



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

3

maig de 2016

Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes?

Miquel Àngel Alegre Canosa

Les vacances d'estiu deturen el ritme d'aprenentatge d'infants i adolescents, i en molts casos el fan retrocedir. En un context com el nostre, on uns llargs períodes de vacances estivals conviuen amb uns indicadors educatius generals bastant millorables, els programes d'aprenentatge a l'estiu semblen cridats a acomplir una funció central en la millora de les oportunitats educatives. Aquesta revisió d'evidència es pregunta fins a quin punt aquests programes poden acomplir aquesta funció.

“Massa temps l'educació s'ha basat en inèrcies i tradicions, i els canvis educatius en intuïcions o creences no fonamentades. El moviment “què funciona” irromp en el món de l'educació amb un objectiu clar: promoure polítiques i pràctiques educatives basades en l'evidència. Ivàlua i la Fundació Jaume Bofill s'alien per fer avançar aquest moviment a casa nostra.”



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes?



Miquel Àngel Alegre Canosa

Analista de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques (Ivàlua). Expert en avaluació de polítiques educatives i coresponsable de la publicació *Què funciona en educació*.

Motivació

Durant les etapes de l'ensenyament obligatori, els alumnes catalans tenen al voltant de vuitanta-cinc dies de vacances durant els mesos d'estiu. Aquesta circumstància situa Catalunya, i també Espanya, entre els països de l'OCDE amb menys dies lectius durant el curs escolar i amb una major concentració dels dies festius durant el període estival.

Les vacances escolars d'estiu plantegen dos reptes d'especial rellevància. D'una banda, generen problemes de conciliació familiar, particularment en aquelles llars on treballen tots dos progenitors i on no es disposa dels recursos econòmics suficients per inscriure els fills en l'oferta existent activitats d'estiu.

D'altra banda, les vacances d'estiu deturen el ritme d'aprenentatge d'infants i adolescents, i en molts casos el fan retrocedir; és el que es coneix amb el nom de *summer loss*. Més encara, la recerca internacional ha demostrat que aquesta pèrdua en els aprenentatges no afecta tots els alumnes per igual, sinó que principalment es produeix entre els grups socialment més vulnerables. Aquest efecte diferencial provoca un eixamplament cíclic, acumulat estiu rere estiu, de les desigualtats educatives entre els fills de famílies socioeconòmicament i culturalment afavorides i els fills de famílies desafavorides [1] [2].

Aquest estudi centra l'atenció en aquells programes d'estiu que persegueixen millorar els aprenentatges dels alumnes més vulnerables i en revisa l'efectivitat en l'assoliment d'aquest objectiu. En un context com el nostre, on uns llargs períodes de vacances estivals conviuen amb uns indicadors educatius generals bastant millorables, aquests programes semblen destinats a acomplir una funció central com a instruments de millora de les oportunitats educatives.

Les vacances d'estiu deturen el ritme d'aprenentatge d'infants i adolescents, i en molts casos el fan retrocedir; és el que es coneix amb el nom de *summer loss*. La recerca ha demostrat que aquest retrocés afecta particularment els alumnes més vulnerables.



De quins programes parlem

D'activitats organitzades d'estiu n'hi ha de molts tipus: des dels casals o les colònies d'estiu ("ordinàries", musicals, d'idiomes, esportives, etc.) fins als plans de reforç o acceleració escolar, passant per programes d'activitats culturals o d'educació en valors. De fet, és habitual que un mateix programa d'estiu incorpori activitats de perfil divers.

Aquesta revisió s'ocupa d'aquells programes d'estiu en què les activitats d'aprenentatge formal tenen un pes central. Parlem d'activitats principalment compensatòries (*remedial*), dirigides a millorar les mancances dels alumnes en diferents àrees curriculars (sobretot en llengua i matemàtiques i, menys freqüentment, en ciències); ben sovint aquests alumnes tenen, a més, un perfil social desfavorit. En direm **programes d'aprenentatge a l'estiu o PAE** (per equivalència amb el terme anglès *summer learning programs*).

A banda del perfil i contingut de les activitats formals i no formals que incloguin, els PAE es poden distingir entre si en funció de diferents variables de caràcter operatiu, entre les quals hi ha les següents:

- *Naturalesa obligatòria o voluntària del programa.* Es fa referència a si la participació en el programa s'estableix, o no, com a condició obligada per continuar els estudis (per exemple, passar de curs) o acreditar un determinat títol acadèmic. Entenem com a programes obligatoris aquells que incorporen alguna d'aquestes condicions, i com a voluntaris aquells que es cursen de manera incondicional.
- *Dosatge.* Remet a la durada, freqüència i extensió en el calendari de les activitats. Típicament es té en compte el nombre de setmanes, dies per setmana i hores per dia en què infants i joves participen en les activitats del programa.
- *Perfil dels participants i criteris d'accés.* Relatiu a les característiques sociodemogràfiques (edat, sexe, curs, estatus socioeconòmic i cultural...), cognitives (nivell competencial i de rendiment, assignatures suspeses...) i no cognitives (habilitats socials, emocionals, autoestima, hàbits de conducta...) dels alumnes participants en el programa. Una part important dels PAE contempen algunes d'aquestes variables com a requisits d'accés al programa; altres PAE no ho fan.
- *Perfil dels responsables o conductors de les activitats.* Acostumen a establir-se diferències en funció del nivell de qualificació i especialització del personal responsable de planificar i dur a terme les activitats del programa. Es pren també en consideració si es tracta de personal voluntari (amb formació complementària o sense) o professionals remunerats.
- *Espai de realització de les activitats.* Els programes poden diferir segons si les activitats es desenvolupen en el mateix recinte escolar o en altres espais oberts a la comunitat (principalment, equipaments públics o d'entitats del tercer sector).
- *"Casos especials".* Sota aquesta categoria incloem tres tipus de programes. En primer lloc, els PAE "**preparatoris**", no compensatoris, en què es treballen continguts o habilitats específiques que pot requerir l'accés a certs estudis secundaris o superiors. El perfil social i acadèmic dels participants en els PAE preparatoris acostuma a ser més afavorit que el dels alumnes dels PAE compensatoris. En segon lloc, fem

referència als **PAE “domèstics”**. Per norma general, aquests programes es concentren en l'àmbit de la lectura (*reading at-home summer interventions*) i consisteixen a facilitar als alumnes llibres, guies i altres materials de lectura per tal que els treballin autònomament o amb l'ajut dels pares durant les vacances d'estiu. Finalment, inclouríem també aquí els **PAE “residencials”**, que impliquen l'interinatge dels alumnes en centres o camps d'estiu durant la totalitat o una part del període d'activitats del programa. Aquests programes acostumen a adreçar-se a adolescents i joves amb mancances acadèmiques i problemàtiques associades en el terreny actitudinal i conductual.

Aquesta revisió concentra la seva atenció en els PAE compensatoris, dirigits (això és, no domèstics) i no residencials. Les tres modalitats de PAE que aquí dissenyem com a “especials” són tingudes en compte i esmentades puntualment al llarg del text amb l'únic objectiu de servir com a element de contrast de l'abast dels impactes dels PAE objecte d'atenció.

Aquesta revisió s'ocupa de l'efectivitat dels programes d'aprenentatge a l'estiu (PAE) d'orientació compensatòria, per tant, adreçats a alumnes amb mancances competencials i sovint també socials.



Preguntes que guien la revisió

Tot considerant la diversitat d'intervencions que poden aplegar-se sota la categoria PAE, la revisió d'evidències que aquí es presenta vol respondre als següents interrogants: serveixen els PAE per millorar els resultats educatius dels infants i adolescents que hi participen? I per millorar les seves competències no cognitives (en el terreny social, emocional i de les actituds)? Quins atributs o components dels PAE són més efectius a l'hora de propiciar aquestes millores? Quins col·lectius d'alumnes tenen més a guanyar amb els PAE? En particular, serveixen els PAE per compensar el progrés educatiu de l'alumnat més vulnerable i, per tant, com a mesura contra la desigualtat educativa? Són els PAE una intervenció cost-efectiva? I per últim, i en funció de com haguem pogut respondre als interrogants anteriors: és recomanable estendre i ampliar aquest tipus de programes arreu de Catalunya? Sota quines condicions?

Revisió de l'evidència

Revisions i estudis considerats

La implantació de programes d'estiu adreçats a la millora acadèmica i competencial ha estat força desigual arreu del territori català. I cal dir que el seu desplegament ha generat ben poca evidència sobre el seu potencial d'impacte.¹ En conseqüència, per tal de respondre a les qüestions plantejades, caldrà recórrer a avaluacions i revisions d'estudis de programes desenvolupats en altres països, principalment països anglosaxons.

En aquests països, principalment als Estats Units, s'ha pogut acumular un volum important d'evidència sòlida sobre l'efectivitat dels PAE. Una part significativa d'aquesta evidència queda recollida en les metanàlisis (5) i revisions sistemàtiques (2) que s'esmenten en la taula 1, i que representen la base empírica de la revisió de revisions que aquí presentem. D'aquests set estudis, cinc es concentren en avaluacions de programes d'estiu, mentre que les metanàlisis de Kidron i Lindsay [3] i Lauer *et al.* [4] subsumeixen aquests programes dins un marc més ampli d'activitats fora de l'escola.

Els set estudis apleguen un ampli conjunt d'avaluacions experimentals i quasiexperimentals d'impacte de diferents PAE. Els programes analitzats es concentren principalment en la millora competencial en llengua o matemàtiques i, en menor mesura, en l'àmbit de les habilitats no cognitives (socials, emocionals o de salut). Per norma general, els programes prioritzen la participació d'alumnes de primària i secundària amb determinades mancances acadèmiques i, sovint també, de caràcter social. El seu dosatge oscil·la entre les 80 i les 240 hores distribuïdes entre 6 i 8 setmanes d'activitat. Com il·lustrem més endavant, aquests PAE són també diversos quant al perfil dels conductors de les activitats i quant a la inclusió o no d'activitats de lleure o de treball conductual.

Al costat dels programes inclosos en aquestes revisions, cal fer referència al pilotatge experimental d'altres PAE implementats més recentment, els resultats dels quals han estat també considerats en aquesta revisió. Aquests són: Building Educated Leaders for Life (BELL) Summer Program [11], Elevate Maths [12] o Voluntary Summer Learning District Programs [13], als Estats Units; o Future Foundations Summer Programme [14], Summer Active Reading Programme [15] o programa Discover Summer School [16], al Regne Unit.

¹ Des de l'any 2014, Ivàlua col·labora en l'anàlisi dels resultats del programa Èxit Estiu, del Consorci d'Educació de Barcelona. En el marc d'aquesta col·laboració s'ha testat experimentalment l'efectivitat d'una intervenció basada en l'ús del mòbil com a mecanisme de comunicació entre els instituts i les famílies dels alumnes participants. Tanmateix, a dia d'avui, resten encara per analitzar els impactes d'Èxit Estiu en el seu conjunt.

Taula 1.
Metanàlisis i revisions sistemàtiques considerades

Referències	Tipus de programa	Competències considerades	Perfil dels alumnes	Dosatge de les activitats	Mida de l'efecte*
Metanàlisis (n estudis)					
Cooper <i>et al.</i> [5] (n = 41)	PAE	Lectura i matemàtiques	Alumnes de primària i secundària; baix rendiment, perfils socials diversos	Majoria de programes entre 60 i 120 hores	+0,26 (llengua) +0,26 (matemàtiques)
Kidron i Lindsay [3] (n = 30)	PAE i programes "fora escola"	Llengua, matemàtiques i <i>outcomes</i> no cognitius	Alumnes de primària i secundària inferior; perfils socials i de rendiment diversos	PAE: Entre 6 i 8 setmanes; entre 6 i 8 hores per dia	PAE: +0,16 (llengua)
Lauer <i>et al.</i> [4] (n = 53)	PAE i programes "fora escola"	Lectura i matemàtiques	Alumnes de primària i secundària; baix rendiment i/o socialment vulnerables	PAE: Fins a 210 hores d'activitat	PAE: +0,07 (lectura) +0,09 (matemàtiques)
Kim i Quinn [6] (n = 41)	PAE ordinaris i domèstics	Lectura	Alumnes de primària i secundària inferior; baix rendiment, perfils socials diversos	PAE (ordinaris): Entre 70 i 175 hores d'activitat (entre 4 i 8 hores diàries)	PAE (ordinaris): +0,09 (lectura)
Quinn <i>et al.</i> [7] (n = 13)	PAE	Matemàtiques	Alumnes de primària i secundària inferior; baix rendiment, perfils socials diversos	(no reportat)	+0,07 (matemàtiques)
Revisions sistemàtiques (n estudis)					
McCombs <i>et al.</i> [8] (n = 13)	PAE	Lectura i matemàtiques	Alumnes de primària i secundària inferior; baix rendiment, perfils socials diversos	(no reportat)	---
Terzian <i>et al.</i> [9] (n = 28)	PAE i altres programes d'estiu	Llengua, matemàtiques i <i>outcomes</i> no cognitius	Llengua, matemàtiques i <i>outcomes</i> no cognitius Alumnes de primària i secundària; baix rendiment, socialment vulnerables	PAE: Entre 6 i 8 setmanes; entre 6 i 8 hores per dia	---

Font: elaboració pròpia a partir de https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Summer_schools_Toolkit_references.pdf

*Es presenta el valor estandarditzat de l'efecte, d'acord amb l'estimador de Cohen [10] [24]. D'aquesta manera, la mida de l'impacte esdevé comparable entre programes. Partint de les indicacions del mateix Cohen, acostuma a entendre's el següent: valors al voltant o inferiors al 0,2 indiquen un efecte petit; valors al voltant del 0,5, un efecte mitjà; valors al voltant o superiors al 0,8, un efecte gran.

Els PAE, milloren els resultats educatius dels alumnes?

De manera general, sembla demostrat que els programes d'aprenentatge a l'estiu poden propiciar **impactes positius significatius en el procés d'aprenentatge dels alumnes**. Segons la síntesi d'evidència de l'Education Endowment Foundation, en conjunt, l'efectivitat d'aquests programes seria equivalent a un guany de dos mesos d'aprenentatge sobre el progrés acadèmic mitjà dels alumnes en un curs escolar. En termes relatius, aquest és un impacte petit, inferior al que, de mitjana, aconseguixen altres intervencions educatives com la tutorització individual al llarg del curs o els grups cooperatius. Tanmateix, podem concloure que el guany mitjà de participar

en un PAE és apreciable, és estadísticament significatiu i és especialment destacable si considerem el baix dosatge típic d'aquests programes.

El període d'observació dels estudis revisats acostuma a quedar circumscrit al mateix any acadèmic en què té lloc la intervenció; ben sovint, els impactes es mesuren sobre els resultats que els alumnes obtenen tot just després de la implementació del programa o a l'inici del nou curs escolar. Això fa que no ens puguem pronunciar sobre l'efectivitat d'aquests programes més enllà del curt termini.

Sigui com sigui, l'evidència revisada suggereix que els efectes dels PAE poden ser variables i que aquesta variació depèn dels objectius i competències que prioritzen, de les característiques de les intervencions i del perfil dels alumnes atesos.

Els PAE poden propiciar impactes positius en el procés d'aprenentatge dels alumnes. Aquests impactes equivaldrien a un guany de dos mesos sobre el progrés acadèmic mitjà dels alumnes en un curs escolar.



Quines competències poden millorar els PAE?

En relació amb els àmbits competencials que prioritzen els PAE, la literatura revisada identifica:

- **Impactes ben documentats en l'àmbit lingüístic, particularment en el terreny de la lectura [6] [9].** Els PAE que focalitzen la seva acció en les competències lingüístiques acostumen a ser efectius; és, per exemple, el cas dels programes Read to Achieve Summer Literacy Day Camp [17], Summer Literacy Program [18] o KindergARTen Summer Camp [19]. Més encara, alguns programes que combinen accions adreçades a millorar la lectura juntament amb activitats de millora d'altres competències (habitualment, les matemàtiques) han mostrat tenir un impacte diferencial especialment positiu sobre el primer àmbit, el de la lectura (vegeu el [requadre 1](#), amb el cas del programa Future Foundations [14]).

L'evidència és menys concloent a l'hora de determinar quines dimensions de la competència lectora (decodificació fonètica, fluïdesa en la lectura, comprensió, etc.) són més sensibles als efectes dels PAE.

Requadre 1.

Future Foundations Summer Programme (Regne Unit)

Aquest és un programa d'aprenentatge a l'estiu impulsat l'any 2012 per l'entitat Future Foundations. El seu pilotatge experimental es desenvolupà l'estiu de 2013 en 43 escoles situades a dues localitats de l'àrea metropolitana de Londres (Enfield i Islington) i a Brighton. Aquest pilotatge és finançat per l'Education Endowment Foundation i avaluat per investigadors de la Universitat de Durham.

Van participar en l'experiment 435 alumnes en els darrers dos cursos de primària (5è i 6è), tots ells bé en situació socioeconòmica desfavorida (elegibles per a beca menjador), bé per sota del nivell mínim de competències en matemàtiques o llengua. La participació en el programa és voluntària i gratuïta, i s'estén durant quatre setmanes d'horari lectiu ordinari. El programa comprèn dos tipus d'activitat:

- a) Sessions instructives, de tipus compensatori. Consisteixen en una classe de matemàtiques i una de llengua, de 75 minuts cadascuna, impartides diàriament i en horari de matí per professors de primària i secundària. Les sessions es desenvolupen en grups reduïts (10 alumnes), segueixen un currículum fortament estructurat i compten amb el suport d'un mentor i un alumne "padri".
- b) Sessions recreatives i d'enriquiment. Tenen lloc en horari de tarda i inclouen teatre, manualitats, jocs científics, activitats esportives i musicals.

L'experiment va consistir a distribuir aleatòriament quins dels 435 alumnes candidats rebrien la invitació a participar en el programa (239 alumnes) i quins es mantindrien com a grup de control (196 alumnes), i a comparar els resultats d'uns i altres un cop passat l'estiu. En la mesura que l'aleatorització aconseguia conformar dos grups d'alumnes (tractats i controls) equivalents en les seves característiques socioeconòmiques i de rendiment, els resultats d'aquesta comparació indiquen els impactes del programa. D'aquesta manera, l'estudi resultant conclou:

- El programa té un impacte positiu en el rendiment en llengua. Aquest és un impacte reduït (+0,17), però estadísticament significatiu, equivalent a un guany de dos mesos sobre el progrés mitjà al llarg del curs. L'impacte en llengua és superior entre els nois (guany de 3 mesos) que entre les noies (guany d'1 mes).
- En canvi, el programa no té cap impacte, ni positiu ni negatiu, en l'àmbit de les matemàtiques.

Més enllà de l'impacte, l'estudi assenyala les limitacions del programa i dels seus gestors a l'hora de captar i enrolar el nombre inicialment previst d'alumnes (1.000), així com l'existència d'un percentatge important de participants que no el completen.

El cost del programa, estimat en base al que representaria una intervenció amb 160 alumnes en un únic centre, se situaria entorn dels 1.750 euros per alumne, quantitat que inclou despeses administratives, materials i activitats (450 euros), costos salarials i de formació (1.070) i despeses de menjador i transport (230).

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

- **Evidència d'impacte en la millora de les matemàtiques, tot i que menys sòlida que en l'àmbit lingüístic [9].** Algunes metanàlisis corroboren la capacitat dels PAE de generar impactes positius en l'aprenentatge de les matemàtiques [5] [7], i alguns programes experimentals força recents han obtingut resultats prometedors en aquesta matèria; per exemple, els programes Elevate Math [12] o Voluntary Summer Learning Program [13].

Altres PAE amb voluntat de millorar aquests aprenentatges, però, no han aconseguit tenir-hi impactes significatius; per exemple, els programes BELL Summer-Middle [11] o Future Foundations [14] (recordem que aquest últim sí que aconseguia tenir un efecte significatiu en l'àmbit lingüístic).

- **Efectes limitats a l'hora de millorar els *outcomes* no cognitius (principalment, competències socioemocionals, autoestima i hàbits) [9].** La literatura posa de manifest les dificultats que tenen els PAE de provocar impactes rellevants sobre *outcomes* que van més enllà de l'àmbit més estrictament acadèmic. Aquesta circumstància es fa especialment evident en el cas d'alguns programes que integren activitats adreçades a millorar ambdós tipus de competències, cognitives i no cognitives: per exemple, el BELL Summer Program [20] o el Voluntary Summer Learning Program [13] aconsegueixen millorar els resultats dels alumnes de primària en llengua i matemàtiques, respectivament, però no pas la seva motivació cap als estudis o les seves competències autoregulatives. En l'àmbit de l'educació secundària, el Summer Training and Education Program [21] mostra tenir impactes moderats en la millora de la lectura i les matemàtiques, però cap efecte rellevant en el terreny de les actituds i pràctiques de risc.

- **Efectes limitats a l'hora d'incrementar el nivell de graduació a l'educació secundària [9].** Aquesta conclusió fa referència als PAE adreçats a l'alumnat de secundària. Així, programes que poden tenir impactes positius en altres *outcomes* acadèmics (o no cognitius), tenen dificultats per aconseguir millores en les taxes de graduació dels alumnes participants; aquest és el cas de l'Upward Bound [22] [23] o del Summer Training and Education Program [21].

Els PAE són especialment efectius a l'hora de treballar les competències lingüístiques (sobretot en lectura) i, en segon lloc, les habilitats matemàtiques. En canvi, tenen dificultats per millorar els *outcomes* no cognitius o el nivell de graduació a la secundària.



Quines són les característiques dels PAE efectius?

Quins són els trets distintius dels PAE que funcionen millor? L'evidència revisada permet assenyalar les següents claus d'èxit:

- **Programes ben estructurats i alineats amb els continguts curriculars del curs ordinari [5].** De forma general, es tracta que l'oferta instructiva dels PAE parteixi d'una estructura de continguts i procediments ben dissenyada i seqüenciada en vista als nivells i dimensions de les competències a treballar. Per exemple, el programa Summer Reading Camp Intervention [17], adreçat a alumnes socialment desafavorits de 1r de primària, inclou blocs d'activitats instructives impartides per professors qualificats. Aquests blocs s'orienten a proporcionar una instrucció sistemàtica de consciència fonètica,

vocabulari, fluïdesa i comprensió lectora. Una part d'aquestes activitats es fonamenta en l'ús d'un currículum homologat d'aprenentatge de la lectura (Open Court Series, 2000).

Així com en el cas dels PAE compensatoris (objecte central d'aquesta revisió) és clau que allò que es treballa en les sessions instructives estigui ben alineat amb els continguts curriculars que han de ser "compensats", en el cas dels PAE preparatoris, aquest alineament principalment s'ha de produir amb uns continguts i competències que els alumnes cursaran en un futur immediat [3] [9] [24].

- **Programes on els continguts instructius són impartits per professorat qualificat**, preferiblement amb experiència acreditada en la matèria que es treballa i en el nivell dels alumnes [3] [9]. L'evidència revisada és clara en aquest punt: funcionen millor els PAE que compten amb professors especialistes que no pas els que únicament disposen de personal voluntari o professionals no qualificats. Alhora es constata la importància **que aquests professors rebin formació i assessorament específic** sobre el tipus de procediments que demana la intervenció en un marc particular com ho són les vacances d'estiu [8] [24]. La durada i continguts d'aquesta formació poden ser diversos.
- **Treballar en grups instructius reduïts**, que no superin els quinze alumnes, conduïts per professors qualificats i, preferiblement, amb el suport d'ajudants o assistents de perfil divers (sovint estudiants de secundària o universitaris, o mentors voluntaris de la mateixa comunitat) [5] [9]. Aquest és l'esquema que sembla funcionar millor en les sessions instructives dels PAE, un esquema que apliquen programes com Voluntary Summer Learning Program [13], Future Foundations [14] o KindergARTen Summer Camp [19].
- **Combinar sessions d'instrucció amb activitats de lleure i recreatives** (*enrichment activities*) [3] [4] [8] [9]. La pràctica totalitat dels programes que es mostren efectius en el terreny acadèmic complementen la seva oferta instructiva amb activitats regulars i dirigides d'enriquiment i esbarjo. Un esquema habitual és aquell en què, diàriament, es programen activitats instructives en horari de matí (llengua i/o matemàtiques) i activitats de lleure en horari de tarda (teatre, manualitats, jocs científics, activitats esportives i musicals, sortides, etc.). Aquesta és, per exemple, l'organització horària dels programes BELL Summer Program [11], Future Foundations [14] i Summer Reading Camp Intervention (taula 2) [17].

Un dels motius de l'èxit d'incloure activitats de lleure dins els PAE rau en la capacitat que aquestes activitats poden tenir de fer més atractiva i estimulant la participació dels alumnes. D'aquesta manera s'aconsegueix atraure i retenir en el programa aquells alumnes que més se'n poden beneficiar, sobretot alumnat socialment vulnerable.

Taula 2.
Horari d'un dia d'activitats del programa Summer Reading Camp Intervention (alumnat de primària)

Activitat	Horari
Instrucció en lectura	
a) Lectura d'un conte per part del professor	8:00
b) Instrucció fonètica (grup complet)	8:10
c) Exercicis pràctics sobre la lliçó (treball individual)	8:25
d) Pràctica de lectura (en parelles)	8:40
e) Lectura guiada i instrucció per a la comprensió (grups reduïts)	8:50
f) Escriptura (grups reduïts)	9:30
Activitats esportives	10:30
Activitats artístiques	11:30
Dinar	12:15
Piscina	12:45
Activitat sobre tema de la setmana	14:00
Videojocs	15:45
Assemblea de tancament	16:30

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

- **Incloure sessions de mentoria o tutorització individual dins l'agenda d'activitats del programa** [4] [9]. Aquest ingredient sembla efectiu com a complement de les sessions instructives, i millora les perspectives d'èxit d'aquells programes que cerquen produir canvis actitudinals i d'hàbits entre els adolescents. Per exemple, programes com l'Upward Bound [22] [23] o el LSYOU [25] fan de la tutorització acadèmica i personal un dels principals puntals de la seva actuació. ²

- **Involucrar les famílies i la comunitat** en les activitats del programa [5] [8] [9]. D'una banda, es tracta d'implicar les famílies en activitats d'orientació específiques adreçades a millorar el procés d'acompanyament educatiu i personal que aquestes fan dels seus fills. La implicació familiar esdevé essencial en el marc dels PAE "domèstics", l'aprofitament dels quals recau en gran mesura dins l'àmbit de responsabilitat de les famílies dels alumnes implicats [26] [27].

D'altra banda, es constata la importància que l'organisme impulsor del PAE promogui la participació de les entitats, recursos, serveis i equipaments de l'entorn, tant en les tasques de difusió del programa i captació de participants, com en el disseny i implementació d'una part de les activitats previstes.

² Per saber més sobre l'efectivitat dels programes de mentoria i d'altres esquemes de tutorització 1x1 (un alumne, un tutor) podeu consultar el núm. 2 de la col·lecció Què funciona en educació?



- **Dosatge de les activitats ajustat als objectius del programa i al perfil dels alumnes participants [8].** De manera general, es comparteix la conveniència de fixar uns paràmetres temporals (durada de les sessions, freqüència i extensió en el calendari) que permetin acomplir amb uns processos i continguts formatius de qualitat, i alhora no posin en risc el manteniment de l'interès per part dels joves. Alguns estudis conclouen que la durada total d'un PAE no hauria de ser inferior a les 80 hores [24]. Altres conclouen que l'increment del dosatge dels programes afavoreix més l'aprenentatge de les matemàtiques que el de la lectura [13]. En conjunt, els PAE que han demostrat la seva efectivitat en estudis experimentals, ja sigui en matemàtiques com en la millora de la competència lectora, acostumen a cursar-se durant almenys cinc setmanes, cinc dies per setmana, i a programar activitats diàries al llarg de l'equivalent a una jornada lectiva completa (contínua o partida), dedicant entorn de la meitat d'aquest temps a sessions instructives.

- **Els programes voluntaris poden ser tant o més efectius que els programes "obligatoris" [5].** Cal dir que la gran majoria de programes considerats en aquesta revisió (inclosos en les metanàlisis i altres d'avaluats més recentment) són de caràcter plenament voluntari, tant aquells que s'ha demostrat que funcionen com aquells que no funcionen. També entre els programes "obligatoris" trobem intervencions que tenen èxit i intervencions que en tenen menys.

Entre els casos d'èxit trobaríem el Chicago Summer Bridge Program [28] [29]. Iniciat l'any 1996, aquest va ser un dels primers programes desenvolupats als Estats Units la participació en el qual es definia amb caràcter obligatori per als alumnes de primària que no superessin un determinat llindar de rendiment en l'avaluació ordinària (abans d'estiu) i aspiressin a promocionar de curs. Avaluacions quasiexperimentals d'aquest programa han conclòs que el fet de participar-hi té efectes positius sobre el rendiment en llengua i matemàtiques. Un programa de característiques similars, la Summer School Academy, posada en marxa l'any 2004 a la ciutat de Nova York, ha estat avaluat amb la mateixa metodologia quasiexperimental, i ha reportat resultats també similars [30].

- **Atraure i retenir la participació en el programa de l'alumnat socialment desafavorit [8] [9].** Diversos estudis han documentat les dificultats que tenen molts PAE de captar els alumnes més vulnerables i, quan ho aconsegueixen, de fer que aquests completin el programa. Això succeeix tant en el cas dels PAE "obligatoris" com, sobretot, en el dels PAE voluntaris. Una condició bàsica per afavorir la participació d'aquest perfil d'alumnes passa per **garantir-ne la gratuïtat**. De fet, tots els programes considerats en aquesta revisió són gratuïts, i la seva majoria subvenciona el transport d'aquells alumnes que s'hi han de desplaçar.

Convé tenir en compte que és l'alumnat amb mancances socials aquell qui més acostuma a beneficiar-se dels efectes dels PAE i que aquests efectes s'incrementen quan el programa es completa en la seva totalitat.

- **Programes basats en l'evidència** [5] [6]. Tenir en compte el coneixement acumulat sobre l'efectivitat dels diferents tipus de PAE en el moment d'afrontar el disseny o reforma d'un d'aquests programes incrementa la seva probabilitat d'èxit. Així, per exemple, el Voluntary Summer Learning Program [13] ha incentivat actuacions que tinguin en compte els resultats de la recerca quant a la mida dels grups d'instrucció (màxim de quinze alumnes), el perfil dels docents (professors qualificats), el dosatge de la intervenció (no menys de tres hores diàries d'instrucció, cinc dies per setmana durant no menys de cinc setmanes), la combinació de les sessions instructives amb altres tipus d'intervenció (activitats recreatives i d'enriquiment) i l'accessibilitat general al programa (participació i transport gratuïts). Per la seva banda, el disseny dels continguts instructius del Summer Literacy Program [18] s'alinea amb les propostes i bones pràctiques del catàleg del National Reading Panel (2000) (requadre 2).

- **Els PAE guanyen efectivitat quan combinen sessions d'instrucció en grups reduïts conduïdes per professors qualificats amb activitats de lleure, i quan tenen una durada i una intensitat ajustades als objectius previstos i al perfil dels alumnes.**
- **Els programes “domèstics” poden ser efectius en la millora de la competència lectora, tot i que en aquest cas l'evidència és mixta** [6]. Ens referim a aquelles intervencions que passen per facilitar als alumnes llibres, guies i altres materials de lectura per tal que els treballin autònomament o amb l'ajut dels pares durant les vacances d'estiu. Alguns d'aquests programes han resultat efectius (per exemple, la intervenció Summer Book Distribution a l'estat de Florida [31]), altres no (Summer Active Reading Programme al Regne Unit [15]). Allò que, en tot cas, sembla incrementar les probilitats d'èxit d'aquests programes és que els alumnes (i, fins i tot, les seves famílies) rebin per part del professorat un guiatge específic (*scaffolding*), abans de finalitzar el curs, sobre la manera de realitzar i aprofitar aquestes lectures [26].
- **Els programes “residencials” semblen especialment adients per treballar els *outcomes* no cognitius dels adolescents (actituds, hàbits i pràctiques)** [9]. Així, els PAE que impliquen l'interinatge dels alumnes durant la totalitat o una part del període del programa aconseguen millores actitudinals i conductuals que altres PAE tenen més dificultats d'aconseguir. Cal dir que aquests guanys en *outcomes* no cognitius no es produeixen a costa d'altres possibles beneficis en el terreny més estrictament acadèmic. Estudis experimentals d'aquest tipus de programes (cas de l'Upward Bound [22] [23] o del LSYOU [25]) així ho demostren.
- **Els programes “preparatoris” poden ser tan efectius com els PAE “compensatoris” en la millora de les competències en llengua i matemàtiques** [4] [9]. Recordem que, com a preparatoris, considerem aquells programes que treballen continguts i competències específiques que s'estableixen com a requisits o com a coneixements aconsellables de cara a accedir a determinats estudis secundaris o superiors. Si bé és cert que els participants en aquests PAE acostumen

- **Els PAE “voluntaris” poden ser tan efectius com els PAE “obligatoris”, i els PAE “preparatoris” tant com els de tipus “compensatori”. Els PAE “domèstics” són efectius quan els professors han pogut orientar els alumnes abans de finalitzar el curs.**

Requadre 2.

Summer Literacy Program (Estats Units)

L'estiu de 2010, recercadors de la Universitat d'Oregon van avaluar experimentalment els impactes d'un programa d'aprenentatge a l'estiu impulsat per un districte escolar del nord-oest dels Estats Units. Aquest programa ha estat tradicionalment adreçat a alumnes d'infantil (*kindergarten*) i 1r de primària amb un grau elevat de dificultats en lectura. L'experiment en qüestió, que comptà amb el finançament de l'Institute of Education Science (US Department of Education), es va dissenyar per testar l'efectivitat d'una extensió del programa a alumnes d'aquests mateixos cursos, però amb un grau moderat de dificultats en lectura. Tant el programa convencional, com la intervenció objecte d'avaluació comparteixen un enfocament preventiu i compensatori.

Participen en l'experiment 46 alumnes d'infantil i 47 de 1r de primària amb un nivell moderat de dificultat en competència lectora, d'acord amb les puntuacions obtinguts en tests estandarditzats administrats poques setmanes abans de l'inici de les vacances d'estiu. Les activitats del programa es despleguen durant cinc setmanes, quatre matins per setmana, tres hores i mitja cada matí, i consisteixen en: a) classes diàries de dues hores en grups no superiors a vint alumnes, impartides per professors qualificats i on es treballen aspectes relacionats amb la consciència fonètica, la comprensió de l'alfabet i la fluïdesa lectora; b) estones de pràctica de la lectura en grups de tres a cinc alumnes.

Per tal d'avaluar els impactes de la intervenció sobre els alumnes convidats a participar (grup de tractament), es van construir dos grups de control, un amb alumnes d'infantil i un amb alumnes de primària, mitjançant un procediment d'assignació aleatòria. D'aquesta manera, es configuren les següents mostres d'estudi: al curs *kindergarten*, 24 alumnes convidats a participar i 22 controls; a 1r de primària, 23 alumnes convidats a participar i 24 controls. Finalment, es procedí a comparar els resultats obtinguts per uns i altres grups en noves proves estandarditzades realitzades a l'inici del nou curs.

Aquest exercici permet els autors de l'estudi determinar l'existència d'impactes positius del programa sobre els *outcomes* considerats. En concret: a) al curs *kindergarten*, es detecta un impacte rellevant en el domini de l'alfabet (+0,69); b) al 1r curs de primària, s'observa un impacte també notable en l'àmbit de la fluïdesa lectora (+0,61); c) no es detecten efectes diferencials del programa en funció de les característiques sociodemogràfiques dels alumnes.

Més informació a:

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.](#)

a tenir un perfil acadèmic i també social menys desafavorit que el dels participants en PAE compensatoris, cal dir que una part dels programes preparatoris s'adrecen a alumnes amb mancances acadèmiques, si més no, en risc de no progressar adequadament en determinades matèries en cursos futurs. Un exemple d'intervenció efectiva d'aquest darrer tipus el trobem en Elevate Math [12], un programa dissenyat per la Silicon Valley Education Foundation i desenvolupat al comtat de Santa Clara (Califòrnia) des de l'any 2012. Durant 19 dies i 4 hores diàries, aquest programa prepara els alumnes per a l'assignatura d'àlgebra que hauran de cursar al llarg de la secundària superior, i es dona prioritat a aquells estudiants amb nivells mitjans de dificultats en aquesta matèria.

Quins alumnes tenen més a guanyar amb els PAE?

Pel que fa al perfil d'alumnes que més es beneficien d'aquests programes, la revisió realitzada permet concloure:

- **Els PAE beneficien el progrés dels alumnes de baix rendiment i, de manera especial, dels alumnes socialment desafavorits (si bé en aquest darrer punt l'evidència no és definitiva).** Cal considerar que la majoria de PAE, sobretot els de tipus compensatori, s'adrecen prioritàriament a alumnes amb mancances acadèmiques i, sovint també, d'ordre social. Això fa que no sempre es puguin discernir els efectes diferencials que aquests programes poden tenir sobre perfils marcadament contrastats d'alumnes. En tot cas, les metanàlisis i estudis experimentals més recents situen l'alumnat acadèmicament i socialment vulnerable com el més sensible als efectes positius dels PAE [3] [6] [7].
- **Els PAE acostumen a funcionar millor entre els alumnes de primària que entre els de secundària [3] [4], tot i que l'evidència en aquest sentit tampoc no és definitiva [5] [8].** Per exemple, mentre que alguns programes que han estat implementats amb alumnes de primària i de secundària s'han mostrat més efectius entre els primers que entre els segons (aquest seria el cas del BELL Summer Program [11] [20], vegeu el [requadre 3](#)), altres intervencions no han reportat impactes significativament diferents en funció del curs de l'alumne (aquest és el cas dels programes "obligatoris" de Chicago i Nova York abans esmentats). Les dificultats afegides que els PAE poden trobar-se en l'àmbit de l'educació secundària probablement tinguin a veure amb el perfil actitudinal i motivacional dels alumnes als quals sovint aquests s'adrecen.

Els PAE són especialment efectius entre els alumnes de primària amb mancances acadèmiques i també socials.



Requadre 3.

Building Educated Leaders for Life (BELL) Summer Program (Estats Units)

L'any 2015, 13.300 alumnes de primària i secundària de 21 estats dels Estats Units van participar en el programa BELL Accelerated Learning Summer Program. Aquest programa l'impulsa l'organització Building Educated Leaders for Life des de l'any 1992 i compta amb finançament tant públic com privat.

El programa, de caràcter gratuït i voluntari, s'adreça a alumnes de primària i secundària inferior d'entorns desfavorits i amb determinades mancances competencials. El seu objectiu és compensar aquestes mancances i contrarestar l'efecte desigualador de la *summer loss*. Les activitats del programa es realitzen en l'horari lectiu ordinari, durant sis setmanes, cinc dies per setmana, i inclouen: a) sessions d'instrucció en llengua i matemàtiques, en grups reduïts (10-15 alumnes), impartides per professors qualificats amb el suport d'ajudants mentors (horari matinal); b) activitats esportives, artístiques i científiques (horari de tarda); c) xerrades a càrrec de convidats i excursions (els divendres).

L'any 2005, Chaplin i Capizzano (2006) avaluaren els impactes d'aquest programa entre l'alumnat de primària a través del següent experiment: 1.100 alumnes sol·licitants d'entrar en el programa a Nova York i Boston foren distribuïts de manera aleatòria entre grup de tractament (alumnes que participen en el programa) i grup de control (no hi participen). Fet això, l'estudi examinà els nivells de lectura, habilitats socials i grau d'implicació de les famílies dels alumnes tractats i dels alumnes control abans del programa i un cop iniciat el nou curs, i va arribar a les següents conclusions: a) el programa té impactes positius significatius en competència lectora (guany equivalent a un mes sobre el progrés acadèmic mitjà) i en el grau d'acompanyament escolar per part de les famílies; b) en canvi, no s'observen impactes ni en termes conductuals ni d'autoestima o seguretat davant dels estudis.

Més recentment, Somers *et al.* (2015) han avaluat els efectes del programa BELL entre els alumnes de secundària inferior de tres districtes escolars, seguint un disseny també experimental (1.032 alumnes van ser distribuïts aleatòriament entre participants i controls). Els resultats d'aquest són menys encoratjadors que els de Chaplin i Capizzano. Entre els alumnes de secundària inferior, no sembla que el programa tingui cap impacte ni sobre el rendiment en lectura, ni sobre el seu nivell de motivació cap a l'escolarització. Únicament es detecta un efecte positiu reduït, i estadísticament no significatiu, en l'aprenentatge de les matemàtiques. Aquest estudi torna a posar de manifest les dificultats de reclutament de participants dels programes d'estiu de caràcter voluntari.

Més informació a:

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.

Són els PAE una inversió cost-efectiva?

No totes les avaluacions d'impacte dels PAE inclouen un balanç econòmic de la inversió que representen, menys encara una anàlisi del seu cost-efectivitat. Tenint això en compte, destacaríem els següents titulars:

- **El cost dels PAE és enormement variable**, depenent del tipus i dosatge de les activitats, del personal encarregat de conduir-les, de si es contemplen accions formatives per als docents, del nombre d'alumnes, de la infraestructura requerida o dels serveis de suport que es faciliten (esmorzar, dinar, transport, materials, etc.). Temptativament, McCombs *et al.* [8], utilitzant fonts i estudis diversos, estimen que el cost total d'un PAE conduït per professors qualificats que cobreixi el cost del transport i el menjador i que programi activitats durant cinc setmanes, cinc dies per setmana i sis hores per dia, pot situar-se entre els 1.000 i els 2.500 euros per alumne participant.

La partida principal del cost d'aquests programes acostuma a correspondre al capítol de personal contractat. Per aquest motiu, el cost dels PAE "domèstics" redueixen dràsticament el seu import fins a situar-se en quantitats properes als cent euros.

- **Manca evidència sobre la relació cost-efectivitat dels PAE.** Les conclusions extretes d'alguns estudis permeten aventurar que els PAE, gràcies al seu caràcter intensiu i concentrat en el temps, poden resultar més cost-efectius que altres actuacions més estructurals (com, per exemple, la reducció de la ràtio d'alumnes durant el curs escolar o l'extensió general del calendari acadèmic) [29], particularment els PAE "domèstics" que aconseguen impactes postius rellevants [27]. Tanmateix, a dia d'avui no hi ha encara estudis que corroborin (o refutin) aquest extrem.

Alguns estudis indiquen que els PAE poden ser més cost-efectius que polítiques més estructurals com la reducció de ràtios d'alumnes per classe o l'extensió del calendari acadèmic.



Resum

D'acord amb l'evidència revisada, sembla clar que els PAE poden beneficiar els resultats educatius dels alumnes. Aquests beneficis tenen un abast inferior al d'altres intervencions educatives implementades al llarg del curs, però no deixen de ser significatius i destacables si es considera la curta durada d'aquests programes. Més encara, en tant que aquests beneficis els experimenten principalment alumnes amb mancances acadèmiques i sovint també socials, podem parlar dels PAE com d'un instrument corrector de l'efecte desigualador de la *summer loss*, això és, un mecanisme d'igualació d'oportunitats. Tanmateix, no tots els PAE funcionen igual de bé.

D'una banda, hem constatat que aquests programes són especialment efectius a l'hora de treballar les competències lingüístiques (principalment, en lectura) i, en segon lloc, les habilitats matemàtiques, i que els seus beneficis es fan notar sobretot entre els alumnes de primària.

D'altra banda, hem identificat alguns atributs susceptibles d'incrementar la probabilitat d'èxit dels PAE, entre d'altres: 1) una estructura ben seqüenciada i alienada amb els continguts del curs ordinari; 2) treballar en grups instructius reduïts conduïts per professors qualificats amb formació en el programa, i amb el suport d'ajudants o assistents de perfil divers; 3) combinar sessions d'instrucció amb activitats de lleure i recreatives; 4) incloure sessions de mentoria o tutorització individual; 5) involucrar les famílies i la comunitat; 6) un dosatge ajustat als objectius del programa i al perfil dels alumnes; 7) atraure i retenir els alumnes acadèmicament i socialment vulnerables; 8) basar el disseny del programa en l'evidència disponible. Alhora, hem comprovat que: a) els PAE voluntaris poden funcionar igual de bé que els "obligatoris"; b) els PAE "domèstics" poden ser efectius, sempre i quan es compti amb el guiatge del professorat; c) els PAE "residencials" tendeixen a funcionar i a ser especialment adients per treballar els *outcomes* no cognitius dels adolescents; d) els PAE "preparatoris" mostren un potencial d'impacte similar al dels "compensatoris", si bé sobre un col·lectiu d'alumnes habitualment menys desafavorit; e) els PAE semblen més cost-efectius que altres mesures estructurals implementades al llarg del curs ordinari.

Tenint en compte aquestes conclusions, la [taula 3](#) resumeix els avantatges i les limitacions que poden representar els PAE i la seva implementació.

Podem parlar dels PAE com d'un instrument corrector de la *summer loss*, això és, un mecanisme d'igualació d'oportunitats. Tanmateix, no tots els PAE són igualment efectius.



Taula 3.
Arguments a favor i en contra dels PAE

A favor	En contra
Els PAE, voluntaris i obligatoris, poden tenir impactes positius en el rendiment dels alumnes	Manca evidència sobre els impactes d'aquests programes més enllà del curt termini
Combinar instrucció i lleure millora les perspectives d'èxit dels programes	Aquesta combinació requereix d'uns espais i unes infraestructures no sempre disponibles
L'evidència d'impacte d'aquests programes és sòlida en el camp de la lectura i prometedora en matemàtiques	Els impactes en els <i>outcomes</i> no cognitius acostumen a ser limitats o inexistent
Els programes més efectius compten amb professors qualificats i mentors, treballen en grups reduïts i tenen un dosatge relativament intens	El cost dels programes més efectius pot ser elevat (volum d'hores de dedicació de professors especialistes i ràtios alumne/professor)
Els PAE incrementen la seva probabilitat d'èxit quan professors i ajudants reben una formació específica sobre el programa	Les activitats formatives de professors i ajudants poden tenir un cost econòmic i de gestió important
Els programes guanyen efectivitat quan s'estructuren amb relació a l'escolarització ordinària	Els programes desenvolupats fora del calendari lectiu poden trobar dificultats per adequar-se als continguts específics de cada curs i centre educatiu
Els PAE són especialment efectius entre els alumnes de primària socialment desavantatjats i amb dificultats d'aprenentatge	L'efectivitat dels PAE sembla reduir-se en l'educació secundària
L'efectivitat dels PAE millora quan aconseguen atraure i retenir en el programa alumnat socialment vulnerable	Alumnes vulnerables amb barreres objectives (cost directe o d'oportunitat) o subjectives (manca d'informació o motivació) a la participació
Evidència prometedora que els PAE són una actuació cost-efectiva, comparada amb altres mesures estructurals al llarg del curs	Aquesta evidència és encara força limitada
Els PAE "domèstics" poden ser efectius quan compten amb el guiatge del professorat	El guiatge del professorat s'ha de realitzar just abans de la finalització del curs, quan l'agenda dels docents acostuma a estar sobrecarregada
Els PAE "residencials" poden afavorir els <i>outcomes</i> no cognitius dels adolescents	El component d'interinatge d'aquests programes pot tenir un cost econòmic i de gestió important
Els PAE "preparatoris" poden ser tan efectius com els PAE "compensatoris"	L'alumnat de PAE "preparatoris" acostuma a tenir un perfil social i acadèmic més afavorit que els participants en PAE "compensatoris"

Font: Elaboració pròpia.

Implicacions per a la pràctica

Mentre no es produeixi a Catalunya un replantejament profund del calendari escolar que, entre altres coses, espongi el període de vacances que ara mateix es troba concentrat a l'estiu, tot apunta que els PAE estan cridats a convertir-se en un instrument de gran rellevància en la lluita contra el fracàs escolar i les desigualtats educatives. A jutjar pels resultats d'aquesta revisió, podríem concloure que els PAE estan en condicions d'acomplir aquesta funció; si més no, en part.

En efecte, l'èxit dels PAE no està sempre garantit. Depèn que aquests tinguin en compte un seguit de característiques que poden marcar la diferència, característiques que tenen a veure amb els seus continguts, metodologies i procediments.

D'aquestes consideracions i de les conclusions enumerades en l'apartat anterior, podríem extreure quatre implicacions per al disseny i pràctica de PAE al nostre país:

- **Convindria reforçar i estendre els PAE voluntaris de tipus compensatori** per als alumnes d'educació infantil i primària, però també per als de secundària obligatòria, prioritzant en tot cas l'atenció als alumnes amb desavantatges acadèmiques i també socials. En el cas de l'alumnat de secundària que pugui presentar problemàtiques conductuals, caldria comptar amb serveis intensius d'acompanyament i suport individualitzat que complementin les activitats "ordinàries" dels PAE.
- **Es fa necessari garantir que els PAE arriben a l'alumnat socialment desafavorit.** Com dèiem, aquest és un perfil d'alumnes que pot experimentar barreres econòmiques o subjectives (manca d'informació o de motivació) a participar en aquests programes. Per tal de superar aquestes barreres, els PAE haurien d'assegurar la seva gratuïtat i oferir serveis també gratuïts de transport i menjador. Altres accions passen per millorar la difusió dels programes, en particular d'aquells de caràcter voluntari, implicant en aquest procés centres educatius, serveis i entitats locals.
- **En tot cas, seria convenient que el disseny dels PAE tingués en compte els factors d'èxit abans assenyalats**, entre d'altres, combinar un currículum instructiu ben estructurat amb activitats de lleure i enriquiment cultural, apostar pel treball en grups reduïts conduïts per professors qualificats amb el suport de mestres ajudants i mentors, o comptar amb una durada propera a les cinc setmanes i una dedicació diària similar al d'una jornada lectiva completa.
- **Alhora que apostem per què el disseny dels PAE al nostre país tingui en compte allò que ens diu l'evidència internacional, insistim també en la necessitat que aquests s'avaluin.** Només així podrem conèixer com funcionen en el nostre entorn més proper, quins impactes globals tenen, quins dels seus components són més efectius, quin perfil d'alumnes en surt més beneficiat i, a partir d'aquí, quin marge de millora i innovació queda per recórrer.



Seria aconsellable: a) estendre els PAE voluntaris de tipus compensatori, garantint la participació de l'alumnat amb desavantatges acadèmiques i també socials; b) basar el disseny dels PAE en els factors d'èxit indicats i avaluar-ne els impactes a casa nostra.

Bibliografia

- [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: maig de 2016
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2016
fbfill@fbfill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbfill.cat

Autors: Miquel Àngel Alegre
Edició: Fundació Jaume Bofill
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Disseny i maquetació: Enric Jardí
ISBN: 978-84-945263-1-2

Amb la col·laboració de:

eduCaixa
Obra Social "la Caixa"

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-No Comercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

