




GUÍA PARA TRABAJAR CON FAMILIAS GITANAS EL ÉXITO ESCOLAR DE SUS HIJOS E HIJAS

**Una propuesta metodológica transnacional
para profesionales**

 **ROMA
FAMILIES
GET INVOLVED**

 Programa de acción
en el ámbito del
aprendizaje permanente

Autoría:



Fundación Secretariado Gitano



Roma Education Fund, Suiza
Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund), Hungría
Fundația Roma Education Fund, Rumanía



Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia / Centro para la Integración Educativa de la Infancia y Estudiantes de Minorías Étnicas, Bulgaria



Fundația Secretariatul Romilor, Rumanía



Ministerio de Educación, Cultura y Deporte



Ministerio de Educación Nacional, Rumanía



Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad



Ayuntamiento de Ács, Hungría

Coordinación, diseño y edición final:

Fundación Secretariado Gitano

Carmen Arbex, Mónica Chamorro, Almudena de Silva, Marta Hernández y Belén Sánchez-Rubio.

Diseño y edición:

ADI, Servicios Editoriales
www.auladoc.com

Colaboradores:

Bulgaria: Lilyana Kovatcheva (Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia/ Centro para la Integración Educativa de la Infancia y Estudiantes de Minorías Étnicas, Bulgaria), Milen Milanov y Monica Rossi (Roma Education Fund, Suiza).

España: Natalia Gil y Montserrat Grañeras (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNiiE) / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Hungría: Béla Lakatos (Ayuntamiento de Ács), Nikoletta Olah (Roma Education Fund, Hungría), Ayuntamiento de Hódmezővásárhely (entidad experta colaboradora, no socio formal).

Rumanía: Cristina Jitariu (Fundația Roma Education Fund), Adrian Marin (Fundația Secretariatul Romilor), Viorica Preda (Ministerio de Educación Nacional).

© FSG

Madrid, 2013

Serie Materiales de Trabajo, nº 55

Depósito legal: M-7425-2013



Programa de acción
en el ámbito del
aprendizaje permanente

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

Esta publicación es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

GUÍA PARA TRABAJAR CON FAMILIAS GITANAS EL ÉXITO ESCOLAR DE SUS HIJOS E HIJAS

**Una propuesta metodológica
transnacional para profesionales**

**SOBRE
ESTA GUÍA**

**SISTEMA
EDUCATIVO
Y COMUNIDAD
GITANA**

**MODELOS
TEÓRICOS**

**HERRAMIENTA
METODOLÓGICA**

**ACTITUDES Y
COMPETENCIAS**

ANEXOS



Índice

0. Presentación	5
1. Introducción y objetivos de la guía metodológica	6
1.1. Objetivo general	7
1.2. Objetivos específicos	7
2. Destinatarios	8
3. Estructura de la guía	9
4. Factores relevantes del sistema educativo y la comunidad gitana	11
4.1. Situación social, económica y laboral	12
4.2. Educación	13
5. Modelos teóricos que sustentan la propuesta metodológica para la intervención con familias gitanas en el ámbito escolar	17
5.1. El Enfoque Sistémico adaptado a las familias	19
5.2. El Modelo de Potenciación o Empoderamiento de las familias	23
5.3. La Intervención Apreciativa basada en la teoría del Construccinismo	25
6. Herramienta metodológica para la intervención con familias gitanas en el ámbito escolar	27
6.1. Primera fase: Análisis de la realidad y difusión del programa	29
6.2. Segunda fase: Captación de las familias y de otros agentes	35
6.3. Tercera fase: Establecimiento del vínculo	48
6.4. Cuarta fase: Valoración (diagnóstico) inicial	60
6.5. Quinta fase: Diseño de un Plan de Trabajo Familiar	68
6.6. Sexta fase: Implementación de las acciones previstas en el Plan de Trabajo Familiar (PTF)	80
6.7. Séptima fase: Seguimiento y evaluación de la intervención	90
7. Actitudes y competencias recomendables para los profesionales	111

Anexo 1. Mapa del Capital Social	121
Anexo 2. Registro de información familiar	126
Anexo 3. Registro de información sobre el alumno/a	128
Anexo 4. Registro de información sobre el centro educativo	131
Anexo 5. Bibliografía	132
Anexo 6. Referencias de instituciones y organizaciones	142
Anexo 7. Agradecimientos	150

SOBRE ESTA GUÍA





0. Presentación

Esta guía es el resultado del proyecto europeo **“Las Familias Gitanas se implican: metodología transnacional para trabajar con familias gitanas para el éxito educativo de sus hijos/as”**, que se ha llevado a cabo con el apoyo financiero del programa Aprendizaje a lo largo de la Vida de la Unión Europea, a través de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) durante los años 2012-2013, junto a cofinanciadores nacionales. Las siguientes organizaciones públicas y privadas de Bulgaria, España, Hungría y Rumanía han participado como socios:

- Fundación Secretariado Gitano, España (coordinadora del proyecto).
- Roma Education Fund (Fondo para la Educación de los Gitanos), Suiza.
- Roma Oktatási Alap (Fondo para la Educación de los Gitanos), Hungría.
- Fundatia Roma Education Fund (Fundación Fondo para la Educación de los Gitanos), Rumanía.
- Fundația Secretariatul Romilor, Rumanía.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia/Centro para la Integración Educativa de la Infancia y Estudiantes de Minorías Étnicas (COIDUEM), Bulgaria.
- Ministerio de Educación Nacional, Rumanía.
- Ayuntamiento de Ács, Hungría.

La implicación de la familia en la educación de los hijos es crucial para su éxito educativo. Habida cuenta del rol particularmente importante de la familia y la comunidad en el contexto gitano, es esencial aumentar la toma de conciencia de las familias gitanas sobre las consecuencias que un abandono escolar temprano tiene en sus hijos/as, en términos de desarrollo personal y futura inclusión social y económica. Es especialmente importante trabajar con las familias gitanas la permanencia en el sistema educativo de las niñas, las más afectadas por las altas tasas de abandono escolar temprano.

Esta guía pretende contribuir a mejorar la situación educativa de los gitanos y gitanas de toda Europa a través del fomento de una mayor implicación de los padres y madres gitanos. A tal fin, el proyecto ha creado desde una perspectiva transnacional, una guía metodológica de carácter práctico para ayudar a los profesionales que trabajan sobre el terreno a implicar a las familias gitanas en los procesos educativos de sus hijos.

Tal y como se describe posteriormente, la metodología de trabajo utilizada para realizar esta guía ha sido muy efectiva y capaz de aunar material práctico procedente de diferentes entornos. Queremos mostrar nuestro agradecimiento a los expertos y colaboradores que han participado en los diferentes encuentros y seminarios organizados para el desarrollo de esta guía.

Esperamos que esta guía sea de utilidad para los profesionales que trabajan en el ámbito educativo.

Esta guía está disponible en búlgaro, español, húngaro, inglés, y rumano y puede encontrarse en <http://romafamiliesgetinvolved.org/>

1. Introducción y objetivos de la guía metodológica

Los temas relacionados con la educación y la cuestión gitana han cobrado una relevancia sin precedentes en la agenda política, tanto a nivel nacional como europeo. Existe un amplio consenso sobre la necesidad de establecer acciones específicas, integradas y eficientes para compensar las desigualdades y desventajas estructurales a las que tienen que hacer frente los gitanos en toda Europa. Este actual compromiso político europeo se refleja en el Marco Europeo de Estrategias Nacionales para la Inclusión Social de la Población Gitana y en la Estrategia Europea 2020, que constituyen marcos extremadamente valiosos que guían las estrategias nacionales y los planes de acción para promover la integración y la lucha contra la discriminación. La Estrategia Europea 2020 acentúa la necesidad de reducir las tasas de abandono escolar y aumentar los niveles educativos en la población europea. El Marco Europeo pone de relieve su determinación para abordar las desventajas en el ámbito educativo entre la comunidad gitana y el resto de la población de la UE, promoviendo el éxito del alumnado gitano, en concreto, garantizando la finalización de al menos la educación primaria, así como reduciendo el abandono escolar a menos del 10%.

Estos objetivos de la UE deben tenerse en cuenta en las políticas educativas nacionales, por lo que tienen que centrarse mucho en el alumnado gitano. La experiencia de diferentes actores a nivel nacional debería contribuir a generar conocimiento sobre intervenciones y estrategias específicas que tienen valor añadido y un impacto real cuando se trata de mejorar de verdad los niveles educativos de la comunidad gitana.

Asimismo, la comunidad gitana en Europa se caracteriza por ser una población muy joven, con niveles muy bajos de cualificación y por ello a menudo se queda apartada de los estándares sociales y económicos básicos. A medio y largo plazo, incrementar los niveles educativos de las niñas y niños gitanos se traducirá en la promoción de la igualdad de oportunidades para esta comunidad y también en la generación de crecimiento económico.

Entre los múltiples agentes que inciden en esta situación destaca la familia, dado el importante papel que ésta tiene como uno de los agentes primarios de socialización en los procesos educativos y de desarrollo de los individuos junto con otros actores como los grupos de iguales. Por ello, es esencial concienciar a las familias gitanas de las consecuencias que tiene para sus hijos e hijas el abandono escolar temprano, tanto en relación a su desarrollo personal, como en cuanto a su participación social y económica en el futuro.

En muchas familias gitanas no hay referentes de familiares con estudios básicos terminados y en menor medida con estudios postobligatorios. Es necesario, por tanto, incidir en este aspecto apoyando a las familias para que cada vez más personas gitanas terminen sus estudios y sean referentes dentro de su propia comunidad.

Es importante tener en cuenta que las familias gitanas de hoy en día no son como en el pasado. Los gitanos y gitanas están en un proceso de cambio. Lo vemos en los chicos y chicas que acceden a la formación profesional, universitaria y al empleo. Fortalecer este cambio involucrando a las familias en el proceso educativo de sus hijos se convierte en una de las herramientas más esenciales para garantizar su participación, rendimiento y éxito escolar.

Además de la familia es necesario contemplar a otros actores también clave dentro de este proceso, como son: las administraciones públicas, las ONGs y por supuesto los propios centros escolares. Todos ellos tienen papeles diferenciados pero complementarios que, junto con la familia, facilitarán la participación y el éxito escolar del alumnado gitano. Estos otros actores no son el centro de atención de esta guía pero sin embargo, es necesario tenerlos en consideración en la propuesta de intervención con las familias gitanas

1.1. Objetivo general

El objetivo de esta herramienta metodológica es constituirse en un instrumento que facilite el trabajo de los profesionales con las familias gitanas para reducir el abandono escolar y aumentar el éxito académico de sus hijos e hijas.

1.2. Objetivos específicos

1. Ofrecer un modelo metodológico de intervención flexible y adaptable a los diferentes contextos en los que se van a desarrollar acciones con familias en el marco de programas o proyectos educativos.
2. Orientar a los técnicos que trabajan con familias gitanas en las tareas principales del proceso de intervención, como son:
 - Valoración de la situación de la comunidad objeto de la intervención.
 - Difusión de la intervención e identificación y captación de las familias.
 - Valoración y diagnóstico de cada familia.
 - Elaboración de los objetivos y diseño de las actuaciones de intervención.
 - Evaluación de los logros de cada familia para adecuar la intervención de manera continuada.
3. Ofrecer directrices para establecer una adecuada vinculación y colaboración entre la familia, el centro escolar y el alumnado, así como con otros servicios y entidades involucradas.
4. Alertar de los aspectos a evitar durante la intervención y señalar todas aquellas actuaciones consideradas como "buenas prácticas".
5. Orientar sobre las competencias y capacidades que han de tener los profesionales, a fin de facilitar tanto su proceso de selección como la formación técnica y el desarrollo de sus potencialidades.

2. Destinatarios

Esta guía metodológica va dirigida a los equipos técnicos y profesionales que trabajan en la intervención con población gitana con el objetivo de ofrecer pautas de actuación y orientaciones, así como de establecer unos criterios comunes de intervención en el marco de la educación.



3. Estructura de la guía

La guía o herramienta metodológica presenta *un modelo de intervención* basado en la experiencia de los profesionales que trabajan en el campo de la educación con población gitana en los cuatro países participantes: Bulgaria, España, Hungría y Rumanía. Para ello se han seleccionado *buenas prácticas* llevadas a cabo en cada uno de estos países, que se han analizado en talleres y seminarios organizados en cada país. Todo este trabajo, recogido en informes nacionales, ha sido la base para diseñar esta guía metodológica que se acabó de perfilar en un seminario internacional en el que participaron además varios expertos en el área.

El propósito de esta guía es ser una herramienta flexible que permita trabajar con distintos perfiles de familias gitanas y que pueda ser utilizada en diferentes contextos, como por ejemplo, en planes y/o programas que incluyan entre otros el objetivo de “trabajar con familias gitanas para reducir el abandono escolar y aumentar el éxito académico de sus hijos e hijas”. Esta guía puede ser también de utilidad para diseñar programas específicos.

La intervención descrita es una propuesta metodológica basada en diferentes modelos teóricos de los cuales hemos seleccionado diferentes principios sin adherirnos a ninguno totalmente.

Los diferentes pasos metodológicos descritos en esta guía se centran en la evaluación individual de cada una de las familias seleccionadas y en el diseño de un Plan de Trabajo Familiar (PTF) personalizado para cada una de ellas. También se incluye una evaluación del trabajo realizado.

Esta guía describe diferentes métodos, acciones y técnicas. Es tarea de los profesionales hacer una buena elección dependiendo de las situaciones diferentes de cada familia, así como del contexto en el que tiene lugar la intervención.

Los ejemplos elegidos tratan de ilustrar algunas de las situaciones que pueden ocurrir con cierta frecuencia, pero no pretenden reflejar todas las realidades posibles.

Esta guía se ha estructurado en varios capítulos, con el siguiente contenido temático:

Capítulo 4: Describe los factores principales que tienen influencia en el éxito escolar de la población gitana y que son comunes a los países participantes en el proyecto: Bulgaria, España, Hungría y Rumanía.

En este capítulo se pone un énfasis especial en los factores más relevantes relacionados con la situación socioeconómica de la comunidad gitana que están influyendo en su relación con el sistema educativo y son causa de las principales dificultades educativas (abandono temprano y fracaso escolar) de los niños/as y adolescentes.

Capítulo 5: Identifica los modelos teóricos o enfoques que sirven como marco de referencia para el desarrollo metodológico de la intervención con las familias gitanas en el ámbito escolar.

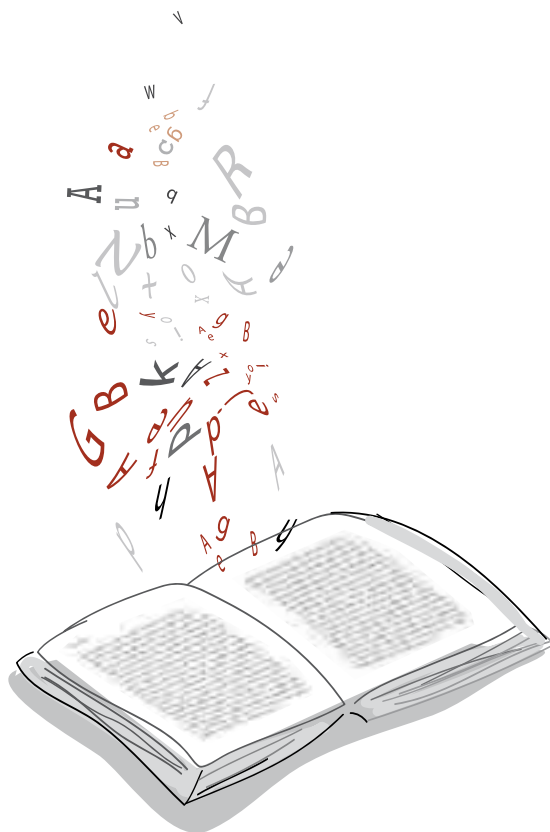
Capítulo 6: Presenta la herramienta metodológica para la intervención con las familias en la escuela, describiendo para ello las siguientes siete fases o etapas clave:

1. Análisis de la realidad y difusión del programa.
2. Captación de las familias y de los involucrados.
3. Establecimiento del vínculo.
4. Valoración inicial.
5. Diseño del Plan de Trabajo Familiar (PTF).
6. Implementación de las acciones previstas en el Plan de Trabajo Familiar (PTF).
7. Seguimiento y evaluación de la intervención planificada.

En cada una de estas fases se analizan en detalle los diferentes momentos clave de la intervención de acuerdo a la siguiente estructura (excepto en la fase 1 y la fase 7, con una estructura diferente):

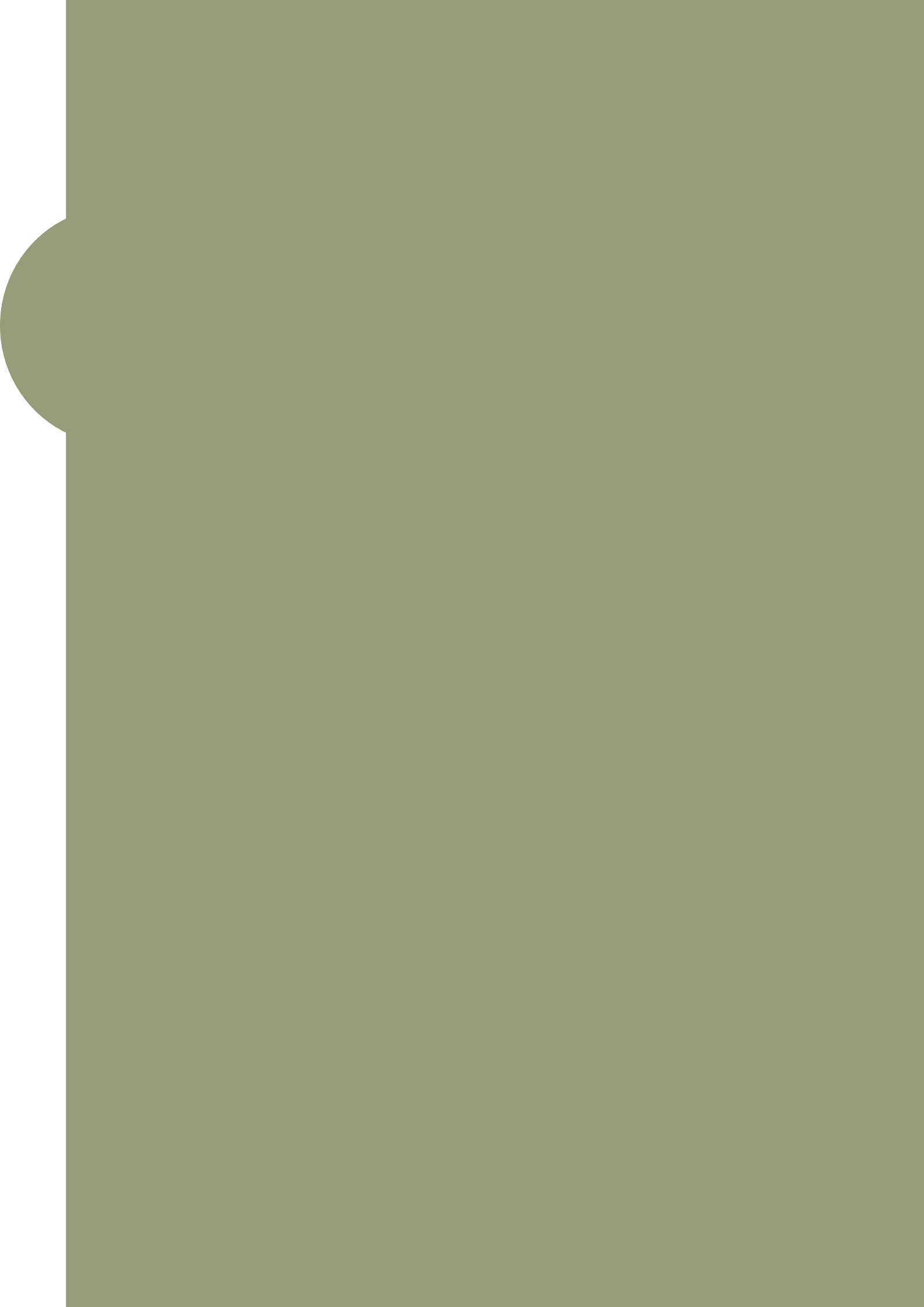
- ¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?
- ¿Cuáles son las estrategias y acciones que pueden ayudarnos a superar obstáculos (dificultades) ¿Qué podemos hacer?
- Mensajes e ideas clave.
- Un ejemplo de buena práctica para cada fase específica (se contempla en algunas fases).
- Advertencias y cuestiones a evitar.

Capítulo 7: Se identifican las actitudes y competencias recomendadas para los profesionales.



SISTEMA EDUCATIVO Y COMUNIDAD GITANA





4. Factores relevantes del sistema educativo y la comunidad gitana

La población gitana en Europa, y en concreto la de los países participantes en la elaboración de esta guía, presenta una serie de problemas para el acceso y la integración en el sistema educativo y para el éxito escolar.

Estos problemas tienen como consecuencia una falta de capacitación de la población gitana y, por tanto, una desigualdad en las condiciones de acceso al mercado de trabajo respecto a la población mayoritaria. Esto agrava las desigualdades sociales, genera menor riqueza y una percepción social desvalorizada de la comunidad gitana.

Los factores que inciden en esta situación son múltiples y se deben a varias causas sociales, económicas y culturales, que han determinado el desarrollo y la situación actual de la comunidad gitana.

A continuación, y con el objeto de contextualizar la propuesta de intervención metodológica (capítulo 6 de la presente guía), se enumeran tanto las situaciones como los factores más relevantes que están afectando directamente a la inclusión del alumnado gitano en el sistema educativo en los países participantes.

Los factores identificados están presentes en los contextos socioeconómicos actuales en distinta medida, y deben ser tenidos en cuenta para comprender un hecho complejo como es el acceso de los menores gitanos a la educación. No se pretende hacer una generalización de los mismos, ya que estos factores inciden de manera diferente en la realidad de cada comunidad y familia gitana. Tampoco se pretende ofrecer una descripción exhaustiva de cada uno de ellos. Lo que se quiere es evidenciar e identificar aquellos aspectos más sobresalientes que tienen o pueden tener una repercusión directa en el acceso de la población gitana al sistema educativo y en la consecución del éxito académico, cuestiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar y realizar cualquier intervención.

4.1. Situación social, económica y laboral

La población gitana es un grupo de población que conforma una minoría amplia en los países participantes en la elaboración de esta guía. Así, por ejemplo, en Rumanía son el grupo étnico más grande después de la minoría húngara; en Bulgaria los gitanos suponen la segunda minoría étnica, casi un 5,5% de la población, mientras que en España se estima que son alrededor de un 2%.¹ Pese a las dificultades de establecer exactamente la proporción de población gitana que reside en cada uno de los países, es evidente que forman un amplio grupo de ciudadanos que está presente en Europa desde el siglo XIV.

En términos generales, aunque hay mucha heterogeneidad en la comunidad gitana, la situación socio económica de los gitanos europeos muestra unas características comunes. Los gitanos están más afectados por condiciones de pobreza y de pobreza extrema que la población mayoritaria. Muchos gitanos hoy en día viven en núcleos urbanos segregados, ocupando posiciones marginales frente al sistema económico y productivo.

Desde el punto de vista de la economía y el empleo, la comunidad gitana suele ocupar una posición de desigualdad frente a la población mayoritaria, con ocupaciones marginales o, en su caso, empleos poco cualificados o precarios. Además, las consecuencias de la caída de los gobiernos socialistas en los países de Europa del Este y su transición a una economía de mercado, así como la actual crisis económica, han significado un deterioro sustancial en el nivel de vida y desempleo de las comunidades romaníes.

Entre las razones principales que inciden en esta situación de precariedad económica y laboral de los gitanos en Europa, destacan las siguientes:

- La quiebra de los sectores de empleo tradicionales.
- El nivel de educación inferior al del promedio del país, lo que limita significativamente sus oportunidades de desarrollo y de acceso a los nuevos mercados de trabajo.
- La discriminación en el mercado laboral que reduce las posibilidades de los gitanos para conseguir un trabajo.

En definitiva, la población gitana, en condiciones económicas adversas, tiene un riesgo más alto de ser pobre y de mantener una posición marginal con dificultades objetivas de acceso al mercado laboral. En este contexto la educación juega un papel fundamental ya que es una de las vías más significativas para conseguir un mayor desarrollo, una mayor integración y capacitación de la población gitana y, en definitiva, una mejor calidad de vida.

1 Esta información ha sido elaborada a partir de los datos ofrecidos en los informes nacionales realizados en cada país participante.

4.2. Educación

La comunidad gitana en Europa muestra, en términos generales, un menor grado de escolarización, mayor analfabetismo, mayor abandono escolar, menor presencia de estudiantes gitanos en educación de grado superior y menor éxito en los estudios, que el resto de la población.

Aunque los sistemas educativos de los países participantes no son iguales, todos ellos comparten unas características y principios comunes:

- Entre las características comunes cabe destacar la existencia de tres ciclos escolares: infantil, primaria y secundaria; la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años; la formación profesional de diferentes grados y la formación universitaria.
- Asimismo, entre los principios y políticas educativas comunes destacan: la gratuidad de la enseñanza pública, la accesibilidad a los diferentes niveles educativos y la igualdad de los ciudadanos ante la educación. Además, en todos ellos hay una actitud formal positiva e inclusiva hacia las minorías étnicas, actitud fuertemente fomentada por la UE para que se traduzca en políticas, planes y acciones concretas de intervención con la población gitana.

Sin embargo estos principios no se aplican de igual manera a todos los ciudadanos, como ocurre en la práctica con la población gitana. Pese a que se han ido desarrollando algunas medidas de apoyo a la escolarización de los niños gitanos, estas medidas y políticas no se han concretado adecuadamente; siguen existiendo fuertes componentes de segregación y de facto una mayor dificultad de la población gitana para acceder a los centros educativos normalizados y para que sus derechos estén totalmente garantizados. Es un hecho que en mayor o menor grado persisten todavía diferentes tipos de segregación escolar.

La existencia de situaciones de segregación con las minorías étnicas, y especialmente con la población gitana, se muestra de diversas maneras que van desde la segregación manifiesta o evidente (con la incorporación del alumnado gitano en algunos países en centros escolares de educación especial), hasta la segregación más encubierta mediante el uso inadecuado de medidas educativas destinadas a paliar situaciones de desventaja o necesidades especiales del alumnado, por ejemplo, mediante la agrupación del alumnado gitano en aulas específicas.

En ocasiones estas situaciones de segregación están muy ligadas a políticas de vivienda, cuando los alumnos gitanos viven en barrios segregados, es común que las escuelas de la zona lo sean también.

De la misma manera, otras medidas destinadas a solventar situaciones particulares de los alumnos son implementadas en algunos países entre los alumnos gitanos, por ejemplo, clasificarlos como "estudiantes en el domicilio" lo que en la práctica supone que estos estudiantes no tienen que acudir a la escuela y sólo tienen que presentarse a los exámenes finales, o bien apoyar y orientar la entrada de niños gitanos en centros de formación profesional de corta estancia y baja cualificación con pocas alternativas de ofrecer una capacitación que cubra las exigencias del mercado laboral.

La segregación no es el único problema que incide en las dificultades de la comunidad gitana frente a la educación. Hay otra serie de factores a los que se enfrentan las familias que también intervienen de manera particular en la inclusión de los niños gitanos en el sistema educativo y que se han agrupado en las siguientes tres grandes áreas:

A. Factores de exclusión socio-económica que afectan a la familia:

- *Pobreza y pobreza extrema.* La pobreza constituye uno de los mayores obstáculos para la participación y la inclusión escolar. Aunque es un fenómeno complejo en sí mismo, en su dimensión económica puede influir en que las familias no puedan acceder a los centros educativos al no tener posibilidades de hacerse cargo de los costes de la educación tales como: libros, transporte u otros gastos educativos.
- *Desempleo o subempleo.* Situaciones de precariedad en el trabajo, bajo salario o discontinuidad en el trabajo, generan dificultades económicas para costear las necesidades educativas.
- *Migraciones internas y externas.* Las migraciones, que se realizan principalmente por motivos económicos y laborales, causan discontinuidad en el contacto entre los centros escolares y los alumnos y las familias.
- *Falta de documentación necesaria.* La falta de documentación y de regulación hace más difícil el acceso y la matriculación en los centros escolares.
- *Ubicación geográfica.* La ubicación geográfica tiene influencia en las posibilidades de acceso a centros escolares, bien porque no existan en el entorno cercano o bien porque los que son accesibles sean centros segregados o de baja calidad. Determinados entornos aislados o marginales (guetos) y áreas geográficas cuentan con menos recursos y por tanto ofrecen menos posibilidades para el desarrollo educativo.

B. Relación (actitudes) entre la comunidad gitana y el sistema educativo:

- Mutua desconfianza y prejuicios entre las escuelas y la comunidad gitana.
- La percepción de la escuela por algunos gitanos como un “entorno poco conocido” con el que no están familiarizados.
- Muchos centros escolares mantienen una escasa relación con los padres y madres gitanas lo que influye en la percepción que estos tienen de la escuela, así como en la falta de conocimiento e información sobre las oportunidades y ventajas que ofrece la continuidad en el sistema educativo para sus hijos.
- Falta de conocimiento y expectativas de los padres gitanos de las posibilidades que ofrece la educación, por ejemplo a través de la formación profesional o la continuación de la escuela después de los estudios básicos.
- Falta de motivación hacia el estudio entre los estudiantes gitanos.
- Falta de referentes educativos en la comunidad gitana.

C. Deficiencias del sistema educativo:

- Deficiencias del sistema educativo para trabajar con familias que están en situación de pobreza o de extrema pobreza.
- Falta de preparación del sistema educativo para trabajar desde planteamientos de atención a la diversidad (interculturalidad²) que incorporen minorías étnicas.
- Insuficiente conocimiento y experiencia del profesorado en educación intercultural. La escuela como institución está principalmente concebida y orientada a un modelo de alumnado mayoritario, homogéneo en muchos casos. La diversidad es vista con cierta frecuencia como dificultad, asociada a la necesidad de compensar dificultades más que como un aspecto que puede ser enriquecedor para todo el alumnado en su conjunto.
- Falta de recursos suficientes para desarrollar programas y acciones de apoyo de calidad a minorías y en particular a la comunidad gitana.
- Segregación y discriminación de los gitanos en el sistema educativo.

2 La educación intercultural es una forma de entender la educación, es un enfoque educativo que tiene un carácter inclusivo, donde la diversidad es un ingrediente indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, considerándose la diversidad un valor enriquecedor. Es una educación para aprender a vivir en sociedad y en la diversidad cultural que nos ofrece el mundo de hoy, desarrollando valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás.

La interculturalidad se construye mediante el apoyo y fomento de una sociedad armónica y plural en la que tengan cabida todas las personas independientemente de su cultura, pertenencia étnica u otras diferencias, en la que se promuevan el desarrollo y las oportunidades para todos los grupos culturales y en la que la pertenencia a un grupo cultural o étnico no conlleve desventajas, sino que signifique un valor añadido y una riqueza para el conjunto de la ciudadanía.

Estos y otros factores generan:

- Dificultades de acceso a la educación infantil.
- Absentismo escolar elevado.
- Alto número de alumnos que repiten curso.
- Bajo rendimiento escolar/académico.
- Discontinuidad en el proceso de educación formal.
- Avances extremadamente limitados hacia mayores niveles de educación. Los mayores problemas de abandono se producen en la secundaria y hay un acceso escaso hacia ciclos superiores de educación.
- Menores niveles de cualificación profesional, lo que se traduce en dificultades de acceso al mercado laboral y en perpetuar situaciones de pobreza y marginación.

Ante esta situación, se pone de manifiesto la necesidad de poner en marcha acciones específicas para mejorar la situación educativa del alumnado gitano.



MODELOS TEÓRICOS





5. Modelos teóricos que sustentan la propuesta metodológica para la intervención con familias gitanas en el ámbito escolar

Según la inmensa mayoría de los estudios sociológicos, psicológicos y pedagógicos, la familia es una de las instituciones clave en el proceso de socialización. Aparece como la instancia prioritaria que hay que formar y adecuar para que pueda desarrollar plenamente sus funciones en la crianza de los hijos; en su educación y su motivación. Las familias al igual que el grupo de iguales son fundamentales para apoyar y reforzar positivamente la educación de niños y niñas.

En la comunidad gitana la familia juega un papel esencial, siendo una institución de máxima importancia. En el concepto de familia gitana es necesario considerar no sólo a los miembros más próximos, sino también a los demás parientes incluidos en la red de parentesco. El papel de la familia es clave en la transmisión de valores y en la educación de los hijos. En este sentido, tiene una especial relevancia la figura de la madre, sobre todo en la infancia.

En la mayor parte de las familias gitanas, las diferencias entre los roles masculino y femenino siguen un patrón muy tradicional con un claro dominio de la autoridad masculina y su predominio en la vida social. El papel de la mujer está más restringido a la intimidad del hogar.

Entre las características que reflejan la existencia de este rol tradicional y que afectan a las diferencias de género se pueden encontrar en algunas familias gitanas cuestiones como la importancia de la virginidad en la mujer hasta el matrimonio, razón esta última por la cual a veces los padres temen o rechazan la entrada de las chicas en la enseñanza secundaria. Con la llegada de la pubertad muchas familias manifiestan recelo ante la idea de que sus hijas establezcan relaciones afectivas fuera de su entorno sociocultural. El contacto con chicos de su edad, más mayores o de otros grupos socioculturales puede generar situaciones afectivas o de compromiso en un entorno desconocido para los padres que podrían dar lugar a consecuencias no deseables para la familia (como por ejemplo que puedan establecer relaciones afectivas con chicos no gitanos). Muchas familias prefieren que sus hijas se casen con personas conocidas, más cercanas y con costumbres similares.

Asimismo, en las familias gitanas más tradicionales la mujer adquiere un rol de cuidadora a una temprana edad. Por ejemplo, cuidadora de sus hermanos pequeños, o también, en el caso de que se establezca un noviazgo formal, la chica debe responder ante la familia de su futuro marido, lo que

implica que tenga que dedicar tiempo y hacer funciones en el hogar, aspecto incompatible muchas veces con la vida escolar (dificultades de asistencia, miedos ante una posible relación con otros chicos, etc).

La mujer alcanza la madurez social con el primer hijo y no es extraño que los compromisos y matrimonios se celebren a temprana edad, lo que incide directamente en sus posibilidades de continuar con su desarrollo educativo.

Por último, destacar también, que en algunas ocasiones los padres dejan en manos de sus hijos decisiones relativas a su proceso educativo (ejemplo, asistencia a clase o continuidad en los estudios).

Todas estas cuestiones tienen influencia en el proceso educativo de los hijos e hijas y es necesario considerarlas para realizar un diseño adecuado de la intervención con las familias.

No obstante, la familia como institución social se va adaptando al espacio y al tiempo en el que se sitúa, por lo que resulta interesante destacar algunos cambios importantes:

- La aparición y extensión de nuevos modelos de familia (monoparentales, es decir, compuestas principalmente por mujeres solas, divorciados/as, separados/as, convivencia entre dos o tres generaciones, etc.).
- La familia interacciona en su labor socializadora cada vez con más instituciones en temas de salud, empleo, servicios sociales, etc.
- La familia no es ajena a la influencia de otros agentes como los medios de comunicación (la televisión) o las tecnologías de la información y comunicación (internet y sus redes sociales, la telefonía móvil, etc.).

En todo caso, debemos constatar la importancia clave que la familia continúa teniendo en la sociedad, y concretamente en la comunidad gitana, así como las grandes potencialidades con que esta cuenta para apoyar a sus hijos en el acceso a la educación.

La intervención que se propone en esta guía se sustenta básicamente en los siguientes enfoques teóricos: el Enfoque Sistémico adaptado a las familias, el Modelo de Potenciación o Empoderamiento (Empowerment de las familias), y la Intervención Apreciativa (Appreciative Intervention) basada en el Constructivismo.

5.1. El Enfoque Sistémico adaptado a las familias

El concepto central en los enfoques de intervención basados en un modelo sistémico es el de considerar a la familia como un sistema. La familia se concibe desde el modelo sistémico como "un sistema abierto, estable, gobernado por reglas, compuesto por subsistemas jerárquicos, inmerso en un suprasistema y con historia".

Las teorías familiares sistémicas se nutrieron de diversas teorías, una de ellas es la **Teoría General de Sistemas** (Bertalanffy, 1954) cuyos conceptos más relevantes, para el tema que nos ocupa en este trabajo, son los siguientes:

- Un sistema es un conjunto de elementos en interacción dinámica en el que el estado de cada elemento está determinado por el estado de cada uno de los demás que lo configuran.

Ejemplo: Hay miles de ejemplos de sistemas en la naturaleza, desde una célula hasta una galaxia. A nivel social se sitúa la familia.

- Un sistema puede ser abierto o cerrado. Es cerrado cuando no intercambia materia, energía o información con su entorno.

Ejemplo: Hay pocos ejemplos de sistemas cerrados en la naturaleza, dado que la mayoría están en interacción dinámica con su entorno. Aun así, una reacción química en un tubo de ensayo herméticamente sellado sería un caso de sistema (relativamente) cerrado.

- Un sistema es abierto cuando intercambia materia, energía o información con su entorno. Por lo tanto, un sistema abierto es modificado por su entorno y al mismo tiempo lo modifica.

Ejemplo: Todas las familias son sistemas abiertos ya que se desenvuelven en un entorno comunitario y, por tanto, intercambian energía, información, percepciones, actitudes y afectos con su entorno.

- Totalidad o no sumatividad: Entender una familia como un sistema supone considerar que el todo es más que la suma de sus partes, esto es, las conductas de uno de sus miembros (un hijo, por ejemplo), no se pueden entender separadas del resto de la familia. En este sentido, hay una permanente circularidad e interconexión entre los miembros de un sistema. El cambio en un miembro del sistema afecta a los otros, puesto que sus acciones están interconectadas mediante pautas de interacción.

Ejemplo: La emancipación de un hijo puede desequilibrar las relaciones entre sus padres si éste cumplía la función de mediador en los conflictos que se producían entre ellos (totalidad). Sin embargo, por separado, ninguno de los miembros del sistema familiar desempeña el rol que le caracteriza en el sistema familiar (no sumatividad).

- **Circularidad:** Debido a la interconexión entre las acciones de los miembros de un sistema, las relaciones de causalidad no son nunca lineales (en el sentido que una causa A provoque un efecto B), sino circulares en el sentido que B refuerza retroactivamente la manifestación de A.

Ejemplo: *Las demandas de mayor autonomía en la toma de decisiones de una hija, pueden chocar con las reticencias del padre, cosa que aumenta las demandas de la primera y así sucesivamente.*

- **Equifinalidad:** Un mismo efecto puede responder a distintas causas. Es decir, los cambios observados en un sistema abierto no están determinados por las condiciones iniciales del sistema, sino por la propia naturaleza de los procesos de cambio. Esta definición no es válida para los sistemas cerrados, ya que éstos vienen determinados por las condiciones iniciales.

Ejemplo: *Por cuestiones meramente pragmáticas o contextuales, dos familias pueden llegar a una forma de organización doméstica sumamente similar a pesar de que sus familias de origen sean extremadamente diferentes.*

La Teoría de la Comunicación es otro de los pilares sobre los que se articula el desarrollo teórico del enfoque sistémico aplicado a la familia. Se parte de un principio básico: es imposible no comunicar.

Algunos conceptos básicos que son tenidos en cuenta de la teoría de la comunicación (Watzlawick, Beavin, y Jackson, 1967) son los siguientes:

- En un sistema, todo comportamiento de un miembro tiene un valor de mensaje para los demás.
- En toda comunicación cabe distinguir entre aspectos de contenido (contenidos semántico de la comunicación) y relacionales (cualifica a cómo se ha de entender el mensaje, es decir, designa qué tipo de relación se da entre el emisor y el receptor).
- La definición de una interacción está condicionada por las valoraciones de las secuencias de comunicación entre los participantes. Los sistemas abiertos se caracterizan por patrones de circularidad, sin un principio ni un final claro. Así, la definición de cualquier interacción depende de la manera en que los participantes en la comunicación dividan la secuencia circular y establezcan relaciones de causa-efecto.

Otro tipo de conceptos clave en el enfoque sistémico de la familia, son los **Conceptos Evolutivos** (Haley, 1981):

- La familia como sistema atraviesa una serie de fases más o menos normativas y propias de su ciclo vital (noviazgo y matrimonio; crianza; adolescencia, maduración y emancipación de los hijos e hijas; nido vacío).
- La importancia de las nociones evolutivas radica en las crisis a que puede dar lugar el paso de una a otra fase. En este sentido, el proceso óptimo de superación de tales crisis consiste en modificar la estructura del sistema familiar manteniendo su organización.

Por último, es clave también hacer hincapié en **los Conceptos Estructurales**. A continuación, señalamos los más relevantes.

Un sistema se compone de subsistemas entre los que existen límites que tienen como objetivo proteger la diferenciación del sistema y facilitar la integración de sus miembros en el mismo. *Ejemplo: En un sistema familiar se dan los siguientes subsistemas: conyugal, parental y filial.*

- Los límites o fronteras familiares internas son identificables por las distintas reglas de conducta aplicables a los distintos subsistemas familiares.

Ejemplo: Las reglas que se aplican a la conducta de los padres (subsistema parental) suelen ser distintas de las que se aplican a la conducta de los hijos (subsistema filial). Así, normalmente los padres tienen más poder de decisión que los hijos. En este sentido, está fuera de esta lógica argumentar: "Mi hijo no va a la escuela porque él piensa que estudiar no le va a servir para nada", en lugar de ser los padres los que decidan.

- Los límites entre subsistemas varían en cuanto a su grado de permeabilidad, pudiendo ser difusos (aquellos que resultan difíciles de determinar), rígidos (los que resultan difíciles de alterar en un momento dado) y los límites claros (aquellos que resultan definibles y a la vez modificables). Se considera que los límites claros comportan una adaptación ideal.

Los límites pueden separar subsistemas del sistema familiar o a la totalidad del sistema del exterior. En este último caso, los límites exteriores se denominan fronteras. Las fronteras del sistema familiar vienen determinadas por la diferencia en la conducta interaccional que los miembros de la familia manifiestan en presencia de personas que no forman parte de la familia, como por ejemplo ante el tutor/a o el profesorado del centro escolar.

La familia desde la perspectiva sistémica: intervención desde este enfoque

La intervención familiar basada en este enfoque teórico se ocupa de los sistemas estructurales de las relaciones, de los subsistemas basados en uno mayor (la familia en su conjunto), de la integración de los miembros en ella, del respeto hacia cada uno de los miembros (protegiendo la diferenciación de cada uno), de las nueva y viejas reglas de conducta de cada sistema o subsistema (límites familiares, alianzas internas).

Se va a poner la atención fundamentalmente en dos de los focos de interés que proceden de los planteamientos originales de Bateson (1972) y que son clave en la intervención familiar basada en un enfoque sistémico.

El foco de la intervención sistémica ya no es el individuo, en nuestro caso el alumno/a, como supuesta "fuente" de las dificultades de integración escolar, sino las características de la organización del sistema familiar en el que el motivo de demanda tiene sentido. El interés se centra en las pautas que conectan las interacciones del sistema familiar. No se trata de limitarse a un intento de llevar a cabo una intervención individual en presencia de otros miembros de la familia, si no de interesarse por las pautas de interacción que se producen en la familia y que pueden estar incidiendo en las dificultades de integración y de éxito escolar de los hijos/as.

Otro foco de interés es la consideración de la interacción como fuente de información, y por tanto, como forma de comunicación.

Esta concepción comunicativa lleva a desinteresarse por las explicaciones causales y centrarse en la pragmática de la interacción familiar, aunque en los últimos años se está recuperando el interés por las "teorías del problema" de los miembros de la familia.



5.2. El Modelo de Potenciación o Empoderamiento de las familias

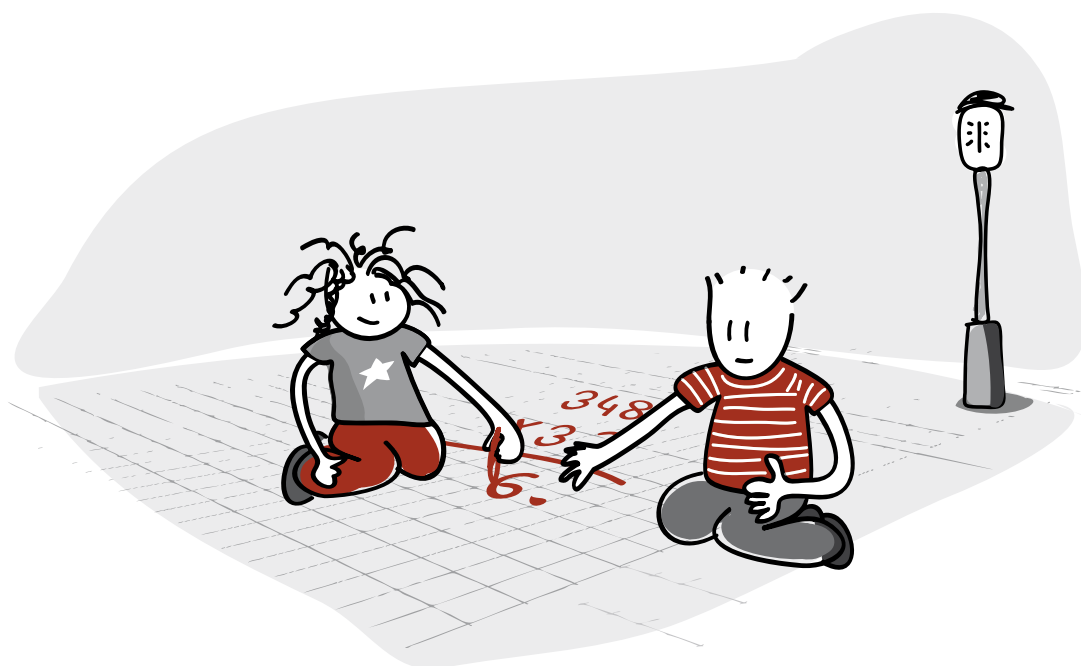
El Modelo de Potenciación constituye una nueva perspectiva estratégica y un nuevo enfoque, inspirado y dirigido por el propósito de empoderar y fortalecer a los individuos, a los grupos y a las comunidades. Define un estilo de intervención, marca un talante, unos valores y una ética, a la vez que proporciona orientaciones sobre cómo intervenir. Además, es un enfoque que se concentra tanto en los recursos personales de los miembros de las familias, como en los entornos microsociales en que éstas se desenvuelven.

Este modelo diseña y pone en práctica estrategias para optimizar aprendizajes en el plano de desarrollo intelectual, socio relacional y emocional.

Se resumen a continuación los principios fundamentales del **Modelo de Potenciación o Competencia o Empoderamiento** que proporciona pistas sobre la intervención con familias y alumnado:

- Los comportamientos de las familias son resultado de la interacción entre los antecedentes familiares y las experiencias con el sistema educativo, la biografía y la propia historia familiar.
- Se asigna un papel relevante al entorno en la génesis y mantenimiento de las necesidades o conflictos. El entorno ha de ser un elemento más de la intervención, fundamentalmente los entornos más próximos como la escuela, el grupo de iguales y la comunidad.
- Las raíces del poder y el control constituyen un proceso dinámico que no tiene tan sólo dimensiones intrafamiliares, sino también fuentes y raíces ecológicas y dimensiones de interacción e interdependencia social, es decir, está estrechamente vinculado al acceso a las oportunidades, recursos materiales y comunitarios y elementos de protección que están disponibles en diferentes grados en los escenarios del contexto: por ejemplo, potencialidades y fortalezas de la comunidad gitana. Por ello es clave cooperar en el fortalecimiento de los escenarios por donde transcurre la vida de las familias objeto de la intervención. Se trata, por tanto de fortalecer el escenario escolar y comunitario.
- Es un enfoque potenciador que se concentra en los recursos de las familias, tanto personales como sociales, asegurándose que se está contribuyendo a su proceso de empoderamiento familiar, teniendo en cuenta el punto de partida de cada situación familiar.
- Se identifican y promueven los recursos necesarios para encarar con garantías de éxito las tareas de cambio necesarias. Para ello es clave facilitar poder y control sobre los recursos, su disponibilidad, accesibilidad, competencia y utilización.
- Se sitúa en una perspectiva positiva. El foco se pone en las posibilidades de las familias, apostando por sus potencialidades, oportunidades y fortalezas. Se reconoce e impulsa la capacidad de las familias gitanas.

- Uno de sus principios estratégicos clave es fortalecer las competencias y habilidades de las familias para ayudar en el proceso educativo a sus hijos/as, pero es fundamental definir metas motivadoras y significativas que faciliten que los padres y madres y otros miembros relevantes de la familia perciban la capacidad de aceptarlas y alcanzarlas. Solo de esta manera se traducirán en un compromiso con las acciones de aprendizaje y cambio.
- Otro de los principios estratégicos del modelo es promover el compromiso responsable con el cambio.
- La acción se considera un elemento que facilita y consolida los cambios necesarios y los avances hacia la integración escolar del alumnado gitano.
- Se incide directamente sobre las familias, proporcionándoles herramientas personales para aumentar la percepción de control sobre sus circunstancias, favoreciendo elecciones más informadas. Se facilita el desarrollo de la autoeficacia, asegurando que se compensan sus esfuerzos, identificando y reconociendo los logros alcanzados. Asimismo, se hace hincapié en promover el aprendizaje de la responsabilidad.
- El propósito estratégico se despliega en el seno de los encuentros de la comunicación interpersonal que el equipo de profesionales comparte con los miembros de la familia, con el alumnado, con los profesionales de los centros educativos y con otros equipos técnicos o agentes sociales de referencia presentes en el entorno comunitario.
- Concede suma importancia a la observación e imitación de los modelos de conducta significativos para las familias y el alumnado, como pueden ser: líderes mediáticos, otros familiares, otros alumnos gitanos, grupo de iguales (vecinos, parientes, etc.).



5.3. La Intervención Apreciativa basada en la teoría del Construccionismo

El Construccionismo es una nueva orientación en Sociología, basada principalmente en el trabajo de Gergen (1985; 1994; 1999) que designa diversas aproximaciones a la forma en que la realidad puede ser conocida y sobre todo a cómo se pueden construir distintas realidades. Existen varias definiciones de Construccinismo Social, debido a su propia naturaleza y al reconocimiento de las múltiples realidades generadas por las diversas interacciones entre los individuos que construyen estas realidades.

Por su propia naturaleza, el Construccinismo no puede generar una definición unitaria, ya que el conocimiento se construye socialmente. La investigación generada por el Construccinismo Social se centra en explicar los procesos a través de los cuales las personas describen, explican o interpretan el mundo en el que viven (incluyéndose a sí mismos) (Gergen, 1985:266). El Construccinismo Social está interesado en la comunicación y las relaciones entre las personas y en el proceso de producción de significado en las interacciones sociales. El punto de partida queda representado por el hecho de que las personas, en las mismas circunstancias, son capaces de producir construcciones sociales muy diferentes de la misma realidad.

Los enfoques principales de esta teoría son:

- a. El lenguaje, la comunicación y el discurso se consideran medios de interacción entre individuos que construyen múltiples realidades. El Construccinismo Social considera que las realidades son creadas por personas que se comunican a través del lenguaje, cada una de ellas influye y limita las respuestas de la otra. En este enfoque, la atención no se centra en el individuo, sino en la red de interacciones entre individuos.
- b. El Construccinismo Social se centra en las relaciones a través de las cuales los actores sociales construyen realidades. El enfoque del Construccinismo social empieza asumiendo que el lenguaje que la gente utiliza para entender el mundo es un artefacto social, es el producto histórico de los intercambios entre personas (Gergen, 1985:267).
- c. Este tipo de enfoque considera que la distinción entre sujeto-objeto no es productiva, pues mantiene un dualismo que considera que el sujeto y el objeto son independientes el uno del otro. "El Construccinismo Social abandona la ilusión de la fisura ontológica entre sujeto y objeto y lo reemplaza por una realidad intersubjetiva. Cree en la idea de que la realidad se considera un proceso interactivo porque la gente da significado a sus propias experiencias a través de la interacción constante con el medio ambiente" (Van der Haar, 2002:26).
- d. Conocimiento y realidad social dependen de las relaciones sociales y de los procesos de negociación entre las personas. En los últimos años, la Sociología del conocimiento ha afinado el enfoque del Construccinismo Social para demostrar que todo conocimiento de la realidad es más una creación humana que un espejo de la realidad independiente (Cojocarú y Sandu, 2011). El Construccinismo Social considera que cuando empezamos a observar o a hablar de lo que es, de hecho, estamos construyendo una realidad social (Van der Haar, 2002:24).

La perspectiva construccionista afirma que nunca podemos saber lo que es universalmente verdadero o falso, lo que es bueno o malo, justo o equivocado, en cambio sólo conocemos historias sobre la verdad, la mentira, lo bueno, lo malo, lo correcto o incorrecto, y abandona la idea según la cual el individuo a través de la mente representa un espejo de la realidad. La realidad misma es el resultado de estas negociaciones e interacciones y afirma que "Somos capaces de hacer múltiples y diversos mapas de la realidad" (Maas et al., 2001:373). El Construccionismo Social no está interesado en el desarrollo de un mapa perfecto de la realidad, sino en captar los procesos a través de los cuales los mapas son construidos y negociados entre individuos, porque este proceso de construcción es lo más importante: "La atención debe estar dirigida hacia la multiplicidad de las formas en que puede construirse el mundo" (Gergen, 1994:82). Los planteamientos construccionistas son también útiles en la interpretación de las realidades sociales como construcciones sociales del individuo en interacción con su medio ambiente y al mismo tiempo en analizar como las respuestas de los individuos condicionan, restringen y limitan las interpretaciones y los significados de los otros.

La Investigación Apreciativa

La Investigación Apreciativa puede ser una intervención alternativa con el objetivo de cambiar la forma de construir la realidad en que vive, actúa, se relaciona y se comunica la gente, sin mantener en primer plano los problemas a los que se enfrenta. Otros autores han visto la Intervención Apreciativa como un instrumento que puede utilizarse para provocar cambios en una organización o en una comunidad (Burke, 2011; Cuyvers, 2010; Lustig y Ringland, 2010).

El principio construccionista en la aplicación de la Investigación Apreciativa (Cooperrider y Whitney 2000:3-27) tiene en cuenta el hecho de que cada organización es el resultado de la creación humana, más concretamente es el resultado de la interacción colectiva entre los individuos y de la reconstrucción permanente generada por nuestros conocimientos, creencias e ideas. En este sentido, la familia se considera una manifestación de las interacciones entre nuestros modelos mentales, que se construyen socialmente a través de un proceso relacional. La familia, por tanto no es una realidad objetiva, independiente de las interpretaciones individuales de sus miembros. Desde esta perspectiva, la familia es una realidad generada por múltiples interpretaciones (Murrell, 2001:92), y la vida familiar puede cambiar a través de los medios que ofrece la Investigación Apreciativa, y de hecho, bajo las premisas de esta intervención se pueden cambiar estas interpretaciones y así construir una imagen de familia compartida, colectiva y coherente.

El profesional que utilice la Investigación Apreciativa para introducir cambios en la vida familiar debe centrarse en los siguientes aspectos (Bushe, 1995:16):

- a. Descubrir la organización familiar, mediante la búsqueda de los mejores ejemplos de éxito que en el pasado han conseguido sus miembros y motivarlos a identificar estos ejemplos.
- b. Entender positivamente a la familia, haciendo un abordaje en profundidad mediante la comprensión de los contextos familiares que en el pasado han tenido éxito.
- c. Ayudar a los miembros de la familia a ampliar favorablemente las experiencias positivas descubiertas e impulsar estas experiencias fomentando su repetición.

HERRAMIENTA METODOLÓGICA





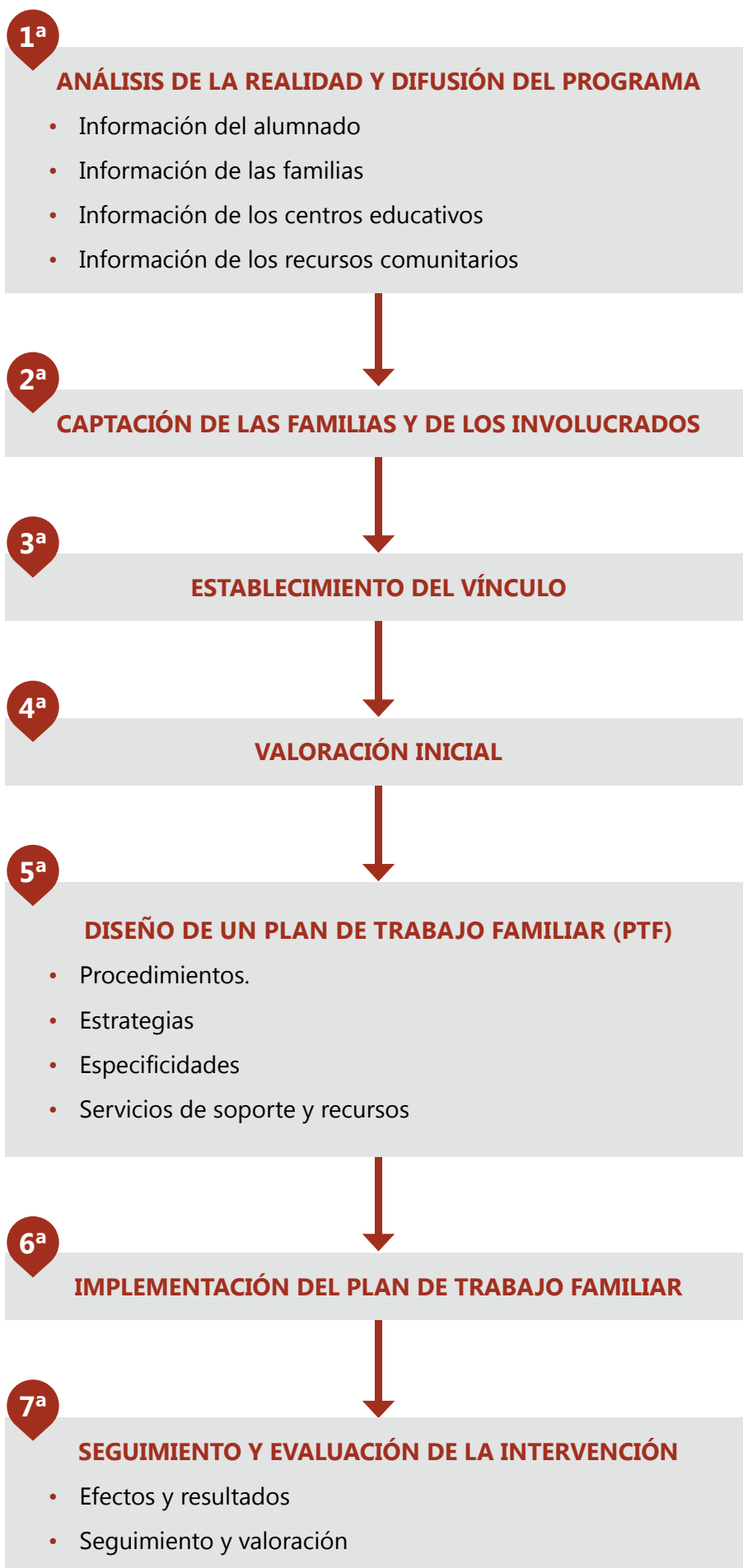
6. Herramienta metodológica para la intervención con familias gitanas en el ámbito escolar

En este capítulo se presenta una guía metodológica que facilita a los equipos técnicos orientaciones y pautas para la intervención con las familias gitanas con objeto de sensibilizarlas, motivarlas y favorecer un acompañamiento eficaz para la integración y la mejora de los resultados académicos de sus hijos/as.

El proceso de intervención se ha dividido en fases que constituyen los momentos o pasos que se consideran necesarios para el logro de una adecuada intervención:

- **Primera fase:** Análisis de la realidad y difusión del programa.
- **Segunda fase:** Captación de las familias.
- **Tercera fase:** Establecimiento del vínculo.
- **Cuarta fase:** Valoración inicial.
- **Quinta fase:** Diseño de un Plan de Trabajo Familiar (PTF).
- **Sexta fase:** Implementación de las acciones previstas en el Plan de Trabajo Familiar.
- **Séptima fase:** Seguimiento y evaluación de la intervención.





6.1. Primera fase: Análisis de la realidad y difusión del programa

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

Un trabajo previo al contacto con las familias es conocer el contexto en el que los profesionales van a intervenir. Los condicionantes sociales se pueden describir como condicionantes contextuales porque son el marco en el que se inscriben las demás situaciones de dificultad y necesidad de las familias. Se trata de aterrizar en el entorno para recabar información sobre algunos aspectos clave del contexto socioeconómico y comunitario en el que viven las familias y, paralelamente, ir dando a conocer el programa.

Este trabajo previo permitirá adecuar la actuación, es decir el trabajo que se va a plantear con las familias, a la realidad existente. Además, servirá de base para posteriormente valorar la intervención planteada y los cambios ocurridos al menos en algunos de los aspectos esenciales.

Es especialmente relevante en el análisis, detectar las limitaciones que impone un contexto de precariedad socioeconómica, al igual que las situaciones de aislamiento de la familia con respecto al entorno en el que vive, o de discriminación o exclusión, como puede ser el caso de algunas familias gitanas.

Los actores más importantes en esta primera etapa son: en primer lugar las familias, seguido de la comunidad en la que se interviene, además de los centros educativos y las instituciones públicas y privadas que actúan o podrían actuar en el área en la que se va a desarrollar la intervención.

Para hacer el análisis de la realidad se propone recoger y sistematizar información sobre una serie de aspectos que se han agrupado en tres apartados: información sobre el entorno más próximo, sobre el entorno más lejano, es decir, sobre el contexto social de la zona en la que se va a intervenir y sobre los recursos públicos y privados comunitarios. A continuación se sugieren algunas de las variables sobre las que es importante recoger información.

¿Qué información con relación al entorno conviene conocer?

Respecto a la familia

- Identificar el número de familias potencialmente beneficiarias de acuerdo a las características y metas del programa.
- Valorar el idioma que hablan las familias, si es la lengua oficial de cada país o romanó.
- Valorar las condiciones de la vivienda en la que residen: salubridad, espacio, hacinamiento, etc. También es importante conocer si las familias han sido realojadas a través de Planes de Erradicación de Chabolismo.

- Valorar el contexto laboral: tipo de ocupación, renta, precariedad laboral, desempleo, economía sumergida, tipos de contratos (fijos, cuenta propia, precarios y temporales), etc. Valorar también si la familia es perceptora de un salario social.
- Valorar las condiciones sanitarias y de salud: enfermedades más comunes, mortalidad infantil, discapacidad, necesidades especiales, esperanza de vida, etc.
- Valorar el nivel de instrucción de las familias y las relaciones con la escuela, identificando los valores respecto a la institución escolar, sus experiencias y su participación.
- Valorar el capital social de la comunidad gitana. Los profesionales y técnicos trabajarán con aspectos relevantes relativos a la tradición, pautas culturales, creencias, valores y estructura social de la comunidad e identificarán su capital social (capacidades y habilidades, competencias formales e informales). Ver anexo 1: Mapa del Capital Social.
- Identificar y conocer las expectativas y necesidades de la comunidad.

Respecto al contexto social de la zona en la que se va a intervenir (barrio, área, pueblo, asentamiento, etc.)

- Analizar el grado de marginación, exclusión social y violencia en el entorno.
- Analizar el grado de identificación de las familias con la comunidad en la que viven y su sensación de pertenencia.
- Valorar la participación de la familia en las dinámicas de la comunidad. Si participan en los servicios sociales o culturales o por ejemplo si tienen implicación en clubs deportivos, asociaciones de vecinos o actos festivos.

Sobre los recursos públicos y privados comunitarios

- Conocer las acciones que se están llevando a cabo en la comunidad para evitar las duplicidades de intervenciones y de financiación.
- Conocer la dotación de recursos públicos y privados de referencia en la zona (de salud, educativos, de empleo, de servicios sociales, de ocio y socioculturales).
- Analizar el grado de accesibilidad a los recursos y cómo los utilizan las familias.
- Conocer los recursos escolares comunitarios: sus características, actitudes hacia la comunidad gitana, el grado de permeabilidad o apertura al entorno, el perfil de los profesionales.
- Detectar cuál es la actitud de las organizaciones hacia los objetivos de la intervención, identificando a las personas clave de las organizaciones que pueden colaborar en el programa o la acción.
- Participar en grupos de trabajo y reuniones con otras instituciones y entidades que están trabajando en el medio para establecer una red en la que compartir información, definiendo las funciones que van a desempeñar cada una de las partes interesadas o grupos de interés en el programa.

- Identificar las políticas educativas y su implementación a nivel regional y nacional.

Como resultado de este análisis se tendrá un conocimiento más profundo del entorno en el que se va a actuar, de las familias, sus características, su situación socioeconómica y educativa y sus necesidades, así como de las potencialidades que ofrece la comunidad y las familias para el desarrollo y la aplicación del programa. Esta valoración permitirá implantar el programa adecuándolo a las condiciones y problemas del entorno.

A continuación se presentan algunos métodos y técnicas útiles para la recogida de estos datos. Es importante ser consciente de que cada uno de estos métodos y técnicas tienen limitaciones. La selección de los mejores y más adecuados depende de los recursos disponibles, del tiempo o de las propias necesidades de la intervención. Es recomendable y necesario utilizar una combinación de los mismos para contrastar y completar la información recogida. De esta manera se comprenderá mejor el contexto en el que se va a aplicar el programa.

Métodos y técnicas de recogida de datos sugeridos

Entre los métodos y técnicas para la recogida de datos son recomendables los que se describen a continuación:

Fuentes secundarias

Consultar fuentes secundarias nacionales, locales o sobre el entorno más inmediato sobre la comunidad gitana, la institución escolar y el contexto.

Estas fuentes suelen ser trabajos, investigaciones o publicaciones de las universidades, los centros de investigación, los ayuntamientos, las ONGs, etc.

Resulta conveniente también revisar los proyectos y buenas prácticas similares para identificar diferentes acciones y estrategias.

Recogida de información directamente en la comunidad

La fuente más relevante de información es el individuo y la propia comunidad, por lo que es importante identificar a los informantes clave³ de cada uno de los diferentes ámbitos.

- Visitas y entrevistas personales a informantes clave: familias, líderes de la comunidad y técnicos o responsables de organizaciones. Se recomienda contrastar esta información con la de otras fuentes. Es un error común pensar que sólo con la información obtenida de los líderes o de los informantes clave es suficiente para conocer qué está pasando en el contexto en el cual va a implementarse el programa. Las entrevistas no deben ser consideradas como la única forma de recoger información. De hecho, las entrevistas registran el punto de vista del entrevistado. Es necesario contar con otras fuentes de información que nos permitan contrastar los datos y las informaciones recogidas y así construir acciones más adecuadas.

³ Se considera informante clave a aquella persona que por su situación o posición en la comunidad o en las instituciones tiene una información valiosa que aportar para el conocimiento de la situación.

En función de cada contexto nacional o local, los informantes clave pueden variar y ser de distinta naturaleza. En algunos países, las siguientes figuras pueden ser consideradas informantes clave: inspectores educativos, que pueden aportar valiosa información sobre la situación escolar de familias y alumnado, e instituciones públicas, que pueden ofrecer información sobre la situación socioeconómica de las familias. Además, siempre que existan, es conveniente ponerse en contacto con los mediadores escolares, el profesorado de romanó o el trabajador social. También se pueden organizar reuniones con líderes informales ya que estos podrían aportar información valiosa sobre el perfil familiar y la situación educativa, social y económica de las familias.

- La observación directa en el medio, cuando sea posible y conveniente, puede por ejemplo, permitir saber la carga de trabajo doméstico de las niñas gitanas en el hogar. Esta información relevante y que puede tener relación con el éxito escolar, no puede ser recogida a través de una entrevista.
- Grupos focales para valorar las necesidades de la comunidad o de un grupo.
- Encuesta *ad-hoc* (solo cuando se considere necesario) para valorar las condiciones sociales y económicas y las necesidades percibidas. En el caso de hacer una encuesta, si ésta va a ser amplia, es recomendable contar con la colaboración de la universidad, de centros de investigación o de expertos que puedan asesorar en el desarrollo y análisis de la misma.

En relación a la difusión del programa, que conviene realizar en paralelo a la exploración y el análisis de la realidad, el propósito u objetivo principal es dar a conocer el programa a las familias gitanas y a las instituciones y organizaciones sociales del entorno, motivándolas para su implicación. Estas situaciones son también ocasiones importantes para recoger datos e informaciones sobre el medio y permitirán familiarizarse con él.

Los aspectos relevantes a tener en cuenta para la difusión del programa y la búsqueda de alianzas y colaboraciones son:

- Identificar los medios y métodos más adecuados para dar a conocer el programa según el tipo de población al que se dirige: a las familias, a las instituciones o a las organizaciones que están operando en la comunidad o entorno seleccionado.
- Identificar a las personas clave que están trabajando en la zona para el desarrollo del programa y que pueden apoyarlo.
- Implicar a los recursos y organizaciones en la creación de una red de colaboración.

Asimismo es recomendable realizar acciones directas con los implicados tales como: ofrecer sesiones informativas en los centros educativos, en organizaciones en las que participen y hacer trabajo de calle. El boca a boca funciona muy bien en estos casos con las familias gitanas ya que muchas de ellas tienen dificultades para leer y escribir. Estas acciones se pueden completar con carteles, reparto de folletos, etc.

A menudo, para establecer contacto con una comunidad, es necesario buscar personas que, por su propia trayectoria son respetadas y valoradas. Estas personas una vez involucradas en el programa facilitan el acceso y el trabajo de los profesionales en una comunidad.

En el caso de las instituciones también es aconsejable utilizar métodos directos. Establecer reuniones o entrevistas en las que se pueda presentar el programa y acompañar la presentación con documentación sobre el propio programa, o sobre resultados de estudios que demuestren la eficacia de las acciones que se proponen.

Si se dispone de los medios necesarios es adecuado hacer una presentación con soporte gráfico y explicar sintéticamente las características de la población sobre la que se va a intervenir, los problemas o factores sobre los que incide el programa, sus objetivos, las acciones a realizar y la eficacia del programa si hubiera sido implantado. Estas presentaciones es conveniente acompañarlas de un dossier.

Para establecer un plan de difusión o comunicación del programa nos podemos ayudar de una sencilla herramienta como es la matriz de comunicación que se presenta a continuación acompañada de un ejemplo.

 **Ejemplo**

Beneficiarios (población destinataria)	Objetivo de la comunicación	Contenidos a comunicar	Medios, instrumentos y herramientas a utilizar
Centro de Servicios Sociales del Ayuntamiento	Dar a conocer el programa y buscar su participación	Objetivos del programa y evidencias del éxito de las actuaciones	Entrevistas con los responsables. Dossier en papel y en formato electrónico. Presentación con diapositivas

A continuación se muestran las principales acciones que contribuyen a resolver las dificultades más comunes de esta fase:



ACCIONES PROPUESTAS

Tener conocimiento previo de los recursos y de las entidades sociales que están en el área de intervención para que nos proporcionen información sobre las personas gitanas con las que se pretende trabajar. Se trata de tener un conocimiento de las características concretas de la población objetivo, para lo cual será necesario hacer una recogida sistemática de datos sobre las familias y el entorno de esa zona.

Establecer un contacto previo formal con los profesionales que trabajan en el medio. Se pueden organizar reuniones y entrevistas para presentar lo que se pretende hacer y así abrir el camino a la colaboración y a compartir información.

Hacer una buena presentación del proyecto, sensibilizando sobre la situación de la comunidad gitana en el ámbito educativo, utilizando todas las herramientas a nuestro alcance. Resulta muy útil presentar datos de éxito de la intervención que pretendemos realizar (si ya se ha desarrollado en otra zona o en otro centro educativo).



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La población gitana es muy heterogénea. Algunas familias gitanas viven en zonas totalmente excluidas o segregadas y otras pasan totalmente desapercibidas en barrios normalizados (lo que puede dificultar su identificación).

Resistencia de las partes interesadas, de los implicados que están trabajando en el terreno, a dar información y compartirla.

Falta de implicación de algunos recursos públicos. Dificultad para conseguir el compromiso con la intervención de algunos centros educativos.

6.2. Segunda fase: Captación de las familias y de otros agentes

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

Establecer contacto y vínculo con las familias seleccionadas y seguir profundizando en el conocimiento del programa y las acciones a desarrollar por los diferentes agentes involucrados: los propios centros educativos, las familias gitanas, el alumnado y otros agentes sociales del entorno comunitario.

Por otro lado, los primeros encuentros con la familia tienen como objetivos específicos, además de proporcionar información sobre el programa, motivar a la familia a su participación y explicar el grado de implicación que se espera de ella.

Es importante, desde el primer contacto, establecer un vínculo de confianza entre el profesional y los beneficiarios de la acción, es decir las familias, los estudiantes y los centros escolares, además de determinar el rol de cada uno de los recursos implicados.

¿Cómo se puede acceder a la población destinataria?

El acceso puede venir determinado por varias vías:

Derivación interna: A partir de otras experiencias de intervención con las familias en otros programas o departamentos de la propia organización, por ejemplo de las áreas de empleo, vivienda o educación.

Captación directa: Buscar a las familias directamente, entrando en contacto con ellas, ya sea a través de trabajo de calle, usando intermediarios, etc. Han de utilizarse los medios que se consideren viables y adecuados según el contexto en el que se desarrolle el programa.

Derivación externa: Las familias vienen derivadas desde otras organizaciones, ya sea del centro educativo, de una ONG o de un Centro de Servicios Sociales.

Resulta de gran utilidad llevar a cabo una presentación personal del proyecto en las instituciones u organizaciones seleccionadas para que se involucren en el programa. Tal y como se ha explicado en la fase anterior, se pueden organizar reuniones, entrevistas o visitas, acompañadas de materiales didácticos y definir en estos espacios el papel específico del proyecto en relación al resto de los recursos comunitarios. El objetivo es valorar los agentes necesarios, y convenientes, con el fin de que la intervención no sea un programa en solitario, sino que consiga involucrar a las instituciones y organizaciones adecuadas y crear una red de apoyo en la que cada organización tenga claramente definido un rol.

En algunos contextos puede resultar interesante identificar a una persona, o a un grupo clave de la comunidad, que sirva como promotora del programa y avale la conveniencia y utilidad del mismo. Estas figuras facilitan el acceso a una comunidad o a determinadas familias.

Las herramientas e instrumentos y acciones más recomendables para utilizar en esta fase son entre otros: acudir a espacios en los que estén los padres reunidos (tales como club de padres, seminarios, etc.) y hacer presentaciones adecuadas a cada tipo de audiencia, tanto en los materiales como en el contenido de los mensajes.

En esta etapa es conveniente utilizar los métodos cara a cara y establecer visitas, reuniones y entrevistas con los destinatarios.

Los pasos a seguir consisten en: (consultar el flujograma al final del apartado)

- Establecer un contacto inicial con la familia usando los métodos descritos en esta fase.
- Identificar a las familias y estudiantes susceptibles de ser beneficiarios de acuerdo a los criterios del programa.
- Desarrollar intervenciones grupales con familias dirigidas a establecer una relación de confianza que contribuya a motivar la intervención.



A continuación se muestran las principales acciones que contribuyen a resolver las dificultades más comunes de esta fase.

Relacionadas con las familias:



ACCIONES PROPUESTAS

El profesional ha de interesarse por la familia, tendiendo puentes y mostrando respeto.

Es de gran utilidad, y en ocasiones absolutamente necesario, incorporar en el equipo a personas que hablen su idioma.

Hay que definir con claridad cuáles son los vínculos del profesional con la administración y las funciones y responsabilidades de cada participante.

Transmitir mensajes del tipo: *"Quien decide si esto se lleva cabo o no sois vosotros que sois su familia. Mi papel es intentar buscar conjuntamente con vosotros una solución a los problemas que estáis viviendo. Tanto vosotros como yo lo que queremos es que en el futuro vuestro hijo tenga oportunidades"*.

Es importante que en el primer contacto la familia perciba al profesional como fuente de información fiable y alguien cercano que pretende ayudarles.

Es fundamental generar confianza. La finalidad es que se desarrolle un nuevo encuentro, por ello, hay que dedicarle mucho esfuerzo y atención a los primeros contactos.

Para iniciar la relación familia/escuela es muy eficaz comenzar trabajando la participación de las familias en la vida del centro, por ejemplo a través de madres y padres colaboradores (en fiestas o eventos) o en Escuelas de Familia. Es de utilidad apoyarse en docentes con actitud de cercanía hacia las familias, buscando puntos de encuentro.

En el caso de familias con mucha resistencia al cambio se puede llevar a cabo un contacto y un acercamiento directo a través de acciones de mediación de calle y utilizando técnicas como el *boca/oreja* o la *bola de nieve*.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La familia gitana forma parte de una comunidad cuyas normas sociales pueden diferir de las normas sociales del equipo profesional.

El idioma puede ser incluso diferente.

El miedo de las familias a sentirse controladas al identificar la intervención con otros recursos de la administración que perciben como de control. En ocasiones, es complicado combinar algunos requisitos burocráticos básicos propios de la intervención con el hecho de que las familias no se sientan controladas.



ACCIONES PROPUESTAS

En algunas situaciones específicas puede ser necesario recurrir a figuras de referencia que avalen la intervención, figuras tales como: un líder religioso, otra familia, un mediador o un educador que esté trabajando con las familias y esté bien considerado.

En el caso de contar con el apoyo de una figura de mediación se puede valorar que a medida que se consolide la relación, el mediador o mediadora deje en manos de los técnicos la intervención con el fin de no interferir en la misma. Es necesario tratar este aspecto con cuidado tratando de establecer límites claros sobre todo en el caso de los mediadores/as gitanos que tengan contacto con las familias fuera del entorno profesional.

Además del mediador gitano, figuras como docentes o técnicos gitanos pueden generar relaciones de proximidad.

Lograr la colaboración de las familias es una parte esencial para el éxito de la intervención.

Tres aspectos son claves para lograr el éxito: la colaboración para hablar de sus expectativas, discutir los problemas y proponer soluciones; la participación de la familia en tareas específicas acordadas y en el ritmo de la intervención; y el reconocimiento expreso de las pequeñas mejoras y de los esfuerzos realizados.

Además hay que motivar a las familias en la participación escolar y en la utilización de los espacios de encuentro con tutores y profesores dentro de la escuela, flexibilizando y adaptando estos espacios para que no se encuentren excluidas.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La actitud de negación al cambio y de rechazo por parte de algunas familias gitanas. Hay casos en los cuales éstas no ven la importancia o la necesidad de un apoyo externo, con lo cual manifiestan un rechazo a participar en el programa. En otras ocasiones, la familia puede estar de acuerdo, pero sus hijos/as no lo están y los padres delegan en ellos/as la decisión final.

Actitudes iniciales de no colaboración. La familia se muestra distante, indiferente, desconfiada hacia el proyecto, en definitiva, con escasa motivación hacia la intervención.



ACCIONES PROPUESTAS

En algunas familias ante la ausencia de los progenitores suelen ser los abuelos u otros miembros de la familia los que se quedan a cargo de los menores. Por lo que es recomendable tener en cuenta al grupo familiar completo (familia extensa).

Es importante identificar a algún miembro clave dentro de la familia (la figura con más "peso") y establecer con esa persona el vínculo, involucrando además a otros miembros para que presten apoyo.

Hay que hacer consciente a la familia de que a través de la intervención, todos los miembros de la misma van a salir beneficiados. Por ejemplo: apoyando el acceso a recursos de empleo, vivienda, salud, etc.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La dificultad de mantener una relación continua con algunos padres y madres, debido, por ejemplo, a procesos migratorios relacionados con las carencias económicas de las familias.

En algunos casos, puede faltar una red familiar de apoyo, por ausencia de los padres (migraciones, familias monoparentales, etc.) lo cual dificulta encontrar una figura clave como interlocutor.

Por ejemplo: en los casos de menores en centros de acogida, mientras están en ese programa o cuando se reincorporan a su núcleo familiar.

También pueden darse cambios en la red de apoyo familiar, como por ejemplo en situaciones de menores que se "piden" (noviazgo formal) o se casan. En estos casos intervienen nuevas figuras como son los suegros o la pareja, quienes pueden tener una gran influencia o responsabilidad en aspectos educativos.

Relacionadas con las familias y los centros educativos.



ACCIONES PROPUESTAS

Hay que hacer una buena presentación del proyecto, sensibilizando sobre la situación de la comunidad gitana en el ámbito educativo, utilizando todas las herramientas a nuestro alcance. Resulta muy útil presentar datos de éxito de la intervención si ya se ha desarrollado en otra zona o en otro centro educativo.

Las herramientas o instrumentos que se suelen utilizar como apoyo en este momento de la intervención son: reuniones, charlas, entrevistas, presentaciones y materiales como carteles, folletos de difusión, web, imágenes identificativas, vídeos, etc.

Hay que apostar, frente a los centros educativos, por la interculturalidad y la diversidad como elemento enriquecedor para el alumnado.

Hay que utilizar los recursos que ofrecen las leyes o las políticas y los planes de inclusión de diferentes grupos étnicos como elemento de persuasión y como marco de actuación.

Proponer a los centros que abran espacios de encuentro y bienvenida para las familias y el alumnado gitano (y no gitano).

Apoyar al profesorado (es recomendable trabajar con grupos de profesores) en la comprensión de la situación educativa de la comunidad gitana, mostrando también sus logros y capacidades.

Atraer a los cursos al líder religioso y a otras personas relevantes en la comunidad para que den apoyo a los objetivos educativos (especialmente los relacionados con las niñas gitanas).



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Falta de implicación e incluso rechazo de algunos recursos públicos.

Dificultad para conseguir el compromiso con la intervención propuesta por parte de algunos centros educativos.

Una concepción del sistema educativo poco inclusivo, rígido, que estimula la segregación y la exclusión, ya sea dentro del propio centro o por la existencia de centros y espacios segregados.



ACCIONES PROPUESTAS

Tratar de que no se concentre al alumnado gitano en centros o clases gueto, sensibilizando a los docentes sobre la perspectiva de las diferencias y la diversidad como elementos enriquecedores frente a las aulas uniformes. La escuela tiene que ser inclusiva, es decir, la meta es que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades y desarrollen las mismas competencias y actitudes.

Es necesario plantearse acciones de motivación, de apoyo y de formación en interculturalidad con el profesorado, así como dotarle de herramientas de trabajo.

Es recomendable realizar sesiones concretas con el profesorado; desmontando prejuicios y proporcionando estrategias de intervención e información sobre pautas culturales de la comunidad gitana, pero sin descalificarles por su posible desconocimiento inicial.

Por ejemplo, es necesario tratar de explicar al profesorado que algunas familias no han tenido experiencias previas de escolarización, y que pueden no entender o no estar suficientemente familiarizadas con el funcionamiento del centro y sus normas.

Paralelamente, hay que trabajar con las familias, utilizando, por ejemplo, modelos positivos como referentes (jóvenes gitanos cercanos que han titulado o han seguido un proceso educativo de éxito).

Es importante establecer unos criterios para la selección de la población diana a la que se le va a dar prioridad en función de los objetivos del proyecto.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La concentración del alumnado gitano en determinados centros educativos, "centros gueto", o en clases específicas que también se consideran guetos.

La falta de capacitación de los profesores para realizar una intervención intercultural y sus actitudes de resistencia a la aplicación de las acciones.

Las bajas expectativas y actitudes de algunos centros educativos hacia el alumnado gitano, pero también de las propias familias. También los prejuicios y la existencia de malas experiencias por parte de la familia gitana con la institución escolar.

Por ejemplo:

Afirmaciones de un profesor: "Ninguno de los alumnos gitanos que he tenido hasta ahora ha hecho nada en el aula, ¿para que nos vamos a molestar en trabajar con ellos?"

Declaraciones de una madre gitana: "Mi hijo no vale para estudiar y para trabajar en el mercadillo no lo necesita".

El perfil del alumnado gitano es muy heterogéneo, en algunos casos se trabaja con alumnado absentista o con fracaso escolar pero en otros, los menores no están identificados en los centros ya que su nivel académico sigue el ritmo de la media de la clase.



ACCIONES PROPUESTAS

El papel del profesional con los centros educativos básicamente se concreta en motivar, sensibilizar y formar a los centros educativos. El trabajo tiene que ir dirigido a los centros para dotarles de herramientas de intervención y prestarles apoyo, sin perder de vista que la construcción conjunta es uno de los criterios transversales.

Hay que transmitir a las familias información clara sobre la organización, normas de funcionamiento de los centros educativos, así como del "catálogo de servicios/apoyos" que desde el programa se puedan ofertar. Se trata de proporcionar un conocimiento básico de las prestaciones que pueden recibir.

Es necesario valorar los recursos de los que se dispone y la prestación de apoyos concretos; como establecer un transporte para llevar a los menores al colegio o facilitar materiales escolares. Estas medidas tendrán que ser valoradas en cada contexto. Estos costes no tienen que ser necesariamente cubiertos por el programa; pueden ser cubiertos por otros recursos externos de apoyo.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Algunos docentes tienen una concepción de la educación como instrucción, entienden que ellos no tienen que educar sino enseñar contenidos.

Desconocimiento por parte de las familias de la dinámica de los centros educativos y de todos los aspectos que influyen en el proceso educativo: emocionales, de organización, hábitos, motivacionales, etc. No se percibe la necesidad de un apoyo externo más allá de apoyos prácticos y "materiales": aula de apoyo, información de becas, gestión de matrículas, etc.

La familia no considera que aspectos como la adquisición de hábitos de trabajo, la autoestima o las habilidades sociales puedan influir en los resultados académicos finales del alumno, y por tanto pueden ser reacios a recibir orientación y asesoramiento por parte de un apoyo externo.

En algunos contextos determinados es difícil el acceso a los centros escolares bien por lejanía o por la ausencia de centros en el entorno.

En algunos casos no es una respuesta apropiada eludir las situaciones de pobreza y marginación extrema que dificultan el acceso y permanencia de los niños a la escuela. El hecho de que las familias no puedan pagar los costes mínimos de material, las comidas o el transporte escolar, dificulta una adecuada escolarización de los menores.



ACCIONES PROPUESTAS

Es importante sensibilizar a las familias sobre la importancia de la educación para el futuro de los menores. Hacerles entender que la educación es una necesidad básica más y que se puede trabajar paralelamente a otras necesidades. Se trata de intervenciones complementarias, no excluyentes. En este caso son clave las habilidades de comunicación del profesional para transmitir estos mensajes.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Las familias y los líderes comunitarios no son conscientes de las necesidades educativas, al tener necesidades básicas por cubrir que se consideran prioritarias.

Mensajes e ideas clave

- ▶ Entender la realidad de la familia y su perspectiva, analizando qué provoca las actitudes iniciales de rechazo a la intervención. Se trata de validar las posturas iniciales, tratando de ser comprensivo con sus emociones aunque expresen rechazo hacia la intervención o hacia los profesionales que participan en ella.
- ▶ Conocer las opiniones, expectativas y dificultades de los estudiantes sobre la escuela y sobre su futuro, así como su grado de motivación hacia la escuela.
- ▶ Buscar temas de conversación atractivos para las familias y abordarlos en un tono sosegado y positivo, intentando transmitir interés por apoyarles.
- ▶ Es fundamental resaltar las ventajas de la intervención, haciendo hincapié en los beneficios que les puede aportar al ampliarse las oportunidades y visualizando las desventajas de la falta de formación.
- ▶ Hay que destacar la opcionalidad del recurso y la voluntariedad.
- ▶ Las referencias a otras familias que están involucradas en el proceso educativo de sus hijos e hijas han de tratar de subrayar que no por ello han perdido su identidad, sino que han conseguido avances importantes en su escolarización. Es importante asegurarse de cómo percibe la familia objeto de intervención, y la propia comunidad gitana, a la familia tomada como referencia.

- ▶ La cooperación de la familia es clave, y para que ésta sea activa, la familia tiene que estar motivada e involucrarse en la intervención. Una implicación óptima puede definirse por las siguientes características:
 - La intervención en sí misma y las tareas que implica tienen sentido para la familia⁴.
 - La familia se siente involucrada y trabaja conjuntamente con el profesional.
 - La familia considera que las metas y acciones de la intervención se pueden discutir y que ella puede formar parte de su definición.
 - La familia da relevancia a la intervención.
 - La familia confía en que los avances y los resultados positivos son posibles.



4 Escudero. V (2009) "Guía práctica para la intervención familiar". Junta de Castilla y León.



Ejemplo de buena práctica para el análisis del entorno y para el contacto inicial con la familia

El caso de Rubén viene derivado de la mesa de absentismo escolar municipal.

La familia está formada por Paula, con 23 años y un hijo, (Rubén), de 8 años, fruto de un embarazo adolescente. Paula es madre soltera y por diferentes razones el marido no está presente en el hogar.

Actualmente vive con sus padres, su hijo y un hermano dos años menor que ella (Antonio). Viven en el extrarradio de una gran ciudad en viviendas de realojo surgidas de los Planes de Erradicación de Chabolismo. Rubén mantiene una excelente relación con su tío Antonio, son como hermanos y juegan mucho juntos. Antonio hizo un módulo de Formación Profesional y está trabajando actualmente en un taller de coches como mecánico. El trabajo es precario, pero considera que tiene suerte dada la situación actual.

Rubén comparte habitación con su tío. En la vivienda no se ha habilitado ningún espacio adecuado para realizar las tareas escolares. Cuando el niño las hace, es en el salón de la casa con la televisión encendida.

El profesional, antes de concertar una cita con la familia, visita el barrio y recaba información sobre los recursos comunitarios a través de la información que existe sobre las características del entorno comunitario. Los métodos de recogida de estos datos son a través de la información proporcionada por los recursos comunitarios tales como: el Centro de Servicios Sociales municipal o el Centro de Salud o las entidades no gubernamentales de la zona.

El barrio está muy degradado y carece de numerosos recursos.

El profesional se pone en contacto y se presenta a las diferentes entidades y servicios del barrio: asociaciones, redes sociales, otras entidades públicas y privadas, etc.

El Centro de Salud y el Centro de Servicios Sociales están ubicados en otro barrio del distrito bastante alejado. Hay varias asociaciones que trabajan en la zona: una asociación dedicada al trabajo con población inmigrante y otra entidad que trabaja con población gitana.

El barrio cuenta con un parque al que acude con mucha frecuencia Rubén. Casi nunca tiene tiempo de realizar las tareas escolares ya que se queda en el parque jugando al fútbol con sus amigos hasta tarde.

Paula trabaja ayudando a sus padres en el mercadillo. Es un trabajo precario y temporal que le proporciona escasos recursos económicos. Ha conseguido una beca de estudios y de comedor para su hijo.

La tutora de Rubén dice que es un chaval muy espabilado, pero tiene un absentismo escolar muy frecuente que está repercutiendo en su rendimiento escolar. Lo que más le gusta a Rubén es ayudar a su tío a arreglar motos desvencijadas.

El profesional queda con Paula para un primer encuentro en un espacio de la entidad para la que trabaja. La conversación se centra en aspectos de la vida cotidiana, en sus dificultades laborales, económicas, los problemas de convivencia con sus padres, etc. El profesional explica claramente cuál es su papel pero no se abordan en profundidad en este primer encuentro las dificultades escolares del niño.

Quedan para un segundo encuentro en su domicilio particular, para que el profesional conozca a Rubén y al resto de la familia.

En esta entrevista el profesional se hace una idea de “la foto de la familia”, de su estructura y relaciones entre sus miembros.

Rubén comparte habitación con su tío y en la vivienda no se ha habilitado ningún espacio adecuado para realizar las tareas escolares. Cuando el niño las hace, es en el salón de la casa con la televisión encendida.

La familia muestra una desconfianza basada en sus experiencias del pasado y los desencuentros presentes con el profesorado del centro educativo. La madre utiliza numerosas disculpas para justificar las ausencias de su hijo al colegio: estaba cansado, le dolía la cabeza o simplemente no tenía ganas.

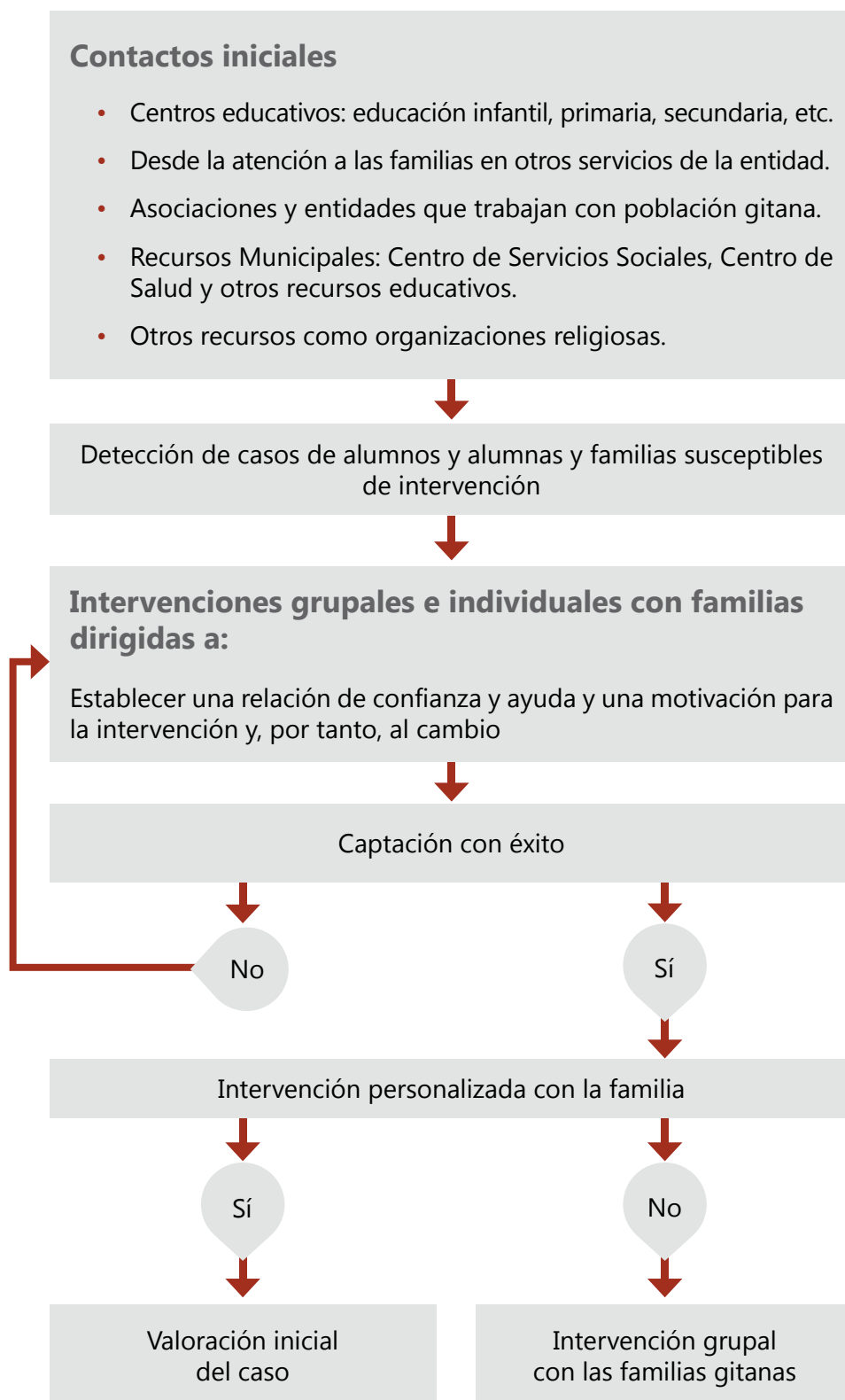
Paula le deja quedarse en casa argumentando que le da mucha pena porque considera que ha sufrido mucho por la difícil relación con su padre, le quiere mucho y le quiere proteger. Además, cree que puede aprender mecánica con su tío y dedicarse a la misma profesión. Paula opina que en el colegio no le enseñan nada que pueda serle de utilidad para ganarse la vida más adelante.



¡Alertas y aspectos a evitar!

- ▶ **Emitir juicios de valor sobre la familia, el centro o tutor/a, con falta de respeto y ausencia de legitimación de su comportamiento. Por ejemplo, mensaje hacia el tutor: “Usted no entiende nada de las familias gitanas, por eso tiene prejuicios hacia el alumno por ser gitano”.**
- ▶ **Acercamiento a las familias gitanas con un rol rígido, controlador o de obligación, utilizando frases negativas, lenguaje técnico e incomprensible. Por ejemplo: *a veces se utilizan tecnicismos tales como: “proceso educativo del alumno, normalización educativa, etc.”... olvidando que la familias no tienen ese conocimiento sobre el sistema educativo.***
- ▶ **Utilizar cualquier medio coercitivo, o decir lo que se debe hacer en lugar de facilitar las condiciones para que se adopte una decisión y un compromiso libre de presiones. En todo caso es necesario tener en cuenta la obligatoriedad de la enseñanza ya que en este sentido se debe velar por el cumplimiento de la ley.**
- ▶ **Responder con autoritarismo o crispación a la falta de colaboración de algunas familias o a las que se muestran indiferentes.**

Difusión de la intervención y primeros encuentros con las familias



6.3. Tercera fase: Establecimiento del vínculo

Este apartado describe la relación entre la familia y el profesional de referencia en el programa.

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

- Conseguir que la familia legitime la intervención y a los profesionales.
- Empezar a generar una relación de confianza y un clima positivo de trabajo a partir de las presentaciones formales iniciales.
- Escuchar atentamente la demanda de la familia: sus expectativas y sus dificultades, estableciendo una relación de respeto, empatía y de aceptación mutua entre familia y profesional.
- Definir el papel del profesional y ajustar la demanda a lo que el programa puede ofertar.
- Ayudar a comprender el concepto de “responsabilidad parental”. La familia tiene la obligación de llevar a sus hijos e hijas al colegio.
- Motivar a los centros educativos, valorando y promoviendo la implicación del profesorado, especialmente del tutor/a y del Departamento de Orientación, preparándoles para que puedan recibir a las familias gitanas y mantenerlas en contacto con los centros escolares, planteándoles que lleven a cabo acciones que motiven la implicación de las familias y el alumnado gitano tales como reuniones de bienvenida, participación en actividades, etc.
- Establecer una “alianza de trabajo” entre el equipo profesional y los miembros de la familia.

Las acciones, herramientas y métodos a utilizar durante este momento de la intervención son múltiples. Para establecer un vínculo con las familias, en líneas generales se pueden llevar a cabo entrevistas, la organización de una bienvenida en la escuela, la creación de grupos o escuelas de familias, la puesta en marcha de talleres formativos, el apoyo en aspectos burocráticos, etc.

Para empezar a trabajar con los centros educativos, es conveniente tener en cuenta la posibilidad de organizar seminarios, talleres formativos, encuentros y ofrecer apoyos individuales al profesorado.

A continuación se muestran las principales acciones que contribuyen a resolver las dificultades más comunes de esta fase:

Relacionadas con las familias:



ACCIONES PROPUESTAS

La obligatoriedad de algunos programas puede servir como una oportunidad para la toma de contacto con algunas familias con las que de otra manera no hubiera sido posible, aunque sea a partir de una situación "no deseable" a priori para ellas. Por ejemplo: *La familia puede venir obligada por personal técnico relacionado con absentismo escolar, que le impone que sus hijos e hijas vayan al colegio o será denunciada. Es importante intentar descubrir esta circunstancia, responder comprendiendo la presión de la familia y explicar el conocimiento de esta circunstancia, tratando de justificar y explicar las reacciones y motivaciones del responsable de absentismo y las consecuencias negativas que puede tener no proseguir con los estudios.* Es importante ser transparente con la información para que la familia perciba adecuadamente el proceso.

Es importante adaptar horarios y respetar los tiempos de las familias, sin invadir sus espacios. Por ejemplo: no se debe acudir al puesto de trabajo de los miembros de la familia sin haber establecido una cita previa.

Hay que lograr una alianza de trabajo con la familia que potencie su implicación en el proceso de intervención y refuerce la conexión emocional.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Las presiones que pueden recibir las familias para llegar al programa, que ponen en cuestión la supuesta "voluntariedad" del mismo.

Así, por ejemplo, algunas familias gitanas que son receptoras de un "salario social", o de prestaciones económicas por parte de la administración, están obligadas, como contraprestación, a participar en programas educativos.

La falta de tiempo por parte de las familias gitanas para atender a las actividades propuestas, ya sea por sobrecarga, precariedad laboral, u otras razones. Esto se traduce en una aceptación por parte de la familia de la intervención, pero con cierta falta de compromiso.



ACCIONES PROPUESTAS

Hay que trabajar con la familia sobre las normas y los límites con los menores.

El profesional tiene que transmitir a las familias que son ellas las que tienen que asumir la responsabilidad.

Proporcionarles argumentos del tipo: “El chiquillo hoy por hoy es un niño, y el que tiene que implicarse y pelear por su futuro eres tú”.

Hay que facilitar la atribución interna de los pequeños avances y de los resultados que se vayan logrando, es decir, facilitar las condiciones para que las familias perciban que los cambios se deben a sus méritos y esfuerzos.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Algunas familias eluden su responsabilidad sobre la educación de sus hijos, argumentando por ejemplo: “Si el niño no quiere estudiar, yo que quieres que haga”.

En ocasiones, se da demasiado poder de decisión a chicas y chicos muy jóvenes, que deciden no ir a la escuela. La familia es permisiva e interpreta esa cesión del poder de decisión como muestra de afecto.

La familia considera que no puede controlar la situación, que no depende de ella, sino de las carencias y dificultades del entorno (falta de recursos, económicos, infraviviendas, etc.) o del poder y decisiones de otros.

Relacionadas con las familias y los centros educativos:



ACCIONES PROPUESTAS

Es clave aceptar los límites, desacuerdos y resistencias formulados desde una perspectiva diferente, comprendiendo las razones por las cuales la familia no lleva al menor a la escuela.

En este sentido es importante promover una reflexión crítica dentro de la familia sobre los elementos culturales que pueden interferir en la motivación hacia la escuela. Hay que concienciar a las familias de que la educación es compatible con la identidad y que ésta no se pierde si las raíces están bien ancladas. La condición de gitano tiene que percibirse como un complemento, no como una limitación. Para ello suele ser muy eficaz mostrar referentes positivos de gitanos que han estudiado y que están trabajando, y no por ello han perdido su identidad gitana.

Se sugiere establecer una red de contactos con chicas y chicos gitanos que están estudiando (en el entorno próximo, o en otros lugares), facilitando encuentros de estudiantes. En este sentido, se pueden organizar sesiones de intercambio de experiencias con grupos de jóvenes gitanos en centros educativos, favoreciendo la búsqueda de alternativas a las dificultades que plantean.

Es importante también sensibilizar y motivar al entorno más próximo de iguales, para que las familias y los estudiantes encuentren apoyo en todos los ámbitos.

Hay que ayudar a las familias a afrontar las presiones del entorno argumentando la importancia de la educación para encontrar un trabajo o para adquirir prestigio dentro de la comunidad (porque los hijos/as han llegado al instituto o a la universidad). Es importante, en este sentido, trabajar la idea de la inmediatez, es decir, animar a pensar en el largo plazo frente a la perspectiva del corto y el medio plazo.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La percepción del riesgo de la escuela como elemento de "apayamiento", y también de control, que incrementan las resistencias de la familia al cambio.

Una madre nos transmite el siguiente mensaje: *"Carmen no es ni paya ni gitana, desde que ha estudiado y trabaja, se viste y se comporta igual que sus compañeras payas. No quiero que mi hija sea igual. Esta niña acabará casándose con un payo... Perdemos rasgos culturales, los payos no lo entendéis. La niña pierde más en el cole de lo que gana, pierde la posibilidad de casarse y la relación con los payos la aleja de su comunidad. Si fuese con su primo y no estuviese solo con payos..."*

A veces hay una exageración o caricatura del mundo de los "payos" por parte de la comunidad gitana, cuando en realidad no existen tantas diferencias entre las características de un adolescente gitano y uno no gitano.

La construcción de la identidad de ser gitano ha configurado un estereotipo negativo y una imagen peyorativa del adolescente que va a la escuela, generando un rechazo entre algunos adolescentes (el empollón, el Harry Potter, etc.).

Asimismo, en ocasiones, se produce un desajuste entre el discurso asumido sobre la importancia que se concede a la escuela y la postura real hacia la misma, es decir, lo que se considera políticamente correcto y la realidad.

La presión de grupo por parte de vecinos, abuelos, tíos, primos, etc., puede también favorecer o incrementar un desinterés hacia la educación.

Por otro lado, las familias a veces perciben peligros, infundados y exagerados, respecto a la asistencia de sus hijas e hijos a la escuela (principalmente al instituto) que han de ser desmontados.



ACCIONES PROPUESTAS

Cuando un menor es sancionado o reprendido por un profesor, hay que tratar de que las familias entiendan el punto de vista del profesorado, identificando sus motivaciones y funciones, y haciéndoles sensibles y empáticos hacia ellas.

Por ejemplo, decirle: "A lo mejor los profesores cometen fallos, pero tienes que ponerte en su lugar y entender que tratan de hacerlo lo mejor posible, y además es necesario que todos los niños y niñas cumplan las normas del centro".

El profesional ha de hacer consciente al centro educativo de las dificultades de algunos alumnos. De cara a la búsqueda de posibles soluciones es importante comprometer al colegio y al profesorado en estas situaciones.

Además, el profesional ha de buscar los apoyos que puedan ofrecer otras organizaciones.

Si se diese la coyuntura, el profesional puede incluso valorar la posibilidad de ofrecer alguna ayuda para transporte o material.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Algunas familias tienden a ponerse con frecuencia de parte del menor cuando se produce un incidente en el centro educativo.

Por ejemplo, si se porta mal: "Es que la tiene tomada con él porque entra en el instituto y ya... como es gitano".

En ocasiones el acceso a los centros escolares puede ser complicado para algunos alumnos, bien porque el centro educativo se encuentre lejos del domicilio familiar, porque no exista transporte público o porque las familias no dispongan de los recursos necesarios para pagar los materiales escolares, el uniforme, el transporte o la comida.

Se ha mencionado con anterioridad la necesidad de resaltar la corresponsabilidad en la intervención. En este sentido es clave definir con claridad las responsabilidades de la familia y las de los profesionales, siendo transparentes respecto a lo que significa el programa, los objetivos, los límites, las personas que intervienen, etc., con el fin de evitar que las familias se sientan engañadas.

Es importante contextualizar la intervención, explicitando aspectos clave tales como:

- ¿Por qué han sido citados?
- ¿Cuáles son las funciones y límites de los profesionales que intervienen, es decir, las posibilidades de maniobra de la actuación profesional?
- ¿Qué pueden esperar de la intervención?
- Posibles consecuencias del incumplimiento de los acuerdos.
- ¿En quién recae la responsabilidad del proceso y en qué medida?

En este sentido es útil establecer un protocolo de acceso a las familias y un guión de primeras entrevistas para el alumnado y las familias.

¿Qué espacios resultan más eficaces para lograr el acercamiento y la vinculación con las familias?

Es importante promover un espacio neutral, relajado, y no perder de vista las preferencias de las familias con las que vamos a intervenir, determinando un lugar en el que la familia se sienta cómoda.

Todos los espacios tienen sus pros y sus contras, por lo que deberían compartirse y rotar. No hay espacios mejores ni peores, hay momentos y oportunidades para diferentes espacios. Lo que será determinante es que el lugar en el cual tenga lugar la comunicación con la familia sea lo suficientemente confortable y cálido para que no condicione e interfiera en la relación entre el equipo profesional y las familia y garantice la intimidad de la conversación.

A continuación se revisan algunas de las ventajas e inconvenientes de cada uno de los posibles espacios para un encuentro.

 ESPACIOS IDÓNEOS PARA LOS PRIMEROS CONTACTOS	 VENTAJAS	 INCONVENIENTES
<p>Las entrevista en la entidad desde la que se trabaja (diferente del propio centro educativo)</p>	<p>Suele ser acertado al tratarse de un espacio neutro que no vincula al profesional con el centro educativo, sino que el técnico puede ser fácilmente percibido como un profesional de apoyo y acompañamiento.</p> <p>Resulta muy eficaz que las familias observen in situ como trabaja la entidad con los menores. En este sentido, es necesario que los espacios estén cuidados y sean acogedores.</p> <p>El profesional puede disponer de las herramientas a su alcance.</p>	<p>Desplazamiento de las familias.</p> <p>Puede ser un lugar desconocido por la familia, que les resulte poco cercano y demasiado formal.</p> <p>Si la primera entrevista no transcurre según lo previsto, las familias pueden sentir que se encuentran en terreno hostil.</p> <p>Puede ocurrir que la familia haya tenido algún problema anterior con personal técnico de la entidad, o que la familia haya tenido confrontación en algún otro programa de la organización.</p>



ESPACIOS IDÓNEOS PARA LOS PRIMEROS CONTACTOS

Visita en el centro educativo

Es un entorno conocido para el alumnado y la familia.

Facilita el compromiso de la familia con el programa.

Facilita el acercamiento entre las familias y el centro.

Pone más énfasis en la importancia de lo educativo.

Acudir al centro educativo empodera a los profesionales al constatar su implicación en todos los espacios y dotarles de un peso específico importante para intervenir en el centro educativo.



VENTAJAS



INCONVENIENTES

Puede interpretarse que el profesional se posiciona del lado del centro educativo.

Puede que las familias perciban la intervención como una medida de control.

Es un lugar externo a la familia que puede ser rechazado por miedos.

Con alguna familia puntual ha de plantearse como objetivo a medio y no a corto plazo.

Entrevista junto al tutor/a

El tutor/a tiene un mayor conocimiento de las necesidades educativas del alumno. Conoce al alumnado personalmente y mantiene una implicación directa en su proceso educativo.

Promueve la familiaridad con el docente tanto para la familia como para el profesional, de cara a posibles acciones de mediación.

Confirma la seriedad y rigurosidad de los programas de la entidad, ya que algunas familias perciben al tutor/a como una figura de respeto.

El alumnado puede constatar la implicación de la entidad en la educación al comprobar la complicidad con el tutor.

Exceso de formalismo.

Si existe un conflicto previo, o experiencias anteriores negativas, es necesario realizar otras acciones de acercamiento previas.

Puede interpretarse que el técnico/a se posiciona del lado del centro educativo.



ESPACIOS IDÓNEOS PARA LOS PRIMEROS CONTACTOS

Visita domiciliaria

Creación de un vínculo de confianza al producirse un encuentro en su propio espacio, en el que se sienten cómodos y protegidos.

El profesional puede obtener información extra sobre la situación familiar y sobre la relación entre sus miembros.

En todo caso, en esta primera visita es recomendable realizar una entrevista semi-estructurada y no pretender ningún otro objetivo aparte del de ofrecer a la familia un primer conocimiento del programa.

Contactos informales en espacios neutrales, tales como: parques, cafeterías, espacios culturales, etc.

Se rompe con el formalismo.

Las familias y los alumnos pueden valorar positivamente la cercanía y adaptabilidad de los profesionales.

Inmediatez y rapidez para temas que no sean de gran importancia o gravedad.



VENTAJAS



INCONVENIENTES

Algunos profesionales opinan que las primeras entrevistas deben hacerse en el domicilio particular, ya que muchas familias no acudirían a otro lugar para entrevistarse con él. Por contra, otros profesionales consideran que si se realiza como primera opción, puede resultar una intromisión en la intimidad familiar. En todo caso, la visita domiciliaria nunca ha de ser forzada.

Cuando hay hermanos/as presentes puede haber comentarios o comparaciones implícitas o explícitas, que pueden afectarles emocionalmente.

La propia dinámica de la familia puede romper el desarrollo de la entrevista, ya que por lo general el resto del grupo familiar continúa con sus quehaceres cotidianos.

La familia puede percibir al técnico como poco profesional y confundir la relación con una amistad y, por lo tanto, el mensaje puede perder intensidad e importancia.

Muchos elementos de dispersión para la reunión.

Se pierde intimidad y puede convertirse en un inconveniente.

Por ejemplo: si el lugar es pequeño, puede dar paso al rumor de vecinos, conocidos, etc.

Mensajes e ideas clave

- ▶ Buscar al interlocutor idóneo dentro de la familia, que puede no ser el padre o la madre y, si es conveniente, implicar a varios miembros de la unidad familiar como por ejemplo a abuelos, tíos, primos, hermanos mayores, etc. En este sentido, es importante tener cuidado y no “empoderar” a otros miembros de la familia frente a los padres. Puede ser interesante, por ejemplo, incorporar la figura del abuelo para tratar determinados aspectos, pero es necesario también respetar el protagonismo de los padres. Su responsabilidad sobre la educación de sus hijos ha de ser resaltada, y ha de ser percibido así por todos los miembros de la familia.
- ▶ Garantizar la confidencialidad de las informaciones y de los datos que se recogen.
- ▶ Mantener la continuidad de los equipos de profesionales que participaron en la difusión del programa, los primeros contactos y el análisis de las necesidades.
- ▶ Realizar acciones de motivación con las familias, así como con los alumnos y alumnas (entrevistas motivacionales, visitas, etc.).
- ▶ Capacitar a la familia para disentir y afrontar las presiones del entorno, principalmente respecto a la continuidad de las niñas en el sistema educativo. Por ejemplo: *“No estoy de acuerdo”*; *“Mi opinión es diferente”*; *“Que la niña deje de ir al colegio le va a hacer daño y no va a ser bueno para ella”*.
- ▶ Concienciar a las familias gitanas de que sus dificultades y retos respecto a la educación de sus hijos e hijas no son tan diferentes a los de otras familias no gitanas. A veces las familias gitanas tienen que entender que las dificultades con las que se enfrentan son similares a las de la sociedad mayoritaria.

Por ejemplo: *“Su hijo es gitano, pero está en la misma situación que el resto de chicos. Es gitano, pero también es de esta ciudad, y de este país y es europeo...”*.
- ▶ Una información es tanto más influyente cuanto más prestigioso y mayor credibilidad tenga el mensajero. Un mensajero es fiable cuando goza de prestigio por su preparación y la proximidad con las personas que le escuchan. En ocasiones los mensajes pueden ser mejor aceptados y producir menos resistencias cuando se utilizan “mensajeros” relevantes para la propia comunidad.

Algunos criterios clave para facilitar los cambios y afrontar las dificultades:

1. Anticipar los obstáculos y las dificultades.
2. Reforzar los avances y que éstos resulten gratos.
3. Identificar la naturaleza de las resistencias y proveer de las ayudas adecuadas.
4. Focalizar la atención en las ventajas y beneficios a corto plazo de los cambios.
5. Hablar en un lenguaje claro y accesible para las familias.
6. Contemplar como una alternativa legítima la posibilidad de abandonar la intervención.



Ejemplo de buena práctica para establecer un vínculo positivo con la familia

Carlos es un chico de 14 años con un bajo rendimiento académico. El año pasado repitió primero, y este año ha comenzado segundo con cuatro suspensos en la primera evaluación.

La tutora se pone en contacto con la asociación para pedir ayuda y refuerzo educativo para el alumno, ya que piensa que con un poco de estímulo y apoyo puede finalizar la ESO.

Después de una llamada telefónica a su familia, se concierta una cita por la tarde en la sede de la entidad. A la cita acude Teresa, su madre.

Empezamos la relación interesándonos por algunos aspectos prácticos. Le preguntamos, por ejemplo: si le ha resultado fácil llegar al centro, si se encuentra cómoda, si le apetece tomar un café o un refresco, etc.

A continuación, nos interesamos por la situación educativa de su hijo y por las cuestiones que le preocupan, haciendo un esfuerzo para que se sienta entendida. ¿Cuándo comenzaron las dificultades de Carlos?. ¿Cuál ha sido tu experiencia con el centro educativo?. ¿Qué han hecho anteriormente para ayudar a tu hijo ante sus dificultades escolares?. ¿Qué errores crees que hubo y qué aciertos?

También indagamos sobre los pasos que la familia ha dado para intentar solventar la situación. ¿Carlos ha participado en alguna actividad extraescolar?. ¿Cuántas veces habéis ido al colegio a hablar con la profesora o con el tutor?

A continuación, le explicamos claramente para qué la hemos citado, cuál es nuestro papel y lo que podemos ofrecer.

Teresa se muestra a la defensiva y con expectativas negativas: “Es que los gitanos no valemos para estudiar y además los profesores la tienen tomada con él porque es gitano. Aparte, se encuentra muy sólo en el instituto porque no hay ningún otro alumno gitano en su clase. No creo que vosotros podáis conseguir nada”.

Intentamos reformular en positivo estos pensamientos negativos, transmitiendo mensajes del siguiente tipo:

“Puedes tener plena confianza en los profesionales que trabajan con Carlos en el centro educativo. Nosotros lo comprobamos cada día a través de los seguimientos que realizamos con otros chicos y chicas gitanos. Nos consta su dedicación e interés, no solo por los estudios de los chicos, sino por su bienestar en el centro”.

“Hay muchos chicos y chicas gitanos que abandonan la ESO sin titular, pero cada vez hay más alumnos y alumnas gitanos que tras acabar la ESO hacen grados medios o bachillerato y llegan incluso a la universidad. Mira el ejemplo de Fernando (primo de Carlos), sus padres han apostado por su educación y ya está en primero de bachillerato”

“Tanto el centro como nosotros confiamos en Carlos y pensamos que con el apoyo de todos puede finalizar la ESO con éxito. Nosotros hemos trabajado con otros chicos y chicas en su misma situación y hemos conseguido grandes avances”.

Teresa manifiesta su miedo a que pese a que Carlos llegue a finalizar la ESO le sea muy difícil encontrar un trabajo. El profesional le responde: “No hay trabajo, eso es verdad, pero ponte en el lugar de una empresaria que tiene una tienda de ropa y necesitas un ayudante ¿a quién cogerías antes, a un chaval que tiene la ESO o a otro que no terminó sus estudios básicos?”. “Por lo tanto, en tiempos de crisis, la gente que no tiene estudios todavía lo tiene peor ¿no te parece?”

A continuación, se intenta establecer un compromiso por parte de la madre para que Carlos participe en el programa, dejando claro que su participación es voluntaria.

“Nuestra idea es, si te parece bien, incorporar a Carlos a un aula de refuerzo escolar para que le resulte más sencillo aprobar las matemáticas y el inglés, pero necesitamos que acudáis a las citas con la tutora cuando os llame y también que colaboréis con nosotros para ir consiguiendo pequeñas metas. ¿Estás de acuerdo?”



¡Alertas y aspectos a evitar!

- ▶ Evitar etiquetar al alumnado gitano como problemático, o con mayor probabilidad de fracaso escolar, ya que puede provocar una estigmatización que conduzca a lo que se denomina como la “profecía autocumplida”. Por ejemplo: *se refuerza la imagen y el juicio de valor del profesorado “...como es gitano... ya se sabe...”*.
- ▶ Imponer los cambios desde una perspectiva profesional, emitiendo juicios de valor sobre la actitud y el comportamiento de la familia hacia la escuela y subestimando sus razones y sus puntos de vista. Por ejemplo: *“No les decimos nada porque van a ir a armar la bronca a la escuela”*. *“Mejor les acompañamos para asegurarnos de que la reunión se desarrolla con cordialidad y respeto”*.
- ▶ Las actitudes de despotismo, que provocan que la familia se sienta cuestionada o desautorizada por el profesional en lugar de reconocida y legitimada como interlocutora.
- ▶ Crear falsas expectativas sobre el programa, o hacer promesas que no se pueden cumplir. Por ejemplo: *“No te preocupes que esto te lo arreglo yo...”*.
- ▶ Desacreditar y recriminar a la familia: Por ejemplo: *“No estáis haciendo lo necesario para solucionar la situación. No os interesáis por los asuntos del centro educativo ni por los estudios de vuestro hijo”*.
- ▶ Presionar a las familias para tener reuniones o para su participación en el proceso sin respetar sus tiempos.
- ▶ No crear mecanismos de complicidad con las familias.
- ▶ Utilizar mensajes que subestiman sus razones y su punto de vista.
- ▶ Forzar las visitas o los encuentros en el domicilio particular de las familias.
- ▶ La participación en los programas de personas gitanas que no están capacitadas, y a las que se les asigna un rol profesional de mediación.

6.4. Cuarta fase: Valoración (diagnóstico) inicial

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

Consiste en hacer una valoración individual en profundidad de cada familia o unidad familiar para establecer un Plan de Trabajo Familiar.

Los principales actores en esta fase son la unidad familiar y los profesionales que van a llevar a cabo la valoración inicial.

Los aspectos básicos de esta etapa son:

- Consensuar una hipótesis de partida, tras una recogida de información sobre la familia y sobre el alumno o alumna, que facilite el diseño de un Plan de Trabajo Familiar lo más ajustada posible a sus características, dificultades, necesidades percibidas y expectativas.
- La información recogida debería ir encaminada a poner el foco de atención no solo en sus dificultades, sino en valorar las posibilidades de cambio de la familia. Es decir, se trata de conocer también los recursos y fortalezas de la familia.
- La mejor manera de recoger información es mediante entrevistas familiares. El proceso puede constar de más de una entrevista.

Hay que definir la información básica (variables) a recoger sobre cada una de las familias. Información que servirá para valorar sus condiciones o su situación inicial.

La información necesaria para realizar un diagnóstico acertado debería contemplar una serie de aspectos que se recogen, a modo de ejemplificación, en los anexos de esta guía: Mapa del Capital Social, Registro de Información Familiar y Registro de Información del Alumno.

Las principales áreas a valorar son:

- Estructura y organización familiar.
- Estilo educativo familiar.
- Actitudes familiares y relaciones con el sistema educativo.
- Relaciones con la comunidad.

A continuación se muestran las principales acciones que ayudan a resolver las dificultades más comunes de esta fase:

Relacionadas con las familias:



ACCIONES PROPUESTAS

Establecer un espacio físico de confianza y legitimar en todo momento a la familia respetando sus códigos de comportamiento.

Identificar correctamente al grupo familiar, estableciendo quién lo compone, qué figuras son relevantes, con quién podemos contar y quiénes pueden intervenir en el diagnóstico.

Contar con la familia en la definición de sus dificultades, necesidades e intereses. Centrarse en un primer momento en las preocupaciones que las familias manifiestan en relación a la educación de sus hijos.

El diagnóstico inicial se tiene que concebir como una herramienta metodológica dinámica y flexible, es decir, no es la obtención de una foto fija, sino que a lo largo del proceso puede ser modificado en varios momentos.

Es importante, una vez realizado un diagnóstico inicial, mostrárselo a la familia (de manera sencilla y adaptada) para su contraste y valoración. La familia debe ser y sentirse participe en su proceso de cambio.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

El inadecuado establecimiento del vínculo al comienzo de la intervención, que dificulta contar con una información suficiente y fiable sobre la familia.

La ausencia de una estructura de familia tradicional como consecuencia de la emigración de los padres, de la existencia de familias monoparentales (básicamente de madres solas con hijos) y de la asunción de la responsabilidad del menor por parte otras figuras familiares como abuelos, tíos, etc.

Los profesionales definen el problema y las necesidades de la familia y esa definición no se discute. Esta actitud implica que la solución también está en las manos del profesional y que la familia no tiene mucho que aportar.

Los cambios constantes en el sistema familiar y en sus dinámicas y relaciones hacen que el diagnóstico realizado en un momento dado no permanezca estable. El propio proceso de intervención implica transformaciones constantes en las relaciones sistémicas dentro de las familias.

Relacionadas con las familias y los centros educativos:



ACCIONES PROPUESTAS

Entrar en los centros educativos poco a poco y con mucho respeto, siendo transparentes respecto a los fines de la intervención y trabajando de manera coordinada y continuada con el tutor/a y el equipo directivo.

Tras las primeras entrevistas con las familias es recomendable solventar alguna de sus demandas iniciales. La percepción de que la expresión de sus necesidades recibe una respuesta suele ser muy estimulante, favorece la motivación y contribuye a fortalecer y consolidar la relación.

Dar valor a los padres y madres haciéndoles participar en algunas actividades escolares en las que se puedan desarrollar y tener un rol activo.

Desde el primer momento, aunque se esté realizando el diagnóstico inicial de partida, se recomienda empezar con alguna acción. Hay que establecer "micro-objetivos" que se puedan cumplir.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Algunos centros educativos son reticentes a proporcionar información sobre su alumnado y a admitir a personal externo al centro.

En ocasiones, el desconocimiento de la situación real del alumnado en el centro educativo hace que se fijen planes de intervención que no se adaptan a la realidad.

La desmotivación, la falta de interés y el rechazo por parte de las familias hacia la escuela, constituye una barrera importante para lograr disponer de información adecuada para llevar a cabo un acertado diagnóstico.



ACCIONES PROPUESTAS

Son esenciales las estrategias centradas en visualizar y potenciar los recursos de las familias, minimizando sus debilidades. Se trata de analizar en profundidad sus posibilidades y sus oportunidades, siendo el foco de la intervención la capacidad de cambio de las familias y no sus limitaciones.

A menudo, los investigadores y los técnicos tienden a poner el foco en los riesgos, la detección de problemas, la pérdida de oportunidades. Se habla poco en positivo de las potencialidades, del disfrute de los derechos, del desarrollo pleno de la ciudadanía.

Por ejemplo: ¿Qué cosas se le dan bien a tu hijo? ¿Para qué le pueden servir estas habilidades en su vida? ¿Qué recursos crees que tenéis en la familia para ayudarle?

Es importante que los padres (o los responsables familiares) visualicen las expectativas y el horizonte del proyecto educativo de sus hijos/as, sin que el diagnóstico realizado sea limitante.

Es importante apoyar a las niñas gitanas y, si fuera necesario también a las madres. Hay que ver si las niñas tienen tiempo y espacio suficiente para estudiar y si reciben apoyo de su familia. Es importante analizar cuáles son las expectativas de los padres sobre su educación y su futuro.

Una de las acciones básicas a llevar a cabo durante esta fase son las entrevistas con la familia. Se recomienda tener más de una y también recoger información mediante la observación.

Puede ser conveniente citar al matrimonio. Si no existe la figura del padre, (o si los padres no están) es interesante poder entrevistarse con un familiar relevante como figura de influencia. Solamente en determinados casos es de interés entrevistar a más familiares.

La devolución de la información objetiva recopilada y analizada por los técnicos se pone en común con las familias con objeto de llegar a un consenso sobre un **diagnóstico inicial participativo**. También se proporciona información con objeto de modificar su propia percepción.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Centrar el foco de atención en el análisis de las carencias e ignorar las potencialidades de las familias, los esfuerzos realizados para la integración escolar de sus hijos/as y las competencias desplegadas para ello.



ACCIONES PROPUESTAS

Es fundamental recabar información de los diferentes profesionales implicados en el proceso educativo de los chicos y chicas.

Asimismo, es de suma utilidad recabar información de otros profesionales que han trabajado o trabajan con la familia, con objeto de conocer y corroborar la recepción de algún tipo de prestación o apoyo y también si se está interviniendo con la familia desde otros programas o actividades.

Por otro lado es importante corroborar las informaciones recibidas sobre absentismo escolar, rendimiento académico, dificultades, motivación, proceso de socialización, etc.

Se recomienda también realizar alguna entrevista con el alumno/a para que transmita su percepción y opinión acerca del apoyo que recibe por parte de su familia. Estas entrevistas con el alumnado van a permitir identificar sus actitudes y aspiraciones hacia los estudios, pero siempre es aconsejable contrastar y mantener un equilibrio entre lo que dice el joven y lo que expresa la familia.

En este sentido, es importante hacer un trabajo de análisis compartido y disponer de un equipo para recoger distintos puntos de vista y opiniones, solicitando autorización de la familia para poder investigar y pedir información tanto al centro educativo como al resto de recursos que intervienen con la familia y el menor.

Las reuniones de equipo para valorar los casos y establecer un diagnóstico participativo son fundamentales.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La información disponible sobre los alumnos/as y las familias por parte de otros recursos suele ser fragmentada, circunscribiéndose a su ámbito de actuación, lo cual implica un esfuerzo de recopilación para los profesionales.

Mensajes e ideas clave

- ▶ No olvidar que el sistema familiar es algo dinámico y complejo y que hay diferentes tipos de familias (padres ausentes, familias monoparentales, etc.). Todos los factores que podemos tener en cuenta y valorar están interrelacionados de una forma peculiar y particular en cada familia.
- ▶ Tener en cuenta que las primeras informaciones ofrecidas por la familia pueden no revelar la realidad de la familia, por lo que el diagnóstico inicial puede ir modificándose a lo largo de la intervención. Es necesario cotejar todas las informaciones recibidas, tanto las de las propias familias, como las recibidas desde otros recursos y por otros intervinientes.
- ▶ Señalar competencias y puntos fuertes de las familias. Para ello es fundamental: explorar estilos competentes dentro de la familia y aprovechar su potencial de habilidades, amplificarlas y facilitar que las desarrollen plenamente, construyendo nuestra intervención sobre ellas.
- ▶ Prestar atención a aspectos como la forma en que ha sido recibido el primer contacto (sea telefónico o por otro medio). El tono de voz, los comentarios, e incluso los silencios nos van a aportar "pistas" sobre la actitud de la familia respecto a las informaciones que les vamos transmitiendo, su relación con el centro escolar, la importancia que otorgan al proceso escolar de sus hijos/as, etc.
- ▶ Mantener y asegurar la privacidad de todas las informaciones es fundamental para no perder la confianza de la familia.
- ▶ No partir de cero, sino conocer como han sido sus experiencias previas. Por ejemplo, si les han dado quizá ya otras muchas veces los mismos mensajes, y si han sido efectivos o por el contrario no ha servido de nada.
- ▶ Es importante explicar a las familias para qué se quiere la información, y que realizar un diagnóstico adecuado es clave para poder desarrollar un Plan de Trabajo Familiar adaptado. En este sentido, es clave ir explicando con claridad lo que se va a hacer en cada momento. Conviene también dar información con claridad sobre la protección de datos.
- ▶ Tener en cuenta en el diseño del diagnóstico la posibilidad de derivar a la familia a otros recursos existentes.



¡Alertas y aspectos a evitar!

- ▶ **Comenzar definiendo los problemas y las necesidades de la familia con relación a la vida escolar de sus hijos e hijas. Es necesario escuchar y cotejar la información recibida, a fin de hacer un diagnóstico adecuado y no basado sólo en percepciones.**
- ▶ **Diagnosticar a niños con dificultades específicas sin haber consultado a expertos en la materia.**
- ▶ **Crear dependencia de los servicios, ya sea a través de recursos económicos o por el tipo de relación que se genera con la familia.**
- ▶ **Forzar a las familias para obtener toda la información en la primera entrevista. La información ha de ir surgiendo poco a poco a lo largo del proceso. Lo más importante es mantener la confianza y una buena relación con la familia.**
- ▶ **Forzar a las familias a ofrecer información que les resulte embarazosa. Conviene extremar la precaución en caso de información delicada para la familia: el embarazo de un adolescente, el consumo de drogas por parte de algún familiar, etc. Es fundamental hablar entre los miembros del equipo antes de transmitir o contar alguna información a la familia.**
- ▶ **Tener especial cuidado de no generar un exceso de confianza, “encariñándose” con alguna familia o no marcando un límite entre lo profesional y lo personal (como atender a una familia fuera del horario laboral o aceptar involucrarse en ayudar a una familia en aspectos extra profesionales). Además, un amigo puede generar desconfianza al resto de la comunidad. Por ejemplo: *Como Juan (el profesional) es amigo de Carlos, seguro que ayudará más a su familia que a nosotros.***
- ▶ **Ser respetuosos con las creencias, costumbres y tradiciones de las familias, siempre y cuando se respeten los derechos humanos, sociales y de género, y no incluir acciones en el diseño del plan de intervención que estén en contra de estas.**



6.5. Quinta fase: Diseño de un Plan de Trabajo Familiar

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención? Objetivos específicos

El objetivo de esta fase es diseñar un Plan de Trabajo Familiar (PTF) con cada familia, en el que participen los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo del menor y sobre todo la familia, el centro educativo y el propio alumnado.

El PTF ha de establecer los objetivos a corto, medio y largo plazo, ajustados a la realidad de cada una de las familias en función de la valoración inicial, las acciones a realizar para el logro de los objetivos y los plazos para conseguirlos, sin olvidar que ha de ser un instrumento de trabajo dinámico sometido a revisiones y reajustes (ver el flujograma al final del apartado).

Los objetivos del PTF han de estar dirigidos a prevenir el abandono escolar y a potenciar el desarrollo y rendimiento académico del alumnado en el sistema educativo, así como a reforzar las competencias y habilidades de las familias para que sean capaces de apoyar el proceso educativo del menor de forma autónoma. Es importante definir objetivos motivadores y significativos que ayuden a los padres y madres y a otros miembros relevantes de la familia a percibir que son capaces de alcanzarlos.



A continuación se muestran las principales acciones que contribuyen a resolver las dificultades más comunes de esta fase:

Relacionadas con las familias.



ACCIONES PROPUESTAS

Es necesario implicar activamente a la familia en el diseño del PTF. Para ello es muy importante haber superado de manera positiva la fase del establecimiento del vínculo.

Hay que ayudar a las familias a traducir en metas cada una de las necesidades identificadas. Así, en la medida en que las metas sean una elección y una decisión de las propias familias, las acciones planteadas tendrán sentido y será más fácil para ellas sobrellevar los esfuerzos, la desmotivación y las dificultades.

La exigencia de un compromiso por parte de las familias es un elemento clave del proceso. Es necesario explicitar con claridad lo que se espera de ellas, huyendo de paternalismos y de la dependencia de los servicios. ¿Hasta dónde están dispuestas a llegar las familias?

También el profesional debe cumplir con aquello a lo que se ha comprometido, ajustando previamente las expectativas de las familias a la realidad.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Se realiza el PTF sin unas condiciones mínimas de alianza con la familia.

Los objetivos y metas son impuestos por el equipo de profesionales.

Las familias aceptan la intervención, pero en la práctica mantienen una actitud pasiva hacia la intervención y no se implican en ella.



ACCIONES PROPUESTAS

Es clave que en el PTF se establezcan metas concretas y fáciles de alcanzar, ya que los avances, por pequeños que sean, motivan al cambio.

Por ejemplo: que los padres asistan a las reuniones convocadas por el centro educativo, que el niño lleve el material escolar todos los días, que asista a clase de forma regular, que llegue puntual a la primera hora, etc.

También hay que hacer especial hincapié en los objetivos a corto plazo que favorezcan el mantenimiento de la relación, así como la percepción de la utilidad de la intervención.

Ejemplo: *¿Cuál es el cambio más pequeño que tendría que ocurrir para que notases que tu hijo/a va mejorando?*

Han de ser también las familias las que marquen los tiempos que precisan para alcanzar los objetivos. Hay que respetar los ritmos de cada una de ellas.

Hay familias con muchas carencias, y por tanto con muchas necesidades a las que dar respuesta, que a su vez tienen pocas habilidades y capacidades parentales, sociales, etc. y que precisan periodos de tiempo muy amplios para poder obtener resultados visibles. En estos casos, es necesario acompasar los ritmos de evolución de la familia y los resultados esperados por los profesionales.

Desde el punto de vista de la evaluación también es aconsejable tener objetivos escalonados que permitan valorar los pequeños avances a corto plazo.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Se plantean objetivos demasiado ambiciosos y a largo plazo que pueden generar desánimo en las familias.



ACCIONES PROPUESTAS

La aplicación del PTF ha de ser firme y consecuente con los compromisos establecidos, pero también flexible para adaptarse a los cambios en el contexto. Es importante revisar el funcionamiento del Plan (objetivos y tiempos, principalmente) en coordinación con el equipo o con la red de recursos. Es preciso pautar la revisión, por ejemplo, proponer hacerlo cada tres meses siguiendo la evolución del proceso y por cursos escolares, de septiembre a junio, concretando por escrito las tareas de la familia y del equipo de profesionales.

Flexibilizar las exigencias de los programas dando prioridad a los objetivos consensuados con las familias y respetando los ritmos establecidos.

Poner el foco en la familia como sistema interrelacionado, tal y como se ha descrito en el modelo teórico sistémico y, por lo tanto, ser conscientes de que las acciones realizadas con alguno de los miembros de la familia van a tener una repercusión en el conjunto de la realidad familiar. Lo importante es que cada miembro de la familia tenga un cometido en la intervención ya que cada uno le aporta al alumno/a algo propio y necesario



DIFICULTADES MÁS COMUNES

El PTF se concibe como un plan rígido y cerrado, provocando una distancia con la situación y necesidades de la familia.

Las fuertes exigencias de los programas, que no facilitan a los técnicos articular los objetivos propios que se han ajustado al ritmo de las familias y los centros.

La tendencia a diseñar acciones exclusivamente focalizadas en el alumnado.

Relacionadas con las familias y los centros educativos.



ACCIONES PROPUESTAS

El plan de trabajo, aunque sea familiar, tiene que tener como uno de los referentes clave al centro educativo. Así, en el PTF tendrían que plasmarse también los objetivos a trabajar con el centro después de haber llegado a un consenso con el mismo.

Es importante tener en cuenta las diferentes jornadas laborales de los diversos profesionales.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La falta de colaboración e implicación de los centros educativos y de otros agentes comunitarios en algunas ocasiones puede derivar en actitudes de fuerte rechazo a la intervención, ralentizándola e incluso modificando el proceso de aplicación del PTF.



Relacionadas con la familia y otros agentes.



ACCIONES PROPUESTAS

Es preciso promover un diagnóstico común y compartido de la situación familiar, incluyendo también a otros agentes a la hora de diseñar el PTF, ya que sus sugerencias y aportaciones van a ser sumamente valiosas, contribuyendo además a que las familias perciban que en el entorno hay un conjunto de profesionales que les acompañan en el proceso: profesores, trabajadores sociales, profesionales de la salud, etc.

En el PTF, por tanto, se incluirán los apoyos necesarios de los demás agentes implicados y se valorará hasta que punto puede contarse con ellos.

Todas las partes implicadas tienen que tener la voluntad de realizar un trabajo conjunto que facilite el diseño de un mismo plan de intervención que posteriormente evite duplicidades en la intervención.

Se trata de identificar a los agentes que van a intervenir y de traducir a acciones concretas lo que se espera de cada uno. Hay que consensuar las pautas de trabajo, los principios orientadores, la temporalización, las herramientas que se van a utilizar y las reglas del juego implícitas tales como: pactar, llegar a consensos, ceder en ocasiones, etc.

Además es interesante establecer un sistema de evaluación continua, trimestral y anual a través de fichas de seguimiento elaboradas conjuntamente.

Cuando se realiza una intervención en red es necesario un liderazgo claro y reconocido por las partes involucradas. El liderazgo nunca será impuesto, por lo que habrá que llegar a un acuerdo entre las diferentes partes.



DIFICULTADES MAS COMUNES

Diseñar un diagnóstico y un PTF de manera aislada que no incluya la coordinación con otros agentes.

En los casos en los que intervienen varios recursos pueden darse diferentes puntos de vista sobre las medidas a adoptar. Esta falta de acuerdo puede entorpecer e incluso condenar al fracaso la intervención.

Relacionadas con los procesos.



ACCIONES PROPUESTAS

Es importante reconocer la posibilidad de que el proceso se atasque, no avance o incluso dé marcha atrás.

Hay que hacer ver a las familias que si no se cumplen los acuerdos alcanzados no se puede continuar con la intervención prevista en el Plan.

Por ejemplo: *"Tenéis que tomar conciencia que si los niños vuelven a faltar al colegio sin motivo en las próximas semanas tendremos que revisar y replantearnos todo el Plan de Trabajo"*

Hay que establecer un sistema de evaluación continua, trimestral y anual que contemple la recogida de información de forma sistemática e indicadores de logro, tanto de los procesos como de los resultados esperados.

En el apartado 6.7 se ha diseñado una Matriz de Evaluación en la que se señalan los más relevantes.

Es importante informar a las familias sobre la evolución de los objetivos y de las acciones. Para ello, el seguimiento del PTF tiene que ser constante, valorando si la familia lo ha interiorizado y si el compromiso adquirido se está cumpliendo.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

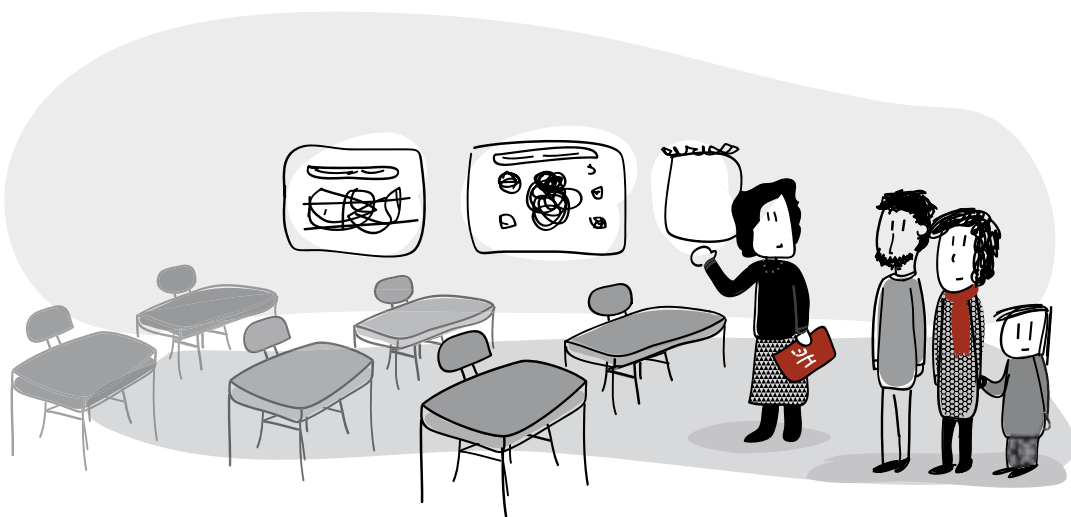
No tener previstos o no asumir los fallos o retrocesos como parte del proceso.

No tener previsto el diseño de un Modelo de Seguimiento y de Evaluación con indicadores que permitan valorar los procesos y los resultados.

En resumen, es fundamental proponer metas y objetivos que sean significativos para la familia, para ello es clave tener en cuenta una serie de aspectos que se recogen, a modo de síntesis, en el cuadro adjunto.⁵

Aspectos a tener en cuenta en las metas y objetivos

1. Qué estén conectados con los temas de preocupación e interés para la familia, con sus necesidades, su cultura y creencias religiosas.
2. Que las familias participen activamente en su elección y definición, que sea una decisión suya.
3. Que estén formulados de manera que les permita ir comprobando y evaluando los pasos y esfuerzos que van haciendo para alcanzarlos.
4. Que se prioricen en función de los aspectos que conviene cambiar, de la elección de la familia y de la factibilidad del cambio.
5. Que compensen los esfuerzos realizados.
6. Que al menos alguno de los objetivos sea alcanzable a corto plazo.
7. Que les produzcan experiencias emocionales satisfactorias.
8. Que las familias sean conscientes de que podrán contar con el apoyo del equipo de profesionales para alcanzarlos.



5 Adaptación de Costa, M. y López, E. "Educación para la salud: guía práctica para promover estilos de vida saludables" Edt. Pirámide, pág. 215.

Las acciones que se desarrollan con mayor frecuencia son las siguientes:

INDIVIDUALES Y CON LA FAMILIA	Acciones	¿En qué consisten?
	Sesiones de orientación familiar.	Dirigidas a sensibilizar y a motivar a las familias, así como a orientarlas y asesorarlas respecto al proceso educativo de los menores. Estas sesiones pueden estar dirigidas a toda la familia o sólo a padres/madres o responsables familiares.
	Tutorías conjuntas: familias, tutor/a, técnico.	Dirigidas a acercar a las familias y al centro educativo y al diseño conjunto y seguimiento del PTF.
	Sesiones individuales de apoyo para el alumnado.	Destinadas a potenciar y desarrollar capacidades de estudio y motivación en el alumnado.
	Entrevistas escolares.	Relación con el profesor referente en cada centro con horas liberadas para la orientación o el apoyo a la diversidad: Equipos de Atención y Orientación Psicopedagógica, Comisiones de Atención a la Diversidad, etc. Detección de las situaciones de absentismo escolar así como de otras dificultades de los menores y las familias.
	Acciones de asesoramiento, acompañamiento y apoyo para la gestión de recursos.	Proporcionar apoyo logístico a las familias y trabajar su autonomía en las gestiones necesarias para que el menor tenga un adecuado proceso escolar (becas de comedor, becas de libros, transporte, etc.). Acercamiento y/o acompañamiento a recursos educativos que sean desconocidos por las familias (centro abierto, refuerzo escolar, actividades deportivas, etc.).
	Visitas domiciliarias de información y seguimiento.	Acciones dirigidas a promover el acercamiento de la familia a la escuela. Asesoramiento puntual y orientación educativa.
Acciones de intermediación en conflictos entre el centro y las familias.	Mediación entre ambas partes cuando se dan situaciones de conflicto. Ofrecer alternativas a las expulsiones de los centros cuando se producen situaciones conflictivas.	

	Acciones	¿En qué consisten?
GRUPALES	Acciones grupales formativas con las familias.	<p>Establecer espacios de encuentro, reflexión y debate donde las familias puedan discutir propuestas alternativas para mejorar los procesos educativos del menor. Estos espacios pueden organizarse de una manera puntual o como por ejemplo en clubs de familias.</p> <p>Poner en marcha Escuelas de Familias como espacios en los que puedan identificar e intercambiar experiencias con su grupo de iguales y además recibir formación psicoeducativa dirigida al refuerzo y al aprendizaje de valores y actitudes que favorezcan la implicación familiar en el proceso formativo de los hijos/as.</p>
	Reuniones de equipo para supervisar el PTF.	Coordinación periódica (interna y externa) con los profesionales implicados en el PTF con el fin de examinar el adecuado desarrollo de las acciones contenidas en el mismo y de introducir posibles cambios.
CENTRO EDUCATIVO	Sesiones con los centros educativos.	<p>Presentación al centro educativo (al equipo directivo y al profesorado) del proyecto de intervención.</p> <p>Acciones de sensibilización y formación sobre la cultura y la realidad gitana dirigidas al profesorado del centro.</p>
SOCIO COMUNITARIAS	Actividades encaminadas a la integración y participación comunitaria.	<p>Acciones que favorezcan la participación de las familias en actividades o recursos comunitarios (lúdicos, culturales, reivindicativos, etc.) con objeto de favorecer su integración social.</p> <p>Por ejemplo: <i>jornadas contra el racismo y la xenofobia, actividades por el día de la mujer y por el día del pueblo gitano, etc.</i></p>
	Coordinación y colaboración con otros agentes de la red comunitaria (recursos públicos de la administración local y autónoma y entidades sin ánimo de lucro).	Trabajo conjunto con otros recursos y derivación a los mismos en caso necesario. Colaboración con los Centros de Servicios Sociales, así como con otras ONGs que ofrecen servicios en la zona de intervención.

Mensajes e ideas clave

- ▶ Es clave la corresponsabilidad, que la familia se implique en su propio proceso de cambio.
- ▶ Proponer cambios que la familia pueda entender y abarcar, basados en la participación y en la negociación.
- ▶ Elaborar el PTF es un trabajo participativo que implica a todos (tutores, familias, orientadores, alumnos, etc.). Supone un esfuerzo importante de negociación para llegar a un consenso entre todas las partes y para que, especialmente las familias, se sientan parte activa del proceso.
- ▶ Promover en las familias su capacidad para elegir y decidir entre varios objetivos y alternativas de acción, teniendo siempre presente el compromiso responsable con el PTF diseñado conjuntamente con el profesional.
- ▶ Derivar a las familias a otros recursos y organizaciones cuando haya necesidades no cubiertas por el programa.
- ▶ Llegar a la meta final establecida implica un proceso gradual que tiene que ir acompañado de refuerzos positivos constantes.
- ▶ Valorar en todo momento los esfuerzos realizados para el logro de metas, por pequeñas que sean. Por ejemplo: *“Te llamo para felicitarte porque me ha dicho la profesora de inglés que tu hijo ha mejorado notablemente su comportamiento en clase”*. O bien, se puede utilizar una buena calificación en un examen, o un pequeño trabajo que ha sido valorado positivamente por la profesora, para reforzar los esfuerzos.
- ▶ Apoyar a las familias a superar los errores y el desaliento que inevitablemente tendrá lugar a lo largo del proceso y que puede hacerles abandonar la intervención. Los errores y retrocesos pueden convertirse en una oportunidad para revisar los objetivos previstos y redoblar los esfuerzos.



¡Alertas y aspectos a evitar!

- ▶ **Hacer copias de planes de trabajo de familias que “parecen iguales” a la hora de entender o valorar la educación de sus hijos. Se puede cometer el error de potenciar los déficits de la familia ante el proceso de cambio en el desarrollo socioeducativo de su hijo/a, generando un efecto indeseado.**
- ▶ **Enunciar objetivos en negativo, por ejemplo: “Dejen de hacer... No hagan...”. Acompañar los argumentos para convencerles de reproches, intimidación, amenazas o de la invalidación de sus puntos de vista.**
- ▶ **Proponer cambios como una confrontación en términos de “Yo profesional tengo la razón y vosotros estáis equivocados”.**
- ▶ **Actuar con personalismo, percibiendo cualquier resultado negativo de una familia como un resultado propio. Asumir la responsabilidad de cualquier error que cometan las familias como si lo hubiera cometido el profesional.**
- ▶ **Los mensajes contradictorios que a veces reciben las familias por parte de los diferentes profesionales implicados en la intervención. Por ello, es preciso establecer un solo interlocutor con la familia.**
- ▶ **Algunos profesionales opinan que es un contrasentido elaborar un documento escrito con los compromisos adquiridos con las familias para que estas lo firmen, máxime teniendo en cuenta que muchas de ellas no saben ni leer ni escribir. Además, algunos profesionales argumentan que para la mayoría de las familias gitanas el compromiso verbal, después de haber alcanzado un consenso, tiene mucha fuerza y, proponerles que firmen un documento puede ser vivido como una falta de confianza en la palabra dada. Sin embargo, para otros profesionales, utilizar un compromiso escrito resulta fundamental ya que compromete a las familias en su cumplimiento y puede apelarse al mismo en caso de incumplimiento. En cualquier caso, será el propio equipo de profesionales el que decida, según la realidad de las familias con las que trabaja, lo que estime más conveniente.**
- ▶ **Desvelar secretos que algunos miembros de la familia no querían que se supieran puede debilitar mucho el sentido de compartir las metas y objetivos.**

6.6. Sexta fase: Implementación de las acciones previstas en el Plan de Trabajo Familiar (PTF)

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

El objetivo es la implementación del PTF diseñado. Se trata de poner en marcha las acciones previstas para lograr el cambio en la familia (así como su seguimiento y revisión), realizando un acompañamiento en la integración educativa del alumnado, de manera que se asegure, entre otras cosas, una adecuada participación en la vida escolar del centro o su incorporación a otros recursos educativos.

En esta fase es muy importante mantener la implicación de los diferentes agentes, así como establecer una buena coordinación con todos ellos de cara al seguimiento y revisión del PTF.

Las dos acciones principales son:

- Desarrollar y hacer el seguimiento de Plan de Trabajo Familiar (PTF). Se trata de poner en marcha las acciones que han sido diseñadas, tales como:
 - Intervenciones individuales (siempre).
 - Intervenciones grupales (son aconsejables).
 - Derivación a otros recursos (si fuese necesario).
- Evaluación de los objetivos. Valorar cada uno de los objetivos que han sido planificados en el PTF y diseñar nuevos objetivos si fuera necesario.



A continuación se muestran las principales acciones que contribuyen a resolver las dificultades más comunes de esta fase:

Relacionadas con las familias:



ACCIONES PROPUESTAS

Concienciar a la familia de lo importante que es invertir a largo plazo.

Conviene que los profesionales tengan en cuenta los obstáculos que pueden surgir como consecuencia de los roles tradicionales asignados a las mujeres en algunas familias gitanas. Se trata de anticiparse a las posibles dificultades elaborando una estrategia previa de intervención.

La presencia de profesionales de sexo masculino puede, sobre todo en un primer momento, facilitar el contacto con los hombres que ejercen la autoridad en la familia (padres, abuelos, etc.)

Sería conveniente, en el caso en que las acciones se focalicen sobre las mujeres, trabajar paralelamente con una figura masculina con autoridad que pueda apoyar el proceso.

Es recomendable transmitir a las familias que se entiende su situación, sus dificultades, su angustia y que la finalidad de la intervención es ayudarles a solucionar sus problemas.

Al comienzo de la intervención es importante satisfacer alguna demanda de manera inmediata o rápida, con objeto de consolidar el vínculo con la familia.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

En algunas familias domina el valor de la inmediatez. Se valora el momento presente frente al medio y largo plazo y, en ocasiones, se priorizan otros aspectos frente a la educación.

Por ejemplo: no se compran los libros, pero se adquieren bienes de consumo que son prescindibles.

Caer en acciones paternalistas que generen dependencia de los servicios de apoyo.

En comunidades o grupos en los que los roles son muy tradicionales, la mujer suele estar supeditada a las necesidades familiares, siendo la primera en sacrificar sus estudios o cualquier conducta de independencia. Además, en este tipo de familias la autoridad formal la ejerce generalmente el varón.

Las mujeres suelen ser habitualmente las que se ocupan de las tareas del hogar, a la vez que proporcionan un apoyo a la economía familiar. También son las mujeres las que suelen encargarse del seguimiento del proceso educativo de los niños y niñas.

No conseguir la confianza y legitimación de la familia.



ACCIONES PROPUESTAS

Es importante que las familias tengan sentimientos de eficacia y de control para avanzar en los efectos esperados. Hay que asegurarse de que los esfuerzos que están realizando les compensen, reconociendo y elogiando constantemente sus logros y minimizando sus fracasos.

Es importante ayudar a las familias en las gestiones necesarias para que puedan disponer tanto de los libros como del resto de material escolar básico. En este sentido se puede facilitar por ejemplo el intercambio de libros o material escolar, la realización de fotocopias, o el acceso a "cheques de la infancia" para la compra de libros.

En todo caso hay que ser rápidos en la respuesta, movilizando todos los recursos al alcance (recursos ofertados por centros religiosos, centros de servicios sociales, etc.).

Por otro lado hay que ayudar a las familias a gestionar sus recursos económicos para lograr mayor eficiencia, por ejemplo diferenciando entre gastos básicos y prescindibles.

Pese al cambio de domicilio de las familias el profesional debería seguir realizando un seguimiento de su situación, procurando, cuando sea posible, la derivación de las mismas a un recurso adecuado cercano a su nuevo domicilio, y transmitiendo a los nuevos profesionales toda la información disponible respecto a la intervención desarrollada.

El profesional tiene que ser capaz de reajustar los objetivos establecidos en el PTF, consensuando nuevamente con la familia, si es preciso, un nuevo plan de trabajo. Se trata de ajustar el proceso de intervención y los objetivos al ritmo de la familia.

En determinadas situaciones el técnico tiene que ser capaz de derivar el caso a recursos más adecuados.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Las familias se sienten impotentes, desanimadas, poco eficaces y con escaso control sobre la situación.

Las familias plantean en un primer momento necesidades básicas puntuales, que si no se satisfacen pueden dificultar la posterior intervención educativa.

La falta de recursos económicos para la compra de libros, material educativo, uniformes, pago de excursiones o aportaciones voluntarias puede retraer a las familias y distanciarlas del centro educativo.

La necesidad de obtener resultados tangibles e inmediatos que si no se producen generan frustración y desmotivación.

La movilidad de algunas familias como consecuencia de su actividad laboral.

Por ejemplo: feriantes, temporeros del campo, etc.

La familia no responde al PTF.

Relacionadas con las familias y los centros educativos:



ACCIONES PROPUESTAS

Sensibilizar a la familia sobre la importancia de la escolarización y la finalización, al menos, de la educación obligatoria.

Mostrar referentes de personas gitanas que hayan estudiado o que lo estén haciendo.

Promover la creación de asociaciones de madres y padres (AMPAs) y sensibilizar a las familias gitanas sobre la conveniencia de su participación en las mismas. Intentar que participen activamente motivándoles a que adquieran alguna responsabilidad.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

La existencia de valores y convicciones no coincidentes con los del sistema educativo y que, por tanto, producen una falta de motivación de las familias.

Hay que tener en cuenta que la presión social en la comunidad gitana es muy fuerte, sobre todo para aquellas familias que viven en entornos en los que la comunidad gitana está presente de forma predominante.

Por ejemplo expresiones como: *"Mi niña no necesita seguir estudiando, tiene que ayudarme en la casa y cuidar a su hermano pequeño"*. *"Hay más peligro en el instituto que en la calle para mis hijos"*. *"Para el mercado y la chatarra no hace falta tener estudios. Me tiene que ayudar en el mercado"*.

La inexistencia de asociaciones de madres y padres, o similares, en los centros educativos, y si existen, la escasa participación de las familias gitanas.

Relacionadas a las redes de apoyo y el trabajo en equipo:



ACCIONES PROPUESTAS

Es importante contar con una red de apoyo que pueda complementar los recursos y apoyar la intervención planteada. Se trata de desarrollar una intervención familiar lo más integral posible.

En todo caso, es importante mantener una estrecha relación con los centros de Servicios Sociales y las organizaciones que intervienen con la comunidad gitana en la zona. En este sentido también hay que tener en cuenta a los departamentos de nuestra propia organización que intervienen en otros ámbitos.

La red creada tiene que adaptarse a los casos concretos, adecuando así un escenario en el que poder desarrollar el PTF.

A la hora de trabajar en red hay que motivar y facilitar que se establezca un feedback en el intercambio de información entre los técnicos, optimizando la eficacia del trabajo en red. Así, los canales de comunicación han de ser ágiles y eficaces, utilizándose para ello todos los medios al alcance (reuniones presenciales, teléfono, correo electrónico, foros de internet, etc.)

En el supuesto de que no existiera una red de apoyo habría que valorar si con los recursos disponibles sería conveniente poner en marcha la intervención. Es decir, si con los recursos propios podríamos obtener unos mínimos resultados. En este sentido es imprescindible ser realistas y adecuar la intervención a las posibilidades reales de los recursos disponibles.

Por otro lado, el profesional ha de informar a la familia sobre los recursos que ofertan otras entidades, derivando y acompañando a la familia (incluso físicamente) cuando se considere necesario.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

Carecer de una buena red de apoyo que permita una intervención integral con las familias, ya que por lo general las dificultades en el proceso educativo de los menores están relacionadas con dificultades en otros ámbitos.

No poder complementar la intervención que estamos realizando al no poder contar con recursos a los que derivar a las familias.

Reticencias por parte de algunas familias a trabajar con un conjunto de profesionales que tienen puntos de vista, intereses, responsabilidades y procedimientos diferentes.



ACCIONES PROPUESTAS

El trabajo en equipo y la supervisión son garantía de calidad. Se trata de compartir tanto el análisis sobre las necesidades de las familias como las decisiones respecto a la intervención.

La supervisión y el coaching son métodos muy eficientes para prevenir el síndrome de "burn out" (agotamiento y estrés) del profesional. Favorecen la objetividad en el tratamiento de los casos y permiten trabajar sobre la dependencia familia-profesional. La confianza en la persona que realiza la supervisión es clave.

Es necesario que los técnicos que trabajan con una familia (procedentes en ocasiones de diferentes campos profesionales) pongan en común los modelos teóricos que van a enmarcar la intervención. En este sentido, es recomendable que cada profesional conozca el enfoque teórico y los procedimientos prácticos del resto.

Compartir un mismo modelo teórico facilita el entendimiento, la comunicación entre profesionales y el compartir procedimientos técnicos. Todo ello favorece la coordinación.

Es importante prever la movilidad de los técnicos, que es muy frecuente, estableciendo además de un técnico de referencia para la familia otros profesionales de contacto. Por ejemplo: un coordinador o un técnico de apoyo.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

El aislamiento del profesional y el sentir que se trabaja en soledad.

La variedad de titulaciones de los profesionales, que suponen diferencias en sus modelos teóricos de partida, y que se traducen en ocasiones en una falta de acuerdo respecto a las técnicas y procedimientos de intervención.

En relación con esta situación podemos encontrar además actitudes de falta de colaboración o de conflicto entre los profesionales, así como fallos en la comunicación.

La movilidad de los técnicos, que supone para las familias tener que adaptarse a nuevas personas de referencia.

Mensajes e ideas clave

- ▶ Mantener una relación fluida con el centro educativo es fundamental para el éxito de la intervención.
- ▶ Explicitar y hacer conscientes a los padres y madres de que sus decisiones y actos repercuten en sus hijos e hijas no solo a nivel educativo sino emocional. Se trata de que entiendan que, por ejemplo, el hecho de que sus hijos e hijas lleguen tarde a clase reiteradamente, asistan al colegio sin asear, o no dispongan del material necesario puede generar en ellos una baja autoestima y unos elevados niveles de ansiedad. Esta toma de conciencia suele producir cambios significativos en las actitudes de los padres y las madres.
- ▶ Tener en cuenta que la intervención puede pasar por diferentes momentos, algunos de ellos muy frustrantes. En este sentido es importante tener capacidad para reconstruir a partir de los errores y fracasos, positivar la frustración y ofrecer actividades que motiven a los alumnos. Por ejemplo: *programar actividades lúdicas paralelas que pueden servir de vínculo (salidas a la playa, visitas a museos, excursiones a la naturaleza, etc.)*
- ▶ Ser capaces de adaptar el PTF a los posibles cambios que puedan darse en la situación de la familia.
- ▶ Mantener una coordinación activa y adecuada con los diferentes recursos, organizaciones y/o equipos profesionales involucradas en el desarrollo del PTF.
- ▶ Ofrecer una intervención desde una perspectiva multicausal e integral teniendo en cuenta los diversos factores económicos, culturales, educativos y sociales que están incidiendo en las diferentes situaciones.



Ejemplo de buena práctica de implementación de la intervención

La familia Heredia, formada por padre, madre y dos hijas de 10 y 11 años llegó al programa de éxito escolar voluntariamente tras ser informada del mismo en el centro educativo (con el que la entidad mantiene muy buena relación). Se establece con la familia un plan de trabajo consensuado, pero en la implementación comienzan los obstáculos.

En un primer momento la familia responde al plan de trabajo elaborado, pero al cabo de un mes las niñas comienzan a tener faltas sin justificar en el centro educativo, presentan mal comportamiento y han dejado de llevar los deberes hechos. Las notas de la última evaluación arrojan malos resultados académicos. Además, las niñas han dejado de participar de manera continuada en las actividades grupales de apoyo escolar ofertada por la organización.

El técnico decide concertar una entrevista con los padres para conocer cuáles son las causas de la actual situación. La familia verbaliza que tiene necesidades básicas sin cubrir y que no puede centrarse en lo relacionado con la educación de sus hijas. Se les ha retirado la ayuda social que se les daba desde Servicios Sociales y los padres tienen que salir a buscar chatarra durante todo el día, por lo que es la abuela materna, que tiene dificultades de movilidad, la que se encarga de las niñas.

Tras la reunión el técnico analiza el caso y detecta los siguientes obstáculos:

Una falta de confianza por parte de la familia con respecto al técnico, ya que si la hubiera habido, la familia habría acudido al técnico para informarle del cambio de la situación familiar. Además, la familia prioriza las necesidades básicas antes que la educación y no da suficiente importancia al hecho de que las niñas sigan su proceso educativo normalizado. No son conscientes de los daños colaterales que provoca el absentismo de las menores.

En este sentido el técnico considera que tiene que replantear sus estrategias con respecto a la familia.

Lo primero que decide es recobrar la confianza de la familia, transmitiendo su preocupación por la situación que están viviendo y su deseo sincero de ayudar a resolver el “bache”.

Posteriormente decide consensuar nuevamente con la familia los objetivos del plan de trabajo (PTF), teniendo en cuenta que tiene que reforzar cualquier cambio positivo, por pequeño que sea, que la familia ya consiguió y, paralelamente, intentar satisfacer algunas de las necesidades básicas que presenta la familia en la actualidad.

Les recuerda a los padres el cambio que dieron sus hijas cuando se comenzó a trabajar. La situación ahora es diferente y por ello el técnico se pone en contacto con Servicios Sociales para hacer un seguimiento de las ayudas solicitadas. Habla con los padres de uno de los niños con los que se interviene, y que asiste al mismo centro educativo que las hijas de la familia Heredia, para que les ayuden recogiendo a sus hijas de camino al colegio.

El técnico decide además sentarse con la familia Heredia para ayudarles a gestionar sus ingresos económicos, prescindiendo de los gastos superfluos y haciendo hincapié en las necesidades básicas de la familia y en la educación de las hijas. En este momento, el técnico tiene que hacer ver a la familia que el futuro de sus hijas depende de su educación. Es un buen momento para hacerles conscientes de las repercusiones negativas de no haber terminado los estudios.

Tras una reunión con Servicios Sociales se consigue una ayuda puntual de emergencia. Además, la familia acepta el asesoramiento del técnico para gestionar de manera eficiente la ayuda económica recibida. Paralelamente se deriva al padre a un programa de búsqueda activa de empleo en horario de tarde.

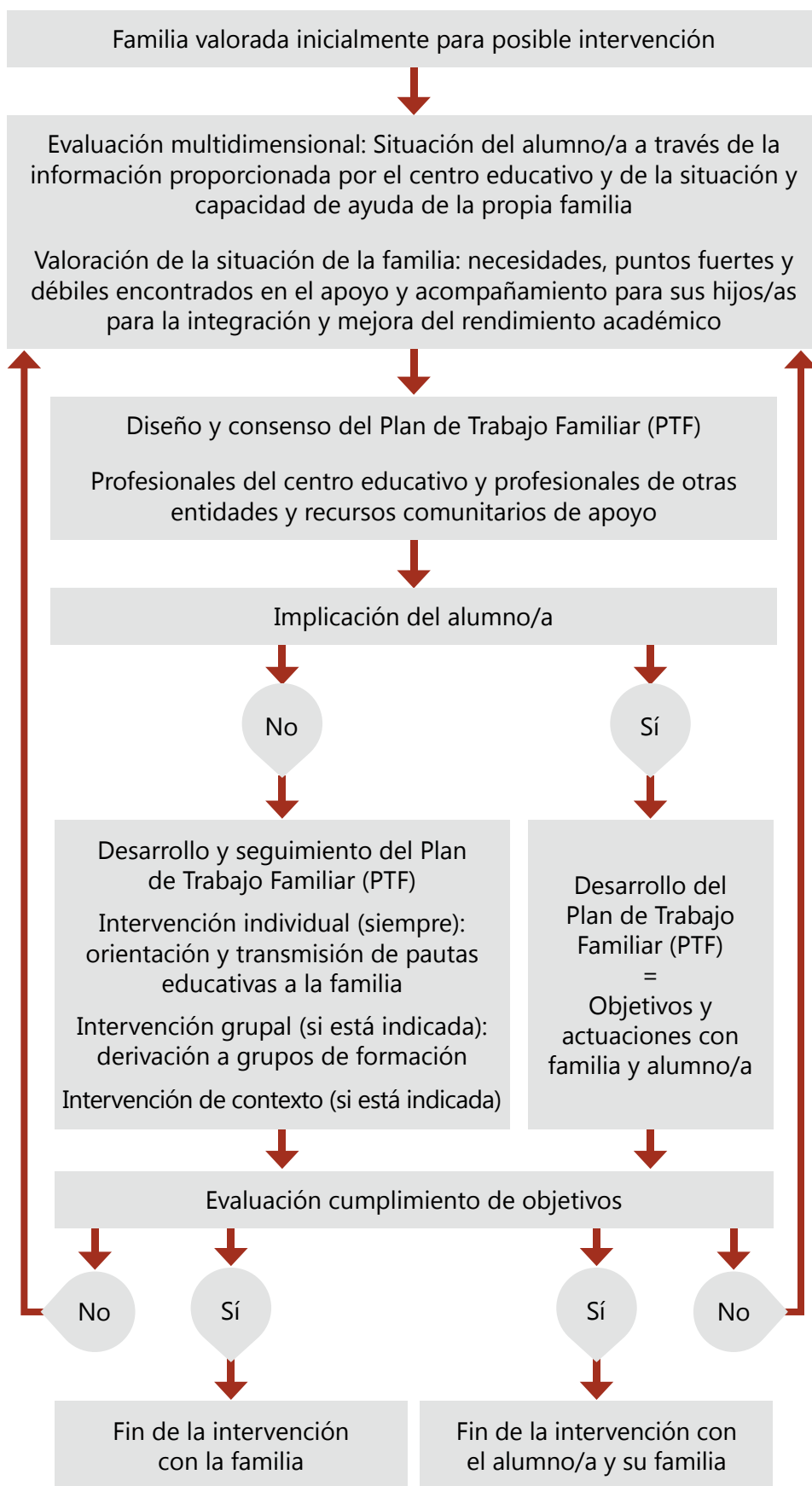
Los padres llevan a las hijas por la mañana al centro educativo. Se ha acordado con el centro que las niñas lleguen un poco antes, cuando los padres salen a trabajar. Tras las clases, la madre de otro de los niños del programa las recoge y las lleva, junto a su propio hijo, a la actividad de refuerzo escolar desde donde las recogen sus padres a última hora de la tarde.



¡Alertas y aspectos a evitar!

- ▶ **Sobredimensionar las expectativas sobre los resultados del trabajo de los técnicos y minusvalorar las propias capacidades y recursos de las familias. Por ejemplo: *“Usted no se preocupe que esto se lo arreglo yo. ¡Déjenlo en mis manos!. O bien: “No hay nada que hacer con esta familia, es un desastre, no colabora y rechaza cualquier tipo de actuación”.***
- ▶ **Los centros gueto y la concentración de niños y niñas gitanos en determinadas aulas. Es importante que haya referentes gitanos positivos en los centros (otros alumnos gitanos) pero huyendo de la concentración de menores gitanos en centros o aulas.**
- ▶ **Incurrir en el paternalismo y la dependencia familiar del profesional, favoreciendo comportamientos que no promuevan la autonomía de las familias. No hay que perder de vista en las respuestas que el papel del profesional es proporcionar información, orientación y apoyo, pero no acompañar constantemente y asumir responsabilidades que no le corresponden.**
- ▶ **La desmotivación del equipo. La implantación del PTF es un proceso largo y dificultoso y hay momentos en los que la familia puede retroceder en su evolución. Incluso cuando el desarrollo del proceso de intervención atraviese dificultades es importante mantener una actitud positiva.**

Proceso de intervención con familias



6.7. Séptima fase: Seguimiento y evaluación de la intervención

¿Qué se pretende en este momento concreto de la intervención?

En esta fase se pretende realizar una recogida sistemática de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan emitir un juicio de valor sobre la intervención realizada en cuanto a la adecuación del proceso de implementación, el grado de cumplimiento de los objetivos previstos, la pertinencia y la eficiencia del programa.

La evaluación puede ser interna o externa al programa. Las evaluaciones internas son las que habitualmente realiza el equipo que ha diseñado e implementado el programa. Comúnmente estas evaluaciones se centran en analizar datos sobre la implantación del proceso, su cobertura y el grado de consecución de los objetivos. La evaluación interna, con la metodología y herramientas a utilizar, ha de estar prevista desde la propia concepción del programa.

Durante el proceso de evaluación es conveniente y recomendable que tanto los análisis como los informes sean realizados por el conjunto del equipo (o en el marco del equipo de trabajo). Esta evaluación interna tiene que ser considerada como un proceso que ayudará a los profesionales a recibir una información (feed-back) continua sobre el desarrollo de las acciones y que les permitirá enfrentar juntos las dificultades y aprender de ellas.

Las evaluaciones externas son aquellas que se llevan a cabo por equipos especializados ajenos a la intervención. Si es posible, se recomienda contar siempre con un evaluador externo que ayude a revisar y controlar cualquier aspecto de la intervención que haya podido ser obviado.

Los pasos a seguir para el diseño de la evaluación son los siguientes:

- Determinar los aspectos que es necesario conocer sobre el proceso de implantación del programa y sobre sus resultados.
- Identificar los indicadores en función de las preguntas que se quieren contestar y, a continuación, elegir los métodos y técnicas que se utilizarán para dar respuesta a los indicadores definidos.
- Planificar la recogida de información, y analizar los datos que se van recopilando, así como conocer las opiniones de los agentes clave involucrados en el desarrollo del proyecto (stakeholders): beneficiarios, equipo de profesionales que implementan el programa directamente, profesionales de la red de apoyo relacionados, representantes políticos que toman las decisiones sobre la intervención.
- Emitir un informe periódico sobre el desarrollo del programa y sobre los resultados. Estos informes permitirán conocer lo que ocurre en la intervención e introducir los cambios necesarios. Son también importantes para comunicar cual está siendo el desarrollo del programa y para darle visibilidad y, en ocasiones, incluso, para aumentar la sostenibilidad del mismo.

- Contar, como instrumentos de evaluación, con las herramientas desarrolladas para la implantación del programa. Se puede contar, por ejemplo, con el Plan de Intervención Familiar y su seguimiento, los diarios de campo, las actas de las reuniones, los registros de asistencia a las actividades, las ausencias de los estudiantes a la escuela, etc.
- Establecer reuniones o entrevistas para conocer las opiniones de los participantes. Las encuestas son un instrumento adecuado pero a veces y, según el tipo de poblaciones, son difíciles de aplicar. En su lugar, determinadas técnicas cualitativas, tales como entrevistas estructuradas o semiestructuradas o grupos focales tienen el mismo valor y permiten conocer y valorar lo que está ocurriendo con el programa.
- Acompañar la evaluación de una serie de recomendaciones de mejora de la intervención; tanto del proceso de la implementación, como para el logro de los resultados previstos.
- Difundir los resultados de la evaluación, ya sea a través de publicaciones, o a través de seminarios, foros o conferencias.
- Prestar especial atención a asegurar la confidencialidad y la protección de los datos, principalmente si estos son compartidos por agentes diferentes.



A continuación se muestran las acciones que contribuyen a resolver las dificultades más comunes de esta fase:



ACCIONES PROPUESTAS

Es necesario crear cultura de evaluación. Es decir, trabajar para que la evaluación sea percibida como un elemento enriquecedor encaminado a la mejora de la intervención, y no al enjuiciamiento crítico de los profesionales.

Es muy importante utilizar técnicas de recogida de información cualitativa, tales como: cuadernos de campo, anecdóticos, informes, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, etc. No hay que olvidar que los resultados numéricos, por sí solos, no implican calidad.

Hay que capacitar a los profesionales en la práctica del seguimiento y la evaluación de programas.

Hay que establecer un equilibrio entre la calidad y la cantidad de los registros, intentando no sobrecargar a los profesionales.

Es necesario buscar métodos adecuados y factibles en función de las características de la población destinataria.

Siempre que sea posible es conveniente pedir apoyo a otros profesionales que intervengan en el caso.

Prever en el diseño de la evaluación los posibles factores que pueden alterar la recogida de información o el valor de los resultados aportados.



DIFICULTADES MÁS COMUNES

El elevado volumen de trabajo, que no facilita ni la recogida de información ni la reflexión.

La falta de capacitación de algunos profesionales respecto a la práctica del seguimiento y la evaluación, que provoca que no se aprecie la importancia de las mismas y se perciban como una sobrecarga de trabajo que ralentiza la intervención.

La recogida y análisis exclusivo de información cuantitativa, que invisibiliza el proceso y todos los esfuerzos realizados.

Los requisitos del programa respecto a la utilización de herramientas o resultados a conseguir pueden condicionar la intervención con la familia. En algunos casos, el hecho de cumplimentar numerosos registros puede dejar en un segundo lugar la propia intervención familiar.

La pérdida de los actores del proceso (tanto por el abandono de la intervención por parte de las familias, como por la movilidad de los equipos técnicos y de los responsables políticos) puede afectar al proceso de evaluación y, por tanto, a los resultados obtenidos en la misma.

Para el diseño de la evaluación de las dos dimensiones, proceso y resultados, se han establecido una serie de criterios⁶: de eficacia, cobertura y desempeño, para la evaluación del proceso; y de eficacia para la evaluación de resultados.

El criterio de valor de eficacia, como señala Ligeró, J.A. (2008) "mide si la intervención causa los efectos deseados en una determinada población beneficiaria, teniendo en cuenta los objetivos específicos y los operativos, así como las finalidades que se habían previsto en el programa o servicio, tanto de su planificación de resultados, como de los procesos establecidos". El criterio de cobertura "consiste en evaluar hasta que punto un programa llega a la población beneficiaria del mismo, es decir, se trata de poner en relación la población real receptora del programa, con la población teórica que debería recibir el programa". Y el criterio de valor de desempeño "analiza si las actuaciones se han realizado correctamente".

En función de cada uno de los criterios seleccionados, se establecen una serie de preguntas clave sobre el desarrollo del programa, unos indicadores y unos instrumentos y técnicas de recogida de información. Se trata de facilitar a los profesionales la elección de los indicadores en función de las preguntas formuladas sobre los diferentes aspectos del programa.

Los indicadores son medidas útiles para seguir la evolución de diferentes variables. Estas variables pueden ser cuantitativas (número de horas, número de personas, etc.) o cualitativas (por ejemplo; la satisfacción con el programa o con las actividades).

Los indicadores seleccionados a continuación están formulados en positivo, aunque es también recomendable prestar atención a los resultados no positivos, y a los negativos. Es importante analizar y hacer frente a los momentos de conflicto, a las situaciones de crisis en la intervención, a los puntos débiles y a los fracasos. Es preciso aprender de los errores.

Para completar la evaluación de los indicadores de resultados y de las acciones del programa se recomienda utilizar otro tipo de métodos, como las entrevistas, los grupos focales, las sesiones de revisión del equipo, etc.

⁶ Un criterio se define como "el estado más positivo de un programa y lo compara con la situación real, contraste que permite emitir un juicio de valor". (Ligeró, J.A. 2008).

NECESIDADES INFORMATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

CRITERIO DE VALOR: EFICACIA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>¿Ha sido adecuado el plan de comunicación y difusión del programa?</p> <p>¿Cómo han conocido las familias la existencia del programa?</p>	<p>Grado de eficacia de las estrategias de comunicación y difusión del programa: Porcentaje de familias que consideran adecuadas las estrategias de difusión del programa, y principales vías de conocimiento.</p>	<p>Registro de familias que solicitan información sobre el programa.</p> <p>Registro de las entrevistas con los centros educativos para conocer qué familias gitanas tienen hijas e hijos matriculados y cuáles son susceptibles de participar en el programa, y a cuántas se ha informado.</p> <p>Registro de familias nuevas que llegan al programa en un período determinado.</p> <p>Cuestionarios adaptados al nivel de los padres y madres.</p>
<p>¿Las familias han acogido las actuaciones tan positivamente como estaba previsto?</p> <p>¿El nivel de satisfacción de las familias con relación al desarrollo de las actuaciones y al equipo de profesionales ha sido el previsto? En caso negativo, ¿cuáles han sido las dificultades?</p> <p>¿Las familias han realizado alguna sugerencia para que la intervención sea más eficaz y pertinente? ¿De qué tipo?</p>	<p>Porcentaje de familias satisfechas con el trato recibido: amabilidad, atención personal y claridad informativa.</p> <p>Porcentaje de familias que consideran útil la información y orientación que han recibido por parte del profesional.</p> <p>Continuidad en el programa: Número de familias que empiezan y finalizan el curso escolar en el programa y que continúan en años sucesivos.</p> <p>Porcentaje de padres y madres que recomendarían este programa a otras familias de la comunidad gitana.</p>	<p>Cuestionario de satisfacción dirigido a las familias.</p> <p>Informe de evaluación a final de curso realizado en coordinación con el centro educativo.</p> <p>Registros de altas y bajas de familias y alumnado participante.</p>
<p>¿Los padres y madres que han participado en los grupos de capacitación familiar han valorado positivamente la atención recibida?</p>	<p>Porcentaje de usuarios satisfechos con la formación recibida.</p>	<p>Cuestionario de satisfacción anónimo para padres y madres al final de las sesiones.</p> <p>Registro de observación/valoración por parte del monitor/a de las sesiones.</p>

NECESIDADES INFORMATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

CRITERIO DE VALOR: DESEMPEÑO

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>¿Está satisfecho el equipo técnico del programa con el proceso de implementación del mismo?</p> <p>¿Se han desarrollado las actuaciones tal y como estaba previsto?</p>	<p>Grado de satisfacción del equipo de profesionales del programa con el desarrollo de las actuaciones previstas.</p> <p>Grado de satisfacción del equipo de profesionales con el apoyo y la coordinación con otros recursos.</p> <p>Grado de satisfacción del equipo de profesionales con el nivel de aceptación del programa por parte de las familias y por parte de los centros educativos.</p> <p>Otros programas educativos con apoyo escolar.</p> <p>Otros programas de infancia y juventud desarrollados por otras entidades del tercer sector (de educación de calle, de servicios sociales, etc.).</p>	<p>Cuestionario de satisfacción y valoración para los profesionales.</p> <p>Actas de las reuniones.</p> <p>Acuerdos alcanzados con otras entidades sobre intervenciones familiares.</p> <p>Registros de familias informadas, de familias participantes, del número de alumnado derivado y cumplimiento del perfil propuesto.</p>
<p>¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso en cada una de las fases de la intervención?</p>	<p>Grado de adecuación de los procesos previstos con los realizados en la práctica (indicador cualitativo).</p>	<p>Anecdotario del técnico responsable del caso.</p>
<p>¿Se han llevado a cabo los protocolos de derivación de casos a otros recursos?</p>	<p>Número de casos derivados a otros recursos según los protocolos previstos.</p>	<p>Registros.</p>
<p>¿Se ha llevado a cabo un seguimiento y un acompañamiento de las familias a través de un Plan Trabajo Familiar?</p>	<p>Número de Planes de Trabajo Familiar elaborados consensuadamente entre los profesionales, el profesorado, las familias y otros agentes educativos, con objetivos adaptados y con un planteamiento progresivo de cumplimiento para cada caso.</p>	<p>Informe social donde se evalúa el plan de trabajo.</p> <p>Evaluación de los PTF (cumplimiento de objetivos, indicadores...).</p> <p>Acta de la reunión de evaluación de cada caso con los técnicos que están implicados en la intervención educativa.</p>

NECESIDADES INFORMATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

CRITERIO DE VALOR: DESEMPEÑO

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>¿Los profesionales que colaboran en el caso familiar se preguntan entre sí sus puntos de vista acerca de las necesidades y sus soluciones?</p> <p>¿Se ha validado el trabajo de los demás?</p> <p>¿Se han planificado actuaciones conjuntas con recursos y agentes sociales que intervienen con este colectivo?</p> <p>¿Cuáles son los objetivos e indicadores específicos de cada uno de los profesionales implicados en la intervención con la familia desde diferentes ámbitos?</p> <p>¿Son coherentes y complementarios?</p>	<p>Número y tipología de intervenciones conjuntas con recursos y agentes sociales.</p> <p>Número de objetivos e indicadores comunes.</p> <p>Número de objetivos e indicadores específicos de los diferentes recursos implicados.</p>	<p>Modelo de colaboración con entidades y recursos.</p> <p>Actas de las reuniones mantenidas con estas entidades y recursos.</p> <p>Evaluación de los PTF: acciones desarrolladas y agentes implicados en las mismas.</p>
<p>¿Se ha seguido el procedimiento previsto de atención a las familias?</p>	<p>Análisis y valoración de los procedimientos seguidos</p>	<p>Evaluación de los PTF.</p>

NECESIDADES INFORMATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

CRITERIO DE VALOR: COBERTURA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
<p>¿Se ha ofertado la orientación y el acompañamiento familiar a todas las familias que lo necesitaban?</p> <p>¿La intervención está llegando a los beneficiarios previstos?</p> <p>¿Existen sesgos?</p>	<p>Familias con las que se interviene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde otros programas de la entidad en el municipio, barrio o centro educativo, siempre que cumplan el perfil exigido. • Desde los programas de otras entidades. <p>Familias con las que se interviene desde el programa: Número de familias con las que se interviene individualmente y perfil de las familias.</p> <p>Número de grupos informativos y de orientación realizados.</p> <p>Número de familias participantes en grupos de sensibilización motivación y refuerzo.</p>	<p>Memorias de otros programas.</p> <p>Ficha de familia.</p>
<p>¿Está teniendo aceptación el programa en los centros educativos?</p>	<p>Número de centros educativos que demandan firma de convenio de colaboración.</p> <p>Número de centros educativos implicados en el programa de intervención familiar.</p>	<p>Hoja de registro de intervenciones familiares.</p> <p>Número de convenios firmados con centros educativos.</p>
<p>¿Está teniendo aceptación el programa en el entorno comunitario?</p>	<p>Número de agentes educativos comunitarios implicados en el PTF.</p> <p>Número de otro tipo de agentes comunitarios implicados en el PTF.</p> <p>Número de convenios firmados con entidades.</p>	<p>Ficha de familia.</p>

NECESIDADES INFORMATIVAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

CRITERIO DE VALOR: COBERTURA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
¿El programa consigue contactar e intervenir con las familias con mayores dificultades y necesitadas de apoyo respecto a la integración escolar de sus hijos/as, tal y como estaba previsto?	Porcentaje de familias con las que se ha intervenido que reúnen el perfil establecido en el programa.	Base de datos en la que figura la información básica de todos los usuarios del programa, el diagnóstico y las acciones desarrolladas.
¿Son derivadas al programa familias con las que se está interviniendo desde otros programas comunitarios?	Porcentaje de familias procedentes de otros programas.	Fichas de derivación.

En relación al logro de objetivos individuales es importante revisar objetivos y metas plasmados en el PTF, para ello es de utilidad la "Ficha de Revisión" que se recoge a continuación.

Ejemplo de formato para la revisión de objetivos y metas⁷

	SÍ	NO	REVISAR
1. ¿Los objetivos se han definido como fruto de una negociación con la familia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Los objetivos han sido avalados por el centro educativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Son objetivos realistas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Hay tiempo y recursos para lograrlos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Los objetivos están expresados con claridad? (no son ambiguos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Los objetivos están escalonados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Hay saltos grandes entre los pasos previstos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Hay objetivos que se solapan entre ellos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Es posible comprobar el tiempo de consecución?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Es posible comprobar la consecución de los pasos previstos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Se han definido indicadores de logro de forma precisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ¿El Plan de Trabajo Familiar ha sido diseñado adecuadamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Comentarios:			

7 Escudero.V. (2009) "Guía práctica para la intervención familiar". Junta de Castilla y León.

Es esencial seleccionar un indicador de consecución para cada meta concreta establecida. El indicador es la conducta, habilidad o la situación concreta que mejor representa la meta.⁸ Por ejemplo: el alumno ha sido puntual al llegar al colegio a lo largo de dos meses; el alumno no ha faltado al colegio sin causa que lo justifique durante un trimestre; el alumno ha asistido a clases de refuerzo con la frecuencia prevista, etc.

Pero es también relevante, para una mejor comprensión de los indicadores, del proceso y los resultados del programa, recoger información sobre los aspectos cualitativos de la intervención. Esto significa completar la información utilizando métodos cualitativos.

A continuación, se formulan algunas preguntas clave en relación a la consecución de objetivos y metas.

INDICADORES SOBRE LOS EFECTOS/RESULTADOS DEL PROGRAMA A NIVEL INDIVIDUAL

CRITERIO DE EFICACIA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
¿Ha progresado la familia en el logro de los objetivos previstos en el PTF?	Progreso de cada familia participante en el programa: grado de implicación escolar, colaboración con el centro educativo, implicación y apoyo al alumno/a, etc.	Documento que recoge el diseño del PTF. Comparación con situación inicial (diagnóstico) y grado de avance en el cumplimiento del PTF previsto en relación a los objetivos a corto, medio y largo plazo. Cuaderno de campo. Ficha de seguimiento de los indicadores diseñados.
¿Ha progresado el alumno/a en el logro de los objetivos previstos en el PTF?	Progreso del alumnado cuyas familias participan en el programa: grado de integración escolar, reducción del absentismo, mejora de resultados académicos, etc.	Comparación con situación inicial (diagnóstico) y grado de avance en el cumplimiento del PTF previsto. Base de datos de seguimiento de los casos.

8 Escudero.V. (2009). "Guía Práctica para la intervención familiar". Junta de Castilla y León.

INDICADORES SOBRE LOS EFECTOS/RESULTADOS GLOBALES DEL PROGRAMA

CRITERIO DE EFICACIA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
¿Cuántos alumnos y alumnas, hijos/as de las familias con las que se ha intervenido, han mejorado sus hábitos de trabajo?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido.</p> <p>Porcentaje de los que mejoran sus hábitos de trabajo desde el inicio al final del curso escolar.</p>	Registros individuales de la familia y el alumno.
¿Cuántos alumnos y alumnas mejoran en la consecución de los objetivos curriculares?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido.</p> <p>Porcentaje de los que mejoran en la consecución de los objetivos curriculares.</p>	<p>Información aportada por el centro: tutores, Departamentos de Orientación, etc.</p> <p>Comparativa de calificaciones.</p>
¿Cuántos alumnos y alumnas han reducido su absentismo escolar?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido.</p> <p>Porcentaje de los que reducen su absentismo escolar desde el inicio al final del curso escolar.</p>	<p>Controles de asistencia de los centros educativos o de los Centros de Servicios Sociales (Problema: no siempre son rigurosos en los registros).</p> <p>Seguimiento de la evaluación trimestral que se realiza con cada alumno.</p>
¿Cuántos alumnos y alumnas han terminado la educación primaria con todas las asignaturas superadas?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido en 6º de primaria.</p> <p>Porcentaje de los que terminan la educación primaria con todas las asignaturas superadas.</p>	<p>Seguimiento final que se realiza con cada alumno.</p> <p>Calificaciones escolares.</p>
¿Cuántos alumnos y alumnas han pasado de educación primaria a secundaria?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido en 6º de primaria.</p> <p>Porcentaje de los que pasan de educación primaria a educación secundaria.</p>	<p>Seguimiento final que se realiza con cada alumno.</p> <p>Incorporación efectiva al centro de educación secundaria.</p>

INDICADORES SOBRE LOS EFECTOS/RESULTADOS GLOBALES DEL PROGRAMA

CRITERIO DE EFICACIA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
¿Cuántos alumnos y alumnas obtienen el graduado en ESO?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido en 4º de la ESO, o cursando estudios que den la posibilidad de titular.</p> <p>Porcentaje de los que obtienen el título de graduado en ESO.</p>	<p>Calificaciones escolares.</p> <p>Seguimiento final que se realiza con cada alumno.</p>
¿Cuántos alumnos y alumnas se incorporan a estudios postobligatorios?	<p>Número total de alumnos y alumnas con los que se ha intervenido.</p> <p>Porcentaje de los que se incorporan a otros estudios postobligatorios.</p>	<p>Seguimiento de los alumnos al finalizar ESO: Matriculaciones en FP, Bachillerato, etc.</p>
¿Las familias han mejorado su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas según lo previsto?	<p>Número total de familias con las que se ha trabajado.</p> <p>Porcentaje de familias que han mejorado su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas a lo largo del curso escolar.</p>	<p>Cuestionario tipo escala de evaluación final de cada profesional para medir la implicación de la familia, recogiendo ítems tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolariza a su hijo/a en edad obligatoria. • Lleva a su hijo/a regularmente al centro. • Justifica las faltas. • El menor va aseado. • Acude a reuniones con el tutor cuando éste le cita. • Controla si tiene tareas escolares. • Permite que su hijo/a vaya a salidas y excursiones. • Pide cita por su cuenta para interesarse por la evolución de su hijo/a.

INDICADORES SOBRE LOS EFECTOS/RESULTADOS GLOBALES DEL PROGRAMA

CRITERIO DE EFICACIA

NECESIDADES INFORMATIVAS Y PREGUNTAS RELEVANTES	INDICADOR	TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
¿Los centros educativos han mejorado su implicación en las acciones que desarrolla el programa según lo previsto?	<p>Número total de centros educativos contactados y con los que se ha establecido una relación.</p> <p>Porcentaje de centros que mejoran su grado de implicación en las acciones que se llevan a cabo desde el programa.</p>	<p>Informe que realiza la coordinadora del programa al final de cada curso teniendo en cuenta el grado de implicación del centro.</p> <p>Registro del número y tipo de demandas planteadas a los técnicos.</p> <p>Oferta de pautas de intervención y materiales de trabajo adaptados.</p>
¿Se ha incrementado el número de centros que han incorporado mecanismos de atención a la diversidad cultural?	<p>Número total de centros educativos contactados y con los que se ha establecido una relación.</p> <p>Porcentaje de centros que han incorporado mecanismos de atención a la diversidad cultural a partir del inicio del programa.</p>	<p>Base de datos.</p> <p>Número de convenios firmados.</p>
¿Se ha fomentado el trabajo en red mediante la intervención conjunta y coordinada de los recursos comunitarios?	<p>Protocolos de coordinación con los diferentes agentes sociales.</p> <p>Número de actuaciones en red planificadas y gestionadas conjunta e interdisciplinariamente con recursos públicos, entidades del tejido asociativo, recursos sociosanitarios, etc.</p>	<p>Registros y memorias de actividades.</p> <p>Modelo de plan de acción social compartido y firmado por todas las entidades coordinadas.</p>

Las respuestas a estos interrogantes son clave para ir adecuando y mejorando la implementación de la intervención con objeto de que se ajuste lo más posible a las necesidades y expectativas sobre todo de las familias, pero también del alumnado y de los centros educativos.

Algunas herramientas o instrumentos que se suelen utilizar para el seguimiento y la evaluación del proceso y de los resultados, además de las señaladas en las Matrices de Evaluación presentadas, son:

- Ficha de centro.
- Ficha alumnado.
- Ficha base de cada familia. (Registro de Información familiar).
- Base de datos de educación en la que figura la información básica de todos los usuarios del programa, así como las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado.
- Ficha de derivación.
- Registro de acciones y de asistencia de los alumnos a las mismas.
- Ficha de acciones grupales.
- Cuaderno de campo de los profesionales.
- Actas de reuniones con otros agentes implicados y acuerdos alcanzados.
- Contratos de participación: centros educativos, alumnado y familias.
- Informes de valoración de los efectos de la intervención en el alumnado.
- Entrevistas a agentes críticos implicados en la intervención.
- Grupos focales con familias implicadas en la intervención.

Mensajes e ideas clave

- ▶ Es fundamental visibilizar el trabajo que se está realizando, difundiendo, además de los resultados finales, los resultados intermedios y el proceso de implementación del programa.
- ▶ Es importante registrar datos cuantitativos: número de participantes, frecuencia de las acciones, resultados, etc. Para ello se pueden diseñar fichas de registro, cuestionarios, o escalas en la que se puntúe en qué medida se consiguieron los avances previstos.
- ▶ Además de los datos cuantitativos, es muy importante recoger y sistematizar datos cualitativos, entre los que han de encontrarse todos aquellos datos relacionados con el proceso de implementación del programa. Se trata de construir “la caja negra de la intervención” utilizando anecdotarios, cuadernos de campo, informes, entrevistas, reuniones, grupos focales, etc.
- ▶ La información recogida y sistematizada tiene además que visibilizar los errores cometidos tanto en la planificación del programa como en el proceso de implementación del mismo. En este sentido, es importante que la evaluación contenga una serie de recomendaciones de mejora.
- ▶ Hay que prestar atención al desarrollo de las competencias y aptitudes de los alumnos; por ejemplo al proceso de aprendizaje de leer y escribir. Estos aspectos deben ser considerados en el seguimiento del PTF y en la evaluación individual.
- ▶ Dar información (feedback) a las familias, al profesorado, y al resto de agentes implicados en la intervención sobre los resultados del programa, las principales dificultades y los retos de futuro, entre otras cuestiones.





Ejemplo de una buena práctica de intervención: Caso familiar en el que se ilustran todas las etapas descritas, desde la captación hasta el final seguimiento y evaluación

Descripción de la captación de la familia

El caso de Susana viene derivado del centro educativo.

Se presenta el programa educativo en los dos centros educativos de la zona y se aprueban en el Consejo Escolar, de esa manera se cierran compromisos y acuerdos con los centros.

Se establece el perfil de alumnado beneficiario y en función de esto nos facilitan información de los alumnos propuestos.

A continuación, en la sede de nuestra organización se decide que la alumna, Susana, al tener el perfil definido, sea beneficiaria del Programa.

Primeros contactos

En el centro educativo se ponen en contacto con la familia por teléfono. Les ofrecen una breve explicación sobre quiénes somos, con quién trabajamos y qué queremos conseguir. Se acuerda una primera cita con la madre en un espacio neutral.

Se mantiene el encuentro y le explicamos con claridad quiénes somos y específicamente el programa educativo a través de palabras sencillas. Se da un mensaje concreto y observamos atentamente su reacción, tanto el lenguaje verbal como el no verbal.

El acercamiento lo realizamos con una actitud de humildad, no perdiendo de vista que los profesionales somos un agente externo a su realidad y su entorno.

Cuando la madre nos explica una situación conflictiva vivida con el centro educativo, en lugar de emitir un juicio, nos preguntamos cómo se ha desarrollado la situación, analizamos paso a paso el conflicto, reflexionando sobre determinados comportamientos y tratando de entender la situación en cuestión.

Asimismo, provocamos una reflexión conjunta sobre las expectativas de las familias con relación al apoyo y el acompañamiento que les ofrecemos, realizando un contraste entre las necesidades percibidas y sentidas por las familias y las demandas reales. Intentamos que la familia verbalice la demanda concreta, es decir: ¿cuáles son realmente sus intereses? ¿Qué cree que la intervención que le ofrecemos les puede aportar? Hacemos un esfuerzo especial para que les quede claro nuestra disposición a ayudarles.

Tratamos de conseguir que la familia perciba que es tratada con amabilidad, que la relación se basa en la confianza y el interés en ayudarles. Le transmitimos que nos importa el rendimiento académico de sus hijos y que estamos ahí para ellos.

Asimismo, tratamos de entender y compartir su punto de vista sobre sus necesidades e intereses y las experiencias que ha tenido con el centro educativo.

Se hace hincapié en todo momento en hacer partícipe y corresponsable a la familia de la intervención. Se intenta en todo momento resaltar la importancia de la implicación del padre, no solo de ella.

Para mejorar la atención de la familia, la comprensión y la aceptación simplificamos la información y presentamos los mensajes de forma entendible, utilizando un lenguaje cercano y cálido, con palabras y frases cortas, y nos apoyamos en ejemplos de una manera didáctica.

Hacemos un esfuerzo importante en que el lenguaje que utilizamos con la familia sea lo suficientemente claro como para que entiendan todo: el porqué de la intervención, los objetivos que queremos conseguir, la trayectoria de futuro y la mejora.....Paralelamente, vamos comprobando que la información transmitida va siendo entendida a través de preguntas que formulamos o interrogantes antes de dar los mensajes.

Nuestra actitud es flexible, conciliadora, abierta, y proactiva: "Vamos a hacer algo juntos". Asimismo, transmitimos y mantenemos una visión positiva: "Tú puedes lo mismo que tus vecinos, la familia Heredia que ha conseguido que su hijo saque el título de la E.S.O"

Le transmitimos optimismo y esperanza: "Creemos en vuestras capacidades y os vamos a ayudar a fortalecerlas para sacar a flote todas las potencialidades que tenéis en la familia para ayudar a vuestros hijos".

Aceptamos lo que ellos deciden y tratamos de conocer, entender y manejar su realidad y sus claves culturales legitimando su comportamiento: las normas de respeto, las relaciones entre los sexos, los diferentes roles dentro de la familia, el respeto hacia los mayores, etc., en definitiva, reconocemos y legitimamos su cultura y sus dificultades. Aceptamos que perciben, piensan y sienten de manera diferente.

Diagnóstico inicial

Ambos padres de la familia acuden a las instalaciones de la entidad para conocer a los técnicos y en concreto a la técnica responsable del programa educativo.

Allí mismo firman una autorización y un compromiso. Consideran que están trabajando en colaboración para mejorar el rendimiento escolar de su hija, y valoran el tiempo que comparten en las entrevistas con los profesionales. Hacemos explícitos conjuntamente los objetivos que pretendemos, los definimos de modo operativo y les pedimos un compromiso.

Con anterioridad nos pusimos en contacto con el tutor de la menor y le presentamos el programa. Se realiza una entrevista a dos: tutor-técnico de la entidad. El profesor nos pone al día sobre la situación educativa de la menor y la implicación de la familia: suelen acudir únicamente a la recogida de notas, aunque se ha solicitado en numerosas ocasiones entrevistarse con algún miembro de la familia. El hijo menor suele suspender varias áreas de aprendizaje, pero es trabajador. No es absentista y no es un alumno conflictivo, ni con sus compañeros ni con los profesores.

Diseño plan de trabajo

Con la información sobre la familia y la proporcionada por el tutor, se hace un diagnóstico y se comienza a diseñar el plan de trabajo que, una vez hecha la propuesta inicial, se plantea a la familia y se va modificando, ampliando y adaptando continuamente de forma consensuada.

Planteamos el Plan de Trabajo como una tarea a realizar en común, adoptando una posición de complementariedad y otorgando a los padres una posición de saber. Por ejemplo, les decimos: "Vamos a ver qué podemos hacer juntos para que vuestra hija obtenga mejores resultados en la escuela...Vosotros conocéis mejor que nadie como es Susana y, por tanto, nos podéis ayudar a entenderla para poder ayudarle, para entre todos ir buscando cómo mejorar".

Los compromisos con la familia los concretamos en actividades a corto plazo, tales como: acudir a las aulas de refuerzo al menos dos veces por semana.

Tratamos de ser muy transparentes sobre lo que pretendemos con el PTF y hasta dónde queremos llegar, utilizando un lenguaje accesible, positivo, no impositivo y motivador. En este momento desplegamos todas nuestras habilidades de negociación y de motivación. Por ejemplo: ¿Qué os parecen las acciones que hemos planteado?, ¿Creéis que funcionarán?, ¿Cuáles pueden ser las dificultades?, ¿Cuánto tiempo pensáis que necesitamos para alcanzar este objetivo?

Tanto el diagnóstico inicial como el diseño del PTF lo concebimos como elementos cambiantes y, por tanto, que tienen que estar abiertos y trabajarlos con esta perspectiva de provisionalidad. Ayudamos también a la familia de Susana a desarrollar expectativas y esperanzas acerca de los resultados que con probabilidad podrán alcanzar con las acciones que les proponemos.

Implementación del plan de trabajo

Una vez establecidos los objetivos a trabajar con la alumna, con la familia y con el centro, pasamos a implementar las acciones planteadas.

Con la familia: entrevista en el domicilio, necesidad de asistir a las tutorías, demanda de la madre para búsqueda de empleo y derivación a los servicios de empleo. El técnico de la entidad acompaña a la familia a la primera tutoría al margen de la recogida de nota.

Con el Centro: la tutoría se prepara junto con el tutor para que la acogida sea la correcta.

Paralelamente se comienza a trabajar para derivar a la madre a un recurso de búsqueda de empleo, con un acompañamiento y una reunión a tres bandas con un mediador gitano que facilita el acercamiento, el técnico educativo y la madre. La madre acude a todas las citas con un orientador socio laboral y es seleccionada para una formación laboral como auxiliar de hotel. Una vez finalizada la formación, tiene lugar su inserción laboral en el mismo hotel en el que realizó las prácticas.

El padre, al constatar el resultado positivo de intervención con la madre, inicia el mismo proceso. Responde de la misma manera y comienza un curso de formación como carretillero.

El vínculo ha sido adecuado y la familia va respondiendo de forma muy positiva a todas las iniciativas que planteamos: escuela de familia, participación en jornadas, etc.

Identificamos los logros y les comunicamos nuestro reconocimiento por los mismos, incluso los pequeños pasos alcanzados, para ello, les proponemos que hagan una lista de todo lo positivo que se ha conseguido por pequeño que sea con relación a: la entidad, el colegio, su hijo, cómo hablar con los profesores, cómo entender conceptos de notas y deberes que antes desconocían, etc.

Lanzamos constantemente mensajes de optimismo y de ánimo, manteniendo una visión positiva. Por ejemplo:

"Tú puedes".

"No estamos solos, mucha gente está a nuestro alrededor apoyando a tu hija".

"Tienes mucha capacidad para ayudar a tu hija".

"Cualquier ayuda que le prestes a tu hija, te lo va agradecer y va a facilitar tu acercamiento".

"Si otras personas pueden ¿Por qué no vas a poder tú?"

"¡En esto, no hay diferencia entre un payo y un gitano. Si él puede, tú no vas a ser distinto!" (apelando al amor propio).

"Estamos seguros de que con nuestro esfuerzo y dedicación vamos a ayudar a que Susana tenga éxito".

"Muchos otros gitanos lo han conseguido y no fue fácil para ellos, otros han peleado antes".

Les comunicamos los progresos realizados en la dirección adecuada y también los reajustes necesarios para seguir avanzando y así vamos reajustando el PTF, estableciendo nuevos objetivos y nuevas metas.

Sin embargo, antes de finalizar la intervención, se produce la ruptura de uno de los acuerdos consensuados. Intentamos volver al principio del diagnóstico inicial con una técnica totalmente diferente, "El cambio de roles". El profesional propone a la familia cambiar de roles:

- Profesional: "Nos hemos equivocado los dos, pero es muy decepcionante que no podamos conseguir algo juntos por el bien de tu familia, así que vamos a hacer una cosa diferente. ¿Te parece?. ¿Te apetece?"
- Familia: ¡Vamos a ver de qué se trata!
- Profesional: "Yo seré tú y tú serás el profesional que me ayude a conseguir algo bueno para mí y mi familia".

De esta manera, conseguimos que vean que nos preocupa realmente su familia y que vamos a intentar lo que sea para poder seguir trabajando juntos.

De esta manera escuchar como habla la familia, nos ayuda a percatarnos de los errores que hemos cometido en la intervención.

Seguimiento y evaluación

En el ámbito educativo la situación tiende a normalizarse. Los padres de Susana acuden a las tutorías del colegio sin acompañamiento del técnico de la entidad y la alumna mejora sus resultados académicos.

El seguimiento educativo de la alumna incluye: seguimiento de la matrícula, reuniones de coordinación con el centro educativo mensuales tutorías puntuales con la alumna y entrevistas familiares mensuales para revisar los compromisos establecidos.

La madre comienza a colaborar con el centro y se convierte en madre colaboradora que se implica en la preparación de excursiones o en actividades como la semana cultural. A partir de estas experiencias pasa a ser una madre referente en el barrio.

El siguiente año académico demanda la misma intervención para su hijo más pequeño. Se consigue la autonomía de la familia, con demandas puntuales.

ACTITUDES Y COMPETENCIAS





7. Actitudes y competencias recomendables para los profesionales

En este apartado se recogen de forma sistemática algunas competencias genéricas que sería recomendable que adquiriesen o desarrollasen los profesionales que trabajan con familias gitanas en el área de intervención objeto de la presente guía, y que han de complementar los conocimientos técnicos y la experiencia de los profesionales.

Algunas consideraciones preliminares sobre los profesionales

Se considera profesional a aquella persona que ha recibido una capacitación específica en relación a la intervención social, ya sea en el ámbito de la sociología, de la psicología, la educación social, o el trabajo social y, en este caso concreto, que está familiarizada con el trabajo intercultural y con minorías. Ser gitano, ciertamente puede añadir valor en este sentido pero sólo si la persona posee además el resto de las aptitudes profesionales, ya que es necesario tener una cualificación específica.

En todo caso, dependiendo de las características del programa y el puesto a desempeñar será necesario que el profesional o la profesional cuente con una titulación y unos conocimientos concretos. Además, para algunas actividades del programa será conveniente trabajar con personas especializadas en materias muy específicas. Así, en el caso de que sea necesario realizar un análisis del entorno o una evaluación compleja, será adecuado contar, de manera puntual, con especialistas en investigación social o en evaluación.

Además de la formación técnica, hay características del profesional (sexo, edad, etnia, etc.) que son visibles y explícitas, y que pueden tener, sobre todo en un primer momento, influencias positivas o negativas sobre la intervención. Por ejemplo, una madre gitana se podría sentir mejor si tuviese la primera entrevista con una profesional que sea mujer, sobre todo si el caso a tratar es el de una niña. Otro ejemplo sería el hecho de que el profesional que va desarrollar la intervención sea gitano, un aspecto importante que en ocasiones puede favorecer una mejor conexión que beneficie el enganche y la creación de un vínculo positivo entre el profesional y la familia. Otras características del profesional, menos visibles a priori, como su visión del mundo, sus estereotipos o sus tabús influyen también a lo largo del proceso de intervención, como comprobaremos a lo largo de este apartado.

Todo este tipo de influencias son inevitables a lo largo del proceso; lo importante es la reflexión y el manejo adecuado de sus efectos.

Consideramos que estas orientaciones son importantes para detectar las ocasiones en la que las propias presiones personales o profesionales interfieren en la eficacia de la intervención; asimismo ayudan a interpretar las propias limitaciones.⁹

En la intervención intercultural y con minorías suele ser recomendable la presencia de figuras que por su posición, capacidad o influencia en el entorno pueden facilitar la intervención. Estas figuras suelen ser líderes de la comunidad, o personas de gran influencia, es decir, personas respetadas, que pueden desarrollar una función mediadora entre los equipos profesionales y las poblaciones destinatarias.

Otra cuestión relevante a tener en consideración es la de la desmotivación y el estrés emocional (síndrome de *burn out*) que se puede producir en los profesionales al tener que intervenir sobre situaciones complejas, difíciles de resolver, y que pueden generar en ellos gran frustración. Por esta razón, se recomienda desarrollar algunas estrategias y actividades de apoyo a los equipos, que ayuden a prevenir estas posibles situaciones, contando incluso, si fuera necesario, con profesionales externos expertos en la materia. Es responsabilidad de las personas que lideran los equipos tener en cuenta estos aspectos y planificarlos.

Para la identificación de competencias se utiliza el Modelo Genérico de Competencias de Mc. Ber, completándolo y adaptándolo a la realidad de la herramienta metodológica que se propone.

Competencias cognitivas

Aprendizaje: Capacidad e interés en mejorar y ampliar los conocimientos necesarios para realizar su trabajo. Por ejemplo:

- El profesional aprovecha cualquier oportunidad para desarrollar y mejorar sus conocimientos y habilidades.
- Se mantiene al día en los aspectos técnicos relacionados con la intervención.
 - Estrategias de intervención con población gitana.
 - Técnicas específicas de intervención familiar.
 - Estructura y funcionamiento del sistema educativo.

9 Escudero.V. (2009). Guía práctica para la intervención familiar. Junta de Castilla y León.

Pensamiento analítico: Capacidad de comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar los aspectos y conflictos que los componen y reflexionar sobre ellos de una forma lógica y sistemática. Por ejemplo:

- El profesional analiza las situaciones y problemas de forma lógica para identificar las causas.
- Es capaz de pensar en diferentes explicaciones para una situación.
- Anticipa posibles obstáculos de forma realista cuando planifica una acción e idea maneras de superarlos.
- Es capaz de anticipar las consecuencias de las situaciones y de reorientar y adaptar la intervención siendo creativo, resolutivo y buscando los recursos de apoyo necesarios. La habilidad para manejar conflictos es también clave.
- Establece prioridades con un sentido apropiado de lo que es más importante o urgente.

Reconocimiento de modelos: Capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de manera obvia y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos. Por ejemplo:

- El profesional identifica las claves de una situación familiar compleja.
- Percibe similitudes entre situaciones nuevas y situaciones pasadas de diferentes realidades familiares.
- Encuentra maneras de resumir grandes cantidades de información de forma útil.

Competencias de logro

Orientación hacia el logro de los objetivos previstos: Preocupación e interés por trabajar eficazmente. Por ejemplo:

- Encontrar formas mejores y más rápidas de hacer las cosas.
- Establecer objetivos precisos y claros.
- Invertir tiempo y recursos para apoyar la intervención, asumiendo un riesgo calculado.

Tener iniciativa: Predisposición a emprender acciones, mejorar resultados o buscar oportunidades antes de verse forzado por los acontecimientos y desbordado por los conflictos. Por ejemplo:

- El profesional expresa deseos de hacer algo nuevo y diferente para mejorar la intervención.
- Se anticipa a hacer las cosas antes de que se las soliciten o de ser forzado por los acontecimientos.
- Realiza acciones que van más allá de lo esperado del puesto que ocupa.
- Sabe aprovechar las oportunidades que se le presentan.
- Sabe dar respuestas rápidas ante los imprevistos, es decir, es resolutivo.

Búsqueda de información: Curiosidad y deseo de obtener información relevante y precisa para realizar un buen diagnóstico de la situación del alumnado y las familias y llegar al fondo de sus necesidades.

- Averigua cómo otros profesionales han enfocado su trabajo antes de decidir su propio enfoque.
- Busca información de distintas fuentes para clarificar un problema, una situación, etc.
- Profundiza en lo obvio para averiguar los hechos.

Orientación hacia el orden y la calidad: Preocupación por disminuir la incertidumbre y asegurar la calidad de la intervención. Por ejemplo:

- El profesional registra de forma sistemática datos e información cualitativa y cuantitativa para ir comprobando como se va implementando el Plan de Trabajo Familiar y la intervención en su conjunto. Controla cuidadosamente la calidad del trabajo propio y el de los demás.
- Desarrolla y utiliza sistemas para organizar y seguir la información.

Competencias de influencia y servicio

Sensibilidad interpersonal: Capacidad de escuchar, comprender y responder a las preocupaciones, intereses y sentimientos de los demás. Por ejemplo:

- El profesional comprende tanto los puntos fuertes como las limitaciones de las familias.
- Se esfuerza por comprender las razones del comportamiento de las familias.
- Conoce lo que motiva a las familias y lo que les desagrada.
- Interpreta con exactitud las expresiones no verbales de sus miembros.
- Percibe correctamente el humor y los sentimientos de las familias.
- Dedicar tiempo a escuchar los problemas de los demás: las familias, los docentes de los centros educativos y las de otros profesionales de recursos implicados.

Orientación hacia las familias: Deseo de ayudar a las familias y de satisfacer sus necesidades. Por ejemplo:

- El profesional se asegura de comprender las necesidades de las familias y de los centros educativos antes de ofrecer un recurso o de hacer una sugerencia.
- Respeta las necesidades, intereses y aspiraciones de las familias, teniendo en consideración sus luces y sus sombras. Procura responder con celeridad a sus peticiones.
- Cuando no puede resolver un problema o petición se preocupa de localizar y derivar al recurso adecuado.
- Tiene un trato amable y cálido con las familias.
- No elude asumir las responsabilidades de otros miembros del equipo cuando estos fallan (a fin de garantizar la respuesta pertinente a las familias).

- Su meta es llegar a ser una persona significativa y digna de confianza para las familias. Se señala, a continuación, un decálogo de elementos clave para conseguirlo¹⁰:

Decálogo de elementos clave para conseguir ser persona de confianza para las familias

1. Sus relaciones con nosotros son emocionalmente gratificantes.
2. Somos fieles a la palabra dada y cumplimos nuestras promesas.
3. Hacemos, dentro de nuestras posibilidades y limitaciones, todo lo posible para que puedan resolver sus problemas y lograr las metas que desean.
4. Lo que hacemos es coherente con lo que decimos.
5. Pueden acudir a nosotros en busca de apoyo cuando están en apuros, a sabiendas de que no les vamos a rechazar.
6. Pueden fiarse de nuestra competencia como técnicos, ya que sabemos de lo que hablamos.
7. Pueden sincerarse con nosotros y mantenemos la confidencialidad si nos lo piden.
8. Difundimos información positiva sobre ellos/as.
9. Somos valedores suyos ante otras personas.
10. Mostramos confianza en ellos/as: *"Si tú me lo dices, con eso basta"*.

¹⁰ Adaptación de Costa, M. y López, E. "Educación para la salud: guía práctica para promover estilos de vida saludables" Pirámide. pág. 189.

Persuasión e impacto personal: Capacidad para convencer o influir sobre los demás, para que sigan un plan o línea de acción. Por ejemplo:

- El profesional persuade a las familias señalando los beneficios que pueden lograr con el apoyo profesional que se les propone.
- Prepara los encuentros con las familias y los centros educativos con documentación y datos sobre los resultados positivos de otras intervenciones similares.
- Anticipa la posible reacción de las familias y los centros y se prepara para responder.
- Utiliza eficientemente la información para persuadir a los demás utilizando un lenguaje accesible, positivo, no impositivo y motivador.
- Ofrece varios argumentos distintos para persuadir y defender su punto de vista.
- Hace un esfuerzo especial para adaptar los mensajes (especialmente el vocabulario) al nivel de entendimiento de las familias gitanas y transmite con claridad los mensajes clave. El tono de voz es muy importante: ha de ser firme y seguro, pero cercano y afectivo.
- Mantiene una escucha atenta y activa que implica:
 - Escuchar atentamente la perspectiva, opiniones, preocupaciones, deseos y sentimientos de las familias, sin juzgarlos. De esta manera, las familias se sienten más libres para opinar y exponer sus puntos de vista.
 - Aceptar que las palabras y los mensajes que se comunican pueden no tener el mismo significado para las familias, y que pueden desencadenar reacciones no buscadas.
 - Sintetizar los sentimientos principales de la familia con el fin de empatizar con ella, cuidando tanto la comunicación verbal como la no verbal (gestos, postura, miradas...).
 - Tomar en consideración lo que las familias dicen y las propuestas que hacen.
 - Mostrar una actitud de respeto y cercanía hacia las familias, siendo capaz de poner límites cuando sea necesario.
 - Respetar el grado de permeabilidad que las familias decidan tener hacia nuestra influencia y su derecho a salvaguardar su intimidad. Por ejemplo: *"A lo largo de las entrevistas nadie se verá obligado a decir nada que no desee decir."*
 - Aceptar los propios límites (los límites de la intervención) ya que los problemas de algunas familias trascienden muy a menudo la capacidad de influencia del profesional.

Conocimiento organizacional: Capacidad de comprender y utilizar la dinámica de poder, relaciones e influencias existentes dentro de la organización.

Construcción de relaciones: Capacidad para crear y mantener contactos y relaciones útiles con otros equipos de profesionales de la red de trabajo para el mejor cumplimiento de los objetivos de la intervención. Por ejemplo:

- El profesional establece fácil relación con los demás.
- Desarrolla y utiliza redes de contactos.
- Mantiene relaciones personales de trabajo.
- Ofrece transacciones a otros profesionales para conseguir su cooperación o apoyo.

Competencias de liderazgo (para los líderes/responsables de los equipos)

Desarrollo de personas: Capacidad para identificar los puntos débiles y fuertes de las personas con las que trabaja y para facilitarles los medios adecuados (formación, apoyo, oportunidades) para que puedan mejorar profesionalmente. Por ejemplo:

- El líder es capaz de expresar expectativas positivas.
- Alienta a su equipo para mejorar su motivación.
- Dedicar tiempo a escuchar los problemas de su equipo.
- Delega y distribuye claramente las tareas y los roles.
- Facilita que las necesidades (conocimiento, materiales, etc.) del equipo para realizar su trabajo estén cubiertas.
- Dedicar tiempo a la supervisión y seguimiento de la intervención.
- Corrige los errores de su equipo, mostrando como cada error es un área de aprendizaje.
- Proporciona a las personas y los equipos una retroalimentación específica y detallada.
- Es proactivo y tiene una amplia visión sobre la intervención.
- Organiza sesiones de "coaching" para prevenir la desmotivación y el estrés emocional de los profesionales y del equipo.

Dirección de personas: Capacidad de definir y comunicar a los demás lo que es necesario hacer y lograr que lo cumplan, asumiendo sus propias responsabilidades, reconociendo los avances y valorando los logros. Por ejemplo:

- El profesional fija expectativas, tareas, responsabilidades y límites a los demás.
- Facilita la comunicación abierta y directa con los demás miembros del equipo sobre sus problemas con el trabajo y sobre los logros.
- Crea un buen ambiente de trabajo, con motivación y creatividad, y fomenta valores como la eficiencia, la profesionalidad, la seriedad y el compromiso.
- Su conducta es un ejemplo para los demás miembros del equipo.
- Es capaz de tomar decisiones.

Trabajo en equipo: Capacidad de trabajar y hacer que los demás lo hagan, colaborando unos con otros.

- Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinares.
- Capacidad de negociación.

Competencias de dominio personal

Confianza en uno mismo: Convencimiento de su propia capacidad y necesidades, especialmente en situaciones difíciles que suponen un reto. Por ejemplo:

- El profesional aborda los nuevos retos con actitud de confianza en sus posibilidades.
- Expresa confianza y seguridad en su interpretación y puntos de vista.
- Busca perspectivas e ideas que le permitan trabajar con esperanza.
- Tiene confianza en las potencialidades de la comunidad gitana.
- Es optimista y tiene convicción sobre la capacidad de cambio de las familias. Esta competencia es fundamental cuando se trabaja con familias que presentan muchas dificultades y que han acumulado muchas frustraciones, ya que generalmente tiene una visión pesimista sobre sus posibilidades de mejora.

Autocontrol: Capacidad de mantener el control y la calma en condiciones donde existe hostilidad o rechazo o en condiciones de trabajo estresantes. Por ejemplo:

- El profesional evita que las propias emociones interfieran en su trabajo.
- Permanece tranquilo en situaciones estresantes.
- Contiene los comportamientos impulsivos.
- Mantiene la calma ante la ira de los demás.
- No se siente vulnerable emocionalmente con facilidad.
- Soporta bien los imprevistos y la ambigüedad.

Flexibilidad: Capacidad para adaptarse a los cambios, entender las posiciones de los demás y modificar las propias cuando aparecen nuevas situaciones o necesidades. Por ejemplo:

- El profesional tiene una visión tolerante y flexible de la realidad y capacidad para cuestionar prejuicios y estereotipos.
- Actúa con respeto y humildad, evitando la prepotencia, las actitudes de despotismo profesional y el etnocentrismo.
- Es capaz de modificar su opinión ante una evidencia contraria.
- Es respetuoso con los puntos de vista opuestos.
- Modifica su comportamiento en respuesta a una situación.
- Se adapta fácilmente a las situaciones y a los cambios.
- Tiene capacidad para resolver conflictos y capacidad de improvisación y creatividad ante las situaciones no previstas.

Tenacidad: Capacidad para persistir en una tarea durante un periodo de tiempo a pesar de los obstáculos o dificultades, pero conjugada con la firmeza y la capacidad para marcar claramente los límites del acuerdo desde la empatía y con habilidades de comunicación. Por ejemplo:

- Persiste en un objetivo difícil hasta conseguir completarlo.
- Dedicar el tiempo necesario para completar una tarea.
- Emprende acciones persistentes y repetidas para superar los obstáculos.
- No abandona enseguida aunque se encuentre con un rechazo.
- Es conscientes de los límites que puede tener la intervención.

En un momento determinado, puede ser necesario dejar de intervenir con una familia muy resistente al cambio. Trabajar demasiado tiempo con una familia sin obtener resultados resta tiempo para atender la potencialidad de otras. ¿Cuándo se rompe el acuerdo? Por ejemplo: *cuando la familia manifieste claramente y de manera rotunda su decisión de abandonar la intervención o de no cumplir los acuerdos, cuando hay faltas de respeto, cuando se producen amenazas, etc.*

Compromiso con la entidad y con el programa: Voluntad de orientar su actuación de acuerdo con los principios, prioridades y objetivos de la entidad y del programa.

- El profesional comparte, se identifica y defiende los valores de la entidad y especialmente del programa.
- Se responsabiliza de la intervención y comparte responsabilidades.
- Busca dar una respuesta satisfactoria a las familias logrando que éstas valoren los costes asociados al servicio que se les presta.
- Sabe conciliar los intereses de la entidad con los suyos profesionales.
- Habla de sus dificultades y busca ayuda y supervisión cuando lo necesita.

Este catálogo puede ser de gran utilidad para la selección de los profesionales que formen parte del equipo de intervención.



Anexo 1.

Mapa del Capital Social

El término fue utilizado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu por primera vez en su libro de 1986 "Las formas de capital". Bourdieu distingue tres formas de capital:

- Capital económico.
- Capital cultural.
- Capital social.

Define capital social como:

"El capital social es el agregado de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red de relaciones duradera más o menos institucionalizada de conocimiento mutuo y reconocimiento –o en otras palabras, la pertenencia a un grupo– lo que proporciona a cada uno de sus miembros, con el apoyo del capital de propiedad colectiva, unas 'credenciales' que les dan derecho a crédito, en los diversos sentidos de la palabra. Estas relaciones pueden existir sólo en un sentido práctico en los intercambios materiales o simbólicos que ayudan a mantenerlas. Pueden también ser socialmente instituidas y garantizadas por la aplicación de un nombre común (el nombre de una familia, una clase o una tribu o de una escuela, una fiesta, etc.) y por un conjunto de actos instituidos diseñados simultáneamente para formar e informar a aquellos que se someten a ellos; en este caso, están más o menos realmente promulgados y por tanto mantenidos y reforzados, en los intercambios que se producen. Basándose indisolublemente en los intercambios simbólicos o materiales, en el establecimiento y mantenimiento que presuponen el reconocimiento de proximidad, son también parcialmente irreducibles a las relaciones objetivas de proximidad en el espacio físico (geográfico) o incluso en el espacio económico y social".

MAPA DE CAPITAL SOCIAL

1. Datos socio-demográficos

Padre

Madre

Hijos

Otros miembros del hogar

País de origen

Ciudad o pueblo de origen

Religión

MAPA DE CAPITAL SOCIAL

Nivel de escolarización del padre

Nivel de escolarización de la madre

Nivel de escolarización de los miembros de la familia.

Otros parientes en qué ciudad/pueblo

Quiénes

2. Rutas migratorias (para los casos en los que la migración es importante)

Año de la llegada... (al país)

Estancia en otros países

Otras visitas anteriores... (al país)

Dónde (Mapa de ruta migratoria)

Otras ciudades

Dónde

Motivo para irse

Fecha de la primera llegada... (al país)

Fecha de la última llegada... (al país)

Llegada a este campamento

Qué ha dejado en... (el país)

Donde

Permiso de permanencia

Permiso como refugiado

Países donde se experimenta la mejor bienvenida

¿Por qué?

Evaluaciones y comentarios

MAPA DE CAPITAL SOCIAL

3. Escolarización de los niños/as

Previamente, han estado los niños/as matriculados en la escuela (sí/no)

Si la respuesta no se especifica, por qué

Donde

En los países

Por cuanto tiempo (títulos formales obtenidos)

Situación actual (la matrícula escolar)

Mapa de las competencias generales de la familia

4. Educación y ocupación (formal)

A. Padre

Educación (último grado formal obtenido, temas)

¿Ha finalizado el ciclo escolar? ¿Diploma u otras cualificaciones?

Ocupación en el país de origen:

- Trabajo por cuenta ajena (especificar)
- Desde-hasta
- Trabajo independiente (especificar)
- Desde-hasta

B. Madre

Educación (último grado formal obtenido, temas)

¿Ha finalizado el ciclo de la escuela? ¿Diploma u otras cualificaciones?

Ocupación en el país de origen:

- Trabajo por cuenta ajena (especificar)
- Desde-hasta
- Trabajo independiente (especificar)
- Desde-hasta

MAPA DE CAPITAL SOCIAL

C. Otros miembros de la familia presentes en la misma cabaña (unidad de vivienda) (seguir las recomendaciones anteriores)

Educación (último grado formal obtenido, temas)

¿Ha finalizado el ciclo de la escuela? ¿Diploma u otras cualificaciones?

Ocupación en el país de origen:

- Trabajo por cuenta ajena (especificar)
- Desde-hasta
- Trabajo independiente (especificar)
- Desde-hasta

Nota para el operador: ¿Hay algunos documentos oficiales que certifiquen las ocupaciones referidas por los entrevistados?

5. Recursos del hogar

A. Padre

Ocupación anterior en el país de origen:

- Desde-hasta
- Documentos oficiales para esta ocupación (sí/no)

No realizó formación reglada/conocimientos adquiridos durante toda la vida (transmitidos por quién, cuándo y por cuánto tiempo):

- Campo (por ejemplo; manufactura, agrícola, musical, artística, etc.)
- Habilidad (por ejemplo; comercio, reciclaje, cocina, etc.)

Habilidades personales (por ejemplo; lógica o habilidades matemáticas, resolución de conflictos, buena relación y habilidades interpersonales, fluidez del lenguaje, etc.)

B. Madre

Ocupación anterior en el país de origen:

- Desde-hasta
- Documentos oficiales para esta ocupación (sí/no)

No realizó formación reglada/conocimientos adquiridos durante toda la vida (transmitida por quién, cuándo y por cuánto tiempo):

- Campo (por ejemplo; manufactura, agrícola, musical, artística, etc.)
- Habilidad (por ejemplo; comercio, reciclaje, cocina, etc.)

Habilidades personales (por ejemplo; lógica o habilidades matemáticas, resolución de conflictos, buena relación y habilidades interpersonales, fluidez del lenguaje, etc.)

MAPA DE CAPITAL SOCIAL

C. Otros miembros del hogar

Ocupación anterior en el país de origen:

- Desde-hasta
- Documentos oficiales para esta ocupación (sí/no)

No realizó formación reglada/conocimientos adquiridos durante toda la vida (transmitidos por quién, cuándo y por cuánto tiempo):

- Campo (por ejemplo; manufactura, agrícola, musical, artística, etc.)
- Habilidad (por ejemplo comercio, reciclaje, cocina, etc.)

Habilidades personales (por ejemplo; lógica o habilidades matemáticas, resolución de conflictos, buena relación y habilidades interpersonales, fluidez del lenguaje, etc.)

Anexo 2.

Registro de información familiar

Este registro de información familiar va encaminado a valorar las condiciones iniciales de una familia que podría participar en el programa. Para ello se recogerá información sobre diferentes aspectos de su realidad y su estilo de vida y de su relación con el centro educativo

Variables relacionadas con las dinámicas observadas en las familias

Estructura y organización familiar

Composición de la familia

Organización: Los roles que desempeña cada uno de los miembros de la familia (rol de autoridad, rol de cuidado, etc.). Si los roles son compartidos o se atribuyen de manera exclusiva

Características individuales de los miembros de la familia. Desarrollo de cada miembro (fase del ciclo vital en la que se encuentra), situaciones de conflicto detectadas (alcoholismo, discapacidades, etc.)

Situación socioeconómica de la familia y situación laboral (mercado, chatarra, etc.), dependencia de Servicios Sociales por cuestiones económicas, emocionales, legales y educativas

Estilo educativo de la familia

Comunicación entre sus miembros

Existencia de conflicto familiar

Alta cohesión familiar

Coherencia parental

Acuerdo parental

Vínculos afectivos entre los miembros de la unidad familiar

Marco normativo establecido (límites y horarios) en la unidad familiar para regular la convivencia entre sus miembros

Funcionamiento habitual familiar: hábitos de estudio, de comida, higiene, horarios, etc.

Relaciones afectivas con los hijos/as y de éstos con la familia extensa (abuelos, tíos, primos...) Por ejemplo: ¿Les muestran explícitamente afecto, reconocimiento? ¿Les comparan con sus hermanos delante de ellos/as?

Valores o sistemas de creencias que se fomentan (religiosas, etc.)

Adecuada supervisión y seguimiento

Relación y actitudes de la familia con el sistema educativo

Nivel educativo y cultural de los padres

Las necesidades sentidas y las expectativas en la intervención: nivel académico de los padres, presión de los padres/madres hacia los estudios

Valores alejados o contrarios a los de la institución escolar e importancia dada a la educación de sus hijos

Desconfianzas expresadas hacia el hijo/a y hacia la escuela

Relación con la escuela y con los diferentes profesionales (profesores, tutor, psicopedagogo/a, etc.). El grado de implicación en la escuela y la participación en el proceso educativo de los hijos/as

La visión que la familia tiene de la escuela: qué se entiende por apoyo escolar, cómo se concreta y qué va a implicar en su vida diaria y disposición a asumirlo (gastos económicos, por ejemplo).

Situación y experiencia de la familia con el centro: cuál es la relación particular de la familia, el alumnado y el centro y existencia de algún conflicto.

Escolarización y asistencia regular de los menores, al menos durante la edad obligatoria, participación en programas de apoyo y refuerzo educativo, tránsito de Educación Primaria a ESO

Temores de las familias: pérdidas ante los profesores, piensan que no van a poder aportar nada y que el tema educativo corresponde en exclusiva a la escuela

Fortalezas expresadas: acuden a las reuniones que organiza el centro, asumen un papel activo en el proceso escolar de los hijos/as, referentes adultos positivos que subrayan la importancia de la formación, etc.

Cómo afrontan las necesidades educativas y escolares de su hijo/a

Grado de motivación hacia la intervención por parte de la familia

Relaciones comunitarias

Identidad de las familias en el barrio y sensación de pertenencia

Participación de la familia en las dinámicas del barrio. Sólo participan en el centro de acción social o tienen implicación en clubs deportivos, asociaciones de vecinos, actos festivos, etc.

En la familia gitana tienen un peso importante determinados miembros de la red social próxima (vecinos, amigos, otros miembros de la comunidad gitana, etc.)

El grado de inclusión social: red social de apoyo, participación en asociaciones, actividades de ocio comunitarias, el culto

El peso que tiene en la familia el culto y una valoración del tipo de pastor

Conocimiento del centro educativo y del proyecto educativo del centro

Conocimiento de los recursos del centro: Departamento de Orientación, aulas de refuerzo, etc.

Anexo 3.

Registro de información sobre el alumno/a

128

Fecha Alta:	Distrito: Barrio:
Clave:	Hombre: <input type="checkbox"/> Mujer: <input type="checkbox"/>
Unidad de convivencia:	La familia participa en otras actividades de la entidad Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> En cuáles
Procedencia del caso:	En coordinación con:
Centro educativo: Curso:	
Motivo de la intervención:	

Historial académico curso escolar

Absentismo escolar	Nº de faltas sin justificar al mes
Rendimiento académico	Nº de suspensos en evaluaciones
Puntualidad a las clases	

Situaciones que incrementan/dificultan su rendimiento

Individual

- Habilidades sociales que tiene el alumno/a: autoestima positiva, tolerancia a la frustración (tanto en las relaciones sociales como en la realización de las tareas escolares), capacidad de postergar la demanda (prever las acciones en el futuro), trabajar en equipo, tomar decisiones y resolver conflictos, asumir responsabilidades y autonomía
- Rutinas diarias, qué le gusta y sus expectativas
- Actitud positiva hacia el colegio
- Motivación hacia los estudios (percepción de utilidad)
- La construcción de la identidad del alumno: si se encuentra a gusto personalmente en la escuela, si la percibe como un espacio que le acoge o que le rechaza, se encuentra a gusto/disgusto en clase...
- Valoración de aspectos emocionales del alumnado ¿si es "feliz"? ¿se siente querido? ¿respetado y valorado por sus compañeros de clase?
- La percepción que tiene de su propia familia

Grupo de iguales

- Integración en el grupo/clase: tiene amigos/as, siente que le esperan...
- Excesiva dependencia del grupo
- Rechazo por parte del grupo de iguales payo
- Sentimiento de soledad y aislamiento
- Grupo de iguales en el colegio con actitudes positivas hacia los estudios
- Referentes positivos en el centro o entorno familiar
- Análisis del grupo de amigos y del tipo de ocio que le gusta y le atrae. Por ejemplo: ¿El ocio que le gusta siempre lleva relacionado un gasto, un coste? o similares

Relación con el centro educativo

- Rechazo frontal al centro educativo: Inadaptación
- Relaciones positivas con los profesores
- Puntualidad
- Hábitos de estudio adquiridos
- Absentista o con desinterés hacia lo escolar
- Fracaso académico
- Facilidad para la integración de normas
- Necesidades Educativas Especiales que, en caso de no recibir atención tanto en el entorno escolar como familiar, pueden llevar al fracaso escolar. Por ejemplo: en el desarrollo de habilidades lingüísticas (en el medio social donde viven hay un uso del lenguaje opuesto a la lengua estándar y abstracta utilizada en la escuela)
- Interés y niveles de aspiración bajos

Familiar

- Entorno familiar que favorece la estabilidad emocional del menor o por el contrario incide negativamente en él
- Convivencia en unidad familiar que está constantemente en situación de crisis y cambio: rupturas matrimoniales reiteradas, violencia intrafamiliar, maltrato emocional hacia el menor, etc.
- Uso de recursos sociales por parte de la familia

Comunidad

- Situación socioeconómica precaria
- Desestructuración social
- Problemas de integración e inclusión social en su barrio
- Conocimiento sobre recursos comunitarios

Anexo 4.

Registro de información sobre el centro educativo

- Perfil de los profesionales del claustro de docentes
- Implicación del Departamento de Orientación
- Grado de permeabilidad o apertura al entorno por parte del centro
- Grado de motivación hacia la intervención por parte del tutor/a
- Grado de motivación hacia la intervención por parte del centro educativo

Anexo 5.

Bibliografía

Referencias Bibliográficas

1. Modelos Teóricos

Modelo Sistémico

Autor: AUSLOS, G.
Título: Las capacidades de la familia
Año: 1998
Editorial: Heder
País: España

Autor: BRAZILLER, G.
Título: General System theory: Foundations, Development, Applications
Año: 1968, edición revisada 1976
País: Estados Unidos
Idiomas: inglés

Autor: BOTELLA, L. y VILAREGUT, A.
Título: La perspectiva sistémica en terapia familiar: Conceptos básicos, investigación y evolución
Año: 2008
Editorial: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna
Universitat Ramon Llull
Ciudad: Barcelona
País: España
Puede ser encontrado en: (Web) <http://infoley.blogspot.com>
Idiomas: castellano y catalán

Autor: CIRILLO, S. y otros
Título: El cambio en contextos no terapéuticos
Año: 1994
Editorial: Paidós.
País: España

Autor: COLETTI, M. y LINARES, J.L.
Título: La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella.
Año: 1997
Editorial: Paidós
País: España

Autor: DALLOS, R AND DRAPER, R.
Título: An Introduction to Family Therapy: Systemic Theory and Practice
Año: 2010
Editorial: McGraw Hill
País: Reino Unido
Idiomas: inglés

Autor: MINUCHIN, S.
Título: Familias y terapia familiar
Año: 1997
Editorial: Gedisa
Ciudad: Barcelona
País: España

Autor: MONZO, J.
Título: Terapia Familiar Sistémica
Puede ser encontrado en: (Web) <http://jmonzo.net/blogeps/terapiafamiliarsistemica.pdf>

Autor: RIPOL-MILLET, A.
Título: Familias, trabajo social y mediación
Año: 2001
Editorial: Paidós
Ciudad: Madrid
País: España

Autor: WALTZLAWICK, P.
Título: Teoría de la comunicación humana. Biblioteca de psicología
Año: 1983
Editorial: Herder
Ciudad: Barcelona
País: España

Modelo de Empoderamiento

Autor: BOURDIEU, P.
Título: Practical Reason: On the Theory of Action
Año: 1998
Editorial: Stanford University Press
Idiomas: inglés, francés, español, italiano, ruso, etc.

Autor: STAINER, A. Y STAINER, L.
Título: Empowerment and strategic change an ethical perspective
Año: 2000
Nº de Edición: Strategic Change, 9, 287-296.
Idiomas: inglés

Modelo Construccionista

Autor: GERGEN, K. J.
Título: The social constructionist movement in psychology
Año: 1985
País: Estados Unidos
Nº de Edición: American Psychologist N°40, N°3 March 1985
Idiomas: inglés

2. Información sobre la población gitana y su situación educativa

Autor: BOGDANOV, G. and ZAHARIEV, B.

Título: Promoting social inclusion of Roma. A study of national policies. On behalf of the European Commission DG Employment, Social Affairs and Inclusion. P.15

Año: 2011

Editorial: European Commission

País: Bulgaria

Idiomas: inglés

Autor: ERRC

Título: Stigmata: Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe

Año: 2004

Editorial: ERRC

Puede ser encontrado en: (Web) <http://www.errc.org/cms/upload/media/00/04/m00000004.pdf>

Idiomas: inglés

Autor: ERRC

Título: The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children

Año: 2007

Editorial: ERRC

Puede ser encontrado en: (Web) <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/36/m00000236.pdf>

Idiomas: inglés

Autor: EUMC

Título: Roma and Travelers in Public Education. An overview of the situation in the EU Member States

Año: 2006

Editorial: EUMC

Ciudad: Viena

País: Austria

Puede ser encontrado en: (Web) http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/roma_report.pdf

Idiomas: inglés

Autor: EUROPEAN PARLIAMENT

Título: Resolution of 28 April 2005 on the Situation of the Roma in the European Union European

Año: 2005

Editorial: European Parliament

Puede ser encontrado en: (Web) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2005-0151&language=EN>

Idiomas: inglés

Autor: FRA, World Bank, UNDP

Título: Roma at a glance, The situation of Roma in 11 member states

Año: 2012

Editorial: World Bank

Puede ser encontrado en: (Web) http://fra.europa.eu/fraWebsite/research/publications/publications_per_year/2012/pub_roma-survey-at-a-glance_en.htm

Idiomas: inglés

Autor: FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO.

Título: Programa "Promociona: por el éxito escolar de la comunidad gitana"

Año: 2007/2012

Editorial: Fundación Secretariado Gitano

Ciudad: Madrid

País: España

Autor: GIL-ROBLES, ALVARO, Commissioner for Human Rights
Título: Final Report on the Human Rights Situation of the Roma, Sinti and Travelers in Europe for the attention of the Committee of Ministers and the Parliamentary Assembly, Chapter III. Discrimination in Education – Unequal Access and Segregation
Año: 2006
Editorial: Commissioner for Human Rights
Ciudad: Estrasburgo
País: Francia
Puede ser encontrado en: (Web) <http://www.unhcr.org/refworld/pdfid/4402c56b4.pdf>
Idiomas: inglés

Autor: MARCHESI, A.
Título: El fracaso escolar en España
Año: 2003
Editorial: Fundación Alternativas
Ciudad: Madrid
País: España
Puede ser encontrado en: (Web) www.falternativas.org

Autor: OPEN SOCIETY INSTITUTE
Título: Roma Participation Program Reporter. Special Desegregation Issue
Año: 2002
Editorial: Open Society Institute
Puede ser encontrado en: (Web) http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/desegregation_20020801/rpp1.pdf
Idiomas: inglés

Autor: OPEN SOCIETY INSTITUTE
Título: EU Monitoring and Advocacy Program, Education Support Program, Roma Participation Program, 2007, Equal Access to Education for Roma. Volume I, Monitoring Reports
Año: 2007
Editorial: Open Society Institute
Puede ser encontrado en: (Web) <http://www.soros.org/reports/equal-access-quality-education-roma-vol-1>
Idiomas: inglés

Autor: REI, Roma Education Initiatives
Título: Final Report prepared for the Education Support Program of the Open society Institute by Proactive Information Services
Año: Junio 2006
Editorial: Open Society Institute
Puede ser encontrado en: (Web) http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/REI%20Final%20Report_Final%20Full%20Report.pdf
Idiomas: inglés

Autor: ROMA EDUCATION FUND, LOUKANOVA, P., DIMOVA, L. and KOLEV, NIKOLAJ
Título: Needs Assessment Study for the Roma Education Fund, Background Paper, annex 1
Año: 2004
Editorial: Roma Education Fund
Ciudad: Budapest
País: Hungría
Puede ser encontrado en: (Web) <http://siteresources.worldbank.org/INTROMA/Resources/NAReportBulgariaAnnex1FINAL.pdf>
Idiomas: inglés

Autor: ROMA EDUCATION FUND
 Título: Country Assessment Romania
 Año: 2012
 Editorial: Roma Education Fund
 Ciudad: Bucarest
 País: Rumanía
 Puede ser encontrado en: (Web) <http://romaeducationfund.ro/publications/reports>
 Idiomas: inglés

Autor: ROMA EDUCATION FUND
 Título: Absenteismul cadrelor didactice – Elevii romi si scolile primare din Romania
 Año: 2012
 Editorial: Roma Education Fund
 Ciudad: Bucarest
 País: Rumanía
 Puede ser encontrado en: (Web) <http://romaeducationfund.ro/publications/reports>
 Idiomas: rumano

Autor: SAVE THE CHILDREN
 Título: Denied a Future? The Right to Education of Roma/Gypsy and Traveler Children in South-Eastern and Central Europe
 Año: 2001
 Editorial: Save the Children
 Ciudad: Londres
 País: Inglaterra
 Nº de Edición: Vol. I
 Idiomas: inglés

Autor: SZIRA, JUDITH, REF director and NÉMETH, SZILVIA, TARKI- TUDOK Researcher Institute
 Título: Advancing Education of Roma in Hungary
 Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions
 Año: 2007
 Editorial: Tünde Kovács-Cerović, Roger Grawe, and Alexandre Marc.
 Ciudad: Budapest
 País: Hungría
 Puede ser encontrado en: (Web) http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/hungary_assessment_english.pdf
 Idiomas: inglés

Autor: TOMOVA, I., World Bank
 Título: Ethnic Dimension of Poverty in Bulgaria
 Año: 1998
 Editorial: World Bank
 Ciudad: Sofia
 País: Bulgaria
 Idiomas: inglés

Autor: TOMOVA, I., Bulgarian Academy of Sciences
 Título: The Roma in Bulgaria, education and employment
 Año: 2007
 Editorial: Bulgarian Academy of Sciences
 Ciudad: Sofia
 País: Bulgaria
 Puede ser encontrado en: (Web) http://www.suedosteuropa-gesellschaft.com/pdf_2008/roma/tomova_ilona.pdf
 Idiomas: inglés

Autor: TOMOVA, I., METODIEVA, M. et. Al.
Título: Health Status in Communities with predominant Roma Population (unpublished report)
Año: 2008
Editorial: unpublished report
País: Bulgaria
Idiomas: inglés

Autor: UNECE, (eds.) CEKOTA, J. and TRENTINI, C.
Título: The educational attainment, labor market, participation and living conditions of young Roma in Bulgaria, Hungary and Romania.
Año: 2011
Editorial: United Nations Economic Commission for Europe
Ciudad: Ginebra
País: Suiza
Puede ser encontrado en: (Web) http://www.unece.org/fileadmin/DAM/oes/disc_papers/ECE_DP_2011-2.pdf
Idiomas: inglés

Autor: WORLD BANK
Título: Growth, Poverty and Inequality: Eastern Europe and the Former Soviet Union
Año: 2005
Editorial: World Bank
Ciudad: Washington DC
País: Estados Unidos
Idiomas: inglés

Autor: WORLD BANK
Título: Toward an equal start: Closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe
Año: 2012
Editorial: World Bank
Ciudad: Washington DC
País: Estados Unidos
Puede ser encontrado en: (Web) http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/RomaECD_FinalReport.pdf
Idiomas: inglés

3. Manuales Metodológicos

Autor: COSTA, M. Y LÓPEZ, E.
Título: Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del counseling
Año: 2006
Editorial: Pirámide.
Ciudad: Madrid
País: España
Idiomas: español

Autor: COSTA, M. Y LÓPEZ, E.
Título: Educación para la Salud. Guía práctica para promover estilos de vida saludables
Año: 2008
Editorial: Pirámide
Ciudad: Madrid
País: España

Autor: DEPARTAMENTO DE PREVENCIÓN DEL INSTITUTO DE ADICCIONES. MADRID SALUD. AYUNTAMIENTO DE MADRID

Título: Materiales para la Prevención del Consumo de Drogas, dirigidos a profesionales de la intervención familiar: Manual teórico

Año: 2004

Editorial: Instituto de Adicciones Madrid Salud

Ciudad: Madrid

País: España

Autor: DEVEREUX, G.

Título: From anxiety to method in the behavioral sciences

Año: 1967

Editorial: Mouton

Ciudad: La Haya

País: Países Bajos

Idiomas: inglés, francés, español, italiano, etc.

Autor: DIAZ-AGUADO, M.J.

Título: Educación intercultural y aprendizaje cooperativo

Año: 2003

Editorial: Pirámide

Ciudad: Madrid

País: España

Autor: ESCUDERO, V.

Título: Guía práctica para la intervención familiar

Año: 2009

Editorial: Junta de Castilla y León.

Ciudad: Valladolid

País: España

Autor: FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO

Título: Retos en contextos multiculturales: competencias interculturales y resolución de conflictos

Año: 2007

Editorial: FSG

Ciudad: Madrid

País: España

Autor: LAPASSADE, G.

Título: Socioanalyse et potentiel humain

Año: 1971

Editorial: Gauthiers-Villars

Ciudad: Paris

País: Francia

Idiomas: francés

Autor: LAPASSADE, G.

Título: Groups, organisations, institutions

Año: 2006

Editorial: Anthropos and Authier

Ciudad: Paris

País: Francia

Idiomas: francés

Autor: SAGRARIO SEGADO SÁNCHEZ-CABEZUDO
Título: Nuevas tendencias en Trabajo Social con familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment
Año: 2011
Editorial: Trotta (UNED)
Ciudad: Madrid
País: España

Autor: SECHKOVA, RALITZA and MARIN, LAURA
Título: Monitoring and Evaluation System for Interventions focused on Roma in Romania
Año: 2008
Editorial: Human Dynamics Co
Ciudad: Bucarest
País: Rumanía
Puede ser encontrado en: (Web) <http://sper.org.ro/cercetari-studii.html>
Idiomas: inglés

Autor: UNICEF & HOLT Romania
Título: Parenting Education in Romania
Año: 2011
Editorial: UNICEF
País: Rumanía
Puede ser encontrado en: (Web) http://www.unicef.org/romania/Parenting_Education_in_Romania.pdf
Idiomas: inglés

Autor: UNICEF & HOLT Romania
Título: Optimization of Parent Recruitment Strategies and the Strengthening of Parents Skills
Año: 2011
Editorial: UNICEF
Puede ser encontrado en: (Web) http://www.unicef.org/romania/Optimization_of_parent_recruitment_strategies_and_the_strengthening_of_parenting_skills_.pdf
Idiomas: inglés

4. Otras referencias

Autor: ARBEX, C.
Título: Elaboración de contenidos en prevención de las drogodependencias
Año: 2012
Editorial: Instituto de Adicciones Madrid Salud y Asociación de Técnicos para el Desarrollo de Programas Sociales. Servicio de Prevención del Adicciones PAD
Ciudad: Madrid
País: España
Idiomas: español

Autor: CASTILLO, I., CARBONELL (Coordinators), CLAPÉS, J., COROMINAS, E., RAMÓN, M^a. y TUBILLEJA, E.
Título: Cómo evitar el fracaso escolar en Secundaria
Año: 2006
Editorial: Narcea Ediciones Autor: COSTA, M. Y LÓPEZ, E.
Ciudad: Barcelona
País: España
Idiomas: español

Autor: COSTA, M. Y LÓPEZ, E.
 Título: Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida
 Año: 1996
 Editorial: Pirámide
 Ciudad: Madrid
 País: España
 Idiomas: español

Autor: ELZO J.
 Título: Jóvenes y valores: la clave para la sociedad del futuro
 Año: 2007
 Editorial: Obra Social Fundación "La Caixa"
 Ciudad: Barcelona
 País: España

Autor: ESTÉVEZ LÓPEZ, E., MURGUI PÉREZ, S., MORENO RUIZ, D. y MUSITU OCHOA, G.
 Título: Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela
 Año: 2007
 Editorial: Facultad de Psicología Universidad de Oviedo y Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias
 Ciudad: Oviedo
 País: España
 Nº de Edición: Psicothema 2007. Vol 19, nº1, pp. 108-113

Autor: FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO
 Título: Programa "Acceder" por el empleo de la población gitana. Modelo metodológico para la inserción socio-laboral de personas gitanas.
 Año: 2012
 Editorial: Fundación Secretariado Gitano
 Ciudad: Madrid
 País: España

Autor: LIGERO LASA, J.A.
 Título: Dos métodos de Evaluación: criterios y Teoría del Programa
 Año: 2011
 Editorial: Ediciones CEU
 Ciudad: Madrid
 País: España
 Nº de Edición: Documento de trabajo Serie CECOD nº 15/2011

Autor: LISKÓ-GÁBOR HAVAS, ILONA
 Título: Segregation of Roma students in primary schools
 Año: 2005
 Puede ser encontrado en: (Web) http://biztoskezdet.hu/uploads/attachments/havas_lisko_szegregacio_altalanos.pdf
 Idiomas: húngaro

Autor: MINISTRY OF NATIONAL RESOURCES OF HUNGARY
 in cooperation with the HUNGARIAN EURYDICE UNIT
 Título: The Education System in Hungary
 Año: 2011/2012
 Editorial: Ministry of National Resources and Hungarian Eurydice Unit
 Ciudad: Budapest
 País: Hungría
 Puede ser encontrado en: (Web) <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Overview>
 Idiomas: húngaro e inglés

Autor: MONTURIOL, F. Y SILVA, A.
Título: Los usos de drogas y su impacto en la cultura (el caso gitano)
Año: 1998
Editorial: Asociación Secretariado General Gitano
Ciudad: Madrid
País: España
Nº de Edición: Colección Cuadernos Técnicos Nº 16

Autor: UNICEF & MINISTRY OF EDUCATION, RESEARCH AND SPORT, Romania
Título: Ghidul mediatorului scolar (pentru comunitati cu romi)/The School Mediator' Guideline
Año: 2011
Editorial: UNICEF and Ministry of Education Research and Sports
País: Rumanía
Idiomas: rumano

Anexo 6.

Referencias de instituciones y organizaciones

BULGARIA	
Públicas	
Nombre	Descripción
<p>Nombre: Regional Inspectorate for Education (Inspección Regional de Educación) País: Bulgaria Idiomas: búlgaro</p>	<p>Inspección de Educación.</p>
<p>Nombre: CEICSEM Center for Educational Integration of Children and Students from Ethnic Minorities (Ministry of Education). Centro de Integración Educativa de los Niños y Estudiantes pertenecientes a Minorías Étnicas (Ministerio de Educación) Dirección (Web): http://coiduem.mon.bg/en/ País: Bulgaria Idiomas: inglés, búlgaro</p>	<p>Integración educativa de los niños/as y los/las estudiantes pertenecientes a minorías étnicas (Ministerio de Educación).</p>
<p>Nombre: Municipio de Vratsa País: Bulgaria Idiomas: búlgaro e inglés</p>	<p>Participación de los padres en el proceso de integración educativa de los niños y niñas gitanos. <i>Organización líder:</i> Inspección Regional de Educación – ciudad de Vratsa. <i>Ubicación:</i> Distrito Vratsa (municipios de Kozloduy, Oryahovo, Krivodol, Byala Slatina y Borovan). <i>Destinatarios:</i> 25 padres y madres participaron en los cursos de formación; 40 madres y 19 padres participaron en las actividades del proyecto; 5 escuelas y 15 maestros. <i>Duración:</i> 1 año: de octubre de 2007 a septiembre de 2008.</p>
<p>Nombre: Municipio de Silistra País: Bulgaria Idiomas: búlgaro e inglés</p>	<p>Consultoría realizada por psicólogos para trabajar con los padres y madres y los y las estudiantes. <i>Organización líder:</i> Municipio de Silistra, Departamento de Educación. <i>Socio principal del proyecto:</i> Organización No Gubernamental (ONG) "Friends of the world". <i>Ubicación:</i> Ciudad de Silistra. <i>Destinatarios:</i> 35 madres y padres de niños y niñas gitanos; 106 alumnos/as gitanos. <i>Duración:</i> de octubre de 2011 a mayo de 2012.</p>

Nombre: Municipio de Bourgas
País: Bulgaria
Idiomas: búlgaro e inglés

Conjunto de actividades para motivar a los niños y los padres y madres de minorías étnicas para continuar la educación de los/las estudiantes después del octavo grado en escuelas de formación profesional.

Organización líder: Municipio de Bourgas.
Socio principal del proyecto: ONG Fundación Gitana "Regional Roma Union".

Tipo de práctica: Esta práctica forma parte de un proyecto mayor "Educación en las escuelas de formación profesional – la vía segura para un exitoso desarrollo profesional y social de los niños/as pertenecientes a minorías étnicas", financiado por el Center for Educational Integration of Children and Pupils from Ethnic Minorities (CEICPEM) y el Roma Education Fund (REF).

Destinatarios: Familias con nivel socioeconómico medio-bajo. Encuestas realizadas a 37 padres/madres. Los participantes en el programa fueron 20 padres/madres y 40 alumnos/as. 24 alumnos/as de minorías étnicas de 8º grado y 27 de 9º grado.

Duración: 9 meses (de abril de 2011 a diciembre de 2011).

Nombre: Municipio de Montana
País: Bulgaria
Idiomas: búlgaro e inglés

Formación de familias gitanas y trabajo con mediadores.

Organización: Municipio de Montana.

Ubicación: Ciudad de Montana y los siguientes pueblos: Studeno Buche, Virove y Gabrovnitza.

El municipio de Montana es la autoridad local que trabaja con la Fundación para el Desarrollo Regional y Cultural "Nangle-2000" en la ciudad de Montana.

Tipo de práctica: Esta práctica fué parte de un proyecto mayor que tenía como objetivo la integración de 128 niños y niñas gitanos en escuelas de acogida, fuera de barrios y pueblos gitanos, financiado por el Center for Educational Integration of Children and Pupils from Ethnic Minorities (CEICPEM) y por el Roma Education Fund (REF).

Destinatarios: 128 niños y niñas gitanos.

Duración: 6 meses (de enero a junio de 2011).

Nombre: Municipio de Sliven
País: Bulgaria
Idiomas: búlgaro e inglés

Integración educativa completa de los niños de "Nadezhda".

Organización líder: Municipio de Sliven.

Ubicación: Sliven (barrio de Nadezhda).

Tipo de práctica: Proyecto.

Destinatarios: 129 niños y niñas gitanos; 70 padres y madres; 4 escuelas de acogida y 34 maestros.

Duración: de septiembre de 2011 a junio de 2012.

Privadas

Nombre: Roma Education Fund (Fondo de Educación de Gitanos)
Dirección (Web): <http://www.romaeducationfund.hu/>
País: Bulgaria,
Idiomas: búlgaro e inglés

El Roma Education Fund (REF) fue creado en 2005, en el marco de la Década para la Inclusión de los Gitanos. Su misión y objetivo último es cerrar la brecha existente entre los resultados educativos de los gitanos y la de los no gitanos. Para lograr este objetivo, la organización apoya políticas y programas que garanticen una educación de calidad para gitanos, incluyendo la eliminación de la segregación de los sistemas educativos.

Nombre: Center for interethnic dialogue and tolerance Amalipe Veliko Turnovo (Centro de diálogo interétnico y tolerancia Amalipe Veliko Turnovo)
Dirección (Web): <http://amalipe.com/index.php?nav=publications&lang=2>
País: Bulgaria
Idiomas: inglés y búlgaro

Disminución de la tasa de abandono escolar de los niños y niñas gitanos.
Organización líder: Centro de diálogo interétnico y tolerancia Amalipe Veliko Turnovo (ONG).
Tipo de práctica: Política nacional - Programa o proyecto.
Ubicación: Nacional.
Destinatarios:
2010: 34 escuelas, 10 distritos.
2011: 90 escuelas, 20 distritos.
2012: 180 escuelas, 24 distritos.
Duración: 3 años.

Nombre: America for Bulgaria (América para Bulgaria)
Dirección (Web): <http://www.americaforbulgaria.org/page/home>
País: Bulgaria
Idiomas: inglés y búlgaro

Programas para los económicamente desfavorecidos.
Organización líder: America for Bulgaria Foundation.
Ubicación: Nacional (el proyecto apoyó 48 becas concedidas por socios locales a lo largo de toda Bulgaria).
Tipo de práctica: Organización donante.
Destinatarios: Al tratarse de una organización donante, los destinatarios son las ONG, a quienes se otorgan las becas. Esta es la estimación del número de beneficiarios directos de esas ONG:
Educación temprana: 796;
Participación y desempeño en la escuela: 28.092;
Empleo: 574;
Otros: 1127.
Duración: Desde marzo de 2009 hasta la fecha.

Nombre: Kindergarten Bulgarche 1949 (Jardín de infancia Bulgarche 1949)
País: Bulgaria
Idiomas: búlgaro

Organización líder: Day kindergarten Bulgarche Vratsa 1949.
Tipo de práctica: Intervención local.
Destinatarios: 72 niños y niñas gitanos, 23 profesores/as, 60 padres y madres (38 padres y madres, 10 madres solteras, 12 abuelos).
Duración: 1 año (de julio de 2011 a junio de 2012).

ESPAÑA

Públicas

Nombre	Descripción
Nombre: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Dirección (Web) http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/ http://www.mecd.gob.es/cnie/ País: España Idiomas: español	El Centro Nacional de Evaluación e Innovación Educativa es socio de este proyecto.
Nombre: Servicio de Protección a la Infancia. Gerencia de Servicios Sociales. Junta de Castilla y León. Dirección (Web): http://www.jcyl.es/web/jcyl/Portada/es/Plantilla100Directorio/248366924958/0/	Organismo público que asegura la protección a la infancia cuando se producen situaciones en las que los niños quedan, o están en riesgo de quedar, en situación de desamparo o desprotección, disponiendo de los mecanismos necesarios para corregir tal situación.

Privadas

Nombre: Fundación Secretariado Gitano Dirección (Web) www.gitanos.org País: España Idiomas: español, inglés	Entidad social intercultural sin ánimo de lucro que presta servicios para el desarrollo de la comunidad gitana en España y en el ámbito europeo.
Nombre: Asociación de Enseñantes con Gitanos Dirección (Web): http://www.pangea.org/aecgit/ Idioma: español	Entidad sin ánimo de lucro e intercultural que presta servicios sociales y educativos para promover un mejor funcionamiento democrático.
Nombre: Fundación Privada Pere Closa Dirección (Web): http://www.fundaciopereclosa.org/en Idioma: castellano y catalán	Tiene como objetivos principales la formación y la promoción del pueblo gitano en Cataluña para que el máximo número posible de gitanos tengan la oportunidad de acceder a las mismas condiciones formativas que el resto de la población.
Nombre: Asociación Alanna Dirección (Web) http://www.alanna.org.es/ Idioma: castellano	Esta asociación está constituida por profesionales, principalmente mujeres, con una larga experiencia en servicios sociales. Su objetivo es promover la inclusión social poniendo en foco en las familias.
Nombre: Fundación Meniños Galicia Dirección (Web): http://www.meninos.org/noticias_eventos_es.htm Idioma: castellano y gallego	Es una organización no lucrativa que trabaja por la promoción social. Está especializada en el ámbito de la infancia y la adolescencia. Su foco es la garantía del derecho a la familia.

HUNGRÍA

Públicas

Nombre	Descripción
<p>Nombre: Municipio de Hódmezővásárhely Dirección (Web): www.hodmezovasarhely.hu País: Hungría Idiomas: húngaro e inglés</p>	<p>El municipio de Hódmezővásárhely tiene uno de los mejores programas de eliminación de la segregación que existen en Hungría. Las escuelas primarias con medidas extremas de segregación fueron cerradas y los niños y niñas fueron repartidos entre otras escuelas de las ciudades.</p>
<p>Nombre: Municipio de Ács Dirección (Web): www.acs-varos.hu País: Hungría Idioma: húngaro.</p>	<p>La ciudad tiene un complejo programa de integración creado en 2004, cuando se cerraron las escuelas primarias especiales diseñadas para niños/as con necesidades especiales. Los alumnos –en su mayoría gitanos– fueron integrados en escuelas convencionales. En la actualidad, no funciona ninguna escuela segregada, pero los tres grupos de niños/as: gitanos, desfavorecidos y niños/as con necesidades especiales acuden a la misma escuela.</p>

Privadas

<p>Nombre: Unity in Diversity Foundation (Fundación Unidad en la Diversidad) País: Hungría Idiomas: húngaro e inglés</p>	<p>Desde el año 2006, la Unity in Diversity Foundation ha patrocinado varios proyectos relacionados con la mejora de la calidad de vida para la población gitana y otras poblaciones desfavorecidas en Hungría. Éstas incluyen <i>Meséd</i> (Madres cuentacuentos) para madres; <i>Fair play</i> para chicos/as adolescentes; programas de baile para chicas adolescentes y programa de becas para estudiantes gitanos/as prometedores.</p>
<p>Name: Open Society Foundations Dirección (Web): www.opensocietyfoundations.org País: Hungría Idiomas: húngaro e inglés</p>	<p>The Open Society Foundations trabajan para construir sociedades tolerantes y actividad cuyos gobiernos están abiertos a la participación de todas las personas. Estas Fundaciones apoyan los esfuerzos para promover la igualdad de oportunidades y desafiar todos los tipos de discriminación a los que se enfrenta la población gitana, que es la minoría de población más amplia y que sufre más exclusión de Europa.</p>

Nombre: Roma Civil Right Organization in BAZ County (Organización por los Derechos Civiles de los Gitanos en el Condado de Baz)
País: Hungría
Idiomas: húngaro

Se trata de una organización privada que trabaja por los derechos civiles de los gitanos, desarrollan su actividad en la zona más deprimida de Hungría. Fue creada en el año 2004 como una organización para el condado, y pronto adquirió relevancia regional aspirando a realizar presión política institucional y a generar actividades de ayuda como parte de una red de alcance estatal. Contribuyeron a hacer una exploración, identificación, análisis realista y evaluación significativa y una presentación de los problemas de las familias y de las distintas comunidades gitanas en conferencias y foros.

Nombre: Roma Education Fund (Fondo para la Educación de los Gitanos)
Dirección (Web): www.romaeducationfund.org
País: Hungría
Idiomas: inglés y húngaro

La oficina central del Roma Education Fund (REF) en Budapest es una fundación húngara sin ánimo de lucro. Fue creada en el año 2006 con la misión de contribuir a cerrar la brecha existente entre los resultados escolares obtenidos por los niños/as gitanos y los no gitanos, a través del diseño y la implementación de políticas y programas que impulsan la educación de calidad para población gitana en Europa. El REF está activo en 16 países de Europa del Este, Europa Central y Europa del Sudeste, con cinco programas principales en funcionamiento.

RUMANIA

Públicas

Nombre	Descripción
Nombre: Asociatia Comunelor din Romania/ Asociación de Pueblos Rumanos Dirección (Web): www.acor.ro Idioma: Rumano	Debido a la descentralización del país, las autoridades locales son responsables de la gestión de los colegios, de contratar a expertos gitanos locales, mediadores, etc.
Nombre: Asociatia Oraselor din Romania/ Asociación de Ciudades Rumanas Dirección (Web): www.aor.ro Idiomas: rumano	Debido a la descentralización del país, las autoridades locales son responsables de la gestión de los colegios, de contratar a expertos gitanos locales, mediadores, etc.
Nombre: Ministerio de Educación Nacional Dirección (Web): http://www.edu.ro Idioma: rumano	Ministerio de Educación Nacional, socio del proyecto.

Privadas

Nombre: Colegiul National al Asistentilor Sociali/Colegio Nacional de Trabajadores Sociales Dirección (Web): www.cnasr.ro Idioma: rumano	Asociación profesional.
Nombre: Asociatia generala a invatatorilor din Romania/Asociación General de Profesores Dirección (Web): http://www.aiarad.ro/ , http://invatatori.ro/ Idioma: rumano	Asociación profesional.
Nombre: Fundatia Secretariatul Romilor (FSR) Dirección (Web): http://www.gitanos.org/rumania/index.php Idioma: rumano, español e inglés	FSR es el coordinador nacional de este proyecto en Rumania. Es una delegación de la Fundación Secretariado Gitano en Rumanía.
Nombre: Roma Education Fund Romania (REF Rumania) Dirección (Web): http://romaeducationfund.ro/en Idioma: rumano	En REF de Rumania es socio de este proyecto.
Nombre: Asociatia Ovidiu RO Dirección (Web): www.ovid.ro Idioma: rumano	Desarrolla programas educativos para familias y niños.

<p>Nombre: Centrul Romilor "Amare Rromentza" Dirección (Web): www.amarerromentza.org/ Idioma: rumano</p>	<p>Es una organización gitana que trabaja en comunidades tradicionales donde hay programas específicos con los niños gitanos y sus familias.</p>
<p>Nombre: World Vision Romania Dirección (Web): www.worldvision.ro/ Idioma: rumano</p>	<p>Han desarrollado varios estudios sobre la situación educativa de los niños en zonas rurales.</p>
<p>Nombre: Fundatia Pact Dirección (Web): http://fundatiapact.ro/ Idioma: rumano</p>	<p>Desarrolla proyectos para estimular y facilitar la participación de las comunidades. Implementan también métodos alternativos de educación.</p>
<p>Nombre: Step by Step Romania Dirección (Web): www.stepbystep.ro/ Idioma: rumano</p>	<p>Desarrolla proyectos educativos para familias y niños.</p>
<p>Nombre: Unicef Romania Dirección (Web): www.unicef.org/romania/ro/ Idioma: rumano</p>	<p>Desarrolla proyectos educativos y algunos específicamente para la población gitana.</p>
<p>Nombre: Centrul Educatia 2000+ Dirección (Web): www.cedu.ro/ Idioma: rumano</p>	<p>Desarrolla proyectos educativos para familias y niños.</p>
<p>Nombre: Asociatia "O Del Amentza" Idioma: rumano</p>	<p>Es una organización gitana que trabaja en comunidades tradicionales donde hay programas específicos con los niños gitanos y sus familias.</p>
<p>Nombre: Centrul pentru Educatie si Dezvoltare Sociala Dirección (Web): www.ceds.ro/ Idioma: rumano</p>	<p>ONG gitana que desarrolla proyectos educativos.</p>
<p>Nombre: Fundatia Copii Nostri Dirección (Web): www.fcn.org.ro/ Idioma: rumano</p>	<p>Desarrolla proyectos educativos con niños y familias.</p>

Anexo 7.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a las siguientes instituciones y personas que han colaborado en la elaboración de esta guía

Bulgaria

America for Bulgaria Foundation (Sarah Perrine), Association Integro (Lilia Makaveeva), Bulgarian Academy of Sciences (Ilona Tomova), Center Amalipe, Veliko Turnovo (Deyan Kolev), Centro para la Emancipación e Integración, Ayuntamiento de Bourgas (Magdalena Yapadzhieva), Comisión para la protección contra la discriminación (Lalo Kamenov), experto en proyectos educativos (Lydmila Dragoeva), HRP (Dimitar Georgiev), Centro Internacional para la Integración Social (Baki Hjusseinov), Instituto de Educación Progresiva (Evelina Milenova), MEYS (Elena Vitanova), Ayuntamiento de Montana (Aleksander Gerasimov), Ayuntamiento de Silistra (Tsvetalina Vasileva), Ayuntamiento de Vratsa (Kalinka Durankeva), Red Nacional de la Infancia (Mariana Bancheva), Consejo Nacional para la Cooperación en Asuntos Étnicos y de Integración, Consejo de Ministros (Georgi Krastev), Inspección Regional de Educación de Vratsa (Galina Evdenova), Roma Education Fund (Beata B. Olahova, Jana Grajcarova), Consejo público Gitano de Sofía (Vyara Gancheva, Ilieva Pepa), Rusinov Rumyan, SEGA Foundation (Sechkov Rumyan), Ayuntamiento de Sliven y ONG Academia de Arte Gitano (Stela Kostova).

Queremos agradecer muy especialmente a Ilona Tomova por su valiosa contribución a esta guía.

España

Asociación Alanna (Ana María Gramaje, Virginia Sanchís), Fundación Privada Pere Closa (Marisol Flores, Eva Mojica), Fundación Meniños Galicia, Fundación Secretariado Gitano (Maytté Álvarez, Lucy Blanco, Catherine Bonhoure, Luisa Fernández, Inmaculada Gálvez, Alberto González, Beatriz Gurdíel, Dolores Luque, Soraya Martín, Ana Martín, Marisa Martínez, Amparo Merodio, Fernando Morión, Elena Nieto, Nuria Serrano, Lucía Petisco, Gerardo Tiradani y Camelia Teodorescu), Junta de Castilla y León (M^a Concepción Loma).

Hungría

Asociación "Add a Kezed" (Antal Balog), Asociación Dartke (Kelemen Valéria), Experto Emese Nagy, GYERE – Programa Szécsényi Gyerekesély (Judit Berki), Ayuntamiento de Hódmezővásárhely (Katalin Tóthné Kecskeméti), Open Society Foundations (Anita Czinkóczy), Partners Hungary Foundation (Herbai István), Roma Civil Right Organization en el condado de BAZ County (Erika Ivancsik), Roma Education Fund Hungría (Semsai Sainov), mediadores gitanos del proyecto "A Good Start" (Szilvia Balogh, Zsuzsa Lakatosné Danó), Shero Association (Katalin Németh), Programa Sure Start (Éva Szomor), Fundación para la Unidad en la Diversidad (Furugh Switzer).

Rumania

Asociación Femeilor Tiganci "Pentru Copiii Nostri" (Letitia Mark), Asociación Matias (Ion Mihai), Asociatia pentru Promovare si Incluziune Sociala (APIS) (Zoltan Kovacs), Centro Cultural al Romilor "O Del Amença" (Ganea Daniel), Centrul de Educatie si Dezvoltare Sociala (Mariana Dinca), Centrul Rromilor Amare Rromentza (Ioana Enache), Centro Step by Step pentru Educatie si Dezvoltare Profesionala (Carmen Anghelescu), Fundación Centrul Educația 2000+ (Eugen Palade), Fundación Copiii Nostrii (Adina Ovedenie), Fundación PACT (Madalina Ene), Fundación Ruhama (Monica Suciú), Fundación Roma Education Fund Rumania (Eugen Crai, Laura Marin), Inspectoratul Scolar Judetean al Judetului Ialomița (Sandu Ion), Ovidiu RO (Oana Livadariu, Elena Mocanita), Save the Children Rumania (Lavinia Varodi), Unicef Rumania (Luminita Costache), University of Iasi (Stefan Cojocarú), World Vision Rumania (Daniela Buzducea, Bogdan Georocanu).

Queremos agradecer muy especialmente a Stefan Cojocarú por su valiosa contribución a esta guía.



 **ROMA**
FAMILIES
GET INVOLVED



Programa de acción
en el ámbito del
aprendizaje permanente