



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

3

mayo de 2016

¿Sirven los programas de verano para mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de los alumnos?

Miquel Àngel Alegre Canosa

Las vacaciones de verano suponen un parón en el ritmo de aprendizaje de niños y adolescentes y, en muchos casos, implican también un retroceso. En un contexto como el nuestro, donde unos largos períodos de vacaciones estivales conviven con unos indicadores educativos bastante mejorables en general, los programas de aprendizaje en verano parecen estar llamados a cumplir una función central en la mejora de las oportunidades educativas. Esta revisión de evidencia se pregunta hasta qué punto estos programas son capaces de desempeñar esta función.

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento «qué funciona» irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. [Ivàlua](#) y la [Fundació Jaume Bofill](#) han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña.”



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

¿Sirven los programas de verano para mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de los alumnos?



Miquel Àngel Alegre Canosa

Analista del Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas (Ivàlua). Experto en evaluación de políticas educativas y corresponsable de la publicación *¿Qué funciona en educación?*

Motivación

Durante las etapas de la educación obligatoria, los alumnos catalanes tienen unos ochenta y cinco días de vacaciones durante los meses de verano. Esta circunstancia sitúa a Cataluña —y también a España— entre los países de la OCDE con menos días lectivos durante el curso escolar y con una mayor concentración de los días festivos durante el período estival.

Las vacaciones escolares de verano plantean dos retos de especial relevancia. Por una parte, generan problemas de conciliación familiar, particularmente en los hogares donde los dos progenitores trabajan y no se dispone de recursos económicos suficientes para inscribir a los hijos en la oferta existente de actividades de verano.

Por otra parte, las vacaciones de verano suponen un parón en el ritmo de aprendizaje de niños y adolescentes y, en muchos casos, implican también un retroceso; es lo que se conoce con el nombre de *summer loss*. Más aún, la investigación internacional ha demostrado que esta pérdida en los aprendizajes no afecta a todos los alumnos por igual, sino que se produce principalmente entre los grupos socialmente más vulnerables. Este efecto diferencial provoca un incremento cíclico, acumulado verano tras verano, de las desigualdades educativas entre los hijos de familias socioeconómica y culturalmente favorecidas y los hijos de familias desfavorecidas.

[1] [2]

Este estudio centra la atención en los programas de verano que persiguen mejorar los aprendizajes de los alumnos más vulnerables, y revisa su efectividad respecto a la consecución de este objetivo. En un contexto como el nuestro, donde unos largos períodos de vacaciones estivales conviven con unos indicadores educativos bastante mejorables en general, estos programas parecen estar destinados a desempeñar una función central como instrumentos de mejora de las oportunidades educativas.

Las vacaciones de verano suponen un parón en el ritmo de aprendizaje de niños y adolescentes y, en muchos casos, implican también un retroceso; es lo que se conoce con el nombre de *summer loss*. La investigación ha demostrado que este retroceso afecta particularmente a los alumnos más vulnerables.



De qué programas hablamos

Hay muchos tipos de actividades organizadas de verano: desde *casals* o colonias de verano («ordinarias», musicales, de idiomas, deportivas, etc.) hasta los planes de refuerzo o aceleración escolar, pasando por programas de actividades culturales o de educación en valores. De hecho, es habitual que un mismo programa de verano incorpore actividades de perfil diverso.

Esta revisión se ocupa de los programas de verano en los que las actividades de aprendizaje formal tienen una especial importancia. Hablamos de actividades principalmente compensatorias (*remedial*), dirigidas a mejorar las carencias de los alumnos en varias áreas curriculares (sobre todo en lengua y matemáticas y, con menos frecuencia, en ciencias); bastante a menudo estos alumnos tienen, además, un perfil social desfavorecido. Los llamaremos **programas de aprendizaje en verano** o PAV (por equivalencia con el término inglés *summer learning programs*).

A parte del perfil y del contenido de las actividades formales y no formales que incluyan, los PAV pueden distinguirse entre sí en función de distintas variables de carácter operativo, entre las que se incluyen:

- *Naturaleza obligatoria o voluntaria del programa.* Se refiere a si la participación en el programa se establece o no como condición obligada para continuar los estudios (por ejemplo, pasar de curso) o para acreditar un determinado título académico. Entendemos como programas obligatorios aquellos que incorporan alguna de estas condiciones y como voluntarios los que se cursan de manera incondicional.
- *Dosificación.* Se refiere a la duración, la frecuencia y la extensión de las actividades en el calendario. Típicamente se tiene en cuenta el número de semanas, de días a la semana y de horas al día durante los cuales los niños y jóvenes participan en las actividades del programa.
- *Perfil de los participantes y criterios de acceso.* Relativo a las características socio-demográficas (edad, sexo, curso, estado socioeconómico y cultural...), cognitivas (nivel competencial y de rendimiento, asignaturas suspendidas...) y no cognitivas (habilidades sociales, emocionales, autoestima, hábitos de conducta...) de los alumnos participantes en el programa. Una parte importante de los PAV contempla algunas de estas variables como requisitos de acceso al programa; otros PAV, en cambio, no las consideran.
- *Perfil de los responsables o conductores de las actividades.* Suelen establecerse diferencias en función del nivel de cualificación y especialización del personal responsable de planificar y llevar a cabo las actividades del programa. También se tiene en consideración si se trata de personal voluntario (con formación complementaria o sin ella) o de profesionales remunerados.
- *Espacio de realización de las actividades.* Los programas pueden diferir en función de si las actividades se desarrollan en el mismo recinto escolar o en otros espacios abiertos a la comunidad (principalmente equipamientos públicos o de entidades del tercer sector).

- «Casos especiales». En esta categoría incluimos tres tipos de programas. En primer lugar, los PAV «**preparatorios**», no compensatorios, en los que se trabajan contenidos o habilidades específicas que pueden ser requeridos para acceder a ciertos estudios secundarios o superiores. Los participantes en los PAV preparatorios suelen tener un perfil social y académico más favorecido que el de los alumnos de los PAV compensatorios. En segundo lugar hablaremos de los PAV «**domésticos**». Por norma general, estos programas se concentran en el ámbito de la lectura (*reading at-home summer interventions*) y consisten en facilitar a los alumnos libros, guías y otros materiales de lectura para que los trabajen de forma autónoma o con ayuda de los padres durante las vacaciones de verano. Finalmente, incluiríamos también aquí los PAV «**residenciales**», que implican el internamiento de los alumnos en centros o campamentos de verano durante una parte o durante todo el período de actividades del programa. Estos programas suelen ir dirigidos a adolescentes y jóvenes con carencias académicas y problemáticas asociadas en el terreno actitudinal y conductual.

Esta revisión concentra su atención en los PAV compensatorios, dirigidos (es decir, no domésticos) y no residenciales. Las tres modalidades de PAV que aquí designamos como «especiales» se tienen en cuenta y se mencionan puntualmente a lo largo del texto con el único objetivo de servir como elemento de contraste del alcance de los impactos de los PAV objeto de atención

Esta revisión se ocupa de la efectividad de los programas de aprendizaje en verano (PAV) de orientación compensatoria dirigidos, por tanto, a alumnos con carencias competenciales y, a menudo, también sociales.



Preguntas que guían la revisión

Al tiempo que se considera la diversidad de intervenciones que pueden encajar en la categoría PAV, la revisión de evidencias que aquí se presenta quiere responder a las preguntas siguientes: ¿sirven los PAV para mejorar los resultados educativos de los niños y adolescentes que participan en ellos? ¿Y para mejorar sus competencias no cognitivas (en el terreno social, emocional y de las actitudes)? ¿Qué atributos o componentes de los PAV son más efectivos a la hora de propiciar estas mejoras? ¿Qué colectivos de alumnos tienen más que ganar con los PAV? En particular, ¿sirven los PAV para compensar el progreso educativo del alumnado más vulnerable y, por tanto, como medida contra la desigualdad educativa? ¿Son los PAV una intervención coste-efectiva? Y, por último, y en función de cómo hayamos podido responder a los interrogantes anteriores: ¿es recomendable extender y ampliar este tipo de programas en Cataluña? ¿En qué condiciones?

Revisión de la evidencia

Revisiones y estudios considerados

La implantación de programas de verano dirigidos a la mejora competencial y académica ha sido muy desigual en Cataluña, y es necesario decir que su despliegue ha generado muy poca evidencia sobre su potencial de impacto.¹ En consecuencia, para responder a las preguntas planteadas habrá que recurrir a evaluaciones y revisiones de estudios de programas desarrollados en otros países, sobre todo en países anglosajones.

En estos países, principalmente en los Estados Unidos, se ha podido acumular un volumen importante de evidencia sólida sobre la efectividad de los PAV. Una parte significativa de esta evidencia queda recogida en los metanálisis (5) y revisiones sistemáticas (2) que se mencionan en la tabla 1, y que representan la base empírica de la revisión de revisiones que aquí presentamos. De estos siete estudios, cinco se concentran en evaluaciones de programas de verano, mientras que los metanálisis de Kidron y Lindsay [3] y Lauer *et al.* [4] subsumen estos programas dentro de un marco más amplio de actividades fuera del colegio.

Los siete estudios reúnen un amplio conjunto de evaluaciones de impacto, tanto experimentales como cuasiexperimentales, de distintos PAV. Los programas analizados se concentran principalmente en la mejora competencial en lengua o matemáticas y, en menor medida, en el ámbito de las habilidades no cognitivas (sociales, emocionales o de salud).

Por norma general, los programas priorizan la participación de alumnos de primaria y secundaria con determinadas carencias académicas y, a menudo, también de carácter social. Su dosificación oscila entre 80 y 240 horas, distribuidas entre 6 y 8 semanas de actividad. Como ilustramos más adelante, estos PAV son también diversos en cuanto al perfil de los conductores de las actividades y en cuanto a la inclusión o no de actividades de ocio o de trabajo conductual.

Junto con los programas incluidos en estas revisiones, debemos referirnos al ensayo experimental de otros PAV implementados más recientemente, los resultados de los cuales han sido también considerados en esta revisión. Se trata de: Building Educated Leaders for Life (BELL) Summer Program [11], Elevate Maths [12] o Voluntary Summer Learning District Programs [13], en los Estados Unidos; Future Foundations Summer Programme [14], Summer Active Reading Programme [15] o el programa Discover Summer School [16], en el Reino Unido.

¹ Desde el año 2014, Ivàlua colabora en el análisis de los resultados *Èxit Estiu*, del Consorcio de Educación de Barcelona. En el marco de esta colaboración se ha probado experimentalmente la efectividad de una intervención basada en el uso del móvil como mecanismo de comunicación entre los institutos y las familias de los alumnos participantes. No obstante, a día de hoy, aún faltan por analizar los impactos de *Èxit Estiu* en su conjunto.

Tabla 1
Metanálisis y revisiones sistemáticas consideradas

Referencias	Tipo de programa	Competencias consideradas	Perfil de los alumnos	Dosificación de las actividades	Tamaño del efecto*
Metanálisis (n estudios)					
Cooper <i>et al.</i> [5] (n = 41)	PAV	Lectura y matemáticas	Alumnos de primaria y secundaria; bajo rendimiento, perfiles sociales diversos	Mayoría de programas entre 60 y 120 horas	+0,26 (lengua) +0,26 (matemáticas)
Kidron y Lindsay [3] (n = 30)	PAV y programas «fuera del colegio»	Lengua, matemáticas y <i>outcomes</i> no cognitivos	Alumnos de primaria y secundaria inferior; perfiles sociales y de rendimiento diversos	<u>PAV</u> : Entre 6 y 8 semanas; entre 6 y 8 horas al día	<u>PAV</u> : +0,16 (lengua)
Lauer <i>et al.</i> [4] (n = 53)	PAV y programas «fuera del colegio»	Lectura y matemáticas	Alumnos de primaria y secundaria; bajo rendimiento y/o socialmente vulnerables	<u>PAV</u> : Hasta 210 horas de actividad	<u>PAV</u> : +0,07 (lectura) +0,09 (matemáticas)
Kimy y Quinn [6] (n = 41)	PAV ordinarios y domésticos	Lectura	Alumnos de primaria y secundaria inferior; bajo rendimiento, perfiles sociales diversos	<u>PAV (ordinarios)</u> : Entre 70 y 175 horas de actividad (entre 4 y 8 horas diarias)	<u>PAV (ordinarios)</u> : +0,09 (lectura)
Quinn <i>et al.</i> [7] (n = 13)	PAV	Matemáticas	Alumnos de primaria y secundaria inferior; bajo rendimiento, perfiles sociales diversos	(no reportado)	+0,07 (matemáticas)
Revisiones sistemáticas (n estudios)					
McCombs <i>et al.</i> [8] (n = 13)	PAV	Lectura y matemáticas	Alumnos de primaria y secundaria inferior; bajo rendimiento, perfiles sociales diversos	(no reportado)	---
Terzian <i>et al.</i> [9] (n = 28)	PAV y otros programas de verano	Lengua, matemáticas y <i>outcomes</i> no cognitivos	Lengua, matemáticas y <i>outcomes</i> no cognitivos Alumnos de primaria y secundaria; bajo rendimiento, socialmente vulnerables	<u>PAV</u> : Entre 6 y 8 semanas; entre 6 y 8 horas al día	---

Fuente: elaboración propia a partir de https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Summer_schools_Toolkit_references.pdf

*Se presenta el valor estandarizado del efecto, de acuerdo con el estimador de Cohen [10] [24]. De esta manera, la medida del impacto resulta comparable entre programas. Partiendo de las indicaciones del propio Cohen, suele entenderse lo siguiente: valores en torno o inferiores al 0,2 indican un efecto pequeño; valores en torno al 0,5, un efecto mediano; valores en torno o superiores al 0,8, un efecto grande.

¿Mejoran los PAV los resultados educativos de los alumnos?

De manera general, parece demostrado que los programas de aprendizaje en verano pueden propiciar **impactos positivos significativos en el proceso de aprendizaje de los alumnos**. Según la síntesis de evidencia de la Education Endowment Foundation, la efectividad de estos programas, en conjunto, sería equivalente a una ganancia de dos meses de aprendizaje sobre el progreso académico medio de los alumnos en un curso escolar. En términos relativos, este es un impacto pequeño, inferior al que, de media, consiguen otras intervenciones educativas como la tutorización individual a lo largo del curso o los grupos cooperativos. Podemos concluir, sin

embargo, que la ganancia media de participar en un PAV es apreciable, es estadísticamente significativa y es especialmente destacable si consideramos la baja dosificación que es típica de estos programas.

El período de observación de los estudios revisados suele quedar circunscrito al mismo año académico en el que tiene lugar la intervención; muy a menudo los impactos se miden sobre los resultados que los alumnos obtienen justo después de implementar el programa o al comenzar el nuevo curso escolar. Este es el motivo de que no podamos pronunciarnos sobre la efectividad de estos programas más allá del corto plazo.

En cualquier caso, la evidencia revisada sugiere que los efectos de los PAV pueden ser variables y que esta variación depende de los objetivos y competencias que priorizan, de las características de las intervenciones y del perfil de los alumnos atendidos.

Los PAV pueden propiciar impactos positivos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Estos impactos equivaldrían a una ganancia de dos meses sobre el progreso académico medio de los alumnos en un curso escolar.



¿Qué competencias pueden mejorar los PAV?

En relación con los ámbitos competenciales que priorizan los PAV, la literatura revisada identifica:

- **Impactos bien documentados en el ámbito lingüístico, particularmente en el terreno de la lectura** [6] [9]. Los PAV que focalizan su acción en las competencias lingüísticas suelen ser efectivos. Este es, por ejemplo, el caso de los programas Read to Achieve Summer Literacy Day Camp [17], Summer Literacy Program [18] o KindergARTen Summer Camp [19]. Incluso algunos programas que combinan acciones dirigidas a mejorar la lectura junto con actividades de mejora de otras competencias (habitualmente las matemáticas) han mostrado tener un impacto diferencial especialmente positivo sobre el primer ámbito, el de la lectura (véase el recuadro 1, con el caso del programa Future Foundations [14]).

La evidencia es menos concluyente a la hora de determinar qué dimensiones de la competencia lectora (descodificación fonética, fluidez en la lectura, comprensión, etc.) son más sensibles a los efectos de los PAV.

Recuadro 1.

Future Foundations Summer Programme (Reino Unido)

Este es un programa de aprendizaje en verano impulsado en el año 2012 por la entidad Future Foundations. Su prueba piloto experimental se desarrolló durante el verano de 2013 en 43 colegios de Brighton y de dos localidades del área metropolitana de Londres (Enfield y Islington). Esta prueba piloto fue financiada por la Education Endowment Foundation y evaluada por investigadores de la Universidad de Durham.

Participaron en el experimento 435 alumnos de los dos últimos cursos de primaria (quinto y sexto) bien en situación socioeconómica desfavorecida (elegibles para beca comedor) o bien por debajo del nivel mínimo de competencias en matemáticas o lengua. La participación en el programa es voluntaria y gratuita y se extiende durante cuatro semanas de horario lectivo ordinario. El programa comprende dos tipos de actividad:

- a) Sesiones instructivas, de tipo compensatorio. Consisten en una clase de matemáticas y otra de lengua, de 75 minutos cada una, impartidas diariamente en horario de mañana por profesores de primaria y secundaria. Las sesiones se desarrollan en grupos reducidos (diez alumnos), siguen un currículum muy estructurado y cuentan con el apoyo de un mentor y un alumno «padrino».
- b) Sesiones recreativas y de enriquecimiento. Tienen lugar en horario de tarde e incluyen teatro, manualidades, juegos científicos, actividades deportivas y musicales.

El experimento consistió en distribuir aleatoriamente cuáles de los 435 alumnos candidatos recibirían la invitación para participar en el programa (239 alumnos) y cuáles se mantendrían como grupo de control (196 alumnos), para luego comparar los resultados de unos y otros una vez terminado el verano. En la medida en que la aleatorización consigue conformar dos grupos de alumnos (tratados y controles) equivalentes en sus características socioeconómicas y de rendimiento, los resultados de esta comparación indican los impactos del programa. De esta manera, el estudio resultante concluye:

- El programa tiene un impacto positivo en el rendimiento en lengua. Se trata de un impacto reducido (+0,17), pero estadísticamente significativo, equivalente a una ganancia de dos meses sobre el progreso medio a lo largo del curso. El impacto en lengua es superior entre los niños (ganancia de tres meses) que entre las niñas (ganancia de un mes).
- En cambio, el programa no tiene ningún impacto, ni positivo ni negativo, en el ámbito de las matemáticas.

Aparte del impacto, el estudio señala las limitaciones del programa y de sus gestores a la hora de captar y conseguir que participe el número de alumnos inicialmente previsto (1.000), así como la existencia de un porcentaje importante de participantes que no llega a terminar el programa.

El coste del programa, estimado en base a lo que representaría una intervención con 160 alumnos en un único centro, se situaría en torno a los 1.750 EUR por alumno, cantidad que incluye gastos administrativos, materiales y actividades (450 euros), costes salariales y de formación (1070 euros) y gastos de comedor y transporte (230 euros).

Más información a: Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2014). Future Foundation report and Executive summary. Education Endowment Foundation.

- **Evidencia de impacto en la mejora de las matemáticas, aunque menos sólida que en el ámbito lingüístico [9].** Algunos metanálisis corroboran la capacidad de los PAV para generar impactos positivos en el aprendizaje de las matemáticas [5] [7], y algunos programas experimentales recientes han obtenido resultados prometedores en esta materia; por ejemplo, los programas Elevate Math [12] o Voluntary Summer Learning Program [13].

Otros PAV con voluntad de mejorar estos aprendizajes no han conseguido, sin embargo, obtener impactos significativos a este respecto; por ejemplo, los programas BELL Summer- Middle [11] o Future Foundations [14] (recordemos que este último sí que conseguía tener un efecto significativo en el ámbito lingüístico).

- **Efectos limitados a la hora de mejorar los *outcomes* no cognitivos (principalmente, competencias socioemocionales, autoestima y hábitos) [9].** La literatura pone de manifiesto las dificultades que tienen los PAV para provocar impactos relevantes sobre *outcomes* que van más allá del ámbito estrictamente académico. Esta circunstancia es especialmente evidente en el caso de algunos programas que integran actividades dirigidas a mejorar ambos tipos de competencias, cognitivas y no cognitivas: por ejemplo, el BELL Summer Program [20] o el Voluntary Summer Learning Program [13] consiguen mejorar los resultados de los alumnos de primaria en lengua y matemáticas, respectivamente, pero no su motivación hacia los estudios o sus competencias autorregulativas. En el ámbito de la educación secundaria, el Summer Training and Education Program [21] muestra tener impactos moderados en la mejora de la lectura y las matemáticas, pero ningún efecto relevante en el terreno de las actitudes y las prácticas de riesgo.

- **Efectos limitados sobre el nivel de graduación en la educación secundaria [9].** Esta conclusión se refiere a los PAV dirigidos al alumnado de secundaria. Así, programas que pueden tener impactos positivos en otros *outcomes* académicos (o no cognitivos), tienen dificultades para conseguir mejoras en las tasas de graduación de los alumnos participantes; este es el caso del Upward Bound [22] [23] o del Summer Training and Education Program [21].

Los PAV son especialmente efectivos en lo que respecta a trabajar las competencias lingüísticas (sobre todo en lectura) y, en segundo lugar, las habilidades matemáticas. En cambio, tienen dificultades para mejorar los *outcomes* no cognitivos o el nivel de graduación en secundaria.



¿Cuáles son las características de los PAV efectivos?

¿Cuáles son los rasgos distintivos de los PAV que funcionan mejor? La evidencia revisada permite señalar las siguientes claves de éxito:

- **Programas bien estructurados y alineados con los contenidos curriculares del curso ordinario [5].** De forma general, se trata de que la oferta instructiva de los PAV parta de una estructura de contenidos y procedimientos bien diseñada y secuenciada a la vista de los niveles y las dimensiones de las competencias que hay que trabajar. Por ejemplo, el programa Summer Reading Camp Intervention [17], dirigido a alumnos socialmente desfavorecidos de primero de primaria, incluye bloques de actividades instructivas impartidas por profesores cualificados.

Estos bloques se orientan a proporcionar una instrucción sistemática de conciencia fonética, vocabulario, fluidez y comprensión lectora. Una parte de estas actividades se fundamenta en el uso de un currículum homologado de aprendizaje de la lectura (Open Court Series, 2000).

Así como en el caso de los PAV compensatorios (objeto central de esta revisión) es clave que lo que se trabaje en las sesiones instructivas esté bien alineado con los contenidos curriculares que deben ser «compensados», en el caso de los PAV preparatorios este alineamiento debe producirse principalmente con unos contenidos y competencias que los alumnos cursarán en un futuro inmediato [3] [9] [24].

- **Programas en los que los contenidos instructivos son impartidos por profesorado cualificado**, preferiblemente con experiencia acreditada en la materia que se trabaja y en el nivel de los alumnos [3] [9]. La evidencia revisada es clara en este punto: funcionan mejor los PAV que cuentan con profesores especialistas frente a los que únicamente disponen de personal voluntario o profesionales no cualificados. Al mismo tiempo se constata la importancia de **que estos profesores reciban formación y asesoramiento específico** sobre el tipo de procedimientos que exige la intervención en un marco particular como son las vacaciones de verano [8] [24]. La duración y los contenidos de esta formación pueden ser diversos.
- **Trabajar en grupos instructivos reducidos**, que no superen los quince alumnos, conducidos por profesores cualificados y, preferiblemente, con el apoyo de ayudantes o asistentes con perfiles diversos (a menudo estudiantes de secundaria o universitarios, o bien mentores voluntarios de la propia comunidad) [5] [9]. Este es el esquema que parece funcionar mejor en las sesiones instructivas de los PAV, un esquema que aplican programas como Voluntary Summer Learning Program [13], Future Foundations [14] o KindergARTen Summer Camp [19].
- **Combinar sesiones de instrucción con actividades de ocio y recreativas** (*enrichment activities*) [3] [4] [8] [9]. Casi todos los programas que se muestran efectivos en el terreno académico complementan su oferta instructiva con actividades regulares y dirigidas de enriquecimiento y recreo. Un esquema habitual es aquel en el que se programan diariamente actividades instructivas en horario de mañana (lengua y/o matemáticas) y actividades de ocio en el horario de tarde (teatro, manualidades, salidas, juegos científicos, actividades deportivas y musicales, etc.). Esta es, por ejemplo, la organización horaria de los programas BELL Summer Program [11], Future Foundations [14] y Summer Reading Camp Intervention ([tabla 2](#)) [17].

Uno de los motivos del éxito de incluir actividades de ocio dentro de los PAV radica en la capacidad que pueden tener estas actividades para que la participación resulte más atractiva y estimulante para los alumnos. De esta manera se consigue atraer y retener a los alumnos que más pueden beneficiarse del programa, sobre todo, al alumnado socialmente vulnerable.

Tabla 2

Horario de un día de actividades del programa Summer Reading Camp Intervention (alumnado de primaria)

Actividad	Horari
Instrucción en lectura	
a) Lectura de un cuento por parte del profesor	8:00
b) Instrucción fonética (grupo completo)	8:10
c) Ejercicios prácticos sobre la lección (trabajo individual)	8:25
d) Práctica de lectura (en parejas)	8:40
e) Lectura guiada e instrucción para la comprensión (grupos reducidos)	8:50
f) Escritura (grupos reducidos)	9:30
Actividades deportivas	10:30
Actividades artísticas	11:30
Comida	12:15
Piscina	12:45
Actividad sobre tema de la semana	14:00
Videojuegos	15:45
Asamblea de cierre	16:30

Font: Schacter *et al.* [17, p. 162]

- **Incluir sesiones de mentoría o tutorización individual dentro de la agenda de actividades del programa** [4] [9]. Este ingrediente parece efectivo como complemento de las sesiones instructivas y mejora las perspectivas de éxito de aquellos programas que buscan producir cambios actitudinales y de hábitos entre los adolescentes. Por ejemplo, programas como el Upward Bound [22] [23] o el LSYOU [25] hacen de la tutorización académica y personal uno de los principales puntales de su actuación.²

- **Involucrar a las familias y a la comunidad en las actividades del programa** [5] [8] [9]. Por una parte, se trata de implicar a las familias en actividades de orientación específicas dirigidas a mejorar el proceso de acompañamiento educativo y personal que realizan con sus hijos. La implicación familiar resulta esencial en el marco de los PAV «domésticos», cuyo aprovechamiento recae en gran medida dentro del ámbito de responsabilidad de las familias de los alumnos implicados [26] [27].

Por otra parte, se constata la importancia de que el organismo impulsor del PAV promueva la participación de las entidades, recursos, servicios y equipamientos del entorno, tanto en las tareas de difusión del programa y de captación de

² Para saber más sobre la efectividad de los programas de mentoría y sobre otros esquemas de tutorización 1x1 (un alumno, un tutor), consúltese el número 2 de la colección ¿Qué funciona en educación?

participantes como en el diseño e implementación de una parte de las actividades previstas.

- **Dosificación de las actividades ajustada a los objetivos del programa y al perfil de los alumnos participantes [8].** De manera general, se comparte la conveniencia de fijar unos parámetros temporales (duración de las sesiones, frecuencia y extensión en el calendario) que permitan cumplir con unos procesos y contenidos formativos de calidad y que, al mismo tiempo, no pongan en riesgo el mantenimiento del interés por parte de los jóvenes. Algunos estudios concluyen que la duración total de un PAV no debería ser inferior a 80 horas [24]. Otros concluyen que el incremento de la dosificación de los programas favorece más el aprendizaje de las matemáticas que el de la lectura [13]. En conjunto, los PAV que han demostrado su efectividad en estudios experimentales, ya sea en matemáticas o en la mejora de la competencia lectora, suelen cursarse durante un mínimo de cinco semanas, cinco días a la semana, y suelen programar actividades diarias a lo largo del equivalente a una jornada lectiva completa (continua o partida), dedicando aproximadamente la mitad de este tiempo a sesiones instructivas.

- **Los programas voluntarios pueden ser tan efectivos o más que los programas «obligatorios» [5].** Hay que decir que la gran mayoría de los programas considerados en esta revisión (incluidos en los metanálisis, así como otros evaluados más recientemente) son de carácter plenamente voluntario, tanto los que han demostrado que funcionan como los que no. Entre los programas «obligatorios» también encontramos intervenciones que tienen éxito y otras que no tienen tanto.

Entre los casos de éxito estaría el Chicago Summer Bridge Program [28] [29].

Iniciado en el año 1996, este fue uno de los primeros programas desarrollados en los Estados Unidos en el que la participación se definía con carácter obligatorio para los alumnos de primaria que no superasen un determinado umbral de rendimiento en la evaluación ordinaria (antes de verano) y que aspirasen a promocionar de curso. Las evaluaciones cuasiexperimentales que se han realizado sobre este programa han concluido que el hecho de participar en él tiene efectos positivos sobre el rendimiento en lengua y matemáticas.

Un programa de características similares, la Summer School Academy, puesta en marcha el año 2004 en la ciudad de Nueva York, ha sido evaluado con la misma metodología cuasiexperimental y ha reportado resultados también similares [30].

- **Atraer hacia el programa al alumnado socialmente desfavorecido y retenerlo en él [8] [9].** Diversos estudios han documentado las dificultades que tienen muchos PAV para captar a los alumnos más vulnerables y, en los casos en que lo consiguen, para que acaben terminando el programa. Esto sucede tanto en el caso de los PAV obligatorios como en el de los PAV voluntarios, pero en estos últimos especialmente. Una condición básica para favorecer la participación de este perfil de alumnos pasa por **garantizar su gratuidad**. De hecho, todos los programas considerados en esta revisión son gratuitos, y la mayoría de ellos subvenciona el transporte a los alumnos que necesitan desplazarse.

Conviene tener en cuenta que es el alumnado con carencias sociales el que más suele beneficiarse de los efectos de los PAV y que estos efectos se incrementan cuando el programa se completa en su totalidad.

• Programas basados en la evidencia

[5] [6]. Tener en cuenta el conocimiento acumulado sobre la efectividad de los distintos tipos de PAV en el momento de afrontar el diseño o la reforma de uno de estos programas incrementa su probabilidad de éxito. Así, por ejemplo, el Voluntary Summer

Learning Program [13] ha incentivado actuaciones que tengan en cuenta los resultados de la investigación en cuanto al tamaño de los grupos de instrucción (máximo de 15 alumnos), el perfil de los docentes (profesores cualificados), la dosificación de la intervención (no menos de tres horas diarias de instrucción, cinco días a la semana durante un mínimo de cinco semanas), la combinación de las sesiones instructivas con otros tipos de intervención (actividades recreativas y de enriquecimiento) y la accesibilidad general al programa (participación y transporte gratuitos). Por su parte, el diseño de los contenidos instructivos del Summer Literacy Program [18] se alinea con las propuestas y buenas prácticas del catálogo del National Reading Panel (2000) (recuadro 2).

• **Los programas «domésticos» pueden ser efectivos en la mejora de la competencia lectora, aunque en este caso la evidencia es mixta** [6]. Nos referimos a aquellas intervenciones que pasan por facilitar a los alumnos libros, guías y otros materiales de lectura para que los trabajen de forma autónoma o con ayuda de los padres durante las vacaciones de verano. Algunos de estos programas han resultado efectivos (por ejemplo, la intervención Summer Book Distribution en el estado de Florida [31]), mientras que otros no lo han sido (Summer Active Reading Programme en el Reino Unido [15]). En todo caso, lo que parece incrementar las probabilidades de éxito de estos programas es que los alumnos (e incluso sus familias) reciban, antes de finalizar el curso, unas orientaciones y una guía específica por parte del profesorado (*scaffolding*) que les informe sobre la manera de realizar y aprovechar estas lecturas [26].

• **Los programas «residenciales» parecen especialmente adecuados para trabajar los outcomes no cognitivos de los adolescentes (actitudes, hábitos y prácticas)** [9]. Así, los PAV que implican el internamiento de los alumnos durante todo el programa o durante una parte de él consiguen mejoras actitudinales y conductuales que otros PAV tienen dificultades para obtener. Hay que decir que estas ganancias en *outcomes* no cognitivos no se producen a costa de otros posibles beneficios en el terreno estrictamente académico. Los estudios experimentales de este tipo de programas (como el Upward Bound [22] [23] o el LSYOU [25]) así lo demuestran.

Los programas «preparatorios» pueden ser tan efectivos como los PAV «compensatorios» en la mejora de las competencias en lengua y matemáticas [4][9]. Recordemos que como preparatorios consideramos aquellos programas que trabajan contenidos y competencias específicas que se

Los PAV ganan efectividad cuando combinan sesiones de instrucción en grupos reducidos conducidas por profesores cualificados con actividades de ocio, y cuando tienen una duración y una intensidad ajustadas a los objetivos previstos y al perfil de los alumnos.



Los PAV «voluntarios» pueden ser tan efectivos como los PAV «obligatorios», y los PAV «preparatorios» tanto como los de tipo «compensatorio». Los PAV «domésticos» son efectivos cuando los profesores han podido orientar a los alumnos antes de terminar el curso.



Recuadro 2.

Summer Literacy Program (Estados Unidos)

En el verano de 2010, investigadores de la Universidad de Oregón evaluaron experimentalmente los impactos de un programa de aprendizaje en verano impulsado por un distrito escolar del noroeste de los Estados Unidos. Este programa se ha dirigido tradicionalmente a alumnos de infantil (*kindergarten*) y de primero de primaria con un grado elevado de dificultades en lectura. El experimento en cuestión —que contaba con la financiación del Institute of Education Sciences (US Department of Education) — se diseñó para probar la efectividad de una extensión del programa a alumnos de estos mismos cursos, pero con un grado moderado de dificultades en lectura. Tanto el programa convencional como la intervención objeto de evaluación comparten un enfoque preventivo y compensatorio.

Participan en el experimento 46 alumnos de infantil y 47 de primero de primaria con un nivel moderado de dificultad en competencia lectora, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas realizadas pocas semanas antes del inicio de las vacaciones de verano. Las actividades del programa se despliegan durante cinco semanas, cuatro mañanas a la semana y tres horas y media cada mañana, y consisten en: a) clases diarias de dos horas en grupos no superiores a veinte alumnos, impartidas por profesores cualificados en las que se trabajan aspectos relacionados con la conciencia fonética, la comprensión del alfabeto y la fluidez lectora; b) sesiones de práctica de la lectura en grupos de tres a cinco alumnos.

Para evaluar los impactos de la intervención sobre los alumnos invitados a participar (grupo de tratamiento), se construyeron dos grupos de control, uno con alumnos de infantil y otro con alumnos de primaria, mediante un procedimiento de asignación aleatoria. De esta manera se configuran las muestras de estudio siguientes: en el curso *kindergarten*, 24 alumnos invitados a participar y 22 controles; en primero de primaria, 23 alumnos invitados a participar y 24 controles. Finalmente se procedió a comparar los resultados obtenidos por unos grupos y otros en unas nuevas pruebas estandarizadas realizadas al inicio del curso siguiente.

Este ejercicio permite a los autores del estudio determinar la existencia de impactos positivos del programa sobre los *outcomes* considerados. En concreto: a) en el curso *kindergarten*, se detecta un impacto relevante en el dominio del alfabeto (+0,69); b) en primero de primaria, se observa un impacto también notable en el ámbito de la fluidez lectora (+0,61); c) no se detectan efectos diferenciales del programa en función de las características sociodemográficas de los alumnos.

Más información en:

Zvoch, K. & Stevens, J. J. (2013). Summer School Effects in a randomized field trial. *Early Childhood Research Quarterly*. 28(19): 24-32

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2013, February). WWC review of the report: Summer school effects in a randomized trial.

establecen como requisitos o como conocimientos aconsejables para acceder a determinados estudios secundarios o superiores. Si bien es cierto que los participantes en estos PAV suelen tener un perfil académico y también social menos desfavorecido que los participantes en PAV compensatorios, hay que decir que una parte de los programas preparatorios se dirigen a alumnos con carencias académicas o, al menos, con riesgo de no progresar adecuadamente en determinadas materias en cursos futuros. Un ejemplo de intervención efectiva de este último tipo lo encontramos en Elevate Math [12], un programa diseñado por la Silicon Valley Education Foundation y desarrollado en el condado de Santa Clara (California) desde el año 2012. Durante 19 días y 4 horas diarias, este programa prepara a los alumnos para la asignatura de álgebra que deberán cursar a lo largo de la secundaria superior, y se da prioridad a los estudiantes con niveles medios de dificultad en esta materia.

¿Qué alumnos tienen más que ganar con los PAV?

En lo que atañe al perfil de los alumnos que más se benefician de estos programas, la revisión realizada permite concluir:

- **Los PAV son beneficiosos para el progreso de los alumnos de bajo rendimiento y, de manera especial, para los alumnos socialmente desfavorecidos (si bien la evidencia no es definitiva respecto a esto último).** Hay que considerar que la mayoría de los PAV, sobre todo los de tipo compensatorio, se dirigen prioritariamente a alumnos con carencias académicas y, a menudo también, de índole social. Por este motivo no siempre pueden distinguirse los efectos diferenciales que estos programas pueden tener sobre perfiles de alumnos marcadamente contrastados. En todo caso, los metanálisis y los estudios experimentales más recientes sitúan al alumnado académica y socialmente vulnerable como el más sensible a los efectos positivos de los PAV [3] [6] [7].
- **Los PAV suelen funcionar mejor entre los alumnos de primaria que entre los de secundaria [3] [4], aunque la evidencia en este sentido tampoco es definitiva [5] [8].** Por ejemplo, mientras que algunos programas que han sido implementados con alumnos de primaria y de secundaria se han mostrado más efectivos entre los primeros que entre los segundos (este sería el caso del BELL Summer Program [11] [20], véase el recuadro 3), otras intervenciones no han reportado impactos significativamente diferentes en función del curso del alumno (este es el caso de los programas «obligatorios» de Chicago y Nueva York antes mencionados). Las dificultades añadidas que los PAV pueden encontrarse en el ámbito de la educación secundaria es probable que tengan que ver con el perfil actitudinal y motivacional de los alumnos a los que a menudo van dirigidos.

Los PAV son especialmente efectivos entre los alumnos de primaria con carencias académicas y también sociales.



Recuadro 3.

Building Educated Leaders for Life (BELL) Summer Program (Estados Unidos).

En el año 2015, 13.300 alumnos de primaria y de secundaria de 21 estados de los Estados Unidos participaron en el programa BELL Accelerated Learning Summer Program. Este programa lo impulsa la organización Building Educated Leaders for Life desde el año 1992 y cuenta con financiación tanto pública como privada.

El programa, de carácter gratuito y voluntario, está dirigido a alumnos de primaria y de secundaria inferior de entornos desfavorecidos y con determinadas carencias competenciales. Su objetivo es compensar estas carencias y contrarrestar el efecto desigualador de la *summer loss*. Las actividades del programa se realizan en horario lectivo durante seis semanas, cinco días a la semana, e incluyen: a) sesiones de instrucción en lengua y matemáticas, en grupos reducidos (10-15 alumnos), impartidas por profesores cualificados con el apoyo de ayudantes mentores (horario matinal); b) actividades deportivas, artísticas y científicas (horario de tarde); charlas a cargo de invitados y excursiones (los viernes).

En el año 2005, Chaplin y Capizzano (2006) evaluaron los impactos de este programa entre el alumnado de primaria a través del experimento siguiente: Los 1.100 alumnos que solicitaron el programa en Nueva York y Boston fueron distribuidos de manera aleatoria entre grupo de tratamiento (alumnos que participan en el programa) y grupo de control (no participan). Una vez hecho esto, el estudio examinó los niveles de lectura, las habilidades sociales y el grado de implicación de las familias de los alumnos tratados y de los alumnos control tanto antes del programa como una vez iniciado el curso siguiente. Sus conclusiones fueron estas: a) el programa tiene impactos positivos significativos en competencia lectora (ganancia equivalente a un mes sobre el progreso académico medio) y en el grado de acompañamiento escolar por parte de las familias; b) no se observan, en cambio, impactos en términos conductuales, de autoestima ni de seguridad ante los estudios.

Más recientemente, Somers *et al.* (2015) han evaluado los efectos del programa BELL entre los alumnos de secundaria inferior de tres distritos escolares, siguiendo un diseño también experimental (1.032 alumnos fueron distribuidos aleatoriamente entre participantes y controles). Los resultados en este caso son menos alentadores que los de Chaplin y Capizzano. Entre los alumnos de secundaria inferior, no parece que el programa tenga ningún efecto sobre el rendimiento en lectura ni sobre su nivel de motivación hacia la escolarización. Únicamente se detecta un efecto positivo reducido, y estadísticamente no significativo, en el aprendizaje de las matemáticas. Este estudio vuelve a poner de manifiesto las dificultades que encuentran los programas de verano de carácter voluntario para reclutar participantes.

Más información en:

Chaplin, D., & Capizzano, J. (2006). *Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life*. Washington, DC: The Urban Institute.

Somers, M.-A., Welbeck, R., Grossman, J. B., & Gooden, S. (2015). *An Analysis of the Effects of an Academic Summer Program for Middle School Students*. New York: MDRC.

¿Son los PAV una inversión coste-efectiva?

No todas las evaluaciones de impacto de los PAV incluyen un balance económico de la inversión que representan, y menos aún de su coste-efectividad. Teniendo esto en cuenta, destacaríamos los titulares siguientes:

- **El coste de los PAV** es enormemente variable y depende del tipo y la dosificación de las actividades, del personal encargado de conducirlos, de si se contemplan acciones formativas para los docentes, del número de alumnos, de la infraestructura requerida o de los servicios que se facilitan (desayuno, comida, transporte, materiales, etc.). Utilizando fuentes y estudios diversos, McCombs *et al.* [8] han estimado que el coste total de un PAV conducido por profesores cualificados que cubra el coste de transporte y comedor y que programe actividades durante cinco semanas, cinco días a la semana y seis horas al día, puede situarse entre los 1.000 y los 2.500 euros por alumno participante.

La partida principal del coste de estos programas suele corresponder al capítulo de personal contratado. Por este motivo, el coste de los PAV «domésticos» reducen drásticamente su importe hasta situarse en cantidades cercanas a los cien euros.

- **Falta evidencia sobre la relación coste-efectividad de los PAV.** Las conclusiones extraídas de algunos estudios permiten aventurar que los PAV, gracias a su carácter intensivo y concentrado en el tiempo, pueden resultar más coste efectivos que otras actua-

ciones más estructurales (como, por ejemplo, la reducción de la ratio de alumnos durante el curso escolar o la extensión general del calendario académico) [29], particularmente los PAV «domésticos» que consiguen impactos positivos relevantes [27]. Sin embargo, a fecha de hoy no hay estudios que corroboren (o refuten) este extremo.

Algunos estudios indican que los PAV pueden ser más coste-efectivos que políticas más estructurales, como la reducción de ratios de alumnos por clase o la extensión del calendario académico.



Resumen

De acuerdo con la evidencia revisada, parece estar claro que los PAV pueden resultar beneficiosos para los resultados educativos de los alumnos. Estos beneficios tienen un alcance inferior al de otras intervenciones educativas implementadas a lo largo del curso, pero no dejan de ser significativos y destacables si se considera la corta duración de estos programas. Más aún, en tanto que estos beneficios los experimentan principalmente alumnos con carencias académicas y, a menudo, también sociales, podemos hablar de los PAV como un instrumento corrector del efecto desigualador de la *summer loss*, es decir, un mecanismo de igualación de oportunidades. Pero no todos los PAV funcionan igual de bien.

Por una parte, hemos constatado que estos programas son especialmente efectivos a la hora de trabajar las competencias lingüísticas (principalmente en lectura) y, en segundo lugar, las habilidades matemáticas, percibiéndose sus beneficios sobre todo entre los alumnos de primaria.

Por otra parte, hemos identificado algunos atributos susceptibles de incrementar la probabilidad de éxito de los PAV, entre otros: 1) una estructura bien secuenciada y alineada con los contenidos del curso ordinario; 2) trabajar en grupos instructivos reducidos conducidos por profesores cualificados con formación en el programa y con el apoyo de ayudantes o asistentes de perfiles diversos; 3) combinar sesiones de instrucción con actividades de ocio y recreativas; 4) incluir sesiones de mentoría o tutorización individual; 5) involucrar a las familias y a la comunidad; 6) una dosificación ajustada a los objetivos del programa y al perfil de los alumnos; 7) atraer y retener a los alumnos académica y socialmente vulnerables; 8) basar el diseño del programa en la evidencia disponible. Al mismo tiempo hemos comprobado que: a) los PAV voluntarios pueden funcionar igual de bien que los «obligatorios»; b) los PAV «domésticos» pueden ser efectivos, siempre y cuando el profesorado proporcione una cierta orientación; c) los PAV «residenciales» tienden a funcionar y a ser especialmente adecuados para trabajar en los *outcomes* no cognitivos de los adolescentes; d) los PAV «preparatorios» muestran un potencial de impacto similar al de los «compensatorios», si bien sobre un colectivo de alumnos habitualmente menos desfavorecido; e) los PAV parecen más coste-efectivos que otras medidas estructurales implementadas a lo largo del curso ordinario.

Teniendo en cuenta estas conclusiones, la [tabla 3](#) resume las ventajas y las limitaciones que pueden representar los PAV y su implementación.

Podemos hablar de los PAV como de un instrumento corrector de la *summer loss*, es decir, un mecanismo de igualación de oportunidades. Sin embargo, no todos los PAV son igual de efectivos.



Tabla 3
Argumentos a favor y en contra de los PAV

A favor	En contra
Los PAV, voluntarios y obligatorios, pueden tener impactos positivos en el rendimiento de los alumnos	Falta evidencia sobre los impactos de estos programas más allá del corto plazo
Combinar instrucción y ocio mejora las perspectivas de éxito de los programas	Esta combinación requiere de unos espacios y unas infraestructuras no siempre disponibles
La evidencia de impacto de estos programas es sólida en el campo de la lectura y prometedora en matemáticas	Los impactos en los <i>outcomes</i> no cognitivos suelen ser limitados o inexistentes
Los programas más efectivos cuentan con profesores cualificados y mentores, trabajan en grupos reducidos y tienen una dosificación relativamente intensa	El coste de los programas más efectivos puede ser elevado (volumen de horas de dedicación de profesores especialistas y ratios alumno/profesor)
Los PAV incrementan su probabilidad de éxito cuando profesores y ayudantes reciben una formación específica sobre el programa	Las actividades formativas de profesores y ayudantes pueden tener un coste económico y de gestión importante
Los programas ganan efectividad cuando se estructuran en relación con la escolarización ordinaria	Los programas desarrollados fuera del calendario lectivo pueden encontrar dificultades para adecuarse a los contenidos específicos de cada curso y centro educativo
Los PAV son especialmente efectivos entre los alumnos de primaria socialmente desfavorecidos y con dificultades de aprendizaje	La efectividad de los PAV parece reducirse en la educación secundaria
La efectividad de los PAV mejora cuando estos consiguen atraer y retener al alumnado socialmente vulnerable	Alumnos vulnerables con barreras objetivas (coste directo o de oportunidad) o subjetivas (falta de información o motivación) a la participación
Evidencia prometedora de que los PAV son una actuación coste-efectiva, comparada con otras medidas estructurales a lo largo del curso	Esta evidencia es aún muy limitada
Los PAV «domésticos» pueden ser efectivos cuando cuentan con la guía del profesorado	La orientación por parte del profesorado debe tener lugar justo antes de terminar el curso, cuando la agenda de los docentes suele estar sobrecargada
Los PAV «residenciales» pueden favorecer los <i>outcomes</i> no cognitivos de los adolescentes	El componente de internamiento de estos programas puede tener un coste económico y de gestión importante
Los PAV «preparatorios» pueden ser tan efectivos como los PAV «compensatorios»	El alumnado de los PAV «preparatorios» suele tener un perfil social y académico más favorecido que los participantes en los PAV «compensatorios»

Fuente: Elaboración propia.

Implicaciones para la práctica

Mientras no se produzca en Cataluña un replanteamiento profundo del calendario escolar que, entre otras cosas, esponje el período de vacaciones que ahora mismo se concentra en el verano, todo apunta a que los PAV están llamados a convertirse en un instrumento de gran relevancia en la lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades educativas. A juzgar por los resultados de esta revisión, podríamos concluir que los PAV están en condiciones de cumplir esta función, al menos en parte.

En efecto, el éxito de los PAV no está siempre garantizado. Depende de que tengan en cuenta una serie de características que pueden marcar la diferencia, características que tienen que ver con sus contenidos, metodologías y procedimientos.

De estas consideraciones y de las conclusiones enumeradas en el apartado anterior podríamos extraer cuatro implicaciones para el diseño y la práctica de los PAV en nuestro país:

- **Convendría reforzar y ampliar los PAV voluntarios de tipo compensatorio** en los que participan alumnos de educación infantil y primaria, pero también de secundaria obligatoria, priorizando en todo caso la atención a los alumnos con desventajas académicas y también sociales. En el caso del alumnado de secundaria que pueda presentar problemáticas conductuales, debería contarse con servicios intensivos de acompañamiento y apoyo individualizado que complementen las actividades «ordinarias» de los PAV.
- **Es necesario garantizar que los PAV lleguen al alumnado socialmente desfavorecido.** Como decíamos, este es un perfil de alumnos que puede experimentar barreras económicas o subjetivas (falta de información o de motivación) para participar en estos programas. Para superar estas barreras, los PAV deberían asegurar su gratuidad y ofrecer servicios también gratuitos de transporte y comedor. Otras barreras pasan por mejorar la difusión de los programas, en particular los de carácter voluntario, implicando en este proceso a centros educativos, servicios y entidades locales.
- **En todo caso, sería conveniente que el diseño de los PAV tuviera en cuenta los factores de éxito antes señalados,** entre otros, combinar un currículum instructivo bien estructurado con actividades de ocio y enriquecimiento cultural, apostar por el trabajo en grupos reducidos conducidos por profesores cualificados con el apoyo de maestros ayudantes y mentores, o contar con una duración cercana a las cinco semanas y una dedicación diaria similar al de una jornada lectiva completa.
- **Al mismo tiempo que apostamos por que el diseño de los PAV en Cataluña tenga en cuenta lo que nos dice la evidencia internacional, insistimos también en la necesidad de evaluarlos.**

Solo así podremos conocer cómo funcionan en nuestro entorno más cercano, qué impactos globales tienen, cuáles de sus componentes son más efectivos, qué perfil de alumno sale más beneficiado y, a partir de aquí, qué margen de mejora y de innovación queda por recorrer.



Sería aconsejable: a) extender los PAV voluntarios de tipo compensatorio, garantizando la participación del alumnado con desventajas académicas y también sociales; b) basar el diseño de los PAV en los factores de éxito indicados y evaluar sus impactos en Cataluña.

Bibliografía

- [1] Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, L., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- [2] Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic Press.
- [3] Kidron, K. & y Lindsay, J. (2014). The Effects of Increased Learning Time on Student Academic and Nonacademic Outcomes: Findings from a Meta-Analytic Review. Regional Educational Laboratory Appalachia, REL 2014-015.
- [4] Lauer, P.A., Akiba, M., Wilkerson, S.B., Apthorp, H.S., Snow, D. & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students, *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313.
- [5] Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J.C., Muhlenbruck, L. & Borman, G.D. (2000). Making the Most of Summer School: A Meta-Analytic and Narrative Review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), i-127.
- [6] Kim, J.S. & Quinn, D.M. (2013). The Effects of Summer Reading on Low-Income Children's Literacy Achievement From Kindergarten to Grade 8: A Meta-Analysis of Classroom and Home Interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- [7] Quinn, D.M., Lynch, D., & Kim, J.S. (2014). Summer Math Interventions and Income Status: A Meta-Analysis, Harvard University.
- [8] McCombs, J.S., Augustine, C.H., Schwartz, H.L., Bodilly, S.J., McInnis, B., Lichter, D.S., & Cross, A.B. (2011). *Making summer count. How summer programs can boost children's learning*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- [9] Terzian, M., Moore, K.A., & Hamilton, K. (2009). Effective and promising summer learning programs and approaches for economically-disadvantaged children and youth. Child Trends & Wallace Foundation.
- [10] Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Academic press.
- [11] Somers, M.A., Welbeck, R., Grossman, J.B., & Gooden, S. (2015). An Analysis of the Effects of an Academic Summer Program for Middle School Students. New York: MDRC.
- [12] Snipes, J., Huang, C.W., Jaquet, K., & Finkelstein, N. (2015). The Effects of the Elevate Math Summer Program on Math Achievement and Algebra Readiness. IES-NCEERA and WestED.
- [13] McCombs, J.S., Pane, J.F., Augustine, C.H., Schwartz, H.L., Martorell, P., & Zakaras, L. (2015). *Ready for fall?: Near-Term Effects of Voluntary Summer Learning Programs on Low-Income Students' Learning Opportunities And Outcomes*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- [14] Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B.H. (2014). Future Foundations. Evaluation Report and Executive Summary. London: Education Endowment Foundation.
- [15] Maxwell, B., Connolly, P., Demack, S., O'Hare, L., Stevens, A., & Clague, L. (2014). Summer Active Reading Programme. Evaluation Report and Executive Summary. London: Education Endowment Foundation.
- [16] Torgerson, D., Torgerson, C., Ainsworth, M.H., Heaps, M.C., & Mitchell, N. (2014). Discover Summer School: London: Education Endowment Foundation.
- [17] Schacter; J. & Jo, B. (2005). Learning when school is not in session: a reading summer day-camp intervention to improve the achievement of exiting First-Grade students who are economically disadvantaged. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 158-169.
- [18] Zvoch, K. & Stevens, J.J. (2013). Summer school effects in a randomized field trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 24-32.
- [19] Borman, G.D., Goetz, M.E., & Dowling, N.M. (2009). Halting the Summer Achievement Slide: A Randomized Field Trial of the KindergARTen Summer Camp. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(2), 133-147.
- [20] Chaplin, D. & Capizzano, J. (2006). Impacts of a summer learning program: A random assignment study of Building Educated Leaders for Life (BELL). Washington, DC: Urban Institute.
- [21] Walker, G. & Vilella-Velez, F. (1992). An Anatomy of a Demonstration: *The Summer Training and Education Program (STEP) from Pilot through Replication and Postprogram Impacts*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- [22] Myers, D., Olsen, R., Seftor, N., Young, J., & Tuttle, C. (2004). The Impacts of Regular Upward Bound: Results from the Third Follow-Up Data Collection. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Reference No. 8464-600.

- [23] Seftor, N., Mamun, A., & Schirm, A. (2009). The impacts of regular Upward Bound on postsecondary outcomes 7-9 years after scheduled high school graduation: Final report. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- [24] McLaughlin, B. & Pitcock, S. (2009). Building quality in summer learning programs: Approaches and recommendations. National Summer Learning Association and The Wallace Foundation.
- [25] Shapiro, J.Z., Gaston, S.N., Hebert, J.C. & Guillot, D.J. (1986). *LSYOU (Louisiana State Youth Opportunities Unlimited) projec evaluation*. Baton Rouge, LA: College of Education Administrative and Foundational Services, Louisiana State University.
- [26] Kim, J.S. & White, T.G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 1-23.
- [27] Kim, J.S. (2006). Effects of a Voluntary Summer Reading Intervention on Reading Achievement: Results From a Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(4), 335-355.
- [28] Jacob, B.A. & Lefgren, L. (2004). Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Design. NBER Working Paper No. 8918.
- [29] Matsudaira, J.D. (2008). Mandatory summer school and student achievement. *Journal of Econometrics*, 142(2), 829-850.
- [30] Mariano, L.T. & Martorell, P. (2013). The Academic Effects of Summer Instruction and Retention in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1), 96-117.
- [31] Allington, R.L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C., & Nowak, R. (2010). Addressing Summer Reading Setback Among Economically Disadvantaged Elementary Students. *Reading Psychology*, 31(5), 411-427.

Primera edició: mayo de 2016
© Fundació Jaume Bofill, Ivalua, 2016
fbfill@fbfill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbfill.cat

Autores: Miquel Àngel Alegre
Edició: Fundació Jaume Bofill
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Maquetació: Enric Jardí
Traducció: Cristina Yugo Cano
ISBN: 978-84-945870-0-9

Con la colaboració de:

eduCaixa
 Obra Social "la Caixa"

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons de **Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada (by-nc-nd)**. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la obra siempre que se reconozca su autoría. No se permite el uso comercial de la obra ni la generación de obras derivadas.

