

Què funciona contra la pobresa infantil?

Polítiques i programes de lleure educatiu per mitigar la pobresa infantil

ivàlua ✓
Institut Català d'Avaluació
de Polítiques Públiques

unicef 
per a cada infància

 Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Economia
i Finances





Què funciona contra la pobresa infantil?

Polítiques i programes de lleure educatiu per mitigar la pobresa infantil

Informe definitiu:
Juliol 2026

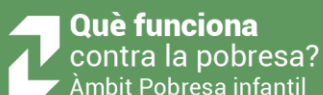
Àmbit temàtic:
Pobresa infantil

Projecte encarregat per:
UNICEF Comitè Catalunya, Departament d'Economia i Finances de la Generalitat de Catalunya i Ivàlua

Síntesi realitzada per:
Gerard Ferrer-Esteban, Universitat Oberta de Catalunya

Coordinació
Ivàlua

Les idees exposades per l'autor no han de coincidir necessàriament amb les de les entitats impulsores del projecte



Projecte de recopilació, anàlisi i transferència d'evidència per a millorar les polítiques públiques destinades a mitigar la pobresa infantil

Un projecte de:



Índex

1. Introducció.....	1
2. Motivació	2
3. Descripció dels programes objecte d'atenció.....	5
3.1. Criteris d'inclusió	6
3.2. Criteris d'exclusió.....	7
3.3. Tipologies de programes inclosos	7
4. Preguntes que guien la revisió	10
5. Revisió de l'evidència.....	10
5.1. Programes i activitats d'educació en el lleure	11
5.1.1. Educació en el lleure durant les vacances	12
5.1.1.1. Evidències.....	12
5.1.1.2. Mecanismes i condicions	14
5.1.2. Educació en el lleure durant el curs escolar	16
5.1.2.1. Evidències.....	16
5.1.2.2. Mecanismes i condicions	19
5.1.3. Condicions transversals de qualitat, participació i equitat	19
5.2. Programes extraescolars de caràcter educatiu	25
5.2.1. Evidències.....	25
5.2.2. Mecanismes i condicions	29
5.3. Programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal	34
5.3.1. Evidències.....	34
5.3.2. Mecanismes i condicions	37
5.4. Programes culturals i artístics ampliat.....	41
5.4.1. Evidències.....	41
5.4.2. Mecanismes i condicions	44
5.5. Programes multimodals	50
5.5.1. Evidències.....	50
5.5.2. Mecanismes i condicions	53
5.6. Polítiques d'accés i finançament del lleure	61
5.6.1. Accés gratuït a programes organitzats de lleure	61
5.6.2. Vals per a activitats esportives i de lleure organitzat.....	63
5.6.3. Programes universals de vals esportius a gran escala.....	64
5.6.4. Eliminació de tarifes en instal·lacions i serveis municipals de lleure.....	65
5.6.5. Crèdits fiscals i reemborsaments	66
6. Resum	72
6.1. Principals resultats segons la tipologia de programa	72
6.2. Limitacions de l'evidència segons eixos de desigualtat	73
7. Implicacions per a la pràctica	75
7.1. Fer del lleure educatiu una política d'oportunitats	75
7.2. Garantir l'accés efectiu, no només formal.....	75

7.3. Assegurar qualitat educativa, continuïtat i vincles	77
7.4. Diversificar l'oferta i adaptar-la a edats, interessos i territoris	77
7.5. Construir ecosistemes locals de lleure educatiu	79
7.6. Avaluar millor per aprendre què funciona a Catalunya	80
8. Referències bibliogràfiques	84

Índex de taules

Taula 1. Tipologies de programes de lleure educatiu	8
Taula 2. Revisions i metaanàlisis sobre programes d'estiu i altres programes i activitats d'educació en el lleure organitzats fora de l'horari lectiu, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat	23
Taula 3. Revisions i metaanàlisis sobre programes extraescolars de caràcter educatiu, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat	32
Taula 4. Revisions i metaanàlisis sobre programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat	39
Taula 5. Revisions i metaanàlisis sobre programes culturals i artístics ampliat, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat	47
Taula 6. Revisions i metaanàlisis sobre programes multimodals i components rellevants per a intervencions multimodals, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat	58
Taula 7. Estudis primaris sobre polítiques d'accés i finançament del lleure, l'esport i l'activitat física, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat	68

Índex de quadres

Quadre 1. <i>National Summer Learning Project</i> : Estiu amb activitats acadèmiques i de lleure	13
Quadre 2. <i>L'Estiu és teu</i> : colònies públiques temàtiques durant les vacances	15
Quadre 3. <i>Youth United</i> : organitzacions juvenils dins dels centres educatius	17
Quadre 4. <i>Sacramento START</i> : extraescolars amb suport educatiu i lleure	26
Quadre 5. <i>4-H Youth Development Clubs</i> : aprenentatge per projectes, lideratge juvenil i comunitat	28
Quadre 6. <i>AfterZone</i> : sistema extraescolar de ciutat amb activitats educatives i de lleure	29

Quadre 7. <i>Escola a Tempo Inteiro</i> : ampliació universal del temps educatiu a Portugal	31
Quadre 8. <i>Girls in the Game</i> : esport, salut i desenvolupament socioemocional	35
Quadre 9. <i>PYD Sport Mentorship Program</i> : esport, mentoratge i desenvolupament positiu.....	37
Quadre 10. <i>DRUMBEAT</i> : percussió, relacions i benestar en joves en situació de vulnerabilitat	42
Quadre 11. Dansa, benestar i confiança corporal en adolescents amb malestar emocional	45
Quadre 12. <i>FAST</i> : lleure familiar, vincle escola-família i suport comunitari.....	52
Quadre 13. <i>Challenging Horizons Program</i> : suport acadèmic, habilitats d'organització i TDAH	54
Quadre 14. <i>Tangram</i> : acompanyament educatiu, famílies i vincle escola-família en el foraescola de Barcelona.....	55
Quadre 15. <i>Free Summer Day Camp</i> : gratuïtat i estructura quotidiana durant l'estiu	62
Quadre 16. <i>ACTIVE</i> : vals, mentoria i autonomia adolescent	63
Quadre 17. <i>Mate-Tricks</i> : avaluar també serveix per detectar què no funciona	82

1. Introducció

El lleure educatiu ocupa un lloc central en la vida dels infants i adolescents. En el marc del foraescola, entès com el conjunt d'activitats, vivències, oportunitats i usos del temps amb valor educatiu que tenen lloc durant el temps de lleure, aquests espais ofereixen oportunitats per jugar, conviure, fer activitat física, participar en activitats culturals, construir vincles significatius i desenvolupar habilitats personals i socials. Des de la perspectiva dels drets, el lleure no pot entendre's només com una activitat complementària o opcional, sinó com una dimensió fonamental lligada al benestar infantil i al desenvolupament integral.

En aquest informe entenem el lleure educatiu com el conjunt d'activitats, espais i programes que tenen lloc principalment fora del temps lectiu i que, més enllà de l'entreteniment o de la mera ocupació del temps lliure, incorporen una intencionalitat educativa, socialitzadora, cultural, comunitària o de desenvolupament personal. Aquesta concepció connecta amb la tradició de l'educació en el lleure i amb el dret dels infants al joc, al descans, a les activitats recreatives i a la participació cultural i artística, però posa l'accent en la capacitat d'aquests espais per generar vincles, aprenentatges, autonomia, benestar i oportunitats de desenvolupament. En el context català, a més, aquesta tradició es vincula amb la vida associativa, la participació i l'aprenentatge democràtic i posa en joc dimensions com la convivència, el compromís comunitari i el sentiment de pertinença.

Tanmateix, l'accés al lleure educatiu és desigual. Els infants i adolescents que viuen en situació de vulnerabilitat socioeconòmica són els que tenen més dificultats per participar en activitats extraescolars, casals, programes esportius, activitats artístiques o culturals i altres espais educatius fora de l'horari lectiu (Albaigés & Ferrer-Esteban, 2024, pp. 341-344). Aquestes desigualtats poden estar relacionades amb barreres econòmiques, manca d'oferta accessible al territori, dificultats d'informació, costos indirectes, temps familiar, condicions de residència o desigualtats d'accés a les xarxes socials i comunitàries. En aquest context, el lleure pot esdevenir un espai de reproducció de desigualtats socials, però també una bona oportunitat per reduir-les.

Aquesta revisió parteix de la idea que les polítiques de lleure educatiu poden contribuir a mitigar alguns dels efectes de la pobresa infantil, sempre que estiguin ben dissenyades, siguin accessibles i tinguin una intencionalitat educativa clara. Es tracta d'ampliar el temps d'activitat dels infants per garantir experiències de qualitat que afavoreixin el desenvolupament socioemocional, el benestar, la salut, la participació social, la vinculació comunitària, l'ampliació del capital cultural i la reducció dels riscos associats amb la vulnerabilitat social.

L'informe se centra en programes i polítiques de lleure educatiu situats dins l'àmbit més ampli del foraescola i prioritza aquells adreçats a infants i adolescents en situació de pobresa, exclusió, risc social o residència en entorns desfavorits. Tot i això, també s'inclouen programes universals o estudis de població general quan aporten evidència sobre els efectes en subgrups vulnerables, les desigualtats d'accés o mecanismes potencialment transferibles a les polítiques contra la pobresa infantil.

Quant a la tipologia dels programes, s'hi inclouen programes i activitats d'educació en el lleure, activitats extraescolars de caràcter educatiu, programes esportius amb finalitat inclusiva o socioeducativa, activitats culturals i artístiques participatives, programes multimodals i polítiques d'accés i finançament del lleure. En tots els casos, es consideren intervencions que incorporen una intencionalitat educativa o que tenen una connexió clara amb l'ampliació d'oportunitats, la inclusió, el benestar, la participació o la reducció de riscos associats a la pobresa infantil. La revisió no inclou, en canvi, programes exclusivament acadèmics o de reforç escolar sense component de lleure, activitats recreatives sense intencionalitat educativa, intervencions adreçades només a adults o famílies, polítiques d'infraestructura sense vinculació amb un programa educatiu, ni programes esportius no orientats a la inclusió. La delimitació detallada dels criteris d'inclusió i exclusió es presenta a l'apartat 3.

L'objectiu principal d'aquesta revisió és sintetitzar l'evidència disponible sobre l'efectivitat d'aquests programes i polítiques de lleure educatiu i prioritzar estudis amb dissenys d'avaluació rigorosos, incloent-hi avaluacions experimentals, quasiexperimentals, revisions sistemàtiques i metaanàlisis. Alhora, quan l'evidència causal és limitada, també es tenen en compte estudis qualitius o mixtos que aportin informació rellevant sobre la implementació, les experiències dels participants, les barreres d'accés i les condicions que poden afavorir l'èxit dels programes.

Les preguntes que orienten l'informe són cinc. En primer lloc, ens preguntem quines polítiques i programes de lleure educatiu mostren evidència d'impacte en infants i adolescents en situació de pobresa. En segon lloc, quins tipus de resultats s'han mesurat i en quines dimensions s'observen efectes més consistents. En tercer lloc, quins mecanismes poden explicar aquests efectes, com ara la presència d'adults de referència, la participació sostinguda, la intensitat del programa, la qualitat de les activitats o la vinculació amb l'entorn comunitari. En quart lloc, quines condicions de disseny i d'implementació són més rellevants perquè els programes funcionin. I, finalment, quines implicacions es poden derivar per al disseny de polítiques públiques de lleure educatiu a Catalunya.

2. Motivació

La pobresa infantil continua sent un dels principals reptes socials i educatius a Catalunya. Les darreres dades disponibles mostren que el risc de pobresa o d'exclusió social afecta de manera especialment intensa la infància i l'adolescència: l'any 2025, la taxa AROPE dels menors de 18 anys se situava en el 36,5%, clarament per sobre de la mitjana del conjunt de la població, que era del 24,8% (Idescat, 2026). Aquesta situació remet tant a la insuficiència d'ingressos de les llars com a la manca d'accés efectiu a béns, serveis i oportunitats que són fonamentals per al desenvolupament dels infants. Entre aquestes oportunitats, el lleure educatiu ocupa un lloc rellevant, perquè amplia els espais d'aprenentatge, socialització, participació i benestar més enllà de l'educació formal.

El lleure educatiu s'ha d'entendre, en primer lloc, com un dret. La Convenció sobre els Drets de l'Infant reconeix el dret dels infants al descans, al joc, a les activitats recreatives i a la participació en la vida cultural i artística (United Nations, 1989, art. 31). Aquest dret ha estat desenvolupat posteriorment pel Comitè dels Drets de l'Infant, que subratlla que els infants en situació de pobresa fan front a obstacles específics per exercir-lo, com la manca d'accés a equipaments, la impossibilitat d'assumir els costos de participació o la residència en entorns poc segurs o poc adequats per al joc i les activitats recreatives (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2013). En aquesta mateixa línia, el Comitè recomana garantir als infants en situació de desavantatge espais gratuïts, segurs, accessibles, inclusivius i no discriminatoris per al joc i la socialització, així com transport públic per accedir-hi (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2026). Des d'aquesta perspectiva, l'accés al lleure no pot dependre de la capacitat econòmica de les famílies, de la disponibilitat d'oferta al territori o del capital cultural familiar. Quan això succeeix, el lleure deixa de ser un espai d'igualtat d'oportunitats i esdevé un mecanisme més de reproducció de les desigualtats.

En aquest sentit, Catalunya mostra una realitat caracteritzada per una participació desigual en activitats de lleure educatiu. Un 34,5% dels infants de 3 a 14 anys no participa en activitats extraescolars esportives i un 58,1% no ho fa en activitats extraescolars no esportives. Aquestes xifres equivalen aproximadament a 320.000 i 550.000 infants, respectivament. Tot i que, després de la pandèmia, la participació va experimentar una recuperació —entre els cursos 2021/2022 i 2023/2024 va augmentar onze punts percentuals en les activitats esportives i set punts en les no esportives—, els dèficits d'universalització continuen sent importants. A això cal afegir que un 57,1% dels infants i adolescents de més de 3 anys no participa en activitats de lleure durant l'estiu (Albaigés & Ferrer-Esteban, 2024; Síndica de Greuges de Catalunya, 2025).

Les desigualtats no afecten només la probabilitat de participar, sinó també la intensitat de la participació. Les dades més recents mostren que, el curs 2023/2024, els infants de classe alta dedicaven més del triple de temps setmanal a activitats extraescolars no esportives que els de classe baixa —0,7 hores davant de 0,2—, mentre que en les activitats esportives la diferència era de prop d'una hora i mitja setmanal. Malgrat les variacions observades al llarg dels darrers cursos, aquesta bretxa de classe s'ha mantingut pràcticament inalterable (Morató & Alegre, 2026). Les dades disponibles també mostren una forta associació entre la participació i el capital cultural familiar: les diferències entre infants de classe social alta i baixa se situen al voltant dels 25 punts percentuals, mentre que les relacionades amb el nivell d'estudis de la mare s'aproximen als 40 punts (Albaigés & Ferrer-Esteban, 2024).

El cost de les activitats és una de les principals barreres d'accés. Les activitats extraescolars, els casals d'estiu, les colònies, els programes esportius o les activitats culturals poden comportar despeses directes i indirectes que exclouen els infants de famílies amb menys recursos. L'informe de la Síndica mostra, a més, que les mesures d'accessibilitat econòmica són desiguals segons el tipus de servei. En el cas dels casals municipals d'estiu, només un 9,6% dels municipis que en disposen ofereix accés gratuït i un 15,7% no disposa de gratuïtat, beques, tarifació social, exempcions o bonificacions. En les escoles municipals de música, la gratuïtat només és present en un 3,8% dels municipis i un 21,7% no

disposa de cap d'aquestes mesures. A més, les exempcions i bonificacions no sempre es vinculen a la renda, sinó que sovint depenen de la tipologia familiar, la discapacitat o altres circumstàncies específiques (Síndica de Greuges de Catalunya, 2025).

La participació desigual també està relacionada amb la informació disponible, la proximitat territorial de l'oferta, els horaris, el transport, la capacitat de les famílies per gestionar les inscripcions, la presència d'entitats al territori i la continuïtat dels programes. També hi intervenen barreres menys visibles, relacionades amb les expectatives, els referents i la familiaritat de les famílies amb determinades activitats. En àmbits com la música, les arts o algunes pràctiques esportives i culturals, generar places o reduir-ne el cost pot no ser suficient si no s'acompanya les famílies, es construeix confiança i es fa visible que aquestes oportunitats també poden ser significatives per als seus fills i filles. En aquest sentit, les polítiques d'accés i finançament són una condició necessària, encara que no suficient, per garantir una participació realment equitativa.

En els darrers anys, aquest àmbit ha guanyat centralitat en l'agenda política d'infància i de lluita contra la pobresa. La Garantia Infantil Europea situa l'accés efectiu a serveis clau per a la infància com un element essencial per trencar el cicle de la pobresa i inclou, entre els àmbits de garantia, l'educació i les activitats escolars i extraescolars (Council of the European Union, 2021). A l'Estat espanyol, el Pla d'Acció Estatal per a la Implementació de la Garantia Infantil Europea 2022-2030 desplega aquest marc i situa l'accés a l'educació i a les activitats extraescolars entre els drets bàsics que cal garantir per reduir la pobresa infantil (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022). En el cas de Catalunya, l'Estratègia de lluita contra la pobresa infantil a Catalunya 2025–2030 situa l'educació, l'èxit escolar, el lleure educatiu i la llengua com un dels seus eixos d'actuació i incorpora la garantia d'accessibilitat al lleure educatiu com una de les mesures vinculades a l'eix educatiu (Generalitat de Catalunya, 2025a). Aquesta estratègia s'acompanya d'un Pla d'acció per al 2025 orientat a concretar les actuacions dels diferents departaments de la Generalitat (Generalitat de Catalunya, 2025b).

Malgrat aquesta major centralitat política, la cobertura dels ajuts continua sent limitada i fragmentada. Els ajuts de suport a la participació en activitats d'educació en el lleure, vehiculats mitjançant una línia de subvencions del Departament de Drets Socials i Inclusió adreçada a les entitats del sector, van beneficiar 10.544 infants l'any 2023. Aquesta xifra equivalia al 3,3% dels infants i adolescents de 3 a 17 anys en situació de pobresa i al 8,0% dels que es trobaven en situació de pobresa severa. Amb l'increment pressupostari de 2024, la Síndica estimava que la cobertura podia arribar al 6,6% i al 16,0%, respectivament (Síndica de Greuges de Catalunya, 2025).

En conjunt, les subvencions de la Generalitat a les entitats i federacions d'educació en el lleure van augmentar un 66,0% l'any 2024, fins als 8,8 milions d'euros. Aquest increment representa un avenç, però no constitueix un sistema general de garantia d'accés, ja que inclou diferents línies de suport a les entitats i no només beques individuals. Paral·lelament, els ajuntaments dels municipis de més de 3.000 habitants van destinar prop de 49 milions d'euros a subvencions i ajuts vinculats al lleure educatiu, una despesa mitjana de 38 euros per infant.

Tanmateix, només el 42,3% d'aquests municipis disposava d'ajuts específics per participar en activitats extraescolars i el 59,9% n'oferia per a activitats de lleure durant l'estiu (Síndica de Greuges de Catalunya, 2025).

La cobertura d'aquestes polítiques locals també és reduïda: el nombre total de beneficiaris dels ajuts municipals equivalia al 2,6% de la població infantil en el cas de les activitats extraescolars i al 5,2% en el de les activitats d'estiu. Si aquestes xifres es posen en relació amb el nombre d'infants en risc de pobresa, equivalen al 9,4% i al 18,5%, respectivament. Cal interpretar aquestes proporcions amb cautela, perquè els beneficiaris dels ajuts no són necessàriament, en tots els casos, infants en situació de pobresa. En qualsevol cas, les dades mostren que els mecanismes de suport varien considerablement entre territoris i no configuren encara una garantia homogènia d'accés (Síndica de Greuges de Catalunya, 2025).

Aquestes xifres, a més, no cobreixen totes les modalitats de lleure educatiu ni asseguren necessàriament la continuïtat de la participació. Les activitats extraescolars organitzades als centres educatius, les activitats esportives, les escoles artístiques i altres ofertes comunitàries es financen mitjançant línies i administracions diferents. Aquesta fragmentació dificulta conèixer la cobertura real, identificar els infants que queden exclosos i garantir que els ajuts cobreixin no només la quota, sinó també costos indirectes com el material, el transport, els àpats o les sortides.

Tot això reforça la necessitat de pensar en polítiques més estructurals, estables i integrades, capaces de reduir les barreres econòmiques i, alhora, d'enfortir l'oferta comunitària. També posa de manifest la necessitat de disposar de més informació sobre quines polítiques i programes aconseguirien mitigar els efectes de la pobresa infantil. L'evidència disponible i l'experiència acumulada suggereixen que el lleure educatiu pot contribuir a millorar el desenvolupament socioemocional, la salut, el benestar, la cohesió social, la vinculació educativa, el capital cultural i la prevenció de determinats riscos socials. Tanmateix, aquests resultats no es poden donar per descomptats.

A Catalunya i a l'Estat espanyol, l'evidència d'impacte sobre els programes de lleure educatiu encara és limitada, especialment si es compara amb altres àmbits de la política educativa o amb la producció internacional en contextos anglosaxons. Per això, resulta necessari revisar de manera sistemàtica l'evidència disponible, combinant les avaluacions més rigoroses amb estudis qualitius o mixtos que permetin entendre els mecanismes d'implementació, les experiències dels participants i les condicions que poden afavorir l'èxit dels programes.

3. Descripció dels programes objecte d'atenció

Aquesta revisió prioritza els programes i les polítiques de lleure educatiu adreçats a infants i adolescents en situació de pobresa, vulnerabilitat socioeconòmica, exclusió social, risc social o residència en entorns desfavorits. També inclou programes universals o estudis de població general quan aporten evidència sobre els efectes en subgrups vulnerables, les

desigualtats d'accés o mecanismes potencialment transferibles a les polítiques contra la pobresa infantil. Aquests programes formen part de l'àmbit més ampli del foraescola, però la revisió no analitza totes les activitats fora de l'horari lectiu, sinó aquelles que incorporen una intencionalitat educativa, socialitzadora, cultural, comunitària o de desenvolupament personal i que poden contribuir a ampliar les oportunitats dels infants i adolescents més vulnerables.

La delimitació de l'objecte de la revisió és important perquè el lleure educatiu és un àmbit ampli i molt heterogeni, que inclou programes molt diferents pel que fa als objectius, la durada, la intensitat, el perfil dels participants, els professionals implicats i el grau de vinculació amb l'escola, la comunitat o els serveis socials. A més, els efectes esperats poden variar segons el tipus de programa: alguns busquen principalment millorar el benestar i el desenvolupament socioemocional, d'altres se centren en la salut, la cohesió social, la reducció de conductes de risc, l'ampliació del capital cultural o la vinculació educativa. Per aquest motiu, una revisió orientada a identificar què funciona ha de diferenciar entre intervencions comparables i evitar agrupar sota una mateixa categoria programes amb objectius i mecanismes d'impacte molt diferents.

3.1. Criteris d'inclusió

La revisió inclou estudis que avaluen programes de lleure educatiu o activitats no formals destinades a infants i adolescents de 0 a 18 anys, sempre que tinguin un component educatiu, socialitzador o de desenvolupament personal. També s'hi inclouen polítiques i programes d'accés al lleure, com beques, subvencions, tarifació social o altres mecanismes de finançament, quan l'objectiu és facilitar la participació d'infants i adolescents en situació de pobresa o vulnerabilitat. També s'han considerat algunes revisions que inclouen joves de més edat quan aporten evidència rellevant sobre programes aplicats a adolescents.

Pel que fa als resultats, s'hi consideren les avaluacions que informen sobre dimensions vinculades al desenvolupament socioemocional, el benestar, la salut física o mental, la participació, la convivència, la cohesió social, la reducció de riscos, l'ampliació d'oportunitats educatives o culturals i altres factors relacionats amb la pobresa infantil. No és necessari que els estudis mesurin directament la pobresa en termes monetaris, però sí que han de capturar resultats rellevants per entendre com les intervencions poden mitigar els seus efectes i, alhora, contribuir a combatre-la en un sentit ampli, incidint en factors protectors i en trajectòries d'inclusió social, vinculació educativa, continuïtat formativa, participació comunitària i oportunitats presents i futures.

Des del punt de vista metodològic, la revisió prioritza les avaluacions amb dissenys rigorosos d'estimació d'impacte, com ara experiments aleatoritzats, dissenys quasiexperimentals, revisions sistemàtiques i metaanàlisis. Tanmateix, atesa la diversitat del camp i la menor disponibilitat d'evidència causal en alguns tipus de programes, també es tenen en compte estudis qualitius o mixtos quan aporten informació rellevant sobre els mecanismes d'impacte, les condicions d'implementació, les experiències dels participants o les barreres d'accés.

3.2. Criteris d'exclusió

Queden fora de la revisió les activitats purament recreatives o d'entreteniment sense objectius educatius explícits; els programes exclusivament acadèmics o de reforç escolar sense component de lleure; les intervencions adreçades únicament a famílies o adults, quan no incorporen un component directe amb infants o adolescents, encara que puguin tenir efectes indirectes sobre ells; i les polítiques d'infraestructura, com la construcció d'equipaments, quan no estan vinculades a un programa educatiu concret.

També s'exclouen els estudis que només mesuren satisfacció, ús del servei o participació, sense analitzar efectes sobre el desenvolupament, el benestar o les desigualtats; els estudis descriptius sense disseny d'avaluació; les revisions narratives sense criteris sistemàtics; les intervencions centrades en tecnologies educatives o pantalles sense component de lleure educatiu; els programes de prevenció de conductes de risc que no es basin en activitats de lleure; i els programes esportius d'alt rendiment no orientats explícitament a la inclusió. En canvi, en el cas de les polítiques d'accés i finançament, sí que es consideren els estudis que mesuren participació, inscripció, ús efectiu dels ajuts, assistència o continuïtat, sempre que aquests resultats permetin valorar si l'instrument redueix barreres d'accés al lleure educatiu.

Pel que fa als programes d'accés i finançament, s'exclouen els incentius econòmics que funcionen com a recompenses individuals per modificar conductes de salut o d'activitat física, quan no tenen com a finalitat reduir barreres d'accés a activitats organitzades de lleure, esport, arts, cultura, casals o altres programes fora de l'horari escolar.

3.3. Tipologies de programes inclosos

A partir d'aquests criteris, la revisió organitza els programes de lleure educatiu en sis grans tipologies: programes i activitats d'educació en el lleure; programes extraescolars de caràcter educatiu; programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal; programes culturals i artístics ampliats; programes multimodals; i polítiques d'accés i finançament del lleure.

Aquesta classificació té una finalitat analítica i no s'ha d'entendre com una separació rígida entre tipus de programes. En l'àmbit del foraescola, els límits entre lleure educatiu, extraescolars, esport, arts, suport socioeducatiu i activitats comunitàries són sovint difusos, i moltes intervencions combinen diversos components. Per aquest motiu, les tipologies es reprenen a l'apartat 5 com a famílies analítiques construïdes segons el mecanisme predominant de cada intervenció, i no com a compartiments tancats.

La classificació tampoc no reproduïx necessàriament les categories administratives o estadístiques habituals. En les dades disponibles sobre participació infantil, sovint es distingeix entre activitats extraescolars esportives i no esportives, però aquesta distinció és insuficient per ordenar l'evidència sobre impactes i mecanismes. En aquesta revisió, les tipologies s'organitzen segons el mecanisme principal que es desprèn de la literatura: l'experiència global del lleure educatiu, l'ampliació del temps educatiu, l'esport com a eina d'inclusió i

desenvolupament personal, la participació cultural i artística com a procés d'expressió i reconeixement, la combinació multimodal de suports o la reducció de barreres d'accés.

Això implica que algunes activitats artístiques, culturals o esportives poden aparèixer dins de programes extraescolars de caràcter educatiu quan formen part d'una oferta més àmplia d'ampliació del temps educatiu. En canvi, es tracten en apartats específics quan l'art, la cultura o l'esport constitueixen el nucli de la intervenció i el mecanisme principal a través del qual s'espera generar canvis en benestar, inclusió, participació, identitat, reconeixement o desenvolupament personal.

Finalment, les tipologies no pressuposen un únic model d'accés. Entre els programes revisats hi ha intervencions focalitzades específicament en infants i adolescents en situació de vulnerabilitat, programes universals oberts al conjunt de la població infantil i models híbrids que combinen una oferta general amb suports específics per als infants amb més barreres d'accés. Aquesta distinció és rellevant perquè el potencial inclusiu dels programes no depèn només del contingut de l'activitat, sinó també de com es defineix l'accés, de si la participació té lloc en entorns ordinaris o segregats i de quins suports s'ofereixen per garantir una participació efectiva i no estigmatitzadora.

A continuació s'especifica, per a cada tipus de programa, quin tipus d'intervencions comprèn, els objectius principals i els mecanismes potencials d'impacte.

Taula 1. Tipologies de programes de lleure educatiu

Tipologia	Què inclou	Objectius principals	Mecanismes potencials de canvi
Programes i activitats d'educació en el lleure	Casals d'estiu, d'hivern o de vacances; esplais i caus; activitats de cap de setmana; programes de continuïtat d'entitats de lleure o socioeducatives.	Promoure el desenvolupament integral, la convivència, la participació, l'autonomia i el sentiment de pertinença.	Participació sostinguda en entorns segurs; vincles amb iguals; aprenentatge d'habilitats socials; incorporació a xarxes comunitàries; presència d'adults de referència.
Programes extraescolars de caràcter educatiu	Tallers artístics, culturals, musicals, científics o tecnològics; activitats de reforç socioeducatiu amb component de lleure; activitats vinculades a centres educatius, entitats o equipaments comunitaris.	Ampliar les oportunitats d'aprenentatge fora de l'horari lectiu i reduir desigualtats en l'accés a activitats educatives enriquidores.	Desenvolupament d'interessos i habilitats; ampliació del capital cultural; millora de l'autoestima; socialització amb iguals; vinculació amb el centre educatiu.
Programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal	Activitats esportives organitzades fora de l'horari lectiu; programes comunitaris d'esport base amb finalitat socioeducativa; intervencions de desenvolupament positiu juvenil a través de l'esport; programes d'activitat física	Promoure la salut, el benestar, la convivència, la cohesió social, l'autoregulació, el treball en equip i la inclusió.	Pràctica regular d'activitat física; relació amb entrenadors o monitors de referència; sentiment de pertinença al grup; hàbits saludables; disciplina positiva; identitats socials no estigmatitzades.

Tipologia	Què inclou	Objectius principals	Mecanismes potencials de canvi
	amb objectius socials o de salut.		
Programes culturals i artístics ampliat	Teatre, dansa, música, arts visuals, cultura digital, patrimoni, museus o altres activitats d'expressió cultural amb participació activa.	Afavorir l'expressió creativa, l'autoestima, la participació cultural, el reconeixement i la vinculació comunitària.	Ampliació del capital cultural; desenvolupament d'habilitats comunicatives i creatives; experiències de reconeixement; accés a espais culturals; construcció de vincles amb equipaments i entitats.
Programes multimodals	Programes que combinen lleure educatiu amb suport socioemocional, mentoratge, acompanyament educatiu, salut mental, alimentació, orientació familiar o coordinació amb serveis socials i educatius.	Millorar el benestar integral, prevenir trajectòries de risc, reforçar la vinculació educativa i connectar infants i famílies amb recursos comunitaris.	Combinació d'activitats significatives i suport especialitzat; relacions de confiança amb professionals; intervenció sostinguda; coordinació entre serveis; reducció simultània de diverses barreres.
Polítiques d'accés i finançament del lleure	Beques, ajuts econòmics, subvencions a entitats, tarifació social, gratuïtat parcial o total, reserva de places i acompanyament a la inscripció.	Reduir barreres econòmiques, administratives, territorials i informatives que limiten la participació en activitats de lleure educatiu.	Increment de la participació; reducció de desigualtats d'accés; continuïtat en activitats de qualitat; reforç de la capacitat de les entitats i administracions per oferir places inclusives.

4. Preguntes que guien la revisió

L'objectiu d'aquesta revisió és identificar la millor evidència disponible sobre l'impacte de les polítiques i programes de lleure educatiu adreçats a infants i adolescents en situació de pobresa o vulnerabilitat social. La revisió se centra en programes que hagin estat avaluats en relació amb dimensions com el desenvolupament socioemocional, el benestar, la salut, la convivència, la participació, la reducció de riscos, l'ampliació del capital cultural i les trajectòries educatives dels infants i adolescents. Concretament, la revisió pretén respondre les qüestions següents:

- Quines polítiques i programes de lleure educatiu són més efectius per millorar les oportunitats, el benestar i el desenvolupament dels infants i adolescents en situació de pobresa o vulnerabilitat social?
- Quins tipus de resultats s'han mesurat i en quines dimensions s'observa una evidència d'impacte més consistent?
- Quines característiques tenen els programes que s'han mostrat més efectius? Quins elements de disseny, implementació, intensitat, durada, qualitat o accessibilitat cal tenir en compte?
- Quins mecanismes poden explicar els efectes observats, com ara la presència d'adults de referència, la participació sostinguda, la creació de vincles, la vinculació comunitària o la reducció de barreres d'accés?
- Quines implicacions es poden derivar per al disseny i la millora de les polítiques públiques de lleure educatiu a Catalunya?

5. Revisió de l'evidència

A continuació es presenten les principals evidències disponibles sobre l'efectivitat dels programes de lleure educatiu, organitzades segons les tipologies definides a l'apartat anterior. Tal com s'ha indicat, aquestes tipologies tenen una finalitat analítica i no s'han d'entendre com a compartiments tancats. En l'àmbit del foraescola, moltes intervencions combinen components de lleure, extraescolars, esport, arts, suport socioeducatiu, acció comunitària o finançament de l'accés.

Per aquest motiu, la classificació s'utilitza com una eina per ordenar l'evidència segons el mecanisme predominant de cada programa. Algunes revisions o estudis poden aparèixer en més d'un apartat quan inclouen intervencions híbrides o quan aporten evidència rellevant per a diferents dimensions del lleure educatiu. En cada tipologia es presenta, primer, una síntesi de les evidències disponibles i, després, els principals mecanismes i condicions d'implementació que poden explicar els efectes observats.

5.1. Programes i activitats d'educació en el lleure

Aquest apartat analitza els programes i activitats d'educació en el lleure que ofereixen als infants i adolescents experiències educatives fora del temps lectiu ordinari mitjançant el joc, la convivència, la participació i les activitats culturals, físiques o de contacte amb la natura. El seu element distintiu no és l'ampliació del temps d'aprenentatge escolar, sinó la creació d'entorns educatius, relacionals i comunitaris en què els infants poden establir vincles, desenvolupar autonomia, assumir responsabilitats i accedir a experiències enriquidores.

Dins d'aquesta categoria convé distingir dues modalitats segons la temporalitat i el format de les activitats. D'una banda, hi ha el **lleure educatiu organitzat durant les vacances**, que inclou casals d'estiu i d'altres períodes no lectius, colònies, campaments, rutes i altres programes intensius, sovint impulsats per esplais, caus, administracions locals o altres entitats socioeducatives. De l'altra, hi ha el **lleure educatiu organitzat durant el curs escolar**, que comprèn l'activitat regular d'esplais i caus, casals infantils i juvenils i altres espais comunitaris de lleure, desenvolupada habitualment entre setmana o durant els caps de setmana. En molts casos, totes dues modalitats formen part d'un mateix projecte educatiu, de manera que els vincles construïts durant el curs es prolonguen i s'intensifiquen en les activitats de vacances.

La distinció és rellevant perquè els programes de vacances acostumen a concentrar l'activitat en períodes en què desapareixen les rutines i els suports escolars i poden exercir una funció intensiva i compensadora. En canvi, les activitats desenvolupades durant el curs es basen principalment en la regularitat, la continuïtat de les relacions i la pertinença a un grup o entitat. En tots dos casos, poden generar oportunitats especialment valuoses per als infants en situació de pobresa, que sovint tenen menys accés a activitats culturals, esportives, comunitàries i de descoberta de l'entorn.

A diferència de les activitats extraescolars educatives, tractades en l'apartat següent, que solen orientar-se de manera més explícita cap al reforç escolar, l'ampliació d'aprenentatges o l'adquisició d'una competència específica, els programes analitzats aquí situen l'experiència educativa del lleure i la vida de grup en el centre de la intervenció. Alguns dispositius catalans, com els centres oberts o determinats serveis d'intervenció socioeducativa, també incorporen activitats de lleure, però s'aproximen més als programes multimodals quan les combinen de manera estable amb suport educatiu, treball amb les famílies, atenció socioemocional i coordinació amb altres serveis. La classificació depèn, per tant, del mecanisme predominant i no únicament del tipus d'equipament o de la varietat d'activitats que ofereix.

L'evidència disponible suggereix que els programes i activitats d'educació en el lleure poden contribuir a diferents dimensions del desenvolupament infantil i adolescent, encara que els efectes observats acostumen a ser modestos i la base d'evidència és desigual. A més, les revisions i avaluacions disponibles no sempre analitzen intervencions equivalents als casals, les colònies, els esplais o els caus tal com s'entenen a Catalunya. Una part de la literatura estudia programes d'estiu amb un component acadèmic important, mentre que una altra se centra en organitzacions juvenils, activitats extraescolars i espais comunitaris

de continuïtat. Per això, els resultats permeten identificar tendències, mecanismes i condicions de qualitat, però no es poden traslladar automàticament a qualsevol activitat d'educació en el lleure.

L'evidència es presenta separatament per als programes desenvolupats durant les vacances i per a les activitats regulars durant el curs, atès que difereixen en la temporalitat, la intensitat, els mecanismes d'acció i el tipus d'avaluacions disponibles.

Les revisions es complementen, quan és possible, amb estudis primaris. Aquesta evidència és útil per apropar-nos a formats semblants als esplais, caus o casals infantils i juvenils, si bé presenta nivells de robustesa metodològica desiguals. Hi ha alguns assaigs o estudis quasiexperimentals, mentre que en altres casos només es disposa de cohorts longitudinals o estudis correlacionals amb controls estadístics. Per aquest motiu, es diferencia explícitament entre resultats causals, associacions i indicis qualitatius.

5.1.1. Educació en el lleure durant les vacances

Els programes d'estiu constitueixen una part especialment rellevant de l'evidència, perquè els períodes llargs sense escola poden accentuar les desigualtats entre infants de diferents orígens socials. Durant les vacances, els infants en situació de pobresa acostumen a tenir menys accés a activitats culturals, esportives i educatives, i poden perdre temporalment algunes de les rutines, relacions i formes de suport vinculades a l'escola.

5.1.1.1. Evidències

La revisió Campbell de Muir et al. (2024), centrada en adolescents i joves desafavorits o en risc, mostra que els programes educatius d'estiu poden produir efectes positius en alguns resultats educatius, com la participació o el gaudi educatiu, l'assistència a secundària, els resultats globals en proves i la finalització dels estudis superiors. Tanmateix, els efectes són petits i no sempre consistents. No s'observen impactes clars en lectura i matemàtiques quan aquestes dimensions s'analitzen separatament, i l'evidència sobre salut, benestar socioemocional o reducció de la violència és més limitada. En conjunt, els resultats indiquen que aquests programes poden reduir el temps de desconexió educativa i oferir experiències estructurades en moments en què els infants i adolescents vulnerables poden perdre l'accés als suports habituals.

En una línia complementària, Lynch et al. (2025) conclouen que els programes d'aprenentatge d'estiu tenen un efecte mitjà positiu, però modest, sobre els resultats socioemocionals i conductuals. Les millores es concentren principalment en les conductes acadèmiques, les actituds i l'esforç acadèmic, i són més petites en les habilitats socials i l'ajustament conductual. La revisió no se centra exclusivament en alumnat vulnerable i analitza programes amb un component acadèmic explícit, de manera que els seus resultats no es poden traslladar directament als casals o campaments on s'ofereixen activitats de lleure. Tot i això, reforça la idea que els programes d'estiu poden generar beneficis més enllà del rendiment acadèmic quan tenen prou intensitat, estan ben implementats i aconsegueixen una assistència sostinguda.

Quan el focus se situa en la salut mental i el benestar, l'evidència és menys concloent, però apunta en una direcció prometedora. Eglitis et al. (2024) analitzen programes de vacances d'estiu de naturalesa diversa, incloent-hi casals, campaments, programes residencials i programes de dia. Els efectes agrupats sobre l'ansietat, la depressió, l'autoestima i l'autovaloració són petits i no significatius i molts dels estudis inclosos presenten limitacions metodològiques. Tanmateix, la síntesi narrativa identifica tendències favorables en salut mental, autopercepció, resultats socioemocionals i cognició, especialment en els programes adreçats a infants en situació de desavantatge. Per tant, els programes de vacances poden ser una via prometedora per promoure el benestar, però encara calen avaluacions més robustes per determinar-ne l'impacte amb seguretat.

Els resultats tendeixen a ser més favorables quan els programes combinen una oferta educativa i recreativa ben planificada, una durada suficient i una assistència regular. Això indica que els possibles efectes no deriven només de l'existència del programa, sinó també de la participació efectiva dels infants i de la qualitat de la implementació.

El National Summer Learning Project ofereix un exemple especialment útil de com es poden combinar gratuïtat, activitats d'enriquiment, suport educatiu i mesures destinades a facilitar una participació sostinguda en un programa de vacances avaluat experimentalment als Estats Units (vegeu Quadre 1).

Quadre 1. *National Summer Learning Project*: Estiu amb activitats acadèmiques i de lleure

El *National Summer Learning Project* va ser una iniciativa impulsada per la Wallace Foundation i avaluada per RAND Corporation als Estats Units. El programa es va desenvolupar en cinc districtes escolars urbans —Boston, Dallas, Duval County, Pittsburgh i Rochester— i s'adreçava a alumnat de primària de famílies amb baixos ingressos. L'objectiu era comprovar si els programes voluntaris d'estiu, gratuïts i organitzats pels districtes escolars, podien reduir la pèrdua d'aprenentatges durant les vacances i ampliar les oportunitats educatives dels infants més vulnerables.

Els programes combinaven lectura, matemàtiques i activitats d'enriquiment, com arts, esport, ciència o altres activitats socials i recreatives. A més, compartien alguns elements comuns: una durada mínima de cinc setmanes, programació de jornada completa, almenys tres hores diàries d'instrucció en llengua i matemàtiques, grups reduïts, gratuïtat per a les famílies, transport i àpats gratuïts (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2014). Per tant, no eren casals de lleure en sentit estricte, però sí programes d'estiu organitzats que exemplifiquen que els programes duts a terme durant les vacances poden tenir una funció compensadora quan ofereixen un entorn educatiu estable, activitats significatives, supervisió adulta i oportunitats d'enriquiment que molts infants no tenen garantides durant l'estiu (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2020).

L'avaluació és rellevant perquè es va dissenyar com un assaig controlat aleatoritzat. Els infants que havien sol·licitat plaça van ser assignats aleatòriament al grup que rebia l'oferta de participar en el programa o al grup de control. L'estudi va analitzar els efectes després d'un estiu, després de dos estius consecutius i també en un seguiment posterior. A més, l'avaluació no es va limitar a mesurar resultats acadèmics, sinó que també va recollir informació sobre assistència, implementació, qualitat del programa, comportament i competències socioemocionals (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2014; McCombs et al., 2020).

Els resultats mostren una conclusió important per al disseny de polítiques: oferir un programa d'estiu pot generar beneficis, però aquests beneficis depenen en gran mesura de l'assistència efectiva i de la qualitat de la implementació. L'oferta del programa va produir

Quadre 1. *National Summer Learning Project*: Estiu amb activitats acadèmiques i de lleure

alguns efectes positius a curt termini, especialment en matemàtiques, però els impactes més consistents apareixen entre l'alumnat que va assistir-hi amb regularitat (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2014). En concret, els informes de RAND destaquen que els infants amb una assistència elevada —20 dies o més per estiu— van obtenir millors resultats que els seus iguals del grup de control: després del primer estiu, sobretot en matemàtiques, i després del segon estiu, en matemàtiques i lectura. Aquests resultats són especialment rellevants entre l'alumnat que participa de manera sostinguda i, encara més, entre els qui acumulen dos estius consecutius de participació (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2020).

Aquesta experiència és útil per a les polítiques de lleure educatiu perquè mostra que la gratuïtat o l'oferta de places no són suficients. Perquè els programes d'estiu tinguin impacte, cal garantir una participació sostinguda, una programació ben planificada, equips preparats, activitats atractives i condicions que facilitin l'assistència regular. També mostra que els programes d'estiu poden ser una eina de reducció de desigualtats quan combinen accés gratuït, qualitat educativa i activitats d'enriquiment, però que els efectes no s'han de donar per descomptats: depenen de la dosi real de participació i de la capacitat del programa per oferir una experiència educativa consistent (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2020).

5.1.1.2. Mecanismes i condicions

En el cas dels programes d'estiu i de vacances, un mecanisme central és la seva funció protectora i compensatòria durant els períodes en què desapareixen les rutines i els suports escolars. L'absència de l'escola pot comportar menys supervisió adulta, més temps sedentari, més ús de pantalles, aïllament social i, en alguns casos, més inseguretats alimentària. També pot reduir l'accés a activitats educatives, culturals i esportives, especialment entre els infants de famílies amb menys recursos.

Els casals, les colònies, els campaments i els programes de vacances poden contribuir a compensar aquests riscos perquè ofereixen horaris estables, activitats planificades, relacions amb iguals i adults de referència, oportunitats d'activitat física i un entorn segur on els infants poden mantenir-se actius i vinculats. Quan incorporen àpats, transport o activitats gratuïtes, també poden compensar temporalment algunes de les desigualtats materials que condicionen l'accés al lleure (Eglitis et al., 2024; Lynch et al., 2025).

La intensitat pot constituir un avantatge específic d'aquests programes. La convivència durant diverses hores al dia o durant diversos dies seguits pot generar oportunitats per establir relacions, practicar habilitats, assumir responsabilitats i experimentar activitats noves. Tanmateix, perquè aquesta intensitat es tradueixi en resultats, cal que la durada sigui suficient i que l'assistència sigui regular. Els programes breus, la participació intermitent o els problemes de retenció poden reduir considerablement els efectes.

En termes de transferibilitat, aquests resultats són pertinents per als casals d'estiu, les colònies i els campaments que s'organitzen a Catalunya, però no s'hi poden traslladar automàticament. Una part important dels programes internacionals revisats incorpora continguts acadèmics, alimentació, transport o jornades completes que no sempre formen part de l'oferta catalana. La lliçó més transferible no és reproduir exactament aquests models, sinó garantir una

durada i una assistència suficients, activitats atractives, intencionalitat educativa, equips preparats i mesures que eliminin les barreres econòmiques i logístiques d'accés.

En el context català, *L'Estiu és teu* permet il·lustrar com es concreta una oferta pública de colònies temàtiques que combina convivència, activitats organitzades i aprenentatge durant les vacances. Aquest exemple també permet examinar fins a quin punt les condicions econòmiques i logístiques d'accés poden limitar-ne la funció compensadora (vegeu Quadre 2).

Quadre 2. *L'Estiu és teu*: colònies públiques temàtiques durant les vacances

L'Estiu és teu és un programa de l'Agència Catalana de la Joventut de la Generalitat de Catalunya que ofereix colònies d'estiu als albergs de la Xarxa Jove d'Albergs de Catalunya (XANASCAT). Amb més de trenta anys de trajectòria, s'adreça principalment a infants i adolescents de 5 a 16 anys i combina convivència, lleure i aprenentatge durant les vacances. El programa declara com a objectius afavorir la diversió, l'autonomia i el desenvolupament personal i social, així com garantir oportunitats d'aprenentatge en el lleure educatiu. L'oferta es distribueix en dotze albergs situats en entorns de costa, interior, muntanya i plana (Agència Catalana de la Joventut, 2026a).

Les estades s'organitzen al voltant d'una especialitat temàtica. L'oferta de 2026 inclou activitats d'idiomes, música, art i creativitat, cinema, fotografia, dansa, ciència, natura, excursionisme, ràdio i pòdcast i activitats multiesportives, entre d'altres (Agència Catalana de la Joventut, 2026a, 2026b). Les activitats específiques es combinen amb experiències pròpies de les colònies i de la vida de grup. Per exemple, l'estada d'art i creativitat incorpora projectes artístics, pintura, dibuix, escultura, art urbà o land art, juntament amb jocs, gimcanes, tallers, piscina, excursions, activitats de lleure i jocs de nit (Agència Catalana de la Joventut, 2026c). Per tant, es tracta d'una proposta organitzada d'educació en el lleure que integra aprenentatge temàtic, joc, convivència i participació.

Les activitats són conduïdes per equips formats per directors i directores i monitors i monitores de lleure titulats, als quals s'afegeixen professionals de les especialitats corresponents. El programa informa d'una ràtio mitjana d'una persona monitora per cada vuit participants. El monitoratge assumeix la supervisió quotidiana, la seguretat i l'acompanyament educatiu i rep formació continuada en educació emocional. El programa també preveu dietes adaptades per a al·lèrgies i intoleràncies i mesures de suport o adaptació per facilitar la participació d'infants i adolescents amb discapacitat, dependència o altres necessitats educatives (Agència Catalana de la Joventut, 2026a).

L'Estiu és teu és un programa públic, però no és un programa gratuït. En l'edició de 2026, els preus publicats per a les estades de set dies i sis nits oscil·len entre 480 i 640 euros, segons l'especialitat, l'edat i l'alberg. El preu inclou l'allotjament en règim de pensió completa, les activitats, el material necessari, l'assegurança i els impostos, però no inclou el transport. Les famílies han de portar els infants o joves a l'alberg i recollir-los al final de l'estada. S'ofereix una reducció del 10% a les famílies nombroses, monoparentals o acollidores i del 5% a les persones titulars del Carnet Jove, si bé els descomptes no són acumulables. Les places són limitades i s'adjudiquen mitjançant reserva directa, sense sorteig (Agència Catalana de la Joventut, 2026b).

Des de la perspectiva de la lluita contra la pobresa infantil, el programa presenta fortaleeses rellevants: una oferta pública estable, activitats educativament estructurades, convivència residencial, alimentació inclosa, equips titulats i distribució territorial. Tanmateix, el cost de l'estada, l'absència de transport i el sistema de reserva directa poden limitar l'accés dels infants de famílies amb menys recursos. A les pàgines públiques consultades no s'hi identifica un sistema general de gratuïtat, tarifació vinculada a la renda o beques pròpies que cobreixin específicament les famílies en situació de pobresa. Per tant, malgrat que el programa declara l'objectiu de garantir la igualtat d'accés, les reduccions generals previstes no asseguren per si mateixes l'accessibilitat econòmica dels infants amb menys oportunitats (Agència Catalana de la Joventut, 2026a, 2026b).

Quadre 2. *L'Estiu és teu*: colònies públiques temàtiques durant les vacances

Finalment, les fonts públiques consultades descriuen els objectius, les activitats, els equips i les condicions de participació, però no hi presenten una avaluació d'impacte sobre el benestar, l'autonomia, les habilitats personals i socials o la reducció de desigualtats (Agència Catalana de la Joventut, 2026a, 2026b). Una futura avaluació podria analitzar el perfil socioeconòmic dels participants, les barreres d'inscripció, la demanda no atesa, l'assistència efectiva, l'experiència dels infants i els possibles resultats educatius i socioemocionals. Aquesta informació permetria valorar fins a quin punt una oferta pública d'aquestes característiques arriba als infants amb menys oportunitats i exerceix realment una funció compensadora.

5.1.2. Educació en el lleure durant el curs escolar

L'evidència sobre esplais, caus, casals infantils i juvenils i altres espais comunitaris de lleure durant el curs és menys abundant i presenta més dificultats per establir relacions causals que la disponible sobre alguns programes intensius d'estiu. Els programes de continuïtat acostumen a estudiar-se mitjançant dissenys longitudinals, correlacionals o quasiexperimentals, en part perquè la participació és voluntària, s'estén durant períodes llargs i adopta formats molt diversos. A més, les intervencions analitzades en la literatura internacional no sempre són directament equivalents als dispositius del context català. Per això, l'evidència és especialment útil per identificar tendències, mecanismes i condicions de qualitat, però s'ha d'interpretar amb cautela.

5.1.2.1. Evidències

La metaanàlisi de Durlak et al. (2010) constitueix una referència rellevant, encara que no se centra específicament en entorns similars als esplais, caus o casals. Els autors analitzen programes extraescolars desenvolupats durant el curs i orientats a promoure habilitats personals i socials. Els resultats mostren millores en l'autopercepció, la vinculació amb l'escola, les conductes socials positives i alguns resultats acadèmics, així com una reducció dels problemes de conducta. L'aportació principal de la revisió és que els efectes són més favorables quan els programes incorporen una intencionalitat pedagògica definida. En particular, els programes que segueixen el model SAFE —activitats seqüenciades, aprenentatge actiu, temps específic dedicat al desenvolupament d'habilitats i objectius explícits— obtenen resultats superiors als programes que no incorporen aquests elements.

L'evidència específica sobre *Scoutreach* —una adaptació de l'escoltisme orientada a apropar aquesta experiència a infants i adolescents de comunitats amb baixos ingressos i grups racialitzats— és encara feble. Ferris et al. (2015) i Wang et al. (2017) descriuen associacions positives amb dimensions del caràcter, la prosocialitat i la tolerància, però els seus dissenys correlacionals no permeten atribuir cap efecte causal al programa. El principal interès de *Scoutreach* per al context català rau en la seva lògica d'accés: apropar o desplegar la metodologia dels grups escolta a barris, escoles o espais comunitaris on la participació espontània és baixa i on els costos, la manca d'informació o els codis associatius poden actuar com a barreres. Aquesta

orientació pot inspirar estratègies de captació, mediació i aproximació comunitària en caus i esplais.

En el cas de *Scouts* i *Guides*, les cohorts britàniques aporten indicis sobre efectes a llarg termini. Berrie et al. (2023), a partir d'una cohort escocesa de persones nascudes als anys cinquanta, observen que haver participat en organitzacions escoltes durant la infància s'associa amb una probabilitat més elevada d'informar d'una salut excel·lent a l'edat adulta mitjana (OR = 1,53 respecte d'altres entitats). Els autors estimen, a més, que una part d'aquesta associació podria estar mediada per una millor posició socioeconòmica adulta. Aquests resultats són coherents amb la hipòtesi que la vida en petits grups, la responsabilitat progressiva, les activitats a la natura, el servei comunitari i la continuïtat dels vincles poden deixar empremtes duradores. Tanmateix, es tracta d'evidència observacional i històrica, afectada per possibles diferències prèvies entre les famílies participants i no participants.

Els estudis més directament relacionats amb el lleure organitzat de continuïtat analitzen organitzacions juvenils i d'escoltisme, espais comunitaris de tarda i programes de desenvolupament juvenil com *Scoutreach*, *Scouts* i *Guides* o els *Boys & Girls Clubs*. Tot i les diferències respecte dels esplais, caus i casals infantils i juvenils catalans, aquests programes comparteixen alguns elements centrals: participació regular i generalment voluntària, activitats grupals, combinació d'experiències recreatives, educatives o comunitàries, presència continuada d'adults de referència i objectius de desenvolupament personal i social.

Una evidència experimental complementària prové de l'avaluació de *Youth United* (Gorard et al., 2016), una iniciativa que va introduir durant un curs escolar activitats de *Scouts*, *Sea Cadets*, *Fire Cadets* i *St John Ambulance* en centres de secundària anglesos. L'avaluació va detectar efectes positius molt petits en autoconfiança i treball en equip. Al Quadre 3 es presenten amb més detall els resultats i les limitacions d'aquesta experiència.

Quadre 3. *Youth United*: organitzacions juvenils dins dels centres educatius

Youth United va ser una iniciativa desenvolupada en centres de secundària d'Anglaterra que introduïa activitats de diverses organitzacions juvenils, entre les quals hi havia *Scouts*, *Sea Cadets*, *Fire Cadets* i *St John Ambulance*. El programa pretenia ampliar la participació de l'alumnat en activitats de caràcter cívic i comunitari i afavorir dimensions com l'autoconfiança, el treball en equip, la responsabilitat i el compromís social. A diferència de la participació ordinària en una entitat escolta, les activitats s'introduïen dins dels centres educatius i es desenvolupaven durant un curs escolar (Gorard et al., 2016).

L'avaluació es va dissenyar com un assaig controlat aleatoritzat per conglomerats. Un total de 71 centres educatius van ser assignats als grups d'intervenció o control, i l'avaluació d'impacte es va complementar amb una anàlisi del procés d'implementació. Aquest disseny permet estimar l'efecte d'oferir el programa als centres, però no permet identificar separatament l'impacte de cadascuna de les organitzacions participants ni l'efecte de la pertinença continuada a una entitat juvenil.

Els resultats no van mostrar efectes en el rendiment en anglès o matemàtiques. En canvi, es van observar efectes positius molt petits en autoconfiança $-0,10$ desviacions estàndard i treball en equip $-0,04$ desviacions estàndard. Tampoc no es van identificar beneficis clars entre l'alumnat elegible per a les beques de menjador. A més, alguns centres assignats a la

Quadre 3. *Youth United*: organitzacions juvenils dins dels centres educatius

intervenció no van arribar a implementar-la o ho van fer només parcialment, fet que limita l'abast de les conclusions (Gorard et al., 2016).

L'experiència és rellevant per al context català perquè mostra el potencial d'apropar activitats d'organitzacions juvenils als centres educatius i arribar a alumnat que potser no accediria espontàniament a un cau, un esplai o una altra entitat. Al mateix temps, indica que la simple introducció d'aquestes activitats no garanteix efectes acadèmics ni una reducció de les desigualtats. La qualitat de la implementació, la vinculació amb les entitats del territori, la continuïtat de la participació i la capacitat d'arribar efectivament als infants amb més barreres són elements determinants.

Els *Boys & Girls Clubs* ofereixen un cas diferent respecte de les organitzacions escoltes. Es tracta d'espais comunitaris que funcionen les tardes durant el curs escolar i, sovint, també durant l'estiu. Són espais que combinen un entorn segur, la presència estable d'adults de referència, activitats recreatives, esport, arts i suport educatiu. Schinke et al. (2000) van avaluar el *Project Learn*, un component educatiu implementat en aquests clubs amb adolescents residents en habitatges de protecció oficial i van observar resultats favorables en lectura, escriptura i habilitats verbals. Tanmateix, no es van publicar mides de l'efecte estandarditzades per a tots els resultats. Més recentment, Enns et al. (2022) van analitzar registres de 8.990 participants dels *Boys & Girls Clubs* de Winnipeg i els van comparar amb 69.980 infants i adolescents del mateix entorn que no hi participaven. Després d'ajustar les diferències inicials entre els grups i de tenir en compte la freqüència d'assistència, una participació més intensa es va associar amb millors resultats en habilitats numèriques a tercer curs i en implicació escolar a setè, així com amb un risc més baix d'implicació en el sistema de justícia juvenil, embaràs adolescent i infeccions de transmissió sexual. Malgrat l'amplitud i la qualitat de les dades administratives, l'estudi continua sent observacional i no permet descartar completament el biaix de selecció.

A Catalunya, el paral·lel més proper als *Boys & Girls Clubs* no és una única institució o organització, sinó una combinació de casals infantils i juvenils, casals de tarda i alguns centres oberts o serveis d'intervenció socioeducativa. La comparació, però, s'ha de fer amb cautela. Quan aquests dispositius incorporen suport acadèmic, treball familiar, alimentació o coordinació intensiva amb serveis, la seva lògica s'aproxima a la categoria de programes multimodals. Més enllà de l'etiqueta que se'ls posi, els beneficis depenen més aviat de la regularitat, la qualitat de les relacions, l'existència d'activitats estructurades i la capacitat de sostenir la participació dels infants amb més dificultats per fer-ho.

En general, l'evidència no permet atribuir beneficis generals a qualsevol programa de lleure educatiu organitzat durant el curs. Els resultats més consistents se situen en l'àmbit personal, relacional i comunitari, mentre que els efectes en l'àmbit escolar acostumen a ser petits, inexistents o poc conclouents. Tampoc no hi ha prou evidència per afirmar que aquests programes produeixin automàticament efectes més grans entre els infants en situació de pobresa. La seva contribució depèn de la qualitat pedagògica i relacional, l'estabilitat dels equips, la capacitat de generar vincles de confiança, la participació sostinguda i l'existència d'oportunitats reals perquè els infants assumeixin responsabilitats i

se sentin membres d'un grup. També depèn de la capacitat de les entitats i les administracions per eliminar les barreres econòmiques, territorials, culturals i informatives que dificulten l'accés i la continuïtat dels infants més vulnerables.

5.1.2.2. Mecanismes i condicions

En els esplais, caus, casals infantils i juvenils i altres espais comunitaris de lleure durant el curs, el principal mecanisme no és la intensitat, sinó la continuïtat. La participació setmanal o periòdica permet construir gradualment relacions de confiança amb els monitors, educadors, caps, altres adults de referència i membres del grup. Aquesta estabilitat pot afavorir que els infants se sentin reconeguts, escoltats i valorats i que desenvolupin un sentiment de pertinença a una comunitat.

La permanència en una entitat també permet assumir responsabilitats de manera progressiva. A mesura que creixen, els infants i adolescents poden participar en la presa de decisions, organitzar activitats, cuidar altres membres del grup, desenvolupar funcions de lideratge o implicar-se en projectes comunitaris. Aquest procés pot reforçar l'autonomia, la confiança, la cooperació i el compromís cívic.

Un altre mecanisme rellevant és l'arrelament territorial. Els esplais, caus i casals infantils i juvenils o altres espais comunitaris de lleure acostumen a mantenir una relació continuada amb els barris, les famílies, les escoles i altres entitats. Aquesta proximitat pot facilitar la detecció de necessitats, l'acompanyament de les famílies i la construcció de xarxes comunitàries. Tanmateix, aquesta funció depèn de l'estabilitat de les entitats, de la continuïtat dels equips i de la seva capacitat per arribar als infants que habitualment tenen menys accés al lleure organitzat.

La comparació internacional reforça aquesta lectura. *Scoutreach* mostra el valor potencial de les estratègies actives d'apropament a grups que no accedeixen espontàniament al lleure associatiu; les organitzacions escoltes i de guiatge destaquen la vida en petits grups, la progressió de responsabilitats, la natura i el servei; els *Boys & Girls Clubs* subratllen la combinació d'espai segur, presència adulta estable i activitats múltiples. En el context català, aquests mecanismes ja són presents, amb intensitats diferents, en esplais, caus, casals infantils i juvenils i altres dispositius comunitaris. El repte principal no és importar marques internacionals, sinó reforçar aquests components dins de les estructures existents.

5.1.3. Condicions transversals de qualitat, participació i equitat

Malgrat les diferències entre els formats intensius de vacances i les activitats regulars durant el curs, l'evidència apunta a quatre condicions transversals que contribueixen a explicar-ne els resultats: una intencionalitat educativa clara, equips preparats i estables, una participació sostinguda i unes condicions d'accés que permetin arribar als infants amb més barreres. Aquestes condicions no garanteixen per si soles que els programes generin efectes positius, però

ajuden a diferenciar les experiències educativament consistents d'aquelles que es limiten a oferir ocupació del temps o supervisió.

La primera condició és la **intencionalitat educativa** i la **qualitat pedagògica**. L'evidència de Durlak et al. (2010) mostra que els programes obtenen resultats més favorables quan incorporen activitats seqüenciades, aprenentatge actiu, temps específic per desenvolupar habilitats i objectius explícits. Aquestes pràctiques, sintetitzades en el model SAFE, no impliquen escolaritzar l'educació en el lleure ni convertir-la en una prolongació de les classes. Es tracta, més aviat, de dissenyar les activitats de manera que el joc, la convivència, la participació, l'experimentació i la vida de grup generin oportunitats reals per cooperar, prendre decisions, assumir responsabilitats, resoldre conflictes i desenvolupar autonomia.

La intencionalitat educativa tampoc no exigeix que totes les activitats estiguin orientades a resultats prèviament mesurables. En l'educació en el lleure, una part important de l'aprenentatge es produeix a través de l'experiència compartida, la relació amb els altres i la participació en situacions quotidianes. Tanmateix, perquè aquests processos es produeixin, cal que les activitats siguin adequades a l'edat, coherents amb els objectius del projecte, prou atractives per sostenir la participació i capaces d'oferir reptes progressius. També és important combinar estructura i flexibilitat: disposar d'una programació clara, però permetre que els infants i adolescents expressin interessos, facin propostes i participin en les decisions que afecten la vida del grup.

L'activitat física, el joc actiu i les experiències a l'aire lliure poden formar part d'aquesta proposta pedagògica tant durant les vacances com al llarg del curs. La revisió de Lubans et al. (2012), centrada en joves en situació de risc, identifica millores puntuals en autoestima, autoconcepte, resiliència, competència percebuda o autocontrol. Tanmateix, els resultats són heterogenis i els estudis presenten limitacions metodològiques importants. Per tant, l'esport, l'aventura o el contacte amb la natura no generen efectes positius de manera automàtica. Els resultats semblen més prometedors quan aquestes experiències formen part d'un projecte educatiu inclusiu, incorporen reptes assolibles i cooperatius, eviten dinàmiques excessivament competitives i compten amb espais d'acompanyament i reflexió (Eglitis et al., 2024; Lubans et al., 2012).

La segona condició és la **preparació i l'estabilitat dels equips**. Els monitors, monitores, caps, educadors, educadores i joves referents tenen un paper central en la creació d'entorns segurs, en la gestió dels grups i en la construcció de relacions de confiança. La qualitat de l'experiència depèn de la seva capacitat per escoltar els infants, reconèixer-ne les necessitats, promoure una participació equitativa, gestionar els conflictes i prevenir situacions de discriminació, assetjament o violència. També han de disposar d'eines per adaptar les activitats a la diversitat funcional, cultural, lingüística i socioeconòmica dels participants.

La formació inicial és important, però no és suficient. Calen espais de coordinació, supervisió, formació continuada i revisió de les pràctiques. Les ràtios, la rotació dels equips, la precarietat de les condicions de treball i la dependència excessiva de persones voluntàries poden limitar la continuïtat dels vincles i la capacitat de donar resposta a situacions complexes. En els projectes associatius, el voluntariat juvenil pot constituir una fortalesa educativa i

comunitària, però necessita suport, relleu generacional, recursos i acompanyament. En els programes professionalitzats, l'estabilitat laboral i la coordinació dels equips són igualment necessàries per evitar que els infants hagin de reconstruir constantment les relacions amb els adults de referència.

La dimensió relacional no depèn únicament de les característiques individuals dels equips, sinó també de l'organització del programa. Els grups excessivament nombrosos, els canvis constants de referents o una programació centrada només en l'acumulació d'activitats poden dificultar la construcció de relacions significatives. En canvi, els grups estables, els espais de conversa, la progressió de responsabilitats i les oportunitats perquè els infants participin en la presa de decisions poden reforçar el sentiment de pertinença i el reconeixement dins del grup. Aquestes condicions són especialment importants per als infants i adolescents que disposen de menys espais de confiança o participació en altres àmbits de la seva vida.

La tercera condició és la **participació sostinguda**. L'existència d'una plaça o la inscripció en una activitat no equivalen a una participació efectiva. Durant les vacances, la dosi es relaciona amb el nombre de dies d'assistència, la durada total del programa i la continuïtat al llarg de diverses setmanes o estius. L'avaluació del *National Summer Learning Project* mostra que els resultats més consistents es van concentrar entre l'alumnat que hi va assistir regularment, especialment quan acumulava vint dies o més de participació per estiu i quan repetia l'experiència durant dos estius consecutius (Augustine et al., 2016; McCombs et al., 2020).

En les activitats desenvolupades durant el curs, la participació sostinguda adopta una forma diferent. La rellevància no depèn tant de concentrar moltes hores en un període breu com de mantenir una assistència regular al llarg dels mesos o dels anys. Aquesta continuïtat permet consolidar els vincles, assumir responsabilitats progressives i desenvolupar un sentiment de pertinença a l'entitat o al grup. Per això, l'avaluació dels programes hauria d'anar més enllà del nombre d'inscripcions i recollir informació sobre l'assistència, la permanència, els abandonaments, les interrupcions i la intensitat real de la participació. També caldria identificar els motius pels quals alguns infants no comencen l'activitat, hi assisteixen de manera irregular o l'abandonen prematurament.

La participació, però, no s'ha d'interpretar únicament com una responsabilitat individual de l'infant o de la família. Les absències i els abandonaments poden estar relacionats amb el cost, la distància, els horaris laborals familiars, les dificultats de transport, la manca d'informació, els tràmits d'inscripció, la necessitat de tenir cura de germans o la percepció que l'activitat no està pensada per a determinats grups socials o culturals. També poden respondre a experiències negatives dins del programa, com la manca de vincles, les dinàmiques d'exclusió o una oferta poc adequada als interessos dels participants. Per tant, sostenir la participació requereix tant una proposta atractiva i de qualitat com mesures que redueixin les barreres quotidianes.

La quarta condició és l'**equitat en l'accés**. Augmentar el nombre d'activitats o de places és necessari, però no garanteix que hi participin els infants amb menys oportunitats. Les desigualtats poden aparèixer en el cost de les quotes, el

material, les sortides i el transport, però també en la distribució territorial de l'oferta, els horaris, els canals d'informació, els requisits documentals o la rapidesa amb què s'han de formalitzar les inscripcions. Els sistemes basats exclusivament en la reserva directa o en l'ordre d'arribada poden afavorir les famílies amb més informació, temps i capacitat per gestionar els tràmits.

Les polítiques d'equitat haurien d'incorporar gratuïtat o tarifació social segons la renda, beques suficients, transport, alimentació quan sigui necessari i cobertura dels costos indirectes, com el material o les excursions. També cal simplificar els procediments, oferir suport en la inscripció, comunicar les activitats a través d'escoles, serveis socials, equipaments de proximitat i entitats comunitàries, i garantir una distribució territorial equilibrada. Aquestes mesures són especialment importants en les activitats residencials o situades fora del barri, on el cost i el desplaçament poden actuar com a barreres acumulatives.

Aquesta perspectiva també obliga a passar d'una política basada únicament en l'oferta a una política d'accés actiu. L'experiència de *Scoutreach* suggereix que, en barris o col·lectius amb baixa participació, pot ser necessari apropar les activitats a escoles i equipaments de proximitat, treballar amb mediadors i referents comunitaris, facilitar primeres experiències i cobrir completament les quotes, el material, el transport i les sortides. L'objectiu no hauria de ser crear circuits separats per als infants en situació de pobresa, sinó garantir que puguin accedir i participar en espais diversos, inclosius i de qualitat.

L'accés, però, no es pot mesurar només a partir del nombre de places ofertes o d'inscripcions formalitzades. Les avaluacions dels Boys & Girls Clubs assenyalen que la intensitat real de la participació és una dimensió rellevant: disposar d'una plaça o haver-se inscrit no equival a assistir regularment ni a mantenir la participació al llarg del temps. Per al context català, això apunta a reforçar sistemes compartits de seguiment de l'accés, l'assistència, la permanència i l'abandonament entre entitats i administracions. Aquests sistemes haurien de permetre identificar quins infants no hi accedeixen, hi participen de manera intermitent o abandonen, així com les barreres que ho expliquen. El seguiment hauria de ser proporcionat i respectuós amb la privacitat i hauria de servir per detectar desigualtats i adaptar l'oferta, sense convertir l'educació en el lleure en un espai excessivament burocratitzat ni en un mecanisme de control de les famílies.

Taula 2. Revisions i metaanàlisis sobre programes d'estiu i altres programes i activitats d'educació en el lleure organitzats fora de l'horari lectiu, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Lubans et al. (2012)	Diversos països; sense síntesi geogràfica agregada	15 estudis: RCT, quasiexperiment als i pre-post sense comparació; tots amb alt risc de biaix	Benestar socioemocional, depressió, ansietat, autoconcepte, autoestima, resiliència, competència percebuda i control personal	Infants i adolescents de 4 a 18 anys	Joves en situació de desafecció o risc, incloent-hi problemes conductuals; s'exclouen trastorns alimentaris i diagnòstics psiquiàtrics	Programes d'activitat física per a joves en risc: aventura i aire lliure, esport, habilitats motrius i condició física	De 4 hores a diversos mesos; alguns programes esportius o de fitness duren 4–16 setmanes i un programa de karate arriba als 10 mesos	Alguns estudis mostren millores en autoestima, autoconcepte, resiliència, competència percebuda, alienació o autocontrol. No es calcula efecte agrupat i, pels resultats mixtos i l'alt risc de biaix, no es pot establir l'eficàcia global
Muir et al. (2024)	Països de renda alta, sobretot Estats Units i Regne Unit	Revisió sistemàtica Campbell amb mètodes mixtos. 68 estudis; 41 elegibles per a metaanàlisi. 36 programes educatius d'estiu i 6 d'ocupació d'estiu	Violència, delinqüència, educació, ocupació, resultats socioemocionals i salut	Adolescents i joves de 10 a 25 anys	Joves desafavorits o en risc: baix NSE, discapacitat o salut, tutela, absentisme o exclusió escolar, baix rendiment, delinqüència o conducta antisocial	Programes d'estiu educatius i d'ocupació. Els educatius combinen instrucció acadèmica, transicions, mentoratge, enriquiment, arts, esport o activitats socials	Durada variable. Al Regne Unit són programes curts; als EUA molts duren 2–6 setmanes. Els programes de recuperació solen durar 4–5 setmanes, 4–5 dies/setmana i unes 5 h/dia	En programes educatius d'estiu hi ha efectes positius en participació o gaudi educatiu (SMD = 0,12), assistència a secundària (0,26), resultats globals en tests (0,14) i finalització d'estudis superiors (log OR = 0,38). Sense impactes clars en lectura i matemàtiques separadament. En ocupació d'estiu, impactes limitats o nuls, amb resultats prometedors però poc consistents
Durlak et al. (2010)	Estats Units	Metaanàlisi de 75 informes sobre 69 programes; 68 amb dades postintervenció. 35,3% amb	Autopercepció, vinculació escolar, conductes socials positives, problemes de conducta,	Infants i adolescents de 5 a 18 anys	No centrada específicament en vulnerabilitat. Majoria de programes universals; 17 estudis amb alumnat	Programes extraescolars de curs escolar, supervisats per adults, orientats a habilitats personals i socials. No inclou	66,2% duren menys d'un curs; 17,6% entre 1 i 2 anys; 16,2% més de 2 anys	Efecte mitjà global positiu (SMD = 0,22). Millores en autopercepció (0,34), vinculació escolar (0,14), conducta social positiva (0,19), problemes de conducta (0,19), tests (0,17) i qualificacions (0,12). Sense efectes significatius en

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
		assignació aleatòria i 64,7% quasiexp.	consum de drogues, tests, qualificacions i assistència		principalment de baixos ingressos i 13 amb alumnat de nivell baix i mitjà	aventura, Outward Bound ni casals d'estiu		assistència ni consum de drogues. Els programes SAFE tenen efectes superiors (0,31) als no SAFE (0,07)
Lynch et al. (2025)	Predomini dels Estats Units, amb alguns estudis d'altres països	Metaanàlisi de 36 estudis sobre programes d'aprenentatge d'estiu. 52,8% amb RCT o diferències en diferències; resta quasiexperiment als	Resultats socioemocionals i conductuals: actituds i esforç acadèmic, conductes acadèmiques, habilitats socials, ajustament conductual, assistència i conducta escolar; també resultats acadèmics	De preescolar a 12è grau, aproximadament d'educació infantil a 2n de batxillerat	No centrada en vulnerabilitat, però moltes mostres són d'alta pobresa: 69,5% d'alumnat de baixos ingressos en estudis amb dades disponibles i 56% d'estudis en contextos d'alta pobresa	Programes d'aprenentatge d'estiu amb component acadèmic: recuperació, prevenció de pèrdua d'aprenentatge, enriquiment o preparació de continguts. S'exclouen programes sense focus educatiu	Mitjana de 148,3 hores, equivalent a unes 4,5 setmanes de jornada escolar; 75% presencials i 25% a casa o en línia	Impacte positiu en resultats socioemocionals globals (0,13 SD). Efectes en conductes acadèmiques (0,23), actituds i esforç acadèmic (0,15) i habilitats socials/ajustament conductual (0,05). Assistència/absentisme: efecte petit i marginal (0,10). Resultats acadèmics: 0,09 SD
Eglitis et al. (2024)	Diversos països; 62% d'estudis dels EUA, amb estudis també d'Índia, Austràlia, Canadà, Itàlia, Japó, Espanya, Suïssa, Turquia i Regne Unit	Revisió sistemàtica i metaanàlisi de 26 estudis i 6.812 participants. Inclou 3 RCT, 3 assaigs no aleatoritzats amb comparació i 20 pre-post; majoria amb alt risc de biaix	Salut mental, ansietat, depressió, malestar psicològic, autoestima, autovaloració, confiança, competència, habilitats socials, conducta, empatia, resolució de conflictes	Infants i adolescents de 5 a 18 anys	No limitada a població vulnerable. Inclou programes generals i programes per a infants desfavorits per baix NSE o pertinença racial/ètnica. S'exclouen poblacions clíniques, infants amb necessitats especials o altes capacitats	Programes de vacances d'estiu de mínim 5 dies: casals, campaments, residencials, programes de dia i algunes intervencions a casa; inclou lleure general, activitat física, salut mental, habilitats socials, enriquiment, ioga, música i comunitat	Durada variable; majoria d'1–2 setmanes, amb programes de 3–6 setmanes i un màxim de 8 setmanes	Efectes agrupats petits i no significatius en ansietat/depressió (SMD = -0,17), malestar psicològic (-0,46), autoestima (0,02) i autovaloració (0,05). La síntesi narrativa apunta tendències favorables en salut mental, autopercepció, resultats socioemocionals i cognició. Els programes per a infants desfavorits mostren patrons més favorables, però amb certesa limitada

5.2. Programes extraescolars de caràcter educatiu

Aquest apartat se centra en activitats organitzades fora de l'horari lectiu que tenen una intencionalitat educativa explícita. Són programes que busquen ampliar les oportunitats d'aprenentatge, socialització i desenvolupament dels infants i adolescents, especialment en contextos de vulnerabilitat. A diferència dels programes i activitats d'educació en el lleure tractats en l'apartat anterior, aquí l'eix principal no és tant l'experiència global del lleure —la convivència, el joc, la participació comunitària o la vida de grup—, sinó l'ampliació del temps educatiu mitjançant activitats organitzades durant el curs escolar. S'hi inclouen programes amb components acadèmics, artístics, culturals, esportius, científics o tecnològics, així com activitats d'aprenentatge pràctic basades en projectes, participació comunitària o servei. També s'hi consideren programes mixtos que combinen suport educatiu, activitats recreatives i desenvolupament socioemocional.

La literatura internacional acostuma a agrupar aquestes intervencions sota categories àmplies com *after-school programs* o *out-of-school time programs*. Per això, les revisions disponibles inclouen programes força heterogenis: alguns tenen una orientació clarament acadèmica, d'altres promouen habilitats personals i socials, i molts combinen reforç escolar, projectes pràctics, lleure, esport, arts o participació comunitària.

5.2.1. Evidències

En conjunt, l'evidència suggereix que els programes extraescolars de caràcter educatiu poden generar efectes positius en infants i adolescents en situació de vulnerabilitat, però aquests efectes acostumen a ser petits o moderats i no són uniformes per a tots els resultats. Les revisions mostren impactes positius en el rendiment acadèmic, l'autopercepció, la vinculació escolar, les competències socioemocionals i algunes dimensions del comportament, mentre que l'evidència és menys clara pel que fa a l'assistència escolar o la reducció de *conductes externalitzants* (conductes que es manifesten a través d'accions disruptives, impulsives o agressives que afecten l'entorn).

Una de les revisions més recents és la de Christensen et al. (2023), centrada en programes extraescolars adreçats a joves amb *identitats marginades*, que inclouen minories racials, alumnat de baixos ingressos i joves amb baix rendiment. Aquesta metaanàlisi, basada en 56 estudis i 615 mides de l'efecte, identifica un efecte global petit, positiu i significatiu, sobre un conjunt de resultats socials, emocionals, escolars i conductuals. L'efecte mitjà se situa al voltant de $g = 0,20$, fet que indica que els programes poden contribuir a millores rellevants, però limitades en magnitud. Aquesta evidència és rellevant perquè se centra en poblacions vulnerabilitzades i mostra que els programes extraescolars poden tenir un paper compensador, sempre que ofereixin experiències estructurades i sostingudes.

L'evidència sobre resultats acadèmics és també positiva, encara que moderada. La metaanàlisi de Lauer et al. (2006), centrada en programes fora de l'horari escolar adreçats a alumnat en risc, mostra efectes petits però significatius en

lectura i matemàtiques. Els efectes mitjans són de 0,13 en lectura i 0,17 en matemàtiques. Aquests efectes són més elevats quan s'incorporen tutories individuals, especialment en lectura, o quan s'adrecen a estudiants de secundària, especialment en matemàtiques. Aquests resultats indiquen que l'ampliació del temps educatiu pot tenir un impacte acadèmic positiu, però també que la forma que adopta el suport és decisiva. El simple increment d'hores no és suficient i és imprescindible una intervenció pedagògica ben definida, suport individualitzat o activitats ajustades a les necessitats de l'alumnat.

En la mateixa línia, Yao et al. (2023) identifiquen efectes positius dels programes extraescolars sobre el desenvolupament global de l'alumnat, tant en habilitats cognitives com no cognitives. Aquesta revisió, basada en 37 programes avaluats amb dissenys experimentals i quasiexperimentals, estima un efecte global positiu sobre el desenvolupament, amb una mida de l'efecte de $d = 0,327$. Els efectes són positius tant en rendiment acadèmic ($d = 0,369$) com en competències socioemocionals ($d = 0,220$). Aquesta evidència reforça la idea que els programes extraescolars tenen una doble funció: d'una banda, contribuir a l'aprenentatge acadèmic, i de l'altra, promoure habilitats socioemocionals rellevants per al benestar, la participació i les trajectòries educatives. El programa Sacramento START il·lustra aquest tipus d'intervenció extraescolar híbrida, combinant suport educatiu, activitats esportives i d'oci, alimentació i vinculació amb el currículum escolar (vegeu Quadre 4).

Quadre 4. Sacramento START: extraescolars amb suport educatiu i lleure

Sacramento START és un programa extraescolar desenvolupat a l'àrea urbana de Sacramento, als Estats Units, adreçat a infants d'escoles amb una alta concentració de necessitats educatives i socials. El programa exemplifica una extraescolar educativa de caràcter integrat: combina suport als deures, activitats de lectoescriptura, activitats d'enriquiment i presència adulta en un entorn segur després de l'escola. L'avaluació del curs 1996-1997 mostra que funcionava en vint escoles elementals de cinc districtes escolars, amb més de 2.000 infants participants, dues hores i mitja al dia, quatre dies a la setmana. La població atesa presentava un perfil clarament vulnerable: el 87% de l'alumnat complia els requisits per rebre menjador gratuït o a preu reduït i molts infants partien de resultats baixos en lectura i matemàtiques (Lamare, 1998).

El programa va ser avaluat mitjançant un informe local que combinava resultats en proves estandarditzades de l'alumnat de tercer a sisè amb informació qualitativa procedent d'entrevistes a directors i docents. L'avaluació també analitzava aspectes d'implementació, com la coordinació entre el programa i les escoles, la formació del personal i la necessitat de reforçar el suport als deures i a la lectoescriptura (Lamare, 1998). Tot i que Sacramento START ha estat recollit en síntesis sobre programes extraescolars, cal tenir present que l'avaluació no disposava d'assignació aleatòria ni d'un grup de control equivalent. Per tant, els resultats s'han d'interpretar com a indicis favorables, no com a evidència causal robusta (Scott-Little et al., 2002).

Els resultats reportats són positius en lectura i matemàtiques, especialment entre l'alumnat que participava durant més temps i entre els infants que partien de nivells inicials més baixos. El professorat també va atribuir al programa millores en la realització dels deures, l'autoestima, les habilitats socials i el respecte per l'aprenentatge (Lamare, 1998; Scott-Little et al., 2002).

El cas és útil perquè mostra que una extraescolar educativa pot anar més enllà del reforç escolar quan combina suport acadèmic, lleure, activitats d'enriquiment, vinculació amb l'escola i implicació comunitària. Alhora, també recorda que els resultats positius d'avaluacions locals s'han de llegir amb prudència quan el disseny no permet atribuir els canvis observats de manera clara al programa.

Tanmateix, les revisions més exigents també mostren límits importants. Kremer et al. (2015), en una revisió centrada en programes extraescolars per a alumnat en situació de risc, no troben efectes significatius sobre l'assistència escolar ni sobre la reducció de *conductes externalitzants*. Aquest resultat matisa les expectatives sobre aquests programes: no tots els resultats responen de la mateixa manera i no es pot assumir que la participació en activitats extraescolars, per si sola, redueixi l'absentisme o els problemes de conducta. És possible que aquests resultats requereixin intervencions més intensives, més focalitzades o més coordinades amb l'escola, els serveis socials i les famílies.

La revisió Campbell de Zief et al. (2006), basada només en estudis experimentals d'alta qualitat metodològica, també ofereix una lectura prudent. Els programes analitzats redueixen el temps que els infants passen sense supervisió adulta i augmenten lleugerament la participació en activitats esportives i artístiques, però no mostren efectes rellevants en assistència escolar. Aquesta evidència suggereix que els programes extraescolars poden tenir un impacte clar en la reorganització del temps fora de l'escola —oferint entorns més segurs, supervisats i enriquidors—, però que aquests canvis no es tradueixen automàticament en millores educatives o conductuals.

Un altre resultat rellevant per al disseny dels programes prové de Durlak et al. (2010). La seva metaanàlisi mostra que els programes extraescolars orientats al desenvolupament d'habilitats personals i socials tenen un efecte mitjà global positiu ($SMD = 0,22$), amb millores en autopercepció, vinculació escolar, conductes socials, problemes de conducta i rendiment acadèmic. Ara bé, el punt clau és que els programes que apliquen pràctiques SAFE —activitats seqüenciades, aprenentatge actiu, temps focalitzat en el desenvolupament d'habilitats i objectius explícits— obtenen efectes més elevats ($SMD = 0,31$). Això ens assenjala que la qualitat pedagògica i la intencionalitat educativa són elements centrals per explicar per què alguns programes funcionen i d'altres no.

Els 4-H Youth Development Clubs constitueixen un exemple rellevant de programa extraescolar basat en l'aprenentatge pràctic i per projectes. El model combina el desenvolupament de competències en àmbits com la ciència, la salut, les arts, el medi ambient o la ciutadania amb el lideratge juvenil, el servei comunitari i la col·laboració estable entre universitats, administracions públiques i comunitats locals. Tot i que la base d'evidència presenta limitacions, el programa permet il·lustrar com les activitats extraescolars poden ampliar les oportunitats educatives més enllà del reforç escolar i connectar l'aprenentatge amb la participació comunitària (vegeu el Quadre 5).

En una línia semblant, altres programes extraescolars combinen l'ampliació de les oportunitats d'aprenentatge amb la participació, la responsabilitat social i el desenvolupament d'habilitats relacionals. Un exemple és el programa *Children's University*, que integra activitats d'aprenentatge fora de l'aula, activitats extraescolars i accions de voluntariat o participació comunitària. En una avaluació aleatoritzada amb alumnat de primària a Anglaterra, Siddiqui et al. (2019) observen, després de dos anys de participació, petits efectes positius en rendiment lector i matemàtic, així com millores en treball en equip i responsabilitat social. Els guanys en aquests resultats no cognitius semblen més favorables entre l'alumnat desafavorit elegible per a menjador escolar gratuït, tot i que els efectes són petits. Aquest estudi és útil perquè mostra que les activitats

d'aprenentatge fora de l'horari lectiu poden ampliar oportunitats educatives i incorporar dimensions de participació, responsabilitat social i desenvolupament relacional.

Quadre 5. *4-H Youth Development Clubs*: aprenentatge per projectes, lideratge juvenil i comunitat

Els *4-H Youth Development Clubs* són espais educatius per a infants i adolescents desenvolupats als Estats Units en el marc del sistema d'extensió cooperativa universitària. Malgrat la denominació de clubs, no es tracta d'entitats esportives, sinó d'una xarxa de programes que connecta universitats, administracions públiques i comunitats locals per oferir activitats educatives fora de l'horari lectiu. El model es desplega en formats diversos, com grups comunitaris de participació regular, activitats vinculades a centres educatius, programes temàtics i campaments. En aquest apartat interessen especialment els grups i activitats extraescolars de continuïtat.

Les activitats s'organitzen principalment al voltant de projectes pràctics en àmbits com la ciència i la tecnologia, la salut, l'agricultura, el medi ambient, les arts, la comunicació o la ciutadania. Els infants i adolescents poden investigar un tema, elaborar productes o experiments, presentar els resultats dels seus projectes, participar en accions de servei comunitari i assumir progressivament responsabilitats dins del grup. El programa combina, així, l'adquisició de coneixements i competències específiques amb l'aprenentatge experiencial, el lideratge juvenil, la cooperació i la participació comunitària.

Tot i que alguns formats incorporen activitats recreatives i convivència en una dimensió grupal, el mecanisme principal és l'aprenentatge pràctic orientat a objectius educatius explícits. Per aquesta raó, 4-H s'aproxima més als programes extraescolars de caràcter educatiu que no pas als formats d'educació en el lleure. La seva rellevància per a les polítiques contra la pobresa infantil deriva de la seva capacitat potencial per apropar activitats científiques, culturals i cíviques a comunitats que disposen de menys oportunitats educatives fora de l'escola.

La base d'evidència disponible és prometedora, però presenta limitacions. Flores-Lagunes i Timko (2015) van analitzar l'expansió de 4-H a Florida mitjançant un disseny quasiexperimental de triple diferència i van estimar efectes favorables sobre diferents resultats estandarditzats de lectura i matemàtiques. Aquest estudi aporta indicis que la disponibilitat i la participació en el programa poden contribuir als resultats escolars, tot i que no permet identificar amb la mateixa precisió quins components del model produeixen els efectes. Per la seva banda, el *4-H Study of Positive Youth Development* va seguir més de 7.000 adolescents de 42 estats nord-americans al llarg de vuit onades, des de cinquè fins a dotzè curs. L'estudi va comparar joves que participaven regularment en 4-H amb joves implicats en altres activitats fora de l'horari escolar i va ajustar les comparacions mitjançant variables demogràfiques i puntuacions de propensió. Els participants de 4-H van presentar resultats especialment favorables en contribució comunitària i ciutadania activa, així com alguns avantatges puntuals en competència acadèmica i vinculació escolar. Tanmateix, les diferències en desenvolupament positiu juvenil no van ser consistents en tots els cursos i, atès el caràcter observacional de l'estudi, no es pot descartar que una part dels resultats respongui a diferències prèvies entre els joves i les famílies que escullen participar en 4-H i els que participen en altres activitats (Lerner & Lerner, 2013).

En el context català no hi ha un equivalent institucional exacte. Els paral·lelismes més propers es poden establir amb activitats extraescolars basades en projectes científics, artístics, ambientals o de participació cívica impulsades per centres educatius, equipaments comunitaris, administracions locals, universitats o plans educatius d'entorn. Alguns components —la participació sostinguda, el protagonisme juvenil, el servei comunitari i l'aprenentatge vivencial— també hi són en esplais i caus. La principal aportació transferible de 4-H, per tant, no seria reproduir-ne l'estructura, sinó reforçar formes estables de col·laboració entre entitats comunitàries, centres educatius, administracions i institucions de coneixement per ampliar l'accés a experiències educatives pràctiques i de qualitat.

5.2.2. Mecanismes i condicions

L'evidència revisada apunta a diversos mecanismes que poden explicar els efectes dels programes extraescolars de caràcter educatiu. En primer lloc, aquests programes amplien el temps educatiu disponible per a infants i adolescents que sovint tenen menys accés a activitats enriquidores fora de l'escola. Aquesta ampliació pot ser especialment rellevant per a l'alumnat en situació de pobresa, ja que compensa parcialment desigualtats en l'accés a recursos culturals, suport acadèmic, activitats artístiques, esportives o tecnològiques i entorns de socialització positiva.

En segon lloc, els programes extraescolars ofereixen un espai segur i supervisat en una franja horària en què molts infants i adolescents vulnerables poden tenir menys presència adulta o menys oportunitats d'activitat estructurada. Aquest mecanisme és evident en la reducció del temps d'autocura sense supervisió identificada per Zief et al. (2006). Tot i que aquest resultat no garanteix per si mateix millores acadèmiques o socioemocionals, sí que és una condició de base important: estar en un entorn segur, estable i estimulants és un primer pas per generar altres efectes educatius.

En tercer lloc, els programes poden afavorir el desenvolupament d'habilitats socioemocionals i personals quan incorporen activitats explícitament orientades a aquest objectiu. Les evidències de Durlak et al. (2010), Christensen et al. (2023) i Yao et al. (2023) indiquen que les millores en autopercepció, vinculació escolar, competències socioemocionals i conductes socials són més probables quan els programes no es limiten a oferir activitats disperses, sinó que disposen d'una seqüència educativa clara, objectius definits i oportunitats perquè els infants practiquin habilitats en contextos reals i significatius.

En quart lloc, els programes extraescolars poden reforçar la vinculació amb l'escola i amb altres espais comunitaris. Quan les activitats es desenvolupen en centres educatius o en coordinació amb l'escola, contribueixen a crear una relació més positiva amb l'entorn escolar, especialment per a l'alumnat amb trajectòries de baix rendiment, desafecció o menor sentiment de pertinença. Tanmateix, aquesta connexió amb l'escola ha d'evitar convertir el programa en una simple prolongació del temps lectiu. Els programes semblen més prometedors quan combinen suport educatiu amb activitats motivadores, relacionals i significatives. El cas d'AfterZone, a Providence (Estats Units), il·lustra aquesta lògica: un sistema extraescolar de ciutat que combina activitats d'arts, esport, desenvolupament d'habilitats i enriquiment educatiu en coordinació amb escoles i entitats comunitàries (vegeu Quadre 6).

Quadre 6. AfterZone: sistema extraescolar de ciutat amb activitats educatives i de lleure

AfterZone és una iniciativa extraescolar desenvolupada a Providence, als Estats Units, per a l'alumnat de middle school. El programa exemplifica un sistema extraescolar de ciutat: no es basa en una única activitat, sinó en una xarxa coordinada de programes escolars i comunitaris organitzats en "campus" de barri. L'oferta combinava activitats artístiques, esportives, d'enriquiment educatiu i de desenvolupament d'habilitats, amb una forta connexió amb les escoles i amb entitats comunitàries. Tot i que no era un programa focalitzat exclusivament en alumnat vulnerable, s'implementava en escoles públiques urbanes d'una

Quadre 6. AfterZone: sistema extraescolar de ciutat amb activitats educatives i de lleure

ciutat amb nivells importants de pobresa infantil, dificultats acadèmiques i manca de supervisió adulta després de l'escola (Kauh, 2011).

L'avaluació principal es va fer mitjançant un disseny quasiexperimental de dos anys amb 763 joves de sis escoles de Providence, dels quals 354 van participar en AfterZone durant el primer curs analitzat. L'estudi va comparar joves participants i no participants utilitzant enquestes a l'alumnat, registres escolars i dades administratives del programa, i va aplicar estratègies estadístiques per ajustar diferències inicials entre grups. Com que no hi havia assignació aleatòria, els resultats s'han d'interpretar amb prudència, però l'avaluació és rellevant perquè analitza una experiència real de sistema extraescolar a escala de ciutat (Kauh, 2011).

Els resultats suggereixen efectes positius, especialment en dimensions vinculades a l'escola. Després d'un curs, la participació en AfterZone s'associava amb més connexió amb l'escola, millors habilitats socials, més activitat física, més sensació de seguretat en espais comunitaris i menys absències i retards. Després de dos cursos, la majoria de beneficis inicials es van afeblir, però es van mantenir efectes favorables en l'assistència escolar i es van observar millores en les notes de matemàtiques entre els joves que havien participat durant els dos anys. L'avaluació també mostra que la dosi i la continuïtat importen: els beneficis eren més clars entre els joves amb més dies de participació i amb una implicació més sostinguda (Kauh, 2011).

El cas és útil perquè mostra que les extraescolars educatives poden tenir impacte quan formen part d'un ecosistema local coordinat, amb activitats atractives, connexió amb l'escola, presència adulta i vincles amb recursos comunitaris. Alhora, també recorda que els impactes no són automàtics: depenen de la capacitat del programa per retenir els joves, generar una experiència significativa i mantenir una participació suficient al llarg del temps.

Finalment, els efectes depenen molt de la participació efectiva i estable. La baixa assistència, la participació irregular o l'abandonament del programa poden reduir-ne notablement l'impacte. Per això, les polítiques extraescolars orientades a mitigar els efectes de la pobresa infantil no haurien de limitar-se a oferir places, sinó que haurien de garantir condicions de participació: gratuïtat o preus accessibles, informació clara a les famílies, proximitat territorial, transport quan sigui necessari, horaris compatibles, qualitat dels equips educatius i activitats atractives per als infants i adolescents.

Aquesta dimensió d'implementació és especialment visible en experiències locals que intenten ampliar l'oferta extraescolar en territoris amb menys oportunitats educatives fora de l'escola. En el context català, el programa Extra-Extra del Pla de Barris de Barcelona ofereix un exemple rellevant de política extraescolar orientada a diversificar l'oferta artística i científicotecnològica en barris vulnerables (Girós, 2024). L'avaluació d'aquest programa mostra com l'accés efectiu depèn també de la coordinació entre escoles, equipaments, entitats, associacions de famílies d'alumnes (AFAs) i agents socioeducatius, de l'adaptació de l'oferta als interessos i condicions de cada territori i de l'acompanyament a les famílies en la informació, la inscripció i el sosteniment de la participació.

A escala més sistèmica, una experiència rellevant per entendre aquestes condicions de participació és l'Escola a Tempo Inteiro de Portugal, que ha generalitzat una oferta gratuïta d'activitats d'enriquiment curricular dins l'escola pública de primària. El cas és útil per analitzar com la gratuïtat, la integració amb

l'escola, el lideratge municipal i la cobertura territorial poden facilitar una participació extraescolar àmplia i socialment més equitativa (vegeu Quadre 7).

Quadre 7. *Escola a Tempo Inteiro*: ampliació universal del temps educatiu a Portugal

L'Escola a Tempo Inteiro és una política pública portuguesa d'educació a temps complet impulsada a partir de 2005 per al primer cicle d'educació primària. El model amplia l'horari d'obertura de les escoles públiques fins a les 17.30h i incorpora les *Atividades de Enriquecimento Curricular*, activitats no lectives, gratuïtes i d'assistència opcional per a l'alumnat, però d'oferta obligatòria per part de les escoles. Aquestes activitats inclouen àmbits esportius, artístics, científics, tecnològics, comunitaris i de civisme i prioritzen metodologies lúdiques, experiencials i vinculades a l'entorn (Samper, 2022).

El programa és especialment rellevant des d'una perspectiva d'equitat perquè no es basa en ajuts individuals a la demanda, sinó en una oferta pública universal i gratuïta que redueix barreres econòmiques i territorials d'accés a activitats d'educació no formal. El document assenyala que les AEC són gratuïtes per a totes les famílies i que més del 80% de l'alumnat participa en el menjador escolar i en les activitats de tarda. El model combina lideratge estatal, finançament públic, paper organitzador dels ajuntaments i coordinació amb les direccions escolars, cosa que permet entendre'l com una política d'ecosistema més que com un programa aïllat.

Les dades disponibles no permeten atribuir causalment els canvis educatius observats a les AEC. Tanmateix, l'experiència portuguesa és útil per identificar condicions d'implementació rellevants: gratuïtat, estabilitat normativa, cobertura territorial, articulació amb el projecte educatiu de centre, diversificació de l'oferta i mecanismes de seguiment i avaluació. També mostra algunes tensions habituals en aquest tipus de polítiques, com el risc d'escolaritzar excessivament el temps no lectiu, les desigualtats en la qualitat de l'oferta o la necessitat de reforçar el caràcter lúdic, comunitari i educativament propi de les activitats extraescolars.

Taula 3. Revisions i metaanàlisis sobre programes extraescolars de caràcter educatiu, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Christensen et al. (2023)	Estats Units (91,2%) i Regne Unit (8,8%)	Metaanàlisi multinivell de 56 estudis / 57 mostres, amb 615 mides de l'efecte i 128.538 participants; 40,3% RCT i 59,7% quasiexperimentals	Conductes internalitzants i externalitzants, resultats escolars, funcionament social i autopercepció/identitat	K-12; edat mitjana de 10,7 anys en els estudis que informen l'edat	Joves amb identitats marginades: baixos ingressos, minories racials/ètniques, baix rendiment, escoles Title I o altres factors de risc; el 82,5% de les mostres acumulen més d'un criteri	Programes extraescolars supervisats durant el curs escolar, amb més d'una activitat; acadèmics, no acadèmics o mixtos	D'1 a 5 dies / setmana; predominen 3-4 dies / setmana o 5 dies / setmana; sessions d'1 a 3,5 hores	Efecte petit però significatiu sobre el conjunt de resultats: $g = 0,2049$, $p = 0,001$; IC 95%: 0,08–0,33. Per dimensions: resultats escolars $g = 0,2313$, autopercepció/identitat $g = 0,2545$, internalització $g = 0,1725$, externalització $g = 0,1450$ i funcionament social $g = 0,1544$. Els efectes són més grans quan els resultats provenen d'escalas que de registres administratius
Kremer et al. (2015)	EUA (96%), Canadà, Regne Unit, Irlanda i Austràlia	Revisió sistemàtica i metaanàlisi de 24 estudis, publicats en 31 informes; 7 RCT i 17 quasiexperimentals; 64 mides de l'efecte	Assistència escolar i conductes externalitzants, incloent conducta disruptiva, delinqüència i consum de substàncies	Primària i secundària; predomini de secundària obligatòria o grups d'edat mixtos	Alumnat en situació de risc: minories racials/ètniques, baixos ingressos, baix rendiment, escoles de baix rendiment o conductes de risc	Programes extraescolars durant el curs escolar, supervisats per adults i amb més d'una activitat; acadèmics, no acadèmics o mixtos	Mitjana de 116 sessions; sovint 3-4 o 5 dies/setmana; sessions majoritàriament de 3 a 3,5 hores	No s'observen efectes significatius: assistència escolar $g = 0,04$; IC 95%: -0,02 a 0,10, i conductes externalitzants $g = 0,11$; IC 95%: -0,05 a 0,28. Els autors destaquen limitacions metodològiques i heterogeneïtat elevada
Lauer et al. (2006)	Estats Units	Metaanàlisi de 35 estudis quantitativs amb grup control o comparació; 30 estudis amb lectura i 22 amb matemàtiques	Rendiment acadèmic en lectura i matemàtiques	K-12	Alumnat en risc (baix rendiment acadèmic o fracàs escolar), baix NSE, minoria racial / ètnica, família monoparental o baix nivell educatiu matern	Programes fora de l'horari escolar, incloent extraescolars, programes d'estiu, abans de l'escola, dissabtes o vacances	Durada molt variable: en lectura, 9-525 hores, mediana de 84; en matemàtiques, 12-525 hores, mediana de 82	Efectes petits però significatius: lectura ($g = 0,13$, model d'efectes aleatoris) i matemàtiques ($g = 0,17$). Els efectes són més grans en lectura quan hi ha tutoria individual i en matemàtiques per a estudiants de secundària
Yao et al. (2023)	Diversos contextos	Metaanàlisi de 18 publicacions i 37 mides de l'efecte / programes, amb dissenys	Habilitats cognitives (rendiment acadèmic) i habilitats no cognitives	Primària, secundària obligatòria i secundària postobligatòria	No és una revisió específica d'alumnat vulnerable; l'estatus econòmic familiar s'analitza com a moderador	Serveis extraescolars oferts o coordinats per les escoles; programes acadèmics,	Durada codificada en menys de 6 setmanes, 6-12 setmanes o més de 12 setmanes;	Efecte global positiu i petit-moderat ($d = 0,327$). Efectes positius en rendiment acadèmic ($d = 0,369$) i competències socioemocionals ($d = 0,223$);

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
		experimentals i quasiexperimentals	(competències socioemocionals i rendiment artístic)			artístics, esportius, de natura o mixtos	frequència d'1 o 2-5 dies/setmana	l'efecte en rendiment artístic no és significatiu
Zief et al. (2006)	Els estudis inclosos són de programes dels Estats Units	Revisió Campbell de 5 estudis experimentals ben implementats; cap publicat en revista revisada per parells	Context i supervisió, participació en activitats, conducta, desenvolupament socioemocional i resultats acadèmics	K-12; 80% dels estudis en primària i 20% en secundària obligatòria	Programes que serveixen principalment alumnat de baixos ingressos i minories en escoles de baix rendiment	Programes extraescolars regulars durant el curs, amb suport acadèmic, recreació i, en alguns casos, desenvolupament juvenil	80% dels programes duren 9 mesos i 20% duren 5 mesos; seguiment al final de la intervenció	Redueixen el temps sense supervisió adulta ($d = 0,503$) i augmenten lleugerament la participació en activitats esportives ($d = 0,073$) i artístiques ($d = 0,083$). Efectes nuls o molt petits en assistència escolar, lectura i notes
Durlak et al. (2010)	Estats Units	Metaanàlisi de 75 informes que avaluen 69 programes; 68 estudis amb dades postintervenció; 35,3% amb assignació aleatòria i 64,7% quasiexperimentals	Autopercepció, vinculació escolar, conducta social positiva, problemes de conducta, consum de drogues, tests de rendiment, qualificacions i assistència	Infants i adolescents de 5 a 18 anys; primària, secundària obligatòria i secundària postobligatòria	No és una revisió específica d'alumnat vulnerable, sinó de programes universals. En els estudis que informen el NSE, una part serveix alumnat de baixos ingressos o grups mixtos	Programes extraescolars supervisats durant el curs escolar, orientats a desenvolupar habilitats personals i socials; s'exclouen casals d'estiu, aventura i Outward Bound	El 66,2% dura menys d'un curs escolar; el 17,6%, entre 1 i 2 anys; el 16,2%, més de 2 anys	Efecte global positiu ($SMD = 0,22$). Destaquen els efectes en autopercepció ($SMD = 0,34$), conducta social positiva ($SMD = 0,19$), reducció de problemes de conducta ($SMD = 0,19$), resultats en tests ($SMD = 0,17$) i qualificacions ($SMD = 0,12$). Els programes SAFE obtenen efectes superiors ($SMD = 0,31$) que els que no incorporen aquestes pràctiques ($SMD = 0,07$).

5.3. Programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal

Aquest apartat se centra en programes esportius, d'activitat física i d'educació a través de l'esport que incorporen objectius d'inclusió, desenvolupament personal, salut o reducció de barreres de participació. No s'hi inclou qualsevol pràctica esportiva, sinó programes en què l'esport funciona com a entorn educatiu estructurat per promoure habilitats personals i socials, vincles positius, autoregulació, confiança, pertinença o hàbits saludables. La categoria pot incloure esport de base, activitats esportives extraescolars, intervencions de desenvolupament positiu juvenil o iniciatives comunitàries, sempre que tinguin una connexió explícita amb objectius socioeducatius, de salut, mentoratge, participació de col·lectius vulnerables o reducció de desigualtats d'accés.

5.3.1. Evidències

L'evidència disponible suggereix que els programes esportius poden contribuir al benestar, al desenvolupament socioemocional i a l'adquisició d'habilitats personals i socials. No obstant això, els resultats són desiguals i no es poden atribuir automàticament a qualsevol forma de pràctica esportiva. L'esport pot oferir un espai estructurat, motivador i socialment valuós per a infants i adolescents que sovint tenen menys accés a activitats de lleure organitzat. Tanmateix, perquè aquest potencial es tradueixi en impactes positius, cal que els programes tinguin una intencionalitat educativa clara, una implementació de qualitat i unes condicions d'accés que afavoreixin la participació dels infants i adolescents amb més barreres.

La revisió de Filges et al. (2024), centrada específicament en la participació en esport organitzat de lleure entre joves en situació de risc, és especialment rellevant perquè intenta estimar-ne els efectes a partir d'estudis amb grup de control. Els resultats, però, són molt prudents. La revisió no identifica cap assaig controlat aleatoritzat i només una part dels estudis localitzats es pot incorporar a la síntesi final, ja que diversos estudis presenten risc crític de biaix o no aporten dades suficients per calcular efectes. A més, no es pot fer una metaanàlisi dels resultats primaris perquè els estudis mesuren resultats molt diferents. En resultats secundaris, s'observa una millora en l'ajustament psicosocial a curt termini, però no es troben efectes rellevants sobre la simptomatologia depressiva a mitjà o llarg termini. Això indica que, si bé l'esport organitzat és una pràctica prometedora, l'evidència causal sobre joves en situació de risc encara és limitada.

Una part de l'evidència més informativa prové dels programes esportius dissenyats explícitament com a intervencions de desenvolupament positiu juvenil. Bruner et al. (2023) mostren que aquests programes tenen efectes positius, de mida petita a moderada, sobre dimensions com les habilitats per a la vida, la confiança i la competència. En canvi, no s'observen efectes globals significatius sobre altres dimensions, com el caràcter, la connexió, el clima de desenvolupament positiu juvenil o la salut. Cal tenir present, però, que aquesta revisió no se centra específicament en infants i adolescents en situació de pobresa o vulnerabilitat, sinó en intervencions esportives amb enfocament de

desenvolupament positiu juvenil. Tot i això, és útil perquè suggereix que l'esport pot ser especialment rellevant quan s'utilitza de manera intencional per treballar habilitats concretes, com l'autoregulació, la responsabilitat, la cooperació, l'establiment d'objectius o la confiança personal.

El Quadre 8 il·lustra aquest tipus de programa esportiu amb orientació socioeducativa, així com la importància d'interpretar-ne els resultats a la llum de la qualitat de la implementació i dels resultats efectivament mesurats. A més, aquest cas també mostra la importància d'incorporar una mirada de gènere en l'anàlisi dels programes esportius. *Girls in the Game* és una intervenció adreçada específicament a nenes en escoles urbanes de baixos ingressos i mostra com l'esport pot ser un espai rellevant per treballar salut, imatge corporal, lideratge i habilitats personals quan es dissenya tenint en compte barreres i experiències específiques de gènere.

Quadre 8. *Girls in the Game*: esport, salut i desenvolupament socioemocional

Girls in the Game és un programa extraescolar comunitari desenvolupat a Chicago i adreçat a nenes de tercer a cinquè de primària d'escoles urbanes de baixos ingressos, principalment afroamericanes i llatines. El programa exemplifica una orientació socioeducativa de l'esport: combina activitat física, pràctica esportiva, educació per a la salut, nutrició i habilitats de lideratge, de manera que l'esport no és només una finalitat en si mateixa, sinó un mitjà per promoure hàbits saludables, autocura, autoestima, autonomia i desenvolupament personal. La intervenció tenia una durada de 30 setmanes i s'organitzava en 10 mòduls de tres setmanes, amb sessions d'uns 90 minuts que combinaven activitat física i continguts de salut, nutrició i habilitats per a la vida (Bohnert & Ward, 2013).

L'avaluació es va fer mitjançant un assaig controlat aleatoritzat en cinc escoles públiques situades en comunitats urbanes desafavorides. Les nenes amb consentiment familiar van ser assignades al grup d'intervenció o al grup control dins de cada escola. L'anàlisi final va incloure 76 participants, 52 al grup *Girls in the Game* i 24 al grup control. L'estudi va recollir dades abans i després del programa sobre índex de massa corporal, coneixement nutricional, alimentació, activitat física, imatge corporal, autoestima i habilitats socials. També va incorporar indicadors de procés, com l'assistència, la qualitat del programa, el grau d'implementació i la implicació de les participants (Bohnert & Ward, 2013).

Els resultats mostren efectes positius però acotats. Les participants van millorar en coneixement nutricional i en imatge corporal, i també es van observar alguns canvis favorables en comportaments alimentaris, especialment en la reducció del consum d'alguns aliments poc saludables. En canvi, no es van detectar efectes significatius sobre l'índex de massa corporal, l'activitat física autoinformada, l'autoestima global ni les habilitats socials. L'estudi suggereix, a més, que la qualitat de la implementació, l'assistència i la implicació de les participants poden condicionar els resultats (Bohnert & Ward, 2013).

El cas és útil perquè mostra el potencial dels programes esportius extraescolars quan incorporen una intencionalitat educativa explícita i combinen activitat física, salut, nutrició i habilitats personals. Alhora, també recorda que els efectes d'aquest tipus d'intervencions poden ser limitats i depenen de la qualitat i la continuïtat de la participació. Per això, els resultats s'han d'interpretar amb cautela, atesa la mida reduïda de la mostra, l'atrició elevada i el caràcter parcial dels efectes observats.

D'altra banda, també hi ha evidència sobre programes d'activitat física adreçats a infants i adolescents amb necessitats específiques relacionades amb la salut mental o amb la dimensió conductual. Bustamante et al. (2022), en una metaanàlisi de programes d'activitat física de diverses setmanes, troben efectes petits a moderats en la reducció dels símptomes de trastorn per dèficit d'atenció

amb hiperactivitat (TDAH), especialment en mesures com el dèficit d'atenció, la hiperactivitat i la impulsivitat. En canvi, no observen efectes significatius en símptomes de trastorn negativista desafiament ni sobre el deteriorament funcional. Aquests resultats no es poden generalitzar al conjunt dels infants en situació de pobresa, perquè la vulnerabilitat que consideren és fonamentalment clínica o conductual. Tanmateix, assenyalen que l'activitat física pot ser un recurs complementari valuós quan s'adreça a objectius específics i es dissenya de manera intencional.

La revisió de Lubans et al. (2012) aporta una mirada més àmplia sobre programes d'activitat física per a joves en risc, incloent-hi activitats d'aventura, programes esportius i basats en habilitats motrius i programes de condició física. Els autors identifiquen resultats positius en alguns estudis individuals, especialment en benestar social i emocional, autoestima, autoconcepte, competència percebuda o resiliència. Tanmateix, la qualitat metodològica dels estudis és baixa, el risc de biaix és elevat i l'heterogeneïtat impedeix calcular un efecte agrupat. Per tant, si bé es tracta d'evidències prometedores, no permeten establir amb seguretat l'eficàcia global d'aquest tipus de programes.

Alguns estudis qualitatius permeten ampliar el tipus de resultats considerats. Son i Berdychevsky (2022), a partir d'entrevistes amb professionals i voluntariat de programes esportius i recreatius adreçats a joves socialment vulnerables, identifiquen impactes percebuts en diferents nivells: habilitats socioemocionals, relacions prosocials, suport escolar, sentit de ciutadania, voluntariat, responsabilitat envers la comunitat i transformació de normes comunitàries o socials. En una línia complementària, Ivy et al. (2018) descriuen un programa extraescolar d'activitat física basat en el model de responsabilitat personal i social i aporten dades preliminars que suggereixen millores en alguns resultats vinculats a la pràctica docent i al desenvolupament d'habilitats per a la vida. Ara bé, els mateixos autors assenyalen que aquests efectes semblen més clars dins del context del programa i que calen suports addicionals perquè els aprenentatges es transfereixin a l'escola, la família o la comunitat. Tot i que aquesta evidència és menys robusta que la d'avaluacions experimentals, ajuda a fer visible que l'esport educatiu també pot orientar-se a la convivència, la responsabilitat, els vincles comunitaris, la participació i el sentit de ciutadania.

En general, les revisions apunten que els programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal poden ser útils per mitigar alguns efectes de la pobresa infantil quan ofereixen molt més que activitat física o pràctica esportiva convencional. Els programes més prometedors són aquells que combinen activitat esportiva regular amb un clima relacional positiu, objectius educatius explícits, activitats adaptades a l'edat i al perfil dels participants, oportunitats per practicar habilitats socials i personals i figures adultes que actuïn com a referents. A més dels resultats en salut, benestar, dimensió psicosocial o activitat física, alguns estudis també apunten a resultats més relacionals i comunitaris, com les relacions prosocials, la responsabilitat personal i social, la pertinença, la participació i el sentit de ciutadania. En tots aquests casos, una de les conclusions principals és que l'esport, per si sol, no garanteix aquests resultats. Els programes i les activitats esportives poden generar efectes positius quan esdevenen entorns educatius segurs, estructurats, accessibles i orientats explícitament a aquests aprenentatges.

5.3.2. Mecanismes i condicions

En el cas dels programes esportius, els mecanismes semblen operar a través d'una combinació de processos físics, psicològics i relacionals. L'activitat física pot contribuir a la regulació emocional i conductual, especialment en infants i adolescents amb dificultats d'atenció o hiperactivitat, com suggereix la metaanàlisi de Bustamante et al. (2022). Alhora, els programes esportius amb una orientació explícita de desenvolupament positiu juvenil poden reforçar la competència, la confiança i les habilitats per a la vida, especialment quan dediquen temps estructurat a ensenyar aquestes habilitats i a practicar-les a través de l'esport (Bruner et al., 2023).

Aquests processos es concreten en diversos mecanismes. En primer lloc, l'esport ofereix oportunitats per experimentar esforç, superació i domini progressiu d'habilitats, elements que poden reforçar l'autoestima i la confiança. En segon lloc, la pràctica esportiva facilita situacions de cooperació, respecte de normes, treball en equip, gestió de la frustració i presa de decisions en contextos reals. En tercer lloc, els entrenadors, monitors i educadors poden tenir un paper central com a adults de referència, especialment quan promouen un clima de suport, autonomia, pertinença i millora personal, no només de competició o rendiment. Finalment, l'activitat física pot tenir efectes fisiològics i emocionals vinculats a la regulació de l'estat d'ànim, la reducció de l'ansietat, la millora de l'autocontrol i l'experiència corporal positiva.

El Quadre 9 mostra com aquests mecanismes es poden traduir en un disseny concret d'intervenció esportiva, no només incrementant la pràctica física, sinó estructurant-la amb mentoratge, objectius educatius, autonomia dels participants i espais de reflexió sobre els aprenentatges.

Quadre 9. PYD Sport Mentorship Program: esport, mentoratge i desenvolupament positiu

El *PYD Sport Mentorship Program* és una intervenció esportiva extraescolar dissenyada a Hong Kong per a adolescents de secundària. Tot i que no és pròpiament un programa consolidat o una política pública estable, és útil per il·lustrar mecanismes o característiques de disseny de programes esportius amb més potencial d'impacte: activitat física regular, grups petits, presència d'adults de referència, objectius educatius explícits, participació activa dels adolescents i espais de reflexió sobre habilitats transferibles a altres àmbits de la vida.

La intervenció va consistir en 18 sessions setmanals de 90 minuts, fora de l'horari lectiu. Els adolescents participaven en petits grups i escollien una activitat esportiva —bàsquet, voleibol o kickboxing— que volien aprendre. Els mentors actuaven com a facilitadors més que no pas com a instructors tradicionals: ajudaven els participants a definir objectius, resoldre problemes, consolidar aprenentatges i reflexionar sobre com transferir-los a altres situacions (Ho et al., 2017).

L'avaluació es va dur a terme mitjançant un assaig controlat aleatoritzat amb estudiants de 12 escoles de secundària de Hong Kong. Els participants van ser assignats aleatòriament al grup d'intervenció o a un grup control amb accés a un recurs web d'educació per a la salut. L'anàlisi per intenció de tractament va incloure 664 adolescents amb dades abans i després de la intervenció (Ho et al., 2017).

Els resultats mostren efectes positius de mida petita o moderada en benestar mental, autoeficàcia, resiliència, activitat física i alguns indicadors de condició física. En canvi, no es van observar millores significatives en benestar físic, IMC, connexió familiar o connexió escolar. Aquesta experiència il·lustra que l'esport pot tenir efectes més enllà de la salut física

Quadre 9. PYD Sport Mentorship Program: esport, mentoratge i desenvolupament positiu

quan es dissenya com un entorn educatiu intencional, basat en la relació amb mentors, l'autonomia dels participants, l'establiment d'objectius i la reflexió sobre els aprenentatges. Ara bé, els resultats s'han d'interpretar amb cautela, perquè l'estudi no permet identificar quin component concret explica els efectes i alguns resultats, com l'activitat física, es van mesurar mitjançant autoinforme (Ho et al., 2017).

Ara bé, com també suggereixen aquests exemples, els mecanismes d'impacte depenen de condicions d'accés, qualitat i continuïtat. Els infants i adolescents en situació de pobresa solen tenir més dificultats per participar en activitats esportives organitzades a causa dels costos de quota, equipament, transport, horaris o manca d'oferta en el territori. A més, alguns ambients esportius poden ser poc inclusius si prioritzen el rendiment, la selecció competitiva o la continuïtat dels infants que ja tenen més habilitats. Per això, les polítiques públiques no haurien de limitar-se a subvencionar places esportives, sinó que també haurien de garantir programes de qualitat, accessibles, territorialment distribuïts i orientats explícitament a la inclusió.

Per al context català, aquesta evidència suggereix que l'esport pot ser una peça important de les polítiques de lleure educatiu contra la pobresa infantil, però no pot substituir altres formes de lleure ni actuar com a intervenció universalment efectiva. Els programes esportius amb intencionalitat socioeducativa i inclusiva poden contribuir al benestar i al desenvolupament personal quan redueixen barreres d'accés, eviten dinàmiques d'exclusió competitiva, incorporen objectius educatius i formen els equips de monitors i entrenadors en acompanyament socioeducatiu. La prioritat, per tant, ha de ser promoure un esport educatiu, comunitari i accessible, especialment en barris i entorns on les oportunitats de lleure organitzat són més limitades.

Taula 4. Revisions i metaanàlisis sobre programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Lubans et al. (2012)	Diversos països	15 estudis: RCT, quasiexperimentals i pre-post sense grup de comparació. Tots presenten alt risc de biaix	Benestar social i emocional, depressió, ansietat, autoconcepte, autoestima, autovaloració, resiliència, competència percebuda i control personal	Infants i adolescents de 4 a 18 anys	Infants i adolescents desafeccionats o en risc, incloent-hi problemes conductuals; s'exclouen trastorns alimentaris i condicions psiquiàtriques diagnosticades	Programes d'activitat física per a joves en risc: aventura i educació a l'aire lliure, esport i habilitats motrius, i programes de condició física	Molt variable: programes puntuals de 4 hores o 5 dies a diverses setmanes o mesos; alguns programes arriben als 10 o 18 mesos	Alguns estudis mostren millores en autoestima, autoconcepte, resiliència, competència percebuda, alienació o autocontrol, però els resultats són mixtos. No es calcula una mida d'efecte agrupada i, per l'alt risc de biaix, no es pot establir amb seguretat l'eficàcia global dels programes
Bustamante et al. (2022)	Diversos països	17 estudis: 15 RCT i 2 quasiexp., amb 881 participants. Els estudis compleixen estàndards metodològics forts segons WWC, tot i limitacions de validesa externa	Síntomes de TDAH, desatenció, hiperactivitat / impulsivitat, símptomes de trastorn negativista desafiant i deteriorament funcional	Infants i adolescents de 3 a 18 anys; edat mitjana de 9,75 anys	Infants amb diagnòstic o simptomatologia elevada de TDAH i/o trastorn negativista desafiant	Programes multisetmanals d'activitat física, no sempre esport organitzat: ioga, exergaming, ciclisme, tennis de taula, equitació, jocs actius, esports aeròbics o entrenament físic-cognitiu	Durada i dosi molt variables: de 320 a 3.240 minuts totals d'activitat física, amb una mitjana de 1.523 minuts	Efectes favorables en la reducció de símptomes de TDAH: mesura global $g = -0,42$, IC 95%: -0,62 a -0,21; símptomes combinats $g = -0,50$; desatenció $g = -0,41$; hiperactivitat / impulsivitat $g = -0,30$. Anàlisi sensibilitat: efecte modest però significatiu, $g = -0,24$, IC 95%: -0,34 a -0,13. No efectes significatius en ODD, $g = -0,06$, IC 95%: -1,05 a 0,93, ni en deteriorament funcional, $g = 0,01$, IC 95%: -0,05 a 0,07
Filges et al. (2024)	13 estudis dels Estats Units, Canadà, Austràlia, Suècia i Perú; la síntesi de dades es basa sobretot en	Revisió sistemàtica Campbell. 13 estudis no aleatoritzats; cap RCT. Només 7 estudis s'inclouen en la síntesi de dades, perquè 5 tenen risc crític de biaix i 1 no aporta dades suficients per calcular efectes	Conductes de risc o problemàtiques, com delinqüència, consum de substàncies, suspensió o abandonament escolar, i resultats socials i emocionals, com ajustament	Joves de 6 a 18 anys; en la síntesi, l'edat mitjana dels participants esportius és de 14,6 anys	Joves que han experimentat o estan en risc de resultats adversos: pobresa, experiències adverses en la infància, barris desafavorits, fracàs o desconexió escolar, refugi, delinqüència o	Participació en esport organitzat de lleure, escolar o extraescolar, amb entrenador o organització esportiva. La revisió exclou activitat física no estructurada, ioga, aventura a l'aire lliure i programes esportius amb components	Durada sovint no homogènia o no prou detallada; alguns estudis analitzen participació esportiva al llarg del temps i un programa específic de	Evidència no concloent. No es pot fer metaanàlisi dels resultats primaris perquè els estudis mesuren resultats diferents. En resultats secundaris, s'observa una millora en ajustament psicosocial a curt termini, SMD = 0,70, IC 95%: 0,28 a 1,11, basada en 2 estudis. En canvi, l'efecte sobre símptomes depressius a 0-3 anys de seguiment és nul i no significatiu, SMD = 0,02,

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
	Estats Units, Canadà i Austràlia		psicosocial, depressió, ansietat o benestar		altres formes de vulnerabilitat	explícits de desenvolupament juvenil	bàsquet setmanal durant 5 mesos	IC 95%: -0,01 a 0,06, basat en 3 estudis
Bruner et al. (2023)	Sense restricció geogràfica; predomini d'estudis en contextos nord-americans i anglòfons	Revisió sistemàtica i metaanàlisi de 35 estudis procedents de 29 articles, amb 74 mides de l'efecte. Inclou estudis pre-post, quasiexperimentals i alguns RCT	Competència, confiança, connexió, caràcter, habilitats per a la vida, salut i clima de desenvolupament positiu juvenil	Participants de 7 a 18 anys	No és una revisió centrada específicament en joves vulnerables; inclou programes generals i alguns programes amb joves de baixos ingressos, minories, infants en risc o entorns desafavorits	Intervencions esportives amb enfocament de desenvolupament positiu juvenil, com Girls on the Run, LiFE Sports Camp, First Tee o programes de formació d'entrenadors; combinen esport amb instrucció explícita d'habilitats personals, socials o per a la vida	Molt variable: programes breus o formació d'entrenadors fins a programes intensius d'estiu, de 4 setmanes i intervencions de 10 a 30 setmanes durant el curs	Efectes positius i significatius en habilitats per a la vida SMD = 0,570, confiança SMD = 0,219 i competència SMD = 0,209. No es detecten efectes globals significatius en caràcter, connexió, clima de desenvolupament positiu juvenil ni salut. Els resultats suggereixen beneficis més clars quan l'esport s'utilitza de manera intencional per treballar habilitats específiques

5.4. Programes culturals i artístics ampliat

Aquest apartat se centra en programes culturals i artístics que utilitzen la participació activa en processos creatius com a eina de desenvolupament personal, expressió, vinculació social i benestar. S'hi inclouen intervencions de música, teatre, dansa, arts visuals, poesia, cinema, escriptura creativa, fotografia o altres pràctiques artístiques en què els infants i adolescents no són només receptors d'una activitat cultural, sinó participants actius en processos de creació, interpretació, cocreació o expressió col·lectiva.

A diferència dels programes extraescolars amb activitats artístiques tractats en apartats anteriors, sovint orientats a ampliar oportunitats d'aprenentatge o capital cultural fora de l'horari lectiu, aquí l'interès principal recau en les arts com a espai d'expressió, reconeixement, construcció d'identitat i creació o reparació de vincles. Es tracta, per tant, de programes especialment significatius per a infants i adolescents que viuen situacions de vulnerabilitat, exclusió, discriminació, contacte amb el sistema de protecció o problemes de salut mental i benestar emocional.

5.4.1. Evidències

L'evidència disponible suggereix que els programes culturals i artístics participatius poden generar experiències positives i activar mecanismes rellevants per al benestar dels infants i adolescents vulnerables. Tanmateix, l'evidència quantitativa d'impacte encara és reduïda i metodològicament feble. Les revisions disponibles coincideixen a assenyalar que hi ha pocs estudis experimentals o quasiexperimentals, que les mostres acostumen a ser petites i que molts estudis són qualitius, descriptius o d'avaluació de processos. Per tant, no es pot afirmar amb solidesa que aquests programes produeixin impactes causals en resultats com l'èxit educatiu, la millora de la salut mental o la reducció de comportaments delictius. En canvi, sí que hi ha indicis qualitius rellevants sobre el valor d'aquests programes per promoure expressió, autoestima, confiança, identitat, pertinença i relacions positives.

La revisió Campbell de Mansfield et al. (2024), centrada en intervencions artístiques per a infants i adolescents en risc d'adoptar conductes violentes o delictives, és clara en aquest sentit. Els autors conclouen que l'evidència quantitativa és insuficient per confirmar o descartar l'efectivitat d'aquestes intervencions sobre les conductes delictives, els comportaments prosocials o antisocials, el benestar psicosocial o els resultats cognitius. Tanmateix, l'evidència qualitativa suggereix que les arts poden generar experiències personals positives, afavorir el desenvolupament d'un sentit de si mateix, facilitar el compromís amb pràctiques creatives i promoure relacions positives amb iguals, professionals, famílies o comunitats. Ara bé, aquesta evidència qualitativa també s'ha d'interpretar amb cautela, perquè la confiança en les troballes és baixa o molt baixa. La revisió destaca, igualment, que els programes semblen tenir més potencial quan són accessibles, flexibles, sostinguts, culturalment rellevants, centrats en els joves i desenvolupats per professionals artístics amb capacitat de connectar amb els participants.

Williams et al. (2023), per la seva banda, fan una contribució significativa perquè revisen l'efectivitat dels programes artístics participatius, però també els seus mecanismes de canvi. La seva revisió mostra que l'evidència quantitativa sobre resultats de salut mental i benestar és limitada per problemes metodològics, però identifica processos terapèutics rellevants. Els programes artístics participatius poden crear espais segurs on els joves experimenten formes d'expressió menys jeràrquiques, menys coercitives i més obertes que en altres entorns educatius o institucionals. En aquests espais, el joc, la corporalitat, la creació compartida i la reflexió simbòlica poden facilitar l'elaboració d'emocions, la construcció de confiança, l'assaig de noves formes de relació i el sentiment de pertinença.

Tot i que la major part de l'evidència considerada en aquest apartat prové de revisions, val la pena destacar un estudi primari pel tipus de resultats que mesura i pel seu disseny d'avaluació. Wright et al. (2010) analitzen un programa artístic extraescolar estructurat adreçat a joves de 9 a 15 anys de comunitats de baixos ingressos al Canadà, mitjançant un disseny longitudinal i quasiexperimental. L'estudi combina models de creixement multinivell amb una comparació entre participants i controls aparellats mitjançant *propensity scores*. Els resultats suggereixen una millora significativa dels comportaments prosocials en el grup d'intervenció, així com un augment del desenvolupament prosocial quan hi ha suport social entre iguals. Alhora, l'estudi mostra que les interaccions familiars negatives poden limitar aquest desenvolupament prosocial. Aquest estudi és útil perquè reforça la idea que les activitats artístiques participatives no només poden contribuir a l'expressió o al benestar individual, sinó també a la construcció de vincles positius, suport entre iguals i comportaments prosocials.

D'altra banda, les revisions centrades en programes musicals participatius també apunten resultats prometedors, tot i que amb una base empírica limitada. Cain et al. (2016) revisen programes de música adreçats a comunitats culturalment i lingüísticament diverses o en situació de risc, i mostren que els estudis inclosos reporten reduccions en ansietat, depressió, alienació emocional, absentisme escolar o agressivitat, així com millores en autoestima, confiança, apoderament personal, empatia cultural i participació escolar. Tanmateix, els mateixos autors remarquen que la base d'evidència és reduïda, que els programes acostumen a tenir un focus a curt termini i que calen estudis més robustos per valorar efectes sostinguts a llarg termini.

El programa DRUMBEAT (Austràlia) permet concretar aquesta evidència en una iniciativa estructurada i transferible. Tot i que les avaluacions disponibles presenten limitacions metodològiques, el programa il·lustra com la música participativa pot utilitzar-se com a eina de treball socioemocional amb joves en situació de risc, combinant activitat artística, relació grupal, expressió emocional i aprenentatge sobre vincles i comportaments (Quadre 10).

Quadre 10. DRUMBEAT: percussió, relacions i benestar en joves en situació de vulnerabilitat

DRUMBEAT —*Discovering Relationships Using Music, Beliefs, Emotions, Attitudes and Thoughts*— és un programa musical participatiu desenvolupat a Austràlia Occidental i adreçat a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat o desconexió escolar. El programa utilitza la percussió grupal com a eina d'aprenentatge social i emocional. A través del ritme, la coordinació i la creació musical compartida, els participants treballen aspectes

Quadre 10. DRUMBEAT: percussió, relacions i benestar en joves en situació de vulnerabilitat

com l'autoestima, la cooperació, la confiança, la comunicació, el sentit de pertinença i la construcció de relacions positives. En aquest sentit, és un bon exemple de programa cultural i artístic ampliat: la música no s'utilitza només com a activitat expressiva, sinó com a mitjà per generar vincles, facilitar la participació i abordar factors de risc associats a l'aïllament, la baixa autoestima o les dificultats de relació.

El format habitual del programa és de deu setmanes i es desenvolupa en grup, sovint en contextos escolars. Les sessions combinen activitats de percussió amb espais de reflexió sobre relacions, emocions, actituds i habilitats socials. Les avaluacions disponibles s'han fet principalment a Austràlia, amb joves considerats "alienated" o "at-risk", alumnat de centres de baix nivell socioeconòmic o estudiants amb conductes antisocials. Els dissenys d'avaluació són diversos: Faulkner et al. (2010) utilitzen un disseny quasiexperimental amb grups d'intervenció i comparació; Wood et al. (2013) analitzen el programa en 19 escoles, però sense grup control; i Martin i Wood (2017) avaluen una intervenció de percussió en tres escoles de baix nivell socioeconòmic amb mesures pre-post de benestar mental, estrès, símptomes de trauma i conducta antisocial.

Els resultats són prometedors, però s'han d'interpretar amb cautela. L'avaluació de Faulkner et al. identifica increments en autoestima, reducció d'absències de mitja jornada, millores en col·laboració i cohesió, i una disminució d'incidents que requerien intervenció del professorat. Wood et al. informen d'un increment del 10% en autoestima, una reducció d'incidents conductuals i d'absències i una millora percebuda en l'estat d'ànim, la relació amb iguals i docents, la concentració i la comunicació. Martin i Wood observen millores en benestar mental, símptomes de trauma i conducta antisocial en nois, però no en noies.

DRUMBEAT il·lustra el potencial dels programes artístics participatius quan ofereixen un entorn segur, regular i relacionalment significatiu. Ara bé, l'evidència disponible no permet afirmar-ne l'efectivitat de manera concloent, perquè alguns estudis no tenen grup control, les mostres són limitades, el seguiment és curt i la qualitat metodològica és desigual.

Aquest exemple permet concretar el potencial de la música com a eina de treball socioemocional en contextos de risc. En una línia propera, però més centrada en poblacions migrants, refugiades i culturalment diverses, Henderson et al. (2017) identifiquen que la participació musical pot contribuir al benestar de poblacions migrants vulnerables, especialment adolescents, tot i que també subratllen l'escassetat de recerca quantitativa generalitzable. La música hi apareix com una eina d'autoexpressió, inclusió social i negociació identitària en contextos de migració i reassentament. Aquest punt és rellevant per al camp del lleure educatiu perquè les activitats culturals poden oferir un llenguatge compartit que permet comunicar experiències, emocions i identitats més enllà de les barreres lingüístiques. Per a infants i adolescents nouvinguts, refugiats o amb trajectòries de desplaçament, la música pot facilitar l'expressió d'experiències difícils, la construcció de vincles amb iguals i el reconeixement de la pròpia cultura en el nou context d'acollida.

Finalment, Daykin et al. (2013), en una revisió sobre programes de creació musical en contextos de justícia juvenil, suggereixen que aquestes intervencions poden contribuir al benestar, al desenvolupament de la identitat i a la reflexió sobre la pròpia trajectòria vital. Les activitats musicals, especialment quan connecten amb subcultures juvenils com el rap, poden oferir als joves una via per expressar frustracions, aspiracions i experiències de violència, exclusió o conflicte en un entorn segur. L'evidència disponible no permet establir impactes causals sobre la reducció de la reincidència o del comportament delictiu, però sí

que mostra que la música pot actuar com a recurs d'apoderament, reconeixement i reconstrucció narrativa.

5.4.2. Mecanismes i condicions

Els mecanismes de canvi identificats en aquests programes no tenen el mateix nivell de suport empíric en totes les tipologies. En els programes artístics i culturals, les revisions disponibles aporten sobretot evidència qualitativa sobre processos de canvi: la creació d'espais segurs, la possibilitat d'expressar emocions difícils, la construcció d'un sentit positiu de si mateix, el reconeixement, la pertinença i les relacions de confiança amb iguals i adults. Aquests mecanismes apareixen de manera explícita en les revisions de Williams et al. (2023) i Mansfield et al. (2024), tot i que l'evidència quantitativa d'impacte sobre resultats finals continua sent limitada.

Els mecanismes de canvi dels programes culturals i artístics són diferents dels que predominen en altres formes de lleure educatiu. Les arts ofereixen un espai d'expressió simbòlica que permet comunicar experiències difícils sense haver-les de verbalitzar de manera directa. Això és especialment important per a joves que han viscut trauma, migració, racisme, pobresa, institucionalització o contacte amb el sistema de justícia. La música, el teatre, la dansa, l'escriptura o les arts visuals permeten elaborar emocions, explicar històries i projectar identitats possibles en un marc menys amenaçador que altres espais d'intervenció.

En segon lloc, aquests programes poden generar reconeixement. Per a infants i adolescents sovint definits des del dèficit, el risc o el problema, la participació artística pot crear situacions en què són vistos com a creadors, intèrprets, autors o membres valuosos d'un grup. Aquest canvi de posició pot reforçar l'autoestima, la confiança i el sentiment de competència. El valor educatiu no prové només del producte artístic final, sinó del procés de creació, de la possibilitat de prendre decisions, assumir responsabilitats, mostrar capacitats i rebre reconeixement d'iguals, professionals, famílies o comunitats.

En tercer lloc, les activitats artístiques participatives poden construir pertinença. Molts dels programes revisats funcionen com a espais col·lectius en què els joves creen, assagen, improvisen o actuen amb altres. Aquesta dimensió col·laborativa pot generar vincles i una experiència de comunitat no coercitiva, especialment quan el programa evita dinàmiques excessivament escolars, moralitzadores o disciplinàries. La pertinença és un mecanisme clau perquè molts joves vulnerables han tingut experiències prèvies de desconnexió amb l'escola, les institucions o els espais comunitaris.

En quart lloc, les arts poden facilitar processos d'identitat i negociació cultural. En el cas de joves migrants, refugiats o culturalment diversos, la música i altres pràctiques artístiques poden ajudar a mantenir vincles amb la cultura d'origen, alhora que faciliten la participació en el nou entorn social. Aquest mecanisme és especialment rellevant quan els programes incorporen referents culturals significatius per als participants i no imposen una idea homogènia de cultura legítima. En aquest sentit, els programes més prometedors són aquells que

permeten als joves portar les seves pròpies experiències, llenguatges, músiques, relats i formes d'expressió al centre de l'activitat.

El Quadre 11 mostra com diversos d'aquests mecanismes poden concretar-se en una intervenció artística estructurada. L'exemple de la intervenció de dansa per a noies adolescents amb problemes internalitzants (Suècia) és especialment útil perquè combina una avaluació experimental amb una anàlisi qualitativa dels processos viscuts per les participants: espai segur, gaudi del moviment, suport entre iguals, expressió emocional, confiança corporal i autonomia.

Quadre 11. Dansa, benestar i confiança corporal en adolescents amb malestar emocional

La intervenció de dansa avaluada a Suècia per Duberg i col·laboradores no correspon pròpiament a un programa institucional consolidat, sinó a una intervenció dissenyada en el marc d'un assaig controlat aleatoritzat. Tot i això, és un exemple útil per entendre com una activitat artística pot esdevenir una intervenció socioeducativa quan es planteja de manera estructurada, sostinguda i orientada al benestar. S'adreçava a noies de 13 a 18 anys amb problemes internalitzants, com estrès, cansament persistent, preocupació, baix estat d'ànim o símptomes psicossomàtics recurrents (Duberg et al., 2013).

La proposta consistia en classes de dansa dues vegades per setmana durant vuit mesos, en horari extraescolar. Cada sessió durava 75 minuts i combinava escalfament, pràctica de dansa, estiraments, relaxació i un breu espai de reflexió. El focus no era el rendiment ni la tècnica, sinó el gaudi del moviment, l'experiència positiva del propi cos i la participació en un entorn no competitiu. Les participants també podien aportar preferències sobre música i estils de dansa, i una part de la coreografia incorporava creació pròpia i moviment espontani (Duberg et al., 2013).

L'avaluació principal es va fer mitjançant un assaig controlat aleatoritzat amb 112 noies: 59 assignades al grup d'intervenció i 53 al grup control, que continuava tenint accés als serveis habituals de salut escolar. Els resultats mostren que el grup de dansa va millorar més la salut autoavaluada que el grup control en els diferents seguiments. La diferència en el canvi mitjà va ser de 0,30 punts als 8 mesos, 0,62 als 12 mesos i 0,40 als 20 mesos, en una escala de salut autoavaluada de cinc punts. A més, el 67% de les participants va assistir a almenys la meitat de les sessions i el 91% va valorar la intervenció com una experiència positiva (Duberg et al., 2013). L'anàlisi cost-utilitat també va suggerir que la intervenció podia ser cost-efectiva, amb un guany estimat de 0,10 QALY als 20 mesos i un cost incremental de 3.830 dòlars per QALY guanyat (Philipsson et al., 2013).

El valor d'aquest exemple no rau només en els resultats quantitatius, sinó també en els mecanismes que ajuda a identificar. L'estudi qualitatiu posterior, basat en entrevistes amb 24 participants, mostra que la intervenció va ser viscuda com un espai de pausa respecte de l'estrès quotidià, amb una atmosfera no competitiva i lliure de judici. Les noies descrivien la dansa com una experiència que els permetia gaudir del moviment, expressar emocions, sentir-se més còmodes amb el propi cos i desenvolupar confiança en les pròpies capacitats (Duberg et al., 2016).

Aquesta experiència il·lustra alguns mecanismes rellevants dels programes artístics participatius: un entorn segur, la reducció de la pressió de rendiment, la participació en grup, l'autonomia en el procés creatiu, l'expressió emocional no necessàriament verbal i el reconeixement del cos com a recurs positiu. A més, també és rellevant des d'una perspectiva de gènere, perquè mostra com una activitat artística no competitiva, centrada en el gaudi del moviment i la confiança corporal, pot respondre a formes de malestar emocional especialment freqüents o visibles entre noies adolescents.

Tot i les cauteles metodològiques, aquest programa és un exemple valuós de com una activitat artística pot contribuir al benestar adolescent quan és sostinguda en el temps i dissenyada a partir del gaudi, la confiança corporal i la participació.

Com mostra aquest exemple, calen unes certes condicions d'implementació perquè aquests mecanismes es despleguin de forma adequada. Les revisions remarquen la importància que els programes siguin accessibles, flexibles, regulars i sostinguts en el temps, que disposin de professionals d'art i educatius capaços de generar confiança, que ofereixin espais físics i relacionals segurs, que siguin culturalment rellevants i que comptin amb suport institucional, comunitari i familiar. També és important evitar que les activitats artístiques es redueixin a tallers puntuals sense continuïtat, perquè en aquests casos és difícil construir vincles, processos creatius significatius o impactes sostinguts.

Per al context català, aquesta evidència suggereix que els programes culturals i artístics poden tenir un paper important dins les polítiques de lleure educatiu contra la pobresa infantil, especialment en barris i entorns on l'accés a experiències culturals de qualitat és més desigual. Tanmateix, no haurien de concebre's només com a activitats d'oci o com a complements decoratius de la intervenció social. Quan estan ben dissenyats, poden ser espais significatius de reconeixement, expressió, inclusió i construcció de vincles. La seva aportació principal és ampliar les oportunitats culturals dels infants i adolescents vulnerables i, alhora, oferir-los contextos on puguin construir identitat, veu pròpia, autoestima, vincles positius, comportaments prosocials i pertinença comunitària.

Taula 5. Revisions i metaanàlisis sobre programes culturals i artístics ampliat, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Mansfield et al. (2024)	Internacional; sobretot Regne Unit i EUA	Revisió sistemàtica mixta Campbell. 43 estudis: 3 quantitatius, 38 qualitatius i 2 mixtos. La síntesi quantitativa inclou 5 estudis, amb 304 participants en total	Conducta delictiva, comportaments prosocials i antisocials, benestar psicològic, resultats cognitius, participació, vinculació educativa, costos i efectes adversos	Infants, adolescents i joves de 8 a 25 anys	Joves en risc de delinquir o que ja han delinquit, incloent-hi joves en contacte amb el sistema de justícia	Intervencions artístiques participatives: música, teatre, dansa, arts visuals, cinema, fotografia, poesia, escriptura creativa, arts digitals i altres formes de creació artística	Molt variable; estudis quantitatius de 4-12 setmanes; qualitatius de setmanes a anys	No hi ha dades suficients per fer metaanàlisi ni per afirmar l'efectivitat. Cap estudi quantitatiu informa sobre conducta delictiva. En comportaments prosocials/antisocials, l'evidència és de certesa molt baixa. L'evidència qualitativa suggereix experiències positives, implicació creativa, desenvolupament del sentit de si mateix i relacions personals positives, però amb confiança molt baixa
Williams et al. (2023)	Regne Unit, Austràlia i Canadà, amb alguns estudis a Suècia, Hong Kong i Japó	Revisió sistemàtica mixta. 23 articles corresponents a 22 projectes: 5 quantitatius, 12 qualitatius i 6 mixtos. Inclou 10 estudis amb dades quantitatives i 15 mesures diferents de salut mental i benestar	Salut mental, benestar emocional i psicològic, qualitat de vida, autoestima, resiliència, afecte positiu/negatiu, autoeficàcia, acceptació social i símptomes psicològics	Infants, adolescents i joves de 5 a 26 anys, amb predomini dels 12 als 25 anys	Joves marginats, vulnerables o desafavorits: justícia juvenil, baix nivell socioeconòmic, migrants o refugiats, dificultats de salut mental, autisme o discapacitat de l'aprenentatge	Programes artístics participatius basats en creació activa i col·laborativa: música, dansa, teatre, arts visuals, poesia, cinema i altres pràctiques creatives	De 2 dies a més d'un any. El format més habitual és de 10-12 setmanes, amb sessions d'1-2 hores setmanals	L'evidència quantitativa és limitada. En dos estudis amb WEMWBS hi ha increments de 4 punts en benestar mental; en un cas, és de 4,2 punts, amb mida de l'efecte moderada (0,3), però no es manté als 3 mesos. També hi ha un increment en resiliència (efecte 0,23). Un RCT de dansa amb noies mostra millores en qualitat de vida als 4, 8, 12 i 20 mesos. En canvi, un RCT de teatre amb joves migrants i refugiats no mostra una reducció dels símptomes o deteriorament emocional. Revisió útil per identificar mecanismes: espai segur, joc, expressió corporal, sentiment de pertinença i participació no coercitiva

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Cain et al. (2016)	Internacional amb estudis d'Austràlia, Estats Units i Canadà	Revisió sistemàtica de programes musicals participatius. 6 fonts incloses, amb base metodològica heterogènia i poca evidència quantitativa robusta	Ansietat, depressió, alienació emocional, absentisme, agressivitat, autoestima, confiança, apoderament personal, empatia cultural, suport social, participació escolar i hàbits saludables	Principalment adolescents i joves.	Joves de comunitats culturalment i lingüísticament diverses, migrants, refugiades o considerades "en risc"	Programes participatius de música: cant, composició, percussió, drumming, activitats musicals comunitàries i altres formes de creació musical	Generalment programes de curta durada; manca evidència sobre impactes sostinguts a llarg termini	Resultats positius, però amb limitacions. En el programa DRUMBEAT de Faulkner et al. (2010), amb 60 participants i disseny quasiexperimental, el grup d'intervenció mostra un increment mitjà del 16% en autoestima, una reducció de les absències de mitja jornada de 13 a 8. Wood et al. (2013), amb 180 participants, s'informa d'un increment del 10% en autoestima ($p < 0,001$), una reducció significativa d'incidents conductuals i absències de mitja jornada, però sense grup control
Henderson et al. (2017)	Internacional amb estudis d'Austràlia, Estats Units i Israel	Revisió sistemàtica sobre participació musical en poblacions migrants. 7 articles inclosos: 1 quantitatiu, 1 mixt i 5 qualitatius	Salut i benestar físic, mental, emocional i social; estrès, autoestima, confiança, inclusió social, acculturació, identitat i expressió emocional	Participants de diverses edats, però la majoria adolescents o joves	Població migrant, refugiada o culturalment i lingüísticament diversa, descrita com a vulnerable o "en risc"	Participació musical: cant, composició, enregistrament, improvisació, música i dansa, activitats escolars o comunitàries i, en alguns casos, musicoteràpia	Variable: des de poques sessions fins a intervencions de diversos mesos	La revisió no ofereix mides d'efecte agrupades. Baker i Jones (2006), amb 43 estudiants refugiats de 11 a 15 anys, assenyala millores en comportaments externalitzats com disrupció, agressivitat, hiperactivitat i racisme, però sense grup control i amb dificultats per valorar comportaments com ansietat o depressió. L'estudi mixt de Gilboa et al. (2009), amb 12 participants de 21 a 38 anys, informa d'un augment significatiu de l'autoestima col·lectiva, $F(1,10) = 7,54$, $p < 0,05$, però amb una mostra molt petita. Música com a via d'autoexpressió, inclusió social, reducció de l'estrès i negociació de la identitat en contextos migratoris

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Tipologia i format	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Daykin et al. (2013)	Regne Unit, Austràlia, Estats Units, Canadà i Sud-àfrica	Revisió sistemàtica de recerca quantitativa i qualitativa. 11 estudis inclosos. Alguns estudis utilitzen aleatorització o grups de comparació, però amb mostres petites i heterogeneïtat elevada	Benestar, salut, conducta, autoestima, autoeficàcia, estat d'ànim, ira, relacions interpersonals, habilitats socials, rendiment educatiu o laboral, reincidència i implicació educativa	Adolescents i joves d'entre 11 i 25 anys	Joves infractors, en centres de justícia juvenil o identificats com a joves en risc de delinquir	Creació musical en contextos de justícia juvenil: cant, rap, composició de lletres, instruments, tecnologia musical, interpretació i producció musical	Variable: des de programes de poques setmanes fins a intervencions de diversos mesos, generalment de petita escala	Les mostres dels estudis quantitativs oscil·len entre 11 i 52 participants. Kennedy (1998), amb 45 participants, troba millores significatives en autoeficàcia musical en els grups de performance musical, sola o combinada amb estratègies cognitives, i millores en autoestima, tot i que aquestes darreres no difereixen significativament d'altres intervencions. Bittman et al. (2009), amb 52 participants, informa de millores en funcionament escolar/laboral, depressió, estat d'ànim, autoavaluació negativa i ira, amb alguns efectes mantinguts 6 setmanes després. Tyson (2002), amb 14 participants, obté resultats estadístics no conclouents, tot i valoracions qualitatives positives

5.5. Programes multimodals

Aquest apartat se centra en programes que combinen diverses lògiques d'intervenció dins d'una mateixa proposta socioeducativa. A diferència dels apartats anteriors, on el focus principal se situava en un tipus d'activitat —lleure educatiu, extraescolars educatives, esport o arts—, aquí s'inclouen programes en què el valor afegit rau precisament en la combinació de components: activitats recreatives i educatives, suport acadèmic, desenvolupament socioemocional, mentoratge, orientació familiar, acció comunitària, suport clínic o conductual, preparació per a transicions educatives o laborals i, en alguns casos, intervencions en contextos de justícia juvenil.

Aquesta naturalesa híbrida fa que els programes multimodals siguin especialment rellevants per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat, ja que la pobresa infantil no opera a través d'una sola dimensió. Les desigualtats econòmiques sovint es combinen amb un menor accés a activitats enriquidores, menys supervisió adulta fora de l'escola, major risc de malestar emocional, menor vinculació educativa, barreres familiars, experiències de discriminació, entorns comunitaris menys segurs o trajectòries escolars fràgils. En aquest sentit, els programes multimodals parteixen de la idea que una intervenció única i aïllada pot ser insuficient i que cal actuar simultàniament sobre diverses barreres i oportunitats.

En el context català, aquesta categoria permet dialogar amb dispositius com els centres oberts o els Serveis d'Intervenció Socioeducativa (SIS), que també poden combinar lleure, suport socioeducatiu, acompanyament familiar, vinculació comunitària i coordinació amb serveis socials i educatius. Tanmateix, la revisió no ha identificat avaluacions d'impacte robustes i directament comparables sobre aquests dispositius. Per això, l'evidència d'aquest apartat no permet valorar-ne específicament l'efectivitat, però sí identificar mecanismes rellevants per interpretar-ne el potencial i orientar-ne futures avaluacions.

5.5.1. Evidències

Atesa la manca de revisions centrades exclusivament en programes multimodals, aquesta síntesi combina evidència directa sobre intervencions que integren diversos tipus de suport amb evidència indirecta sobre components que sovint formen part d'aquestes intervencions. Quan una revisió no analitza programes multimodals en sentit estricte, aquesta circumstància s'indica explícitament.

L'evidència disponible sobre programes multimodals mostra resultats prometedors, però també força heterogenis. En conjunt, les revisions apunten que aquests programes poden generar efectes positius quan combinen de manera coherent activitats significatives, suport relacional, desenvolupament d'habilitats i una estructura d'intervenció ben definida. Ara bé, no es pot assumir que la simple acumulació de components produeixi automàticament millors resultats. Una de les conclusions transversals és que els programes funcionen millor quan els diferents elements estan articulats dins d'una teoria del canvi

clara i no quan simplement afegeixen activitats diverses sense una arquitectura pedagògica compartida.

La metaanàlisi de Christensen et al. (2023), centrada en programes extraescolars adreçats a joves amb *identitats marginades*, és especialment rellevant per a aquest apartat perquè molts dels programes inclosos combinen activitats acadèmiques, recreatives, socials i de desenvolupament personal. Els resultats mostren un efecte global positiu i significatiu, tot i que petit, sobre un conjunt ampli de dimensions, incloent-hi resultats escolars, funcionament social, autopercepció i conductes *internalitzants* i *externalitzants*. Aquesta evidència suggereix que els programes fora de l'horari lectiu poden tenir un paper compensador quan ofereixen un entorn estructurat, segur i relacionalment ric per a infants i adolescents que acumulen diversos eixos de vulnerabilitat.

En una línia semblant, Durlak et al. (2010) mostren que els programes extraescolars orientats al desenvolupament personal i social poden tenir efectes positius en l'autopercepció, la vinculació escolar, les conductes prosocials, la reducció de problemes de conducta i el rendiment acadèmic. La seva aportació més important per als programes multimodals és que els efectes són clarament superiors quan els programes incorporen bones pràctiques metodològiques sintetitzades en el model SAFE: activitats seqüenciades, aprenentatge actiu, temps específic dedicat al desenvolupament d'habilitats i objectius explícits. Això indica que la multimodalitat només és efectiva si cada component contribueix a objectius educatius i socioemocionals ben definits.

Les revisions centrades en programes d'estiu també aporten evidència rellevant sobre les intervencions multimodals. Muir et al. (2024) analitzen programes d'estiu adreçats a joves desfavorits o en risc que combinen educació, ocupació, mentoratge, suport social, activitats d'enriquiment, entrenament d'habilitats i, en alguns casos, components conductuals o de transició educativa. Els resultats mostren impactes positius en alguns resultats educatius, com la participació i vinculació educativa, l'assistència a secundària o la finalització d'estudis superiors, però efectes més febles o nuls en altres dimensions, com la reducció de la delinqüència o de la violència ja consolidada. Aquesta evidència suggereix que els programes multimodals d'estiu poden ser útils per reforçar trajectòries educatives i ampliar aspiracions, però no necessàriament són suficients per revertir conductes de risc severes sense una intervenció més intensiva o especialitzada.

Altres revisions introdueixen matisos importants. Kremer et al. (2015), centrats en programes extraescolars per a joves en risc, no troben efectes globals significatius sobre l'assistència escolar ni sobre les conductes *externalitzants*. De manera semblant, Zief et al. (2006) mostren que alguns programes extraescolars poden reduir de manera rellevant el temps sense supervisió adulta i incrementar la participació en activitats estructurades, però no necessàriament transformen resultats escolars o conductuals més exigents. Aquestes troballes són importants perquè indiquen que els programes multimodals poden tenir una funció protectora clara —oferir supervisió, seguretat i alternatives al temps no estructurat—, però que aquesta funció no sempre es tradueix en millores acadèmiques o conductuals mesurables.

Algunes revisions situades en la frontera amb altres tipologies també aporten informació útil. Bustamante et al. (2022), per exemple, no analitzen programes multimodals en sentit estricte, sinó programes multisetmanals d'activitat física adreçats a infants i adolescents amb TDAH o símptomes elevats de TDAH. Tot i això, els seus resultats són rellevants perquè mostren que un component de lleure o activitat física pot tenir efectes sobre una necessitat específica quan està dissenyat amb una finalitat clara. Els efectes són favorables en la reducció dels símptomes de TDAH, però no s'observen efectes clars sobre els símptomes de trastorn negativista desafiant ni sobre el deteriorament funcional global. Això reforça la idea que els components de lleure, esport o activitat física poden ser útils quan s'integren en una estratègia socioeducativa o terapèutica concreta, però no substitueixen altres formes de suport especialitzat quan les necessitats són més complexes.

Les intervencions que combinen família, escola i comunitat també presenten resultats que s'han de llegir amb cautela. El cas de FAST és especialment útil per il·lustrar aquesta tensió (Quadre 12): d'una banda, respon a una teoria del canvi plausible basada en el reforç del capital social, la parentalitat i el vincle escola-família; de l'altra, l'evidència agregada no mostra impactes importants i consistents sobre els resultats dels infants i les famílies. El quadre següent presenta aquest programa com a exemple d'intervenció multimodal amb un disseny estructurat i una avaluació rigorosa.

Quadre 12. FAST: lleure familiar, vincle escola-família i suport comunitari

Families and Schools Together (FAST) és un programa multifamiliar desenvolupat als Estats Units per reforçar les relacions entre infants, famílies, escola i comunitat. És un exemple de programa multimodal perquè combina activitats lúdiques, àpats familiars, jocs de comunicació, temps de joc pares-fills, suport entre famílies i connexió amb l'escola i els serveis comunitaris. El programa s'ha aplicat sobretot amb infants petits i famílies en contextos urbans, de baix nivell socioeconòmic o amb alta presència de minories ètniques (Valentine et al., 2019).

El format habitual consisteix en vuit sessions setmanals, generalment després de l'horari escolar, d'entre dues hores i mitja i tres hores. Les sessions reuneixen grups de famílies i combinen activitats familiars, espais separats per a pares i infants, suport entre pares i moments de joc individual en què l'infant lidera l'activitat. En algunes versions, el cicle inicial es complementa amb trobades mensuals de continuïtat a través de FASTWORKS (Valentine et al., 2019). El programa parteix de la idea que les oportunitats dels infants poden millorar si es reforça el capital social de les famílies, es redueix l'aïllament, s'enforteix la parentalitat i augmenta la confiança entre famílies i escola.

La revisió Cochrane sobre FAST identifica deu assajos controlats aleatoritzats, amb més de 9.000 infants i famílies inclosos en almenys una metaanàlisi. En conjunt, però, els efectes agregats són petits o nuls. A llarg termini no s'observen millores rellevants en rendiment escolar (SMD = -0,02), conductes internalitzants segons els pares (SMD = -0,03) ni relacions familiars (SMD = 0,08). El resultat més favorable és una reducció petita de les conductes externalitzants segons els informes dels pares (SMD = -0,19), tot i que l'evidència és de certesa baixa i els informes del professorat apunten a efectes més petits (Valentine et al., 2019).

Alguns estudis primaris ajuden a entendre millor els mecanismes del programa. López Turley et al. (2017), en una avaluació aleatoritzada per clústers amb 52 escoles de San Antonio i Phoenix, mostren que FAST va incrementar el capital social entre famílies: l'efecte sobre l'indicador compost de capital social va ser de 0,18 desviacions estàndard en l'anàlisi d'intenció de tractament i de 0,52 entre les famílies que van completar el programa. L'estudi també observa una reducció de les conductes internalitzants entre els infants de les famílies

Quadre 12. FAST: lleure familiar, vincle escola-família i suport comunitari

que van completar FAST, tot i que els efectes sobre conductes externalitzants no van ser significatius (López Turley et al., 2017).

El cas és útil perquè mostra com les activitats directes amb infants es poden combinar amb activitats amb la família i la comunitat. FAST il·lustra el potencial dels programes que creen espais compartits entre famílies, reforcen vincles de confiança amb l'escola i generen xarxes de suport informal. També és rellevant perquè recorda que millorar les relacions i el capital social no garanteix necessàriament impactes amplis en rendiment, conducta o relacions familiars. Els efectes semblen dependre molt de la participació efectiva, de la capacitat del programa per retenir les famílies i de la proximitat entre els objectius del programa i els resultats mesurats.

Finalment, les revisions sobre apoderament juvenil i arts en contextos de vulnerabilitat aporten una evidència més qualitativa que causal. Morton i Montgomery (2011) conclouen que l'evidència experimental i quasiexperimental sobre programes d'apoderament juvenil és insuficient per establir impactes clars en autoeficàcia o autoestima. Malgrat això, alguns resultats secundaris apunten possibles millores en habilitats socials o conducta prosocial. Mansfield et al. (2024), en l'àmbit de les intervencions artístiques amb joves en risc d'implicació delictiva o ja vinculats al sistema de justícia, també troben una evidència quantitativa insuficient per afirmar que redueixen el delicte, però identifiquen beneficis qualitatius en connexió social, sentit de pertinença, benestar i construcció d'una imatge positiva de si mateix.

5.5.2. Mecanismes i condicions

Els mecanismes dels programes multimodals es poden entendre com una combinació de protecció, compensació i desenvolupament. Aquests programes ofereixen temps estructurat en moments o espais en què molts infants i adolescents vulnerables queden exposats a manca de supervisió adulta, entorns insegurs o activitats poc enriquidores. Aquesta funció protectora apareix de manera clara en les revisions sobre programes extraescolars, que sovint parteixen de la idea que les hores posteriors a l'escola o els períodes de vacances poden ser moments de risc, especialment per als infants de famílies amb menys recursos. En aquests casos, el programa funciona com un entorn segur que redueix l'aïllament, l'exposició al carrer i el temps no estructurat.

En segon lloc, els programes multimodals poden actuar sobre l'adquisició d'habilitats. A diferència d'una activitat puntual, aquests programes sovint combinen activitats pràctiques, suport acadèmic, entrenament socioemocional, habilitats per a la vida, resolució de conflictes, orientació vocacional o mentoria. El mecanisme no és només "participar", sinó practicar habilitats en situacions concretes i significatives. Aquesta idea connecta amb el model SAFE: perquè les habilitats es desenvolupin, cal que les activitats siguin seqüenciades, actives, focalitzades i explícites. En altres paraules, els programes funcionen millor quan tradueixen objectius generals —com millorar l'autoestima, la convivència o la vinculació educativa— en activitats concretes, repetides i guiades.

Tal com es mostra al següent quadre, el *Challenging Horizons Program* il·lustra aquesta lògica en l'àmbit específic del suport extraescolar a adolescents amb TDAH o dificultats importants de funcionament escolar (Quadre 13). El programa mostra com el temps fora de l'horari lectiu pot utilitzar-se per practicar habilitats concretes —organització, planificació, seguiment de tasques, autoregulació i habilitats socials— amb una estructura clara, acompanyament adult i retorn continuat.

Quadre 13. *Challenging Horizons Program*: suport acadèmic, habilitats d'organització i TDAH

El *Challenging Horizons Program* és una intervenció psicoeducativa per a adolescents amb TDAH que s'ha implementat en diferents formats. Per a aquesta revisió és especialment rellevant la seva versió extraescolar, desenvolupada dins del centre educatiu després de l'horari lectiu. El programa combina suport acadèmic, entrenament en habilitats d'organització i estudi, habilitats socials, activitats recreatives, seguiment individualitzat i coordinació amb el professorat. Per tant, és un exemple de programa multimodal focalitzat: utilitza el temps extraescolar per respondre a una vulnerabilitat específica —el TDAH i les dificultats associades de funcionament acadèmic, conductual i social—, sense limitar-se al reforç escolar.

La seva teoria del canvi no se centra només a completar deures o millorar continguts curriculars, sinó a entrenar habilitats transferibles a l'escola, a les relacions amb iguals i a la vida quotidiana. En aquest sentit, el component acadèmic forma part d'una intervenció més àmplia orientada a millorar l'autoregulació, l'organització, el funcionament social, la conducta i la connexió entre escola, família i alumnat.

L'evidència disponible inclou estudis pilot i avaluacions experimentals. Molina et al. (2008) van avaluar una versió breu del programa en una escola pública gran, amb 23 estudiants de secundària mitjana amb TDAH assignats aleatòriament al programa o a una condició de comparació comunitària. La intervenció va durar 10 setmanes, dues tardes per setmana, i va mostrar bona acceptació per part de famílies i docents, una taxa de finalització elevada i efectes preliminars modestos en resultats conductuals i acadèmics. Posteriorment, Evans et al. (2011) van avaluar una versió més desenvolupada amb estudiants de 6è a 8è grau amb diagnòstic de TDAH. En aquest cas, la intervenció combinava tres sessions familiars inicials i, després, sessions extraescolars dues vegades per setmana, de 2 hores i 15 minuts, de gener a final de curs.

L'estudi d'Evans et al. (2011) va assignar aleatòriament 49 estudiants a la intervenció o a una condició de tractament comunitari habitual. Els resultats indiquen alguns beneficis del programa, però no una millora generalitzada en tots els àmbits. Els efectes més favorables apareixen en dimensions acadèmiques i conductuals: el professorat va observar millores en la dificultat acadèmica i en el rendiment a l'aula en llengua i ciències socials; també es van observar millores en les qualificacions de matemàtiques durant el segon semestre i una reducció de la hiperactivitat/impulsivitat segons les famílies. En canvi, no es van trobar efectes significatius en les notes globals, en els episodis de suspens acadèmic greu, en el funcionament social ni en els símptomes de TDAH informats pel professorat. Aquest patró suggereix que el programa pot ajudar en aspectes concrets del funcionament acadèmic i conductual, però que els seus efectes no són uniformes ni suficients per transformar tots els resultats associats al TDAH.

El valor del programa per a aquesta revisió rau sobretot en el seu disseny. El *Challenging Horizons Program* mostra com una activitat extraescolar pot convertir-se en un suport psicoeducatiu específic quan combina estructura, pràctica repetida, retorn continuat, relació amb adults de referència i coordinació amb l'escola. També il·lustra una condició central dels programes multimodals: els objectius generals —millorar l'organització, l'autoregulació, el rendiment o les habilitats socials— s'han de traduir en activitats concretes, guiades i sostingudes en el temps. Tot i això, l'evidència s'ha d'interpretar amb prudència, perquè els estudis disponibles tenen mostres petites, no permeten aïllar quin component explica els efectes i no tots els resultats milloren de manera consistent.

A més de l'entrenament d'habilitats, la dimensió relacional és central en molts programes multimodals. Aquests programes poden oferir relacions positives amb adults de referència, educadors, mentors, monitors, professionals especialitzats, joves més grans o iguals. Aquestes relacions poden reforçar la confiança, la vinculació amb el programa, el sentiment de pertinença i la capacitat de sostenir trajectòries educatives o personals més positives. En els programes d'estiu, per exemple, la combinació d'activitats de lleure amb la presència de mentors o estudiants més grans pot facilitar les xarxes de suport en entorns nous i les transicions educatives. En els programes comunitaris o artístics, les relacions de confiança poden afavorir l'expressió personal i la reconstrucció d'una identitat positiva. I en els programes familiars, la relació entre infants, famílies i escola pot ser un objectiu d'intervenció en si mateix.

Un quart mecanisme és la connexió entre contextos i la participació comunitària. Els programes multimodals més prometedors no operen com a espais aïllats, sinó com ponts entre escola, família, comunitat, serveis socials, salut mental, entitats de lleure, equipaments culturals o espais laborals. Aquesta connexió pot facilitar derivacions, seguiment, continuïtat educativa i accés a recursos que les famílies vulnerables no sempre tenen disponibles. En alguns programes de caràcter comunitari, per exemple, aquesta connexió pot traduir-se en oportunitats d'acció social, voluntariat o implicació en la millora de l'entorn. D'altra banda, en els programes d'estiu orientats a transicions educatives, el fet de situar l'activitat en un campus, els equipaments educatius i uns entorns nous pot reduir la distància simbòlica amb aquests espais i augmentar la confiança dels joves per accedir-hi. En els programes d'ocupació d'estiu, l'exposició a entorns laborals pot ampliar expectatives i fer més visible la relació entre educació, competències i futur professional, tot i que aquesta evidència inclou també joves majors d'edat i s'ha d'interpretar amb cautela en una revisió centrada en menors de 18 anys. En el context català, el programa *Tangram* del Consorci d'Educació de Barcelona ofereix un exemple útil d'aquesta lògica de connexió entre contextos (vegeu Quadre 14).

Quadre 14. *Tangram*: acompanyament educatiu, famílies i vincle escola-família en el foraescola de Barcelona

El programa *Tangram* és una iniciativa d'acompanyament educatiu fora de l'horari lectiu impulsada pel Consorci d'Educació de Barcelona amb la col·laboració de la Fundació Pere Tarrés. S'adreça a alumnat de 1r i 2n d'educació primària amb risc de desafecció escolar, però amb possibilitats d'augmentar la seva implicació en l'aprenentatge. El programa combina objectius vinculats a l'adquisició inicial de competències lectores i matemàtiques amb un treball específic d'aproximació de les famílies a les lògiques escolars i de reforç del seu paper en l'acompanyament educatiu dels fills i filles.

El disseny del programa és rellevant des de la perspectiva dels programes multimodals perquè combina diferents espais d'intervenció: sessions amb infants, sessions amb famílies i sessions conjuntes entre famílies i infants. Els mentors i mentores tenen un paper central en la dinamització de les sessions, en la construcció de vincle i en la connexió entre escola, alumnat i famílies. Segons l'avaluació disponible, el programa havia crescut des del curs 2017-18 fins a arribar, el curs 2022-23, a 120 alumnes de 15 escoles i 15 mentors o mentores.

L'avaluació de *Tangram*, elaborada per l'equip Liberi de la Universitat de Girona, no permet estimar impactes causals sobre els resultats dels infants (Montserrat et al., 2023b). Es tracta d'una avaluació parcial, basada sobretot en dades qualitatives, observacions, grups de discussió i anàlisi descriptiva de dades del programa. Tot i això, aporta informació rellevant

Quadre 14. *Tangram*: acompanyament educatiu, famílies i vincle escola-família en el foraescola de Barcelona

sobre condicions d'implementació: la importància del vincle entre mentors, infants i famílies; el valor de disposar d'un espai compartit entre famílies i infants; la necessitat de coordinar el programa amb els centres educatius; i el potencial de combinar activitats lúdiques, socioemocionals i vinculades a l'aprenentatge.

Alhora, el cas mostra algunes tensions habituals en els programes fora de l'horari lectiu adreçats a famílies en situació de vulnerabilitat: dificultats per garantir el compromís i l'assistència regular de les famílies, limitacions de cobertura, rigidesa en els criteris de selecció i necessitat d'ajustar millor l'organització del programa a les condicions reals de participació. Aquestes qüestions reforcen una idea transversal de la revisió: els programes multimodals poden tenir molt potencial, però el seu valor depèn de la capacitat de generar confiança, flexibilitat, continuïtat i coordinació efectiva entre escola, família i agents socioeducatius.

Ara bé, la multimodalitat també comporta riscos. Quan els programes acumulen molts objectius, poden perdre claredat i dispersar la intervenció. Un programa que vol millorar alhora el rendiment acadèmic, la salut mental, la conducta, la participació familiar, la vinculació comunitària i l'ocupabilitat necessita una teoria del canvi molt precisa, perquè no tots aquests resultats es poden assolir amb la mateixa intensitat ni en el mateix període de temps. Per això, una condició clau és establir objectius prioritaris i distingir entre resultats immediats —assistència, participació, seguretat, vincles o satisfacció—, resultats intermedis —habilitats socials, autoconfiança, actituds educatives o regulació emocional— i resultats finals —rendiment, continuïtat educativa, reducció de conductes de risc o millora del benestar.

La qualitat de la implementació és una altra condició fonamental. Les revisions apunten que els programes multimodals necessiten professionals ben preparats, activitats ben planificades, ràtios que permetin una atenció individualitzada, capacitat de generar vincles, seguiment de l'assistència, adaptació cultural i coordinació amb altres agents. Com en la resta de programes de lleure, també són importants les condicions materials d'accés: gratuïtat o baix cost, transport, alimentació, informació clara a les famílies, horaris compatibles i acompanyament en la inscripció. Sense aquestes condicions, els programes poden acabar arribant menys als infants que més se'n podrien beneficiar.

Finalment, cal tenir en compte la dosi i la intensitat. Una intervenció massa superficial pot no ser suficient per transformar trajectòries complexes, però una intervenció excessivament intensiva pot generar cansament, baixa adherència o conflictes amb altres necessitats familiars. Per això, els programes multimodals han de buscar un equilibri entre la intensitat educativa i una experiència positiva del lleure. La seva força rau precisament en aquesta combinació: oferir suport, aprenentatge i protecció sense convertir el lleure en una extensió rígida de l'escola ni en una intervenció assistencial estigmatitzadora.

Els resultats de Mate-Tricks il·lustren que la combinació d'activitats grupals, continuïtat i objectius socioeducatius no garanteix, per si mateixa, efectes positius. Aquesta intervenció extraescolar, orientada a promoure la conducta prosocial entre infants d'un entorn socioeconòmicament desafavorit, no va produir millores en la majoria dels resultats i va generar alguns efectes adversos

en mesures de conducta antisocial i de percepció dels estils parentals (O'Hare et al., 2015). Aquest cas posa de manifest la importància de les dinàmiques entre iguals, del disseny de les activitats, de la preparació dels equips i de la qualitat de la implementació. També reforça la necessitat de pilotar i avaluar les intervencions abans d'ampliar-les, incloent-hi l'anàlisi de possibles efectes no desitjats.

Taula 6. Revisions i metaanàlisis sobre programes multimodals i components rellevants per a intervencions multimodals, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Format multimodal	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Bustamante et al. (2022)	Internacional	17 estudis: 15 RCT i 2 quasiexperimental s; N = 881	Síntomes de TDAH, ODD i deteriorament funcional	3-18 anys; mitjana 9,75	Infants amb diagnòstic o símptomes elevats de TDAH i/o ODD	No és multimodal general: programes multisetmanals d'activitat física, sovint com a complement o prevenció secundària	Programes de diverses setmanes; intensitat variable	Efectes favorables en la reducció de símptomes de TDAH: mesura global g = -0,42, IC 95%: -0,62 a -0,21; símptomes combinats g = -0,50; desatenció g = -0,41; hiperactivitat / impulsivitat g = -0,30. Anàlisi sensibilitat: efecte modest però significatiu, g = -0,24, IC 95%: -0,34 a -0,13. No efectes significatius en ODD, g = -0,06, IC 95%: -1,05 a 0,93, ni en deteriorament funcional, g = 0,01, IC 95%: -0,05 a 0,07
Christensen et al. (2023)	EUA i Regne Unit	56 estudis; 57 unitats d'anàlisi; 615 efectes; N = 128.538; 23 RCT i 34 quasiexperimental s	Internalització, externalització, resultats escolars, funcionament social i autopercepció/identitat	K-12; mitjana 10,73 anys	Joves amb identitats marginades: baixos ingressos, joves racialitzats, baix rendiment/Title I, famílies monoparentals, LEP, trauma o conductes de risc	Programes extraescolars amb combinacions d'activitats acadèmiques, recreatives, socials i de desenvolupament; 50,9% mixtos	Freqüència habitual d'1 a 5 dies / setmana; sessions d'1 a 3,5 h en molts programes	Efecte global petit però significatiu: g = 0,2049, p = 0,001. Efectes estimats per categoria: resultats escolars g = 0,2313; autopercepció/identitat g = 0,2545; internalització g = 0,1725; externalització g = 0,1450; social g = 0,1544.
Kremer et al. (2015)	Principalment EUA; 1 estudi d'Irlanda	24 estudis, 31 informes; 64 efectes; 16 d'assistència i 49 de conductes externalitzants	Assistència escolar i conductes externalitzants: disruptió, delinqüència i consum de substàncies	Primària i secundària; mitjana 11,7 anys	Alt percentatge de minories racials/ètniques, baixos ingressos, baix rendiment, conductes de risc, arrest, TDAH o LEP	Programes extraescolars amb múltiples activitats; 41,7% mixtos, 29,2% no acadèmics i 12,5% acadèmics	Mitjana de 116 sessions; sovint 3-4 dies / setmana o 5 dies/setmana; sessions habituals de 3-3,59 h	Efectes petits i no significatius: assistència g = 0,04, IC 95% -0,02 a 0,10; conductes externalitzants g = 0,11, IC 95% -0,05 a 0,28. Alta heterogeneïtat en externalització, I ² = 79,74%

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Format multimodal	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Mansfield et al. (2024)	Internacional; sobretot Regne Unit i EUA	Revisió sistemàtica mixta Campbell. 43 estudis: 3 quantitatius, 38 qualitatius i 2 mixtos. La síntesi quantitativa inclou 5 estudis, amb 304 participants en total	Conducta delictiva, comportaments prosocials i antisocials, benestar psicosocial, resultats cognitius, participació, vinculació educativa, costos i efectes adversos	Infants, adolescents i joves de 8 a 25 anys	Joves en risc de delinquir o que ja han delinquit, incloent-hi joves en contacte amb el sistema de justícia	Intervencions artístiques participatives: música, teatre, dansa, arts visuals, cinema, fotografia, poesia, escriptura creativa, arts digitals i altres formes de creació artística. Alguns programes combinen arts amb educació, mentoratge, teràpia o intervenció comunitària	Molt variable; estudis quantitatius de 4-12 setmanes; qualitatius de setmanes a anys	No hi ha dades suficients per fer metaanàlisi ni per afirmar l'efectivitat. Cap estudi quantitatiu informa sobre conducta delictiva. En comportaments prosocials/antisocials, l'evidència és de certesa molt baixa. L'evidència qualitativa suggereix experiències positives, implicació creativa, desenvolupament del sentit de si mateix i relacions personals positives, però amb confiança molt baixa
Morton & Montgomery (2011)	EUA i Jordània	Revisió Campbell sobre programes d'apoderament juvenil; 3 estudis inclosos: 2 RCT i 1 quasiexp.	Autoeficàcia, autoestima, habilitats socials, suport social, conducta prosocial, problemes de conducta i símptomes emocionals	Adolescents; mitjanes entre 15,2 i 16 anys	Adolescents en entorns comunitaris o fora de l'escola; vulnerabilitat variable segons estudi	Programes fora de l'escola basats en participació juvenil, presa de decisions, acció comunitària i relació amb adults	Seguiments a 4 mesos en 2 estudis i a 12 mesos en 1 estudi	Evidència molt limitada. Cap estudi mostra efectes significatius en autoeficàcia o autoestima. La metaanàlisi es pot fer per a l'autoeficàcia general: efecte positiu però no significatiu: SMD = 0,19, IC 95%: -0,12 a 0,49; z = 1,21; p = 0,23. Els estudis inclosos mostren efectes no significatius. Els resultats secundaris són mixtos i no combinables
Muir et al. (2024)	Països de renda alta, sobretot Estats Units i Regne Unit	Revisió sistemàtica mixta Campbell; 68 estudis; 41 en metaanàlisi; 49 estudis sobre programes educatius d'estiu i 19 sobre ocupació d'estiu	Educació, ocupació, violència/delictes, salut i resultats socioemocionals	10-25 anys	Joves desafavorits o "at risk": pobresa, discapacitat, violència, baix rendiment, exclusió escolar, justícia penal o altres riscos	Programes d'estiu educatius o d'ocupació; alguns combinen instrucció, mentoria, activitats socials, arts, esport, suport socioemocional o feina remunerada	Programes d'estiu de durada variable; sovint intensius i concentrats en vacances	Resultats educatius més consistents que socioemocionals. Educació d'estiu: compromís educatiu SMD = 0,12; assistència secundària SMD = 0,26; anglès SMD = 0,07; tots els tests SMD = 0,14; lectura sense efecte SMD = 0,01. Ocupació d'estiu: sense efectes clars en justícia penal, però alguns mostren millores socioemocionals (SMD = 0,32 en

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Format multimodal	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
								habilitats socioemocionals i OR = 1,30 en sentit de comunitat)
Valentine et al. (2019)	EUA i Regne Unit	Revisió Cochrane de FAST; 10 RCT; més de 9.000 infants i famílies	Rendiment escolar, conductes internalitzants/ externalitzants, assistència, implicació parental i relacions familiars	Infants de 5-9 anys; mitjana aproximad a 6	Famílies en escoles o comunitats amb múltiples factors de risc; en estudis dels EUA, almenys 62% d'infants de minories racials/ètniques	Programa multifamiliar extraescolar: escola-família-comunitat, àpats, joc, activitats familiars, suport parental i vincle escola-família	8-12 sessions setmanals; habitualment 2,5 h	Evidència moderada-baixa i efectes petits o nuls. A llarg termini: rendiment escolar SMD = -0,02, IC 95%: -0,11 a 0,08; internalització segons pares SMD = 0,03, IC 95%: -0,11 a 0,17; externalització segons pares SMD = -0,19, IC 95%: -0,32 a -0,05; relacions familiars SMD = 0,08, IC 95%: -0,03 a 0,19
Zief et al. (2006)	Estats Units	Revisió Campbell; 5 estudis experimentals d'alta qualitat sobre extraescolars amb suport acadèmic i altres activitats	Supervisió/autocura, participació en activitats, conducta, resultats socioemocionals i acadèmics	K-12; majoritària ment primària	Principalment infants de baixos ingressos en entorns urbans	Programes extraescolars que combinen suport acadèmic amb recreació i desenvolupament juvenil	Durada de 5 a 9 mesos en les metaanàlisis disponibles	Pocs efectes robustos. Reducció de l'autocura: d = 0,503, p < 0,01. Augment de participació en activitats atlètiques: diferència = 0,073, p < 0,05; art / música / dansa / teatre: 0,083, p < 0,05. Sense efectes en assistència d = -0,001, lectura d = 0,028 o GPA d = 0,083
Durlak et al. (2010)	Estats Units	Metaanàlisi de 75 informes sobre 69 programes; 68 programes amb dades posttest; 24 aleatoritzats i 44 quasiexp.	Autopercepció, vincle escolar, conductes socials, problemes de conducta, drogues, rendiment, notes i assistència	5-18 anys; primària, secundària baixa i alta	Només un 25% dels programes dirigits principalment a joves de baixos ingressos; majoritàriament intervencions universals	Extraescolars orientats a habilitats personals i socials; anàlisi destacada dels programes SAFE	66,2% duren menys d'un curs; resta entre 1 i més de 2 anys	Efectes petits però significatius en autopercepció SMD = 0,34, vincle escolar 0,14, conducta social positiva 0,19, problemes de conducta 0,19, tests 0,17 i notes 0,12. Drogues 0,10 i assistència 0,10 no significatius. Programes SAFE: efecte global SMD = 0,31 vs 0,07 en altres programes

5.6. Polítiques d'accés i finançament del lleure

Aquest apartat recull l'evidència sobre polítiques i instruments de finançament orientats a reduir les barreres d'accés a activitats de lleure, esport, activitat física, programes d'estiu o activitats organitzades fora de l'horari escolar. A diferència dels apartats anteriors, el focus no recau tant en el contingut educatiu específic dels programes, sinó en els mecanismes que fan possible —o dificulten— que infants i adolescents hi participin. S'hi inclouen instruments com la gratuïtat de programes, els vals o *vouchers*, els ajuts a la inscripció, l'eliminació de tarifes d'ús d'instal·lacions municipals, els crèdits fiscals o altres formes de subvenció a la demanda o a l'oferta.

L'evidència disponible mostra que aquestes polítiques poden ampliar la participació i generar efectes positius en alguns resultats de salut, activitat física, condició física o participació en activitats organitzades. Tanmateix, també indica que la reducció del cost no és suficient per produir impactes sostinguts o equitatius. Els resultats depenen del tipus d'instrument, de la intensitat de l'exposició, de l'existència d'una oferta propera i atractiva, de la informació disponible per a les famílies i del grau de focalització en infants i adolescents en situació de vulnerabilitat.

Per això, l'apartat diferencia entre instruments que financen directament l'accés a un programa concret, instruments que transfereixen capacitat de compra a les famílies o als adolescents, i instruments que modifiquen el cost d'accés a l'oferta pública o comunitària.

En el context català, programes com els casals municipals d'estiu, el *Campus Olímpia*, l'*Estiu és teu* o les convocatòries d'ajuts i beques per a activitats de lleure, esport i vacances poden llegir-se dins d'aquesta mateixa problemàtica d'accés: no només com a oferta d'activitats, sinó també com a instruments que poden contribuir a reduir barreres econòmiques, territorials i informatives. Ara bé, d'acord amb l'evidència revisada, aquests programes haurien d'avaluar-se no només pel nombre de places o ajuts concedits, sinó també pel perfil social dels infants participants, l'assistència efectiva, la continuïtat, les barreres de no participació i els resultats en benestar, salut, vinculació, participació o oportunitats educatives.

5.6.1. Accés gratuït a programes organitzats de lleure

La primera tipologia correspon a les polítiques que eliminen completament el cost d'accés a programes estructurats, especialment durant l'estiu. A diferència dels ajuts parcials, els vals o els reemborsaments posteriors, la gratuïtat directa permet que l'infant participi en un programa que, en condicions normals, funcionaria amb quotes de pagament.

El mecanisme d'impacte no és només la reducció del cost, sinó l'accés a un entorn estructurat. Els casals d'estiu ofereixen horaris regulars, supervisió adulta, oportunitats d'activitat física, àpats regulats i activitats d'enriquiment. Això pot compensar parcialment la pèrdua d'estructura que es produeix durant les vacances escolars, especialment en infants de llars amb menys recursos, que sovint tenen menys accés a programes d'estiu de pagament. En aquest sentit, la

gratuïtat és rellevant perquè permet accedir a una estructura quotidiana que pot tenir efectes sobre la salut, els hàbits i el benestar.

L'evidència més robusta prové dels estudis experimentals sobre accés gratuït a casals d'estiu comunitaris per a infants de llars amb baixos ingressos. El cas de *Free Summer Day Camp* és especialment il·lustratiu perquè mostra que la gratuïtat pot produir efectes quan facilita l'accés a una oferta estructurada, regular i sostinguda en el temps (vegeu Quadre 15).

Quadre 15. *Free Summer Day Camp*: gratuïtat i estructura quotidiana durant l'estiu

Free Summer Day Camp és una intervenció avaluada als Estats Units que ofereix accés gratuït a casals d'estiu comunitaris per a infants de primària de llars amb baixos ingressos. Els casals, gestionats per una comissió local de parcs i activitats recreatives, funcionaven de dilluns a divendres durant 8–10 setmanes i combinaven activitat física, activitats d'enriquiment, continguts acadèmics, sortides i àpats regulats pel *Summer Food Service Program* (Beets et al., 2024; Savidge et al., 2025). El programa exemplifica una política de gratuïtat que no només elimina el cost d'accés, sinó que permet als infants participar en un entorn estructurat durant l'estiu, un període en què solen augmentar les desigualtats en hàbits, supervisió, alimentació i accés a activitats organitzades.

L'avaluació es va fer mitjançant un assaig controlat aleatoritzat desenvolupat durant tres estius, entre 2021 i 2023, amb 422 infants de set escoles Title I del sud-est dels Estats Units. Els infants van ser assignats a dues condicions: accés gratuït al casal d'estiu o continuïtat de l'estiu habitual. L'anàlisi principal va comparar el canvi en l'índex de massa corporal estandarditzat abans i després de l'estiu, i les anàlisis complementàries van examinar l'activitat física, el temps sedentari, el temps de pantalla i el consum alimentari (Beets et al., 2024; Beets et al., 2025; Savidge et al., 2025).

Els resultats mostren una reducció del zBMI en el grup d'intervenció en comparació amb el grup control —diferència de -0,094—, així com una relació dosi-resposta: més dies d'assistència al casal s'associen amb una reducció més gran del zBMI (Beets et al., 2024). Els resultats secundaris també indiquen efectes favorables sobre els hàbits d'activitat: +15 minuts diaris d'activitat física moderada-vigorosa, -29,7 minuts de temps sedentari i -14,1 minuts de pantalles en l'anàlisi d'intenció de tractament (Beets et al., 2025). En canvi, els efectes sobre l'alimentació són més limitats quan es compara el conjunt d'infants assignats al casal gratuït amb el grup control, tot i que els resultats milloren els dies en què els infants assisteixen efectivament a un programa estructurat, amb més probabilitat de consumir fruita i llet i menys probabilitat de consumir refrescos, menjar ràpid i postres gelades (Savidge et al., 2025).

Aquest programa il·lustra que la gratuïtat pot tenir impacte quan dona accés a una oferta estructurada, regular i de qualitat, però també mostra que l'accés formal no equival necessàriament a participació efectiva. Els efectes són més clars quan els infants assisteixen realment al casal i hi passen prou temps. Per tant, la gratuïtat pot ser una condició necessària, però no suficient: per maximitzar-ne l'impacte, ha d'anar acompanyada de condicions que facilitin l'assistència continuada, com ara transport, horaris compatibles amb les necessitats familiars, informació clara i confiança en l'entitat organitzadora.

5.6.2. Vals per a activitats esportives i de lleure organitzat

Una segona tipologia són els vals que permeten a infants, adolescents o famílies pagar totalment o parcialment la inscripció en activitats esportives, recreatives, artístiques o de lleure organitzat. A diferència de la gratuïtat directa d'un programa concret, els vals solen donar més capacitat d'elecció a les famílies o als adolescents, però també exigeixen que existeixi una oferta disponible, coneguda i accessible.

Els resultats d'aquesta tipologia d'ajuts són heterogenis. El programa YES Card, desenvolupat a Franklin County, Kentucky, com a adaptació local del model islandès de la *Leisure Card*, mostra resultats positius en la participació adolescent en activitats organitzades fora de l'escola. L'estudi quasiexperimental de Meyers et al. (2023) indica que els joves que reben el val tenen més probabilitats de participar tant en activitats recreatives no esportives supervisades com en esports organitzats. Aquest cas és especialment rellevant perquè amplia la mirada més enllà de l'esport i situa el finançament del lleure dins d'una estratègia comunitària de prevenció i promoció d'oportunitats positives per a adolescents.

Ara bé, el mecanisme dels vals no és només econòmic. Aquests instruments poden ampliar l'autonomia dels adolescents, facilitar que triïn activitats més ajustades als seus interessos i reduir la distància entre l'oferta formal i les preferències juvenils. Això sembla especialment important en l'adolescència, quan la participació en activitats organitzades pot disminuir si l'oferta és percebuda com massa escolaritzada, competitiva o poc connectada amb el grup d'iguals.

El programa ACTIVE, sintetitzat en el Quadre 16, il·lustra aquesta lògica perquè combina vals mensuals, mentoria entre iguals i suport professional.

Quadre 16. *ACTIVE*: vals, mentoria i autonomia adolescent

ACTIVE –Active Children Through Individual Vouchers Evaluation– és una intervenció desenvolupada a Gal·les per promoure l'activitat física entre adolescents de 13–14 anys en escoles situades en àrees desfavorides. El programa ofereix vals mensuals per pagar activitats físiques o equipament esportiu i, en la seva versió avaluada mitjançant assaig aleatoritzat, els combinava amb mentoria entre iguals i suport professional per ajudar els joves a identificar activitats disponibles, crear noves oportunitats i superar barreres d'accés (James et al., 2020). El seu interès és que no planteja els vals com un instrument econòmic aïllat, sinó com una eina per ampliar l'autonomia dels adolescents i connectar-los amb activitats locals, socials i atractives.

L'estudi de viabilitat inicial, amb un disseny pre-post sense grup control, es va desenvolupar en una escola secundària d'una àrea desfavorida del sud de Gal·les. Hi van participar 115 alumnes de Year 9, d'uns 13 anys, que van rebre vals de 25 lliures mensuals durant sis mesos per pagar activitats físiques, contractar activitats o entrenadors, o comprar equipament esportiu (Christian et al., 2016). Els resultats qualitatius indiquen que els vals van ser ben rebuts per adolescents, professorat i proveïdors, i que podien reduir barreres econòmiques, afavorir la socialització amb iguals i ampliar les possibilitats d'escollir activitats que alguns joves no podien pagar. També es van observar millores en l'activitat física moderada-vigorosa de cap de setmana i reduccions del sedentarisme, tot i que el disseny no permet atribuir causalment aquests canvis al programa (Christian et al., 2016).

Quadre 16. *ACTIVE*: vals, mentoria i autonomia adolescent

Posteriorment, James et al. (2020) van avaluar *ACTIVE* mitjançant un assaig controlat aleatoritzat de mètodes mixts. L'estudi va incloure set escoles de secundària —quatre d'intervenció i tres de control— i 909 adolescents. La intervenció va durar 12 mesos i combinava vals de 20 lliures mensuals, mentoria entre iguals i una persona de suport que visitava les escoles per informar sobre l'oferta d'activitats i ajudar els adolescents a crear-ne de noves (James et al., 2020). L'avaluació va mesurar condició física mitjançant el Test de Cooper, salut cardiovascular, motivació per a l'exercici i experiències dels participants a través de grups de discussió.

Els resultats mostren una tendència positiva en la distància recorreguda al Test de Cooper, tot i que aquest efecte no va ser estadísticament significatiu. En canvi, sí que es va observar un efecte significatiu en la probabilitat de ser classificat com a "fit" —OR = 1,21; IC 95%: 1,07-1,38—. També es va reduir el percentatge d'adolescents amb pressió arterial alta en el grup d'intervenció, del 5,3% al 2,7%, mentre que en el grup control va augmentar de l'1,6% al 3,1% (James et al., 2020). Els resultats qualitius suggereixen que el mecanisme no era només econòmic: els joves valoraven especialment les activitats locals, flexibles, socials, informals i no excessivament competitives.

ACTIVE mostra que els vals poden ser més prometedors quan s'acompanyen d'orientació, suport relacional i capacitat real d'elecció, especialment en una etapa en què la participació pot disminuir si l'oferta és percebuda com massa escolaritzada, competitiva o poc connectada amb el grup d'iguals. Alhora, l'experiència també mostra alguns límits importants: l'ús dels vals va ser relativament baix en el RCT, la mentoria entre iguals no va funcionar tan bé com s'esperava i van persistir barreres d'accessibilitat, especialment relacionades amb el transport i la manca d'activitats locals adequades. Per tant, els vals no s'han d'entendre com una solució suficient per si sola, sinó com una peça dins d'una política més àmplia d'accés, acompanyament i adaptació de l'oferta als interessos adolescents.

Tanmateix, els vals no garanteixen impacte per si sols. L'estudi de Marcus et al. (2022), sobre el programa alemany *Come to the Sports Club*, avalua una política pública que oferia vals per reduir o cobrir la quota d'afiliació a clubs esportius per a infants de primària a Saxònia. L'avaluació mostra que la política va incrementar el coneixement, la recepció i l'ús efectiu del val, però no detecta efectes significatius a curt ni a llarg termini sobre afiliació a clubs esportius, hores d'esport, sobrepès o habilitats motores. Aquest resultat és important perquè mostra que els vals poden acabar funcionant com una transferència econòmica per a famílies d'infants que ja haurien participat en clubs esportius, si no s'acompanyen d'una estratègia específica per arribar als infants menys actius o amb més barreres d'accés.

Per tant, en aquesta tipologia, les condicions d'efectivitat semblen ser tres. En primer lloc, el val ha de reduir de manera suficient el cost real de participació, incloent-hi quotes, material, equipament o transport. En segon lloc, ha d'existir una oferta propera, plural i atractiva. En tercer lloc, cal informació, orientació i, sovint, acompanyament, perquè les famílies o els adolescents puguin convertir el recurs econòmic en una participació efectiva i sostinguda.

5.6.3. Programes universals de vals esportius a gran escala

Un subgrup específic dins dels vals són els programes universals a gran escala orientats a reduir el cost de la participació esportiva o de l'activitat física estructurada. El cas d'*Active Kids*, a Nova Gal·les del Sud, és especialment útil per entendre les potencialitats i els límits d'aquest tipus de política.

Active Kids ofereix vals per reduir el cost d'inscripció en activitats esportives o recreatives estructurades per a infants i adolescents escolaritzats. Les avaluacions mostren resultats diferents segons el disseny utilitzat i el nivell d'anàlisi. Reilly et al. (2021) observen, en un estudi longitudinal, que l'ús efectiu del val s'associa amb més probabilitats de participar en esport d'equip organitzat, especialment entre les noies, tot i que no es detecten millores clares en l'activitat física total. Foley et al. (2021), en una cohort prospectiva dins l'avaluació estatal, troben que els infants i adolescents que utilitzen el val incrementen els dies setmanals amb almenys 60 minuts d'activitat física i que l'activitat finançada amb el val representa una part important del temps total dedicat a activitat física estructurada fora de l'escola.

En canvi, Owen et al. (2025), amb una anàlisi poblacional de tendències durant el període 2018-2022, no observen increments globals en activitat física ni en participació esportiva. Aquest contrast és rellevant: el programa pot tenir efectes positius entre els usuaris que el fan servir, però això no implica necessàriament un impacte ampli en la població. A més, els estudis descriptius sobre *Active Kids* i altres esquemes australians indiquen que els grups més vulnerables no sempre són els que més accedeixen al programa, malgrat que el valor relatiu del val pot representar una proporció més alta de la despesa esportiva en les famílies amb menys recursos.

El mecanisme dels vals universals és aparentment senzill: reduir el cost d'inscripció per augmentar la participació. Però l'evidència mostra que, a gran escala, el mecanisme és més complex. Les famílies han de conèixer el programa, registrar-se, trobar un proveïdor acreditat, avançar o completar el pagament, i sostenir la participació al llarg del temps. Aquests passos poden generar desigualtats d'ús, sobretot si el programa està digitalitzat, si l'oferta és desigual territorialment o si no hi ha suport específic per a les famílies amb menys capital administratiu, lingüístic o informacional.

Aquesta tipologia mostra una tensió important entre universalitat i equitat. Els programes universals poden reduir l'estigma, simplificar la comunicació i arribar a una part important de la població, però també poden beneficiar més les famílies que ja tenen infants actius, coneixen millor l'oferta o disposen de més recursos per utilitzar els vals. Per això, poden requerir complements específics —com imports més elevats per a famílies vulnerables, suport a la tramitació, comunicació proactiva, transport, reserva de places o reforç de l'oferta en barris amb menys oportunitats—. Aquesta tensió apunta a la necessitat de dissenys híbrids o d'universalisme proporcional, amb accés general i no estigmatitzador, però amb suports més intensos per als infants i adolescents amb més barreres de participació.

5.6.4. Eliminació de tarifes en instal·lacions i serveis municipals de lleure

Una quarta tipologia són les polítiques que eliminen o redueixen les tarifes d'accés a instal·lacions municipals de lleure, com ara piscines, gimnasos o equipaments esportius comunitaris. A diferència dels vals, aquí el mecanisme no passa per una transferència individual a la família, sinó per modificar el preu d'accés a l'oferta pública o comunitària.

L'estudi de Higgerson et al. (2018) sobre l'esquema re:refresh, a Blackburn with Darwen, mostra que l'eliminació de tarifes d'accés a instal·lacions municipals de lleure, combinada amb estratègies de difusió en el territori, s'associa amb un augment important de l'assistència a gimnàs i piscina i amb una millora de la participació en activitat física. A més, l'efecte sobre l'activitat física és més gran en els grups més desfavorits. Tot i que l'estudi inclou població general de 16 anys o més i no és específic d'infants, aporta una evidència rellevant sobre el potencial de la gratuïtat quan s'aplica sobre una oferta territorial ja existent.

El mecanisme principal és doble. D'una banda, s'elimina el cost d'entrada, que pot ser una barrera important per a la participació regular. De l'altra, la gratuïtat s'acompanya d'una estratègia activa de captació, informació i suport comunitari. Aquest segon element és clau: la política no es limita a fer que l'accés sigui gratuït, sinó que informa les persones i les comunitats sobre l'oferta disponible. Això suggereix que la gratuïtat d'instal·lacions pot ser més efectiva quan s'acompanya d'accions de proximitat, prescripció comunitària, voluntariat, acompanyament inicial o dinamització del territori.

Aquesta tipologia és especialment rellevant per pensar polítiques locals de lleure, però també té límits. Si l'equipament no és proper, si l'oferta no s'ajusta als interessos dels infants i adolescents o si hi ha barreres de transport, horaris, seguretat o confiança, l'eliminació de tarifes pot no ser suficient. Per tant, la gratuïtat hauria d'anar acompanyada d'una planificació territorial de l'oferta i d'estratègies específiques per arribar als col·lectius amb menys participació.

5.6.5. Crèdits fiscals i reemborsaments

Una cinquena tipologia són els instruments fiscals o de reemborsament, que busquen reduir el cost de participació retornant posteriorment una part de la despesa a les famílies. Aquests instruments són rellevants perquè també formen part de les polítiques de finançament del lleure, però presenten una lògica diferent dels vals directes o de la gratuïtat. Normalment exigeixen que la família avanci el pagament, conservi justificants, completi tràmits i esperi el reemborsament.

L'estudi experimental de Dunton et al. (2015) avalua una simulació de crèdit fiscal reemborsable per promoure la inscripció d'infants de baixos ingressos en programes extraescolars d'activitat física. Els resultats no mostren efectes significatius globals sobre inscripció, freqüència de participació, temps en programes ni activitat física moderada-vigorosa. Aquest resultat suggereix que els instruments fiscals indirectes poden ser poc efectius fins i tot quan són reemborsables, especialment si les famílies han d'identificar pel seu compte una activitat, avançar diners i fer tràmits posteriors.

El mecanisme previst del crèdit fiscal és reduir el preu net de la participació. Però, en la pràctica, aquest mecanisme pot quedar afeblit per diverses barreres. Les famílies de baixos ingressos poden no disposar de liquiditat per avançar el cost, poden desconèixer l'oferta disponible, poden tenir dificultats per completar els tràmits o poden viure en zones on no hi ha programes accessibles. A més, si el suport arriba després de la inscripció, no sempre resol la barrera inicial d'entrada.

Taula 7. Estudis primaris sobre polítiques d'accés i finançament del lleure, l'esport i l'activitat física, amb evidència directa o indirecta rellevant per a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Programa o política avaluada	Tipologia i format (instrument)	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
Meyers et al. (2023)	Franklin County, Kentucky (EUA)	Quasiexperimental amb dues onades d'enquesta (2020 i 2021); 1 escola d'intervenció (N=246) i 2 escoles de comparació (N=1.596). Regressions logístiques amb controls	Participació en activitats organitzades no esportives fora de l'horari escolar i en esports supervisats	Adolescents de 12 a 15 anys	Programa universal dins l'escola participant; anàlisi amb control de l'estat financer familiar percebut	YES Card, adaptació local del Reykjavik City Leisure Card dins l'Icelandic Prevention Model	Val de prepagament de 400 USD anuals per a activitats esportives i no esportives supervisades	1 any de seguiment; activitats elegibles d'un mínim de 4 setmanes consecutives	Interacció YES Card × temps s'associa amb participació en esports supervisats (OR=1,91; IC 95%: 1,08–3,38) i activitats no esportives organitzades (OR = 2,43; IC 95%: 1,07–5,52). Els joves que percebien la seva llar com a “worse off” presenten odds més altes de participació, però no s'estima heterogeneïtat causal per situació financera
James et al. (2020)	Sud de Gal·les (Regne Unit)	RCT de mètodes mixts; N = 909 alumnes de 7 escoles: 4 intervenció i 3 control	Condicció física cardiovascular (Test Cooper), pressió arterial, anàlisi d'ona de pols i motivació envers l'exercici	Adolescents de 13 a 14 anys (Year 9)	Escoles d'àrees desfavorides segons el Welsh Index of Multiple Deprivation	ACTIVE (Active Children Through Individual Vouchers Evaluation)	Vals individuals de 20 £ mensuals, amb mentoria entre iguals i suport professional	12 mesos; mesures a baseline, 6 mesos i 12 mesos	Tendència positiva en distància correguda. Efecte significatiu en probabilitat de ser classificat com a “fit” (OR = 1,21; IC 95%: 1,07–1,38; p = 0,002). Reducció observada de pressió arterial alta en intervenció: 5,3% a 2,7%
Marcus et al. (2022)	Saxònia (Alemanya)	Quasiexperimental amb enquesta YOLO basada en registres i Difference-in-Differences; N = 13.334	Coneixement, recepció i ús efectiu del val; afiliació a clubs; hores setmanals d'esport; sobrepès; habilitats motores	Infants de 3r de primària en rebre el val; avaluats als 14–20 anys	Programa universal, amb objectiu polític d'arribar també a infants de llars desfavorides o menys actives esportivament	Come to the Sports Club (C2SC / KOMM! in den Sportverein)	Val per reduir o cobrir la quota d'afiliació a clubs esportius; 30 € inicials i 50 € posteriorment	Val vàlid 1 any; seguiment retrospectiu 7–9 anys després	Augmenta coneixement, recepció i ús del val; ús aproximadament +12 punts percentuals. Sense efectes significatius a curt ni llarg termini en afiliació, hores d'esport, sobrepès o habilitats motores. Els autors suggereixen un efecte “windfall” per a famílies d'infants que ja haurien participat
Dunton et al. (2015)	Suburbi de Los Angeles, Califòrnia (EUA)	Estudi experimental controlat i aleatoritzat; N = 130 infants	Inscripció, freqüència, temps i durada en programes extraescolars	Infants de primària de 6 a 11 anys	Famílies de baixos ingressos, identificades per elegibilitat a	Simulació d'un crèdit fiscal reemborsable per a activitat	Reemborsament simulat de fins a 200 USD després d'aportar el rebut d'inscripció en un	Intervenció de 4 mesos, amb mesura postinterven ció i	Sense diferències significatives en taxa d'inscripció, freqüència, temps dedicat a programes extraescolars, durada de la inscripció ni en MVP. Els resultats suggereixen que els crèdits fiscals

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Programa o política avaluada	Tipologia i format (instrument)	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
			d'act. física; act. física moderada – vigorosa (MVPA)		menjador escolar gratuït o de preu reduït	física extraescolar	programa qualificat	seguiment 6 setmanes després	reemborsables poden tenir una efectivitat limitada per augmentar la participació d'infants de famílies de baixos ingressos en programes d'activitat física extraescolar.
Beets et al. (2024)	Estats Units, sud-est	RCT; N = 422 infants	Índex de massa corporal estandarditzat (zBMI) abans i després de l'estiu	Infantil fins a 4t de primària; edat mitjana 8,2 anys	69% de la mostra $\leq 200\%$ del llindar federal de pobresa; 30% amb inseguretat alimentària	Free Summer Day Camp (Free SDC)	Accés gratuït a un casal d'estiu comunitari existent, operat per una comissió local de parcs i recreació	8–10 setmanes d'estiu, de dilluns a divendres	El grup intervenció redueix zBMI (-0,048) i el control augmenta (+0,046); diferència entre grups = -0,094 (IC 95%: -0,166 a -0,022). Més dies d'assistència s'associen amb més reducció de zBMI
Beets et al. (2025)	Estats Units, sud-est	RCT amb avaluació objectiva; resultats secundaris del mateix assaig Free SDC; N = 422	MVPA, temps sedentari amb accelerometria i temps de pantalla reportat pels pares	Infants de primària. Edat mitjana 8,2 anys	Infants de minories i llars de baixos ingressos; 69% $\leq 200\%$ del llindar federal de pobresa	Free Summer Day Camp (Free SDC)	Accés gratuït a un casal d'estiu comunitari existent	8–10 setmanes d'estiu, de dilluns a divendres	Models ITT: +15,0 min/dia de MVPA, -29,7 min/dia de temps sedentari i -14,1 min/dia de pantalles. Models d'exposició: els dies d'assistència al casal: +26,1 min/dia de MVPA i -63,5 min/dia de temps sedentari
Savidge et al. (2025)	Estats Units, sud-est	RCT; resultats secundaris del mateix assaig Free SDC; N = 422; 2.931 diaris dietètics	Probabilitat de consum d'aliments i begudes saludables i no saludables durant l'estiu	Infants de primària; edat mitjana 8,2 anys	Famílies de baixos ingressos; reclutament en escoles Title I	Free Summer Day Camp (Free SDC), amb àpats del Summer Food Service Program	Accés gratuït a un casal comunitari amb esmorzar, dinar i berenar segons directrius federals SFSP	8–10 setmanes d'estiu; diaris alimentaris durant setmanes d'avaluació	En ITT només es redueix significativament el consum de postres gelades (OR = 0,68; IC 95%: 0,49–0,94). En as-treated, els dies amb programació estructurada augmenta fruita i llet i disminueixen refrescos, menjar ràpid i postres gelades. Efectes més grans amb assistència >240 min/dia
Higgerson et al. (2018)	Blackburn with Darwen, Anglaterra (Regne Unit)	Quasiexperimental amb interrupted time series i difference-in-differences	Assistència a gimnàs i piscina; participació autoinformada en gimnàs / piscina i en activitat física o recreació activa	Adolescents i població general de 16 anys o més	Autoritat local molt desafavorida, 24 ^a més deprimida d'Anglaterra	Esquema re:refresh de l'autoritat local	Accés gratuït a instal·lacions municipals durant la major part de l'horari, amb outreach comunitari, Health	Introduït el 2008; avaluat amb dades administratives i	Increment del 64% en assistències a gimnàs i piscina (RR = 1,64; IC 95%: 1,43–1,89). Augment de +3,9 punts en població amb ≥ 30 min d'activitat moderada en gimnàs/piscina i +1,9 punts en qualsevol esport o recreació

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Programa o política avaluada	Tipologia i format (instrument)	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
							Trainers i voluntariat	d'enquesta fins a 2014	activa. Efecte més gran en el grup socioeconòmic més desafavorit
Christian et al. (2016)	Gal·les (Regne Unit)	Viabilitat de mètodes mixts, pre-post i seguiment, sense control; N = 115 alumnes d'una escola	MVPA, conducta sedentària, fitness, motivació, focus groups i entrevistes	Adolescents de Year 9; edat mitjana 13,3 anys	Escola d'àrea desfavorida de Gal·les; 54% d'elegibilitat per a menjador escolar gratuït	ACTIVE, fase de viabilitat	Vals individuals de 25 £ mensuals per a activitats físiques, equipament o contractació d'activitats/proveïdors	6 mesos; mesures a baseline, durant la intervenció i a 12 mesos	Els vals van facilitar l'accés a activitats locals no assequibles, socialització i acceptació per part d'adolescents, professorat i proveïdors. Augments de MVPA de cap de setmana, reduccions de sedentarisme i millores en fitness, sobretot en nois. Resultats no causals, per manca de grup control
Reilly et al. (2021)	Regió del Hunter, Nova Gal·les del Sud (Austràlia)	Longitudinal pragmàtic amb pares/mares; baseline preprograma i seguiment a 12 mesos; N = 511 amb dades als dos temps	Registre i ús efectiu del val; participació regular en esport d'equip i individual; activitat física	Infants de primària de 5 a 12 anys	Nivell socioeconòmic d'àrea mitjançant SEIFA; 52% en zones de baix NSE	Active Kids, programa de vals de NSW	Val universal de 100 AUD per infant per reduir el cost d'activitats esportives o físiques organitzades	Val bescanviat dins l'any fiscal; seguiment aproximat de 12 mesos	El 96% de les famílies inscrites reporta haver bescanviat el val. L'ús del val s'associa amb més probabilitats de participar en esport d'equip organitzat (OR = 3,11; IC 95%: 1,41–6,87; p = 0,009), especialment en noies (OR = 4,40; IC 95%: 1,51–12,84; p = 0,012). No hi ha millores significatives en activitat física total (diferència ajustada = -1,42 hores; IC 95%: -4,28 a 1,43; p = 0,30), probablement per una mostra ja activa al baseline
Reece et al. (2020)	Austràlia	Observacional transversal amb dades AusPlay i revisió de vals estatals/territorials; N = 7.976 infants	Participació esportiva, despesa familiar en esport i proporció potencialment coberta per vals	Infants i adolescents de 0 a 14 anys	SEIFA per quartils de desavantatge socioeconòmic	Diversos esquemes de vals esportius a Austràlia	Vals esportius per reduir barreres econòmiques a l'esport comunitari; valor mitjà de 150 AUD anuals	Dades de participació i despesa 2015–2017; implementat entre 2011 i 2018	Desigualtats importants en despesa i participació segons NSE. Despesa mediana anual = 447 AUD. El val cobriria el 27% de la despesa nacional, però >60% en grups més desfavorits. Estudi descriptiu de potencial redistributiu, no avaluació d'impacte
Owen et al. (2025)	Nova Gal·les del Sud (Austràlia)	Natural experiment amb transversals repetides i triangulació d'Active Kids, NSW Population	Compliment de recomanacions d'activitat física i participació	Infants i adolescents escolars de	Estratificació per edat, gènere i NSE d'àrea	Active Kids program	Vals universals de 100 AUD anuals; dos vals anuals pel cost d'inscripció en	Implementació 2018–2022	No s'observen increments poblacionals en activitat física ni participació esportiva. En Active Kids, el compliment de recomanacions baixa del 19,3% al 16,1% i disminueix la

Autors i any	Àmbit geogràfic	Base d'evidència i disseny	Variables mesurades	Edat	Criteris de vulnerabilitat	Programa o política avaluada	Tipologia i format (instrument)	Durada i intensitat	Resultats principals i mida de l'efecte
		Health Survey i AusPlay	esportiva setmanal	4,5 a 18 anys			activitats esportives o recreatives estructurades		participació esportiva. Un programa universal d'un sol component és insuficient per incrementar la participació o reduir desigualtats
Foley et al. (2021)	Nova Gal·les del Sud (Austràlia)	Natural experiment amb cohort prospectiva dins l'avaluació estatal d'Active Kids; n = 37.626; respostes d'enquesta n = 49.482; seguiment ≥6 mesos n = 14.118	Dies/setmana amb ≥60 min d'activitat física, temps en activitat estructurada, contribució del val i factors personals / socials	Infants i adolescents de 4,5 a 18 anys	Estratificació per edat, sexe, llengua, estatus indígena, discapacitat, localització, NSE d'àrea i BMI	Active Kids, NSW Government	Val de fins a 100 AUD per reduir cost d'inscripció o afiliació en activitat física o esport estructurat d'almenys 8 setmanes	Seguiment després de l'ús: ≤8 setmanes, 9–26 setmanes i ≥6 mesos	Els dies amb ≥60 min d'activitat física augmenten de 4,0 a 4,9 dies/setmana als 6 mesos. L'activitat finançada pel val representa el 42,4% del temps setmanal d'activitat física estructurada fora de l'escola. L'increment apareix en tots els subgrups, però persisteixen desigualtats sociodemogràfiques

6. Resum

Aquesta revisió recull, ordena i sintetitza l'evidència disponible sobre polítiques i programes de lleure educatiu orientats a mitigar els efectes de la pobresa infantil. L'anàlisi s'ha centrat en programes i activitats d'educació en el lleure, activitats extraescolars educatives, programes esportius amb intencionalitat socioeducativa i inclusiva, intervencions culturals i artístiques, programes multimodals i polítiques d'accés i finançament. La lectura de l'evidència s'ha fet prioritzant estudis amb dissenys d'avaluació robustos, però també s'han incorporat revisions i estudis qualitius o mixtos quan aporten informació rellevant sobre mecanismes, barreres d'accés i condicions d'implementació.

La conclusió principal és que el lleure educatiu pot contribuir a ampliar les oportunitats dels infants i adolescents en situació de pobresa, però els seus efectes acostumen a ser modestos i no són automàtics. Els resultats positius apareixen quan els programes ofereixen una experiència estructurada, sostinguda i amb intencionalitat educativa. També quan les activitats són de qualitat, hi ha adults de referència, es promouen vincles positius amb iguals i es creen les condicions perquè l'assistència sigui regular. No n'hi ha prou amb oferir activitats, ampliar el temps fora de l'escola o reduir parcialment el cost de les activitats. Aquestes mesures, per si soles, no garanteixen millores en benestar, salut, vinculació educativa o desenvolupament socioemocional.

6.1. Principals resultats segons la tipologia de programa

L'evidència és més sòlida en els programes extraescolars i d'estiu que combinen suport educatiu, activitats d'enriquiment i desenvolupament personal, especialment quan incorporen metodologies actives, objectius explícits i una estructura pedagògica clara. En aquest àmbit, alguns estudis sobre programes d'estiu amb accés gratuït aporten una evidència especialment útil. El fet d'oferir accés gratuït a programes estructurats, intensius i de qualitat pot generar beneficis en alguns resultats acadèmics, d'activitat física, sedentarisme, ús de pantalles o índex de massa corporal. Ara bé, aquests efectes semblen dependre sobretot de l'assistència efectiva i sostinguda. En aquests casos, la gratuïtat facilita l'accés, però l'impacte es deriva de la combinació entre accés, estructura, qualitat i participació efectiva i regular.

Els programes esportius amb objectius d'inclusió i desenvolupament personal mostren potencial per promoure salut, autoregulació, confiança i habilitats per a la vida, però sobretot quan l'esport s'utilitza de manera inclusiva i amb intencionalitat socioeducativa. En alguns estudis s'observen millores en benestar mental, autoeficàcia, resiliència, activitat física i condició física, així com efectes positius en competència, confiança i habilitats per a la vida. També hi ha evidència que els programes d'activitat física, quan estan dissenyats amb aquesta finalitat, poden reduir símptomes de TDAH, la desatenció, la hiperactivitat i la impulsivitat. En canvi, els efectes són menys clars o inexistents en altres dimensions, com l'índex de massa corporal, l'autoestima global, les habilitats socials, la connexió escolar o familiar, els símptomes depressius o algunes conductes de risc.

Les intervencions artístiques i culturals disposen d'una evidència causal molt limitada, però aporten mecanismes rellevants d'expressió, reconeixement, identitat i pertinença, especialment per a joves en situació de vulnerabilitat. Els indicis més prometedors apareixen en activitats participatives de música, percussió, dansa, teatre o arts visuals que creen espais segurs i no competitius, afavoreixen l'expressió emocional, reforcen l'autoestima i la confiança i generen vincles amb iguals i adults. Alguns estudis mostren millores en salut autoavaluada, benestar, autoestima o reducció d'absències i incidents conductuals, però la base empírica continua sent limitada i no permet afirmar impactes causals sòlids.

Els programes multimodals mostren resultats prometedors, però heterogenis. L'evidència suggereix que poden tenir més potencial quan combinen de manera coherent activitats significatives, suport relacional, desenvolupament d'habilitats, acompanyament familiar o connexió entre escola, família i comunitat. Tanmateix, aquests efectes no depenen simplement del nombre de components incorporats, sinó de la manera com s'articulen. Les revisions indiquen que els resultats són més consistents quan els programes parteixen d'una teoria del canvi clara i incorporen activitats seqüenciades, actives, focalitzades i explícites. En canvi, la simple acumulació d'activitats diverses no garanteix millors resultats, especialment si els objectius són massa amplis, si els components no estan ben connectats o si la implementació és feble.

La revisió també mostra que les polítiques d'accés i de finançament són imprescindibles per reduir desigualtats de participació, però la seva efectivitat depèn de si aconsegueixen transformar el suport econòmic en participació real i sostinguda. Els ajuts, les beques o els vals poden augmentar la participació en activitats organitzades quan cobreixen una part significativa dels costos, donen capacitat real d'elecció i s'acompanyen d'informació, orientació i suport a les famílies. Ara bé, l'evidència també mostra límits importants. Alguns programes universals poden beneficiar sobretot infants que ja participaven en activitats, mentre que els instruments basats en reemborsaments o crèdits fiscals semblen menys adequats per a famílies amb baixos ingressos, perquè exigeixen avançar diners, conèixer l'oferta disponible i completar tràmits posteriors.

6.2. Limitacions de l'evidència segons eixos de desigualtat

Cal tenir present que una limitació transversal de l'evidència revisada és que tendeix a mesurar sobretot resultats individuals, com el benestar, l'autoestima, la salut, el rendiment acadèmic, les habilitats socials o la conducta. En canvi, dimensions més col·lectives i comunitàries, com ara la participació, la responsabilitat compartida, el sentiment de pertinença, l'acció comunitària o l'aprenentatge democràtic, apareixen amb menys freqüència, sovint com a resultats secundaris o en estudis qualitius i d'implementació. Aquesta limitació és rellevant per al context català, on el lleure educatiu té una tradició comunitària i democràtica lligada a l'associacionisme que no sempre queda ben capturada pels indicadors habituals de la recerca internacional.

La revisió apunta que el gènere pot condicionar tant l'accés com l'experiència i els efectes dels programes de lleure educatiu. Alguns exemples se centren específicament en nenes o noies adolescents, com *Girls in the Game* o la

intervenció de dansa a Suècia, mentre que altres estudis —com *DRUMBEAT*, *Active Kids* o *ACTIVE*— suggereixen possibles resultats diferenciats entre nois i noies en participació, benestar o activitat física. Tanmateix, l'evidència disponible és limitada i sovint no permet analitzar amb prou solidesa diferències d'accés, continuïtat, abandonament o impacte segons el gènere.

La revisió també posa de manifest un buit important pel que fa a la intersecció entre pobresa infantil i discapacitat. Alguns estudis analitzen infants i adolescents amb necessitats específiques, com el TDAH o determinades dificultats socioemocionals, però l'evidència revisada no permet establir conclusions sòlides sobre com funcionen els programes de lleure educatiu per als infants amb discapacitat que viuen en situació de pobresa. Aquest buit és rellevant perquè les barreres econòmiques poden acumular-se amb barreres d'accessibilitat física, comunicativa, organitzativa, relacional, de transport o de manca de suports professionals.

D'altra banda, la dimensió territorial també constitueix un eix de desigualtat que l'evidència revisada captura de manera desigual. Molts estudis se situen en contextos urbans o en entorns escolars i comunitaris amb una certa densitat d'oferta, però analitzen poc les diferències entre barris urbans, municipis petits, zones rurals o territoris de baixa densitat. Aquest buit és rellevant perquè les barreres d'accés al lleure educatiu també són territorials. En alguns contextos, les dificultats poden estar relacionades amb la manca d'activitats properes, la menor disponibilitat d'equipaments, la falta de professionals, els problemes de transport, la dispersió de la població o la impossibilitat de sostenir una oferta diversa a escala municipal.

Per al context català, això suggereix que el lleure educatiu s'hauria de considerar com una política de drets i d'igualtat d'oportunitats. Això requereix parar atenció a l'accés real, la qualitat de les experiències, la continuïtat de la participació, els eixos de desigualtat i els resultats que es consideren rellevants. També demana ampliar la mirada més enllà dels resultats individuals més habituals, incorporant dimensions com la participació, la convivència, la responsabilitat compartida, els vincles comunitaris i l'aprenentatge democràtic.

7. Implicacions per a la pràctica

El principal aprenentatge que es desprèn d'aquesta revisió és que el lleure educatiu pot contribuir a ampliar les oportunitats dels infants i adolescents en situació de pobresa quan combina accés efectiu, qualitat educativa, participació sostinguda i arrelament comunitari. Per tant, les polítiques públiques haurien d'acompanyar la creació i subvenció de places amb mesures que garanteixin que aquestes siguin accessibles, diverses, educativament significatives i sostingudes en el temps.

7.1. Fer del lleure educatiu una política d'oportunitats

El lleure educatiu no s'hauria d'entendre només com una activitat complementària o com una forma d'ocupar el temps fora de l'escola. L'evidència revisada mostra que els programes de lleure poden incidir en dimensions rellevants del desenvolupament infantil i adolescent, com el benestar socioemocional, la salut, les habilitats socials, l'autoconfiança, la participació cultural, la vinculació comunitària i, en alguns casos, les trajectòries educatives.

Això té una implicació clara: les polítiques de lleure educatiu han de formar part de les estratègies de lluita contra la pobresa infantil. No substitueixen les polítiques de renda, habitatge, salut o educació, però poden complementar-les oferint experiències educatives, relacionals i culturals que sovint estan menys disponibles per als infants i adolescents de famílies amb menys recursos. Aquestes experiències són especialment valuoses quan tenen lloc en contextos ordinaris, inclosius i socialment diversos, perquè poden ampliar xarxes, referents i horitzons educatius, culturals i vitals. Per això, cal evitar polítiques de lleure que generin circuits segregats per als infants en situació de vulnerabilitat i garantir que puguin participar en espais comuns de manera sostinguda, no estigmatitzadora i amb els suports proporcionals que necessitin per fer-ho en condicions d'igualtat.

Des d'aquesta perspectiva, el lleure educatiu hauria de ser concebut com una política de drets i d'igualtat d'oportunitats. El seu valor no es redueix als possibles impactes acadèmics o preventius, sinó que també té a veure amb garantir el dret al joc, al descans, a la cultura, a la participació, a la vida comunitària i a la construcció de vincles significatius. Aquesta orientació és especialment rellevant en un context com el català, on el lleure educatiu ha tingut una forta dimensió associativa, comunitària i de participació democràtica.

7.2. Garantir l'accés efectiu, no només formal

Una de les conclusions més importants de la revisió és que l'accés formal a una activitat no garanteix la participació real. Les barreres econòmiques són fonamentals, però no són les úniques. També hi intervenen la proximitat territorial, la informació disponible, els tràmits d'inscripció, els horaris, el transport, el material necessari, la confiança de les famílies en les entitats i l'adequació de l'oferta als interessos dels infants i adolescents.

A més, hi ha barreres menys visibles, relacionades amb els imaginaris familiars i infantils sobre quines activitats es perceben com a accessibles, properes o significatives. En alguns casos, no n'hi ha prou amb crear places o abaratir-les. Cal explicar millor les activitats, generar confiança, facilitar primeres experiències i mostrar que determinades propostes també poden tenir sentit per als seus fills i filles.

En el cas dels infants i adolescents amb discapacitat, aquestes barreres poden veure's reforçades per dificultats d'accessibilitat física, comunicativa o organitzativa, per la manca d'adaptacions o per l'absència de suports professionals adequats.

Per respondre a aquesta pluralitat de barreres, les polítiques d'accés no haurien de limitar-se a subvencionar quotes o crear places, sinó que haurien de combinar reducció del cost, informació, acompanyament, adaptacions, transport, reforç territorial de l'oferta i seguiment de la participació. En relació amb la barrera econòmica, l'evidència revisada suggereix prioritzar instruments que redueixin el cost en el moment de la inscripció, especialment per als infants en situació de pobresa. Semblen més prometedores les polítiques que financen directament l'oferta o que garanteixen places gratuïtes o amb un cost molt reduït per a les famílies que no pas els instruments que exigeixen avançar diners i esperar un reemborsament posterior.

A Catalunya, això apunta a la necessitat de reforçar sistemes d'accés que combinin:

- gratuïtat o preus molt reduïts per als infants en situació de pobresa
- reserva de places en activitats de qualitat
- ajuts que cobreixin també costos indirectes, com material, transport o àpats
- informació clara i proactiva a les famílies
- acompanyament en la inscripció i en el sosteniment de la participació
- adaptacions de les activitats i suports específics per als infants i adolescents amb discapacitat
- reforç de l'oferta en barris i municipis amb menys oportunitats de lleure
- participació en activitats ordinàries, diverses i no segregades, amb els suports necessaris per garantir una inclusió efectiva

Aquesta combinació apunta a una lògica d'*universalisme proporcional*, és a dir, garantir una oferta de lleure educatiu universal, ordinària i no estigmatitzadora, però amb suports més intensos per als infants i adolescents que afronten més barreres de participació. Els programes universals poden reduir l'estigma i facilitar una comunicació més clara, però sovint necessiten complements focalitzats —com gratuïtat, reserva de places, acompanyament en la inscripció, transport, adaptacions o seguiment específic— perquè no acabin beneficiant

sobretot les famílies que ja disposen de més informació, temps i capacitat administrativa. Això és especialment important quan la pobresa s'acumula amb altres barreres, com les derivades d'algun tipus de discapacitat.

7.3. Assegurar qualitat educativa, continuïtat i vincles

La revisió mostra que els programes de lleure educatiu no generen impactes pel simple fet d'existir. Els efectes són més probables quan les activitats tenen una intencionalitat educativa clara, una estructura pedagògica coherent, equips formats i una participació prou sostinguda. Això obliga a distingir entre lleure educatiu de qualitat i simples espais d'ocupació o custòdia del temps fora de l'escola. El fet que un infant estigui en una activitat supervisada no garanteix, per si mateix, que aquesta experiència tingui valor educatiu o contribueixi a reduir desigualtats. Perquè el lleure sigui educatiu, cal que ofereixi seguretat, vincles significatius, activitats estimulants, participació real, reconeixement dels infants i adolescents i una intencionalitat clara orientada al seu desenvolupament personal, social, cultural o comunitari.

En aquest sentit, cal evitar que l'ampliació de l'oferta es faci a costa de la qualitat. Els programes més prometedors comparteixen alguns elements:

- activitats seqüenciades i amb objectius explícits
- metodologies actives, participatives i significatives
- espais segurs i no estigmatitzadors
- equips educatius formats i estables
- ràtios que permetin l'acompanyament
- presència d'adults de referència
- oportunitats per construir vincles amb iguals
- continuïtat suficient per consolidar hàbits, relacions i aprenentatges

Aquesta qüestió és especialment rellevant en els programes adreçats a infants i adolescents en situació de vulnerabilitat. Quan el lleure educatiu funciona, no ho fa només perquè ofereix una activitat, sinó perquè crea un entorn segur, relacional i educatiu on els infants poden ser reconeguts, participar, provar noves habilitats i formar part d'un grup.

7.4. Diversificar l'oferta i adaptar-la a edats, interessos i territoris

Una política de lleure educatiu contra la pobresa infantil no hauria de reduir-se a un únic tipus d'activitat. L'evidència revisada mostra que diferents programes poden aportar beneficis diferents. Els programes i les activitats d'educació en el lleure ofereixen convivència, rutines i pertinença; les activitats extraescolars educatives amplien oportunitats d'aprenentatge; l'esport pot promoure salut,

autoregulació i habilitats per a la vida; les arts poden afavorir expressió, identitat i reconeixement; i els programes multimodals poden donar resposta a necessitats més complexes.

Això implica que les polítiques públiques haurien d'afavorir una oferta plural i equilibrada, que no identifiqui el lleure educatiu només amb reforç escolar o només amb esport. També cal tenir en compte les diferències d'edat. En les edats primerenques i durant l'educació primària, especialment entre els 3 i els 12 anys, poden ser especialment rellevants els entorns estructurats, segurs i vinculats al joc, la convivència, l'activitat física, l'expressió artística i la descoberta d'interessos. Promoure l'accés al lleure educatiu en aquestes edats pot contribuir a obrir oportunitats abans que els etiquetatges socials, les desigualtats d'accés i les fronteres de participació esdevinguin més rígides. En l'adolescència, guanyen pes l'autonomia, el grup d'iguals, la possibilitat d'escollir activitats, l'expressió cultural, la participació comunitària i les propostes no excessivament escolaritzades.

Aquesta diversificació també hauria d'incorporar una mirada de gènere. Algunes activitats poden estar travessades per estereotips que condicionen la participació de nenes i nois, per exemple en l'esport, les activitats STEM, la música, la dansa o determinades pràctiques artístiques i culturals. Per això, cal dissenyar una oferta que permeti explorar interessos diversos sense quedar limitada per expectatives de gènere, i alhora garantir entorns segurs, no discriminatoris i sensibles a les experiències dels infants i adolescents.

Finalment, la diversificació de l'oferta també s'ha d'adaptar a les condicions territorials. En entorns urbans, el repte pot ser ordenar i coordinar una oferta àmplia i fragmentada i garantir que arribi als infants i adolescents amb més barreres. En zones rurals, municipis petits o territoris de baixa densitat, en canvi, pot no ser viable oferir totes les activitats a escala municipal. En aquests casos, l'objectiu hauria de ser garantir l'accés efectiu a una oferta compartida, propera en termes funcionals i connectada mitjançant transport, equipaments i agents del territori.

En termes pràctics, diversificar i adaptar l'oferta implica:

- combinar activitats de lleure educatiu, esport, arts, cultura, ciència, tecnologia, natura, joc i participació comunitària
- oferir propostes adequades a les diferents edats, amb especial atenció a les edats primerenques i a l'educació primària
- garantir opcions atractives per a adolescents, amb més autonomia, capacitat d'elecció i connexió amb el grup d'iguals
- incorporar una mirada de gènere que eviti limitar interessos i trajectòries de participació
- adaptar l'oferta a les condicions territorials, distingint entre barris urbans, municipis petits i zones rurals o de baixa densitat

- planificar de manera diferenciada l'oferta durant el curs escolar i l'oferta d'estiu o de vacances

Per al context català, això vol dir reforçar una oferta diversa durant el curs escolar i en períodes de vacances, especialment en els territoris amb més pobresa infantil i menys densitat d'oportunitats educatives fora de l'escola. Aquesta oferta hauria de planificar-se tenint en compte que el lleure durant el curs i el lleure d'estiu o de vacances no responen exactament a les mateixes funcions. Durant el curs escolar, guanyen importància la coordinació amb els centres educatius, les AFAs, les entitats de lleure, els centres oberts, els SIS i els serveis socials, la connexió amb les extraescolars i altres activitats fora de l'horari lectiu, la continuïtat setmanal, la proximitat, el transport i la conciliació amb la vida familiar.

En els períodes d'estiu i vacances, en canvi, tenen més pes la cobertura de jornades més llargues, la conciliació, l'alimentació, el manteniment de rutines, la garantia d'entorns segurs, la prevenció de la desconexió educativa i de la pèrdua d'aprenentatges, la promoció d'hàbits saludables i l'accés a experiències culturals, esportives, comunitàries, de natura o de descoberta del territori. En aquest àmbit, programes com els casals municipals d'estiu, el Campus Olímpia o l'Estiu és teu poden servir com a exemples de com es concreta l'oferta de lleure, esport, natura o activitats educatives durant els períodes de vacances. No s'incorporen en aquesta revisió com a evidència d'impacte, però són rellevants per pensar com articular una oferta d'estiu accessible, diversa, no estigmatitzadora i territorialment distribuïda.

7.5. Construir ecosistemes locals de lleure educatiu

El lleure educatiu no depèn d'un únic actor. Es construeix a partir de la relació entre escoles, ajuntaments, AFAs, entitats de lleure, clubs esportius, equipaments culturals, biblioteques, centres cívics, centres oberts, SIS, serveis socials, serveis de salut, famílies i infants. Per això, una de les implicacions principals és que les polítiques de lleure educatiu haurien de tenir una base territorial clara.

Aquesta mirada territorial és important perquè les desigualtats de lleure no són només familiars, sinó també comunitàries. Hi ha barris i municipis amb menys oferta, menys equipaments, menys entitats, menys professionals disponibles o menys capacitat de sostenir activitats estables. En aquests casos, el finançament de la demanda —a través de beques, vals, ajuts a la inscripció o altres suports econòmics a les famílies— pot ser insuficient si no es reforça també l'oferta.

Aquesta dimensió territorial també obliga a distingir entre realitats urbanes i rurals o de baixa densitat. En entorns urbans, el repte pot ser coordinar una oferta abundant però fragmentada i garantir que arribi als infants i adolescents amb més barreres. En municipis petits, zones rurals o territoris de baixa densitat de població, en canvi, la dificultat pot ser la manca de massa crítica, de professionals especialitzats, d'equipaments propers o de transport. En aquests casos, no sempre és viable garantir una oferta diversa a escala estrictament municipal i pot ser necessari mancomunar serveis, compartir equipaments,

organitzar transport supramunicipal o planificar l'oferta a escala de comarca, zona educativa o agrupació de municipis.

A Catalunya, seria convenient avançar cap a ecosistemes locals de lleure educatiu que permetin:

- identificar mancances d'oferta en cada territori
- coordinar escoles, AFAs, serveis socials, centres oberts, SIS, entitats de lleure, clubs esportius, equipaments culturals i administració local
- orientar o derivar infants i adolescents cap a activitats adequades
- garantir continuïtat entre curs escolar i vacances
- evitar duplicitats i buits de cobertura
- donar suport estable a les entitats que treballen en barris vulnerables
- planificar serveis, transport o equipaments compartits en zones rurals o de baixa densitat de població
- incorporar la veu dels infants, adolescents i famílies en el disseny de l'oferta

Aquests ecosistemes poden facilitar formes de *prescripció social del lleure*. Escoles, serveis socials, serveis de salut, centres oberts, SIS o altres agents de proximitat poden orientar infants i adolescents cap a activitats esportives, culturals o comunitàries adequades als seus interessos i necessitats. Ara bé, aquesta derivació només és efectiva si hi ha una xarxa local capaç d'oferir places accessibles, acompanyar la incorporació, fer seguiment de la participació i garantir que les activitats siguin inclusives i no estigmatitzadores.

Aquest enfocament de creació d'ecosistemes locals de lleure educatiu connecta amb les recomanacions de la iniciativa *Ciutats Amigues de la Infància* per a la implementació local de la Garantia Infantil Europea, que subratllen el paper dels governs locals en la lluita contra la pobresa infantil i la necessitat de coordinar escoles, serveis socials, entitats i equipaments per garantir oportunitats educatives, culturals, esportives i de lleure en l'entorn proper (UNICEF España, 2021).

7.6. Avaluar millor per aprendre què funciona a Catalunya

Finalment, la revisió posa de manifest la necessitat de millorar l'avaluació de les polítiques i programes de lleure educatiu. L'evidència internacional és útil, però no sempre és directament transferible al context català. Per això, cal generar evidència pròpia sobre quins programes funcionen, per a qui, en quines condicions i amb quins costos. En aquest sentit, les avaluacions locals impulsades pel Consorci d'Educació de Barcelona sobre programes com *Éxit*, *Tangram* o *Speak Up* són útils com a exemples d'avaluació contextual de programes fora de l'horari lectiu (Montserrat et al., 2023a; Montserrat et al., 2023b; Montserrat et al., 2023c). Tot i que no permeten estimar impactes

causals, aporten informació valuosa sobre cobertura, accés, permanència, satisfacció, coordinació amb els centres, percepcions dels diferents agents i condicions d'implementació. Aquest tipus d'avaluacions poden complementar les avaluacions d'impacte i ajudar a entendre per què un programa funciona, per a qui, amb quines barreres i en quines condicions.

Les avaluacions haurien d'anar més enllà del recompte de places, inscripcions o satisfacció. Caldria recollir informació sobre:

- perfil dels infants i adolescents participants
- sol·licituds no ateses i llistes d'espera
- assistència efectiva i continuïtat
- abandonament i motius de no participació
- costos directes i indirectes per a les famílies
- qualitat de les activitats i formació dels equips
- experiència dels infants i adolescents, incloent-hi sentiment de pertinença, percepció d'estigma, satisfacció, vincles amb iguals i relació amb els adults de referència
- accessibilitat, adaptacions i suports disponibles per a infants i adolescents amb discapacitat
- distribució territorial de l'oferta
- resultats en benestar, salut, participació, vincles, habilitats socials, vinculació educativa, conducta prosocial, responsabilitat social, pertinença comunitària i aprenentatges vinculats a la convivència i la ciutadania democràtica
- diferències en accés, continuïtat, abandonament i resultats segons gènere, edat —incloent-hi específicament les edats primerenques—, origen, situació socioeconòmica, discapacitat i territori, distingint entre contextos urbans, rurals i de baixa densitat.

Sempre que sigui possible, caldria incorporar dissenys d'avaluació robustos. Quan hi ha més demanda que places, per exemple, es podrien aprofitar processos d'assignació per sorteig per fer avaluacions experimentals. En altres casos, es podrien utilitzar dissenys quasiexperimentals, comparacions entre territoris, desplegaments graduals, seguiments longitudinals o anàlisis abans-després amb grups de comparació.

Aquest tipus d'avaluacions permeten comprovar si els programes generen els efectes esperats, però també detectar impactes nuls, desiguals o no desitjats. En aquest sentit, el programa Mate-Tricks, avaluat per O'Hare et al. (2015) i recollit en el Quadre 17, il·lustra bé aquesta funció d'aprenentatge: l'avaluació va detectar, entre altres resultats, un increment de les conductes antisocials i d'alguns estils parentals percebuts, tant liberals com autoritaris.

Quadre 17. *Mate-Tricks*: avaluar també serveix per detectar què no funciona

Mate-Tricks era un programa extraescolar de conducta prosocial adreçat a infants de 9 i 10 anys i a les seves famílies en una zona de Dublín designada com a àrea de fort desavantatge socioeconòmic. El programa exemplifica una intervenció extraescolar socioeducativa de caràcter multimodal: combinava activitats amb infants, sessions amb pares i mares i sessions familiars conjuntes, amb l'objectiu de millorar el desenvolupament prosocial, reduir la conducta antisocial, reforçar l'autoestima, desenvolupar habilitats de resolució de problemes i millorar les relacions entre infants, iguals i famílies. La intervenció es basava en una combinació d'activitats procedents del *Strengthening Families Program* i del *Coping Power Program* (O'Hare et al., 2015).

El programa es va desplegar al llarg d'un curs escolar i incloïa 59 sessions amb infants, 6 sessions amb pares i mares i 3 sessions familiars. Les sessions infantils treballaven aspectes com la comunicació, l'autocontrol, la gestió emocional, la resolució de problemes, l'empatia, la pressió del grup d'iguals i el maneig de conflictes. Les sessions amb famílies abordaven qüestions com la comprensió de l'infant, el reforç de conductes positives, l'establiment de límits, la comunicació i la resolució de problemes (O'Hare et al., 2015).

L'avaluació es va fer mitjançant un assaig controlat aleatoritzat amb tres cohorts successives entre 2008 i 2011. Els infants van ser assignats aleatòriament al grup d'intervenció o al grup de control dins de diferents escoles i espais extraescolars. L'estudi va mesurar resultats abans i després de la intervenció, incloent conducta prosocial, conducta antisocial, assistència escolar, participació en clubs, relacions amb iguals, estils parentals percebuts i intel·ligència emocional. També es va incorporar una avaluació de procés per analitzar la implementació del programa i factors com l'assistència dels infants i de les famílies (O'Hare et al., 2015).

Els resultats no van mostrar millores significatives en la majoria d'indicadors i, en alguns casos, van apuntar efectes adversos. Els infants del grup d'intervenció van reportar nivells més alts de conducta antisocial en dues mesures diferents $-d = 0,18$ i $d = 0,20$ —, així com nivells més alts de parentalitat liberal $-d = 0,16$ — i autoritària $-d = 0,20$ — percebuda pels infants. No es van observar efectes significatius en conducta prosocial, assistència escolar, participació en clubs, relacions amb iguals, conductes relacionades amb TDAH ni intel·ligència emocional (O'Hare et al., 2015).

El cas és especialment útil perquè mostra que l'avaluació no només serveix per demostrar impactes positius, sinó també per detectar efectes nuls o no desitjats. Mate-Tricks tenia una teoria del canvi plausible, activitats estructurades i elements de qualitat pedagògica, però això no va garantir resultats favorables. Els autors suggereixen que els programes extraescolars grupals orientats a modificar conductes poden tenir efectes iatrogènics si no es piloten, avaluen i implementen amb molta cura, especialment quan impliquen infants, grups d'iguals i famílies en contextos de vulnerabilitat. Per a les polítiques de lleure educatiu, aquest exemple recorda que cal avaluar abans d'escalar, mesurar també possibles efectes adversos i entendre quines condicions d'implementació poden limitar o revertir els efectes esperats.

Ahora, l'avaluació qualitativa és imprescindible per entendre els mecanismes del lleure educatiu: la construcció de confiança, el sentiment de pertinença, l'absència o presència d'estigma, les barreres informals d'accés, la relació amb els monitors i la vivència dels infants i adolescents. Per això, les avaluacions haurien d'incorporar la veu dels participants, les famílies, els equips educatius i les entitats.

L'avaluació no hauria de tenir només una funció de rendició de comptes, sinó sobretot d'aprenentatge. Ha de servir per ajustar els imports dels ajuts, millorar criteris d'accés, reforçar territoris amb baixa cobertura, adaptar activitats, formar

equips, reduir barreres i identificar quins models generen una participació més sostinguda i equitativa.

8. Referències bibliogràfiques

Agència Catalana de la Joventut. (2026a). *Què és «L'Estiu és teu»?* XANASCAT, Xarxa Jove d'Albergs de Catalunya. Recuperat el 13 de juliol de 2026, de <https://xanascat.gencat.cat/ca/programes/lestiu-es-teu/que-es>

Agència Catalana de la Joventut. (2026b). *Preguntes freqüents: L'Estiu és teu.* XANASCAT, Xarxa Jove d'Albergs de Catalunya. Recuperat el 13 de juliol de 2026, de <https://xanascat.gencat.cat/ca/programes/lestiu-es-teu/faqs>

Agència Catalana de la Joventut. (2026c). *Art i creativitat: L'Estiu és teu.* XANASCAT, Xarxa Jove d'Albergs de Catalunya. Recuperat el 13 de juliol de 2026, de <https://xanascat.gencat.cat/ca/programes/lestiu-es-teu/art-i-creativitat>

Albaigés, B., & Ferrer-Esteban, G. (2024). Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats. A M. León & B. Albaigés (dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2024* (pp. 143–400). Fundació Bofill. https://www.equitat.org/app/uploads/2025/03/q94-anuari2024_estatededucaciocatalunya_v2.pdf

Augustine, C. H., McCombs, J. S., Pane, J. F., Schwartz, H. L., Schweig, J., McEachin, A., & Siler-Evans, K. (2016). *Learning from summer: Effects of voluntary summer learning programs on low-income urban youth* (RAND Summer Learning Series, RR-1557-WF). RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1557>

Baker, F., & Jones, C. (2006). The effect of music therapy services on classroom behaviours of newly arrived refugee students in Australia: A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(4), 249–260. <https://doi.org/10.1080/13632750601022170>

Beets, M. W., Burkart, S., Pfladderer, C. D., Adams, E., Weaver, R. G., Armstrong, B., Brazendale, K., Zhu, X., Chen, B., & McLain, A. (2024). Free summer programming and body mass index among schoolchildren from low-income households: A randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 178(12), 1252–1259. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.3693>

Beets, M. W., Burkart, S., Pfladderer, C. D., Adams, E., Weaver, R. G., Armstrong, B., Brazendale, K., Zhu, X., Chen, B., & McLain, A. (2025). Impact of free summer day camp on physical activity behaviors and screentime of elementary-age children from low-income households: A randomized clinical trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22, Article 159. <https://doi.org/10.1186/s12966-025-01852-2>

Berrie, L., Adair, L., Williamson, L., & Dibben, C. (2023). Youth organizations, social mobility and health in middle age: Evidence from a Scottish 1950s prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, 33(1), 6–12. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckac144>

Bittman, B., Dickson, L., & Coddington, K. (2009). Creative musical expression as a catalyst for quality-of-life improvement in inner-city adolescents placed in a court-referred residential treatment program. *Advances in Mind-Body Medicine*, 24(1), 8–19. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20671333/>

Bohnert, A. M., & Ward, A. K. (2013). Making a difference: Evaluating the Girls in the Game (GIG) after-school program. *Journal of Early Adolescence*, 33(1), 104–130. <https://doi.org/10.1177/0272431612466174>

Bruner, M. W., McLaren, C. D., Sutcliffe, J. T., Gardner, L. A., Lubans, D. R., Smith, J. J., & Vella, S. A. (2023). The effect of sport-based interventions on positive youth development: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16(1), 368–395. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1875496>

Bustamante, E. E., Balbim, G. M., Ramer, J. D., Santiago-Rodriguez, M. E., DuBois, D. L., Brunskill, A., & Mehta, T. G. (2022). Diverse multi-week physical activity programs reduce ADHD symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 63, Article 102268. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102268>

Cain, M., Lakhani, A., & Istvandity, L. (2016). Short and long term outcomes for culturally and linguistically diverse (CALD) and at-risk communities in participatory music programs: A systematic review. *Arts & Health*, 8(2), 105–124. <https://doi.org/10.1080/17533015.2015.1027934>

Christensen, K. M., Kremer, K. P., Poon, C. Y. S., & Rhodes, J. E. (2023). A meta-analysis of the effects of after-school programmes among youth with marginalized identities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(4), 882–913. <https://doi.org/10.1002/casp.2681>

Christian, D., Todd, C., Hill, R., Rance, J., Mackintosh, K., Stratton, G., & Brophy, S. (2016). Active children through incentive vouchers—Evaluation (ACTIVE): A mixed-method feasibility study. *BMC Public Health*, 16, Article 890. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3381-6>

Council of the European Union. (2021). *Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee*. Official Journal of the European Union, L 223, 14–23. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>

Daykin, N., de Viggiani, N., Pilkington, P., & Moriarty, Y. (2013). Music making for health, well-being and behaviour change in youth justice settings: A systematic review. *Health Promotion International*, 28(2), 197–210. <https://doi.org/10.1093/heapro/das005>

Duberg, A., Hagberg, L., Sunvisson, H., & Möller, M. (2013). Influencing self-rated health among adolescent girls with dance intervention: A randomized controlled trial. *JAMA Pediatrics*, 167(1), 27–31. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.421>

Duberg, A., Möller, M., & Sunvisson, H. (2016). “I feel free”: Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *International*

Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 11(1), Article 31946.
<https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31946>

Dunton, G., Ebin, V. J., Efrat, M. W., Efrat, R., Lane, C. J., & Plunkett, S. (2015). The use of refundable tax credits to increase low-income children's after-school physical activity level. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(6), 840–853.
<https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0058>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 294–309.
<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

Eglitis, E., Simpson, C., Singh, B., Olds, T., Machell, A., Virgara, R., Richardson, M., Brannelly, K., Grant, A., Gray, J., Wilkinson, T., Rix, Z., & Maher, C. (2024). Effect of summer holiday programs on children's mental health and well-being: Systematic review and meta-analysis. *Children*, 11(8), Article 887.
<https://doi.org/10.3390/children11080887>

Enns, J., Nickel, N. C., Chateau, D., Katz, A., Sarkar, J., Lambert, D., & Brownell, M. (2022). A longitudinal cohort study of participation in the Boys & Girls Clubs of Winnipeg. *International Journal of Population Data Science*, 7(1), Article 1735.
<https://doi.org/10.23889/ijpds.v7i1.1735>

Evans, S. W., Schultz, B. K., DeMars, C. E., & Davis, H. (2011). Effectiveness of the Challenging Horizons After-School Program for young adolescents with ADHD. *Behavior Therapy*, 42(3), 462–474.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.11.008>

Faulkner, S., Ivery, P., Wood, L., & Donovan, R. (2010). Holyoake's DRUMBEAT program: Music as a tool for social learning and improved educational outcomes. *Australian Journal of Indigenous Education*, 39(1), 98–109.
<https://doi.org/10.1375/S1326011100000958>

Ferris, K. A., Hershberg, R. M., Su, S., Wang, J., & Lerner, R. M. (2015). Character development among youth of color from low-SES backgrounds: An examination of Boy Scouts of America's ScoutReach program. *Journal of Youth Development*, 10(3), 14–30. <https://doi.org/10.5195/jyd.2015.6>

Filges, T., Verner, M., Ladekjær, E., & Bengtsen, E. (2024). Participation in organised sport to improve and prevent adverse developmental trajectories of at-risk youth: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(1), Article e1381. <https://doi.org/10.1002/cl2.1381>

Flores-Lagunes, A., & Timko, T. (2015). Does participation in 4-H improve schooling outcomes? Evidence from Florida. *American Journal of Agricultural Economics*, 97(2), 414–434. <https://doi.org/10.1093/ajae/aau060>

Foley, B. C., Owen, K. B., Bauman, A. E., Bellew, W., & Reece, L. J. (2021). Effects of the Active Kids voucher program on children and adolescents' physical activity: A natural experiment evaluating a state-wide intervention. *BMC Public Health*, 21, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-10060-5>

Generalitat de Catalunya. (2025a). *Estratègia de lluita contra la pobresa infantil a Catalunya 2025–2030*. Departament de Drets Socials i Inclusió, Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.14622/269>

Generalitat de Catalunya. (2025b). *Pla d'acció 2025: estratègia de lluita contra la pobresa infantil a Catalunya 2025–2030*. Departament de Drets Socials i Inclusió, Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.14622/274>

Gilboa, A., Yehuda, N., & Amir, D. (2009). Let's talk music: A musical-communal project for enhancing communication among students of multi-cultural origin. *Nordic Journal of Music Therapy*, 18(1), 3–31. <https://doi.org/10.1080/08098130802610999>

Girós, R. (2024). *Estudi de la implementació del Programa Extra-Extra: Programa d'activitats extraescolars artístiques i científic-tecnològiques als barris de Pla de Barris de Barcelona i l'Institut de Cultura de Barcelona* [Informe no publicat]. Pla de Barris de l'Ajuntament de Barcelona.

Gorard, S., See, B. H., Siddiqui, N., Smith, E., & White, P. (2016). *Youth Social Action Trials: Youth United. Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation. <https://durham-repository.worktribe.com/output/1636250>

Henderson, S., Cain, M., Istvandity, L., & Lakhani, A. (2017). The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. *Psychology of Music*, 45(4), 459–478. <https://doi.org/10.1177/0305735616665910>

Higgerson, J., Halliday, E., Ortiz-Núñez, A., Brown, R., & Barr, B. (2018). Impact of free access to leisure facilities and community outreach on inequalities in physical activity: A quasi-experimental study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 72(3), 252–258. <https://doi.org/10.1136/jech-2017-209882>

Ho, F. K. W., Louie, L. H. T., Wong, W. H.-S., Chan, K. L., Tiwari, A., Chow, C. B., Ho, W., Wong, W., Chan, M., Chen, E. Y. H., Cheung, Y. F., & Ip, P. (2017). A sports-based youth development program, teen mental health, and physical fitness: An RCT. *Pediatrics*, 140(4), Article e20171543. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1543>

Idescat. (2026). *Població en risc de pobresa o exclusió social (taxa AROPE - Objectiu UE 2030). Indicadors dels objectius de desenvolupament sostenible de la UE per a Catalunya*. Institut d'Estadística de Catalunya. Recuperat el 8 de juny de 2026, de <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ods&n=13472>

Ivy, V. N., Richards, K. A. R., Lawson, M. A., & Alameda-Lawson, T. (2018). Lessons learned from an after-school program: Building personal and social responsibility. *Journal of Youth Development*, 13(3), 162–175. <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.606>

James, M. L., Christian, D., Scott, S. C., Todd, C. E., Stratton, G., Demmler, J., McCoubrey, S., Halcox, J. P. J., Audrey, S., Ellins, E. A., & Brophy, S. T. (2020). Active Children Through Individual Vouchers Evaluation: A mixed-method RCT.

American Journal of Preventive Medicine, 58(2), 232–243.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.10.005>

Kauh, T. J. (2011). *AfterZone: Outcomes for youth participating in Providence's citywide after-school system*. Public/Private Ventures.
<https://doi.org/10.59656/YD-OS4259.001>

Kennedy, J. R. (1998). *The effects of musical performance, rational emotive therapy and vicarious experience on the self-efficacy and self-esteem of juvenile delinquents and disadvantaged children* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kansas.

Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616–636. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0226-4>

Lamare, J. (1998). *Sacramento START: An evaluation report, September 1996–May 1997*. Sacramento California Neighborhoods Planning and Development Services Department. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418142.pdf>

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.
<https://doi.org/10.3102/00346543076002275>

Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H Study of Positive Youth Development*. National 4-H Council. <https://dunn.extension.wisc.edu/files/2018/04/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf>

López Turley, R. N., Gamoran, A., McCarty, A. T., & Fish, R. (2017). Reducing children's behavior problems through social capital: A causal assessment. *Social Science Research*, 61, 206–217.
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.015>

Lubans, D. R., Plotnikoff, R. C., & Lubans, N. J. (2012). Review: A systematic review of the impact of physical activity programmes on social and emotional well-being in at-risk youth. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 2–13.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00623.x>

Lynch, K., Lanteri, L., An, L., Mancenido, Z., & Richardson, J. (2025). The effects of summer learning on social-emotional and behavioral outcomes: A meta-analysis. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 5, Article 100101. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100101>

Mansfield, L., Daykin, N., O'Connell, N. E., Bailey, D., Forde, L., Smith, R., Gifford, J., & Ashdown-Franks, G. (2024). A mixed methods systematic review on the effects of arts interventions for children and young people at-risk of offending, or who have offended on behavioural, psychosocial, cognitive and offending outcomes:

A systematic review. *Campbell Systematic Reviews: Better Evidence for a Better World*, 20(1), Article e1377. <https://doi.org/10.1002/cl2.1377>

Marcus, J., Siedler, T., & Ziebarth, N. R. (2022). The long-run effects of sports club vouchers for primary school children. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(3), 128–165. <https://doi.org/10.1257/pol.20200431>

Martin, K. E., & Wood, L. J. (2017). Drumming to a new beat: A group therapeutic drumming and talking intervention to improve mental health and behaviour of disadvantaged adolescent boys. *Children Australia*, 42(4), 268–276. <https://doi.org/10.1017/cha.2017.40>

McCombs, J. S., Augustine, C. H., Pane, J. F., & Schweig, J. (2020). *Every summer counts: A longitudinal analysis of outcomes from the National Summer Learning Project* (RAND Summer Learning Series, RR-3201-WF). RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR3201>

McCombs, J. S., Pane, J. F., Augustine, C. H., Schwartz, H. L., Martorell, P., & Zakaras, L. (2014). *Ready for fall? Near-term effects of voluntary summer learning programs on low-income students' learning opportunities and outcomes* (RAND Summer Learning Series, RR-815-WF). RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR815>

Meyers, C. C. A., Mann, M. J., Thorisdottir, I. E., Berry, A., Sigfusson, J., Sigfusdottir, I. D., Eggertsson, G. A., & Kristjansson, A. L. (2023). Examining the impact of a leisure time intervention on participation in organized out-of-school activities among adolescents: A quasi-experimental study in Franklin County, KY, USA. *Health Education Research*, 38(4), 320–328. <https://doi.org/10.1093/her/cyad016>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea 2022-2030*. Gobierno de España. https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/Plan_Accion_MAS_Revision_AGO_2023_Accesible.pdf

Molina, B. S. G., Flory, K., Bukstein, O. G., Greiner, A. R., Baker, J. L., Krug, V. M., & Evans, S. W. (2008). Feasibility and preliminary efficacy of an after-school program for middle schoolers with ADHD: A randomized trial in a large public middle school. *Journal of Attention Disorders*, 12(3), 207–217. <https://doi.org/10.1177/1087054707311666>

Montserrat, C., Iglesias, E., Murray, J., Saroya, S., Corbella, L., Garcia-Molsosa, M., & Sitjes-Figueras, R. (2023a). *Avaluació del programa Èxit. Informe de resultats*. Universitat de Girona. https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20231019_Informe_extens_EXIT_19_10_2023.pdf

Montserrat, C., Iglesias, E., Murray, J., Saroya, S., & Garcia-Molsosa, M. (2023b). *Avaluació del programa Tangram. Informe de resultats*. Universitat de Girona. https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informes/20231019_Informe_avaluacio_tangram.pdf

Montserrat, C., Iglesias, E., Murray, J., Saroya, S., Corbella, L., Garcia-Molsosa, M., & Sitjes-Figueras, R. (2023c). *Avaluació del programa Speak Up. Informe de resultats*. Universitat de Girona. https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/informe_s/20231019_Informe_extens_Speak_Up_19_10_2023.pdf

Morató, L., & Alegre, M. À. (2026). L'estat de l'educació a Catalunya 2026: indicadors. A M. À. Alegre i F. Pedró (dirs.), *Anuari de l'Educació a Catalunya 2026*. Fundació Equitat.org. <https://www.equitat.org/publicacions/anuari-educacio-catalunya-2026-indicadors-equitat>

Morton, M., & Montgomery, P. (2011). Youth Empowerment Programs for Improving Self-Efficacy and Self-Esteem of Adolescents. *Campbell Systematic Reviews: Better Evidence for a Better World*, 7(1), 1–80. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.5>

Muir, D., Orlando, C., & Newton, B. (2024). Impact of summer programmes on the outcomes of disadvantaged or “at risk” young people: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(2), Article e1406. <https://doi.org/10.1002/cl2.1406>

O'Hare, L., Biggart, A., Kerr, K., & Connolly, P. (2015). A randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic disadvantage. *The Elementary School Journal*, 116(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/683102>

Owen, K. B., Foley, B. C., Reece, L. J., Bellew, W., & Bauman, A. (2025). Population level effects of the Active Kids program on children and adolescents' physical activity and sport participation in NSW, Australia. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22, Article 65. <https://doi.org/10.1186/s12966-025-01763-2>

Philipsson, A., Duberg, A., Möller, M., & Hagberg, L. (2013). Cost-utility analysis of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *Cost Effectiveness and Resource Allocation*, 11, Article 4. <https://doi.org/10.1186/1478-7547-11-4>

Reece, L. J., McInerney, C., Blazek, K., Foley, B. C., Schmutz, L., Bellew, B., & Bauman, A. E. (2020). Reducing financial barriers through the implementation of voucher incentives to promote children's participation in community sport in Australia. *BMC Public Health*, 20, Article 19. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8049-6>

Reilly, K., Bauman, A., Reece, L., Lecathelinais, C., Sutherland, R., & Wolfenden, L. (2021). Evaluation of a voucher scheme to increase child physical activity in participants of a school physical activity trial in the Hunter region of Australia. *BMC Public Health*, 21, Article 570. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10588-0>

Samper, S. (2022). *Escola a Tempo Inteiro: L'experiència de Portugal en educació a temps complet*. Fundació Jaume Bofill. <https://educacio360.cat/informes->

[recursos/escola-tempo-inteiro-lexperiencia-de-portugal-en-educacio-temps-complet/](#)

Savidge, M. C., Burkart, S., Pfladderer, C. D., Adams, E. L., Weaver, R. G., Armstrong, B., Brazendale, K., Zhu, X., Chen, B., McLain, A., & Beets, M. W. (2025). Free summer programming on elementary-aged children's food and beverage consumption: A randomized clinical trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22, Article 160.
<https://doi.org/10.1186/s12966-025-01861-1>

Schinke, S. P., Cole, K. C., & Poulin, S. R. (2000). Enhancing the educational achievement of at-risk youth. *Prevention Science*, 1, 51–60.
<https://doi.org/10.1023/A:1010076000379>

Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can learning beyond the classroom impact on social responsibility and academic attainment? An evaluation of the Children's University youth social action programme. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.004>

Scott-Little, C., Hamann, M. S., & Jurs, S. G. (2002). Evaluations of after-school programs: A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23(4), 387–419.
<https://doi.org/10.1177/109821400202300403>

Síndica de Greuges de Catalunya. (2025). *La universalització del lleure educatiu a Catalunya*.
https://www.sindic.cat/site/unitFiles/10674/Informe%20lleure%20educatiu_mars_25_sencer_def.pdf

Son, H., & Berdychevsky, L. (2022). Social-ecological analysis of the sport and recreation programs' impacts on positive development of youth from socially vulnerable backgrounds. *Leisure Studies*, 41(5), 620–636.
<https://doi.org/10.1080/02614367.2022.2037151>

Tyson, E. H. (2002). Hip Hop Therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. *Journal of Poetry Therapy*, 15(3), 131–144. <https://doi.org/10.1023/A:1019795911358>

UNICEF España. (2021). *Recomendaciones para la implementación de la Garantía Infantil Europea en España desde el ámbito local*. UNICEF España.
<https://ciudadesamigas.org/documentos/recomendaciones-garantia-infantil-europea-local/>

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31) (CRC/C/GC/17)*. United Nations.
<https://docs.un.org/en/CRC/C/GC/17>

United Nations Committee on the Rights of the Child. (2026). *Concluding observations on the seventh periodic report of Spain* (CRC/C/ESP/CO/7). United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/4103195>

Valentine, J. C., Leach, S. M., Fowler, A. P., Stojda, D. K., & Macdonald, G. (2019). Families and Schools Together (FAST) for improving outcomes for children and their families. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2019(7), CD012760. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012760.pub2>

Wang, J., Champine, R. B., Ferris, K. A., Hershberg, R. M., Warren, D. J. A., Burkhard, B., Su, S., & Lerner, R. M. (2017). Is the Scoutreach initiative of Boy Scouts of America linked to character development among socioeconomically, racially, and ethnically diverse youth? Initial explorations. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 2230–2240. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0710-8>

Williams, E., Glew, S., Newman, H., Kapka, A., Shaughnessy, N., Herbert, R., Walduck, J., Foster, A., Cooke, P., Pethybridge, R., Shaughnessy, C., & Hugh-Jones, S. (2023). Practitioner Review: Effectiveness and mechanisms of change in participatory arts-based programmes for promoting youth mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(12), 1735–1764. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13900>

Wood, L., Ivery, P., Donovan, R., & Lambin, E. (2013). “To the beat of a different drum”: Improving the social and mental wellbeing of at-risk young people through drumming. *Journal of Public Mental Health*, 12(2), 70–79. <https://doi.org/10.1108/JPMH-09-2012-0002>

Wright, R., John, L., Duku, E., Burgos, G., Krygsman, A., & Esposto, C. (2010). After-school programs as a prosocial setting for bonding between peers. *Child & Youth Services*, 31(3–4), 74–91. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2009.524461>

Yao, J., Yao, J., Li, P., Xu, Y., & Wei, L. (2023). Effects of after-school programs on student cognitive and non-cognitive abilities: A meta-analysis based on 37 experimental and quasi-experimental studies. *Science Insights Education Frontiers*, 17(1), 2627–2649. <https://doi.org/10.15354/sief.23.re228>

Zief, S. G., Lauver, S., & Maynard, R. A. (2006). Impacts of After-School Programs on Student Outcomes. *Campbell Systematic Reviews: Better Evidence for a Better World*, 2(1), 1–51. <https://doi.org/10.4073/csr.2006.3>