en el día a día del Programa de Enseñanza Reglada y complementa la intervención global del caso presentada en el anexo D. Las observaciones se presentan a modo de redacción junto a las intervenciones puntuales realizadas.

Se adjunta el cuadro con las observaciones sistematizadas realizadas y que se han reflejado en el capítulo 4.

Tabla G1

Registro de observaciones/intervenciones caso 1.

CONTEXTO	FECHA	TIPO INTERVENCIÓN	REGISTRO
Aula centro SE	20.04.2018	Entrevista individual	Doc específico (1ª entrevista)
Centro SE	17.05.2018	Observación aula	Doc evidencia tutoría
Centro SE	31.05.2018	Tutoría (confrontación de la información recibida de sus centros escolares)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	13.06.2018	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	29.06.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
IES	06.09.2018	Tutoría Triangular	Doc evidencia tutoría
IES	22.09.2018	Tutoría Triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Aula IES	09.10.2018	Observación (hecha por la profesora)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	25.10.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	12.12.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría

IES	14.01.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Centro SE	08.03.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	24.04.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.05.2019	Tutoría con la familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	17.06.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	12.07.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.09.2019	Tutoría telefónica	Doc evidencia tutoría
Centro SE	24.10.2019	Tutoría final	Doc evidencia tutoría
Conversación telefónica	20.12.2019	Contacto telefónico para saber resultados final de trimestre	Doc evidencia tutoría

Nota. Elaboración propia.

20.04.2018. Entrevista inicial individual.

Me presento y le explico quién soy y cuál va a ser mi objetivo con ella durante esta etapa de internamiento: que retome una formación que le interesa y que le facilite iniciar cambios en su vida. Le explico que será un objetivo de su PIE y que estará acompañada en todo el proceso. Está callada y poco comunicativa, pero se va relajando a medida que sucede la entrevista. Sonríe y asiente al finalizar. Pide información sobre el aula y material para empezar a trabajar lo antes posible.

17.05.2018. Observación en el aula centro de menores.

La alumna está relajada, concentrada en sus tareas, agradece la ayuda constantemente. Conecta muy bien con las propuestas y es capaz de solicitar ayuda en cuanto localiza un obstáculo. Muestra interés y ganas de seguir aprendiendo.

31.05.2018. Tutoría.

Hablamos sobre todos los informes y documentos que hemos recibido de sus centros escolares anteriores. La intervención se hace desde la calma y la idea de conocer para detectar necesidades y no juzgar o etiquetar. La alumna se va relajando y va asumiendo. Entiende las expulsiones o amonestaciones recibidas así como las calificaciones escolares últimas. Tratamos de localizar qué factores provocan esas conductas poco adecuadas y cómo podríamos trabajarlos y aislarlos. Detecta el consumo como un factor importante, la falta de amistades en sus centros escolares y la incapacidad por sentirse alumna con éxito. A partir de aquí trazaremos nuestra hoja de ruta para poder ir trabajando estos obstáculos y diseñar facilitadores que promuevan un proceso hacia el éxito. Hay un compromiso por su parte de pensar en qué modalidad o enseñanza le gustaría formarse en el próximo curso.

13.06.2018. Tutoría triangular con familia.

Hablamos con la abuelita, el referente familiar, Resurrección, le decimos que E. quiere cursar una FPB de Servicios Administrativos y que ya hemos consultado qué centros le convienen más por proximidad. E. quiere volver a ir al colegio donde ya asistió anteriormente porque dice que, a pesar de que el resultado no fue bueno, los profesores la trataron muy bien y quiere volver. Le comentamos que las gestiones las tendrán que hacer los referentes de protección de menores porque son los que tienen la custodia. La abuela se muestra muy contenta e ilusionada con la idea y agradece el acompañamiento. Entiende que, como está tutelada, tendremos que hablar con el servicio de protección de menores.

29.06.2018. Tutoría.

Hacemos tutoría final antes de las vacaciones. Asume el compromiso de finalizar trámites de matrícula en julio con el apoyo de los referentes del centro de protección de menores al cual está vinculada e informando a su abuela.

Sabe que el verano tiene que ser positivo y que en septiembre nos encontraremos para preparar su incorporación al centro escolar elegido.

La alumna agradece todo el apoyo y se muestra muy ilusionada y con ganas de retomar la formación.

06.09.2018. Tutoría triangular con tutora del centro de menores.

Hacemos una valoración del verano, el cual ha sido muy bueno. Cumplió con los compromisos y gestionó toda la documentación para su matrícula en el primer curso de FPB de Administración. Está muy animada y con muchas ganas. La emplazamos a una tutoría grupal con sus referentes familiares y del centro de protección de menores al cual está vinculada.

22.09.2018. Tutoría triangular.

Compartimos con su abuela y el educador del centro de menores la valoración de que el verano ha sido muy bueno. Les comunicamos, y ellos nos confirman, que ha cumplido con los compromisos y que fue responsable de la gestión de toda la documentación para su matrícula en el primer curso de FPB de Administración. Está muy animada y con muchas ganas.

25.10.2018. Tutoría.

Trabajamos, desde la calma y la responsabilidad, qué factores produjeron el episodio de agresividad que se había dado hacía unos días.

Primero ajustamos la responsabilidad, la cual es suya por completo al haber emitido conductas agresivas. Ella parte del locus externo: “me ha provocado”, “me estaba buscando”...

Una vez que es capaz de asumir que ella es la responsable, intentamos detectar qué factores provocaron la conducta. Se encontraba cansada, había dormido mal y se sentía irascible. No

se siente del todo integrada en el grupo y se siente sola. Siente que los demás la juzgan.

Facilitadores que enfocamos:

1. Dormir mejor, cumplir ciclos de sueño. Es consciente que está hasta muy tarde con el móvil o con música y a veces duerme pocas horas.
2. Poner de su parte para relacionarse con sus compañeros, al menos buscar compañeros afines que sean compatibles con ella.
3. Cuando sienta que se está poniendo nerviosa, separarse del conflicto. Cuando ella sienta ese calor y esa ansia la invada, distanciarse y pedir ayuda para resolver el conflicto (tutoras).

La emplazo a comentarlo con la psicóloga y tutora.

12.12.2018. Tutoría.

Hablamos y le comento los buenos informes que nos llegan de este primer trimestre. El profesorado está muy contento, pese a que en alguna materia necesitará invertir tiempo y esforzarse más. Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas, aunque necesita ir mejorando y subiendo estas calificaciones. Agradece la ayuda y se compromete a hacer la tarea complementaria que le encomendamos en las vacaciones de Navidad. Se retroalimenta en positivo.

14.01.2019. Tutoría triangular (profesora centro de referencia y alumna).

Está haciendo las tareas complementarias y mejora de manera significativa. Cada vez es más autónoma y comunicativa. Ha trabajado para Navidades y ha acabado las tareas que tenía asignadas. Se le valora positivamente y se le anima a seguir avanzando y mejorando durante este segundo trimestre.

08.03.2019. Tutoría.

Hablamos y le comento los buenos informes que nos llegan del profesorado, el cual está muy contento y, pese a que en alguna materia necesitará seguir con esfuerzo y con más implicación, la valoración general es muy positiva. Agradece la ayuda y se compromete a hacer la tarea complementaria que le encomendamos en las vacaciones de Pascua. Se retroalimenta en positivo.

24.04.2019. Tutoría.

Hablamos y le comento los buenos informes que nos llegan de este segundo trimestre. El profesorado está muy contento en general, pero sigue preocupado en alguna materia. Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas aunque necesita ir mejorando y subiendo estas calificaciones. Recordamos algunas ideas ya trabajadas: dormir bien, alimentarse bien y pedir ayuda cuando la necesite.

Agradece la ayuda y se compromete a hacer la tarea complementaria que le encomendamos en las vacaciones de Pascua. Se retroalimenta en positivo.

20.05.2019. Tutoría triangular (con familia y alumna).

Tenemos un encuentro con su referente familiar, esta vez con la abuela y la madre, en colaboración con los profesionales de los centros de menores.

Hablamos sobre los buenos informes que nos llegan del pasado segundo trimestre y del transcurso de este tercero. El profesorado está muy contento en general, pero siguen preocupados en alguna materia. Ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas aunque necesita ir mejorando y subiendo estas calificaciones. Trabajamos la posibilidad de que pueda suspender algún módulo para septiembre, pero intervenimos de manera positiva. Hay alumnos que necesitan más tiempo y más oportunidad para superar cursos y ella está en muy buen proceso.

Tras la primera decepción, se retroalimenta en positivo. Tanto la alumna como su familia están contentas y animadas, y ambas se sienten dispuestas, E. como responsable y la familia como

compañía, a promocionar a segundo curso a pesar de que exista la posibilidad de preparar alguna materia para septiembre.

17.06.2019. Tutoría.

Hacemos tutoría final antes de las vacaciones. Asume el compromiso de preparar la materia que ha quedado pendiente y de gestionar la matrícula en julio para segundo curso con el apoyo de los referentes del centro de protección de menores al cual está vinculada, e informando a su abuela.

Sabe que el verano tiene que ser positivo y que en septiembre nos encontraremos para preparar su incorporación al segundo curso

La alumna agradece todo el apoyo y se muestra muy ilusionada y con ganas de seguir la formación.

12.07.2019. Tutoría.

Organizo una tutoría extraordinaria, ya que me llaman desde el centro y me informan de que parece que E ha sufrido una crisis en su proceso de alumna. Vuelven los fantasmas del pasado, los cuales le perjudican en su autoestima y autoimagen. No se siente capaz de aprobar la materia pendiente y verbaliza que quiere abandonar.

Al parecer ha habido un consumo de alcohol y una fuga de casa el fin de semana (está en proceso de retorno a su domicilio familiar).

Tal y como trabajamos en otras ocasiones, una vez que es capaz de asumir que ella es la responsable, intentamos detectar qué factores provocaron la conducta. Se encontraba cansada, había dormido mal y había consumido alcohol. No se siente capaz de preparar sola la materia y aprobar en septiembre. Tenía ganas de salir de marcha y no cumplió horarios.

Facilitadores que enfocamos:

1. Dormir mejor, cumplir ciclos de sueño. Es consciente que está hasta tarde con el móvil o con música y a veces duerme pocas horas.

2. Asumir que el alcohol solo le trae consecuencias negativas. Entiende y reconoce que su abuso la convierte en otra persona la cual no es capaz de controlar.
3. Cuando sienta que se está poniendo nerviosa y sienta necesidad de beber, debe solicitar ayuda. Cuando ella sienta ese calor y esa ansia la invada, debe distanciarse y pedir ayuda para resolver el conflicto (tutoras).
4. Detectamos qué dificultades se le presentan en la materia y buscamos material de apoyo (videos, documentos, tutoriales...) para trabajar estos dos meses.

La emplazo a comentarlo con la psicóloga y tutora. Puede escribirme en caso de dudas y me despido hasta septiembre.

20.09.2019. Tutoría.

Le transmito la enhorabuena por cumplir con todo lo pactado: recuperar la materia, gestionar la matrícula y pedir horarios del inicio de curso. Ya lo tiene todo preparado y la animo a empezar con fuerzas y mucha ilusión. Recordamos obstáculos pasados y facilitadores que le funcionaron. Se siente fuerte y animada.

24.10.2019. Tutoría.

Le comento información que ella ya tenía: que ya ha llegado la remisión del juzgado y que por su buen proceso finaliza su medida de internamiento. Volverá al centro de menores de protección, pero seguirá desde allí trabajando su retorno a su domicilio familiar y allí le supervisarán su proceso formativo tal y como habíamos hecho nosotros desde el centro.

Está feliz a la vez que asustada, teme recaer en la bebida o abandonar sus estudios. Recordamos todo lo trabajado, los facilitadores y que puede localizarme por correo electrónico si necesita una ayuda extra. Pactamos que me informará sobre los resultados del primer trimestre. Nos despedimos muy emocionadas las dos.

20.12.2019. Tutoría telefónica.

Me llama para decirme que ha aprobado todo menos un módulo. Que está muy contenta y que va a seguir trabajando duro. Quiere aprobar el curso y poder titular. Le doy la enhorabuena y la animo a seguir en esta línea.

G.2. Caso 2. Alumno: Pol

Para facilitar el trabajo de recogida y cohesión con la labor profesional paralela que se iba desarrollando, se unificó en un único documento el registro de observaciones con intervenciones puntuales. Este documento se usa como herramienta de registro en el día a día del Programa de Enseñanza Reglada y complementa la intervención global del caso presentada en el anexo D. Las observaciones se presentan a modo de redacción junto a las intervenciones puntuales realizadas.

Se adjunta el cuadro con las observaciones sistematizadas realizadas y que se han reflejado en el capítulo 4.

Tabla G2

Registro de observaciones/intervenciones caso 2.

CONTEXTO	FECHA	TIPO INTERVENCIÓN	REGISTRO
Aula centro SE	06.03.2019	Entrevista individual inicio internamiento	Doc específico (1ª entrevista)
Centro SE	17.04.2019	Observación aula	Doc evidencia tutoría
Centro SE	26.05.2019	Tutoría (confrontación de la información recibida de sus centros escolares)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	09.06.2019	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	23.06.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría

Centro SE	15.09.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
CEPA	01.10.2019	Tutoría triangular con familia	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.10.2019	Observación (hecha por la profesora)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	10.11.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	16.11.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	03.12.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Centro SE	18.12.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	10.01.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Conversación telefónica	30.01.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
CEPA	07.02.2020	Tutoría	Fotos
Centro SE	21.02.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría

Nota. Elaboración propia.

06.03.2019. Primera entrevista.

Me presento y le explico quién soy y cuál va ser mi objetivo con él durante esta etapa de internamiento: que retome una formación que tenía medio abandonada ya que le puede facilitar cambios en su vida. Le explico que será un objetivo de su PIE y que estará acompañado en todo el proceso. La idea es que, ante el internamiento de un año, finalice la ESO además del PCI que actualmente cursa. Está animado y muy comunicativo. Se le nota nervioso pero receptivo. Pide información sobre el aula y material de su curso para empezar a trabajar lo antes posible y poder tener materia avanzada cuando retome la formación en el exterior.

17.04.2019. Observación aula.

Se hace observación en el aula y tutoría con el alumno para poder detectar necesidades y capacidades, puesto que en breve retomará la formación al PQI donde tenía matrícula.

Tras observación en el aula se hace una tutoría en la que se le comunica que el día 14 retomará su formación. Se le explican las condiciones, la supervisión que se hará y las responsabilidades y consecuencias en caso de que el proceso no sea positivo. Se le ofrece apoyo y acompañamiento, y se le retroalimenta en positivo (desde las capacidades y fortalezas).

26.05.2019. Tutoría.

Se organiza una tutoría presencial para poder hablar de su proceso. Comentan que, en general, el profesorado está muy contento, y el cambio de actitudes, implicación y comportamiento es muy positivo. Se le emplaza a una nueva tutoría presencial o por teléfono en un mes aproximadamente. Se retroalimenta en positivo.

09.06.2019. Tutoría.

Se mantiene la tutoría para poder comunicarle los buenos informes que nos llegan. El profesorado está muy contento y se prevé que titule. Se le emplaza a una nueva tutoría presencial para hablar de nuevas alternativas de cara al curso próximo. Se manifiesta muy contento y animado con ganas de continuar formándose. Se retroalimenta en positivo.

23.06.2019. Tutoría.

Se mantiene la tutoría para poder comunicarle los buenos resultados finales. El alumno titula en el PQI y podrá continuar la formación hacia el Graduado Escolar en el próximo curso. Se le emplaza a una nueva tutoría presencial para pactar las gestiones a realizar de cara al curso próximo. Se manifiesta muy contento y animado con ganas de continuar formándose. Se retroalimenta en positivo.

15.09.2019. Tutoría.

Se mantiene la primera tutoría del nuevo curso. Se acuerdan de nuevo las condiciones y la supervisión, y se le ofrece el apoyo necesario por la nueva opción formativa: cuarto de ESPA (curso que tenía pendiente para aprobar y poder titular en ESO). Se le emplaza a una nueva tutoría presencial o telefónica para intercambiar sensaciones e información. Refiere y muestra estar muy contento y animado, con ganas de continuar formándose. Se le da la responsabilidad de la compra de libros y de pedir horarios y acabar gestiones administrativas (siempre con nuestro apoyo si lo necesita). Se le retroalimenta en positivo.

01.10.2019. Tutoría triangular.

Se mantiene una tutoría triangular para pactar y cerrar condiciones, supervisión y responsabilidades a asumir, además de las consecuencias que pueden surgir en función del desarrollo más o menos positivo. Se le presenta parte del profesorado. Se le emplaza a una nueva tutoría presencial o telefónica para intercambiar sensaciones e información. Se manifiesta muy contento y animado, con ganas de continuar formándose. Se retroalimenta en positivo.

20.10.2019. Tutoría.

Nos reunimos para comunicarle los buenos informes que nos llegan de estos primeros días. El profesorado está muy contento y, a pesar de que alguna materia necesitará un refuerzo, con esta actitud e implicación valoran que tiene posibilidades de titular en febrero. Se manifiesta muy contento y animado, con ganas de continuar formándose. Se retroalimenta en positivo.

10.11.2019. Tutoría.

Hablamos y le comento los buenos informes que nos llegan. El profesorado está muy contento, a pesar de que alguna materia necesitará invertir tiempo y deberá esforzarse más en

matemáticas e inglés. Agradece la ayuda y se compromete a hacer la tarea complementaria que le encargan. Se retroalimenta en positivo.

03.12.2019. Tutoría.

Hablamos y le comento los buenos informes que nos llegan de estos primeros días. El profesorado está muy contento, a pesar de que alguna materia necesitará invertir tiempo y esforzarse más en matemáticas. En inglés ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas. Agradece la ayuda y se compromete a hacer la tarea complementaria que le encargan. Se retroalimenta en positivo.

18.12.2019. Tutoría de seguimiento.

Hablamos sobre los buenos informes que nos llegan de este primer trimestre. El profesorado continúa muy contento. Se le ofrece material complementario, para las vacaciones de Navidad, de las dos materias donde presenta más necesidades. Agradece mucho la ayuda y el material, aunque manifiesta que no sabe si será capaz de hacerlo a solas. Lo animo a intentarlo y a repasar todo lo trabajado. Se retroalimenta en positivo.

10.01.2020. Tutoría.

Hablamos y le comento los buenos informes que nos llegan de estos primeros días. El profesorado está muy contento, a pesar de que alguna materia necesitará invertir tiempo y deberá esforzarse más en matemáticas. El inglés ha mejorado notablemente y las calificaciones son positivas. Agradece la ayuda y se compromete a hacer la tarea complementaria que le encargan. Se retroalimenta en positivo.

30.01.2020. Tutoría de seguimiento.

Hablamos y le comenté que el profesorado continúa muy contento. Ha sido capaz de trabajar de manera autónoma durante las vacaciones y las calificaciones están mejorando en Matemáticas. Se prevé que titule y que tenga el Graduado Escolar en unos días (faltan los días finales).

07.02.2020. Graduación.**Figura G1**

Fotografías de la graduación.



Nota. Fotos extraídas del álbum particular de la doctoranda.

21.02.20. Tutoría.

Llega el momento de despedirnos, en unas semanas va a desinternar y, además, ha titulado. Comparto con él posibilidades de formación hasta que en septiembre pueda acceder a un CFGM. Se le explica el funcionamiento de los certificados de profesionalidad, los plazos de FP y también se le dirige a servicios de acompañamiento laboral y formativo externos (SOIB, Juventud, Patronato...)

Emocionado, agradece todo el apoyo recibido. Le dejo la dirección de correo electrónico y teléfono de contacto por dudas futuras.

G.3. Caso 3. Alumno: Leo

Para facilitar el trabajo de recogida y cohesión con la labor profesional paralela que se iba desarrollando, se unificó en un único documento el registro de observaciones con intervenciones puntuales. Este documento se usa como herramienta de registro en el día a día del Programa de Enseñanza Reglada y complementa la intervención global del caso presentada en el anexo D. Las observaciones se presentan a modo de redacción junto a las intervenciones puntuales realizadas.

Se adjunta el cuadro con las observaciones sistematizadas realizadas y que se han reflejado en el capítulo 4.

Tabla G3

Registro de observaciones/intervenciones caso 3.

CONTEXTO	FECHA	TIPO INTERVENCIÓN	REGISTRO
Centro SE	28.07.2018	1ª entrevista con pedagoga	Doc evidencia tutoría
Centro SE	14.09.2018	1ª entrevista con observante	Doc evidencia tutoría
Centro SE	16.10.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	20.11.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	13.12.2018	Tutoría	Doc evidencia tutoría

Aulas Can Balo- BOIB	09.01.2019	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	03.03.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	11.04.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	06.05.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Aulas Can Balo- BOIB	18.06.2019	Entrevista final	Doc evidencia tutoría
Centro SE	28.09.19	1ª entrevista (inicio de la 2ª medida internamiento)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	22.10.19	Tutoría	Doc evidencia tutoría
IES Antoni Maura	29.10.19	Tutoría triangular	Doc evidencia tutoría
Centro SE	05.11.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	10.12.2019	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.01.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	19.02.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
	Marzo a mayo 2020	Contactos por teléfono (confinamiento)	Doc evidencia tutoría
Centro SE	28.05.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	09.06.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.09.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	15.10.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	16.11.2020	Tutoría	Doc evidencia tutoría

Centro SE	18.01.2021	Tutoría	Doc evidencia tutoría
Centro SE	18.02.2021	Entrevista final	Doc evidencia tutoría

Nota. Elaboración propia.

28.07.2018. Primera entrevista con pedagoga.

La pedagoga recoge información de la primera entrevista que sucede fuera del periodo lectivo, en el mes de julio. El alumno explica que llega de Brasil con 14 años y que está matriculado, por edad, en tercero de ESO, apenas conoce el castellano y no tiene nada de competencia con el catalán de cuya materia se gestiona una excepción. Está matriculado en el IES Calviá y, aunque hay poca constancia de asistencia y mucho desarraigo, no es un alumno que dé problemas y no presenta expulsiones ni medidas correctivas por problemas de disciplina. Aun así, abandona la formación y, a partir del verano de 2017, se inicia en un círculo social potencialmente peligroso que le acompaña al consumo y a la primera inclusión en prácticas de delincuencia juvenil. Se le interpone una medida judicial de medio abierto (libertad vigilada) y se deriva al Programa de Inserción Laboral. Apenas acude a las citas y, finalmente, se le interpone una medida de privación de libertad.

Verbaliza interés por la informática y la mecánica, y asume que necesita formación y, sobre todo, fortalecer el conocimiento de las dos lenguas de nuestra comunidad. Se le emplaza a septiembre cuando se inicie el curso y desde Can Balo se le puedan ofrecer las alternativas más adecuadas.

14.09.2018. Primera entrevista con observante.

Se confronta toda la información recogida por la pedagoga con el único centro escolar donde se ha formado en nuestra comunidad, el IES Calviá. Se reafirma en su orientación vocacional: informática o mecánica, y solicita poder acceder a una formación profesional u ocupacional. Se recoge su solicitud y se inicia la exploración en relación a actitudes, capacidades, fortalezas y necesidades.

Se le comunica que de momento iniciará recuperación de aprendizajes básicos en una de las aulas del IES Can Balo sitas en Es Pinaret, ya que su proceso es aún muy intermitente y no se valora viable una formación externa. Se le emplaza a nuevas tutorías para ir valorando el proceso.

16.10.2018. Tutoría seguimiento.

El alumno continúa solicitando formación prelaboral o profesional. Ha iniciado trabajo curricular en materias de la ESO para adultos, pero verbaliza que no se siente conectado a esta formación y que tener que empezar desde primero de primaria le desanima de manera notable.

Se le recuerda que debe reajustar conductas y actitudes, aún muy explosivas y descontextualizadas, para poder solicitar información externa. Se le emplaza a nuevas tutorías para ir valorando el proceso.

20.11.2018. Tutoría seguimiento.

Durante estas últimas semanas el cambio ha sido significativo. Ha ido acomodando hábitos de trabajo, reajustando actitudes y se ha ido ubicando en el papel de alumno. Se le comunica que ha quedado una plaza en FPB de Informática y Comunicaciones y, a pesar de que el curso ya está iniciado, podrá ajustarse para que él pueda comenzar e ir recuperando tareas y contenidos de manera paralela durante el segundo y el tercer trimestre. Profesores de formación vendrán a conocerlo y, si le ven como candidato, iniciará la tarea que le vayan enviado para poder empezar de manera presencial en enero, momento en que su fase (estará en fase de actividades exteriores) le permitirá las salidas formativas.

13.12.2018. Tutoría seguimiento.

Su proceso es positivo y va recuperando aprendizajes de manera óptima. Es capaz de llevar las tareas de la FPB al día en las aulas del centro de menores. Los profesores de la formación lo visitan semanalmente para hacer seguimiento, correcciones y darle nuevas tareas. Se le comunica

que, si las Navidades presenta un buen proceso, el día 21 iniciará el trimestre de manera presencial. Se alegra mucho y agradece la oportunidad. Está muy ilusionado. Cree que podrá aprobar y, a pesar de llevar retraso, podrá ponerse al día. Se compromete a hacer tarea durante las navidades para adelantar.

09.01.2019. Tutoría triangular (con profesores del IES Can Balo, sección BOIB).

Hablamos con el chico de su proceso, de las dificultades que podría tener en el BOIB (espacio donde se cursa el FPB) y de cómo pedir apoyo. También, de los posibles obstáculos y de la manera de solventarlos. Se le explica la dinámica del curso, cómo serán las clases, el tipo de actividades y las dinámicas.

Desde el equipo de maestros se valora una incorporación en una semana a tiempo completo, pero quedamos a disposición de lo que decida el equipo de referencia.

Le damos la enhorabuena por acabar las tareas con las que se había comprometido.

03.03.2019. Tutoría seguimiento.

Trabajo con él la información que llega de sus profesores. En un principio había mostrado mucha falta de motivación, pero ha ido cambiando y mejorando en este aspecto. Ahora muestra mucho interés por las clases y por aprender. Es muy participativo y siempre muestra mucho respeto por los compañeros y por los profesores dentro del aula. Además, se le da bien la informática y logra fácilmente los objetivos educativos planteados en clase. Le felicito y le animo a seguir así.

11.04.2019. Tutoría seguimiento.

Trabajamos de nuevo a partir de los informes de su profesorado. Evolución favorable en la formación. Desde su incorporación el pasado 08.01.2019, no se ha producido ninguna incidencia y las valoraciones de los tres docentes que desarrollan las clases son muy positivas en actitud, comportamiento y rendimiento, si bien es cierto que al principio costó un poco conectar. Se muestra

comprometido con la especialidad y la formación con perspectivas de continuidad en el segundo curso. A nivel curricular está recuperando a buen ritmo los aprendizajes. Tiene base y buena capacidad que, con motivación y constancia, resultará en una buenas calificaciones. Ha finalizado este segundo trimestre con buenas calificaciones en todos los módulos, destacando en el específico de contenidos de electricidad.

Le felicito y le emplazo a seguir así. Volveremos a hablar en unas semanas. Y le dejo una dirección de correo electrónico por si quiere contactar conmigo. Me da las gracias y le veo muy animado.

06.05.2019. Tutoría seguimiento.

Hacemos una revisión de su proceso, ya que su fecha de desinternamiento está cerca. Hablamos de cómo nos ha sorprendido en esta área, avanzando tanto a nivel de conocimientos como en habilidades de comunicación y relación.

Está finalizando el curso con buenas calificaciones en todos los módulos, destacando en el específico. Ha mostrado buenas destrezas a nivel manipulativo. Demuestra motivación para el aprendizaje en general y avanza a nivel curricular. Trabajamos de nuevo la no necesidad de mantener una imagen dura que podría perjudicar en un contexto normalizado. En esta formación acepta (y necesita) el acompañamiento por parte de los docentes a nivel idiomático, y de reconducción de distorsiones para rebajar su rigidez de pensamiento. Por tanto, estas últimas semanas se hará énfasis en estas necesidades para trabajar un posible inicio de segundo curso en un IES normalizado para el curso escolar que viene.

18.06.2019. Entrevista final (primera medida de internamiento)

Cerramos la etapa y le felicito. Su cambio ha sido espectacular. Le recuerdo que tiene una medida de internamiento pendiente y que es posible que en septiembre vuelva a estar.

Que gestione matrícula, que haga las cosas bien este verano y, de nuevo, le acompañaremos para proceder a hacer el segundo curso con éxito.

Se compromete a ello, me confiesa que tiene miedo a no hacer las cosas bien, pero le consuela saber que esa medida le supone que de nuevo estemos con él para ayudarle. Le digo que puede él solo, y que deje todo arreglado antes de entrar de nuevo en centros. Nos despedimos con un abrazo y ambos emocionados.

28.09.2019 Primera entrevista (segunda medida internamiento).

Recordamos el proceso anterior y en qué punto quedamos en la última entrevista. El alumno promociona con éxito el primer curso de Informática y Comunicaciones en modalidad IES Can Balo, después de un proceso muy positivo. Durante el verano, ya en libertad vigilada, no gestionó matrícula porque perdió papeles y no recordaba fechas. Cuando es avisado de la medida pendiente, se persona sin complicaciones.

Hablamos de opciones de formación y, desde el primer momento, tiene claro que debería haber gestionado matrícula por lo cual se valora rescatarla, ya que la formación había sido un factor de protección importante en su anterior internamiento.

Me pide ayuda para poder trabajar en el centro hasta que su fase y su proceso le permitan salir al IES de referencia. Por ello le explico que se pactará que mientras supera la fase de acogida, momento en que no puede hacer salidas, se le diseñará una modalidad educativa individual a partir de la cual podría preparar los módulos de ciencias aplicadas y Comunicación y Sociedad II, y alguna parte teórica de los módulos específicos a distancia. Desde el primer momento ha tenido una actitud positiva hacia la tarea escolar, si bien es cierto que hubo algún momento de reajustes a partir del cual el alumno ha ido retomando. Está animado y muy ilusionado.

22.10.2019. Tutoría seguimiento.

Le comunico que ya tenemos fecha para la reunión con el equipo del IES y que si todo va bien iniciará las clases de manera inmediata. Ha cumplido con su proceso favorablemente y el centro ya nos da permiso para que inicie su formación en un centro ordinario.

29.10.2019. Tutoría triangular con profesionales del centro de menores.

Nos reunimos con el equipo educativo de su centro escolar: orientador, jefa de estudios y tutor. Hacemos traspaso del caso, de la situación personal y de la familiar.

Exponemos sus necesidades como alumno, características y perfil. Pactamos el inicio de curso. Lo acompañará Matías, su profesor de referencia, el lunes a las 15:30 h. Agradece la sesión y todo el apoyo que se le está ofreciendo. Muestra algo de miedo, pero mucha ilusión a la vez de poder cursar segundo y obtener el título.

Se compromete a implicarse y a pedir ayuda en casos de crisis o miedos que no sepa gestionar.

05.11.2019. Tutoría seguimiento.

Trabajamos el primer obstáculo del curso. El primer día de clase ya llega tarde, a las 15:55 h. Verbaliza que no le da margen, que no le explicaron bien cómo llegar y que no sabe qué bus coger. Lo cierto es que además llega acompañado de su novia (dice que la encontró en Plaza España). Se le da un toque de atención y se le dice que no puede volver a pasar.

Se le recuerda responsabilidades: gestión de los papeles de matrícula y solicitar el material necesario. Hoy tendrá lista de material y libros necesarios. Asume que debe hacer las cosas mejor y es capaz de reajustar y asumir las correcciones. Su actitud es muy buena.

10.12.2019. Tutoría seguimiento.

En la primera evaluación ha aprobado todos los módulos menos uno de los específicos donde tiene un 4 (estaba próximo al aprobado). Le comento que lo hemos ido trabajando paralelamente con su madre, la cual está muy contenta y orgullosa. Su proceso en el IES es muy bueno y los informes son favorables. Se valora la formación como un factor de protección importante a tener en cuenta. Le felicito y le animo a seguir así.

15.01.2020. Tutoría seguimiento.

Su proceso en el IES es muy bueno y los informes son favorables. Pero, en cuanto a rendimiento curricular, hay algún módulo que necesitará apoyo. El nivel de segundo curso va subiendo y es consciente de alguna de sus limitaciones. Podrá tener apoyo por las mañana. Se le da un toque de atención en positivo y se le recuerda que no debe desanimarse.

19.02. 2020 Tutoría seguimiento.

Continuamos en la misma línea. Le traslado la información que me facilita su profesorado: su proceso en el IES es muy bueno y los informes son favorables. Pero, en cuanto a rendimiento curricular, hay algún módulo que necesitará apoyo. El nivel de segundo curso va subiendo y es consciente de alguna de sus limitaciones. Podrá tener apoyo por las mañana. Se le da un toque de atención en positivo y se le recuerda que no debe desanimarse. Se manifiesta agradecido y acompañado.

Marzo, abril y mayo de 2020. Contactos telefónicos (período de confinamiento).

Durante el período del 13 de marzo al 27 de mayo, se establecen una serie de contactos telefónicos y vía correo electrónico a través de su profesor de referencia y yo misma. Se dan muchos problemas técnicos, falta de apoyos digitales, problemas de conexión y una apatía y desmotivación por parte del alumno. Todo ello dificulta que pueda promocionar con éxito en junio; hay que

recordar que llevaba un módulo suspendido del primer y segundo trimestre. Se trabaja con él para que no abandone y se va retroalimentando en positivo, pero es complicado desde la distancia. Se prioriza una tutoría presencial en el momento que se autoricen estas.

28.05.2020. Tutoría seguimiento.

He estado en contacto con Leo y hablando del trabajo hecho durante el confinamiento. Asume que no ha hecho todo lo necesario y, aunque tuvo problemas de recursos y también técnicos, asume que se desanimó y solo trabajaba a ratos y a días. Dice que es responsable de llevar tareas atrasadas. Le noto desanimado y con pocas esperanzas de remontar. Trabajamos el calendario que se le marcó con dos entregas: la primera, para el 21 de mayo, que hizo sólo parcialmente; la segunda, para el 10 de junio.

Ya recibió la primera entrega de actividades para recuperar el primer trimestre y ya me envió las actividades hechas. En cuanto tenga lista la segunda entrega, se le facilitará.

Sabe que si no reajusta y reacciona deberá repetir curso.

09.06.2020. Tutoría seguimiento.

Revisamos la tarea enviada y la tarea pendiente. Ha trabajado pero no lo suficiente. Está desanimado y apático. El período de confinamiento le ha afectado y el IES no está siendo todo lo comprensivo que podría. Si no entrega tareas finales, deberá repetir los módulos pendientes. Temo que esa será la opción. Le emplazo a acabar lo que tiene en julio, y en septiembre valoraremos los resultados finales.

15.09.2020. Tutoría seguimiento.

Me explica que durante el verano tuvo intenciones de abandonar la formación y no repetir. Por ello nos gestionó los papeles de la matrícula. Le animo a no abandonar, está muy cerca de titular, sólo tendrá que repetir dos módulos y, además, le puede ayudar a subir la nota media. Se

disculpa por la actitud que tuvo la última vez que hablamos por teléfono en verano, y se interesa por cómo hacer las gestiones de la matrícula de segundo. Quiere realizarlo. Le explico que el periodo empieza el próximo día 17. Le orientaré y acompañaré en el proceso. Agradece mucho la tutoría y se muestra de nuevo ilusionado.

29.10.2020. Tutoría seguimiento.

Comprobamos que se han hecho bien todas las gestiones. Tiene plaza para repetir. Se ha preocupado él en ir a buscar horarios y gestionar permisos sin su tutora. Ha demostrado ser responsable y estar implicado, y por ello le doy la enhorabuena.

Le indico qué profesor de Can Balo llevará su seguimiento y con el que podrá contar para cualquier necesidad o apoyo, y le garantizo que seguiremos haciendo tutorías cada 4 o 5 semanas. Podrá seguir recibiendo apoyo por las mañana en Can Balo hasta que finalice su medida de internamiento. Agradece todo y se muestra contento y animado

15.10.2020. Tutoría seguimiento.

Los primeros informes son buenos. El alumno ha iniciado muy bien el curso y se nota que tiene contenidos y hábitos adquiridos. Sus calificaciones son muy buenas. Se muestra contento y animado. Le animo a seguir así

16.11.2020. Tutoría seguimiento.

Continúa en la línea. Los profesores están muy contentos y sus calificaciones son muy buenas. Se muestra contento y animado. Le animo a seguir así. Hablamos de como irá superando obstáculos y qué herramientas tiene. Está muy comunicativo. Su discurso es positivo y convincente.

18.01.2021. Tutoría seguimiento.

Todo va por buen proceso. Ha aprobado todos los módulos del primer trimestre con notas muy altas. Desde el IES, los informes son excelentes.

18.02.2021. Entrevista final

De nuevo nos despedimos y esta vez deseando que sea de manera definitiva. Se emociona y agradece todo lo que hemos hecho por él. Me promete que me traerá el título de secundaria en junio y podremos tomar un café juntos. Le recuerdo mi dirección de correo electrónico y le dejo el número del móvil corporativo del trabajo. Sabe que estaré siempre que necesite un apoyo para gestiones académicas.

Anexo H. Categorías y dimensiones

Figura H1

Categorías y dimensiones

CATEGORÍAS Y DIMENSIONES

01

De la privación de libertad al éxito como alumno

- Vivencia previas - categoría núm 2
- Necesidades - categoría núm 4
- Variables emocionales - categoría núm 6
- Relaciones - categoría núm 7
- Variables relacionales y conductuales - categoría núm 14
- Satisfacción - categoría núm 19

02

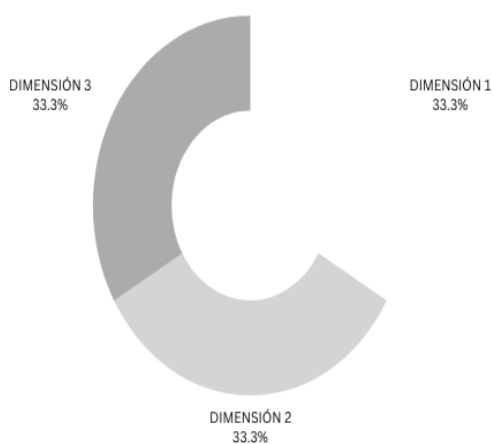
El escenario de intervención

- Proceso de acogida categoría núm 1
- Dinámicas categoría núm 5
- Clima categoría núm 9
- Pro. de incorporación al centro ordinario - categoría núm 11
- Apoyos y facilitadores - categoría núm 12
- Colaboraciones / coordinaciones - categoría núm 16
- Plan de intervención - categoría núm 17

03

Obstáculos y facilitadores del proceso cambio

- Expectativas actuales - categoría núm 3
- Expectativas de futuro - categoría núm 8
- Hábitos saludables - categoría núm 10
- Facilitadores - categoría núm 12
- Barreras - categoría núm 13
- Rendimiento académico - categoría núm 15
- Valoración del proceso - categoría núm 18



Nota. Elaboración propia a partir de las categorías extraídas por la doctoranda.

Anexo I. 23 cursos... 23 voces

1. "No recuerdo la última vez que abrí un libro, ¡y no está tan mal!" (J. 2000-2001).
2. "¡Voy a tener el Graduado Escolar!..., algo que tenía descartado" (V. 2001-2002).
3. "¿Qué pasará cuando vuelva al *insti* y deje de entender las cosas?" (A. 2002-2003).
4. "Nunca imaginé que pudiera aprobar otra vez alguna asignatura" (J. 2003 -2004).
5. "En el *insti* no me querrán... ¡Fui de lo peor!..., ¡pero me sentía fatal allí!" (T. 2004-2005).
6. "¿[...] y cuando ya no estéis a mi lado?, ¿podré?" (T. 2005-2006).
7. "¡Quiero volver al instituto y demostrar que soy un gran alumno!" (J. 2006-2007).
8. "¡¡¡Mi madre va a llorar cuando se entere!!! ¡Voy a aprobar todo!" (S. 2007-2008).
9. "El patio era el único momento agradable y desde pequeño no recuerdo sentirme bien en la escuela" (L. 2008-2009).
10. "¡Ser alumna es guay! Cuando entiendes lo que haces en clase y eres capaz de hacer las tareas bien, es un subidón" (A. 2009-2010).
11. "¡Voy a ser un buen cocinero y lo sé! Gracias por creer en mí" (C. 2010-2011).
12. "Estudiar y avanzar ha devuelto la ilusión por salir del hoyo" (N. 2011-2012).
13. "Quiero enseñar mi portafolio a mi madre... ¡Va a flipar!" (V. 2012-2013).
14. "Volver a creer en mí como alumno ha sido mágico" (L. 2013-2014).
15. "Ha salido de mí una alumna que no conocía..., ¡gracias!" (M. 2015-2016).
16. "Nunca imaginé que tendría el graduado escolar y que podría hacer un grado medio" (J. 2016-2017).
17. "¡¡¡Volver al colegio y sentirme capaz me ha devuelto las ganas de ser una persona diferente!!!" (E. 2017-2018).
18. "¡¡¡Los maestros de mi *insti* flipan conmigo!!! ¡¡¡Estoy a tope!!!" (J. 2018-2019).
19. "¡¡¡Voy a hacer primero de bachiller!!! ¡¡¡Flipo!!! ¡¡He sido capaz!!!" (J. 2019-2020).
20. "Ver a mi madre emocionada en mi graduación ha sido de lo mejor de mi vida. ¡Gracias por hacerlo real!" (P. 2020-2021).

21. Ir a clase cada día y concentrarme en el estudio me hace dejar de pensar en el caso de mi vida... ¡Me siento tan bien!" (L. 2021-22).
22. "Cuando dejo de pensar que no quiero estudiar y se me olvida el enfado, me siento tan capaz..." (Y. 2022-2023).
23. "¡Gracias, maestra!" (cada curso y cada año de mi vida).