



# Refuerzo educativo con alumnado de origen migrante desde la perspectiva de dos entidades implicadas en el Programa Caixa Proinfancia en la Región de Murcia<sup>1</sup>

## Educational Support with Pupils of Migrant Origin from the Perspective of Two Organizations Involved in the Caixa Proinfancia Programme in the Region of Murcia

MOHAMED CHAMSEDDINE HABIB ALLAH

*Universidad de Murcia, España*

*mohamed.c.h@um.es*

<https://orcid.org/0000-0001-9817-652X>

MARINA PEDREÑO PLANA

*Universidad de Murcia, España*

*marina.pedreno@um.es*

<https://orcid.org/0000-0003-1725-0615>

FRANCISCO JAVIER IBÁÑEZ-LÓPEZ

*Universidad de Murcia, España*

*fjil@um.es*

<https://orcid.org/0000-0003-2367-7260>

### Resumen:

El propósito principal del presente estudio fue analizar las características del refuerzo educativo que reciben los menores autóctonos de origen migrante en la Región de Murcia, a través de la opinión de profesionales que trabajan en las entidades impli-

### Abstract:

The main purpose of this study was to analyze the characteristics of the educational support received by native minors of migrant origin in the Region of Murcia, based on the opinions of professionals working in organizations involved in the

### 1 **Cómo referenciar este artículo (How to reference this article):**

Chamseddine HabibAllah, M., Pedreño Plana, M. e Ibáñez-López, F. J. (2025). Refuerzo educativo con el alumnado de origen migrante: La opinión de los profesionales de las entidades de acción social. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 123-146.

<https://doi.org/10.6018/educatio.545901>

cadadas en el Programa Caixa Proinfancia. Se trata de una investigación descriptiva comprensiva de carácter cualitativo, en la que se analizó el contenido de los discursos de 30 profesionales sobre distintos aspectos relacionados con el refuerzo educativo que reciben los menores y los mecanismos de coordinación con los centros educativos en los que se encuentran escolarizados. Los principales resultados evidencian la inexistencia de acuerdos explícitos en la coordinación, la insuficiencia de las horas destinadas al refuerzo, la dificultad de acceso a los materiales y metodologías que emplean los docentes y a otros aspectos que aseguren el buen desarrollo de las sesiones, sin olvidar las dificultades idiomáticas que presentan los progenitores a la hora de comprender las actuaciones de los profesionales de las entidades. Se concluye exponiendo la necesidad de movilizar a todos los actores implicados en la intervención pedagógica que reciben los menores, así como el aprovechamiento de los recursos disponibles para garantizar la efectividad de dicho programa, dada su repercusión en la promoción educativa de los menores y la consecuente transformación social a largo plazo.

**Palabras clave:**

inmigrante; deberes; cambio social; educación no formal; ONG.

Caixa Proinfancia Programme. This descriptive, in-depth qualitative research analyzes the discourse of 30 professionals on various aspects related to the educational support provided to minors and the coordination mechanisms with the educational centers where they were enrolled. The findings highlight a lack of explicit agreements on coordination, an insufficient number of hours allocated to tutoring, and limited access to the materials and methodologies used by teachers and other factors that hinder the smooth functioning of the support sessions. Additionally, the study shows the language difficulties encountered by parents when it comes to understanding the actions of the professionals from the organizations. The study concludes by explaining the need to (i) mobilize all the stakeholders involved in the pedagogical interventions that the children receive, and (ii) guarantee the effectiveness of this program through the use of available resources. Contemplating these two aspects might have a great repercussion on the educational promotion of children, thus leading to long-term social transformation.

**Key words:**

immigrants; homework; social change; non-formal education; NGO.

**Résumé:**

L'objectif principal de cette étude était d'analyser les caractéristiques du soutien éducatif reçu par les mineurs natifs d'origine migrante dans la région de Murcie, à travers les opinions des professionnels travaillant dans les organisations impliquées dans le programme Caixa Proinfancia. Il s'agit d'une recherche descriptive, exhaustive et qualitative, dans laquelle le contenu du discours de 30 professionnels a été analysé sur différents aspects liés au soutien éducatif reçu par les mineurs et aux mécanismes de coordination avec les centres éducatifs où ils sont inscrits. Les principaux résultats montrent l'absence d'accords explicites sur la coordination, le nombre insuffisant d'heures allouées au tutorat, la difficulté d'accès aux matériels et méthodologies utilisés par les enseignants et autres aspects qui assurent le bon déroulement des séances, sans oublier les difficultés linguistiques rencontrées par les parents lorsqu'il s'agit de comprendre les actions des professionnels des organisations. Il conclut en expliquant la nécessité de mobiliser tous les acteurs impliqués dans l'intervention pédagogique que les enfants reçoivent, ainsi que l'utilisation des ressources disponibles pour garantir l'efficacité de ce programme, étant donné sa répercussion sur la promotion éducative des enfants et la transformation sociale à long terme qui en découle.

**Mots clés:**

immigrant; devoirs; changement social; éducation non-formelle; ONG.

Fecha de recepción: 05-11-2022

Fecha de aceptación: 07-03-2023

## 1. Introducción

En los últimos años, uno de los tópicos que ha despertado una mayor controversia en el ámbito educativo tiene que ver con los deberes escolares, llegando a convertirse en un debate de interés social (Estévez et al., 2018; Martínez-Vicente et al., 2020). A pesar de la preocupación por la posible relación entre los deberes escolares y el éxito académico, lo cierto es que hoy en día en España no disponemos de un marco normativo que los regule, si bien sí que ha existido en otros momentos históricos (Feito, 2020).

El concepto de deberes escolares o Tareas para Casa (TPC) refiere a todas aquellas actividades que el profesorado asigna para llevar a cabo fuera del aula con el objetivo de reforzar los contenidos abordados en clase o introducir al estudiante en conocimientos nuevos (Suárez et al., 2014), buscando la adquisición de conocimiento formal en entornos no escolares (Tristán et al., 2021). De este modo, pueden ser considerados como estrategias instructivas que los estudiantes realizan sin el apoyo o mediación del docente (Martínez-Vicente et al., 2020) y que complementan, refuerzan o amplían las actividades realizadas previamente durante la jornada lectiva en la escuela (Valle-Arias et al., 2017).

A la hora de conceptualizar qué son los deberes escolares es relevante tener en cuenta que se realizan fuera del aula y de la jornada lectiva, así como el hecho de que la responsabilidad principal recae sobre el estudiante (Valle et al., 2021). En este sentido, cabe considerar el papel del refuerzo educativo que se da en clases particulares o academias, ya que gran parte de las actividades desarrolladas en estos entornos están dirigidas a dar apoyo a los estudiantes para su realización (Feito, 2020). Además, la pandemia del COVID-19 introdujo cambios al respecto, ya que los deberes escolares que fueron prescritos y tutorizados a distancia por el profesorado durante el confinamiento domiciliario de algún modo sustituyeron a la jornada escolar ordinaria (Rogers et al., 2022; Varela et al., 2021).

## **La diversidad de perfiles escolares y el refuerzo educativo: el contexto socioeconómico y cultural de procedencia importa**

Dentro de la gran amalgama de factores y variables que inciden en la promoción y trayectoria académica de los escolares, distintos autores (Arroyo y Berzisa, 2018; Gabrielli et al., 2022; Goodwin y Stanton, 2022; Triventi et al., 2022; Sprong y Skopek, 2022) señalan que el origen social del estudiante tiene una gran influencia, en tanto que conlleva implicaciones para el rendimiento académico. Por ello, las medidas de refuerzo y apoyo educativo que brindan los centros educativos al alumnado de origen migrante deben disminuir las diferencias en las trayectorias escolares entre alumnado inmigrante y autóctono, así como promover actuaciones educativas de éxito con este colectivo (Borrero y Blázquez, 2018; Chamseddine, 2020) que aumenten la probabilidad de reenganche, continuidad y persistencia en la educación formal (González y Cutanda, 2020), ya que la diversidad de características individuales que conviven en el aula requiere favorecer la participación familiar y el éxito académico (Alzola et al., 2021; Valle et al., 2021).

En este sentido, el desconocimiento del idioma constituye un obstáculo importante, pues aumenta las dificultades para seguir los contenidos curriculares y, a largo plazo, termina por minar la motivación y el interés del estudiante por el entorno escolar (Nesteruk, 2022). Por eso, la incorporación tardía del alumnado es una cuestión que debería abordarse en la formación inicial docente para poder abordar estas situaciones desde propuestas que atiendan la diversidad de perfiles que conviven en la escuela (Arroyo y Berzisa, 2018), prestando especial atención a los mecanismos de coordinación entre los diferentes actores implicados (García et al., 2021).

Las prácticas usuales sobre la prescripción de deberes escolares siguen patrones de homogeneidad al asignar un mismo número, nivel de dificultad y modalidad a todo el alumnado, sin tener en cuenta las diferencias existentes en cuanto a conocimientos previos, motivación, capacidades o rendimiento escolar, perjudicando especialmente a quienes tienen mayores dificultades (Rodríguez-Pereiro et al., 2019). La diversidad presente en los contextos escolares debe contemplarse en la planificación docente y, por tanto, también en las tareas para casa (Valle et al., 2021). Precisamente, la OCDE (2014) señala que los deberes escolares pueden llegar a ser una verdadera carga para el alumnado desfavorecido

si carecen de las condiciones apropiadas en casa, por lo que deberían plantearse de un modo adecuado para que constituyan una oportunidad para este colectivo.

En la literatura científica existente sobre el tema son muy escasos los estudios realizados con población de origen migrante (Bang, 2011; Mau y Lynn, 1999; Regueiro et al., 2018; Valle et al., 2021). En estos estudios se ha pretendido conocer si el rendimiento académico del alumnado se ve afectado por el desempeño diferencial según las características culturales de procedencia en tareas académicas como los deberes escolares. La investigación realizada por Valle et al. (2021) puso de manifiesto que, frente al alumnado de origen migrante, los estudiantes autóctonos realizan una mayor cantidad de deberes, aprovechan mejor el tiempo de escolaridad en la etapa de Educación Primaria y obtienen un mejor rendimiento académico. Por ello, es importante aumentar el conocimiento disponible sobre vías que aseguren la promoción académica y la inclusión de todos los estudiantes, estimulando la participación en entornos educativos no formales que complementen la formación escolar y la implicación de las familias en este contexto.

## **El Programa Caixa Proinfancia**

La Fundación la Caixa diseña y financia el Programa Caixa Proinfancia para su implementación en más de 400 entidades sociales a nivel estatal que trabajan en red, perteneciendo 10 de ellas a la Región de Murcia. Desde hace 15 años el programa presta sus servicios en dicha comunidad autónoma, con el propósito de mejorar las condiciones de vida de las unidades familiares que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social, mediante la atención a los menores en edades comprendidas entre 0 y 18 años. El acceso al mismo se gestiona a través de la derivación de los profesionales de los Servicios Sociales en coordinación con las entidades implicadas en dicho proceso. Asimismo, cabe señalar que el programa ofrece el Servicio pro educación que se enfoca en el refuerzo educativo, equipamiento escolar o actividades educativa de ocio y tiempo libre, en su esfuerzo por alcanzar objetivos como favorecer los procesos de integración social de los menores y sus familias, promover el desarrollo social y educativo de la infancia, mejorar las oportunidades de desarrollo social y educativo, y movilizar a la sociedad en la erradicación de la pobreza infantil.

## Objetivos del estudio

Teniendo en cuenta la escasa evidencia disponible sobre la población de origen migrante y el tema de los deberes escolares, y considerando la pertinencia de emprender acciones educativas coordinadas para la promoción de la inclusión socioeducativa de este colectivo, este trabajo persigue el siguiente objetivo general: analizar, las características del refuerzo educativo en las tareas escolares que reciben los menores autóctonos de origen migrante en la Región de Murcia, a través de la opinión de profesionales que trabajan en las entidades implicadas en el Programa Caixa Proinfancia. Dicho propósito se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las particularidades del refuerzo educativo en las tareas escolares que recibe la población autóctona de origen migrante.
- Identificar los cauces de coordinación entre los distintos actores implicados en el refuerzo educativo en las tareas escolares.
- Averiguar el alcance del refuerzo educativo en las tareas escolares que ofertan las entidades participantes en el Programa Caixa Proinfancia.
- Profundizar en la evaluación realizada por las entidades sobre el impacto del refuerzo educativo en las tareas escolares.
- Conocer el grado de comprensión e implicación de las familias en las acciones de refuerzo educativo en las tareas escolares realizadas con sus hijos e hijas.
- Describir la colaboración del Área de Infancia y Adolescencia, así como los Centros Municipales de Servicios Sociales como agentes fundamentales para el desarrollar el Programa Caixa Proinfancia.

## 2. Método

### Diseño

Se ha desarrollado una investigación de carácter cualitativo en la que se profundiza en una serie de aspectos ligados al apoyo que ofrecen las entidades sin ánimo de lucro en las tareas escolares a los menores que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social. Se utilizó la entrevista como técnica de recogida de información de los actores claves,

teniendo en cuenta que aporta información descriptiva de los propios profesionales protagonistas compartiendo su experiencia tan significativa para el tema que nos ocupa (Sandoval, 2013). La elección de dicha metodología nos brindó la oportunidad de establecer un marco para mejorar la comprensión de las experiencias de los profesionales de las entidades involucradas en dicho programa.

## **Participantes**

En la investigación se contó con la colaboración de dos entidades de las diez que engloba la red Caixa. El criterio utilizado para la selección de las entidades tuvo que ver con la cantidad de personas a las que ofrecen sus servicios, ya que las dos entidades participantes en el estudio atienden al mayor número de alumnado inscrito en el programa Caixa Proinfancia. Esta entidad es una cooperativa de iniciativa social y sin ánimo de lucro con experiencia de intervención socioeducativa en el ámbito de infancia y familia, así como con una organización de carácter religioso que apoya a familias en situación de riesgo de exclusión social, centrando sus esfuerzos en la promoción de los menores y jóvenes para mejorar su formación integral. En este estudio participaron 30 profesionales, de los cuales 15 pertenecían a la primera entidad y 15 a la segunda. Todos ellos prestan sus servicios en dicho programa y cuentan con más de cinco años de experiencia en el mismo. Además, cabe señalar que el perfil académico de los participantes es el siguiente: educadores y educadoras social (7) maestros y maestras (8), pedagogos y pedagogas (10) y, psicólogos y psicólogas (5).

## **Instrumentos**

Como se ha comentado anteriormente, se utilizó la entrevista como instrumento de recogida de información. Esta incluye preguntas sobre datos sociodemográficos y varios bloques de cuestiones organizadas según los objetivos del estudio: 1) particularidades del refuerzo educativo en las tareas escolares que recibe la población de origen migrante, haciendo hincapié en el número aproximado de alumnado, la edad y la procedencia del mismo, sin olvidarnos de las horas de refuerzo escolar que recibe cada uno, así como las materias donde suele haber más demanda; 2) cauces de coordinación entre los distintos agentes implicados en

el refuerzo educativo en las tareas escolares, centrando nuestro interés en la existencia de acuerdos explícitos de colaboración y en el grado de coordinación a nivel pedagógico con profesores-tutores, comisiones de orientación, coordinación pedagógica, etc.; 3) alcance del refuerzo educativo en las tareas escolares que ofertan las entidades participantes; enfocando las cuestiones en contenidos instrumentales y transversales y tomando en consideración las posibles propuestas de mejora que pueden ofrecer las entidades; 4) evaluación realizada por las entidades sobre el impacto del refuerzo educativo en las tareas escolares, teniendo en cuenta los criterios de evaluación de procesos y resultados, así como el impacto del apoyo educativo en los hábitos de estudio o en el rendimiento académico de los beneficiarios; 5) grado de comprensión e implicación de las familias en las acciones de refuerzo educativo realizadas, haciendo hincapié en las posibles dificultades de comprensión que pueden presentar los progenitores en relación con las actuaciones de refuerzo educativo y la ejecución de las orientaciones y directrices que reciben de docentes y de profesionales de las entidades; 6) colaboración del Área de Infancia y Adolescencia, así como los Centros Municipales de Servicios Sociales como agentes fundamentales para desarrollar del programa, centrando nuestro interés en la planificación de la derivación y el traspaso de información entre los profesionales intervinientes en el proceso, sin descartar las posibles propuestas de mejora en cuanto al seguimiento y el acompañamiento compartido.

## **Procedimiento**

A continuación, se detallan las distintas fases del proceso seguido durante los seis meses que duró el estudio:

- Fase 1. Búsqueda exhaustiva de fuentes documentales en bases de datos como Dialnet, Scopus y Google Académico, así como la consulta en las páginas web de las dos entidades participante, sin olvidar, la propia Fundación la Caixa, centrando nuestro interés en el Programa Caixa Proinfancia.
- Fase 2. Elaboración del instrumento de recogida de información, tomando en consideración las fuentes documentales consultadas, así como las líneas de actuación de ambas entidades en relación con la inclusión educativa y social de menores que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social.

- Fase 3. Toma de contacto con el equipo directivo de ambas entidades participantes, con la finalidad de explicarles el propósito principal de nuestro estudio, así como la selección de los posibles profesionales que pueden cumplimentar la entrevista.
- Fase 4. Una vez se consiguió el permiso de los directivos, se remitaron las entrevistas a los profesionales a través de correo electrónico, concretando un mes para la devolución del instrumento, y garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes.

### **Análisis de datos**

Los datos cualitativos recogidos mediante las entrevistas se procesaron y analizaron con el programa ATLAS.ti 8 versión 8.4 (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2021). Se procedió a realizar la reducción, descripción, comparación e interpretación de los resultados obtenidos, mediante codificación abierta, atendiendo a los objetivos de la investigación. Para el análisis descriptivo de los datos sociodemográficos de los participantes, se empleó el software libre Jamovi versión 2.0 (The Jamovi Project, 2021).

### **3. Resultados y discusión**

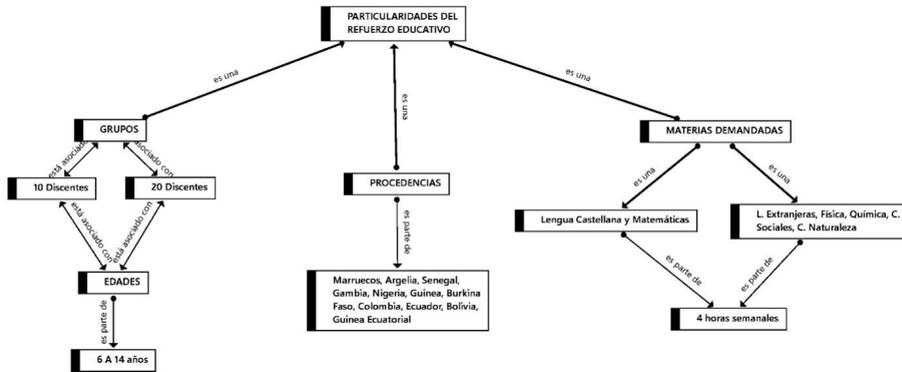
Los discursos de los participantes se analizaron a la luz de los objetivos planteados, por lo que seguidamente se recogen los resultados más significativos organizados según los aspectos contemplados dentro de cada uno de los propósitos del estudio:

#### **Objetivo específico 1. Conocer las particularidades del refuerzo educativo en las tareas escolares que recibe la población de origen migrante**

La Figura 1 detalla los grupos, edades, procedencias, materias más demandadas por los discentes beneficiarios del programa y el total de horas destinadas a cada alumnado en las sesiones.

**Figura 1**

*Particularidades del refuerzo educativo en las tareas escolares que recibe la población de origen migrante*



a) Número aproximado, edad y procedencia de alumnado de origen migrante que recibe refuerzo escolar.

Un grupo de participantes manifestaron que el número aproximado de menores atendidos no superaba los diez, mientras que otro grupo de participantes manifestó atender a veinte estudiantes, todos ellos de edades comprendidas entre los 3 y los 17 años. En cuanto a la procedencia, el alumnado de origen magrebí es el más numeroso, especialmente de origen marroquí.

“Diez niños y niñas de entre 6 y 10 años de origen marroquí” (E3/A).

“Veinte menores, de entre 3 y 14 años. La mayoría son de procedencia marroquí” (E3/B).

En segundo lugar, hay un grupo muy significativo de informantes que confirmaron la presencia de alumnado de otras zonas geográficas como los países del este, África subsahariana, Centroamérica, Sudamérica e incluso de procedencia española.

“Diez menores de nacionalidad española, ucraniana, colombiana, boliviana y hondureña, en edades comprendidas entre los 10 y los 8 años” (E3/B).

“Diecinueve menores. Entre 6-11 años. Marruecos, Ecuador, Colombia, Bolivia, Gambia, Nigeria, Burkina Faso” (E9/B).

b) Horas de refuerzo escolar que recibe cada discente a la semana, así como las materias donde se suele haber más demanda de este recurso educativo.

Los entrevistados coincidieron en que los menores de origen extranjero reciben cuatro horas semanales de refuerzo escolar, añadiendo que las demandas suelen estar asociadas principalmente a dos materias: la lengua castellana y las matemáticas.

“Reciben 4 horas de refuerzo semanales. Las materias con más dificultad son lengua castellana y matemáticas” (E2/B).

Sin embargo, otros participantes confirmaron que sus intervenciones en el refuerzo educativo abarcan también otras materias curriculares, troncales y específicas.

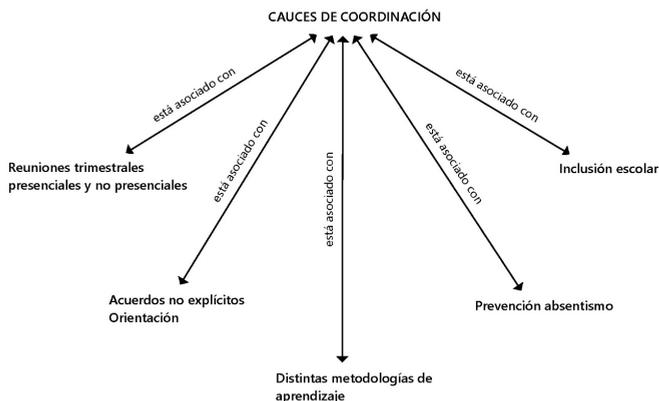
“Cuatro horas por semana. Física y Química; Matemáticas; Inglés; Biología” (E5/A).

## Objetivo específico 2. Identificar los cauces de coordinación entre los distintos actores implicados en el refuerzo educativo en las tareas escolares

En la Figura 2 se recogen los cauces de coordinación entre los distintos profesionales implicados que han sido identificados en los relatos de los informantes.

**Figura 2**

*Cauces de coordinación entre los distintos actores implicados en el refuerzo educativo en las tareas escolares*



a) Existencia de acuerdos explícitos de colaboración entre los profesionales de la entidad y el centro escolar para concretar la coordinación a nivel de canales de comunicación, posible trabajo compartido, sistema de revisión del refuerzo, etc.

Los participantes valoraron la realización de reuniones trimestrales y consideraron esencial la coordinación entre los distintos profesionales intervinientes en este proceso.

“Sí existe dicho acuerdo de colaboración entre los profesionales de la entidad y el centro escolar. Gracias a dicho acuerdo las sesiones de refuerzo educativo tienen una mayor efectividad” (E8/B).

Sin embargo, aparecen otras observaciones que confirman la existencia de dichas reuniones trimestrales sin acuerdos explícitos y sin especificar la viabilidad de las mismas.

“Sí, existe contacto y colaboración” (E10/A).

“Sí, como mínimo reuniones trimestrales” (E10/B).

b) Grado de coordinación con profesores-tutores, comisiones de orientación, coordinación pedagógica, etc., con el propósito de facilitar el intercambio de información sobre alumnado, así como las orientaciones asociadas al currículum y posibles adaptaciones individualizadas.

Sobre esta cuestión, los informantes hicieron hincapié en distintos métodos de aprendizaje para afrontar la diversidad de necesidades del alumnado.

“...se acuerdan distintos métodos de trabajo adaptado a cada adolescente” (E6/B).

Además, se abordaron otros aspectos como el absentismo y el grado de inclusión de los menores en la dinámica escolar y los entrevistados reconocieron que dicha coordinación no siempre se realiza en la modalidad presencial.

“En las reuniones se comparte información sobre el funcionamiento del menor en cuanto a asistencia...comportamiento dentro y fuera del aula...” (E15/A)

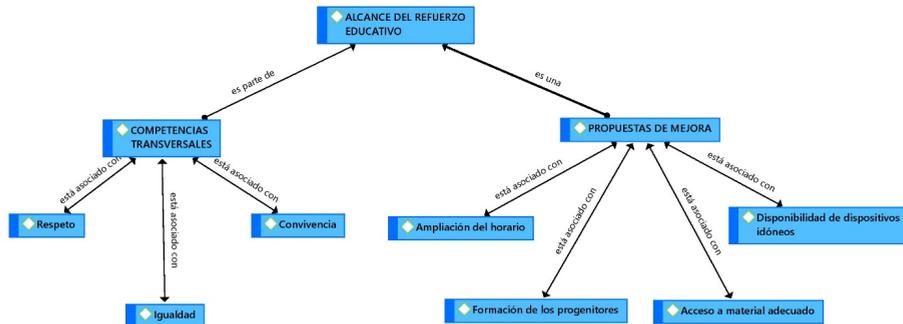
“Se da una colaboración constante con los centros educativos (via email y contactos telefónicos)” (E9/B).

### Objetivo específico 3. Averiguar el alcance del refuerzo educativo en las tareas escolares que ofertan las entidades participantes en el Programa Caixa Proinfancia

La Figura 3 refleja el alcance del refuerzo educativo, centrando el interés en las competencias transversales y las propuestas de mejora dirigidas a este recurso.

**Figura 3**

*Alcance del refuerzo educativo en las tareas escolares que ofertan las entidades participantes en el Programa Caixa Proinfancia*



a) Contenidos instrumentales y transversales más allá de las competencias estrictamente curriculares que se imparten en las sesiones.

Entre los contenidos instrumentales y transversales que se recogieron en los discursos de los participantes, destacan la responsabilidad, el respeto, la igualdad o la convivencia.

“Sí, de manera transversal se tratan temas sobre los valores, comportamientos y responsabilidades sociales, problemas con las conductas en entorno familiar, malos usos de las tecnologías, etc.” (E15/B).

Al mismo tiempo, otros informantes apenas mencionaron la importancia de las competencias transversales, a pesar de su importancia para el desarrollo integral de los estudiantes.

b) Aspectos que se podrían mejorar en el refuerzo educativo que ofrece la entidad para consolidar el proceso enseñanza-aprendizaje del centro escolar.

Fueron críticos con las horas semanales destinadas al refuerzo educativo, ya que consideran que la duración de dichas sesiones no contribuye a mejorar el rendimiento escolar de los menores.

“Ampliaría el número de horas de refuerzo educativo, por lo general no son lo suficientes para poder obtener resultados positivos (E2/B).

Además, valoraron la importancia de contar con materiales adecuados, ya que este perfil de alumnado no dispone de materiales ni de dispositivos idóneos para el buen desarrollo de las sesiones de refuerzo educativo.

“Una mejor prestación de material cualificado para la enseñanza” (E2/B).

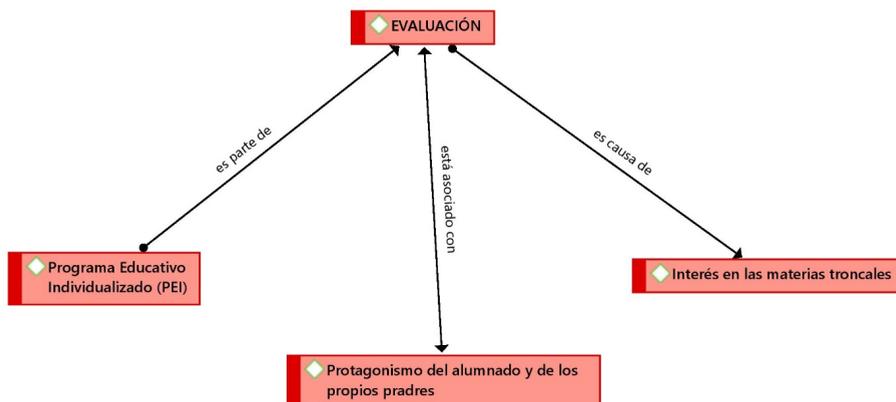
“La accesibilidad a material para poder trabajar con los/as menores de manera más efectiva” (E13/B).

#### **Objetivo específico 4. Profundizar en la evaluación realizada por las entidades sobre el impacto del refuerzo educativo en las tareas escolares**

La Figura 4 refleja la evaluación, así como las estrategias que emplean los informantes en dicho proceso.

**Figura 4**

*Opinión de las entidades sobre el impacto del refuerzo educativo*



a) Criterios de evaluación de procesos y resultados que se establecen para mejorar la efectividad del refuerzo escolar.

Entre las estrategias más referenciadas por los entrevistados se encuentra el Programa Educativo Individual (PEI) en el refuerzo escolar como motor principal de una atención más integral.

“Se realiza una evolución trimestral a través del documento de evaluación llamado Programa Educativo Individual (PEI) de cada niña o niño...” (E6/A).

Otros participantes aludieron al protagonismo de los propios menores y sus progenitores en las sesiones, centrando el interés en el grado de consecución de los objetivos y considerando las competencias asociadas a todas las materias troncales.

“Entre los criterios de evaluación se tienen en cuenta la implicación y participación del menor en las sesiones, la consecución y continuación de las competencias establecidas, la creación y mantenimiento de hábitos de limpieza, organización y trabajo, o el seguimiento de las familias y la implicación de estas para la consecución de los objetivos escolares (E5/A).

b) Repercusión del apoyo educativo en los hábitos de estudio o en el rendimiento académico del alumnado beneficiario.

Todos los participantes coinciden en la repercusión positiva del esfuerzo escolar, ya que impulsa de forma intencional los hábitos de estudios y mejora el rendimiento académico.

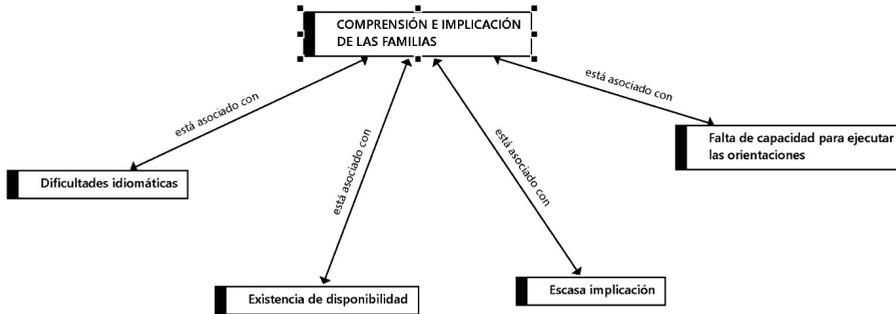
“En las sesiones van adquiriendo hábitos de estudio y compromiso. En general, los/as destinatarios/as participantes mejoran su rendimiento académico a lo largo del curso, tras recibir sesiones de refuerzo educativo” (E1/B).

### **Objetivo específico 5. Conocer el grado de comprensión e implicación de las familias en las acciones de refuerzo educativo en las tareas escolares realizadas con los menores**

La Figura 5 refleja el testimonio de los profesionales respecto a las dificultades de comprensión e implicación de las familias en las sesiones de refuerzo educativo que reciben los menores.

### Figura 5

*Dificultades de comprensión e implicación de los padres y las madres en las acciones de refuerzo educativo realizadas con los menores*



a) Posibles dificultades de comprensión que pueden presentar los progenitores a la hora de abordar el refuerzo educativo con sus hijos e hijas.

Existen discrepancias entre los entrevistados sobre las dificultades de comprensión de los progenitores, ya que algunos participantes consideran que los familiares no logran entender dicho recurso mientras otros informantes identifican como principal obstáculo el desconocimiento del idioma.

“El desconocimiento o nivel bajo de español unido a un nivel básico o bajo de estudio de los progenitores influyen en la comprensión de actuaciones de refuerzo educativo” (E1/A).

Se refirieron también, aunque en menor medida, al interés meramente académico de los progenitores sobre la utilidad y el propósito principal del refuerzo académico que reciben los menores.

“Algunos progenitores insisten en que el refuerzo solo se enfoque al aspecto puramente académico” (E3/B).

b) Apoyo de los progenitores en las orientaciones y las directrices proporcionadas por los docentes y por los profesionales de la entidad.

En general, los entrevistados manifestaron la disponibilidad de los progenitores para ejecutar las orientaciones y directrices facilitadas por los profesionales de la educación.

“Según informan las familias, sí tratan de tener en cuenta las orientaciones que se le ofrecen” (E4/A).

Resulta interesante al respecto la opinión de algunos informantes que pusieron de relieve el interés de las familias por apoyar a los menores, así como las dificultades que ello les comporta.

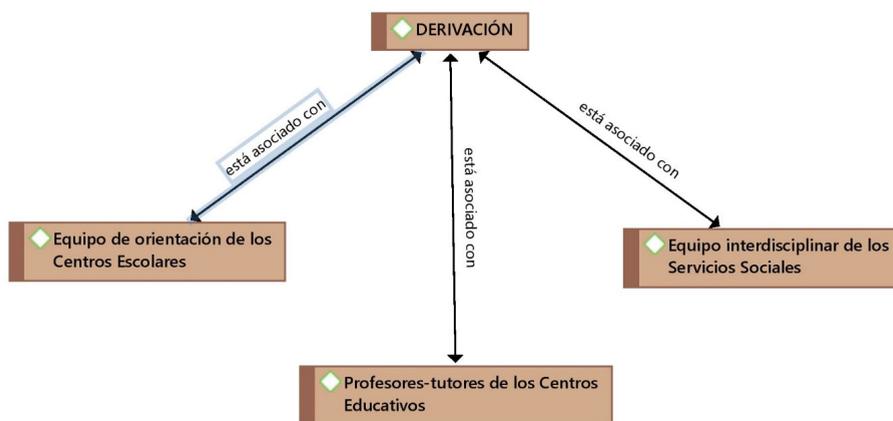
“Las familias, en su mayoría, colaboran de manera positiva con nuestro recurso, aunque en ocasiones carecen de las herramientas personales para hacerlo” (E9/A).

### **Objetivo específico 6. Describir la colaboración del Área de Infancia y Adolescencia, así como los Centros Municipales de Servicios Sociales como agentes fundamentales para el desarrollar el Programa Caixa Proinfancia**

La Figura 6 refleja los distintos actores intervinientes en la derivación de los alumnos y las alumnas al programa del refuerzo escolar.

#### **Figura 6**

*Colaboración del Área de Infancia y Adolescencia, así como los Centros Municipales de Servicios Sociales para el desarrollar el Programa Caixa Proinfancia*



a) Planificación de la derivación y traspaso de información entre profesionales del Área de Infancia y Adolescencia, los Centros Municipales de Servicios Sociales y otros profesionales implicados en el proceso.

Sobre los mecanismos de derivación y coordinación se mencionó la importancia de la implicación del equipo de orientación de los centros educativos y del equipo interdisciplinar de los Servicios Sociales, no existiendo referencias a otros profesionales.

“Siempre se lleva a cabo a través de servicios sociales o por derivación del PTSC del centro educativo y del personal del departamento de orientación” (E7/A).

En esta línea, resulta relevante la intervención de los centros de salud, pero apenas se especificó en qué consiste la contribución de este recurso al refuerzo educativo de los menores.

b) Propuestas de mejora orientadas al seguimiento y el acompañamiento compartido en el proceso de mejora del rendimiento académico del alumnado.

Uno de los desafíos que refieren los participantes es mejorar la implicación de las familias en el proceso del refuerzo educativo, destacando la importancia de formar a los progenitores para despertar su interés por el desempeño educativo de los menores.

“...acciones directas como charlas y/o talleres para madres y padres, tanto sobre el ámbito académico como sobre el aspecto más social” (E4/A).

Otros aspectos destacables para los informantes son el incremento de las horas semanales destinadas al refuerzo, la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, así como el acceso a las estrategias didácticas y los contenidos curriculares empleados por los docentes.

“Disponer de más horas para poder hacer un mejor seguimiento y acompañamiento de calidad” (E11/B).

“Un mayor acceso a los contenidos y herramientas utilizadas por los profesores de los centros de manera diaria para una mayor profundización específica de las materias” (E12/A).

#### 4. Discusión y conclusiones

El Programa Caixa Proinfancia presta apoyo al alumnado en situación de vulnerabilidad social con dificultades de aprendizaje para que adquieran las competencias básicas de cada etapa educativa. Entre las características del refuerzo educativo que prestan las entidades participantes en este estudio, destaca la gran diversidad de perfiles existentes entre los menores atendidos, tanto en lo relativo a su origen sociocultural, edad o materias en las que solicita apoyo. En este sentido, se distingue entre el apoyo en materias instrumentales (lengua castellana o matemáticas) y el refuerzo educativo en otras asignaturas troncales o específicas (lengua extranjera, física, química, ciencias sociales o ciencias de la naturaleza). Además, el principal motivo por el que se solicita refuerzo educativo es la escasa capacidad y formación de los progenitores para apoyar a los menores en casa (Chamseddine, 2020), seguido de la prevención del absentismo escolar y el seguimiento del grado de inclusión del alumnado en el contexto escolar, en concordancia con lo señalado por González y Cutanda (2020).

En segundo lugar, sobre la coordinación entre los distintos actores implicados en el refuerzo educativo en tareas escolares, los resultados no indican la existencia de un procedimiento explícito de coordinación que aumente las garantías de éxito de las acciones emprendidas, teniendo en cuenta que éste posibilitaría el trabajo consensuado, la fluidez y eficacia de las intervenciones pedagógicas, así como la continuidad y seguimiento académico del alumnado. A pesar de que sí se recogen evidencias de interacción entre profesionales de diferentes ámbitos, resultados verdaderamente fructíferos se alcanzan cuando la coordinación entre los distintos actores se basa en una colaboración interdisciplinar en la que intervienen actores internos y externos a la escuela (García et al., 2021).

Además, en lo referente a la colaboración con el Área de Infancia y Adolescencia, así como con los Centros Municipales de Servicios Sociales, cabe destacar que no se ha podido constatar la existencia de tal trabajo colaborativo al no existir alusiones por parte de los participantes entrevistados. Por ello, se destaca el carácter multidireccional de la cooperación interprofesional para la consecución de propósitos compartidos, ya que una comunicación fluida entre los diferentes actores exige diferentes grados de coordinación entre ellos, no siendo suficiente una participación intermitente en dicho proceso.

Por otro lado, en lo referente al alcance del refuerzo educativo en

tareas escolares ofertado por las entidades participantes en el Programa Caixa Proinfancia, los resultados del estudio justifican el desarrollo de competencias transversales como la responsabilidad, el respeto, la igualdad o la convivencia. Si bien estudios anteriores sobre la influencia de los deberes escolares en el rendimiento académico del alumnado de origen migrante muestran su repercusión en la promoción educativa de este colectivo (Bang, 2011; Mau y Lynn, 1999; Regueiro et al., 2018; Valle et al., 2021), las competencias transversales que se trabajan se sitúan lejos de las definidas por la UNESCO (2013).

Otra cuestión de interés identificada es la escasez de recursos y de tiempo empleado en el desarrollo de las sesiones de refuerzo educativo, constatándose como uno de los desafíos en este ámbito de intervención la posibilidad de revertir estas carencias para incidir en las trayectorias educativas de estos menores por el sistema educativo (Chamseddine, 2020). En este sentido, la evaluación que realizan las entidades sobre el impacto del refuerzo educativo en las tareas escolares tiene como eje central el Programa Educativo Individualizado (PEI), como herramienta de carácter formal que ofrece la posibilidad de establecer niveles de rendimiento académico concretos y medibles, proporcionando a su vez la posible implicación de los propios padres en dicho proceso (Iglesias y Calvo, 2012). Sobre ellos, se destaca la necesidad de adaptación de este recurso a las necesidades del alumnado de origen migrante, teniendo en cuenta que la superación de las desigualdades educativas pasa necesariamente por la inclusión de los más desfavorecidos en el sistema educativo convencional.

En cuanto al grado de comprensión e implicación de las familias en las acciones de refuerzo educativo en las tareas escolares que se desarrollan con sus hijos e hijas, los resultados apuntan a las dificultades idiomáticas, en concordancia con lo indicado por Arroyo y Berzisa, (2018). El desconocimiento del idioma obstaculiza la comunicación con los profesionales de las entidades sociales e impide la comprensión del proceso de refuerzo educativo que siguen los menores. Este escenario evidencia la imposibilidad por parte de las familias para ejecutar de forma eficiente las orientaciones y directrices de los docentes, por lo que se recomienda el diseño de estrategias y metodologías inclusivas acordes a las características de este colectivo, tal y como se ha señalado en estudios anteriores (Arnaiz-Sánchez y Chamseddine, 2020).

En vista de lo anterior, una de las propuestas de mejora que se pueden

formular sobre el objeto de este estudio es la implementación de acciones dirigidas a la formación de los progenitores para promocionar su implicación en el refuerzo educativo. De acuerdo con Llevot y Bernad (2015), es necesario crear espacios de formación dirigidos a los progenitores de origen migrante con el propósito de mejorar su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Paralelamente, la ampliación de las horas dedicadas al refuerzo educativo, además del acceso a los distintos materiales y metodologías utilizadas por los docentes en el aula, facilitaría la unificación de los criterios de enseñanza-aprendizaje, así como su posterior impacto en el desarrollo integral de los menores. Estrategias concretas como el fomento del trabajo compartido con profesionales ajenos a la institución escolar por parte de los centros educativos podrían optimizar el proceso de reflexión, interpretación y mejora de la práctica educativa. (Chamseddine, 2018).

Una de las limitaciones más significativas de este trabajo es la ausencia de antecedentes en la investigación pedagógica que hayan abordado esta cuestión en estudios previos, por lo que resulta de interés la puesta en marcha de investigaciones en el ámbito para poder ampliar el conocimiento disponible sobre el impacto del refuerzo educativo que realizan las entidades sociales a través del Programa Caixa Proinfancia. Asimismo, resulta pertinente continuar indagando en el efecto que produce la procedencia del alumnado sobre su rendimiento académico desde la perspectiva de la realización de tareas académicas fuera del entorno escolar, como es el caso de los deberes escolares (Valle et al., 2021) o el refuerzo educativo. Igualmente, son necesarios estudios que ahonden en el modo en que las tareas asignadas para casa pueden convertirse en una carga para el alumnado más desfavorecido, en la línea de lo indicado por la OCDE (2014) o cuáles podrían ser los efectos de una mayor formación específica en atención a la diversidad cultural de los profesionales intervinientes en este proceso. En suma, tras la realización de este trabajo, parece claro que la compensación de las desigualdades en materia educativa es una cuestión que atañe a multiplicidad de profesionales y para la que se requieren esfuerzos coordinados desde distintos ámbitos. Así, todavía hoy sigue siendo necesario profundizar en todas aquellas cuestiones que continúen obstaculizando la integración de las familias de origen migrante, en pro de la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva.

Chamseddine Habib Allah, M., Pedreño Plana, M. e Ibáñez-López, F. J. (2025). Refuerzo educativo con el alumnado de origen migrante: La opinión de los profesionales de las entidades de acción social. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 123-146.

## 5. Referencias

- Alzola, N., Quintas, M., Arratibel, N. y Barquín, A. (2021). Diversidad de origen y socioeconómica en una escuela de Gipuzkoa: diálogo con las familias. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 327-348. <https://doi.org/10.6018/educatio.469321>
- Arnaiz-Sánchez, P. y Chamseddine Habib Allah, M. (2020). Relación entre las familias migrantes y profesorado: Un camino por construir. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 115-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27989>
- Arroyo, M. J. y Berzisa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de educación*, (379), 192-215. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>.
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH (2021). *ATLAS.ti* (Version 8.4). <https://atlasti.com>
- Bang, H. J. (2011). Newcomer immigrant students' perspectives on what affects their homework experiences. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 408-419. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.499139>.
- Chamseddine, M. (2018). Polarización escolar en España: Retos e implicaciones. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, N° 9, 189-205. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2618/2232>
- Chamseddine, M. (2020). Segregación y Exclusión Escolar de la Primera Generación de Alumnado de Origen Migrante: De la Integración a la Desintegración. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 18, N° 4, 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>
- Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A. y González-Sanmamed, M. (2018). Why students of Secondary Education complete more homework? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.222>
- Feito, R. (2020). Los deberes escolares. Un análisis sistematizado con especial referencia al caso español. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 163-182. <https://doi.org/10.18172/con.3957>.
- Gabrielli, G., Longobardi, S. y Strozza, S. (2022). The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2347-2368. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935657>
- García, F.J., Leiva, J.J., y Aguilar, D. (2021). Percepción de profesionales de la inclusión socioeducativa sobre programas destinados a jóvenes vulnerables. *IJNE: International Journal of New Education*, (8), 895-114. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13550>
- Goodwin, A. L. y Stanton, R. (2022). Lessons from an expert teacher of immigrant youth: A portrait of social justice teaching. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 23-36. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2021652>
- González González, M.T. y Cutanda López, M.T. (2020). Programas de Reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 38(2), 17-44. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.410721>

- Chamseddine Habib Allah, M., Pedreño Plana, M. e Ibáñez-López, F. J. (2025). Refuerzo educativo con el alumnado de origen migrante: La opinión de los profesionales de las entidades de acción social. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 123-146.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores claves. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761/8304>
- Borrero, R. y Blázquez, F. (2018). La interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del s. XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 65-92. <https://doi.org/10.6018/j/333121>
- Iglesias Sánchez, M.L. y Calvo Álvarez, M.I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(242), 62-80. <https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Plan-de-trabajo-individualizado-hacia-resultados-personales-desde-el-centro-educativo.pdf>
- Martínez-Vicente, M., Suárez-Riveiro, J.M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.193>
- Mau, W. y Lynn, R. (1999). Racial and ethnic differences in motivation for educational achievement in the United States. *Personality and Individual Differences*, 27(6), 1091-1096. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00051-3)
- Nesteruk, O. (2022). Family dynamics at the intersection of languages, cultures, and aspirations: Reflections of young adults from immigrant families. *Journal of Family Issues*, 43(4), 1015-1038. <https://doi.org/10.1177/0192513X211007527>
- OCDE (2014). ¿Perpetúan los deberes escolares las desigualdades en educación? <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n46-esp.pdf?documentId=0901e72b81dd8668>
- Regueiro, B., Suárez, N., Estévez, I., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Valle, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado inmigrante y nativo. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 92-98. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.160>
- Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I. y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de educación primaria. *Psicología Educativa*, 25(2), 109-116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Rogers, P., Quezada, R., León, K. y Velázquez, S. (2022). Learning and Adaptation During the Covid-19 Pandemic: Colleges of Education as Hubs for Leadership and In-novation. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 251-266. <https://doi.org/10.6018/educatio.535441>
- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales, *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (46), 37-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>
- Sprong, S. y Skopek, J. (2022). Academic achievement gaps by migration background at school starting age in Ireland. *European Societies*, 24(5), 580-604. <https://doi.org/10.1080/14616696.2022.2084558>
- Suárez, N., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B. y Rosário, P. (2014). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *Internatio-*

Chamseddine Habib Allah, M., Pedreño Plana, M. e Ibáñez-López, F. J. (2025). Refuerzo educativo con el alumnado de origen migrante: La opinión de los profesionales de las entidades de acción social. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 123-146.

- nal Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 417-424. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791041.pdf>
- The Jamovi Project (2021). *Jamovi*. (Version 2.0). <https://www.jamovi.org>
- Tristán, R., Serrano, F. J. y Martínez, M. J. (2021). Influencia de la implicación familiar en los deberes escolares en Educación Primaria. Percepción de la comunidad educativa en centros de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 335-350. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.363891>
- Triventi, M., Vlach, E. y Pini, E. (2022). Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2324-2346. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2021.1935656>
- UNESCO (2013). Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice. ERI-Net. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Ferradás, M. y Freire, C. (2015). ¿Es diferente la implicación en los deberes escolares según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(2), 80-85. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.1344>
- Valle, A., Rodríguez-Prado, P., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2021). Un estudio comparativo de los deberes escolares en el alumnado extranjero y no extranjero. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 53-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200053>
- Valle-Arias, A., Regueiro-Fernández, B., Suárez-Fernández, N., Núñez-Pérez, J. C., Rosário, P. y Pan-López, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis*, 10(20), 123-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.raet>.
- Varela, A., Fraguera-Vale, R. y López-Gómez, S. (2021). Juego y tareas escolares: El papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 1-21. <https://doi.org/10.15581/004.41.001>