

# Redes de acción socioeducativa contra la pobreza infantil. Evaluación de la percepción de impacto del programa CaixaProinfancia.

Jordi Longás<sup>\*a</sup>, Roser de Querol<sup>b</sup>, Anna Ciraso-Calí<sup>c</sup>, Jordi Riera<sup>d</sup> y Xavier Úcar<sup>e</sup>

Universidad Ramon Llull, Grupo Investigación PSITIC<sup>abd</sup>. Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Sistemática i Social<sup>ce</sup>, Barcelona, España.

Recibido: 29 mayo 2017

Aceptado: 18 diciembre 2017

**RESUMEN.** El programa CaixaProinfancia busca la promoción de la infancia y las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad en España desde una acción social y educativa integral. Esta acción multidimensional se coordina y provee mediante la organización de redes socio-educativas territoriales. Una de las primeras estrategias para explorar el impacto del programa ha sido el análisis de la percepción de los grupos de interés. Se ha optado por esta metodología, próxima a la tradición de la Grounded Theory, dadas las necesidades internas de rendición de cuentas y las limitaciones para disponer de grupos de comparación. El proceso inductivo de análisis de la información obtenida mediante grupos focales y entrevistas se muestra válido para mejorar la comprensión del programa y su efectividad. Los resultados principales de la evaluación indican mayor empoderamiento de los participantes, mejoras en el desarrollo educativo de los niños y su inclusión escolar, incremento del bienestar familiar y avances en la implementación de un modelo de acción socio-educativa integral.

**PALABRAS CLAVE.** evaluación, percepción de impacto, pobreza infantil, acción socioeducativa integral, trabajo en red.

## Socio-educational networks against child poverty. Impact evaluation of the CaixaProinfancia program from stakeholders' perception.

**ABSTRACT.** The CaixaProinfancia program seeks the promotion of children and families in poverty and vulnerability in Spain from a social and educative action. This multidimensional action is coordinated and provided by the organization of local socio-educational networks. One of the first strategies used to explore the impact of the program has been the evaluative study from the perspective of the stakeholders. This methodology, close to the tradition of the Grounded Theory, has been chosen given the internal needs of accountability and the limitations to have comparison groups. To analyze the information obtained through focus groups and interviews, we have used an inductive process which is valid to improve the understanding of the program and its effectiveness. The main results of the evaluation indicate greater empowerment of the participants, progress in the educative development of children and their school inclusion, increase family well being and improvements in the implementation of a comprehensive socio-educational action model.

\*Correspondencia: Jordi Longás. Dirección: C/ Císter, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: jordilm@blanquerna.url.edu<sup>a</sup>, roserdd@blanquerna.url.edu<sup>b</sup>, annaciraso@gmail.com<sup>c</sup>, jordirr@rektorat.url.edu<sup>d</sup>, xavier.ucar@uab.cat<sup>e</sup>

doi: 10.21703/rexe.Especial2\_2018111286

ISSN 0717-6945 ISSN en línea 0718-5162

**KEYWORDS.** evaluation, stakeholders' perception, child poverty, comprehensive social-education action, etworking.

## 1. INTRODUCCIÓN: POBREZA INFANTIL Y ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

*La Estrategia Europa 2020* plantea reducir la incidencia de la pobreza en al menos 20 millones de ciudadanos de la Unión Europea (UE) el año 2020 (Comisión Europea, 2010). Para medir los avances en esta política se ha desarrollado un nuevo indicador comparativo a nivel europeo, el índice AROPE -*People at risk of poverty or social exclusion*- que define la población en riesgo de pobreza o exclusión social como aquella que sufre alguna de las siguientes situaciones (González-Bueno, Bello y Arias, 2012): a) tener una renta personal equivalente inferior al 60% de la mediana de la distribución de la renta (pobreza relativa o monetaria); b) estar en situación de carencia material severa (según un listado de mínimos); o c) vivir en hogares con baja intensidad de ocupación (los miembros en edad de trabajar realizaron esta actividad en un 20% menos respecto de su potencial de trabajo por el año de referencia).

El Estado español alcanzó en 2012 una tasa AROPE del 28.2%, superior a la media de la UE de los 28 países (UE-28) que fue del 24.8% (Eurostat, 2013). La tasa AROPE española para los menores de 16 años es del 32.8%, cinco puntos por encima de la UE-28 que alcanza el 27.7% (Eurostat, 2013). A partir del dato, se pone de relieve la problemática de la pobreza y exclusión social en general en España y, en particular, en la infancia y la adolescencia. No obstante, se constata en España que el fenómeno de la pobreza es estructural, pues la situación de crisis sólo ha agravado la problemática de la pobreza familiar que se arrastra desde la primera década del siglo XXI por causa de los siguientes factores (González-Bueno et al., 2012): participación precaria y discontinua en el mercado de trabajo; paro de larga duración; dificultad de acceso a la vivienda; transformaciones en la institución familiar; y escasez o nulo impacto de políticas familiares y sociales.

La transmisión generacional de la pobreza parece indisociable de la estructura social, la desigualdad de género y la etnia. Algunos datos que ilustran esta transmisión intergeneracional de la pobreza los proporciona el Instituto Nacional de Empleo (INE) mediante un módulo específico de la *Encuesta de Condiciones de Vida 2012*. Se pone de relieve que los adultos tienen una mayor tasa de pobreza relativa cuando tienen padres con menor nivel de estudios y cuando han experimentado dificultades económicas en el hogar de origen en su adolescencia (INE, 2012). De ahí la preocupación por los elevados porcentajes de fracaso escolar en nuestro país (alrededor del 30%) –entendido como no graduación de los estudios obligatorios (Marchesi y Hernández, 2003; Calero, Chois y Waisgrais, 2010)– o del abandono prematuro de la educación. Este fenómeno, intensificado especialmente en contextos de pobreza infantil, retroalimenta la transmisión intergeneracional de la pobreza y anticipa la exclusión de los futuros adultos (García-Alegre, 2013). La educación se postula como uno de los mecanismos para abrir oportunidades, posibilitando romper este círculo vicioso en el que la pobreza condena a los hijos de las familias con menos recursos a heredar los mismos mecanismos de exclusión social (Riera, 2012).

No obstante atribuir a la Educación –la Educación Social y la Escolar– la capacidad para sustraer a la infancia de los efectos de la pobreza resulta ingenuo. Más bien la cronicidad de la pobreza, como la del fracaso escolar, se relaciona con factores estructurales y, como fenómeno de alta complejidad, requiere un abordaje multidimensional. Respondiendo a este enfoque, Díaz-Gibson y Civís (2011) señalan la emergencia en las últimas décadas de numerosas experiencias que buscan abordar este fenómeno desde la concertación y colaboración entre los agentes socioeducativos de un territorio (*Zones d'Action Prioritaire en Francia, Education Action Zones y Extended Schools en Reino Unido, The Harlem Children's Zone* en Estados Unidos, entre otras) y que han evidenciado

su efectividad en la respuesta a las necesidades socioeducativas.

También en España emergen este tipo de experiencias (Planes de Entorno, Redes Socioeducativas Locales, etc.) que organizan la colaboración entre escuelas, servicios sociales, entidades sociales (3º sector), centros de salud, etc. para articular las acciones sociales y educativas de una comunidad (Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013; Civís y Longás, 2015). Algunas investigaciones muestran como el abordaje comunitario en educación, con la escuela en el centro, asegura éxitos en mejoras de inclusión e incremento de oportunidades de la infancia que no logran las reformas tradicionales (Renée y McAlister, 2011), pues éstas tienden a aislar la escuela del resto del sistema económico y político esperando, paradójicamente, que resuelva los problemas sociales (Anyon, 2005). El desarrollo del capital social y del capital educativo de las familias a partir de la promoción a nivel local de acciones sociales y educativas explican estos logros. El bienestar relacional o posicoafectivo en la familia (Carpenter et al., 2010; Renée y McAlister, 2011), una adecuada integración escolar (Archambault, Janosz, Morizot y Pagani, 2009; Geddes, 2010), el acceso a actividades educativas más allá de la escuela (Pedró, 2012; Pozo, Suárez y García-Cano, 2012) por su impacto en la construcción de escenarios de oportunidad de aprendizaje y desarrollo social (Miller, 2016) y la construcción de expectativas de futuro (Roman et al., 2008; Pàmies, 2013) están asociadas al éxito escolar y educativo. Este “ecosistema educativo nutritivo” que se ve erosionado por causa de la pobreza en parte puede construirse exitosamente con la promoción a nivel local o comunitario de redes socioeducativas (Díaz-Gibson y Civís, 2011).

## **2. ACCIÓN COLABORATIVA CONTRA LA POBREZA INFANTIL: EL CASO DEL PROGRAMA CAIXAPROINFANCIA**

La Fundación Bancaria Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona, “la Caixa”, es el resultado de la transformación de “la Caixa” en fundación bancaria, en junio de 2014, en cumplimiento de la Ley de Cajas de Ahorros y Fundaciones Bancarias, de 27 de diciembre de 2013. Su origen se remonta a 1904, cuando con el apoyo de la sociedad civil fue creada con la finalidad de estimular el ahorro y la previsión, intentando que las clases más desfavorecidas dispusiesen de cierta autonomía y seguridad en su vida familiar y con una voluntad de compromiso con el desarrollo socioeconómico de su territorio. En tal dirección creó un nuevo concepto de obra social de las cajas de ahorro, dedicando parte de su excedente de forma específica a la realización de obras sociales, proporcionando servicios de asistencia social, cultural y cívica que mejorasen la calidad de vida de las personas. En este marco histórico e institucional, la actual Obra Social “la Caixa” inició en 2007 el programa CaixaProinfancia (CPI), implementándolo en los 11 territorios más poblados en España (Barcelona, Bilbao, Gran Canaria, Madrid, Málaga, Murcia, Palma de Mallorca, Sevilla, Tenerife, Valencia y Zaragoza).

El programa da apoyo socioeducativo a la infancia entre 0-16 años y a sus familias en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza. Pretende combatir la exclusión social de acuerdo con los programas marco de la UE y sus estados miembros, fomentando políticas de mejora de la equidad, la cohesión social y la igualdad de oportunidades.

Durante los años 2007-2016, el programa atendió una media de 65.000 niños y adolescentes y 35.000 familias. Su perfil es el siguiente: el 100% de las familias están en situación de pobreza severa o relativa; en el 57% de las familias el sustentador principal tiene como máximo estudios básicos; el 42% son familias monoparentales; el 62% de los progenitores están desocupados y el 25,6% no recibe ninguna prestación pública; el 50% de las familias son de origen extranjero. En total se destinan 50 millones de euros anuales, dedicando el 93% a la prestación directa de bienes y servicios. En el 70% de las familias a la pobreza y las dificultades para acceder a bienes básicos

se le asocian otros factores de “riesgo social” como problemas de vivienda, bajos niveles de formación, violencia doméstica, adicciones al alcohol, juego y otras drogas, o baja competencia educativa de los progenitores. Los efectos en los menores son: inseguridad psicológica, malnutrición, fracaso escolar, violencia, adicciones. Por todo ello el programa se plantea cómo activar procesos de acompañamiento continuos, de duración media y larga, en base a la agregación de acciones que aborden las diversas necesidades (educación, salud, competencias parentales, inserción laboral). Parte de estas acciones las facilita el programa, en complementariedad con Servicios Sociales y otras entidades. El otro 30% de familias presenta perfiles de menor riesgo. En estos casos se plantean acciones preventivas principalmente de carácter educativo.

En su primera fase (2007-2010) la acción del programa se focalizó en la prestación de bienes (equipo escolar, alimentación e higiene infantil, compra de gafas y audífonos) y servicios (refuerzo educativo, tiempo libre y atención psicoterapéutica), ofrecidos a partir de una estructura de 32 redes de entidades sociales. En estas redes, una entidad actúa como coordinadora y el resto como colaboradoras y prestadoras de servicios (351 entidades). Progresivamente se han integrado cambios para conseguir una atención educativa y social integral. En el curso 2010-11 la Fundación “la Caixa” encargó al grupo de investigación Pedagogía, Sociedad e Innovación con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (PSITIC) de la Universidad Ramon Llull la dirección científica del programa. Esto supuso el inicio de una segunda fase del programa a partir de un proceso de evaluación participativa sobre las prácticas que se habían desarrollado.

El trabajo se orientó a construir, conjuntamente con las entidades coordinadoras de las redes locales, asesores externos de 12 universidades españolas y el equipo técnico de CPI, un modelo de acción basado en la colaboración interinstitucional y en la revisión de los procedimientos de la acción socioeducativa del programa. Este proceso culminó con la edición de cuatro documentos: (1) El modelo general Programa *CaixaProinfancia: Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad* (PSITIC, 2013a); (2) *el Modelo de Acción Social* (PSITIC, 2013b), eje fundamental sobre el que gira toda la acción socioeducativa con la población destinataria del programa; y las guías del (3) subprograma de *Refuerzo Educativo* (PSITIC, 2013c) y del (4) subprograma de *Atención Psicoterapéutica* (PSITIC, 2013d).

El modelo de acción socioeducativa se representa en la Figura 1. A partir de un proceso sistemático de acción/acompañamiento social (planes de acción social multidimensional) se desarrollan acciones de apoyo personalizadas en cada niño y familia. Dichas acciones las proveen diferentes instituciones y actores sociales coordinadas en red, focalizándose de forma preferente en los procesos educativos, apoyando tanto la educación escolar y más allá de la escuela de la infancia como el desarrollo de las competencias parentales.

La acción con las familias se realiza mediante la combinación de las siguientes estrategias generales, reforzadas por la prestación gratuita de algunos bienes:

- Apoyo a la familia: acompañamiento profesional, social, psicológico y pedagógico de empoderamiento y desarrollo.
- Programas de inclusión educativa: refuerzo educativo y apoyo a la escolarización de los menores, educación en el tiempo libre, apoyo psicológico personalizado, y promoción de su salud integral.
- Fortalecimiento de la “red social”: promoción de la relación con el entorno y entre iguales y coordinación en red con los agentes socioeducativos (servicios sociales, escuelas, entidades, etc.) para asegurar una acción integral y coordinada (en red) centrada en la infancia y promotora del

capital social de los participantes.

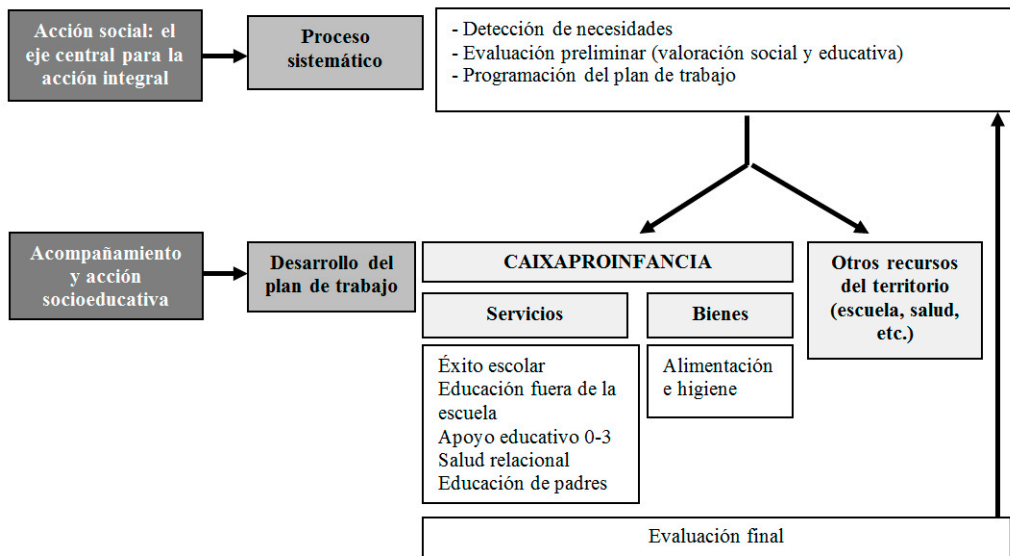


Figura 1. Modelo de acción socioeducativa del programa CaixaProinfancia

Fuente: Elaboración propia basado en el modelo general Programa CaixaProinfancia (Grupo de investigación PSITIC-URL, 2013a).

Además de la revisión conceptual del modelo; se han puesto en marcha mesas comunitarias donde participan los diferentes agentes sociales del territorio impulsando redes de acción socioeducativa a nivel local. También se ha diseñado el plan general de evaluación del programa.

El programa CPI se implementa para ampliar las oportunidades socioeducativas de la infancia en situación de vulnerabilidad por causa de la pobreza a partir de la acción multidimensional y en red. Más allá de la sólida teoría que sustenta este enfoque, es preciso conseguir evidencias de cómo se está desarrollando y de su impacto real. Básicamente dos grandes objetivos justifican la necesidad de su evaluación: a) rendir cuentas a todos los implicados en el programa –institución financiadora, gestores, entidades, personas destinatarias del programa y sociedad en general- de la efectividad de la acción desarrollada; y b) mejorar de forma continua el programa.

Para satisfacer dichos objetivos, en el marco actual de la evaluación de programas como fuerza de apoyo a la gestión para la obtención de resultados y al impulso de políticas públicas basadas en evidencias (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings y Vermeersch, 2011), el equipo de dirección científica del programa sigue un plan iniciado en 2011 que contempla el proceso de monitoreo continuo de indicadores descriptivos y la evaluación de necesidades, diseño, procesos y resultados según la estructura propuesta en el clásico modelo CIPP (Stufflebeam y Shikfield, 1985). A partir de las dimensiones CIPP se ha organizado la evaluación definiendo: (1) los ámbitos, a los que se asocian criterios específicos de evaluación; (2) un conjunto de indicadores que especifican aquellos ámbitos y permiten recoger la información pertinente; (3) las fuentes de información; y (4) los agentes implicados en la recogida de información y su valoración. El plan de evaluación atiende simultáneamente la valoración de: a) la globalidad del programa analizando los aspectos generales, como son el contexto en el que se interviene, el planteamiento general o integral de

programa, y los agentes y estructuras que lo desarrollan; y b) los diferentes subprogramas de acción socioeducativa atendiendo su especificidad.

En conjunto, la evaluación del programa CPI se concibe como un proceso continuo de reflexión y aprendizaje, orientado tanto a la confirmación del logro de los objetivos propuestos y la identificación de los aspectos mejorables del programa, como a la comprensión de los procesos de acción que resultan más efectivos. Esta dinámica de investigación-acción (Lewin, 1946) tiene una especial relevancia en los programas de acción social y educativa, ya que no se dispone de evidencias irrefutables que confirmen cuál es el mejor modo de actuar ante las diferentes necesidades que se detectan. De esta manera, el diseño del programa se alimenta constantemente de los resultados de la evaluación, que permiten mejorarlo teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

Hasta el momento se han realizado diferentes estudios sobre el programa que evalúan tanto elementos de contexto, como de *inputs*, de proceso y de resultados:

- En 2011-12 se realizaron evaluaciones detalladas de las necesidades y los recursos (públicos y privados) que atienden a la infancia en situación de pobreza en todos los territorios donde se implementa el programa CaixaProinfancia. El análisis aportado en estos “mapeos” ha sido complementado durante el año 2014 con un estudio de los distritos y municipios de mayor vulnerabilidad por causa de la pobreza a partir de indicadores socioeconómicos.

- También durante este periodo se evaluaron las redes del programa CaixaProinfancia partiendo de datos y reflexiones recogidos en forma de autoevaluación del trabajo desarrollado en el curso 2010-11. La información se recogió mediante cuestionarios con preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo sobre sus acciones y su trabajo en red.

- En 2013 se realizó un análisis descriptivo y prospectivo para conocer la evolución y modificaciones del programa desde su inicio en el curso 2007-08 hasta el curso 2011-12. Se analizaron 200.000 casos y un centenar de variables a partir de los datos del aplicativo de gestión del programa y se realizó una explotación estadística. A partir de entonces se ha mantenido esta evaluación de incidencia durante cada curso y hasta la actualidad.

- Al finalizar el curso 2012-13 se evaluaron los subprogramas de refuerzo educativo, atención psicoterapéutica y competencias parentales, analizando datos de muestras representativas. Estas evaluaciones se han mantenido durante los cursos posteriores y hasta la actualidad.

- Paralelamente a estas evaluaciones del programa, se realizan cada año auditorías de la gestión para hacer un seguimiento de los procedimientos internos del programa y de su funcionamiento.

Pueden consultarse los resultados de estas evaluaciones en la página del Observatorio CaixaProinfancia (<http://www.observatorioporlapobrezacaixaproinfancia.org>).

El último reto evaluativo planteado desde el programa es la evaluación de impacto. Hasta la fecha se ha visto limitada por dos condicionantes: no disponer de una línea de base definida desde su inicio y no tener acceso a grupos de comparación. Aunque se trabaja para superar en los próximos años estas limitaciones, debemos considerar que la definición de la línea de base choca también con varias dificultades. Primero, el carácter intangible y subjetivo de muchos indicadores que permiten confirmar el impacto de los programas sociales y educativos. Segundo, la fragilidad de muchos logros sociales y educativos que difícilmente pueden ser considerados definitivos dada la naturaleza del fenómeno humano y la influencia de los contextos de vulnerabilidad y riesgo. Tercero, la necesidad de contar con períodos largos de tiempo (la mayoría de participantes en-



tran en el programa con edades inferiores a los 10 años) para determinar el impacto de la mejora educativa de la infancia sobre la reducción del círculo de transmisión de la pobreza, más allá de la identificación de evidencias parciales de logro en procesos personales.

### **Objetivos**

La investigación que presentamos tiene un doble objetivo:

- a) Conocer el impacto percibido (outputs y outcomes) por parte de los diferentes grupos de interés del programa CPI en los distintos territorios dónde se implementa.
- b) Identificar los principales aspectos de mejora del programa CPI en su globalidad para orientar la toma de decisiones.

### **3. METODOLOGÍA**

Se ha utilizado una metodología cualitativa con la finalidad de disponer de un primer estudio exploratorio de las percepciones y narrativas en torno al programa por parte de los diferentes grupos de interés. Al incorporar su perspectiva en la evaluación del programa –cómo valoran el funcionamiento, las debilidades, las fortalezas y los resultados logrados- se espera comprender mejor los mecanismos de acción que activa el programa, los cambios que está introduciendo en las vidas de los participantes, los aspectos que se valoran como impactos clave y desde qué criterios, así como conocer sus expectativas y propuestas (Nikols, 2003). El método elegido se enmarca dentro de la tradición de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) y, aunque se partió de unas pocas dimensiones y variables de análisis con la intención de recoger la información ordenadamente, se ha realizado un procedimiento básicamente inductivo que ha llevado a establecer resultados en forma de categorías y propiedades, así como sus relaciones. En esta primera fase cualitativa, esperamos formular algunas hipótesis acerca de cómo y por qué funciona el programa, ayudando a que los responsables del programa comprendan mejor qué está ocurriendo con su implementación (Rao y Woolcock, 2003). Posteriormente se espera complementar esta investigación con estudios de caso en aras de aumentar la consistencia de los resultados gracias a la combinación de metodologías (Bamberger, Rao y Woolcock, 2010).

#### *Participantes*

Los participantes en el estudio han sido seleccionados para cada uno de los 11 territorios en los que está presente el programa y asegurando que representan los diferentes grupos de interés. Concretamente, se ha analizado la información aportada por 138 familias, 99 profesionales de las entidades y 29 técnicos de la administración o líderes comunitarios (agentes clave en el territorio). Su selección responde a criterios de conveniencia en función de la accesibilidad. Se ha buscado contar con personas que: a) conocen el programa CPI en su conjunto o, al menos, varios de los subprogramas que lo componen; b) tienen una trayectoria de un mínimo de 3 años dentro del programa; y c) para los profesionales, representan diferentes perfiles de formación inicial y a diferentes entidades y administraciones. El hecho de que la recogida y primer tratamiento de la información no fuera liderado por la entidad promotora y financiadora del programa, sino por el equipo de investigación, ha permitido preservar que las narraciones de los participantes en la evaluación se vieran influenciadas por hipotéticas consecuencias (Copestake, 2014).

#### *Instrumentos*

La información aportada por las unidades familiares se ha recogido mediante 14 grupos focales

con una participación de entre 5 y 11 padres/madres por grupo. La información aportada por los profesionales de las entidades se ha recogido mediante 12 grupos focales con una participación de entre 7 y 11 técnicos por grupo. Esta técnica ha sido considerada la más adecuada para esta investigación porque permite indagar en las actitudes, las reacciones y el posicionamiento de un grupo de personas frente a un hecho, una situación o una temática concreta. En nuestro caso se trataba de facilitar la emergencia y la puesta en común de opiniones y valoraciones de familias y profesionales respecto el programa CPI a partir de unas preguntas planteadas (Tabla 1).

La información aportada por los técnicos de la administración se ha recogido mediante entrevistas semi-estructuradas individuales (Tabla 1). Se ha considerado la técnica idónea porque permite obtener información de manera abierta y estructurada, sin limitar que los entrevistados aporten otras informaciones que puedan enriquecer y dar profundidad al estudio, en nuestro caso en la indagación de la evolución del programa y de su incidencia más allá de los resultados que produce en las familias participantes. Las entrevistas se han realizado posteriormente a los grupos focales y han permitido contrastar y complementar las valoraciones obtenidas de las familias y los profesionales de las entidades.

Tabla 1: Guión de los grupos focales y las entrevistas.

	<b>Grupos focales con unidades familiares</b>	<b>Grupos focales con profesionales de las entidades</b>	<b>Entrevistas con agentes clave del territorio</b>
Resultados percibidos del programa	¿A qué personas creen que llega la ayuda o servicios del programa? ¿En qué creen que les ha ayudado el programa? ¿Qué cambios se han producido en vuestras vidas por el hecho de haber participado en este programa? ¿Qué beneficios del programa se perciben en la ciudad?	¿Qué colectivos participan en el programa CPI? ¿Qué resultados está aportando el programa CPI en este territorio?	Sabe ¿qué colectivos atiende el programa CPI? ¿Qué resultados cree que está aportando el programa CPI en este territorio?
Nivel de conocimiento del programa	¿Cómo conocieron el programa? ¿Quién les informó? ¿Qué motivo / qué necesidad les llevó a dirigirse a la entidad correspondiente?	¿Qué nivel de conocimiento hay del programa CPI en esta ciudad? ¿Quién/es conocen el programa? ¿Qué otros agentes públicos o privados participan en el programa CPI en esta ciudad?	¿Conoce el programa CPI? ¿Su servicio / entidad colabora de alguna forma con este programa? ¿Qué nivel de conocimiento cree que hay del programa CPI en esta ciudad? Sabe ¿qué agentes públicos o privados participan en el programa CPI en esta ciudad?
Debilidades	¿Qué problemáticas/déficits presenta el programa en el territorio?		
Oportunidades	¿Qué otras necesidades podría cubrir el programa? ¿Qué cambios habría que hacer en relación al programa CPI?		

Fuente: Elaboración propia



*Procedimiento y análisis de la información*

Se elaboró un protocolo para asegurar que en cada territorio se recogía de modo homogéneo la información de los participantes seleccionados. Para recoger la información se definieron 4 categorías generales que también han sido válidas para organizar el análisis posterior: a) *Resultados percibidos del programa; y en relación a su diseño y proceso*; b) *Nivel de conocimiento del programa*; c) *Debilidades*; d) *Oportunidades*. La investigación se realizó en el año 2015.

La información obtenida en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas fue grabada y transcrita para permitir su análisis. Se elaboró un primer informe de investigación para cada territorio, analizando el contenido y ordenando la información según las categorías de análisis mediante la correspondiente codificación. Se consideró como unidad de análisis un fragmento de texto (frases o párrafos) que una vez codificados se volcaron en una matriz Excel ordenada en dimensiones y categorías. Éstas se fueron reordenando en función del su significado y la emergencia de nuevas categorías, triangulando los informes de cada territorio para reajustar la estructura inicial de modo que pudieran integrarse las variables emergentes. Este análisis culminó con la elaboración de un informe global. En la Tabla 2 se presentan todas las categorías resultantes y las fuentes de información consultadas. No se ha pretendido comparar los datos obtenidos en los diferentes territorios, sino evidenciar las tendencias comunes que se pueden observar para todo el programa. La consistencia de los resultados finales se apoya en la triangulación de las fuentes de información y la relevancia de la información recogida, considerando relevante en los resultados globales la coincidencia en las percepciones de impacto en más del 50% de los territorios y muy relevante la coincidencia en más del 70% de los territorios. Para asegurar la fiabilidad de los resultados dos investigadores realizaron el análisis de la información en paralelo y se organizaron periódicamente reuniones de supervisión con participación de otros 2 investigadores.

Tabla 2. Dimensiones y categorías analizadas.

Dimensiones y categorías		Fuentes de información		
		Familias	Profesionales	Agentes clave
Resultados percibidos del programa	Resultados del programa en los niños/as	X	X	X
	Resultados en la situación económica de las	X	X	X
	Resultados del programa en las familias	X	X	X
	Valoración de los profesionales (por familias)	X	X	X
	Perfil de familias atendidas	X	X	X
	Resultados por subprogramas (Refuerzo educativo, Educación tiempo libre, Apoyo educativo familiar, Atención psicoterapéutica,	X	X	X
	Resultados en el barrio y en la acción social	X	X	X
	Trabajo en red			X
Nivel conocimiento del programa	Acceso a la información sobre el programa	X	X	
	Conocimiento del programa por parte de las	X	X	X
	Subprogramas más conocidos por la población	X	X	
	Conocimiento CPI por parte de los profesionales		X	
	Perfil de familias que conocen el programa		X	
	Conocimiento CPI en agentes del territorio		X	X

Debilidades del programa	Rigidez		X	X
	Acceso al programa	X	X	X
	Relación entre entidades y programa CPI		X	
	Exceso de burocratización	X	X	X
	Profesionales	X	X	X
	Temporización	X	X	X
	Recursos ofrecidos	X	X	X
	Comercios adscritos al programa	X	X	
	Configuración de los grupos		X	
	Trabajo en red		X	X
	Sostenibilidad del programa		X	X
Oportunidades del programa	Propuestas de mejora en la gestión del programa	X	X	X
	Acceso al programa	X	X	X
	Propuestas de mejora por subprogramas (Refuerzo educativo, Educación tiempo libre, Apoyo)	X	X	
	Nuevas demandas	X	X	X
	Profesionales	X	X	
	Comercios adscritos al programa	X		
	Otras propuestas	X		X
	Propuestas de mejora en la difusión del programa	X	X	X
	Evaluación		X	X
	Trabajo en red		X	X
	Valoración del programa		X	X

Fuente: Elaboración propia

#### 4. RESULTADOS

Se presentan los resultados para las cuatro categorías referidas anteriormente en tres bloques: *resultados percibidos, conocimiento del programa, debilidades y oportunidades.*

##### *Resultados percibidos*

Los grupos de interés aportan información relevante sobre los efectos positivos del modelo de intervención socioeducativa integral tanto en las familias, como en los niños y adolescentes participantes. También se percibe la incidencia del programa CPI en las entidades colaboradoras y en los territorios donde se implementa. En la Figura 2 se presenta en forma de mapa conceptual los principales resultados percibidos por familias, profesionales y agentes clave del territorio.

En relación a las familias, uno de los resultados más contrastados es que la ayuda, tanto en bienes como en servicios, representa un desahogo económico que genera tranquilidad a las familias. Por un lado, éstas mencionan la importancia de las ayudas directas en bienes para poder cubrir necesidades básicas: alimentos y productos de higiene para los más pequeños; y material escolar, gafas y audiófonos para los mayores. Las ayudas en material escolar permiten que los hijos tengan todo el equipamiento que necesitan para la escuela, igual que sus compañeros y compañeras, evitando así su estigmatización. Por otro lado, el poder participar en actividades de refuerzo escolar y en actividades de tiempo libre de manera gratuita es altamente valorado por las familias, ya que de

otro modo no podrían tener acceso. En palabras de una madre: *“Que yo prefiero casi más la logopedia, por ejemplo, o los campamentos, que el cheque (en referencia a las ayudas en bienes). Que el cheque es pan para hoy y hambre para mañana...”*

Otra cuestión relevante que destacan todos los grupos de interés, es que el programa también desarrolla la autonomía de las familias mediante la mejora de las competencias parentales y el compromiso activo en la educación de los hijos/as. A través del subprograma de Apoyo Educativo Familiar, las familias han mejorado su comunicación y relaciones familiares; y han aprendido a afrontar conductas negativas o conflictivas en casa, teniendo orientaciones para responder adecuadamente a ellas. Una madre lo expresa de la siguiente manera: *“Yo con la niña no hablaba, le gritaba... te ayudan no solo a poner normas sino a saber hacer y pensar esto es lo más fácil y te da resultados...”*.

También los padres y madres perciben un incremento del apoyo social gracias al buen trato y al acompañamiento que reciben por parte de los profesionales, que les hace sentirse tratadas igualitariamente y sin prejuicios: *“El trato, el carisma de las personas que trabajan aquí, que cuando vienes no te hacen sentir como el inmigrante muerto de hambre que ya vuelve a venir a pedir...”*. La sensación de ser dignas de recibir atención personal y de ser escuchadas aumenta su confianza, sus capacidades y su autoestima. Estas mejoras están contribuyendo a que las familias se empoderen, adquieran compromiso con el apoyo que reciben y superen ciertas resistencias a acudir a Servicios Sociales o a participar activamente en el centro escolar.

Este sentimiento de sentirse acompañadas, también viene dado por el aumento de las relaciones sociales de las familias gracias a su participación en distintas actividades en las que establecen vínculos con otras familias que están viviendo situaciones similares: *“yo estoy deseando que llegue el viernes, pues para reunirme, para ver a mis amistades [...]”*. Al rededor de las entidades y los subprogramas se han creado grupos informales de apoyo entre familias que aumentan su capital social.

Las familias valoran positivamente el hecho de disponer de un tiempo personal para dedicar a sus obligaciones y a la búsqueda de empleo, sabiendo que sus hijos están bien atendidos por los profesionales del programa. En aquellos casos en los que el programa CPI se coordina con otros programas dedicados a la inserción laboral (especialmente factible cuando está presente en el territorio el programa Incorpora que también promueve la Obra Social “la Caixa”) se reconoce su complementariedad y efectividad. La mejora del acceso al mercado laboral es una necesidad muy importante en el día a día de las familias.

Todos los grupos de interés coinciden en observar mejoras educativas en los niños atendidos por el programa, tanto a nivel de su comportamiento personal como en la integración escolar.

En relación al ámbito escolar, las familias identifican progresos académicos sobre todo en la competencia comunicativa y hablan de mejoras en las notas como consecuencias del programa. Profesionales y agentes clave del territorio avalan estas mejoras partiendo de indicadores objetivos de éxito escolar y de las valoraciones que reciben por parte de los centros: *“[...] La suma de buenos resultados, que este año se ha llevado al extremo, el resultado ha sido escandaloso, una diferencia de alumnos que no tenían éxito escolar ninguno y autoestima baja, a acabar el curso [...] promociona en este curso”*. El hecho de que chicos y chicas que no recibían apoyo en casa ahora puedan acceder a un refuerzo educativo, les permite reducir las diferencias respecto a sus compañeros por pertenecer a un entorno familiar con bajo nivel formativo, como lo expresa el siguiente agente clave entrevistado: *“Es cierto que son niños que por pertenecer a familias inmigrantes o gitanas pueden estar en situación de no tener ese apoyo en casa, porque los padres no están capacitados para*

*ofrecérselo y les está suponiendo un empujón muy bueno".*

También se percibe una mejora en la conducta. Principalmente consideran que se vuelven más responsables y autónomos, adquiriendo hábitos de estudio que facilitan su integración escolar, como lo expresa esta madre: *"Yo lo que veo es que lo que les marcan también es, unas rutinas en su vida de horarios, de organización, de... en general vamos, de lo que está bien, lo que está mal, a qué hora tenemos esto... Una coordinación del día a día. Yo creo que yo lo que más les ayuda a los niños es que sean responsables, autónomos y capaces de superar sus... sus inquietudes, vamos. Les hace madurar."*

Las mejoras académicas se atribuyen a una mayor implicación y motivación de los menores en los estudios: *"No se quieren ir del colegio [...] Están muy contentos"*. Se explica principalmente por la confianza y autoestima que genera el acompañamiento que reciben y la buena relación que mantienen con los monitores del programa. Sobre esta cuestión, los profesionales apuntan los beneficios de la incorporación de más profesionales educativos para poder ofrecer una atención individualizada y de calidad.

A nivel personal, se reconoce la mejora general del bienestar y autoestima de los niños en sus relaciones sociales. Los profesionales hablan de un impacto positivo en la convivencia en los centros, que va ligado a un progreso en su bienestar psicológico individual. Algunas de las familias verbalizan que los niños tienen un mejor estado de ánimo, que han mostrado nuevos intereses y han aprendido a relacionarse con personas de otras culturas. En definitiva, se considera que el programa ayuda la maduración y crecimiento integral de los niños. Se genera cierto círculo virtuoso, pues las familias perciben mayores oportunidades de futuro para sus hijos al verles superar dificultades que antes les parecían insalvables.

En el ámbito comunitario también se han apuntado mejoras en la convivencia e imagen del barrio; ya sea porque hay mayor integración entre niños de diferentes culturas que participan en el programa; porque los niños acuden a actividades, en vez de estar en la calle; o incluso porque repercute en la imagen del barrio. En una ciudad se destaca el impacto que el programa tiene en el comercio de proximidad, puesto que las familias deben intercambiar los cheques para ayuda en bienes (alimentación e higiene infantil o material escolar) en los comercios de la zona.

Finalmente, se han podido identificar cambios en los procedimientos de acción social de algunas entidades que adoptan un enfoque más integral de su intervención y desarrollan una sistematización del trabajo y mejora de la calidad técnica y metodológica de sus servicios. Se destaca como uno de los resultados relevantes del programa CPI el trabajo en red con otros agentes del territorio: se ha fomentado la creación de una red de trabajo psico-socio-educativo que permite acciones globales e integradoras aumentando el alcance de la intervención social. Estas acciones son las que permiten, según los agentes entrevistados, empoderar a las familias y superar las acciones asistencialistas, como expresa un profesional: *"...Una muy buena red social, una muy buena estrategia de intervención. Yo creo que estamos pasando por medio de este tipo de intervenciones de una cultura [...] puramente asistencial a una cultura de servicios..."*. Esta superación del enfoque asistencialista de la acción social también se evidencia al detectar un mayor compromiso de las familias con las entidades, lo que supone un indicio de que se está lentamente imponiendo el concepto de "participantes" al de "beneficiarios".

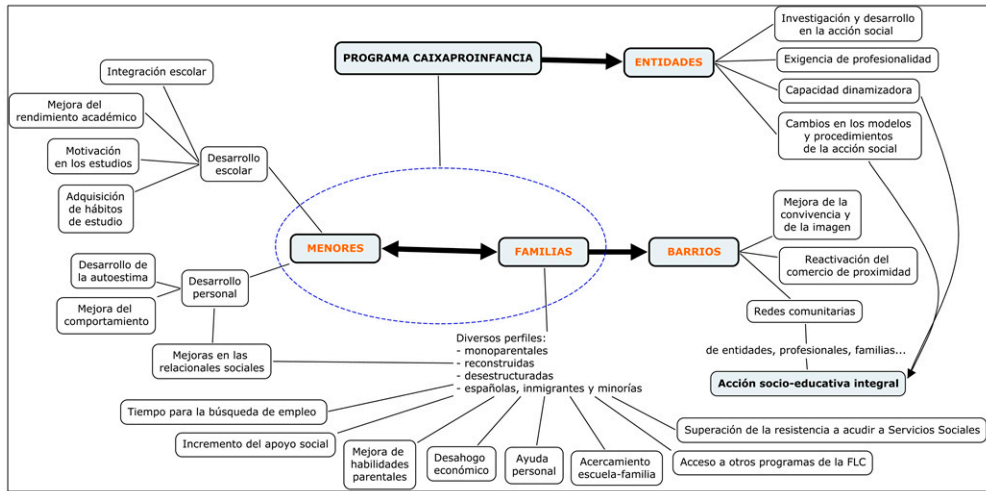


Figura 2. Mapa conceptual de los principales resultados percibidos del programa CPI.

Fuente: Elaboración propia

### Nivel de conocimiento del programa

El conocimiento del programa varía en intensidad y precisión en función de la población y los entornos o ámbitos de comunicación. Se va intensificando a medida que nos acercamos a la población objetivo del programa: familias en situación de vulnerabilidad o exclusión social. La percepción general es que, gracias al programa CPI, se ha llegado a un colectivo social que se ha empobrecido con la crisis económica y con frecuencia estaba fuera de los circuitos de atención social. Se trata de familias que, por sus circunstancias y falta de experiencia previa, no conocen bien sus derechos, las ayudas existentes ni los procedimientos a seguir para obtenerlas y que no acostumbran a acudir a los servicios sociales.

Los participantes directos, que constituirían el primer círculo, pueden tener información detallada del CPI y su funcionamiento. Un segundo círculo de conocimiento serían las familias que viven en barrios donde el programa se está implementando con más intensidad, además de los profesionales y agentes que colaboran con el mismo (en colegios, instituciones públicas, entidades, etc.). Éstos últimos tienen conocimiento, en general, de diferentes subprogramas, pero no conocen en detalle los requisitos para acceder a él y no todos lo identifican globalmente como CPI. Por último, los agentes que no colaboran en el programa y la población en general tienen un conocimiento vago respecto de “un programa de la Fundación “la Caixa”, normalmente centrado en las ayudas económicas.

El boca a boca es la vía principal de acceso a la información acerca del programa. Esto puede ser positivo en cuanto los participantes directos expresan y difunden sus experiencias en los proyectos a otras familias. Pero algunos agentes manifiestan una preocupación de que la información que circula no siempre es la correcta, con el riesgo de distorsionar las expectativas de la población.

Se observa también alguna discrepancia en las percepciones de los diferentes grupos de interés. Es llamativo que algunas vías de información de las que hablan los profesionales, como carteles informativos, anuncios, páginas webs y revistas locales no son mencionadas por las familias, que muestran a menudo cierto desconocimiento de las oportunidades que ofrece el programa CPI.

### *Debilidades y oportunidades*

Respecto al diseño del programa, han aparecido en los grupos de discusión cuestiones que hacen referencia a circunstancias concretas de cada contexto, pero en lo que sí hay una coincidencia en todos los territorios es en valorar negativamente el límite de edad establecido para acceder a los servicios del programa CPI, que se fija en los 16 años. Los agentes entrevistados argumentan que por un lado, a esa edad los jóvenes no han podido terminar los estudios y les sigue resultando difícil a las familias costear los gastos escolares; y por otro lado es una edad de importantes demandas de apoyo psicoeducativo para los jóvenes, demandas no suficientemente cubiertas por las entidades públicas. Cabe mencionar que posteriormente a esta evaluación se ha ampliado el límite de edad de participación al programa a los 18 años. Los puntos débiles sobre la gestión del programa se centran en destacar el elevado nivel de burocratización de la gestión, que representa una sobrecarga laboral para los profesionales y a veces crea a las familias una sensación de desconfianza.

A nivel de recursos humanos y materiales, las familias valoran positivamente la actuación de los profesionales, pero también apuntan en algunos casos ciertas insuficiencias en este aspecto como la falta de continuidad de los profesionales y de los voluntarios, sobre todo en los subprogramas de refuerzo educativo y atención psicológica.

Finalmente, los profesionales y agentes clave también apuntan las dificultades que se han encontrado en cada territorio para conseguir la coordinación de todos los agentes del territorio y desarrollar un trabajo en red basado en la confianza y un sistema organizativo horizontal: barreras legales y administrativas que dificultan el intercambio de información entre agentes socioeducativos; escasez de recursos fruto de los recortes que sufren los servicios sociales, las escuelas y las entidades; la precariedad laboral de los profesionales ocupados en el tercer sector; las resistencias al cambio que suponen las culturas profesionales tradicionales y las formas de hacer política desde el autoritarismo antes que desde el diálogo y el consenso.

En relación a las oportunidades, se ha organizado el contenido separando por un lado, las fortalezas y oportunidades del programa percibidas por los diferentes agentes; y por otro, los aspectos a mejorar y propuestas que vienen de una debilidad ya identificada o de demandas no cubiertas actualmente por el programa.

Se ha identificado como fortaleza y oportunidad tres áreas fuertes del programa: los profesionales que trabajan en él, el trabajo en red que se genera y la buena aceptación del programa por parte de la administración pública y por los profesionales.

En primer lugar, sobre los profesionales, las familias destacan su profesionalidad pero también su calidad humana, el trato que tienen tanto con los niños como con las familias y su compromiso e implicación personal. Esta relación de confianza y de complicidad es identificada por los profesionales como la base que posibilita una intervención profunda para mejorar la educación familiar y es por lo tanto una cuestión clave para consolidar y ampliar el impacto del programa.

En segundo lugar, en todos los territorios los profesionales hablan extensivamente del trabajo en red; no solo como un impacto del programa, sino como una oportunidad que facilita el seguimiento integral e interdisciplinar de las familias atendidas, una mayor coordinación y reconocimiento entre entidades, con la consecuente optimización de los recursos existentes y la corresponsabilidad entre diferentes agentes.

Y por último, se percibe una mayor aceptación del programa por parte de las administraciones y



entre los profesionales desde que se ha implementado el nuevo modelo de acción socioeducativa integral. Se valora la oportunidad que representa el programa a nivel de mejora de las metodologías y procesos de trabajo de las entidades; así como también la oportunidad que representa el poder disponer de los recursos ofrecidos por el programa, sobretudo en periodo de recortes en las prestaciones sociales. Esta aportación de recursos, también es percibida con cierta preocupación, ante la dependencia económica por parte de las familias, las entidades y la administración pública, que puede generar el programa CPI. Esta dependencia puede aparecer como un efecto no deseado y un posible obstáculo para la transformación de la acción de los actores sociales, con lo que resulta evidente que el programa necesita complementarse con otros servicios y las políticas públicas para conseguir un cambio real y duradero en las familias que se encuentran en situación de exclusión social.

## **5. CONCLUSIONES**

En el actual momento del programa CPI que busca intensificar su fortaleza como modelo de acción socio-educativa multidimensional e integral, es oportuno señalar aquellas conclusiones de la evaluación que permiten guiar este proceso.

Debemos interrogarnos sobre los impactos del programa en lo que respecta a la reducción de la pobreza, que es definida como la “aspiración estratégica” del programa CPI. Para explicar los efectos económicos del programa, los grupos de interés utilizan términos como “contención” de las problemáticas de la crisis, “desahogo” económico, “alivio”. Se perciben las ayudas como algo que soluciona una situación concreta e inmediata, durante un periodo determinado de tiempo; sin embargo, no queda claro si estas ayudas producirán, a largo plazo, un impacto en las familias. Se reconoce que los servicios sí que posibilitan una autonomía de las familias (mediante la mejora de las estrategias parentales y el compromiso activo en la educación de los hijos) y los niños (mejorando su situación académica y sus actitudes hacia los estudios). Pero también existe la sensación por parte de las familias que siempre existirá el programa y se podrán apoyar en él.

Para reducir la pobreza de manera significativa no basta con solucionar las problemáticas inmediatas de las personas. Es necesario modificar algunas de las condiciones estructurales de la pobreza, incidiendo en los factores de la exclusión social. El programa CPI parece contribuir en este sentido, promoviendo un desarrollo social y educativo de la infancia y sus familias, mejorando la integración escolar y social. Los grupos de interés hablan de una acumulación de pequeños cambios a nivel educativo, social y económico; pero también es evidente que el programa no puede ser la única contribución y necesita ser complementado con otras acciones para conseguir un cambio real y duradero en las familias que se encuentran en riesgo de exclusión. En este sentido, el hecho de que la administración pública haya aceptado la implicación de un actor privado en la atención social constituye un avance; aunque también se pone de manifiesto el riesgo de que ésta transfiera su responsabilidad, delegando funciones que le son propias a las entidades.

El trabajo en red se percibe como un punto fuerte por su efecto sobre el territorio, las culturas profesionales y la sostenibilidad de una manera nueva de trabajar. Para mejorarlo, los profesionales y agentes locales avanzan algunas propuestas favorecedoras del entendimiento entre administración pública, entidades y actores privados. Se sugiere clarificar las expectativas y los roles que cada sector atribuye a los diferentes actores para romper con situaciones en las que se producen relaciones jerárquicas, desconfianzas y derivaciones realizadas con ligereza. Se propone aumentar las jornadas de coordinación y los momentos para compartir experiencias e inquietudes. También se observa que la participación activa de las entidades en la gestión del programa ha sido un acierto; se propone ampliar esta participación a la evaluación y a otras cuestiones de gestión del

programa. Igualmente se propone incorporar activamente a las familias y la infancia en las fases del diseño del programa, para que se impliquen más y se adecuen mejor a sus necesidades.

Los diferentes grupos de interés mencionan la evaluación como una parte indispensable del programa para detectar necesidades socioeducativas y para evidenciar impactos, pero también para difundir el programa y sus beneficios para la población en general. Para lograrlo es importante la devolución de los resultados de evaluación a las entidades, las instituciones que colaboran y la población. Y también involucrar a los técnicos del programa y las familias en la evaluación. En nuestro estudio, se hace patente la gran diversidad de características entre territorios, así como la heterogeneidad en identificar debilidades y líneas de mejora. La participación de los diferentes grupos de interés en la evaluación del programa contribuye a contextualizar la evaluación y considerar adecuadamente las necesidades y potencialidades específicas de cada territorio.

Finalmente, señalar el interés de la metodología escogida para aproximarnos a la evaluación de impacto ante las limitaciones implícitas a los diseños ex post facto. Los resultados obtenidos explican las líneas de acción y el funcionamiento del programa. Para la evaluación de su impacto esta investigación no es suficiente y se deberá complementar con estudios cuantitativos y de seguimiento de familias y, a ser posible, con grupos de comparación, aunque estimamos que en el actual momento del programa CPI supone una valiosa aportación para su comprensión y mejora.

## REFERENCIAS

Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education and New Social Movement*. New York: Routledge.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., y Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective and Cognitive Engagement in School: Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79 (9), 408-415.

Bamberger, M., Rao, V. y Woolcock, M. (2010). Using Mixed Methods in Monitoring and Evaluation: Experiencias from International Development. Documento de trabajo del Banco Mundial sobre investigaciones relativas a políticas de desarrollo 5245. Citado en Gertler, P.J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L.B. y Vermeersch, C. (2010). *Impact evaluation in practice*. Washington: The World Bank.

Calero, J., Chois, K., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 2010, 225-256.

Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., y Todd, L. (2010). *Extended services evaluation: end of year one report*. Research report, dfe-rr016. (London, DFE). Recuperado de <https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfe-rr016.pdf>

Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236.

Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea.

Copstake, J. (2014). Credible impact evaluation in complex contexts: Confirmatory and exploratory approaches. *Evaluation*, 20(4), 412-427.

Díaz-Gibson, J., y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la co-

- unidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23 (3), 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 25 (2), 213-230.
- Eurostat. (2013). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex. 2011*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/database>
- Gacía-Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. En: Martínez Martín, Albaigés Blasi, B. (dirs.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari* (pp. 415-424). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula*. Barcelona: Grao.
- Gertler, P.J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L.B., y Vermeersch, C. (2011). *Impact evaluation in practice*. Washington: The World Bank.
- Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González-Bueno, G., Bello, A., y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNICEF.
- INE. Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida Año 2011. Transmisión intergeneracional de la pobreza y el bienestar*. Nota de prensa, 08-11-2012. Madrid: INE. Recuperado de [www.ine.es](http://www.ine.es)
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46
- Marchesi, A., y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miller, P. (2016). Liderazgo de intermediación en entornos complejos. SIPS – Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 28, 17-24.
- Nickols, F. (2003). Why a stakeholder approach in evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 121-134.
- Pàmies, J. (2013). The impact of groupings in school. Spaces of learning and sociability for Moroccan youth in Barcelona. *Revista de Educación*, (362), 133-158.
- Pedró (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario*, 2012, 22-45.
- Pozo, M.T., Suárez, M., y García-Cano, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358, 59-84.
- PSITIC (2013a). *Programa Caixaproinfancia Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- PSITIC (2013b). *Modelo de acción social Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- PSITIC (2013c). *Guía del Refuerzo Educativo Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- PSITIC (2013d). *Guía de Atención Psicoterapéutica Programa Caixaproinfancia*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Rao, V., y Woolcock, M. (2003). Interating Qualitative and Quantitative Approaches in Program

Evaluation. En Bourguignon, F.J., y Pereira da Silva, L. (2003): *The Impact of Economic Policies on Poverty and Income Distribution: Evaluation Techniques and Tools* (pp. 165-190). Nueva York: Oxford University Press.

Renée, M., y Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organising as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.

Riera, J. (2012). *L'educació és una de les estratègies principals perquè la pobresa deixi de ser hereditària*. Interview with Dr. Jordi Riera in Butlletí Blanquerna (163).

Roman, S., Cuestas, P. J., y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in higher education*, 33(2), 127–138.

Stufflebeam, D.L., y Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.