

Jordi Longás
Eduard Longás
Teresa Hernández
Elisabet Vinagre

Èxit escolar i coresponsabilitat educativa: avaluació del programa d'acompanyament a l'èxit educatiu de la Fundació Catalunya-La Pedrera

Resum

L'article presenta l'avaluació d'impacte d'un programa d'acompanyament educatiu implementat a Catalunya en el qual han participat 495 infants i adolescents de 13 municipis. Els resultats presenten, mitjançant una anàlisi estadística descriptiva, la percepció d'impacte dels grups d'interès, les valoracions dels objectius assolits i els rendiments acadèmics. La valoració és positiva, obtenint-se rendiments superiors a les mitjanes de fracàs escolar dels estudis d'abast nacional emprats com a referència. La investigació posa en valor l'interès dels programes d'acompanyament a l'escolaritat sempre que compleixin requisits de qualitat intrínseca i treball en territori, en un tipus de programes que, atesa la realitat educativa del país, poden ser emergents per a l'educació social.

Paraules clau: Fracàs escolar, Èxit educatiu, Acompanyament a l'escolaritat, Avaluació

Éxito escolar y coresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo de la Fundación Catalunya-La Pedrera

School success and educational co-responsibility: evaluation of the Fundació Catalunya-La Pedrera's programme of support and guidance to educational success

El artículo presenta la evaluación de impacto de un programa de acompañamiento educativo implementado en Cataluña en el que han participado 495 niños/as y adolescentes de 13 municipios. Los resultados presentan, mediante un análisis estadístico descriptivo, la percepción de impacto de los grupos de interés, las valoraciones de los objetivos logrados y los rendimientos académicos. La valoración es positiva, obteniéndose rendimientos superiores a los promedios de fracaso escolar de los estudios de alcance nacional utilizados como referencia. La investigación pone en valor el interés de los programas de acompañamiento de la escolaridad siempre que cumplan requisitos de calidad intrínseca y trabajo en territorio, en un tipo de programas que, dada la realidad educativa del país, pueden ser emergentes para la educación social.

The article assesses the impact of an educational support and guidance programme implemented in Catalonia, which involved 495 children and adolescents in 13 municipalities. By means of a descriptive statistical analysis, the results present the perception of impact of interest groups, evaluations of the objectives achieved and academic performance. The assessment is positive, showing better results than the average for school failure in the national studies used as points of reference. The research positively endorses the effectiveness of schooling support and guidance programmes when these meet the requirements of intrinsic quality and work in the territory, as a type of provision that may be increasingly relevant for social education, given the current state of education in the country.

Palabras clave

Fracaso escolar, Éxito educativo, Acompañamiento a la escolaridad, Evaluación

Keywords

School failure, educational success, Accompaniment to schooling, Evaluation

Com citar aquest article:

Longás Mayayo, J.; Longás Mayayo, E.; Hernández Morlans, T.; Vinagre García, E. (2015).

“Èxit escolar i coresponsabilitat educativa: avaluació del programa d'acompanyament a l'èxit educatiu de la Fundació Catalunya-La Pedrera”. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, p. 11-27



▲ Introducció: reforç educatiu i èxit escolar

El fracàs escolar és un terme obert a la controvèrsia sobre si el fracàs és dels alumnes o del mateix sistema. Tampoc és una etiqueta definitiva perquè existeixen camins de retorn al sistema educatiu i perquè l'èxit educatiu a la vida no sempre es correspon amb l'èxit escolar. Però generalment té un significat construït culturalment que determina la percepció del fenomen en termes de marginalitat i exclusió social (CCTESC, 2010) atès que, malgrat que afecta alumnes de tots els nivells socioeconòmics, castiga especialment els que viuen en situació de pobresa. Com a primera mesura del fracàs escolar es considera la no graduació de l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO). Les estadístiques nacionals indiquen que 1 de cada 4 adolescents no assolixen aquest objectiu (INEE, 2014). Segons l'informe PISA de 2012, la xifra es dobla entre els joves de l'estrat socioeconòmic més baix (53% estan fora de promoció i entre 30-40% tenen baix rendiment en competències bàsiques). Encara empitjora la valoració si es considera l'abandonament escolar prematur (taxa de població que no aconsegueix finalitzar estudis d'ensenyament post-obligatori). Atesa la greu incidència del fracàs escolar, diversos estudis recents consideren aquest fenomen com un dels reptes de futur més importants del país perquè limita les possibilitats d'inclusió de molts joves i amenaça la cohesió social (Goldthorpe, 2000; CCTESC, 2010; Subirats, 2010; Fernández-Enguita, Mena i Riviere, 2010; INEE, 2011).

Davant l'actual orientació competencial del currículum escolar, no acreditar l'ESO equival a la certificació precoç de l'analfabetisme funcional. L'assoliment de les competències bàsiques representa la garantia mínima de desenvolupament personal autònom i accés al ple exercici de la ciutadania (Sarramona, 2004; Roca, 2013). Per això, entorn el fracàs escolar s'obren molts interrogants sobre la capacitat real de l'escola per promoure la integració de tots els ciutadans, des de sempre una de les seves funcions essencials (Carbonell, 1995; Dubet, 2005).

El currículum escolar expressa una cultura homogènia que tendeix a excloure altres cultures de procedència i no troba el necessari ressò i legitimació en el si de moltes famílies

Anant a l'arrel del problema, hem de considerar que en la nostra societat desigual i multicultural el fracàs s'explica en part perquè a l'escola es produeix un xoc entre la cultura escolar (currículum) i la de l'alumnat en desavantatge com són immigrants, persones amb handicap o menors procedents de contextos marginals (Ruiz-Román, Calderón-Almendros i Torres-Moya, 2011). El currículum escolar expressa una cultura homogènia que tendeix a excloure altres cultures de procedència i no troba el necessari ressò i legitimació en el si de moltes famílies. Com afirma Fernández-Enguita *et al.* (2010), l'èxit escolar correspon als fills de les classes escolaritzades i de la classe mitja funcional o de serveis, de forma que l'escola està al servei del capital cultural més que del capital econòmic en sentit estRICTE; un capital que no es pot transmetre quan no es té i que no es transmet automàticament malgrat que es posseeixi. Una altra línia argumental complementària explica la correlació existent entre pobresa i baix rendiment escolar per l'efecte

negatiu que aquesta té sobre els processos d'aprenentatge de la infància. La insuficient cobertura de necessitats bàsiques com habitatge, alimentació o salut i l'impacte destructiu de la precarietat sobre les relacions familiars condicionen el desenvolupament cognitiu, biològic i social de la infància, de manera que els alumnes de contextos fràgils o vulnerables tenen major dificultat per aconseguir l'èxit escolar (Gil Flores, 2011).

Està molt acceptat, malgrat que encara es reflecteixi poc en les polítiques públiques, que l'èxit escolar i educatiu depèn de la interacció de variables individuals –cognitives i emocionals–, socioculturals –context familiar i social– i escolars –currículum, organització escolar, mètodes i recursos d'ensenyament– (Olvera, 2009). Per això, malgrat que l'èxit escolar per a tothom implica molt especialment l'escola i els seus professionals atès que són determinants les decisions organitzatives, curriculars i didàctiques (Dubet, 2005), també cal preguntar-se per les responsabilitats educatives d'altres agents socials. Immersos en el paradigma de la complexitat (Morin, 1998) i la societat xarxa (Castells, 1999) és precís interrogar-se per quins són els entorns i accions que ajuden a compensar les desigualtats i a enfortir l'èxit escolar. Cada vegada hi ha més evidències que relacionen l'èxit educatiu amb la construcció d'entorns d'aprenentatge estimulants dins i fora de l'aula (Dumont, Istance i Benavides, 2010). Resulta obvi que aquest enfocament emergent de l'èxit escolar indueix a desplegar estratègies contextualitzades que, a més del compromís de l'escola, mobilitzin accions específiques d'acompanyament educatiu personalitzat i integral fora de l'escola.

Podem partir d'un axioma vàlid per a tot estudiant: l'èxit a l'escola demana acompanyament. Per una banda, l'itinerari escolar de qualsevol estudiant precisa del suport de l'escola, comportant una didàctica adient, bona gestió dels grups i atenció/orientació individualitzada. Per altra banda, demana unes condicions mínimes d'ergonomia, accés a recursos i condicions de benestar emocional per poder realitzar les tasques escolars i l'estudi. De forma natural aquest acompanyament el facilita la família quan els seus components tenen les competències i la possibilitat per fer-ho. Això no obstant, aquestes condicions mínimes no estan garantides per a tothom a causa de situacions de vulnerabilitat, desestructuració familiar i, cada vegada més, per problemes de conciliació de la vida familiar i laboral. Condicions, juntament amb l'accés a activitats extraescolars, que conformen un entorn educatiu estimulant i directament relacionat amb les desigualtats educatives (Martínez i Albaigés, 2012). A més a més, quan apareixen dificultats d'aprenentatge correspon cercar i administrar respostes adequades que globalment podem definir com estratègies de reforç i/o compensatòries. Dedicar més temps, repetir activitats, provar altres camins i, si aquestes estratègies són insuficients, realitzar adaptacions de diferent intensitat defineix en abstracte l'itinerari a seguir. La seva eficàcia depèn de la precocitat en identificar les dificultats i anticipar les respostes, resultant crítiques l'assoliment en l'Educació Primària (EP) l'adquisició de les competències comunicativa –especialment lecto-escritura– i matemàtica (Marchesi i Pérez, 2003).



Cal preguntar-se per les responsabilitats educatives d'altres agents socials

Acceptant l'educació com una responsabilitat col·lectiva i que l'èxit de l'escola necessita d'un afrontament més sistèmic (Bronfenbrenner, 1987) hem de posar en valor les iniciatives que, des de l'escola o al seu entorn i amb la col·laboració d'altres agents socioeducatius, cerquen facilitar unes millors condicions de treball/estudi per als escolars i les orientades a superar les dificultats d'aprenentatge. Genèricament es coneixen com activitats de reforç escolar, englobant modalitats tan antigues com les classes particulars, i les més modernes d'estudi assistit, estudi dirigit i grups de reforç (Longás, Civís i Riera, 2013) que podem identificar dins els programes d'activitats paraescolars de moltes entitats del tercer sector dedicades a la infància, els Plans d'Entorn impulsats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya o els Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Poden
esperar-se
efectes positius
del reforç en
la mesura que
s'incrementi
la confiança,
l'autoestima i el
propi sentit donat
a l'escolarització i
la formació

L'extensió de les activitats de reforç escolar no significa que estigui provada la seva efectivitat. Conceptualment és difícil admetre que unes poques hores de treball setmanal fora de l'escola, la majoria de vegades guiades per personal no docent, poden tenir algun efecte sobre la millora dels aprenentatges als quals es dedica tota la jornada escolar. Certament seria contraproductiu que aquestes iniciatives suplantessin la tasca dels docents o, fins i tot, provoquessin la "desresponsabilització" de l'escola envers aquells alumnes que tenen necessitats educatives. Però sí sabem de la relació entre expectatives i èxit escolar, així com de la importància de créixer en entorns mínimament ordenats, estables i emocionalment saludables. I, per tant, poden esperar-se efectes positius del reforç, més enllà de la quantitat d'hores dedicades a aquesta activitat, en la mesura que s'incrementi la confiança, l'autoestima i el propi sentit donat a l'escolarització i la formació. Però el cert és que disposem d'escasses avaluacions que confirmin l'impacte del reforç. En aquesta línia se situa aquesta investigació que té per objectiu avaluar els resultats del Programa d'Acompanyament per a l'Èxit Educatiu de la Fundació Catalunya La Pedrera (PAE en endavant) implementat en el curs 2013-14.

Contextualització: Programa d'Acompanyament per a l'Èxit Educatiu

El PAE és una iniciativa de la Fundació Catalunya-La Pedrera (en endavant FC-LC) per contribuir a la millora de l'èxit educatiu i escolar. S'ha concebut per complementar la funció educativa de la família, donant suport a la realització de les tasques o deures escolars i promovent la creativitat de cada infant i adolescent. En el seu disseny, assessorat pel grup de recerca PSITIC de la Universitat Ramon Llull, s'ha considerat prioritari el treball des d'una perspectiva preventiva, amb la intensificació de l'acompanyament a l'escolaritat abans de l'aparició de les dificultats d'aprenentatge.

El PAE neix des del principi de coresponsabilitat educativa. Atès que l'èxit escolar i educatiu no poden reduir-se exclusivament a la tasca desenvolupada per l'escola o per la família, la FC-LP desplega el programa a partir de la reorientació dels seus espais socials, equipaments distribuïts arreu de Catalunya. Després d'un pilotatge realitzat en el curs 2012-13 s'ha implementat en 17 equipaments ubicats en 13 municipis.

Des del principi d'equitat, d'especial importància si tenim en compte l'empobriment de molts sectors per causa de la crisi econòmica i fidel al seu compromís social, la FC-LC ofereix aquest servei a la societat amb unes quotes molt accessibles a més d'oferir beques per no excloure famílies que ho necessiten (22,6% de les famílies amb beca).

El PAE és un servei de proximitat i cerca l'arrelament al territori, coordinant-se amb centres educatius i Serveis Socials, i establint sinèrgies amb altres actors socioeducatius i projectes comunitaris. Es fonamenta en el seguiment individual sistematitzat i en la personalització de l'atenció. L'activitat ordinària es desenvolupa al llarg de tot el curs escolar, en dos torns o grups que participen de l'activitat dos dies a la setmana (dilluns/dimecres o dimarts/dijous). Així es facilita la realització d'altres activitats extraescolars i s'atenen més famílies. Cada dia l'activitat té una durada de 3 hores (de 17 a 20 hores) i s'organitza segons una mateixa rutina: acollida i berenar, suport a l'estudi, tallers creatius i comiat. L'equip humà que el desenvolupa compta amb la coordinació i suport de professionals i equips d'educadors voluntaris (joves estudiants, docents jubilats i estudiants d'educació en pràctiques).



L'èxit escolar i educatiu no poden reduir-se exclusivament a la tasca desenvolupada per l'escola o per la família

Metodologia i disseny de l'avaluació

L'avaluació de resultats s'ha fet en finalitzar el curs 2013-14 a partir de la informació aportada pels grups d'interès. Les dimensions avaluades han estat: a) el funcionament general del programa: satisfacció amb les activitats, funcionament i procediments i tasca dels educadors; b) l'assoliment dels objectius formatius del programa: socialització, millora de l'organització, interès, realització de deures, etc.; i c) el rendiment escolar.

S'han analitzat dades dels 17 espais socials que l'implementen: Badalona-Centre, Badalona-Llefià, Barcelona-Prosperitat, Barcelona-Raval, Barcelona-Sants, Castelldefels, Gavà, L'Hospitalet-La Torrassa, L'Hospitalet-St. Josep, Manresa, Palafrugell, Reus, Sabadell, Santa Coloma de Gramenet, Tarragona, Terrassa i Vilanova i la Geltrú.

La mostra està formada pels 495 participants en el PAE i presenta la següent distribució: 50,9% sexe masculí i 49,1% sexe femení; 83,6% alumnes d'EP (21,8% Cicle Inicial; 37,2% Cicle Mitjà; 24,6% Cicle Superior) i 16,4%

d'ESO (9,1% 1r Cicle; 7,3% 2n Cicle); 58 alumnes finalitzen etapa educativa i afronten una etapa de transició, 9,3% (46 alumnes) de 6è d'EP i 2,4% (12 alumnes) de 4t d'ESO. La meitat de participants (52,6%) són alumnes de 3r, 4t i 5è d'EP.

En relació a les 330 famílies que integren la mostra, el 43,6% són estrangeres i el 56,4% espanyoles. Segons el número de fills inscrits en el PAE: 70,9% han tingut 1 fill, 22,4% han tingut 2 fills; 6,7% han tingut 3 fills.

Els 114 educadors dels espaiSocials que han participat s'han distribuït en un 90,4% amb infants d'EP i un 9,6% amb adolescents d'ESO. Del total, el 81,6% eren voluntaris, 16,8% tècnics contractats com a coordinadors o educadors i 1,6% estudiants en pràctiques.

Les valoracions del programa aportades per l'escola han estat fetes per 98 docents (64,3% tutors, 20,5% equip directiu, 15,2% no s'especifica).

Els indicadors de rendiment escolar incorporen les dades de les avaluacions de final de curs

Per recollir la percepció dels grups d'interès s'han emprat qüestionaris dissenyats a tal efecte i adaptats a cada grup (infants i adolescents, famílies, educadors i docents), amb ítems de resposta múltiple segons escala Lickert (1: Gens/Baix, 2: Poc/Regular, 3: Bastant/Bé, 4: Molt/Molt bé). S'han administrat en cada espaiSocial en finalitzar el curs. També s'ha realitzat una avaluació individualitzada de l'assoliment d'objectius educatius del PAE de cada participant a partir de la informació registrada en els fulls de seguiment trimestral i la reunió d'avaluació final. Els indicadors de rendiment escolar incorporen les dades de les avaluacions de final de curs, havent estat facilitades pel 93,6% dels participants.

Les dades s'han explotat amb el programa SPSS, fent una anàlisi descriptiva global i estratificada, amb càlcul de mitjana, freqüència i percentatge per ítem i dimensió avaluada. L'anàlisi inferencial en relació a les variables sociodemogràfiques i altres creuaments no ha donat resultats estadísticament significatius ni rellevants.

Complementàriament, els equips educatius de cada espaiSocial han elaborat una memòria d'avaluació general segons un índex comú amb informació i valoració de: a) incidències; b) fortaleces i propostes de revisió del disseny del programa; i c) implementació de procediments, gestió interna (voluntaris i equips) i relació amb famílies i escoles. No es presenten els resultats d'explotació qualitativa referits al funcionament intern del PAE per no superar l'extensió d'aquest article, a excepció dels que expliquen les relacions en el territori atès l'interès sistèmic que té el treball en xarxa en les estratègies de millora educativa.

Resultats

Valoracions i percepció d'impacte dels grups d'interès

Infants i adolescents: La mitjana de les valoracions de totes les dimensions se situa en la franja alta (*molt bé*), amb una mitjana global de 3,5 (Taula 1). La satisfacció amb les activitats realitzades, la relació amb els educadors i la utilitat del servei per avançar en la realització dels deures són els ítems més valorats ($\bar{x}=3,6$) pels infants i adolescents. L'ítem amb la puntuació més baixa fa referència a la relació amb els companys, això no obstant el 91,9% dels participants valoren que ha estat entre *molt bona* i *bastant bona*.



Taula 1: Valoració del PAE per part dels infants i adolescents

	N	\bar{x}	Molt %	Bastant %	Poc %	Gens %
Satisfacció	495	3,6				
Agrada participar en activitats	495	3,6	65,1	28,9	5,7	0,4
Socialització	495	3,5				
Relació amb educadors	495	3,6	63,6	33,7	2,6	0
Relació amb companys	495	3,4	48,7	43,2	7,9	0,2
Assoliment objectius	495	3,5				
Realització feina (deures) escola	495	3,6	61,8	33,1	4,2	0,8
Millora de l'organització	495	3,4	50,1	40,2	8,7	1
Impacte rendiment escolar	495	3,4				
Ajuda a millorar les notes	495	3,4	52,3	37,8	8,7	1,2
Mitjana dimensions	495	3,5				

Famílies: La mitjana de les valoracions de les dimensions se situa en la franja alta (*molt bé*), amb una mitjana global de 3,4 (Taula 2). Destaca l'alta valoració del PAE com a servei educatiu ($\bar{x}=3,7$ i *molt bona* per al 73,6% de la mostra). Els ítems amb les puntuacions més baixes corresponen a la percepció del grau d'influència del PAE en la millora dels fills en la seva motivació ($\bar{x}=3,1$), el seu rendiment ($\bar{x}=3,1$) i la capacitat d'organització ($\bar{x}=3$). Això no obstant, el 83,9% de la mostra valora *molt bona* i *bastant bona* la millora del rendiment, i el 76,4% entre *molt bona* i *bastant bona* la millora de l'interès i la motivació.

Taula 2: Valoració del PAE per part de les famílies

	N	\bar{x}	Molt %	Bastant %	Poc %	Gens %
Satisfacció	330	3,6				
Agrada participar en activitats	330	3,6	65,2	29,7	4,5	0,6
Valoració positiva activitat educativa	330	3,7	73,6	26,1	0	0,3
Assoliment objectius	330	3,2				
Millora interès i motivació	330	3,1	30	46,4	23	0,6
Millora realització deures	330	3,4	45,2	45,8	8,8	0,3
Millora de l'organització	330	3	28,8	47,6	23,3	0,3
Impacte rendiment escolar	330	3,1				
Millora aprenentatge i rendiment	330	3,1	29,1	54,8	15,5	0,6
Funcionament/procediments	330	3,4				
Comunicació família-espaiSocial	330	3,6	64,2	33	2,1	0,6
Coordinació amb escola	330	3,3	49,4	35,8	6,4	8,5
Tasca educadors	330	3,6				
Tasca dels educadors positiva	330	3,6	65,2	32,1	2,4	0,3
Mitjana dimensions	330	3,4				

Educadors dels espaiSocials: La mitjana de les valoracions de totes les dimensions se situa en la franja alta (*molt bé*), amb una mitjana global de 3,4 (Taula 3). Destaca l'alta valoració donada a la satisfacció per formar part de l'equip d'educadors ($\bar{x}=3,8$ i *molt bona* per al 78,9% de la mostra) i l'acompanyament rebut per part del coordinador/a ($\bar{x}=3,8$ i *molt bona* per al 77,2%). Els ítems amb les puntuacions més baixes corresponen a la valoració de la millora dels infants i adolescents en la seva organització i autonomia ($\bar{x}=3,1$) i del seu interès i motivació per l'aprenentatge ($\bar{x}=3,1$). Tanmateix, la valoració entre *molt bona* i *bona* per als tres ítems indicats supera el 80% de les respostes. La valoració de la utilitat del PAE per millorar el rendiment escolar per part dels infants i adolescents és positiva per al 98,2% de la mostra (33,3% *molt útil* i 64,9% *bastant útil*).

Taula 3: Valoració del PAE per part dels educadors

	N	\bar{x}	Molt %	Bastant %	Poc %	Gens %
Satisfacció	114	3,4				
Satisfacció general	114	3,4	44,7	55,3	0	0
Socialització	114	3,6				
Valor convivència a l'espai Social	114	3,6	59,6	38,6	1,8	0
Valor integració social dels infants	114	3,6	62,3	36,8	0,9	0
Assoliment objectius programa	114	3,2				
Millora competència comunicativa	114	3,4	42,1	55,3	2,6	0
Interès i motivació per aprenentatge	114	3,1	19,3	71,1	9,6	0
Millora de l'organització i autonomia	114	3,1	26,3	58,8	14,9	0
Impacte rendiment escolar	114	3,3				
Millora aprenentatge i rendiment	114	3,3	33,3	64,9	1,8	0
Funcionament/procediments	114	3,7				
Coordinació eficient i positiva	114	3,6	62,3	36	1,8	0
Informació i comunicació rebuda	114	3,6	58,8	39,5	1,8	0
Relació amb equip d'educadors	114	3,7	71,1	26,3	2,6	0
Satisfacció per formar part de l'equip	114	3,8	78,9	21,1	0	0
Satisfacció acompanyament coordinador	114	3,8	77,2	21,1	1,8	0
Interès per continuar el curs vinent	114	3,6	62,3	34,2	0,9	2,6
Tasca educadors	114	3,4				
Satisfacció amb l'actuació com educador	114	3,3	36,8	60,5	2,6	0
Ajuda a millorar aprenentatges	114	3,4	43	53,5	3,5	0
Relació personal positiva amb infants	114	3,6	65,8	33,3	0,9	0
Satisfacció com dinamitzador del grup	114	3,3	35,1	57	7,9	0
Aportació a l'equip i programa positiva	114	3,3	37,7	58,8	3,5	0
Mitjana dimensions	114	3,4				



Docents: La mitjana de les valoracions de totes les dimensions se situa en la franja mitja-alta (*Bé*), amb una mitjana global de 3,0 (Taula 4). Destaca com a valoració més alta la valoració de la incidència del PAE en la millora de la integració social dels infants i adolescents que han participat (*molt bona* per al 26,5% de la mostra i *bona* per al 65,3% de la mostra). La valoració més baixa és la percepció de la utilitat del programa per millorar la organització i autonomia dels seus alumnes ($\bar{x}=2,8$). No obstant això, la valoració entre *molt bona* i *bona* per a aquest ítem és del 66,3% dels enquestats.

Taula 4: Valoració de la utilitat del PAE en general per part dels docents

	N	\bar{x}	Molt %	Bastant %	Poc %	Gens %
Socialització	98	3,2				
Millora de la integració social	98	3,2	26,5	65,3	8,2	0
Assoliment objectius programa	98	2,9				
Millora competència comunicativa	98	2,9	16,3	55,1	27,6	0
Interès i motivació	98	2,9	18,4	59,2	21,4	1
Capacitat d'organització i autonomia	98	2,8	17,3	49	33,7	0
Impacte rendiment escolar	98	3				
Aprenentatge i rendiment	98	3	17,3	65,3	16,3	0
Mitjana dimensions	98	3,0				

La triangulació dels resultats de cada dimensió valorada pels grups d'interès mostra la satisfacció general amb el PAE, situant-se en la franja alta

La triangulació dels resultats de cada dimensió valorada pels grups d'interès (Taula 5) mostra la satisfacció general amb el PAE, situant-se en la franja alta (*molt bona*), amb una mitjana global de 3,5 i pràcticament concordant entre els fills i pares. La utilitat del programa per ajudar a fer els deures també obté una valoració *molt bona* ($\bar{x}=3,5$), una mica més alta per part dels infants i adolescents ($\bar{x}=3,6$) que dels pares ($\bar{x}=3,4$). Els resultats més baixos, però amb valors dins la franja mitja-alta, corresponen a la valoració de l'impacte sobre la millora de l'organització i l'autonomia ($\bar{x}=3,1$) i la millora de l'interès i la motivació ($\bar{x}=3$). Les valoracions fetes per famílies, educadors i docents són concordants, essent els docents els que fan una valoració inferior.

La valoració de la incidència sobre millores en la integració social és globalment alta ($\bar{x}=3,4$), molt concordant entre infants i educadors quan es refereixen a la seva estada i convivència en els espais socials, i força concordant amb la percepció dels docents quan consideren l'evolució dels seus alumnes observada a l'escola. Sobre la percepció d'impacte del PAE en la millora del rendiment escolar la valoració global és alta ($\bar{x}=3,2$), molt concordant entre infants i educadors, per un costat, i entre famílies i docents, per un altre, que valoren aquest impacte positiu però amb més moderació. On s'observa una clara discordança és en l'impacte del programa sobre la millora de les competències comunicatives entre els educadors ($\bar{x}=3,4$) i els docents ($\bar{x}=2,9$).

Taula 5: Valoració de les percepcions d'impacte del PAE

	Infants		Famílies		Educatadors		Docents		Global
	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	N	\bar{x}	\bar{x}
Satisfacció general	495	3,6	330	3,65	114	3,4	-	-	3,5
Realització deures/tasques	495	3,6	330	3,4	-	-	-	-	3,5
Millora organització i autonomia	495	3,4	330	3	114	3,1	98	2,8	3,1
Millora interès i motivació	-	-	330	3,1	114	3,1	98	2,9	3
Millora aprenentatges/rendiment	495	3,4	330	3,1	114	3,3	98	3	3,2
Millora competències comunicatives	-	-	-	-	114	3,4	98	2,9	3,2
Millora integració social/socialització	495	3,5	-	-	114	3,6	98	3,2	3,4



Valoracions dels resultats individuals d'aprenentatges i rendiment escolar

L'anàlisi de dades d'assoliment i aprofitament del PAE de cada participant feta a final de curs (Taula 6) indiquen una valoració general força bona ($\bar{x}=3,2$ i 84,5% entre *molt bona* i *bona*), situant-se la mitjana global de tots els indicadors en la franja alta ($\bar{x}=3,3$). El bon ús del material ($\bar{x}=3,6$), l'assistència ($\bar{x}=3,5$) i la relació amb els educadors ($\bar{x}=3,5$) són els objectius més ben assolits. La utilitat del PAE per als participants és valorada força positivament ($\bar{x}=3,3$ i *molt útil* o *útil* per al 86,5% de la mostra), així com la seva incidència en la millora de la integració escolar ($\bar{x}=3,2$ i *molt útil* o *útil* per al 79% de la mostra). Els dos indicadors amb menor valoració, però en la franja mitja-alta, són l'aprofitament del temps per estudiar i realitzar els deures ($\bar{x}=2,9$ i 67% de la mostra amb valoracions *molt bona* i *bona*) i el desenvolupament de l'autonomia i els hàbits d'estudi ($\bar{x}=2,9$ i 60,8% de la mostra amb valoracions *molt bona* i *bona*).

Taula 6: Grau d'assoliment/aprofitament del PAE

	N	\bar{x}	Molt bona %	Bona %	Regular %	Baixa %
Integració a l'escola	352	3,2	41,5	37,5	18,8	2,3
Utilitat del Programa segons l'escola	347	3,3	42,7	43,8	11,8	1,7
Assistència	470	3,5	64,9	24,9	7	3,2
Ús del material i espais	470	3,6	63,2	29,8	6,4	0,6
Relació amb els educadors	470	3,5	56,6	34,3	8,5	0,6
Relació amb els companys	470	3,2	41,3	43,6	13,6	1,5
Aprofitament temps d'estudi i deures	470	2,9	30,2	36,8	28,9	4
Autonomia i hàbits d'estudi	470	2,9	32,1	28,7	32,1	7
Valoració general	470	3,2	37,7	46,8	15,1	0,4
Mitjana valoracions	470	3,3				

L'anàlisi dels resultats acadèmics indica que el 92,2% supera el curs (53,8% aproven totes les matèries a final de curs i el 20,3% redueix el número d'insuficients malgrat no aprovar-ho tot), el 64% aprova les àrees de llengua i el 72% l'àrea de matemàtiques. En conjunt, el 74,1% dels participants milloren el seu rendiment escolar. L'11,2% de la mostra manté una situació estabilitzada en el número d'insuficients, sense poder estimar si és indicatiu de persistència o increment de dificultats importants, mentre que el 14,6% empitjora els seus resultats a final de curs.

Les dades de 51 infants i adolescents sobre un total de 55 que acaben etapa (EP o ESO) indiquen que el 92,3% promociona (33,3% amb molt bons resultats, 31,4% amb bons resultats i 27,5% amb resultats acceptables), mentre que el 7,8% no promociona d'etapa.

Valoració de la col·laboració amb els centres educatius

El disseny del PAE explicita la voluntat de treballar en xarxa, col·laborant amb els centres educatius i els Serveis Socials especialment

El disseny del PAE explicita la voluntat de treballar en xarxa, col·laborant amb els centres educatius i els Serveis Socials especialment. En les memòries de cada espaiSocial s'expliquen les accions realitzades en aquest sentit. L'anàlisi d'aquesta informació indica que en total hi ha 229 centres educatius (EP i ESO) en els territoris (municipis o barris) on estan presents els 17 espaiSocials. S'ha fet difusió directa, enviant informació escrita al 85,2% dels 195 centres més propers i potencialment interessats en el PAE. S'han fet reunions a l'inici de curs amb algun membre de l'equip directiu en el 43,1% dels centres educatius, presentant el servei i cercant establir mecanismes de col·laboració per assegurar l'acompanyament dels infants i adolescents. S'han mantingut coordinacions per fer el seguiment al llarg del curs i per recollir informació d'avaluació mitjançant els qüestionaris amb 75 centres, que representa el 89,3% del total de centres amb els quals es va tenir contacte directe a l'inici de curs. Les coordinacions han estat valorades positivament pels coordinadors dels espaiSocials. Només en 1 espaiSocial no ha estat possible la relació amb cap escola, en 10 espaiSocials s'han establert una col·laboració contínua amb el 25-50% dels centres propers i en 6 espaiSocials s'ha aconseguit coordinar el seguiment dels infants i adolescents entre el 60% i 100% dels centres educatius. S'ha treballat per formalitzar per escrit un acord de col·laboració entre els espaiSocials i els centres educatius –Direcció o Consell Escolar– però en el primer curs només ha fructificat en el 10% dels centres que s'han coordinat. Els canals de comunicació emprats han estat: entrevistes i reunions, correu electrònic, telèfon, agenda dels estudiants i administració del qüestionari d'avaluació.

Per part de les famílies la coordinació amb els centres educatius obté una valoració dins la franja *molt bona* ($\bar{x}=3,3$), encara que amb menor puntuació que la satisfacció amb la comunicació i coordinació establerta entre ells i els espaiSocials ($\bar{x}=3,6$).

El balanç total de relacions en el territori és el següent: 13 han establert col·laboracions amb Serveis Socials (i serveis com CESMIJ, CRAE, SIFE); 6 han mantingut relació amb algun nivell de l'Administració Educativa (Serveis Territorials, Regidories d'Ensenyament o Patronat d'Educació); 6 han mantingut relació amb altres entitats (AMPA, associacions de veïns, entitats de lleure); 5 s'han integrat en dinàmiques comunitàries existents en el territori; i 2 han mantingut col·laboració amb els Equips d'Atenció Psicopedagògica de la zona.



Discussió dels resultats

Els resultats mostren alts nivells de satisfacció general per part dels grups d'interès, especialment en els infants i adolescents, amb índex d'assistència molt elevats. Es valoren molt positivament els processos interns del PAE (qualitat del servei, sistematització, equips humans, comunicació interna, etc.).

Independentment de la mesura del rendiment acadèmic a final de curs, el 90,1% dels participants i el 83,4% de les famílies valoren positivament l'eficàcia en la promoció de l'èxit. Els pares i docents també coincideixen en la percepció que el PAE ha estat útil per acompanyar als alumnes en la realització dels deures i millorar el seu rendiment escolar. També es té la percepció que ha incidit positivament en la integració social i escolar, que es considera que ha millorat en 4 de cada 5 participants. Aquest dos factors, malgrat que no tinguin sempre repercussió directa en la millora dels rendiments escolars, poden ser interpretats com millores substantives que a més llarg termini poden incidir positivament en les trajectòries escolars.

Les avaluacions dels educadors indiquen que el 80% dels participants milloren en organització i autonomia, motivació, socialització i competències comunicatives. Els progressos són més perceptibles per part dels educadors del PAE que dels docents, cosa que podria explicar-se per diferències d'exigència i perspectiva.

Es confirma que 2 de cada 3 participants milloren apreciablement el rendiment escolar. Els resultats de rendiment escolar dels participants en el PAE són força equivalents a les mitjanes estatals i autonòmiques de referència (INEE, 2014). La comparativa per a les submostres de final d'etapa a EP i ESO és molt positiva atès que el 92% dels participants ha promocionat. Els resultats són satisfactoris per dues raons: a) la majoria de participants cercaven suport educatiu, i b) se supera abastament els percentatges d'èxit de les dades de referència per població nouvinguda i de nivells sociocultural baixos o mig-baixos.

Els resultats mostren alts nivells de satisfacció general per part dels grups d'interès, especialment en els infants i adolescents, amb índex d'assistència molt elevats

Es confirma que 2 de cada 3 participants milloren apreciablement el rendiment escolar

Cal assenyalar, però, que el rendiment no és més que un indicador indirecte de la vàlua i mèrit del PAE atès que es pot veure afectat per altres factors no integrats en aquesta avaluació, però és un objectiu central i l'única mesura externa a la qual es pot accedir. Del PAE se'n beneficien infants i adolescents amb dificultats d'aprenentatge i d'altres que no. Per a aquest darrers, no disposem d'indicadors fiables de la hipotètica millora més enllà de la seva percepció. A més, els resultats de promoció per curs no són més que evidències provisionals d'èxit a l'espera de completar les trajectòries escolars. Les limitacions explicades impedeixen ser taxatius en l'avaluació d'impacte malgrat que són evidències valuoses.

Més que l'eficàcia en l'adquisició de continguts escolars, el PAE pot haver incidit en factors socio-emocionals i de personalitat: la millora d'expectatives, l'enfortiment d'hàbits i el creixement de l'autoestima

Mereix una breu discussió la relació entre resultats positius i intensitat del PAE (2 dies/setmana). Més que l'eficàcia en l'adquisició de continguts escolars, el PAE pot haver incidit en factors socio-emocionals i de personalitat: la millora d'expectatives, l'enfortiment d'hàbits i el creixement de l'autoestima, s'apunten com possibles variables associades a considerar. Alhora, la construcció d'entorns saludables –estables, segurs, ordenats i acollidors– que faciliten una relació d'ajuda podria vincular-se a l'èxit. Normalitzar la realització del suport a les tasques escolars i disposar d'un entorn educatiu compartit amb iguals permet viure l'acompanyament com a quelcom estimulant i no estigmatitzador.

Teòricament són importants els factors dinàmics de l'acompanyament, aquells que tenen a veure en el seguiment, la comunicació i la coordinació entre escola, família i programa. S'observa una notable col·laboració amb diferents actors socioeducatius del territori per tractar-se del primer any, malgrat algunes dificultats per col·laborar amb fluïdesa. Són molt valorades les relacions família-PAE, malgrat no es disposa actualment de la informació que permeti establir inferencialment les correlacions entre millora del rendiment i qualitat en las relacions família-escola-PAE.

Conclusions

Per tal que la coresponsabilitat educativa progressi serà precis més canvis en la mirada i les pràctiques per part del sistema educatiu

L'acompanyament a l'escolaritat mitjançant la col·laboració entre centres educatius i altres actors del territori, donant suport a la funció educativa de les famílies i millorant la qualitat educativa de l'entorn emergeixen com estratègies necessàries davant el fracàs escolar (Marí-Klose, Gómez-Granell, Lanau i Marí-Klose, 2010). El PAE se situa en aquest marc, posant en valor el principi de coresponsabilitat educativa (Olvera, 2009; Gil Flores, 2011). Tot i pressuposar que l'efectivitat de l'acompanyament té relació directa amb la qualitat de la col·laboració escola-reforç-família, es constaten dificultats per accedir a molts centres educatius i comptar amb el seu suport. Per tal que la coresponsabilitat educativa progressi serà precis més canvis en la mirada i les pràctiques per part del sistema educatiu.

L'avaluació realitzada aporta evidències d'activació de processos de millora en els infants i adolescents participants. Constatar amb més consistència l'efectivitat respecte a l'èxit escolar demana avaluacions successives per considerar les trajectòries escolars. L'eficiència del PAE és molt alta si es considera el número d'hores invertides i el cost del programa. S'apunten com a fortaleses del PAE el plantejament inclusiu, la personalització i la sistematització de l'acompanyament. La continuïtat del suport i el seguiment regular i estable apunten a una millor integració escolar. També la incidència en la millora d'hàbits, habilitats socials i autoestima explicarien millores en socialització i rendiments. Tot i que no s'ha avaluat el canvi d'expectatives cap a la formació i allò que ofereix l'escola, pensem que el compromís de totes les parts al voltant del PAE pot haver incidit en la seva millora per part d'infants i adolescents, però molt especialment de docents i pares, amb els efectes beneficiosos de retroalimentació i suport del que podríem anomenar resiliència educativa. Caldrà investigar en el futur aquesta possible correlació, que vindria a confirmar que en educació i aprenentatge les experiències més vàlides són les que resulten intenses, autèntiques i significatives independentment de la seva extensió temporal.



Jordi Longás Mayayo
 Professor FPCEE-Blanquerna
 Investigador del grup d'investigació consolidat PSITIC de la URL
 jordilm@blanquerna.edu

Eduard Longás Mayayo
 Investigador del grup d'investigació consolidat PSITIC de la URL
 eduardlm@blanquerna.edu

Teresa Hernández Morlans
 Coordinadora del Programa Acompanyament Educatiu
 Fundació Catalunya – La Pedrera
 teresa.hernandez@fcatalunyalapedrera.com

Elisabet Vinagre Garcia
 Coordinadora del Programa Acompanyament Educatiu
 Fundació Catalunya – La Pedrera
 elisabet.vinagre@fcatalunyalapedrera.com

Bibliografia

Arnaiz, P; Hurtado, M. D.; Soto, F. J. (2010). *25 años de integración escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castells, M.** (1999). *La era de la información. Fin de milenio* (2a. ed., Vol. 3). Madrid: Alianza.
- Carbonell, J.** (1995). *L'escola, entre la utopia i la realitat: deu lliçons de sociologia de l'educació*. Vic: Eumo.
- CCTESC** (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. Generalitat de Catalunya.
- Dubet, F.** (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dumont, H.; Istance, D.; Benavides, F.** (Eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- Echeita, G.** (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Enguita, M.; Mena, L.; Riviere, J.** (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Gil Flores, J.** (2011). “Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado”. En: *Cultura y Educación*, 23 (1), 141-154.
- Goldthorpe, J.** (2000): *On sociology*, Oxford: Oxford University Press. Recuperado de: http://www.centrodametropole.org.br/static/uploads/carlos_antonio2.pdf.
- INEE** (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/09/informe-espanol-panorama-de-la-educacion-2011.pdf?documentId=0901e72b80ebfbb1>.
- INEE** (2014). Sistema estatal de indicadores de la educación 2014. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Longás, J.; Civís, M.; Riera, J.** (2013). “Refuerzo escolar e inclusión educativa: propuesta teórico-práctica a partir de la experiencia de apoyo al éxito escolar del programa CaixaProinfancia”. En: *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 106-124.
- Marchesi, A.; Pérez, E. M.** (2003). “La comprensión del fracaso escolar”. En: A. Marchesi y C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (p. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Mari-Klose, M.; Gómez-Granell, C.; Lanau, A.; Mari-Klose, P.** (2010). *Acompanyament a l'escolaritat: pautes per un model local de referència*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Martínez, M.; Albaigés, B.** (Dirs.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2011. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte** (2012). Plan PROA. *Programas de Refuerzo Educación y Apoyo*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Programas de refuerzo, agrupación y apoyo.* Recuperado el 19 de noviembre del 2014 de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Olvera, A. (2009). *El éxito es tu historia. Pedagogía del siglo XXI.* Editorial Grupo Cudec.

Roca, E. (2013). *La evaluación diagnóstica de las competencias básicas.* Madrid: Editorial Síntesis.

Ruiz-Román, C.; Calderón-Almendros, I.; Torres-Moya, F. J. (2011). “Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje”. En: *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.

Sarasa, S.; Sales, A. (2009). *Itinerarios y factores de exclusión social.* Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona/Universidad Pompeu Fabra/Fundación “la Caixa”.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria.* Barcelona: CEAC.

Subirats, J. (2010). *Políticas públicas e inclusión social. Factores territoriales y gobiernos locales.* Recuperado de http://www.academia.edu/351253/Políticas_publicas_e_inclusion_social

Susinos, T.; Rodríguez-Hoyos, C. (2011). “La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.*

