

Jordi Longás
Eduard Longás
Teresa Hernández
Elisabet Vinagre

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

Resumen

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.

Palabras clave: Fracaso escolar, Éxito educativo, Acompañamiento a la escolaridad, Evaluación

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

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.

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.

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

Keywords
School failure, educational success, Accompaniment to schooling, Evaluation

Cómo citar este artículo:

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

“Éxito escolar y corresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo de la Fundación Catalunya-La Pedrera”. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, p. 11-27



▲ Introducció: reforzo educativo y éxito escolar

El fracaso escolar es un término abierto a la controversia sobre si el fracaso es de los alumnos o del propio sistema. Tampoco es una etiqueta definitiva porque existen caminos de retorno al sistema educativo y porque el éxito educativo en la vida no siempre se corresponde con el éxito escolar. Pero generalmente tiene un significado construido culturalmente que determina la percepción del fenómeno en términos de marginalidad y exclusión social (CCTESC, 2010) dado que, pese a afectar a alumnos de todos los niveles socioeconómicos, castiga especialmente a los que viven en situación de pobreza. Como primera medida del fracaso escolar se considera la no graduación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las estadísticas nacionales indican que 1 de cada 4 personas adolescentes no logran este objetivo (INEE, 2014). Según el informe PISA de 2012, la cifra se dobla entre los jóvenes del estrato socioeconómico más bajo (53% están fuera de promoción y entre 30-40% tienen bajo rendimiento en competencias básicas). Aún empeora la valoración si se considera el abandono escolar prematuro (tasa de población que no consigue finalizar estudios de educación post-obligatoria). Dado la grave incidencia del fracaso escolar, varios estudios recientes consideran este fenómeno como uno de los retos de futuro más importantes del país porque limita las posibilidades de inclusión de muchos jóvenes y amenaza la cohesión social (Goldthorpe, 2000; CCTESC, 2010; Subirats, 2010; Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010; INEE, 2011).

Ante la actual orientación competencial del currículum escolar, no acreditar la ESO equivale a la certificación precoz del analfabetismo funcional. La consecución de las competencias básicas representa la garantía mínima de desarrollo personal y acceso al pleno ejercicio de la ciudadanía (Sarramona, 2004; Roca, 2013). Por eso, alrededor del fracaso escolar se abren muchos interrogantes sobre la capacidad real de la escuela para promover la integración de todos los ciudadanos, desde siempre una de sus funciones esenciales (Carbonell, 1995; Dubet, 2005).

El currículum escolar expresa una cultura homogénea que tiende a excluir a otras culturas de procedencia y no halla el eco necesario y la legitimación en el sí de muchas familias

Yendo a la raíz del problema, hemos de considerar que en nuestra sociedad desigual y multicultural el fracaso se explica en parte porque en la escuela se produce un choque entre la cultura escolar (currículum) i la del alumnado en desventaja como los inmigrantes, personas con handicap o menores procedentes de contextos marginales (Ruiz-Román, Calderón-Almendros y Torres-Moya, 2011). El currículum escolar expresa una cultura homogénea que tiende a excluir a otras culturas de procedencia y no halla el eco necesario y la legitimación en el sí de muchas familias. Como afirma Fernández-Enguita *et al.* (2010), el éxito escolar corresponde a los hijos de las clases escolarizadas y de la clase media funcional o de servicios, de forma que la escuela está al servicio del capital cultural más que del capital económico en sentido estricto; un capital que no se puede transmitir cuando no se tiene y que no se transmite automáticamente pese a que se posea. Otra línea argumental complementaria explica

la correlación existente entre pobreza y bajo rendimiento escolar por el efecto negativo que aquella tiene sobre los procesos de aprendizaje de la infancia. La insuficiente cobertura de necesidades básicas como vivienda, alimentación o salud y el impacto destructivo de la precariedad sobre las relaciones familiares condicionan el desarrollo cognitivo, biológico y social de la infancia, de forma que los alumnos de contextos frágiles o vulnerables tienen mayor dificultad para conseguir el éxito escolar (Gil Flores, 2011).

Está muy aceptado, pese a que aún se refleje poco en las políticas públicas, que el éxito escolar y educativo dependen de la interacción de variables individuales –cognitivas y emocionales–, socioculturales –contexto familiar y social– y escolares –currículum, organización escolar, métodos y recursos de educación– (Olvera, 2009). Por eso, a pesar de que el éxito escolar para todo el mundo implica muy especialmente a la escuela y a sus profesiones dado que son determinantes las decisiones organizativas, curriculares y didácticas (Dubet, 2005), también cabe preguntarse por las responsabilidades educativas de otros agentes sociales. Inmersos en el paradigma de la complejidad (Morin, 1998) y la sociedad red (Castells, 1999) es preciso interrogarse por cuáles son los entornos y acciones que ayudan a compensar las desigualdades y a fortalecer el éxito escolar. Cada vez existen más evidencias que relacionan el éxito educativo con la construcción de entornos de aprendizaje estimulantes dentro y fuera del aula (Dumont, Istance y Benavides, 2010). Resulta obvio que este enfoque emergente del éxito escolar induce a desplegar estrategias contextualizadas que, además del compromiso de la escuela, movilicen acciones específicas de acompañamiento educativo personalizado e integral fuera de la escuela.

Podemos partir de un axioma válido para todo estudiante: el éxito en la escuela requiere acompañamiento. Por un lado, el itinerario escolar de cualquier estudiante precisa del apoyo de la escuela, comportando una didáctica adecuada, buena gestión de los grupos y atención/orientación individualizada. Por otro lado, requiere unas condiciones mínimas de ergonomía, acceso a recursos y condiciones de bienestar emocional para poder realizar las tareas escolares y el estudio. De forma natural este acompañamiento lo facilita la familia cuando sus componentes tienen las competencias y la posibilidad para hacerlo. No obstante, estas condiciones mínimas no están garantizadas para todo el mundo a causa de situaciones de vulnerabilidad, desestructuración familiar y, cada vez más, por problemas de conciliación de la vida familiar y laboral. Condiciones, junto con el acceso a actividades extraescolares, que conforman un entorno educativo estimulante y directamente relacionado con las desigualdades educativas (Martínez y Albaigés, 2012). Además, cuando aparecen dificultades de aprendizaje corresponde buscar y administrar respuestas adecuadas que globalmente podamos definir como estrategias de refuerzo y/o compensatorias. Dedicar más tiempo, repetir actividades, probar otros caminos y, si estas estrategias son insuficientes, realizar adaptaciones de diferente intensidad define en abstracto el itinerario a seguir. Su eficacia depende de la precocidad en identificar las dificultades y anticipar



Cabe preguntarse por las responsabilidades educativas de otros agentes sociales

las respuestas, resultando críticas la consecución en la Educación Primaria (EP) la adquisición de las competencias comunicativa –especialmente lectoescritura– y matemática (Marchesi y Pérez, 2003).

Aceptando la educación como una responsabilidad colectiva y que el éxito de la escuela necesita afrontar los asuntos de una forma más sistémica (Bronfenbrenner, 1987) hemos de poner en valor las iniciativas que, desde la escuela o su entorno y con la colaboración de otros agentes socioeducativos, buscan facilitar unas mejores condiciones de trabajo/estudio para los escolares y las orientadas a superar las dificultades de aprendizaje. Genéricamente se conoce como actividades de refuerzo escolar, englobando modalidades tan antiguas como las clases particulares, y las más modernas de estudio asistido, estudio dirigido y grupos de refuerzo (Longás, Cívís y Riera, 2013) que podemos identificar dentro de los programas de actividades paraescolares de muchas entidades del tercer sector dedicadas a la infancia, los Planes de Entorno impulsados por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya o los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pueden esperarse efectos positivos del refuerzo en la medida en que se incremente la confianza, la autoestima y el propio sentido dado a la escolarización y la información

La extensión de las actividades de refuerzo escolar no significa que esté probada su efectividad. Conceptualmente es difícil admitir que una pocas horas de trabajo semanal fuera de la escuela, la mayoría de veces guiadas por personal no docente, puedan tener algún efecto sobre la mejora de los aprendizajes a los que se dedica toda la jornada escolar. Verdaderamente, sería contraproducente que estas iniciativas suplantarán la tarea de los docentes o, incluso, provocaran la “desresponsabilización” de la escuela para con aquellos alumnos que tienen necesidades educativas. Pero sí sabemos de la relación entre expectativas y éxito escolar, así como de la importancia de crecer en entornos mínimamente ordenados, estables y emocionalmente saludables. Y, por tanto, pueden esperarse efectos positivos del refuerzo, más allá de la cantidad de horas dedicadas a esta actividad, en la medida en que se incremente la confianza, la autoestima y el propio sentido dado a la escolarización y la información. Pero lo cierto es que disponemos de escasas evaluaciones que confirmen el impacto del refuerzo. En esta línea se sitúa esta investigación que tiene por objetivo evaluar los resultados del Programa de Acompañamiento para el Éxito Educativo de la Fundación Catalunya La Pedrera (PAE en adelante) implementado en el curso 2013-14.

Contextualización: Programa de Acompañamiento para el Éxito Educativo

El PAE es una iniciativa de la Fundación Catalunya-La Pedrera (en adelante FC-LC) para contribuir a la mejora del éxito educativo y escolar. Se ha concebido para complementar la función educativa de la familia, dando soporte

a la realización de las tareas o deberes escolares y promoviendo la creatividad de cada niño/a y adolescente. En su diseño, asesorado por el grupo de investigación PSITIC de la Universidad Ramon Llull, se ha considerado prioritario desde una perspectiva preventiva, con la intensificación del acompañamiento en la escolaridad ante la aparición de las dificultades de aprendizaje.

El PAE nace desde el principio de corresponsabilidad educativa. Dado que el éxito escolar y educativo no pueden reducirse exclusivamente a la tarea desarrollada por la escuela o por la familia, la FC-LP despliega el programa a partir de la reorientación de sus espaiSocials, equipamientos distribuidos por toda Cataluña. Tras un pilotaje realizado en el curso 2012-13 se ha implementado en 17 equipamientos ubicados en 13 municipios.

Desde el principio de equidad, de especial importancia si tenemos en cuenta el empobrecimiento de muchos sectores debido a la crisis económica y fiel a su compromiso social, la FC-LC ofrece este servicio a la sociedad con unas cuotas muy accesibles además de ofrecer becas para no excluir a familias que lo necesiten (22,6% de las familias con beca).

El PAE es un servicio de proximidad y busca el arraigo en el territorio, coordinándose con centros educativos y Servicios Sociales, y estableciendo sinergias con otros actores socioeducativos y proyectos comunitarios. Se fundamenta en el seguimiento individual sistematizado y en la personalización de la atención. La actividad ordinaria se desarrolla a lo largo de todo el curso escolar, en dos turnos o grupos que participan de la actividad dos días a la semana (lunes/miércoles o martes/jueves). Así se facilita la realización de otras actividades extraescolares y se atiende a más familias. Cada día la actividad tiene una duración de 3 horas (de 17 a 20 horas) y se organiza según una misma rutina: acogida y merienda, soporte en el estudio, talleres creativos y despedida. El equipo humano que los desarrolla cuenta con la coordinación y el soporte de profesionales y equipos de educadores voluntarios (jóvenes estudiantes, docentes jubilados y estudiantes de educación en prácticas).



El éxito escolar y educativo no pueden reducirse exclusivamente a la tarea desarrollada por la escuela o por la familia

Metodología y diseño de la evaluación

La evaluación de resultados se ha realizado al finalizar el curso 2013-14 a partir de la información aportada por los grupos de interés. Las dimensiones evaluadas han sido: a) el funcionamiento general del programa: satisfacción con las actividades, funcionamiento y procedimientos y tarea de los educadores; b) logro de los objetivos formativos del programa: socialización, mejora de la organización, interés, realización de deberes, etc.; y c) el rendimiento escolar.

Se han analizado datos de los 17 espaiSocials que lo implementan: Badalona-Centro, 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 y Vilanova i la Geltrú.

La muestra está formada por los 495 participantes en el PAE y presenta la siguiente distribución: 50,9% sexo masculino y 49,1% sexo femenino; 83,6% alumnos de EP (21,8% Ciclo Inicial; 37,2% Ciclo Medio; 24,6% Ciclo Superior) y 16,4% de ESO (9,1% 1º Ciclo; 7,3% 2º Ciclo); 58 alumnos finalizan etapa educativa y afrontan una etapa de transición, 9,3% (46 alumnos) de 6º de EP y 2,4% (12 alumnos) de 4º de ESO. La mitad de participantes (52,6%) son alumnos de 3º, 4º y 5º de EP.

En relación con las 330 familias que integran la muestra, el 43,6% son extranjeras y el 56,4% españolas. Según el número de hijos inscritos en el PAE: 70,9% han tenido 1 hijo, 22,4% han tenido 2 hijos; 6,7% han tenido 3 hijos.

Los 114 educadores de los espaiSocials que han participado se han distribuido en un 90,4% con niños/as de EP y un 9,6% con adolescentes de ESO. Del total, el 81,6% eran voluntarios, 16,8% técnicos contratados como coordinadores o educadores y 1,6% estudiantes en prácticas.

Las valoraciones del programa aportadas por la escuela han sido realizadas por 98 docentes (64,3% tutores, 20,5% equipo directivo, 15,2% no se especifica).

Los indicadores de rendimiento escolar incorporan los datos de las evaluaciones de final de curso

Para recoger la percepción de los grupos de interés se han utilizado cuestionarios diseñados a tal efecto y adaptados a cada grupo (niños/as y adolescentes, familias, educadores y docentes), con ítems de respuesta múltiple según escala Lickert (1: Nada/Bajo, 2: Poco/Regular, 3: Bastante/Bien, 4: Mucho/Muy bien). Se han administrado en cada espaiSocial al finalizar el curso. También se ha realizado una evaluación individualizada del logro de objetivos educativos del PAE de cada participante a partir de la información registrada en las hojas de seguimiento trimestral y la reunión de evaluación final. Los indicadores de rendimiento escolar incorporan los datos de las evaluaciones de final de curso, habiendo sido facilitadas por el 93,6% de los participantes.

Los datos se han explotado con el programa SPSS, realizando un análisis descriptivo global y estratificado, con cálculo de promedio, frecuencia y porcentaje por ítem y dimensión evaluada. El análisis inferencial en relación con las variables sociodemográficas y otros cruces no han dado resultados estadísticamente significativos ni relevantes.

Complementariamente, los equipos educativos de cada espaiSocial han elaborado una memoria de evaluación general según un índice con información y valoración de: a) incidencias; b) fortalezas y propuestas de revisión del diseño del programa; y c) implementación de procedimientos, gestión interna (voluntarios y equipos) y relación con familias y escuelas. No se presentan

los resultados de explotación cualitativa referidos al funcionamiento interno del PAE por no superar la extensión de este artículo, a excepción de los que explican las relaciones en el territorio dado el interés sistémico que tiene el trabajo en red en las estrategias de mejora educativa.



Resultados

Valoraciones y percepción de impacto de los grupos de interés

Niños/as y adolescentes: El promedio de las valoraciones de todas las dimensiones se sitúa en la franja alta (*muy bien*), con un promedio global de 3,5 (Tabla 1). La satisfacción con las actividades realizadas, la relación con los educadores y la utilidad del servicio para avanzar en la realización de los deberes son los ítems más valorados ($\bar{x}=3,6$) por los niños/as y adolescentes. El ítem con la puntuación más baja hace referencia a la relación con los compañeros, no obstante el 91,9% de los participantes valoran que ha sido entre *muy buena* y *buena*.

Tabla 1: Valoración del PAE por parte de los niños/as y adolescentes

| | N | \bar{x} | Mucho % | Bastante % | Poco % | Nada % |
|--------------------------------------|-----|-----------|---------|------------|--------|--------|
| Satisfacción | 495 | 3,6 | | | | |
| Gusta participar en actividades | 495 | 3,6 | 65,1 | 28,9 | 5,7 | 0,4 |
| Socialización | 495 | 3,5 | | | | |
| Relación con educadores | 495 | 3,6 | 63,6 | 33,7 | 2,6 | 0 |
| Relación con compañeros | 495 | 3,4 | 48,7 | 43,2 | 7,9 | 0,2 |
| Logro objetivos | 495 | 3,5 | | | | |
| Realización tareas (deberes) escuela | 495 | 3,6 | 61,8 | 33,1 | 4,2 | 0,8 |
| Mejora de la organización | 495 | 3,4 | 50,1 | 40,2 | 8,7 | 1 |
| Impacto rendimiento escolar | 495 | 3,4 | | | | |
| Ayuda a mejorar las notas | 495 | 3,4 | 52,3 | 37,8 | 8,7 | 1,2 |
| Promedio dimensiones | 495 | 3,5 | | | | |

Familias: El promedio de las valoraciones de las dimensiones se sitúa en la franja alta (*muy bien*), con un promedio global de 3,4 (Tabla 2). Destaca la alta valoración del PAE como servicio educativo ($\bar{x}=3,7$ y *muy buena* para el 73,6% de la muestra). Los ítems con las puntuaciones más bajas corresponden a la percepción del grado de influencia del PAE en la mejora de los hijos en su motivación ($\bar{x}=3,1$), su rendimiento ($\bar{x}=3,1$) y la capacidad de organización ($\bar{x}=3$). No obstante, el 83,9% de la muestra valora *muy buena* y *bastante buena* la mejora del rendimiento, y el 76,4% entre *muy buena* y *bastante buena* la mejora del interés y la motivación.

Tabla 2: Valoración del PAE por parte de las familias

| | N | \bar{x} | Mucho % | Bastante % | Poco % | Nada % |
|---|-----|-----------|---------|------------|--------|--------|
| Satisfacción | 330 | 3,6 | | | | |
| Gusta participar en actividades | 330 | 3,6 | 65,2 | 29,7 | 4,5 | 0,6 |
| Valoración positiva actividad educativa | 330 | 3,7 | 73,6 | 26,1 | 0 | 0,3 |
| Logro objetivos | 330 | 3,2 | | | | |
| Mejora interés y motivación | 330 | 3,1 | 30 | 46,4 | 23 | 0,6 |
| Mejora realización deberes | 330 | 3,4 | 45,2 | 45,8 | 8,8 | 0,3 |
| Mejora de la organización | 330 | 3 | 28,8 | 47,6 | 23,3 | 0,3 |
| Impacto rendimiento escolar | 330 | 3,1 | | | | |
| Mejora aprendizaje y rendimiento | 330 | 3,1 | 29,1 | 54,8 | 15,5 | 0,6 |
| Funcionamiento/procedimientos | 330 | 3,4 | | | | |
| Comunicación familia-espacio-Social | 330 | 3,6 | 64,2 | 33 | 2,1 | 0,6 |
| Coordinación con escuela | 330 | 3,3 | 49,4 | 35,8 | 6,4 | 8,5 |
| Tarea educadores | 330 | 3,6 | | | | |
| Tarea de los educadores positiva | 330 | 3,6 | 65,2 | 32,1 | 2,4 | 0,3 |
| Promedio dimensiones | 330 | 3,4 | | | | |

Educadores de los espaiSocial: El promedio de las valoraciones de todas las dimensiones se sitúa en la franja alta (*muy bien*), con un promedio global de 3,4 (Tabla 3). Destaca la alta valoración dada a la satisfacción por formar parte del equipo de educadores ($\bar{x}=3,8$ y *muy buena* para el 78,9% de la muestra) y el acompañamiento recibido por parte del coordinador/a ($\bar{x}=3,8$ y *muy buena* para el 77,2%). Los ítems con las puntuaciones más bajas corresponden a la valoración de la mejora de los niños/as y adolescentes en su organización y autonomía ($\bar{x}=3,1$) y de su interés y motivación por el aprendizaje ($\bar{x}=3,1$). Sin embargo, la valoración entre *muy buena* y *buena* para los ítems indicados supera el 80% de las respuestas. La valoración de la utilidad del PAE para mejorar el rendimiento escolar por parte de los niños/as y adolescentes es positiva para el 98,2% de la muestra (33,3% *muy útil* y 64,9% *bastante útil*).

Tabla 3: Valoración del PAE por parte de los educadores

| | N | \bar{x} | Mucho % | Bastante % | Poco % | Nada % |
|---|-----|-----------|---------|------------|--------|--------|
| Satisfacción | 114 | 3,4 | | | | |
| Satisfacción general | 114 | 3,4 | 44,7 | 55,3 | 0 | 0 |
| Socialización | 114 | 3,6 | | | | |
| Valor convivencia en el espacio Social | 114 | 3,6 | 59,6 | 38,6 | 1,8 | 0 |
| Valor integración social de los niños/as | 114 | 3,6 | 62,3 | 36,8 | 0,9 | 0 |
| Logro objetivos programa | 114 | 3,2 | | | | |
| Mejora competencia comunicativa | 114 | 3,4 | 42,1 | 55,3 | 2,6 | 0 |
| Interés y motivación por el aprendizaje | 114 | 3,1 | 19,3 | 71,1 | 9,6 | 0 |
| Mejora de la organización y autonomía | 114 | 3,1 | 26,3 | 58,8 | 14,9 | 0 |
| Impacto rendimiento escolar | 114 | 3,3 | | | | |
| Mejora aprendizaje y rendimiento | 114 | 3,3 | 33,3 | 64,9 | 1,8 | 0 |
| Funcionamiento/procedimientos | 114 | 3,7 | | | | |
| Coordinación eficiente y positiva | 114 | 3,6 | 62,3 | 36 | 1,8 | 0 |
| Información y comunicación recibida | 114 | 3,6 | 58,8 | 39,5 | 1,8 | 0 |
| Relación con equipo de educadores | 114 | 3,7 | 71,1 | 26,3 | 2,6 | 0 |
| Satisfacción por formar parte del equipo | 114 | 3,8 | 78,9 | 21,1 | 0 | 0 |
| Satisfacción acompañamiento coordinación | 114 | 3,8 | 77,2 | 21,1 | 1,8 | 0 |
| Interés por seguir el próximo curso | 114 | 3,6 | 62,3 | 34,2 | 0,9 | 2,6 |
| Tarea educadores | 114 | 3,4 | | | | |
| Satisfacción con la actuación como educador | 114 | 3,3 | 36,8 | 60,5 | 2,6 | 0 |
| Ayuda a mejorar aprendizajes | 114 | 3,4 | 43 | 53,5 | 3,5 | 0 |
| Relación personal positiva con niños/as | 114 | 3,6 | 65,8 | 33,3 | 0,9 | 0 |
| Satisfacción como dinamizador del grupo | 114 | 3,3 | 35,1 | 57 | 7,9 | 0 |
| Aportación al equipo y programa positiva | 114 | 3,3 | 37,7 | 58,8 | 3,5 | 0 |
| Promedio dimensiones | 114 | 3,4 | | | | |



Docentes: El promedio de las valoraciones de todas las dimensiones se sitúa en la franja media-alta (*Bien*), con un promedio global de 3,0 (Tabla 4). Destaca como valoración más alta la valoración de la incidencia del PAE en la mejora de la integración social de los niños/as y adolescentes que han participado (*muy buena* para el 26,5% de la muestra y *buena* para el 65,3% de la muestra). La valoración más baja es la percepción de la utilidad del programa para mejorar la organización y autonomía de sus alumnos ($\bar{x}=2,8$). No obstante, la valoración entre *muy buena* y *buena* para este ítem es del 66,3% de los encuestados.

Tabla 4: Valoración de la utilidad del PAE en general por parte de los docentes

| | N | \bar{x} | Mucho % | Bastante % | Poco % | Nada % |
|---------------------------------------|----|-----------|---------|------------|--------|--------|
| Socialización | 98 | 3,2 | | | | |
| Mejora de la integración social | 98 | 3,2 | 26,5 | 65,3 | 8,2 | 0 |
| Logro objetivos programa | 98 | 2,9 | | | | |
| Mejora competencia comunicativa | 98 | 2,9 | 16,3 | 55,1 | 27,6 | 0 |
| Interés y motivación | 98 | 2,9 | 18,4 | 59,2 | 21,4 | 1 |
| Capacidad de organización y autonomía | 98 | 2,8 | 17,3 | 49 | 33,7 | 0 |
| Impacto rendimiento escolar | 98 | 3 | | | | |
| Aprendizaje y rendimiento | 98 | 3 | 17,3 | 65,3 | 16,3 | 0 |
| Promedio dimensiones | 98 | 3,0 | | | | |

La triangulación de los resultados de cada dimensión valorada por los grupos de interés muestra la satisfacción general con el PAE, situándose en la franja alta

de interés (Tabla 5) muestra la satisfacción general con el PAE, situándose en la franja alta (*muy buena*), con un promedio global de 3,5 y prácticamente concordando entre los hijos y padres. La utilidad del programa para ayudar a hacer deberes también obtiene una valoración *muy buena* ($\bar{x}=3,5$), un poco más alta por parte de los niños/as y adolescentes ($\bar{x}=3,6$) que de los padres ($\bar{x}=3,4$). Los resultados más bajos, pero con valores dentro de la franja media-alta, corresponden a la valoración del impacto sobre la mejora de la organización y la autonomía ($\bar{x}=3,1$) y la mejora del interés y la motivación ($\bar{x}=3$). Las valoraciones hechas por familias, educadores y docentes son concordantes, siendo los docentes los que realizan una valoración inferior.

La valoración de la incidencia sobre mejoras en la integración social es globalmente alta ($\bar{x}=3,4$), muy concordante entre niños/as y educadores cuando se refieren a su estancia y convivencia en los espaiSocials, y bastante concordante con la percepción de los docentes cuando consideran la evolución de sus alumnos observada en la escuela. Sobre la percepción de impacto del PAE en la mejora del rendimiento escolar la valoración global es alta ($\bar{x}=3,2$), muy concordante entre niños/as y educadores, por un lado, y entre familias y docentes, por otro, que valoran este impacto positivo pero con más moderación. Donde se observa una clara discordancia es en el impacto del programa sobre la mejora de las competencias comunicativas entre los educadores ($\bar{x}=3,4$) y los docentes ($\bar{x}=2,9$).

Tabla 5: Valoración de las percepciones de impacto del PAE

| | Niños | | Familias | | Educadores | | Docentes | | Global |
|---|-------|-----------|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | N | \bar{x} | N | \bar{x} | N | \bar{x} | N | \bar{x} | \bar{x} |
| Satisfacción general | 495 | 3,6 | 330 | 3,65 | 114 | 3,4 | - | - | 3,5 |
| Realización deberes/tareas | 495 | 3,6 | 330 | 3,4 | - | - | - | - | 3,5 |
| Mejora organización y autonomía | 495 | 3,4 | 330 | 3 | 114 | 3,1 | 98 | 2,8 | 3,1 |
| Mejora interés y motivación | - | - | 330 | 3,1 | 114 | 3,1 | 98 | 2,9 | 3 |
| Mejora aprendizajes/rendimiento | 495 | 3,4 | 330 | 3,1 | 114 | 3,3 | 98 | 3 | 3,2 |
| Mejora competencias comunicativas | - | - | - | - | 114 | 3,4 | 98 | 2,9 | 3,2 |
| Mejora integración social/socialización | 495 | 3,5 | - | - | 114 | 3,6 | 98 | 3,2 | 3,4 |



Valoraciones de los resultados individuales de aprendizajes y rendimientos escolar

El análisis de datos de logros y provecho del PAE de cada participante realizada a final de curso (Tabla 6) indica una valoración general bastante buena ($\bar{x}=3,2$ y 84,5% entre *muy buena* y *buena*), situándose el promedio global de todos los indicadores en la franja alta ($\bar{x}=3,3$). El buen uso del material ($\bar{x}=3,6$), la asistencia ($\bar{x}=3,5$) y la relación con los educadores ($\bar{x}=3,5$) son los objetivos mejor logrados. La utilidad del PAE para los participantes es valorada bastante positivamente ($\bar{x}=3,3$ y *muy útil* o *útil* para el 86,5% de la muestra), así como su incidencia en la mejora de la integración escolar ($\bar{x}=3,2$ y *muy útil* o *útil* per al 79% de la muestra). Ambos indicadores con menor valoración, pero en la franja media-alta, son el provecho sacado del tiempo para estudiar y realizar los deberes ($\bar{x}=2,9$ y 67% de la muestra con valoraciones *muy buena* y *buena*) y el desarrollo de la autonomía y los hábitos de estudio ($\bar{x}=2,9$ y 60,8% de la muestra con valoraciones *muy buena* y *buena*).

Tabla 6: Grado de logros/provecho del PAE

| | N | \bar{x} | Muy bueno % | Buena % | Regular % | Bajo % |
|--|-----|-----------|-------------|---------|-----------|--------|
| Integración en la escuela | 352 | 3,2 | 41,5 | 37,5 | 18,8 | 2,3 |
| Utilidad del Programa según la escuela | 347 | 3,3 | 42,7 | 43,8 | 11,8 | 1,7 |
| Asistencia | 470 | 3,5 | 64,9 | 24,9 | 7 | 3,2 |
| Uso del material y espacios | 470 | 3,6 | 63,2 | 29,8 | 6,4 | 0,6 |
| Relación con los educadores | 470 | 3,5 | 56,6 | 34,3 | 8,5 | 0,6 |
| Relación con los compañeros | 470 | 3,2 | 41,3 | 43,6 | 13,6 | 1,5 |
| Provecho tiempo de estudio y deberes | 470 | 2,9 | 30,2 | 36,8 | 28,9 | 4 |
| Autonomía y hábitos de estudio | 470 | 2,9 | 32,1 | 28,7 | 32,1 | 7 |
| Valoración general | 470 | 3,2 | 37,7 | 46,8 | 15,1 | 0,4 |
| Promedio valoraciones | 470 | 3,3 | | | | |

El análisis de los resultados académicos indica que el 92,2% supera el curso (53,8% aprueban todas las materias a final de curso y el 20,3% reduce el número de insuficientes a pesar de no aprobarlo todo), el 64% aprueba las áreas de lengua y el 72% el área de matemáticas. En conjunto, el 74,1% de los participantes mejoran su rendimiento escolar. El 11,2% de la muestra mantiene una situación estabilizada en el número de insuficientes, sin poder estimar si es indicativo de persistencia o incremento de dificultades importantes, mientras que el 14,6% empeora sus resultados a final de curso.

Los datos de 51 niños/as y adolescentes sobre un total de 55 que acaban etapa (EP o ESO) indican que el 92,3% promociona (33,3% con muy buenos resultados, 31,4% con buenos resultados y 27,5% con resultados aceptables), mientras que el 7,8% no promociona de etapa.

Valoración de la colaboración con los centros educativos

El diseño del PAE explicita la voluntad de trabajar en red, colaborando con los centros educativos y los Servicios Sociales especialmente

El diseño del PAE explicita la voluntad de trabajar en red, colaborando con los centros educativos y los Servicios Sociales especialmente. En las memorias de cada espaiSocial se explican las acciones realizadas en este sentido. El análisis de esta información indica que en total hay 229 centros educativos (EP y ESO) en los territorios (municipios o barrios) donde están presentes los 17 espaiSocials. Se ha hecho difusión directa, enviando información escrita al 85,2% de los 195 centros más próximos y potencialmente interesados en el PAE. Se han hecho reuniones al inicio de curso con algún miembro del equipo directivo en el 43,1% de los centros educativos, presentando el servicio y buscando establecer mecanismos de colaboración para asegurar el acompañamiento de los niños/as y adolescentes. Se han mantenido coordinadores para hacer el seguimiento a lo largo del curso y para recoger información de evaluación mediante los cuestionarios con 75 centros, que representa el 89,3% del total de centros con los que se mantuvo contacto directo al inicio de curso. Las coordinaciones han sido valoradas positivamente por los coordinadores de los espaiSocials. Tan solo en un 1 espaiSocial no ha sido posible la relación con ninguna escuela, en 10 espaiSocials se ha establecido una colaboración continua con el 25-50% de los centros próximos y en 6 espaiSocials se ha conseguido coordinar el seguimiento de los niños/as y adolescentes entre el 60% y el 100% de los centros educativos. Se ha trabajado para formalizar por escrito un acuerdo de colaboración entre los espaiSocials y los centros educativos –Dirección o Consejo Escolar– pero en el primer curso tan solo ha fructificado en el 10% de los centros que se han coordinado. Los canales de comunicación utilizados han sido: entrevistas y reuniones, correo electrónico, teléfono, agenda de los estudiantes y administración del cuestionario de evaluación.

Por parte de las familias la coordinación con los centros educativos obtiene una valoración dentro de la franja *muy buena* ($\bar{x}=3,3$), aunque menor puntuación que la satisfacción con la comunicación y coordinación establecida entre ellos y los espaiSocials ($\bar{x}=3,6$).

El balance total de relaciones en el territorio es el siguiente: 13 han establecido colaboraciones con Servicios Sociales (y servicios como CESMIJ, CRAE, SIFE); 6 han mantenido relación con algún nivel de la Administración Educativa (Servicios Territoriales, Regidorías de Educación o Patronato de Educación); 6 han mantenido relación con otras entidades (AMPA, asociaciones de vecinos, entidades de tiempo libre); 5 se han integrado en dinámicas comunitarias existentes en el territorio; y 2 han mantenido colaboración con los Equipos de Atención Psicopedagógica de la zona.



Discusión de los resultados

Los resultados muestran altos niveles de satisfacción general por parte de los grupos de interés, especialmente en los niños/as y adolescentes, con índices de asistencia muy elevados. Se valoran muy positivamente los procesos internos del PAE (calidad del servicio, sistematización, equipos humanos, comunicación interna, etc.).

Independientemente de la medida del rendimiento académico a final de curso, el 90,1% de los participantes y el 83,4% de las familias valoran positivamente la eficacia en la promoción del éxito. Los padres y docentes también coinciden en la percepción de que el PAE ha sido útil para acompañar a los alumnos en la realización de los deberes y mejorar su rendimiento escolar. También se tiene la percepción que ha incidido positivamente en la integración social y escolar, que se considera que ha mejorado en 4 de cada 5 participantes. Estos dos factores, a pesar de que no tengan siempre repercusión directa en la mejora de los rendimientos escolares, pueden ser interpretados como mejoras sustantivas que a más largo plazo pueden incidir positivamente en las trayectorias escolares.

Las evaluaciones de los educadores indican que el 80% de los participantes mejoran en organización y autonomía, motivación, socialización y competencias comunicativas. Los progresos son más perceptibles por parte de los educadores del PAE que de los docentes, lo que podría explicarse por diferencias de exigencia y perspectiva.

Se confirma que 2 de cada 3 participantes mejoran apreciablemente el rendimiento escolar. Los resultados de rendimiento escolar de los participantes en el PAE son bastante equivalentes en los promedios estatales y autonómicos de referencia (INEE, 2014). La comparativa para las submuestras de final de etapa en EP y ESO es muy positiva dado que el 92% de los participantes

Los resultados muestran altos niveles de satisfacción general por parte de los grupos de interés, especialmente en los niños/as y adolescentes, con índices de asistencia muy elevados

Se confirma que 2 de cada 3 participantes mejoran apreciablemente el rendimiento escolar

ha promocionado. Los resultados son satisfactorios por dos razones: a) la mayoría de participantes buscaban soporte educativo, y b) se supera con creces los porcentajes de éxito de los datos de referencia por población recién llegada y de niveles socioculturales bajos o medio-bajos.

Cabe señalar, sin embargo, que el rendimiento no es más que un indicador indirecto de la valía y mérito del PAE dado que se puede ver afectado por otros factores no integrados en esta evaluación, pero es un objetivo central y la única medida externa a la que se puede acceder. Del PAE se benefician niños/as y adolescentes con dificultades de aprendizaje y otros que no las tienen. Para estos últimos, no disponemos de indicadores fiables de la hipotética mejora más allá de su percepción. Además, los resultados de promoción por curso no son más que evidencias provisionales de éxito a la espera de completar las trayectorias escolares. Las limitaciones explicadas impiden ser taxativos en la evaluación de impacto a pesar de que son evidencias valiosas.

Más que la eficacia en la adquisición de contenidos escolares, el PAE puede haber incidido en factores socio-emocionales y de personalidad: la mejora de expectativas, el fortalecimiento de hábitos y el crecimiento de la autoestima

Merece una breve discusión la relación entre resultados positivos e intensidad del PAE (2 días/semana). Más que la eficacia en la adquisición de contenidos escolares, el PAE puede haber incidido en factores socio-emocionales y de personalidad: la mejora de expectativas, el fortalecimiento de hábitos y el crecimiento de la autoestima, se apuntan como posibles variables asociadas a considerar. A su vez, la construcción de entornos saludables –estables, seguros, ordenados y acogedores– que facilitan una ayuda podría vincularse al éxito. Normalizar la realización del soporte a las tareas escolares y disponer de un entorno educativo compartido con iguales permite vivir el acompañamiento como algo estimulante y no estigmatizador.

Teóricamente son importantes los factores dinámicos del acompañamiento, aquellos que tienen que ver con el seguimiento, la comunicación y la coordinación entre escuela, familia y programa. Se observa una notable colaboración con diferentes actores socioeducativos del territorio por tratarse del primer año, a pesar de algunas dificultades para colaborar con fluidez. Son muy valoradas las relaciones familia-PAE, a pesar de no disponer actualmente de la información que permita establecer inferencialmente las correlaciones entre mejora del rendimiento y calidad en las relaciones familia-escuela-PAE.

Conclusiones

El acompañamiento en la escolaridad mediante la colaboración entre centros educativos y otros actores del territorio, dando soporte a la función educativa de las familias y mejorando la calidad educativa del entorno emergen como estrategias necesarias ante el fracaso escolar (Marí-Klose, Gómez-Granell, Lanau y Marí-Klose, 2010). El PAE se sitúa en este marco, poniendo en valor el principio de corresponsabilidad educativa (Olvera, 2009; Gil Flores, 2011). Aún presuponiendo que la efectividad del acompañamiento tiene re-

lación directa con la calidad de la colaboración escuela-refuerzo-familia, se constatan dificultades para acceder a muchos centros educativos y contar con su soporte. Para que la corresponsabilidad educativa progrese será preciso más cambios en la mirada y las prácticas por parte del sistema educativo.

La evaluación realizada aporta evidencias de activación de procesos de mejora en los niños/as y adolescentes participantes. Constatar con más consistencia la efectividad respecto al éxito escolar requiere evaluaciones sucesivas para considerar las trayectorias escolares. La eficiencia del PAE es muy alta si se considera el número de horas invertidas y el coste del programa. Se apuntan como fortalezas del PAE el planteamiento inclusivo, la personalización y la sistematización del acompañamiento. La continuidad del soporte y el seguimiento regular y estable apuntan a una mejor integración escolar. También la incidencia en la mejora de hábitos, habilidades sociales y autoestima explicarían mejoras en socialización y rendimientos. Aunque no se ha evaluado el cambio de expectativas hacia la formación y lo que ofrece la escuela, pensamos que el compromiso de todas las partes alrededor del PAE puede haber incidido en su mejora por parte de niños y adolescentes, pero muy especialmente de docentes y padres, con los efectos beneficiosos de retroalimentación y soporte de lo que podríamos denominar resiliencia educativa. Será preciso investigar en el futuro esta posible correlación, que vendría a confirmar que en educación y aprendizaje las experiencias más validas son las que resultan intensas, auténticas y significativas, independientemente de su extensión temporal.



Para que la corresponsabilidad educativa progrese será preciso más cambios en la mirada y las prácticas por parte del sistema educativo

Jordi Longás Mayayo

Profesor FPCEE-Blanquerna

Investigador del grupo de investigación consolidado PSITIC de la URL

jordilm@blanquerna.edu

Eduard Longás Mayayo

Investigador del grupo de investigación consolidado PSITIC de la URL

eduardlm@blanquerna.edu

Teresa Hernández Morlans

Coordinadora del Programa Acompañamiento Educativo

Fundación Catalunya – La Pedrera

teresa.hernandez@fcatalunyalapedrera.com

Elisabet Vinagre Garcia

Coordinadora del Programa Acompañamiento Educativo

Fundación Catalunya – La Pedrera

elisabet.vinagre@fcatalunyalapedrera.com

Bibliografía

- 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-Engueta, 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=0901e72b80e6fbb1>.
- 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.
- Marí-Klose, M.; Gómez-Granell, C.; Lanau, A.; Marí-Klose, P.** (2010). *Acompanyament a l'escolaritat: pautes per un model local de referència*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Martínez, M.; Albaigés, B. (Dir.) (2012). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuario 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*.

