

**ALIANZAS ENTRE CENTROS ESCOLARES
Y ORGANIZACIONES DE APOYO SOCIOEDUCATIVO
EN TORNO AL SOPORTE ESCOLAR**
**PARTNERSHIPS BETWEEN SCHOOLS AND SOCIO-EDUCATIONAL
SUPPORT ORGANIZATIONS AROUND SCHOOL SUPPORT**
**ALIANÇAS ENTRE CENTROS ESCOLARES E ORGANIZAÇÕES DE APOIO
EDUCATIVO SOCIAL EM RELAÇÃO AO SUPORTE ESCOLAR**

Edgar IGLESIAS VIDAL, Saida LÓPEZ-CRESPO, José Luís MUÑOZ MORENO &
Anna TARRÉS VALLESPÍ
Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción: 15.II.2019

Fecha de revisión: 05.III.2019

Fecha de aceptación: 28.IV.2019

PALABRAS CLAVE:

Alianzas
Escuelas
Éxito educativo
Soporte escolar
Diversidad
sociocultural

RESUMEN: La creación y consolidación de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo se presenta como condición de éxito para los aprendizajes y el desarrollo escolar. El presente estudio pretende identificar condiciones favorables para la configuración de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo. Para ello se ha empleado un diseño de investigación secuencial y métodos cualitativos para analizar las percepciones de 16 organizaciones de apoyo socioeducativo, situadas entre Estados Unidos y España y en relación a la configuración de alianzas sólidas con los centros escolares. En la primera fase del estudio se han realizado 11 entrevistas semi-estructuradas y 3 grupos de discusión y en una segunda fase se han analizado 4 buenas prácticas para contrastar los resultados preliminares. Los resultados indican que el desarrollo de alianzas entre instituciones está mediado por la calidad del soporte escolar, las visiones de los equipos profesionales, la coordinación entre instituciones y la evaluación de procesos y actuaciones. Estos hallazgos han permitido ofrecer un marco interpretativo para identificar elementos favorecedores u obstaculizadores para la construcción de alianzas y, por consiguiente, para el éxito del soporte escolar. En este orden se subraya que el logro del éxito educativo, en entornos de complejidad y diversidad sociocultural, necesita de la colaboración entre instituciones, capaces de identificar fortalezas y debilidades institucionales, analizar oportunidades y amenazas de los contextos y establecer procesos y actuaciones colectivas.

CONTACTO CON LOS AUTORES

EDGAR IGLESIAS VIDAL. Profesor Asociado. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: edgar.iglesias@uab.cat

KEY WORDS: Partnerships Schools Educational success School support Sociocultural diversity	ABSTRACT: The creation and consolidation of partnerships between schools and socio-educational support organizations is considered a success key factor both for learning and for the development of academic support. The present study aims to identify favorable conditions for the configuration of partnerships between schools and socio-educational support organizations. This work has applied a sequential research design as well as qualitative techniques to analyse the perceptions of 16 socio-educational support organizations in United States and Spain regarding the configuration of solid partnerships with schools. During the first phase of this study, 11 semi-structured interviews have been carried out alongside 3 discussion groups. In a second phase, 4 good practices have been analysed in order to verify the preliminary results obtained. The final results derived from this study show that the development of partnerships between institutions is mediated by the quality of the academic support, the vision of the professional teams, the coordination among institutions and the evaluation of processes and actions. These findings have allowed us to offer an interpretative framework to identify favourable and distorting elements for the construction of partnerships and, consequently, for the success of academic support. Hence, we may highlight that the goal of educational success in contexts of complexity and social and cultural diversity benefits from the collaboration between institutions, which are able to identify institutional strengths and weaknesses, to analyse context's opportunities and threats and to plan collective processes and actions.
PALAVRAS-CHAVE: Alianças escolas Sucesso educacional Apoio escolar Diversidade sociocultural	RESUMO: A criação e consolidação de parcerias entre escolas e organizações de apoio socioeducativo é apresentada como condição de sucesso para o aprendizado e desenvolvimento do apoio escolar. O presente estudo tem como objetivo identificar condições favoráveis para a configuração de parcerias entre escolas e organizações de apoio socioeducativo. Para tanto, um desenho de pesquisa sequencial e métodos qualitativos foram utilizados para analisar as percepções de 16 organizações de apoio socioeducativo localizadas entre os Estados Unidos e a Espanha em relação à configuração de parcerias sólidas com escolas. Na primeira fase do estudo, foram realizadas 11 entrevistas semi-estruturadas e 3 grupos de discussão e, em uma segunda fase, foram analisadas 4 boas práticas para comparar os resultados preliminares. Os resultados indicaram que o desenvolvimento de alianças entre instituições é mediado pela qualidade do apoio escolar, pelas visões das equipes profissionais, pela coordenação entre as instituições e pela avaliação de processos e ações. Esses achados nos permitiram oferecer uma estrutura interpretativa para identificar elementos que favorecem ou dificultam a construção de alianças e, portanto, para o sucesso do apoio escolar. Nessa ordem, ressalta-se que a conquista do sucesso educacional, em ambientes de complexidade e diversidade sociocultural, requer colaboração entre instituições, capaz de identificar pontos fortes e fraquezas institucionais, analisar oportunidades e ameaças em contextos e estabelecer processos e ações coletivos.

1. Introducción

El soporte escolar incorpora actuaciones para reducir el fracaso escolar y contribuir al éxito educativo, sobre todo en la etapa de la escolarización obligatoria pero también en la postobligatoria. Habitualmente son actuaciones de mentoría y atención personalizada, de integración socioeducativa con refuerzo escolar y otras que combinan el ocio educativo con el refuerzo escolar y las competencias básicas. La articulación de un soporte escolar efectivo precisa de alianzas sólidas y sostenibles entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo, entendidas como aquellas instituciones que proporcionan soporte escolar, acompañamiento educativo más allá de los centros escolares y orientaciones y recursos para el éxito educativo. Se señala también que deben superar las perspectivas estrictamente académicas de la relación educativa, y desde la base del trabajo conjunto (Chang y Jordan, 2013; Connelly y Young, 2013; Schamper, 2012) y el enfoque comunitario (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012). Especialmente cuando se debe hacer frente a

procesos de reconocimiento sociocultural en situaciones de desigualdad y minorización cultural (Gibson et al., 2013; O'Leary, González y Valdez, 2008).

Investigaciones internacionales recientes demuestran, por un lado, que las alianzas entre los centros escolares y las organizaciones de apoyo socioeducativo son una condición de éxito para los aprendizajes y el desarrollo del soporte escolar. Por otro lado, tales trabajos evidencian que estas alianzas quedan a merced de determinados factores. Por ello, este artículo presenta un estudio que tiene por objetivo analizar las alianzas que se establecen entre los centros escolares y las organizaciones de apoyo educativo para el éxito escolar. Se identifican y analizan de qué manera tales factores condicionan la creación y consolidación de las mismas alianzas entre organizaciones.

2. Estado del arte

El logro del éxito educativo, sobre todo en entornos de complejidad y diversidad sociocultural, necesita de la colaboración de un entramado

institucional capaz de compartir objetivos educativos y cooperar en espacios comunes de intervención. Este planteamiento conlleva identificar fortalezas y debilidades institucionales, analizar oportunidades y amenazas de los contextos, establecer procesos y actuaciones colectivas, así como diseñar y desarrollar alianzas entre instituciones y sus profesionales. De este modo, se afronta con garantías el reto del éxito educativo. Pero crear y consolidar alianzas en torno al soporte escolar, y entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo, resulta una tarea compleja (Leos-Urbel, 2015; Bennett, 2014; Jordan, 2014).

Por ello, el planteamiento de la “Educación a Tiempo Completo” (ETC) enmarca la posición adoptada, por su voluntad de integrar tiempo lectivo y no lectivo, fomentar la participación educativa y la cooperación entre los distintos agentes, ejecutar un liderazgo compartido y dinamizar redes cohesionadas que transfieran diferentes oportunidades de aprendizaje (Díaz-Gibson et al., 2017; Sintés, 2016 y 2015). Su filosofía pretende transformar la individualidad y fragmentación educativa, hacia una idea de educación amplia y en red, inspirándose en la acción sistémica y comunitaria (por ejemplo: las “Ganztagsschulen” en los países de habla germana o los “Projet Éducatif Territorial” en Francia).

Son varias las experiencias internacionales y nacionales que en forma de propuestas sólidas se sitúan en esta dirección. Es el caso de las “Community Schools” en Estados Unidos, las “Extended Schools” en Reino Unido y también la iniciativa reciente “Educació 360” (E360, 2018) promovida por varias instituciones en el territorio catalán. Todas ellas pretenden la cooperación entre espacios escolares y organizaciones de base educativa en la comunidad, bajo una idea global y amplia de la educación, generadora de oportunidades a lo largo y ancho de la vida. También, se persigue la conexión entre aprendizajes, agentes y organizaciones educativas. En consecuencia, tales planteamientos exigen la complicidad del conjunto del municipio y de sus agentes profesionales e institucionales implicados en la educación (Muñoz, 2012 y 2009).

Las alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo son singulares y, con frecuencia, quedan a disposición de unos determinados condicionantes que pueden favorecerlas (Rubio y Luchetti, 2016; Albaigés, 2016; Consorci d’Educació de Barcelona, 2015; Jordan, 2014; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013; Little, Wimer y Weiss, 2008). Tales condicionantes, permeables entre sí y significativos para el soporte escolar, se asocian a: (a) la calidad del soporte escolar, (b) las

visiones de los equipos profesionales, (c) la coordinación entre instituciones y (d) la evaluación de procesos y actuaciones, tal y como a continuación desarrollamos.

La calidad del soporte escolar a menudo queda condicionada por la generación de aprendizajes personales y académicos (Anderson, Sabatelli y Trachtenberg, 2009), en un ambiente de relaciones comunitarias, en el que las alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo se desarrollan en torno a los contenidos curriculares y son fruto de una coordinación efectiva (Bodilly y Beckett, 2005). Por ello, resulta recomendable que los objetivos del soporte escolar estén bien delimitados (Durlak, Wiessberg y Pachan, 2010) y se distingan a tenor de la naturaleza del aprendizaje social, educativo o psicoemocional. Una intervención coherente en este sentido incrementa el impacto sobre el rendimiento académico del alumnado (González, 2016). Es relevante, asimismo, que tenga lugar una participación activa de los agentes institucionales y profesionales que inciden en el soporte escolar, incluido el soporte procedente del voluntariado y, por supuesto, de las familias (Dijkers, 2013; Shernoff, 2010; Metz, Goldsmith y Arbretton, 2008). Aquí es una prioridad evitar la mecanización de un soporte escolar que conduzca a la desvinculación gradual del sistema educativo por parte del alumnado (Consorci d’Educació de Barcelona, 2015).

Las visiones mutuas de los equipos docentes y educativos (apoyo socioeducativo) son trascendentales para la creación y socialización de conocimiento y en la materialización efectiva de las alianzas interinstitucionales (Afterschool Alliance, 2014; Departament d’Ensenyament, 2013; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013). Corresponde impulsar una cultura cooperativa que parta del reconocimiento recíproco, y que se oriente tanto al intercambio de experiencias como al aprovechamiento mutuo de los recursos. La ausencia de alianzas entre los equipos profesionales conlleva una escasa consideración de los beneficios del propio soporte escolar. Por tanto, conviene insistir en el reconocimiento de sus visiones, que habitualmente transitan cerca de estos tres estadios:

- Las metas de los equipos profesionales de los centros escolares se distancian excesivamente de las que poseen los equipos profesionales de las organizaciones de apoyo socioeducativo. Se dan situaciones de desacuerdo entre ambas instituciones, las tímidas iniciativas por nutrir algún tipo de relación son individuales, el soporte escolar no recibe valor o reconocimiento, proliferan las reacciones negativas ante ciertas demandas

de colaboración y los pocos contactos tienen lugar desde conversaciones puntuales o informales (Huang et al., 2008).

- Existe comprensión recíproca y complementaria en función de acuerdos de colaboración entre los equipos de profesionales de las dos instituciones. La coordinación y el sostén funcional, así como las relaciones, son instrumentales y mediadas por herramientas compartidas alineadas a las programaciones educativas. La operación simultánea conlleva efectos válidos para los aprendizajes (Afterschool Alliance, 2014 y 2013).
- Acontece una identificación de objetivos comunes y compartidos que, precedidos de un reconocimiento recíproco de las partes, persigue una alianza estratégica perdurable y constante. El centro escolar y la organización de apoyo socioeducativo se comprenden como aliados corresponsables del éxito educativo y se articulan desde un proyecto educativo comunitario más allá de la perspectiva escolar (Jordan, 2014; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013; Schamper, 2012). Estos planteamientos se fundamentan en coherencia a la ETC.

Por todo ello, la coordinación entre instituciones debe permitir las alianzas y el trabajo en red (Stelow y Martínez, 2013; Harris et al., 2010). También, el mayor conocimiento y análisis de la realidad, las posibilidades de desarrollar la participación educativa (Muñoz, 2012 y 2009) y la capacidad de dinamización y transformación comunitaria. Este conjunto de elementos conlleva una repercusión favorable en los procesos de aprendizaje y son algunos de los beneficios de la coordinación (FEDAIA, 2016; Stelow y Martínez, 2013; Schamper, 2012; XCO, 2011). Para que exista, se necesita confianza y ayuda entre los equipos de profesionales, un marco organizativo desde la planificación de actuaciones y la asignación de funciones. Por ello, el trabajo en red se presenta como herramienta útil para la cooperación interinstitucional, auspiciando sinergias en entornos abiertos y diversificados (Suárez y Muñoz, 2017), fijando acciones específicas durante el curso escolar y acogiendo la pedagogía crítica y reflexiva y la autoevaluación entre sus participantes (Jordan, 2014; Comellas, 2010). Por ejemplo: planes de trabajo comunes, contratos pedagógicos o reuniones conjuntas entre docentes, familias y educadores.

Por último, conviene subrayar que la evaluación de los procesos y actuaciones de soporte escolar supone el reflejo tanto del logro de los resultados que se persiguen, como de su impacto entre el alumnado (Afterschool Alliance, 2015 y 2014). Es

una constatación que las alianzas eficaces, y coherentes con lo planteado hasta ahora, contribuyen a la mejora del rendimiento académico del alumnado más vulnerable: adquiere una mayor autonomía en el aprendizaje, es más persistente en el sistema educativo y crece socioemocionalmente (Vandell, 2014; Chang y Jordan, 2013). Igualmente, intensifica su participación social y cultural en la comunidad a la que pertenece (Leos-Urbel, 2015; O'Hare et al., 2015). No obstante, la evaluación no debe desatenderse puesto que evaluar los efectos del soporte escolar se presenta como una necesidad y un reto actuales (Palmer, Anderson y Sabatelli, 2009). En consecuencia, es recomendable realizar una inmersión profunda con el propósito de mejorar la propia calidad de la coordinación y del soporte escolar (AIR, 2015; Leos-Urbel, 2015; Vandell, 2013).

3. Objetivo y metodología de estudio

El objetivo principal del estudio ha sido identificar condiciones favorables para la configuración de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo, por medio de estrategias con una incidencia positiva sobre el soporte escolar.

Para ello se ha elaborado un marco de referencia en torno a la educación a tiempo completo, y se han identificado factores condicionantes favorables y desfavorables para la configuración de tales alianzas. Concretamente, estos factores conformados como las dimensiones de estudio y a partir de los cuales se organizan los resultados de la investigación, son los siguientes: (a) la calidad del soporte escolar, (b) las visiones de los equipos profesionales, (c) la coordinación entre instituciones y (d) la evaluación de procesos y actuaciones.

La metodología abordada y que contextualiza el estudio se enfoca desde un paradigma cualitativo, habiéndose desarrollado el trabajo de campo entre España, principalmente en Cataluña, (Ripollet, Cerdanyola del Vallès, Barcelona, Santa Coloma de Gramenet, Zaragoza, Madrid, Sant Boi de Llobregat y Tenerife) y los EE.UU (California, San Francisco, San José y Palo Alto). Concretamente, desde dos fases secuenciales: una primera en los EE.UU en el 2015 y una segunda en España en el curso 2017-2018. Cabe decir que esta primera fase se desarrolló a través de la investigación "The recognition of cultural diversity in schools in California and Catalonia through collaboration with community education projects", financiada por el "Consortium for Advanced Studies Abroad Barcelona. CASB Fellowship". Se han abordado los contextos por medio de la indagación en organizaciones de apoyo socioeducativo con experiencias

de interés en torno al soporte escolar y desde la colaboración con los centros escolares.

Como estrategia de triangulación se han analizado experiencias de trabajo compartido entre centros educativos y organizaciones de soporte escolar pero no ubicadas necesariamente en la perspectiva de la ETC.

Al respecto, se ha confeccionado una muestra de conveniencia (McMillan y Shummacher, 2001) desde un método no probabilístico de selección y desde los criterios de accesibilidad y representación, tomando en cuenta las siguientes características:

- Desde el punto de vista poblacional las organizaciones están situadas en contextos locales con una importante presencia de personas de origen extranjero (más del 15% de la población es extranjera en relación al total de la población empadronada).
- Desde el punto de vista del alumnado, las organizaciones acogen entre sus participantes altas cuotas de diversidad sociocultural (más del 25% de ellos pertenecen a minorías culturales).
- Desde el punto de vista de complejidad educativa, los contextos locales en los que se encuentran las organizaciones se ubican en entornos en los que el alumnado presenta necesidades de apoyo educativo específicas, tal y como muestra la diferente acreditación entre alumnado de origen extranjero y alumnado nativo.
- Desde el punto de vista de la complejidad social, la muestra se ubica en contextos en los que se pueden apreciar indicadores de riesgo: instrucción baja de las familias, baja ocupación de puestos de trabajo o porcentajes altos de alumnado recién llegado (AfterSchoolAlliance, 2013; Departamento de Enseñanza, 2014).
- Desde el punto de vista de su proyecto educativo, las organizaciones seleccionadas incorporan en distinto orden:
 - o Experiencia y sedimentación en el desarrollo de programas educativos para el apoyo educativo a minorías desfavorecidas. Se trata de organizaciones con un recorrido satisfactorio en el tiempo de más de 8 años.

o Tienen por objetivo potenciar la dimensión comunitaria en sus planteamientos educativos.

o Amplitud, puesto que los proyectos educativos combinan la atención de aspectos académicos y personales de sus participantes.

o Novedad, porque aportan actualización alrededor del problema objeto de estudio planteado.

Así, las organizaciones que han configurado la muestra han sido un total de 16 (Tabla 1). Los instrumentos aplicados para la recogida de datos han partido de las consideraciones metodológicas de Tójar Hurtado (2006) y Kvale (1996) para su diseño. Concretamente, y en una primera fase, se han realizado 11 entrevistas semi-estructuradas (6 en California y 5 en Cataluña) y 3 grupos de discusión para el contraste final de los resultados. Posteriormente, y en una segunda fase, se ha optado como estrategia de triangulación por comparar los primeros resultados con los obtenidos desde el análisis de 4 buenas prácticas situadas en el territorio español y habiendo aplicado entrevistas telefónicas. Asimismo, por buenas prácticas se han considerado experiencias guiadas por pautas coherentes y favorecedoras de alianzas educativas y en base a la conceptualización escogida (calidad, visiones, coordinación y evaluación). Para su selección se han aplicado criterios de amplitud (por la extensión de la experiencia y la población a la que se dirigen), sedimentación (puesto que ya llevan un cierto tiempo y se desarrollan de manera satisfactoria) o novedad (al aportar actualización entorno el problema objeto de estudio planteado).

En la siguiente Tabla 1 se muestra la relación entre el perfil general de los profesionales participantes en el estudio y el lugar donde se ubican sus organizaciones, considerando la siguiente codificación: AP (after-school program), GD (grupo de discusión), E (entrevista) y BP (buena práctica). Cabe decir que el compromiso con los participantes del estudio se concreta socializando este mismo texto una vez sea publicado.

PERFIL	LUGAR	CÓDIGO
Gerente	San José	AP1
Director	San Francisco	AP2
Director ejecutivo	San Francisco	AP3
Coordinador	San Francisco	AP4
Director	Palo Alto	AP5
Director	Palo Alto	AP6
Coordinador	Palo Alto	AP7
Director	Ripollet	E1
Pedagogo	Ripollet - Cerdanyola del Vallès	E2
Educador Social	Santa Coloma de Gramenet	E3
Educador Social	Barcelona	E4
Educador Social	Barcelona	E5
Coordinador Programa	Zaragoza	BP1
Coordinadores de Programas	Madrid	BP2
Coordinador Programa	Sant Boi de Llobregat	BP3
Coordinador Programa	Tenerife	BP4

Fuente: Elaboración propia.

Destacamos finalmente los siguientes elementos como relevantes para la descripción de las BP escogidas:

- BP1: actúa bajo los principios del apoyo escolar a más de 300 participantes y 50 centros educativos. Esta organización considera el impulso de alianzas como un elemento clave para la proyección social.
- BP2: desde hace cerca de 10 años, impulsa actuaciones de apoyo escolar y participación juvenil con unos 300 jóvenes. La organización se plantea como eje de actuación principal crear tejido social y comunitario.
- BP3: desde el año 1985 ofrece apoyo a más de 100 jóvenes de 12 centros educativos, destacándose por su capacidad de trabajo en red y la concreción de alianzas con centros escolares. Se centra en el trabajo comunitario y los programas de apoyo escolar con el ánimo de frenar el abandono escolar. Apuesta por el trabajo en red y las alianzas con

centros escolares, servicios sociales, familias y jóvenes, donde la calidad es clave para el acompañamiento individual.

- BP4: esta organización impulsa un proyecto específico de reducción del absentismo escolar que en poco tiempo y desde el apoyo a 150 jóvenes ofrece resultados de éxito. Trabaja con 8 centros de Educación Primaria y Secundaria en 8 municipios isleños de zonas aisladas. El apoyo que ofrece permite una estrecha coordinación entre el trabajo fuera de la escuela y el tiempo escolar.

Como justificación metodológica, conviene señalar que la instrumentalización diseñada y aplicada ha considerado el guion de entrevista y el guion de discusión. Ambos instrumentos han sido validados por ocho jueces que han actuado como expertos teóricos (4) y prácticos (4) y han reparado en la univocidad, la importancia y la pertinencia de las cuestiones planteadas. La selección de buenas

prácticas, para triangular la instrumentalización junto con la entrevista semi-estructurada y el grupo de discusión, ha tomado en cuenta los criterios de procesos reconocidos, mejora, satisfacción y evaluación (Zabalza, 2012). La información recabada para el análisis de las buenas prácticas ha sido obtenida por medio de entrevistas telefónicas como consecuencia de las limitaciones presupuestarias para hacerlas presencialmente. La entrevista telefónica ha tenido un guion semiestructurado que se ha centrado en las dimensiones de calidad del soporte escolar, visiones de los equipos profesionales, coordinación entre instituciones y evaluación de procesos y actuaciones.

Los análisis de resultados llevados a cabo se han efectuado a través de una matriz que ha recogido coincidencias, divergencias, valoraciones y discusiones para las diferentes cuestiones objeto de estudio.

4. Resultados

A continuación se agrupan los resultados según la calidad del soporte escolar, las visiones mutuas de los equipos profesionales, la coordinación entre instituciones y la evaluación de procesos y actuaciones de soporte escolar.

4.1. Las buenas prácticas

La **calidad del apoyo** para la BP1 se deriva del trabajo semanal y periódico de los participantes en pequeños grupos (primaria, 4 días a la semana/1h y secundaria, 2 días a la semana/2h). El propósito es lograr el nivel curricular apropiado a cada caso a partir de objetivos personales. Para ello, implican a las familias en un proceso de información y a veces se cuenta con figuras voluntarias de apoyo.

En la BP3 se trabaja tanto en aprendizajes académicos como personales de manera vinculada y también sobre el ocio. Desde la organización, se considera que si se comprende y profundiza en el proceso educativo, los jóvenes obtienen un mayor impacto en ámbitos como el desarrollo de sus habilidades de estudio y la autonomía. Los objetivos se adaptan a cada situación y se persigue la proactividad de los participantes en la tarea académica. El refuerzo se da dentro del ámbito grupal y con aplicación de metodologías como el aprendizaje-servicio.

Como en la BP3, encontramos que desde la BP2 se abordan específicamente contenidos del ámbito escolar, pero consideran el aprendizaje desde una visión global: simultáneamente desde su dimensión social, educativa y psicosocial. La base del aprendizaje se establece de modo muy personalizado, y ello acerca a los

participantes a comprender mejor el alcance del proceso educativo. Se establece un vínculo personal y cuando se termina el apoyo es muy usual que los jóvenes sigan en el espacio para establecer relaciones personales o demandar apoyo emocional. De esta forma el apoyo se comprende como un trabajo integral.

En relación a las **visiones de los equipos profesionales** (centro educativo y organización de apoyo), todas las alianzas analizadas han podido superar las excesivas distancias y mantener una amplia comprensión recíproca y complementaria según acuerdos de colaboración. Mientras que la BP1 establece mayoritariamente una coordinación puntual y las relaciones son instrumentales y mediadas por herramientas compartidas y alineadas con las programaciones escolares, en la BP2, BP3 y BP4 se produce una identificación de propósitos comunes y compartidos hacia una alianza estratégica que sea perdurable y que comprenda el apoyo socioeducativo en el marco de un proyecto educativo comunitario más allá del centro escolar.

La **coordinación** es capital para la calidad de las alianzas mantenidas en torno al soporte escolar. La valoración de los elementos teóricos que conforman una buena práctica con respecto de la coordinación, refleja que las organizaciones estudiadas puntúan con una media de 8 el índice global de la calidad de esta coordinación: dinamización comunitaria (7), transformación comunitaria (6,8), repercusión en los procesos de aprendizaje (8,8), adquisición de confianza (8,8), ayuda entre equipos de profesionales (8,8), centro organizacional de planificación de actuaciones y asignación de funciones (8,3), fijación de acciones específicas a lo largo del calendario escolar (8,3), reflexiones críticas (7), exploraciones de intereses (7,5) y autoevaluaciones (7,8). La coordinación se aduce prioritaria para un refuerzo escolar provechoso. Con ella, es posible conocer mejor las actuaciones en los contextos escolar y no escolar y llevar a cabo una línea común de trabajo, pese a que habitualmente son las entidades educativas quienes más se adaptan a los requerimientos de los centros escolares. La línea común de trabajo suele orientarse a superar las dificultades de los menores en los ámbitos curricular, conductual y social, reparando en la mejora de los resultados escolares, la reducción de conductas disruptivas y el fomento de las relaciones sociales.

Los procesos de coordinación enfatizan en la importancia de la implicación de todos los agentes educativos, y por ello conviene incidir en los distintos contextos, miradas y acciones de apoyo sobre los jóvenes. El trabajo con las familias, por ejemplo, es más intenso y revierte positivamente en los centros escolares. Según el proyecto

desarrollado, cada alianza profundiza en acciones de coordinación presencial y no presencial y periódica o puntual, pero siempre de modo sistematizado. Asimismo, se evidencia que las alianzas requieren de trabajo en equipo entre los distintos profesionales, compartiendo de ese modo su conocimiento. Cuando las alianzas se afianzan, existe predisposición y las necesidades se expresan, se van superando limitaciones como la falta de tiempo, la ausencia de financiación o la saturación de recursos. No obstante, siguen existiendo dificultades asociadas a la dedicación del profesorado fuera del aula para la coordinación. Es otro factor adverso la inestabilidad profesional o una débil relación con algunos servicios comunitarios. Las visiones son más o menos compartidas en la dinamización y transformación comunitaria, ya que la praxis es más aislada y dispar. Sin duda, este es un elemento de interés por cuanto la coordinación exige de contextualización y continuidad.

Por último, respecto a los **procesos de evaluación** es posible tomar en cuenta el distinto grado en que se evalúan los procesos y actuaciones de soporte escolar. Los participantes valoran globalmente con un 8 los procesos de evaluación (Tabla 2). Concretamente: autonomía en el aprendizaje (7,8), persistencia en el sistema educativo (7,8), mejora de las calificaciones (7,8), mejora del comportamiento (8,3), crecimiento socioemocional (9), participación sociocultural en la comunidad (7,7) y existencia de mecanismos posteriores para incidir en los contextos educativos y mejorar la

intervención del soporte escolar (6,5). La BP1, en coherencia con la concepción de éxito educativo y la visión compartida, no evalúa específicamente la participación sociocultural y valora a la baja los mecanismos posteriores para incidir en los contextos educativos y mejorar la intervención del soporte escolar que dispone. Para la BP2 es un elemento de tensión la mejora de las calificaciones cuando se relaciona con algunos centros escolares. La razón es que la organización educativa valora más la motivación de los jóvenes y los logros en su autonomía, a diferencia de los centros escolares más preocupados por la mejora cognitiva. Igualmente, el comportamiento infantil y juvenil acostumbra a mejorar fuera de los centros escolares, lo que ofrece oportunidades para su análisis en relación a la mejora del éxito educativo.

La siguiente Tabla 2 muestra el promedio de las valoraciones numéricas que los entrevistados ofrecen a los diferentes elementos teóricos considerados para el análisis. Los elementos teóricos centrales se valoran de modo discursivo a través de una batería de preguntas semiestructuradas y, además, para las valoraciones relativas a la coordinación y la evaluación se estableció una batería de indicadores clave que cada organización cuantificó entre 0 y 10: entendiéndose el 0 como la no existencia de tal indicador en su práctica de las alianzas educativas y el 10 como la máxima presencia del indicador. Para visualizar globalmente la existencia de cada aspecto en el trabajo conjunto de las organizaciones, se procedió a un promedio.

Tabla 2. Promedio de las valoraciones numéricas según elementos teóricos para el análisis

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	VALORACIÓN DE PROMEDIO
COORDINACIÓN	(1) Dinamización comunitaria	7
	(2) Transformación comunitaria	6.8
	(3) Repercusión en los procesos de aprendizaje	8.8
	(4) Adquisición de confianza	8.8
	(5) Ayuda entre los equipos de profesionales	8.8
	(6) Marco organizacional de planificación de actuaciones y asignación de funciones	8.3
	(7) Fijación de acciones específicas a lo largo del calendario escolar	8.3
	(8) Reflexiones críticas	7
	(9) Exploraciones de intereses	7.5
	(10) Autoevaluaciones	7.8

DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	VALORACIÓN DE PROMEDIO
PROCESO DE EVALUACIÓN	(1) Autonomía en el aprendizaje	7,8
	(2) Ser más persistente en el sistema educativo	7,8
	(3) Mejora las calificaciones	7,8
	(4) Mejora en el comportamiento	8,3
	(5) Crecimiento socioemocional	9
	(6) Participación social y cultural en la comunidad	7,7
	(7) Existencia de mecanismos posteriores para incidir en los contextos educativos de las instituciones en alianzas para mejorar la intervención del soporte escolar	6,5

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Las voces de los protagonistas

Mostramos a continuación los resultados logrados a partir de las entrevistas y los grupos de discusión.

Las organizaciones entrevistadas consideran que la **calidad del soporte** que ofrecen a los participantes es un factor condicionante para el éxito de sus intervenciones. Según éstas, la calidad viene determinada por las relaciones entre profesionales de la misma organización o con profesionales de otras instituciones. En su conjunto, las alianzas se asocian a la suma de esfuerzos, a un mayor conocimiento de las realidades de los participantes, a mayor capacidad para atender necesidades educativas y mayores cuotas de calidad educativa. Asimismo, la calidad del soporte consiste en la intervención generalizada en cada uno de los ámbitos de actuación: escolar, familiar, social, emocional, etc.

Todo y eso, los centros escolares, juntamente con las organizaciones educativas del ámbito no reglado, siguen siendo un importante instrumento educativo para la educación de niños y jóvenes, desarrollando su aprendizaje y generando conocimiento, así como cubriendo necesidades de tipo cultural, social y emocional. (E1)

Para el éxito de esta intervención generalizada, las organizaciones necesitan también de la participación de las familias. Para ello, se muestran abiertas a incorporarlas como parte de la relación entre su contexto organizativo, configurando un espacio abierto a la participación voluntaria.

Las actividades extraescolares son una oportunidad para integrar a todo el tejido asociativo dentro

la escuela, generar participación y aquí la familia acaba siendo parte. (E4)

No podemos trabajar con los jóvenes sin trabajar con las familias. (AP2)

Un condicionante que el conjunto de organizaciones señala como relevante para establecer alianzas, se sitúa en el ámbito de las visiones entre profesionales. Encontramos casos en los que son negativas, al no reconocer la contribución de los respectivos servicios ofrecidos. Estas visiones coexisten con otras sesgadas y atribuibles a la falta de relación, teniendo como efecto la invisibilización de las tareas de los respectivos equipos. A su vez, las organizaciones consultadas afirman que el reconocimiento que reciben del centro escolar sobre la competencia de sus profesionales determina, en gran parte, el establecimiento de alianzas interinstitucionales.

Nuestro sueño y objetivo es el reconocimiento de la tarea que hacemos, mostrar a la parte docente que desde nuestros proyectos podemos ayudar y dar continuidad al trabajo que se realiza en los centros escolares. (E4)

La visión desde los centros escolares es que nosotros simplemente somos otro servicio, no somos socios, trabajando de forma independiente y, por tanto, apenas mantenemos relaciones con ellos. (AP1)

La mayoría de las organizaciones analizadas exponen que **las visiones** y, por ende, el consiguiente reconocimiento recíproco entre instituciones, se ven influidas por la ausencia de una cultura de coordinación. Así, la falta de consciencia en relación a la importancia de llevar a cabo prácticas de

intercambio (sobre conocimientos, experiencias, recursos, etc.) conduce a visiones parciales sobre las respectivas áreas de actuación.

Los profesores están centrados en los participantes durante el día y piensan que lo que se hace después de la escuela es otra cosa que no les afecta. (AP4)

Además, las organizaciones cuentan con la percepción que una mayor predisposición por parte de los centros escolares contribuiría al consenso y al trabajo coordinado. Al respecto, consideran y generalizan que los docentes tienen una visión educativa limitada al horario lectivo, posición que dificulta la continuidad e integración de actuaciones entre ambas instituciones.

A veces las escuelas no entienden cuál es nuestra contribución. (GD2)

Respecto a la **coordinación entre instituciones**, las organizaciones consultadas coinciden en materializar tres encuentros presenciales dentro del centro escolar, normalmente con el tutor o personal de apoyo. Estos encuentros se dedican principalmente a dos actuaciones: intercambio de información entre profesionales y planteamiento de actuación a corto plazo.

Mantenemos contacto con las escuelas una vez por trimestre donde compartimos experiencias y trabajo y donde los tutores nos informan de lo que podemos reforzar y ponemos en común formas de actuación y problemas que hayan surgido. (E2)

En el marco de los encuentros, las organizaciones utilizan en ocasiones mecanismos para propiciar la coordinación, tales como instrumentos destinados a la obtención y socialización de información y conocimiento educativo.

Hemos creado una rúbrica muy sencilla con todas nuestras lecciones académicas que se fundamentan en la colaboración con el centro escolar. Esta es únicamente la información que compartimos y mi trabajo es compartir esto. (AP6)

Este curso hicimos un instrumento de coordinación para que las dos organizaciones pudiéramos conocer qué queremos trabajar y de ahí encontrar objetivos compartidos. (E5)

Algunas organizaciones han creado la figura de coordinador, siendo una figura de referencia en el centro escolar. Estos profesionales tienen la función de facilitar el trabajo conjunto entre instituciones. A su vez, conviene señalar que la

propia concepción que tenga cada organización sobre la coordinación determina su desarrollo. Por ejemplo, algunos profesionales consultados señalan que, por lo general, los centros educativos conciben la coordinación como simples intercambios de información, no siendo siempre bidireccionales y calificando el grado de implicación institucional como desigual. En todos los casos, las organizaciones muestran la percepción de ser las responsables de propiciar y garantizar la misma coordinación.

Uno de los principales problemas tiene que ver con la cultura de coordinación. Todavía no sabemos coordinarnos y acaba siendo un traspaso de información. Se trata de proyectos educativos fragmentados y por ello el impacto no es el esperado. (E3)

En la mayoría de los casos, es el profesional de la organización socioeducativa el que debe iniciar la coordinación y adaptarse a la dinámica del centro escolar. (GD1)

Otros obstáculos identificados tienen que ver con la necesidad de recursos para una mejor actuación, la falta de protocolos de comunicación que agilicen el proceso de contacto entre instituciones y la incompatibilidad horaria que dificulta los momentos para la coordinación. En este punto las organizaciones muestran resignación al tener que adaptarse a los horarios de los centros escolares.

Ante la falta de tiempos para encontrarnos, la creación de rúbricas para compartir información puede resultar de ayuda. (GD1)

Nosotros nos hemos tenido que flexibilizar en los horarios, adaptarnos a la realidad de las escuelas. (E3)

Situando el foco en los profesionales, se identifican varios obstáculos para una coordinación efectiva entre instituciones. Por un lado, las condiciones de contratación de los profesionales de las organizaciones socioeducativas, puesto que frecuentemente disponen de un contrato a tiempo parcial y/o durante un tiempo limitado. Por otro lado, la falta de formación puede resultar clave para que los educadores afronten los diferentes retos que la coordinación plantea.

Es aún más difícil para nosotros cuando ofrecemos trabajos a tiempo parcial. Muchas veces es una puerta giratoria de jóvenes estudiantes universitarios que pasan un año o dos con nosotros aprendiendo y no tienen mucha experiencia. (AP3)

Por último, en relación a los **procesos de evaluación**, las organizaciones reconocen que se realizan evaluaciones, pero que en su gran mayoría reflejan una visión reducida de los resultados que el soporte proporciona. Ante esta realidad, los equipos educativos demandan apoyo externo para llevar a cabo evaluaciones longitudinales orientadas a medir y hacer visible el impacto que realmente generan.

Propondría que desde el ámbito de la investigación nos ayudéis a buscar un modelo de acompañamiento. Necesitamos apoyo externo que nos de indicadores para medir el impacto (E3).

No tenemos grandes herramientas para ofrecer evidencias del trabajo que estamos haciendo. (AP3)

Estas demandas suelen acompañarse de una percepción de dificultad frente al diseño y puesta en práctica de la evaluación educativa. Al

respecto, las organizaciones valoran la necesidad de crear espacios de reflexión entre profesionales para decidir y definir la misma evaluación. A su vez, consideran que sus actuaciones y procedimientos también deben ser evaluados para determinar áreas de actuación conjuntas. No obstante, reconocen dificultades para crear tales espacios debido a los propios ritmos de trabajo.

Creo que antes que nada debemos reflexionar sobre cuál es nuestra responsabilidad y qué estamos haciendo y qué no. Conocer nuestros objetivos y ser realistas para ver lo que estamos haciendo y lo que no para lograrlo. Creo que ese es el primer paso. Necesitamos mirarnos y decir qué estamos haciendo para llegar a esas relaciones. (GD2)

Finalmente, se presenta la siguiente tabla a fin de mostrar las principales coincidencias que se han encontrado en los dos contextos de estudio.

Tabla 3. Principales coincidencias entre los dos contextos de estudio	
CONTEXTO NORTEAMERICANO	CONTEXTO ESPAÑOL
<ul style="list-style-type: none"> • La calidad del soporte escolar está en gran parte determinada por las relaciones entre profesionales. • La calidad del soporte escolar implica una intervención desde los diferentes ámbitos de actuación (escolar, familiar, social, emocional, etc.). • Las organizaciones reconocen necesitar la participación de las familias. • Las organizaciones perciben que los centros escolares no reconocen/valoran la contribución de sus actuaciones. • Las organizaciones consideran que los docentes tienen una visión educativa limitada al horario lectivo. • La coordinación se establece a partir de encuentros esporádicos y puntuales. • La coordinación se fundamenta en el intercambio de información y en el planteamiento de actuaciones a corto plazo. • Las organizaciones perciben que son las responsables de propiciar la coordinación. • Existe incompatibilidad horaria que dificulta los momentos para la coordinación. • Existe falta de consenso respecto al qué y al cómo debe evaluarse. 	
Fuente: Elaboración propia.	

5. Discusión y conclusiones

El establecimiento de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo escolar, exige de responsabilidad compartida para el éxito educativo. Las alianzas entre instituciones y profesionales requieren de dinámicas y procesos de trabajo desde la coordinación. No obstante, se constata que su diseño y desarrollo se encuentran condicionados por distintos factores en conexión: la calidad del soporte escolar, las visiones de los equipos profesionales, la coordinación entre instituciones y la evaluación de procesos y actuaciones.

En este sentido, cabe destacar que no se han encontrado diferencias significativas entre los dos contextos considerados para el estudio debido a las semejanzas entre los entornos de intervención y sus particulares características. Sin embargo, la

consideración de ambos contextos ha permitido contrastar que la situación de las organizaciones socioeducativas y, en particular, las alianzas con los centros escolares, es similar a la luz de los siguientes elementos: la calidad del soporte escolar se relaciona con vínculos estables con los centros escolares; las visiones entre los respectivos equipos profesionales se asocian al reconocimiento de las competencias profesionales; la coordinación es promovida por las organizaciones socioeducativas; y la evaluación está centrada en los resultados académicos.

Las organizaciones con dificultades para consolidar alianzas consideran que la calidad del soporte se mide, en gran parte, por la capacidad de generar relaciones estables entre su equipo educativo y el equipo docente de los centros escolares. En cambio, las organizaciones que ya cuentan con un marco de alianza más estable (BP)

sitúan otros elementos no tan centrales en torno a la calidad, y sí en aspectos de naturaleza más pedagógica. Por ejemplo, la personalización del aprendizaje o la diversificación metodológica. En común, en ambos tipos de escenarios, para que exista calidad se trabaja el vínculo entre organizaciones y participantes y no se considera una atención educativa de calidad en torno al soporte, si únicamente se ofrece un acompañamiento académico. Asimismo, existe convergencia en la incorporación de las familias a la relación educativa ya que se reconocen como agentes clave para la socialización de conocimiento educativo y personal (Dijkers, 2013; Shernoff, 2010; Metz, Goldsmith y Arbretton, 2008).

Por todo ello, la calidad para las organizaciones implica el conocimiento pleno y compartido de las realidades de cada participante y, en coherencia, de sus necesidades (sociales, económicas, familiares, etc.). Además, es desde esta óptica que centros escolares y organizaciones materializan una intervención global e integrada.

Las visiones recíprocas entre equipos de profesionales de ambas instituciones se configura como un factor relevante para el establecimiento de alianzas interinstitucionales. La visión positiva entre equipos se relaciona con el reconocimiento de las respectivas competencias profesionales y, por ende, sus áreas de intervención. Cuando se reconoce la contribución del trabajo que realiza la otra institución, tiene lugar una mayor disposición al desarrollo posterior de alianzas. A su vez, la concreción de relaciones facilita la consciencia de la importancia del trabajo coordinado y, en consecuencia, el establecimiento de visiones positivas. Sin embargo, la ausencia de relaciones genera visiones negativas basadas en el desconocimiento, y prejuicios que conllevan posiciones de superioridad profesional. De lo contrario, la configuración de alianzas sólidas, como es el caso de las buenas prácticas analizadas, se fundamentan en visiones de comprensión recíproca y de trabajo comunitario (Jordan, 2014; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013; Schamper, 2012).

El estudio realizado evidencia que las organizaciones de apoyo socioeducativo son proactivas para materializar y hacer efectiva la coordinación con los centros escolares: disponen de espacios, instrumentos y figuras de coordinación. Pero se constata la existencia de diferentes tipos de coordinación de acuerdo con la funcionalidad que se le pretende dar. Por un lado, la coordinación de base compensadora persigue superar las dificultades de los participantes a través de apoyo escolar sin necesidad de establecer acuerdos ni estrategias de actuación compartidas. Esta coordinación se fundamenta en el traspaso de información y

tiene lugar, en la mayoría de los casos, desde una lógica de discontinuidad pedagógica: no existe conexión entre los contenidos y objetivos curriculares y aquellos no lectivos. Por otro lado, la coordinación como base de construcción de conocimiento nace compartiendo necesidades y objetivos, y lo hace con el propósito de crear conjuntamente una estrategia común de actuación. Se basa en acuerdos y conocimientos compartidos y persigue la creación y sistematización de alianzas sólidas entre las instituciones.

Para acabar, conviene señalar que la evaluación de procesos y actuaciones emerge como la dimensión con más necesidad de ser trabajada. El conjunto de organizaciones, incluso las que se caracterizan por disponer de alianzas más estables con los centros escolares, precisan de ayuda para obtener más y mejores evidencias sobre las diferentes áreas de intervención. Concretamente, la evaluación tiende a centrarse en los resultados académicos de los participantes sin considerar indicadores personales y sociales (Vandell, 2014; Chang y Jordan, 2013). Además, se trata de una evaluación enfocada únicamente en los participantes, por lo que se obvia la actuación profesional y el proceso colaborativo. Asimismo, ambos elementos son piezas clave para el establecimiento de alianzas. Por ello, es prioritario determinar y concretar el sentido, el tipo y los mecanismos de evaluación en torno al soporte escolar. Para que las alianzas sean provechosas y exitosas, resulta necesario un compromiso firme y mutuo para su impulso y desarrollo efectivo. Trabajar conjuntamente no consiste solamente en reunirse y formalizar lo acordado. Eso es una parte pero no lo es todo, ni tampoco lo más relevante. Construir alianzas implica considerar al otro, consensuar criterios de intervención y, especialmente, pasar a la acción de forma colegiada y coordinada, reconociendo la pluralidad y la diversidad.

Resulta necesario que las alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo tengan gradualmente mayor protagonismo institucional, sobretudo en entornos sociales de complejidad. También, desde una dimensión de comunidad educativa y más allá del establecimiento de relaciones concretas en casos particulares (Gairín y San Fabián, 2005). Con la intención de articular estas alianzas y de aprovechar las oportunidades, a veces ignoradas por los centros escolares, conviene poner en valor experiencias como las "community schools". Este tipo de planteamientos ilustran la conveniencia de establecer alianzas y relaciones, formales e informales, como instrumento para la construcción de comunidad educativa. Así, los equipos profesionales deben mostrar actitudes abiertas y basadas en la integración con el entorno

(Martín, 2000). De lo que se trata, en el fondo, es de configurar un marco de relaciones de cooperación entre las instituciones socioeducativas y los recursos educativos de cada contexto.

Las limitaciones del estudio tienen que ver con la amplitud y la complejidad de la temática investigada, la representatividad de los informantes de la muestra que limita la generalización de resultados, así como posibles dificultades por transferir los resultados alcanzados a otras situaciones o contextos. Todo esto debe permitir ajustar el sentido de las informaciones obtenidas, aun cuando

podemos considerar que no se alteran los resultados de manera muy significativa. Algunos de los nuevos estudios que podrían realizarse en esta línea podrían orientarse hacia el ámbito de la segregación escolar como consecuencia de la falta de cooperación entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo. También, hacia la superación de resistencias para la cooperación entre organizaciones y centros educativos frente a la construcción del éxito educativo en contextos de complejidad y diversidad sociocultural.

Referencias

- Albaigés, B. (2016). *Les polítiques educatives locals en temps de crisi*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Afterschool Alliance. (2015). *Evaluations Backgrounder: A Summary of Formal Evaluations of Afterschool Programs Impact on Academics, Behavior, Safety and Family Life*. Washington, D.C.
- Afterschool Alliance. (2014). *Taking a Deeper Dive into Afterschool: Positive Outcomes and Promising Practices*. Washington, D.C.
- Afterschool Alliance. (2013). *Afterschools in Action: Innovative Afterschools programs: supporting middle school youth*. Washington, D.C.
- Anderson, S. A.; Sabatelli, R. M. y Trachtenberg, J. (2009). Community police and youth programs as a context for positive youth development. *Police Quarterly*, 10, 23-40.
- AIR. (2015). Supporting Social and Emotional Development Through Quality Afterschool Programs. *Beyond the Bell*, 1-11.
- Bennett, T. (2014). Examining Levels of Alignment between School and Afterschool and Associations with Student Academic. *JELO*, 1(2), 4-22.
- Bodilly, S., & Beckett, M. K. (2005). *Making out-of-school time matter: Evidence for an action agenda*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Chang, H. N., & Jordan, P. W. (2013). Building a Culture of Attendance: Schools and Afterschool Programs Together Can and Should Make a Difference!. En Peterson T. K. (Ed.). *Expanding Minds and Opportunities* (pp. 56-61). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- Comellas, Ma. J. (2010). El trabajo en red: un modelo de participación para las familias. *Educar*, 45, 117-129.
- Connelly G. y Young P. (2013). More than just another "to-do" on the list: The benefits of strong school, principal and afterschool community relationships. En Peterson T. K. (Ed.). *Expanding Minds and Opportunities* (pp. 259-264). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2015). *Mapa de recursos de suport escolar a Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya - Ajuntament de Barcelona.
- Departament d'Ensenyament. (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J., & Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dijkers, A. G. (2013). Family connections: Building connections among home, school, and community. *Childhood Education*, 89(2), 115-116.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- FEDAIA. (2016). *El paper dels Centres Oberts en la cohesió social*. Barcelona: Federació d'Entitats d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.
- Fundació Jaume Bofill; Diputació de Barcelona i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. (2018). *Educació 360. Educació a temps complet*. Retrieved from <https://www.educacio360.cat/> (21 de mayo de 2018).
- Gibson, M. A., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Ríos-Rojas, A. (2013). Different Systems, Similar Results: Immigrant Youth at School in California and Catalonia. In Alba, R. & Holdaway, J. (Eds.). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe* (pp. 84-119). New York: NYU Press.

- Gairín, J., & San Fabián, J. L. (2005). *La participación social en educación*. En Jiménez, B. (Coord.). *Formación profesional (157-188)*. Barcelona: Praxis.
- González, S. (2016). *Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? Què funciona en Educació? Evidències per a la millora educativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Institut Català d'Avaluació de Polítiques Educatives.
- Gonzales, L. Gunderson, J., & Wold, M. (2013). Linking common core and expanded learning. *Leadership*, 42(3), 18-22.
- Harris, E., Deschenes, S., Westmoreland, H., Bouffard, S., & Coffman, J. (2010). *Partnerships for learning: promising practices in integrating school and out-of-school time program supports*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Huang, D., Cho, J., Mostafavi, S., & Sam, H. (2008). *What works? Common Practices in High Functioning Afterschool Programs*. *The National Partnership for quality Afterschool Learning final report*. Austin, TX: SEDL.
- Jordan, C. (2014). Building Supportive Relationships in Afterschool. *SEDL Insights*, 2(1), 1-8.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research*. Londres: Sage publications.
- Leos-Urbel, J. (2015). What Works After School? The Relationship Between After-School, Program Quality, Program Attendance and Academic Outcomes. *Youth and Society*, 47(5) 684-706.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After School Programs in the 21st Century. Their potential and what it takes to achieve it. *Harvard Family and Research Project*, 10, 1-12.
- Martín, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Mc Millan, J y Shummacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5 ed). New York: Addison Wesley Longman.
- Metz, R. A., Goldsmith, J., & Arbreton, A. J. A. (2008). *Putting it all together: Guiding principles for quality after-school programs serving preteens*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *How the World's Most-improved School Systems Keep Getting Better*. London, UK: McKinsey & Co.
- Muñoz, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid: Editorial Popular.
- Muñoz, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- O'Hare, L., Biggart, A., Kerr, K., & Connolly, P. (2015). A Randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic. *ESJ*, 116(1), 1-29.
- O'Leary, A., González, N., & Valdez, G. (2008). Latinas Practices of Emergence: Between Cultural Narratives and Globalization on the U.S. - Mexico Border. *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 206-226.
- Palmer, K., Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2009). How is the afterschool field defining program quality? A Review of Effective Program Practices and Definitions of Program Quality. *Afterschool Matters*, 1-12.
- Rubio, L., & Lucchetti, L. (2016). *APS pau, drets humans i solidaritat. Noves propostes d'educació per a la justícia global*. Aprenentatge Servei. Recuperado de: www.aprenentatgeservei.cat (19 de mayo de 2018).
- Schamper, A. (2012). Collaboration between afterschool practitioners and in-school teachers. *Afterschool Matters*, 15, 48-51.
- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 325-337.
- Sintes, E. (2016). 10 elements clau per aconseguir una escola a temps complet. *Diari de l'Educació*, 5 de abril. Retrieved from <http://diarieducacio.cat/10-elements-clau-per-aconseguir-una-escola-a-temps-complet/> (17 de abril de 2018)
- Sintes, E. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Stelow, S., & Martínez, L. (2013). The value of partnerships in afterschool and summer learning: a national case study of 21st century community learning centers. In Peterson, T. K. (Ed.). *Expanding minds and opportunities* (pp.47-53). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- Suárez, C., & Muñoz, J. L. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 349-402.
- Tójar, J. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vandell, D. L. (2013). Afterschool Programs Quality and Student Outcomes: Reflections on Positive Key Findings on Learning and Development From Recent Research. In Peterson T. K. (Ed.). *Expanding Minds and Opportunities* (pp. 180-186). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- XCO. (2011). *Construint el model de Centres Oberts per a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona - Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància de Barcelona. Recuperado de: http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/ca/2011/11/xarxa6_documentmarc.pdf (23 de abril de 2018).
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, Nº 1, 17-42.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Iglesias, E., López-Crespo, S., Muñoz, J. L., & Tarrés, A. (2019). Alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo en torno al soporte escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 163-177. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

EDGAR IGLESIAS VIDAL. Profesor Asociado. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: edgar.iglesias@uab.cat

SAIDA LÓPEZ-CRESPO. Personal Investigador en Formación. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: saida.lopez@uab.cat

JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO. Profesor Agregado Interino. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: joseluis.muñoz@uab.cat

ANNA TARRÉS VALLESPÍ. Profesora Asociada. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: anna.tarres@uab.cat

PERFIL ACADÉMICO

EDGAR IGLESIAS VIDAL. Doctor en Pedagogía (Universitat Autònoma de Barcelona). Pedagogo, antropólogo y profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Es investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO y de ERDISC. Sus principales líneas de investigación son la relación escuela y comunidad como estrategia para el éxito educativo y la educación intercultural. Fue becado para realizar una investigación educativa en el contexto de California. ORCID: 0000-0002-0356-0439

SAIDA LÓPEZ-CRESPO. Pedagoga (Universitat Autònoma de Barcelona). Personal Investigador en Formación del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO y profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Becada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad para el desarrollo de su tesis doctoral. Sus líneas de trabajo se centran en el liderazgo para el desarrollo organizativo y los procesos de cambio institucional. ORCID: 0000-0002-1608-2552

JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO. Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universitat Autònoma de Barcelona). Pedagogo y profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Es investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO y las principales líneas de investigación en las que trabaja son: la mejora y el desarrollo organizacional de las instituciones socioeducativas y la inclusión y la participación educativa. ORCID: 0000-0003-2572-4155

ANNA TARRÉS VALLESPÍ. Socióloga y licenciada en Ciencias de la Información (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesora en la Universitat Autònoma de Barcelona y en la Universitat Oberta de Catalunya y colabora con el Grupo de investigación sobre Diversidad y Sociedades Complejas (ERDISC). Actualmente, acaba su tesis doctoral sobre trayectorias de éxito del alumnado de incorporación tardía (NAMS) en el sistema educativo. Ha sido profesora en la Universidad Ramon Llull y trabajado en el Panel de Desigualdades Sociales de la Fundación Jaume Bofill. Beca 2011 de la European Science Foundation en el National Educational Panel Study (Bamberg, Alemania). ORCID: 0000-0002-9732-5439

