

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA  
DE REFUERZO EDUCATIVO Y ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR**  
**EVALUATION OF THE PROGRAMME CAIXAPROINFANCIA OF EDUCATIONAL  
SUPPORT AND SCHOOL ACCOMPANIMENT**  
**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA DE REFORÇO  
EDUCACIONAL E ACOMPANHAMENTO ESCOLAR**

Jordi LONGÁS MAYAYO\*, Cristina CAÑETE-MASSÉ\*\*, Irene CUSSÓ-PARCERISAS\*\*,  
Roser de QUEROL DURAN\*\* & Joan GUÀRDIA-OLMOS\*  
\*Universidad Ramón Llull, \*\*Universidad de Barcelona

Fecha de recepción: 14.V.2020  
Fecha de revisión: 25.V.2020  
Fecha de aceptación date: 31.V.2021

**PALABRAS CLAVE:**

educación  
compensatoria;  
programas después  
de la escuela;  
alumnos en riesgo;  
éxito escolar;  
métodos de  
evaluación

**RESUMEN:** Las elevadas tasas de fracaso escolar del alumnado en situación de pobreza han motivado la emergencia de programas de educación compensatoria para apoyar el éxito escolar en los entornos más vulnerables, como es el caso del Refuerzo Educativo del programa CaixaProinfancia. En este estudio evaluamos el impacto de esta experiencia atendiendo a los resultados de rendimiento escolar en los adolescentes participantes en este programa el curso 2016-17.

La muestra está compuesta por 2301 jóvenes de edades entre 16 y 18 años de 10 Comunidades Autónomas de España. Mediante un cuestionario *ad-hoc* se obtuvo información para cada estudiante de diferentes variables: a) sociodemográficas, b) de rendimiento escolar, y c) de la valoración de progreso realizada por los educadores del programa. Para analizar los datos se han realizado estadísticos descriptivos e inferenciales, considerando: a) las variables sociodemográficas, b) una variable intermedia de rendimiento escolar creada para este estudio que considera la trayectoria escolar, c) los resultados finales de promoción de etapa, y d) las valoraciones de los educadores del programa.

Como principales resultados se evidencia en la muestra que 2 de cada 3 jóvenes en situación de pobreza tienen dificultades importantes en sus trayectorias escolares, siendo la promoción al finalizar la ESO del 70,9 % e los alumnos que han participado en el Refuerzo Educativo. Se encontró una correlación positiva entre la valoración realizada por los educadores del programa y el *rendimiento académico*, indicando la consistencia de los procesos evaluativos internos del programa. A su vez, se identifica la reducción del abandono escolar en los participantes del Refuerzo Educativo respecto de los que no tienen un acompañamiento personalizado. Finalmente, la independencia de los resultados respecto a la nacionalidad de los jóvenes apunta una efectiva estrategia de equidad en relación con esta variable por parte del programa.

**CONTACTO CON LOS AUTORES**

Jordi Longás Mayayo. E-mail: [jordilm@blanquerna.url.edu](mailto:jordilm@blanquerna.url.edu)

<p><b>KEY WORDS:</b> compensatory education; after school programs; at risk students; educational achievements; evaluation methods</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> School failure especially affects students living in poverty. There are several compensatory education programs that aim to promote school success in these vulnerable environments, such as the Educational Support and School Accompaniment developed within the CaixaProinfancia programme. In this study we evaluated the impact of this experience considering the results of school performance of adolescents participating in this programme during the academic year 2016-17.</p> <p>The sample is composed by 2301 young people between 16 and 18 years old from 10 autonomous regions in Spain. Through an <i>ad-hoc</i> questionnaire, information was obtained for each student on different variables: a) sociodemographic variables, b) school performance and, c) the progress assessment carried out by educators of the programme. To analyse the data, descriptive and inferential statistics have been carried out, considering: a) sociodemographic variables, b) an intermediate variable of school performance created for this study that considers the school trajectory, c) the final results of stage promotion, and d) the evaluations of the educators of the programme.</p> <p>It has been shown that 2 out of 3 young people living in poverty have significant difficulties in their school trajectory. We found out that a positive correlation between the assessments made by the social entities and the <i>academic performance</i> indicator. 68.2 % of the young people graduated the last year of compulsory education, increasing up to 70.9 % among those who have participated in the academic support programme. In addition, the lower number of dropouts among participants 'of the Caixaproinfancia academic support programme indicates the effect of the personalized accompaniment. Finally, the independence of the results regarding the nationality of young people points towards an effective equity strategy in relation to this variable.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> educação compensatória; programas pós-escolares; alunos em risco; sucesso escolar; métodos de avaliação</p>	<p><b>RESUMO:</b> As altas taxas de fracasso escolar entre os alunos que vivem na pobreza levaram ao surgimento de programas de educação compensatória para apoiar o sucesso escolar nos ambientes mais vulneráveis, como o Reforço Educacional do programa CaixaProinfancia. Neste estudo nós avaliar o impacto dessa experiência levando em consideração os resultados de desempenho escolar dos adolescentes participantes deste programa no ano letivo 2016-17. A amostra é composta por 2301 jovens com idades entre 16 e 18 anos de 10 Comunidades Autônomas de Espanha. Por meio de um questionário <i>ad hoc</i>, foram obtidas informações para cada aluno sobre diferentes variáveis: a) variáveis sociodemográficas, b) desempenho escolar e c) avaliação de progresso feita pelos educadores do programa. Para a análise dos dados, foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais considerando: a) variáveis sociodemográficas, b) uma variável intermediária de desempenho escolar elaborada para este estudo que considera a trajetória escolar, c) os resultados finais da promoção de estágio, e d) as avaliações dos educadores do programa. Como principais resultados, evidencia-se na amostra que 2 em cada 3 jovens em situação de pobreza apresentam dificuldades significativas na sua carreira escolar, sendo a promoção no final do ESO 70,9 % dos alunos que participam no Reforço Educacional. Foi encontrada correlação positiva entre avaliação dos educadores do programa e o desempenho acadêmico, indicando a consistência dos processos de avaliação interna do programa. Ao mesmo tempo, indentifica-se a redução do abandono escolar nos participantes do Reforço Educacional em comparação com os que não têm apoio personalizado. Por fim, a independência dos resultados em relação à nacionalidade dos jovens aponta para uma estratégia de equidade efetiva em relação a esta variável pelo programa.</p>

## 1. Introducción: justificación y objetivos del estudio

En las últimas décadas, un gran reto educativo en España es reducir las altas tasas de fracaso escolar (Fernández-Enguita *et al.*, 2010; MEFP, 2018). Aunque este término proyecta connotaciones negativas sobre los jóvenes e ignora la responsabilidad de otros actores sobre el éxito escolar (Marchesi & Pérez, 2003), su uso se ha generalizado internacionalmente como indicador de calidad de los Sistemas Educativos. Los dos parámetros utilizados para medirlo son: 1) la no acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y 2) el abandono prematuro (no finalización de estudios postobligatorios a los 24 años).

Independientemente del debate sobre su significado, las evidencias muestran que el fracaso escolar, especialmente la no acreditación de la ESO, amenaza la cohesión social e inclusión de muchos jóvenes (Boada *et al.*, 2010) y se relaciona directamente con la Transmisión Intergeneracional de la Pobreza (Flores, 2016).

En este contexto, una experiencia consolidada y de notable extensión territorial es el programa CaixaProinfancia (CPI), desarrollando desde 2007 un modelo de acción socioeducativa integral orientada a mejorar las oportunidades de la infancia vulnerable por causa de la pobreza. Entre los servicios que ofrece destaca el Refuerzo Educativo como actividad sistematizada e implementada en las ciudades más pobladas de 10 Comunidades

Autónomas (CC. AA.) en el momento de realizar esta investigación.

Ante las escasas evidencias de la incidencia del fracaso escolar en el cuartil de población con menos recursos socio-económicos y de la efectividad o sentido de los programas de refuerzo educativo, el presente estudio se plantea los siguientes objetivos: 1) Analizar el fracaso escolar en alumnos de secundaria en situación de pobreza que participan en el programa CPI; y 2) Evaluar el Refuerzo Educativo del programa CPI según el rendimiento escolar ponderado.

## 2. Marco teórico: fracaso escolar y programas paraescolares de apoyo al éxito educativo

### 2.1. Pobreza y fracaso escolar en España

Numerosas investigaciones señalan correlaciones entre fracaso escolar y vulnerabilidad social (Choi & Calero, 2013; OCDE, 2014; Save The Children, 2016), mayor riesgo de desempleo de las personas con bajos niveles de cualificación (INEE, 2014), así como correlación entre bajos ingresos, bajo nivel de estudios de los progenitores y bajas expectativas, con abandono escolar prematuro (Bernardi & Cebolla, 2014). Aunque el fracaso escolar afecta a alumnos de todas las condiciones, castiga especialmente a quienes viven situaciones de pobreza económica y cultural (OCDE, 2016) y socialmente se percibe como resultado de la marginalidad y la exclusión (Boada *et al.*, 2010).

En España, los datos recogidos por el MEFP (2018) indican para el curso 2015-16 una tasa bruta de graduados del 79,3 % en la ESO y del 57,4 % en el Bachillerato (BACH). Según las mismas fuentes, en el curso 2016-17 promocionó el 83,5 % del alumnado evaluado en alguno de los cuatro cursos de la ESO en centros públicos, siendo el 67,3 % la media del que lo hizo con todas las materias superadas. En BACH promocionó el 82,6 % del alumnado de 1º y el 81,8 % de 2º curso.

Diversos estudios recientes muestran diferencias entre CC.AA. de hasta 25 puntos en la acreditación de la ESO y 28 puntos en BACH (INEE, 2014; Pérez *et al.*, 2018). En ESO, Asturias, País Vasco y Cantabria obtienen los mejores resultados (>86 %), mientras que Ceuta y Melilla (68,9 %), Baleares (70 %) y Comunidad Valenciana (73 %) tienen los peores. A su vez, la tasa de idoneidad media en 4º de ESO indica que sólo el 63,9 % del alumnado no ha repetido algún curso, aunque igual que con las tasas de fracaso escolar su distribución es desigual entre CC. AA. (Ruiz *et al.*, 2017), lo que puede ser explicado por la influencia del entorno socioeconómico y los recursos regionales disponibles en educación.

Resulta difícil establecer cuál es la incidencia real del fracaso escolar según niveles socioeconómicos por la falta de estudios específicos que analicen de forma segregada el comportamiento de los indicadores correspondientes. De forma general, la explotación del informe PISA 2015 señala que en España el 53,3 % de los alumnos con menor nivel socioeconómico ha repetido algún curso antes de los 15 años (OCDE, 2016). A su vez, Save The Children (2016) sitúa la tasa de abandono educativo entre los menores de 24 años del quintil más bajo de ingresos en el 36 % para el año 2015; mientras que ECAS (2020) indica que, en el año 2019, en España, el 17,3 % de este alumnado abandonó la escolarización antes de los 18 años.

Otras investigaciones señalan que el fracaso escolar es superior en alumnado extranjero (OCDE, 2016) y que las mujeres tienden a menores tasas de fracaso que los hombres, en parte condicionadas por diferentes expectativas de futuro (Torrents *et al.*, 2018).

La correlación entre pobreza y bajo rendimiento escolar se explica: a) desde las limitaciones de acceso al Capital Social y Cultural (Fernández-Enguita *et al.*, 2010); por el impacto negativo de las carencias en bienes básicos (condiciones de habitabilidad, alimentación o salud) sobre el desarrollo cognitivo, biológico y social de la infancia; y por el estrés que afecta la salud relacional del núcleo familiar (Gil-Flores, 2011; Longás & Cussó, 2018).

### 2.2. Los programas de Refuerzo Educativo

La realidad del fracaso escolar, especialmente cuando está asociada a la desigualdad, interpela a la escuela, al conjunto de agentes socioeducativos y a la sociedad en general. Su cronicidad cuestiona la capacidad como sociedad democrática para integrar a todos los alumnos en la escuela y lograr procesos educativos exitosos que garanticen el derecho a la educación y el desarrollo de la plena ciudadanía (Dubet, 2005; Longás & Cussó, 2018). En el ejercicio de la corresponsabilidad educativa ante esta problemática, han emergido estrategias para potenciar los aprendizajes escolares mediante el refuerzo y acompañamiento educativo fuera de la escuela (Civís & Riera, 2007; Castro *et al.*, 2007; March & Orte, 2014). Concretamente, se han desarrollado programas de acompañamiento a la escolaridad, frecuentemente bajo la iniciativa de las administraciones locales y con el apoyo de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo Escolar (PROA) del ME (2011) o los Planes Educativos de Entorno en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2014), así como otras iniciativas de entidades sociales (Abril *et al.*, 2009; Alsinet *et al.*, 2003; Vilar & Longás, 2013).

En general, estos programas buscan ofrecer respuestas contextualizadas para atender las necesidades educativas de la infancia y adolescencia y mejorar el éxito escolar, implementando las siguientes estrategias: a) apoyo a los centros educativos para fortalecer su capacidad de atender a todos los alumnos, con énfasis en las transiciones entre etapas; b) apoyo a familias para favorecer la inclusión educativa, facilitando el seguimiento ordinario o buscando compensar necesidades educativas; c) fortalecimiento del entorno educativo más allá de la escuela; y d) refuerzo para realizar tareas escolares, adquirir las competencias básicas y, en ocasiones, ayudar a conciliar vida laboral y familiar. Entre las principales actividades del Refuerzo Educativo encontramos las clases particulares, el estudio asistido o los grupos de refuerzo (Longás et al., 2013).

Si bien resulta necesario actuar desde todos los frentes para combatir el fracaso escolar, especialmente en contextos de pobreza, es cuestionable la efectividad de los programas que se proponen este objetivo. A priori, resulta difícil admitir que unas pocas horas de trabajo semanal fuera de la escuela puedan tener efectos sobre la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, en las experiencias humanas puede resultar más relevante la intensidad y el significado que su extensión. En consecuencia, podemos presuponer que el refuerzo escolar incide en la mejora gracias a que: a) facilita entornos ordenados, estables y emocionalmente saludables; b) incrementa la confianza y autoestima; y c) mejora las expectativas de alumnos, familias y docentes. En cualquier caso, se trata de atribuciones proyectadas sobre el refuerzo educativo como actividad paraescolar derivadas de las percepciones de los participantes en el PROA (Manzanares & Ulla, 2012) y en el programa de acompañamiento al éxito educativo de Fundación Catalunya-La Pedrera (Longás et al., 2015).

Hasta la fecha no disponemos de otras investigaciones que aporten evidencias de la validez del refuerzo educativo como recurso para reducir el fracaso escolar. Ni siquiera resuelve esta cuestión la evaluación del PROA, realizada por Manzanares & Ulla (2012) y que es referente por la importancia y extensión del programa con una muestra de 273.461 participantes entre los cursos 2005-06 y 2010-11 dado que se centra en la evaluación de inputs y procesos del programa, resultados en la satisfacción de los participantes y su autopercepción de eficacia. En referencia a otros indicadores más estandarizados sólo estudia los datos de promoción por etapa (89,86 % en Primaria y 64,70 % en ESO en la cohorte del último curso 2010-11).

### 2.3. El refuerzo escolar del programa CPI

El programa CPI es una iniciativa de la Fundación "la Caixa" que, desde el año 2007, promueve la colaboración público-privada en red con la finalidad de implementar una acción socioeducativa integral, con la finalidad de mejorar las oportunidades de la infancia vulnerable por causa de la pobreza. Se desarrolla en las áreas más pobladas de España mediante la participación de 134 administraciones locales y 432 entidades del tercer sector organizadas en 177 redes locales (PSITIC, 2013).

El programa se dirige a infancia y adolescencia (0-18 años) y sus familias con rentas inferiores al umbral de la pobreza relativa según el índice IPREM. A partir de una valoración social y de necesidades de las familias se establecen planes de trabajo de carácter anual, renovables, que dan acceso a bienes y servicios de apoyo, organizados como subprogramas que proveen las entidades colaboradoras. El programa se desarrolla mediante la organización de redes de colaboración a nivel local que también implican a los Servicios Sociales y Centros Educativos. Desde la red se asegura el acompañamiento social a cada familia participante y se procura la cartera de servicios compuesta por los subprogramas de Refuerzo Educativo, Educación en Ocio y Tiempo Libre, Apoyo Psicoterapéutico, Talleres de Parentalidad Positiva y Espacios Familiares 0-3. En el año 2017 participaron en el programa un total de 62.254 niños/as y adolescentes, de los cuales 35.884 estaban escolarizados en las diferentes etapas de Primaria, ESO, BACH o Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

El subprograma de Refuerzo Educativo (Longás et al., 2013) acompaña cerca del 80 % de los niños, niñas y adolescentes entre los 6 y 18 años que participan en el programa. Se organiza en diferentes modalidades, a razón de 5 horas semanales después de la jornada escolar: aula abierta (12-15 alumnos), grupos de estudio (4-5 alumnos) y refuerzo individualizado (1-2 alumnos). Además, se facilita apoyo logopédico y psicomotriz cuando es preciso. Plantea desarrollar una acción educativa integral, no sujeta exclusivamente a los contenidos curriculares, como refleja el término "educativo" en su denominación. Desde los profesionales que implementan el Refuerzo Educativo se realiza un seguimiento sistemático y evaluación trimestral de cada participante atendiendo a su desempeño durante la actividad.

Dada la distribución y alcance de esta iniciativa, aunque reducida si consideramos el número de potenciales destinatarios en todo el país, estimamos valioso su estudio por dos razones. Primera, porque en España un 30,3 % de la población infantil de 0 a 18 años está en situación de riesgo de pobreza y exclusión social (EAPN, 2020) y apenas se dispone

de investigaciones específicas sobre la incidencia del fracaso escolar en este sector de población. Segunda, porque la sistematización del programa permite aproximarnos a su evaluación de impacto y discutir algunas controversias que suscita el Refuerzo Educativo como tipología de actividad.

### 3. Metodología

Se ha realizado un estudio transversal mediante análisis estadísticos descriptivo e inferencial considerando las variables de rendimiento escolar y sociodemográficas de jóvenes, con edades entre 16 y 18 años, que participaron durante el curso 2016-17 en el programa CPI.

#### 3.1. Muestra

El muestreo se realizó a través de las 183 entidades colaboradoras de CPI que atienden población adolescente en las diferentes CC.AA. donde el programa estaba consolidado. Éstas cumplimentaron un cuestionario *ad-hoc* con datos de todos los participantes nacidos en los años 1999, 2000 y 2001 incluidos en el programa durante el curso 2016-17. De este modo se obtuvo información de jóvenes que, repeticiones al margen, deberían estar cursando postobligatoria (2º curso para cohorte 1999 y 1º curso para cohorte 2000) o 4º curso de ESO (cohorte 2001).

La muestra se compone de 2301 jóvenes cuyas familias viven en situación de pobreza relativa (según índice IPREM). El 78 % participó en el subprograma de refuerzo educativo y el 22 % en otras actividades. Su distribución por edades fue la siguiente: 51,6 % nacidos en 2001, 32,6 % nacidos en 2000 y 15,7 % nacidos en 1999. En cuanto al curso académico, el 83,1 % cursaban ESO (1,4 % 1º ESO; 15,6 % 2º ESO; 28,6 % 3º ESO; y 37,5 % 4º ESO), el 10,9 % cursaban BACH (8,7 % 1º BACH y 2,2 % 2º BACH) y el 5,9 % CFGM. Su distribución por CC.AA. es la siguiente: 23,6 % de Andalucía, 20,5 % de Cataluña, 10,4 % de las Islas Canarias, 13 % de Madrid, 12,3 % de Aragón, 11,5 % de la región de Murcia, 3,3 % de la Comunidad Valenciana, 2,6 % de Islas Baleares, 1,9 % del País Vasco y 0,8 % de Galicia. El 49,9 % de la muestra son mujeres y el 50,1 % hombres, siendo de nacionalidad española el 67,3 %. Según las variables analizadas el tamaño de la muestra varía al no disponer del 100 % de los valores para cada joven.

#### 3.2. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario *ad-hoc* para recoger: a) los datos sociodemográficos: fecha de nacimiento, entidad, comunidad autónoma, sexo,

nacionalidad y subprogramas en los que participa; y b) los datos de rendimiento académico: nº asignaturas suspendidas en el curso 2015-16, nº asignaturas suspendidas en el curso 2016-17, cursos repetidos durante la escolaridad, calificación media al final del curso 2016-17 (Insuficiente/ Suficiente/ Bien/ Notable/ Excelente); y situación al acabar el curso 2016-17 (Abandona/ Repite/ Promociona). También se recogieron las evaluaciones del desempeño de los participantes en el programa de refuerzo educativo (n= 1795) por parte de los educadores de las entidades, según modelo sistematizado (Longás *et al.*, 2013). Concretamente se valora mediante escala (Muy satisfactoria, Satisfactoria, Aceptable, Insatisfactoria) las siguientes 4 variables con los respectivos indicadores predeterminados: general (estimación del logro de los objetivos planteados en el plan de trabajo individual y el cumplimiento de la familia), organización (cuidado del espacio y material, uso de agenda, asistencia, y capacidad de organización/autonomía para hacer las tareas), competencias básicas (mejora observada en la adquisición y desarrollo de competencias lingüísticas, lógico-matemáticas y sociales), e integración (seguimiento de tareas escolares, asistencia, implicación, y participación de la familia en la escuela).

El cuestionario se elaboró a partir de las propiedades de las técnicas de encuesta y fue sometido a validación mediante análisis de contenido por un grupo de expertos compuesto por 3 investigadores (áreas de métodos, psicología y educación de la Universidad de Barcelona y Universidad Ramon Llull) y 3 profesionales de referencia del propio programa. Al no tratarse de una escala de medida no se efectuaron otros estudios psicométricos.

#### 3.3. Procedimiento

Se contactó a las entidades participantes para que aportaran los datos de los y las jóvenes que integraban la población objeto de estudio. Una vez cumplimentado el cuestionario *ad-hoc* de forma *online*, los datos se integraron en una base de datos.

Con el objetivo de no reducir la explicación del rendimiento escolar a la nota media final o a la promoción de curso, se ha creado para esta investigación una variable que hemos denominado *rendimiento académico* y que también considera la información del desempeño de cada joven atendiendo a su progresión. Esta nueva variable permite clasificar la muestra según un rango de 3 a 80 puntos, donde el valor máximo indica la trayectoria de más éxito y rendimiento.

Por tal motivo, esta nueva variable intermedia la denominamos *trayectoria*.

Para asegurar la validez de contenido, la estructura y ponderación de las variables Rendimiento Académico y Trayectoria se sometieron a prueba de jueces (consulta individual al mismo grupo de expertos que participó en la validación del cuestionario y posterior discusión en grupo focal).

Para calcular el *rendimiento académico* se establecieron equivalencias (Tabla 1) que permitieran

ponderar las variables categoriales recogidas en el cuestionario para explicar la trayectoria escolar de cada alumno: 1) número de asignaturas suspendidas en el curso anterior y 2) el mismo dato en el curso actual; 3) cursos repetidos a lo largo de la escolarización; 4) calificación media al final del curso; y 5) situación al final de curso (promoción, repetición y abandono).

**Tabla 1. Criterios de valoración del rendimiento académico**

Nº	Indicador	Criterio de valoración	Valor
1	Número de asignaturas suspendidas en el curso anterior (2015-16)	5 o más asignaturas suspendidas 4 asignaturas suspendidas 3 asignaturas suspendidas 2 asignaturas suspendidas 1 asignatura suspendida 0 asignaturas suspendidas	1 2 3 4 5 6
2	Número de asignaturas suspendidas en el curso de registro (2016-2017)	5 o más asignaturas suspendidas 4 asignaturas suspendidas 3 asignaturas suspendidas 2 asignaturas suspendidas 1 asignatura suspendida 0 asignaturas suspendidas	1 2 3 4 5 6
3	Cursos repetidos a lo largo de la escolarización	2 o más cursos repetidos 1 curso repetido 0 cursos repetidos	1 3 5
4	Calificación media al final del curso	Insuficiente (0-4,9) Suficiente (5-5,9) Bien (6-6,9) Notable (7-8,9) Excelente (9-10)	1 2 3 4 5
5	Situación al final de curso	Abandona Repite Promociona	1 2 4
6	Evolución del desempeño (Indicador estimado a partir de obtener la diferencia entre el indicador 1 y 2)	Aumenta el número de asignaturas suspendidas en el curso anterior Igual número de asignaturas suspendidas (exceptuando cuando no se tiene ningún suspenso). Reduce el número de asignaturas suspendidas o no ha suspendido ninguna asignatura en ninguno de los dos cursos.	0 1 4

Fuente: Elaboración propia.

Una vez asignados estos valores, se calculó una variable intermedia que denominamos *trayectoria*, conceptualizada como sigue:

$$\text{Trayectoria} = \text{Indicador 2} + \text{Indicador 3} + \text{Indicador 4} + \text{Indicador 6}$$

La variable *rendimiento académico* para cada joven se calculó a partir de la siguiente fórmula (Figura 1): *Rendimiento académico* = *Trayectoria* \* *Indicador 5*

Tanto para la estimación de la *trayectoria* como del *rendimiento académico* se podrían

utilizar coeficientes que ponderaran cada miembro de las ecuaciones ( $\beta_{ij} \neq 0$ ) para matizar el impacto de cada uno. Sin embargo, se descartó esta posibilidad puesto que ello implica que esas variables, con pesos asociados, deberían mantenerse estables para otras muestras en estudios posteriores. Eliminada la posibilidad de fluctuaciones longitudinales, se optó por asumir la ponderación de la unidad (1) para todas las variables y poder establecer comparaciones entre grupos y años distintos.



Figura 1. Representación gráfica del cálculo de la variable de rendimiento. Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la información se procedió al correspondiente análisis descriptivo y se utilizaron técnicas de estimación no paramétricas para evaluar la relación del rendimiento con las variables recogidas ya que no seguían un ajuste a la distribución normal. En todos los casos se emplearon algunas rutinas y librerías de R, así como IBM SPSS versión 24.0. En todos los casos en que la hipótesis nula fue rechazada mediante los procedimientos estadísticos, se procedió a calcular el tamaño del efecto con el fin de poder atribuirle una determinada intensidad.

## 4. Resultados

### 4.1. Análisis del fracaso escolar

Los resultados de promoción distribuidos por cursos y según año de nacimiento se presentan en las Tabla 2 y 3 (ESO y Postobligatoria respectivamente). Del total de la muestra ( $n=2301$ ),

promociona de curso el 63,9 %, repite el 14,8 % y abandona la formación reglada el 8,8 %, mientras que del 12,5 % se desconoce su situación. La tasa de promoción de los alumnos que finalizan etapa es del 68,2 % en ESO, 80 % en BACH y 64,7 % en CFGM. La tasa bruta de graduados en 4º de ESO es 49,6 % y en 2º de BACH es 18,2 %. El cálculo de la tasa de idoneidad (realización del curso que corresponde) indica que el 32,7 % de la cohorte 2001 está en 4º ESO, el 25,8 % de la cohorte 2000 cursa 1º BACH o CFGM, y el 32,0 % de la cohorte 999 cursa 2º BACH o CFGM. El efecto de las repeticiones acumuladas es importante dado que el 35 % de la muestra ha repetido 2 o más cursos (28,4 % de 2001, 29,6 % de 2000 y 47 % de 1999). El abandono medio es del 8,8 % de la muestra (7,5 % de 2001, 7,7 % de 2000 y 15,2 % de 1999), con alta incidencia (79,4 % del total de abandonos) entre quienes han repetido un mínimo de 2 cursos o que al no promocionar están obligados a repetir por segunda vez.

**Tabla 2. Resultados en ESO por cursos y año de nacimiento**

	1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
	Refuerzo	Sin Ref.	Total	Refuerzo	Sin Ref.	Total	Refuerzo	Sin Ref.	Total	Refuerzo	Sin Ref.	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
<b>Año 2001</b>												
Promoción	11 (37.9)	0 (0)	11 (33.3)	133 (53)	22 (41.5)	155 (51)	275 (72.8)	43 (51.2)	318 (68.8)	215 (76)	66 (62.3)	281 (11)
Repetición	10 (34.5)	1 (25)	11 (33.3)	49 (19.5)	9 (17)	58 (19.1)	54 (14.3)	12 (14.3)	66 (14.3)	40 (14.1)	6 (5.7)	46 (10)
Abandono	4 (13.8)	3 (75)	7 (21.2)	38 (15.1)	6 (11.3)	44 (14.5)	18 (4.8)	7 (8.3)	25 (5.4)	8 (2.8)	5 (4.7)	13 (4)
No se sabe	4 (13.8)	0 (0)	4 (12.1)	31 (12.4)	16 (30.2)	47 (15.5)	31 (8.2)	22 (26.2)	53 (11.5)	20 (7.1)	29 (27.4)	49 (4)
<b>Año 2000</b>												
Promoción				18 (47.4)	7 (38.9)	25 (44.6)	81 (57.9)	10 (38.5)	91 (54.8)	192 (70.3)	39 (62.9)	231 (69)
Repetición				9 (23.7)	1 (5.6)	10 (17.9)	23 (16.4)	3 (11.5)	26 (15.7)	46 (16.8)	7 (11.3)	53 (15.8)
Abandono				8 (21.1)	1 (5.6)	9 (16.1)	21 (15)	3 (11.5)	24 (14.5)	5 (1.8)	3 (4.8)	8 (2.4)
No se sabe				3 (7.9)	9 (50)	12 (21.4)	15 (10.7)	10 (38.5)	25 (15.1)	30 (11)	13 (21)	43 (12.8)
<b>Año 1999</b>												
Promoción							14 (56)	2 (40)	16 (53.3)	63 (58.9)	14 (42.4)	77 (55)
Repetición							2 (8)	1 (20)	3 (10)	13 (12.1)	4 (12.1)	17 (12.1)
Abandono							7 (28)	1 (20)	8 (26.7)	23 (21.5)	5 (15.2)	28 (20)
No se sabe							2 (8)	1 (20)	3 (10)	8 (7.5)	10 (30.3)	18 (12.9)
<b>Total</b>												
Promoción	11 (37.9)	0 (0)	11 (33.3)	151 (52.2)	29 (40.8)	180 (50)	370 (68.1)	55 (47.8)	425 (64.6)	470 (70.9)	119 (59.2)	589 (68.2)
Repetición	10 (34.5)	1 (25)	11 (33.3)	58 (20.1)	10 (14.1)	68 (18.9)	79 (14.5)	16 (13.9)	95 (14.4)	99 (14.9)	17 (8.5)	116 (13.4)
Abandono	4 (13.8)	3 (75)	7 (21.2)	46 (15.9)	7 (9.9)	53 (14.7)	46 (8.5)	11 (9.6)	57 (8.7)	36 (5.4)	13 (6.5)	49 (5.7)
No se sabe	4 (13.8)	0 (0)	4 (12.1)	34 (11.8)	25 (35.2)	59 (16.4)	48 (8.8)	33 (28.7)	81 (12.3)	58 (8.7)	52 (25.9)	110 (12.7)
Fuente: Elaboración propia.												



<b>Tabla 3. Resultados en Enseñanza Secundaria Postobligatoria por cursos y año de nacimiento</b>									
	1r BTX			2n BTX			CFP		
	<i>Refuerzo</i>	<i>Sin Ref.</i>	<i>Total</i>	<i>Refuerzo</i>	<i>Sin Ref.</i>	<i>Total</i>	<i>Refuerzo</i>	<i>Sin Ref.</i>	<i>Total</i>
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
<b>Año 2000</b>									
Promoción	68 (73,1)	22 (71)	90 (72,6)				38 (79,2)	10 (45,5)	48 (68,6)
Repetición	15 (16,1)	5 (16,1)	20 (16,1)				5 (10,4)	1 (4,5)	6 (8,6)
Abandono	6 (6,5)	2 (6,5)	8 (6,5)				4 (8,3)	5 (22,7)	9 (12,9)
No se sabe	4 (4,3)	2 (6,5)	6 (4,8)				1 (2,1)	6 (27,3)	7 (10)
<b>Año 1999</b>									
Promoción	33 (63,5)	14 (58,3)	47 (61,8)	28 (87,5)	12 (66,7)	40 (80)	31 (67,4)	9 (45)	40 (60,6)
Repetición	10 (19,2)	4 (16,7)	14 (18,4)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	7 (15,2)	0 (0)	7 (10,6)
Abandono	6 (11,5)	3 (12,5)	9 (11,8)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (13)	4 (20)	10 (15,2)
No se sabe	3 (5,8)	3 (12,5)	6 (7,9)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	2 (4,3)	7 (35)	9 (13,6)
<b>Total</b>									
Promoción	101 (69,7)	36 (65,5)	137 (68,5)	28 (87,5)	12 (66,7)	40 (80)	69 (73,4)	19 (45,2)	88 (64,7)
Repetición	25 (17,2)	9 (16,4)	34 (17)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	12 (12,8)	1 (2,4)	13(9,6)
Abandono	12 (8,3)	5 (9,1)	17 (8,5)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10 (10,6)	9 (21,4)	19 (14)
No se sabe	7 (4,8)	5 (9,1)	12 (6)	2 (6,3)	3 (16,7)	5 (10)	3 (3,2)	13 (31)	16 (11,8)
Fuente: Elaboración propia.									

La calificación media al finalizar el curso 2016-17 de la submuestra que dispone de esta información (n= 1777) es la siguiente: 1 % Excelente; 11,3 % Notable; 29,9 % Bien; 28,5 % Suficiente; y 29,3 % Insuficiente; de modo que el 70,7 % aprueba y el 12,3 % obtiene una nota global de notable o excelente.

Como indicador de dificultades en la trayectoria también se presenta en la Tabla 4 el análisis

de asignaturas suspendidas por cada joven. Se observa cierta mejora en la evolución de este indicador dado que el curso 2016-17 el 40,5 % de la muestra no suspendió ninguna asignatura frente al 37,1 % del curso 2015-16, aunque el porcentaje de jóvenes (más del 30 %) que suspende 3 o más asignaturas en los dos cursos permanece estable.

**Tabla 4. Asignaturas suspendidas en los cursos 2015-16 y 2016-17**

Curso	n	Participantes según número de asignatura suspendidas					
		0	1	2	3	4	5 o más
2015-16	1808	670 (37,1 %)	215 (11,9 %)	299 (16,5 %)	177 (9,7 %)	135 (7,5 %)	312 (17,3 %)
2016-17	1875	759 (40,5 %)	227 (12,1 %)	237 (12,7 %)	163 (8,7 %)	139 (7,4 %)	350 (18,6 %)

Fuente: Elaboración propia.

La variable *rendimiento académico* se ha analizado en una submuestra más reducida (n=1536) al no disponer de todos los datos requeridos. En la Tabla 5 se muestran los estadísticos descriptivos

de esta variable, a pesar de sus características ordinales se incluye la *media y desviación* para facilitar la valoración.

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos de la variable rendimiento académico.**

Rendimiento académico	n	Mín.	Máx.	Q <sub>1</sub>	Md (Q <sub>2</sub> )	Q <sub>3</sub>	M. (DS)
	1536	3	80	14	44	64	40,11 (25,67)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Mín.: mínimo; Máx.: máximo; Q<sub>1</sub>: cuartil 1; Md (Q<sub>2</sub>): Mediana o cuartil 2; Q<sub>3</sub>: cuartil 3; M.: media, DS: desviación estándar.

Los resultados de los análisis bivariantes entre *rendimiento académico* y las variables sociodemográficas (Tabla 6) muestran que existe una

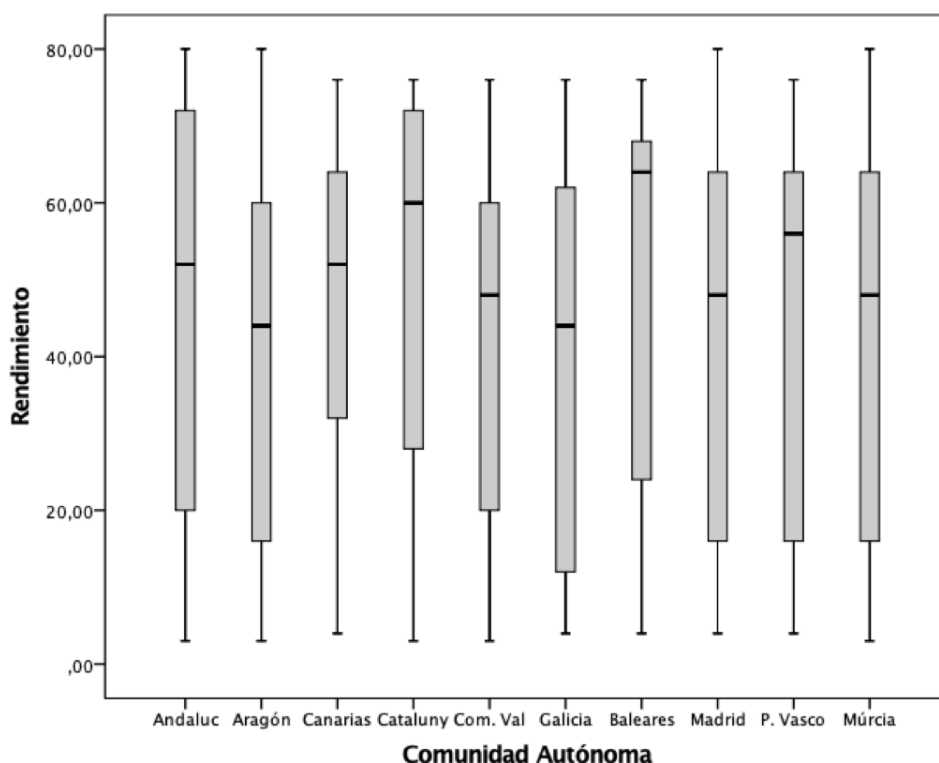
relación estadísticamente significativa con la *comunidad autónoma* de residencia y el sexo.

**Tabla 6. Resultados pruebas no paramétricas entre rendimiento escolar y variables sociodemográficas**

	Pruebas no paramétricas	gl	p	Tamaño efecto
Comunidad autónoma	$H=30,940$	9	$p<,001$	$V_{Cr.},047$
Sexo	$U=267660,5$ $Z= 3,127$	-	$p=,002$	$r=,079$
Nacionalidad	$U=262458$ $Z= 0,116$	-	$p=,907$	-
Cursos de permanencia en el programa	$\rho_{xy} = -0,001$		$p=0,658$	-

Fuente: Elaboración propia.

Las diferencias de rendimiento académico entre CC.AA. se pueden interpretar en los diagramas de caja de la Figura 2. No existen *outliers* en toda la muestra y, aunque el tamaño del efecto en el sentido de la relación es pequeño, se observa la mediana de mayor rendimiento en la CC.AA. de Baleares, seguida por Cataluña, Andalucía, y Canarias, siendo Aragón y Galicia las CC.AA. con resultados más bajos. La mayor variabilidad (cajas más alargadas) corresponde a Andalucía y Galicia. Dadas las diferencias entre los tamaños muestrales de las CC. AA. la comparativa debe interpretarse con cautela.



**Figura 2. Diagrama de Caja del rendimiento académico según comunidad autónoma.**  
Fuente: Elaboración propia. Nota: Andaluc.: Andalucía, Cataluny.: Catalunya,  
Com. Val.: Comunidad Valenciana; P. Vasco: País Vasco.

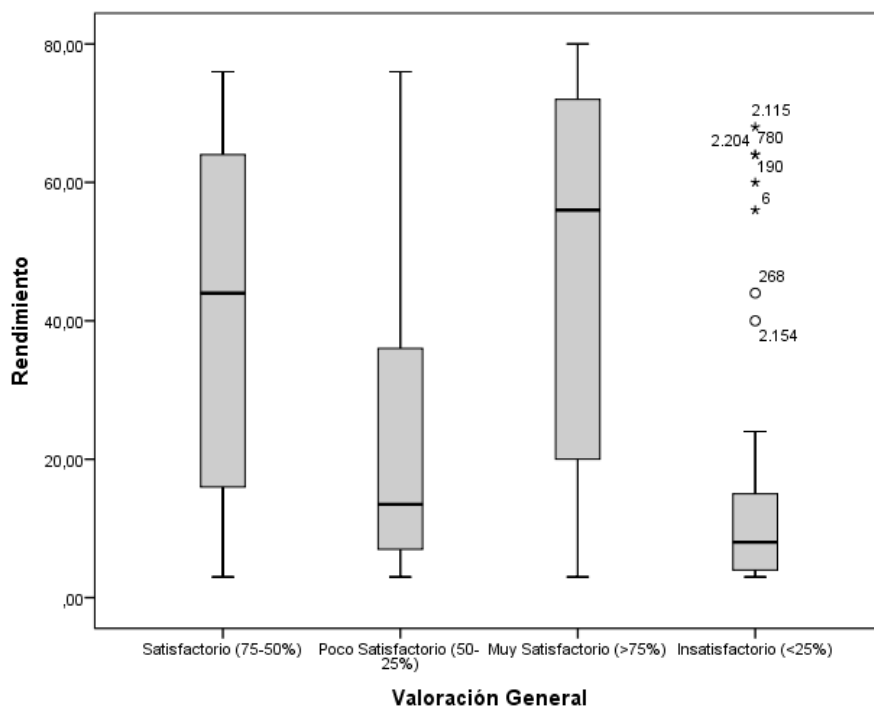
En cuanto al resto de variables sociodemográficas relacionadas con la variable *rendimiento* (Tabla 6) se observa respecto al sexo que las mujeres presentan mayor rendimiento que los hombres, aunque la intensidad del efecto es muy baja. No existe relación estadísticamente significativa en el caso de la *nacionalidad* (aunque la tendencia indica que los niños no españoles presentan un rendimiento ligeramente superior), ni con el número de  *cursos de permanencia* en el programa.

#### 4.2. Evaluación del Refuerzo Educativo

A pesar de que los resultados al finalizar el curso entre los participantes en el Refuerzo Educativo son mejores que en la submuestra que no participa en este subprograma, la diferencia no es estadísticamente significativa. Así mismo, los participantes en el Refuerzo Educativo escolarizados en el curso que les corresponde o en el curso inferior

(acumulan 1 repetición) alcanzan tasas de promoción relativamente elevadas: 74,4 % para la cohorte 2001; 74,2 % para la cohorte 2000; y 72,8 % para la cohorte 1999.

En cuanto a las valoraciones de cada participante en el Refuerzo Educativo realizadas por los educadores de las entidades (Tabla 7), destaca el 75 % de puntuaciones satisfactoria o muy satisfactoria en la valoración *general* y que para todas las variables los participantes evaluados de forma insatisfactoria están entre el 5-6 %. Entre el *rendimiento académico* y las valoraciones de los educadores del Refuerzo Educativo encontramos una relación significativa positiva (intensidad del efecto moderada), de modo que un mayor rendimiento se corresponde con una mejor evaluación, con intensidad del efecto moderada. Cabe comentar que en todos los casos las distribuciones resultan sesgadas hacia Muy Satisfactorio y Satisfactorio. En la figura 3 se observa su representación gráfica.



**Figura 3. Diagrama de Caja del rendimiento académico según valoración general.**  
 Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7: Resultados evaluación desempeño participantes en el Refuerzo Educativo y correlación con rendimiento escolar**

Variables	n	Valoraciones				Pruebas no paramétricas de relación con rendimiento			
		Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Aceptable	Insatisfactorio	H	gl	p	Tamaño efecto
General	1795	567 (31,5 %)	778 (43,5 %)	359 (20 %)	91 (5 %)	200,567	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,199$
Organización	1795	578 (32,2 %)	762 (42,4 %)	365 (20,4 %)	90 (5 %)	197,773	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,198$
Competencia	1795	477 (26,6 %)	794 (44,2 %)	429 (23,9 %)	95 (5,3 %)	242,312	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,219$
Integración	1795	577 (33,1 %)	757 (42,2 %)	360 (20 %)	101 (5,6 %)	171,541	3	$p < ,001$	$V_{Cr} = ,184$

Fuente: Elaboración propia.

### 5. Discusión y conclusiones

En España disponemos de escasos datos de fracaso escolar de jóvenes que viven en situación de pobreza relativa, apenas aproximaciones a partir del aprendizaje de competencias que analiza PISA o extrapolaciones de estadísticos generales del INEE. Nuestra investigación, aunque la muestra presenta las limitaciones de no ser aleatoria y venir condicionada por la inclusión en el programa CPI, tiene el valor de mostrar resultados específicos de fracaso escolar en alumnado de secundaria en situación de pobreza.

La relación entre la pobreza infantil y el rendimiento escolar (objetivo 1) parece evidente considerando las diferencias en la tasa bruta de graduación en la muestra (49,6 % en ESO y 18,2 % en BACH) frente a la media nacional del 79,3 % en ESO y 57,4 % en BACH. La tasa de idoneidad (entre 25,8 % para la cohorte 2000 y 32,7 % para la cohorte 2001) es casi la mitad de la media nacional (63,9 % para los nacidos en 2001). Igualmente, las repeticiones afectan al 63,8 % de la muestra, alcanzando el 35 % del total los jóvenes que han repetido 2 o más cursos. Podemos concluir que, en nuestra muestra, 2 de cada 3 jóvenes que viven en condiciones de pobreza relativa tienen

dificultades importantes en sus trayectorias escolares, siendo la segunda repetición la puerta del abandono escolar en muchos casos. Estos resultados son coherentes con el 53,3 % de repeticiones antes de los 15 años en adolescentes con menor nivel económico según PISA (OCDE, 2016).

No se dispone de datos acumulados para estimar con precisión la incidencia del abandono prematuro por cohorte. En el curso 2016-17 es del 8,8 % para toda la muestra, concentrándose especialmente en alumnos que han repetido 2 o más cursos y alcanzando al 30,4 % de los nacidos en 1999. Esta tasa que debe ser interpretada con prudencia por no tratarse de un estudio diacrónico ni una muestra aleatoria, pero concuerda bastante con el 36 % de abandono que señala Save The Children (2016), indicando como momento crítico la transición al final de la ESO y la finalización de estudios de Enseñanza Postobligatoria.

Consideramos que la variable rendimiento académico que hemos construido se comporta de forma coherente con las dificultades que las tasas estandarizadas señalan, tiene la virtud de integrar indicadores de la trayectoria escolar que son significativos en el acompañamiento educativo y es útil para la investigación. A su vez, nos ha permitido estudiar correlaciones con variables sociodemográficas.

En relación las diferencias de rendimiento según las CC.AA. debemos afirmar que las limitaciones de la muestra no permiten extraer conclusiones, entendiendo que las diferencias pueden deberse a factores contextuales, culturales o de centros educativos, como señalan Gil-Flores *et al.* (2011) y Torrents *et al.* (2018). En cualquier caso, es necesario disponer de más datos sobre los resultados escolares de la infancia desagregados a nivel territorial y por niveles socioeconómicos, siendo de escasa utilidad para la orientación de las políticas públicas

valores medios referidos a grandes unidades territoriales tipo país, CC.AA. o ciudad. Respecto al mayor rendimiento detectado en las mujeres de la muestra, aunque sea moderado, concuerda con otras investigaciones (Delgado *et al.*, 2010). La independencia del rendimiento académico respecto a la nacionalidad de los jóvenes avala la equidad del programa respecto a esta variable.

En relación con la evaluación del Refuerzo Educativo (objetivo 2) los resultados de los participantes son mejores que en la submuestra que no ha participado. Destaca el 70,9 % de promoción en 4º de ESO, equivalente a los resultados medios del grupo de CC. AA. con peor puntaje (Pérez *et al.*, 2018) y superior a lo previsible para este sector de población atendiendo los informes ya citados. A su vez, el menor número de abandonos en los participantes del Refuerzo Educativo puede indicar el efecto del acompañamiento personalizado.

También destacamos la relación entre las evaluaciones que realizan los educadores del refuerzo Educativo y el rendimiento académico, siendo un indicador de calidad interna del subprograma al mantener coherencia con las evaluaciones externas realizadas por los centros educativos.

Concluimos enfatizando la necesidad de continuar las investigaciones que ayuden a precisar la incidencia del fracaso escolar en el alumnado en condiciones de pobreza y su impacto desde la perspectiva de la equidad. Dado el relativo bajo coste de programas de apoyo al éxito escolar como el analizado y su fácil transferencia, convendrá seguir estudiando qué factores condicionan su efectividad. A tenor del diseño del programa evaluado se anticipa la importancia de la continuidad del acompañamiento escolar, el apoyo en las transiciones entre etapas y la colaboración centros educativos-entidades sociales.

## Referencias bibliográficas

- Abril, T., Bosch, M., Campos, X., Camprubí, C., Comellas, M.J., Dot, J., & Trilla, J. (2009). *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Graó.
- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M., & Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Editorial Mediterrània.
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Boada, C., Herrera, D., Mas, E., Miñarro, E., Olivella, M., Riudor, X., Calero, J., Choi, A., & Escardíbul J.O. (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya. [http://ctesc.gencat.cat/doc/doc\\_53893194\\_1.pdf](http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf)
- Castro, M., Ferrer, G., Majado, M., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., & Zapico, M. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Editorial Graó.
- Choi, A., & Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>

- Civís, M., & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria; un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau llibres.
- Delgado, B., Ingles, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Gender and grade differences in academic goals in compulsory secondary education students. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67-83.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Gedisa.
- Entitats Catalanes d'Acció Social (ECAS). (2020). *Informe INSOCAT per a la millora de l'acció social. Una societat entre crisis*, (12). ECAS. <https://acciosocial.org/wp-content/uploads/2020/12/INSOCAT-12-Desembre-2020.pdf>
- European AntiPoverty Network (EAPN). (2020). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019*. EAPN. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>
- Fernández-Enguita, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación "la Caixa".
- Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Fundación FOESSA.
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Els plans educatius d'entorn. Document marc dels plans educatius d'entorn*. Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament. [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc\\_marc\\_pee\\_cat.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf)
- Gil-Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación*, 23(1), 141-154. <https://doi.org/10.1174/113564011794728597>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment, and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), 345-363. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571763>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <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. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 106-124.
- Longás, J., & Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 68, 45-63.
- Longás, J., Longás, E., Hernández, T., & Vinagre, E. (2015). Éxito escolar y corresponsabilidad educativa: evaluación del programa de acompañamiento al éxito educativo de la Fundación Catalunya-La Pedrera. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 60, 11-27.
- Manzanares, A., & Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 89-116. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208>
- March, M.X., & Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Marchesi, A., & Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. In A. Marchesi & C. Hernández (Coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación (ME). (2011). *Plan PROA. Plan de refuerzo, orientación y apoyo*. ME. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-de-refuerzo-orientacion-y-apoyo-proa-2011/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria/14880>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. MEFP. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-edicion-2018/educacion-espana/22469>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos?. *PISA in Focus*, 43. <http://educalab.es/documents/10180/136527/pisa-in-focus-n43-esp.pdf/4aaaa3b3-a6cd-4133-bdd4-238951e301f6>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264266490-en.pdf?expires=1614242147&id=id&accname=guest&checksum=9F23024F7EBE7D9DA6DA8B9C7ACFCFBE>
- Pérez, F., Serrano, L., & Uriel, E. (Dirs.). (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA. <https://www.fbbva.es/en/publicaciones/diferencias-educativas-regionales-2000-2016-condicionantes-resultados/>
- PSITIC. (2013, 2ª ed.). *Programa Caixaproinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Obra Social 'la Caixa'.
- Ruiz, M.A., Sancho, M.A., & De Esteban, M. (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del Sistema Educativo Español 2017*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-comentados-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-espanol-2017.pdf>

- Save The Children. (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje nadie atrás*. Save The Children. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria, *Papers*, 103(1), 29-50. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- Vilar, J., & Longás, J. (2013). Adolescentes en riesgo o especial vulnerabilidad. Buenas prácticas socioeducativas desde y con el sistema educativo en Cataluña. In R. Santibáñez & A. Martínez-Pampliega (Coords.), *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo* (pp. 59-74). Graó.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Longás Mayayo, J., Cañete-Massé, C., Cussó-Parcerisas, I., de Querol Durán, R., & Guàrdia-Olmos, J. (2021). Evaluación del programa CaixaProinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, xx-xx. DOI: 10.7179/PSRI\_2021.38.11

### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Jordi Longás Mayayo.** E-mail: [jordilm@blanquerna.url.edu](mailto:jordilm@blanquerna.url.edu)

**Cristina Cañete-Massé.** E-mail: [cristinacanete@ub.edu](mailto:cristinacanete@ub.edu)

**Irene Cussó-Parcerisas.** E-mail: [irenepc2@blanquerna.url.edu](mailto:irenepc2@blanquerna.url.edu)

**Roser de Querol Duran.** E-mail: [roserrd@blanquerna.url.edu](mailto:roserrd@blanquerna.url.edu)

**Joan Guàrdia-Olmos.** E-mail: [jguardia@ub.edu](mailto:jguardia@ub.edu)

### PERFIL ACADÉMICO

**Jordi Longás Mayayo.** Profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (FPCEE Blanquerna) de la Universidad Ramon Llull (URL) de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (PSITIC) (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>). Socio de la SIPS. Director ejecutivo del Equipo de Dirección Científica del programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa". Numerosas publicaciones sobre éxito educativo, pobreza infantil y redes de acción socioeducativa.

**Cristina Cañete-Massé.** Estudiante predoctoral del departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa, en la sección de Psicología Cuantitativa de la Facultad de Psicología. Forma parte del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 266) sobre Quantitative Psychology ([www.ub.edu/qpsych](http://www.ub.edu/qpsych)) de la Universidad de Barcelona. Tiene experiencia en el análisis de datos y en metodología en el ámbito de la psicología y educación. Sus líneas de investigación se relacionan con metodología en el análisis de datos aplicado a psicología y ciencias de la salud. Desempeña su actividad docente desde 2019 en estos mismos ámbitos.

**Irene Cussó-Parcerisas.** Socióloga y Doctora en Educación por la Universidad Ramon Llull. Ayudante de investigación del Grupo de Investigación Consolidado PSITIC (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora asociada de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés de la misma universidad. Miembro del Equipo de Dirección Científica del Programa CaixaProinfancia de la Fundación "la Caixa". Sus principales temas de investigación son: la pobreza infantil, la acción socioeducativa y el impulso del indicador social "reference budgets".

**Roser de Querol Duran.** Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Intervención y Políticas Sociales. Ha trabajado como ayudante de investigación en la Universidad Ramon Llull en el Grupo de Investigación Consolidado PSITIC (<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/>) de la FPCEE Blanquerna-URL colaborando en proyectos de acción socioeducativa en red.

**Joan Guàrdia-Olmos.** Catedrático de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (España) desempeña su actividad docente desde 1984 en los tópicos propios de la metodología de investigación en psicología. Su actividad investigadora le ha llevado a la dirección de más de veinte tesis doctorales, tanto en su propia universidad como en otras y a la presentación de más de 250 comunicaciones en Congresos y reuniones científicas, así como a la publicación de más de 40 libros y capítulos y finalmente a la generación de más de 250 artículos científicos, de los cuales más de 200 en revistas indexadas y más de 180 en revistas propias del Journal Citation Reports. En la actualidad es el coordinador responsable del Grupo Consolidado de Investigación (SGR 266) sobre Quantitative Psychology ([www.ub.edu/qpsych](http://www.ub.edu/qpsych)) y también del Grupo de Innovación Docente Consolidado (UB/O24) sobre Aprendizaje de la Estadística en Salud ([www.ub.edu/gid-estadistica/](http://www.ub.edu/gid-estadistica/)).