

COVID-19:

TANCAR LA BRETXA

IMPACTE EDUCATIU I

PROPOSTES D'EQUITAT

PER A LA DESESCALADA

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	1
2. QUIN IMPACTE HA TINGUT LA COVID-19 EN L'EQUITAT EDUCATIVA.	2
2.1 IMPACTE DEL TANCAMENT DELS CENTRES ESCOLARS.	3
2.2 IMPACTE DE LA CRISI ECONÒMICA	8
2.3 IMPACTE DEL CONFINAMENT.....	9
3. POLÍTIQUES EDUCATIVES PER PAL·LIAR ELS EFECTES DE LA COVID-19.	10
3.1 EDUCACIÓ A DISTÀNCIA O SEMIPRESENCIAL.	11
3.2 TUTORIA, SUPORT PSICOSOCIAL I EDUCACIÓ EMOCIONAL	16
3.3 PROGRAMES EDUCATIUS D'ESTIU.....	19
3.4 PROGRAMES DE SUPORT I REFORÇ A ALUMNAT I CENTRES DURANT EL PRÒXIM CURS.....	22
3.5 PRIORITZAR I CONDENSAR EL CURRÍCULUM EN EL PRÒXIM CURS	26
3.6 ALTRES RECOMANACIONS PER AL PRÒXIM CURS	28
4. RECOMENACIONS CLAU PER A UNA TORNADA A LES AULES SENSE DEIXA NINGÚ ENRERE.....	29
5. QUÈ FA SAVE THE CHILDREN.....	34
6. BIBLIOGRAFIA.....	36

1 INTRODUCCIÓ

Fa anys que Save the Children basa la seva intervenció en la lluita contra la iniquitat educativa i en la garantia de la igualtat d'oportunitats a través de l'educació. A nivell internacional, des del naixement de l'organització el 1919, en la nostra tasca d'ajuda humanitària, l'educació en emergències ha estat un pilar fonamental del nostre treball. Davant d'una emergència, sigui un desastre natural o una guerra, una de les primeres actuacions que posa en marxa Save the Children és l'atenció educativa a nens i nenes. El 2018 vam respondre a 113 emergències en 58 països. A nivell estatal, atenem diàriament més de 5.000 nens i nenes en els nostres programes de reforç educatiu.

Per tot això, davant la situació sense precedents que estem vivint al nostre país amb la crisi de la COVID-19, una de les nostres principals preocupacions ha estat assegurar que els infants en situació de vulnerabilitat puguin exercir de manera completa el seu dret a l'educació. Hem tractat d'aconseguir aquest objectiu per dues vies. La primera, la posada en marxa d'una intervenció d'emergència que, en l'actualitat, arriba a 3.390 nens i nenes. La segona, l'anàlisi i proposta de polítiques públiques perquè aquesta crisi no deixi fora del sistema cap nen o nena.

I és per això que hem elaborat aquest document¹, en el qual analitzem els efectes que les principals mesures preses amb motiu de la crisi sanitària han tingut en l'educació. El tancament de col·legis, la crisi econòmica de moltes famílies o el mateix confinament tenen efectes educatius clars, que no fan sinó agreujar les iniquitats existents abans d'aquesta situació. A continuació, analitzem bones pràctiques i polítiques públiques que s'han dut a terme en altres països amb l'objectiu d'extreure ensenyaments i traslladar-los al nostre sistema. Finalment, establim una sèrie de recomanacions a les administracions públiques.

La iniquitat en el nostre sistema educatiu no és una cosa nova, existia i persistia abans d'aquesta crisi. La COVID-19 no ha fet més que evidenciar les diferències que ja existien entre l'alumnat de diferent origen socioeconòmic, i aprofundir i ampliar les bretxes educatives prèvies. Si hi ha una cosa clara des de les administracions és que cal prendre mesures urgents per abordar les conseqüències més immediates que la crisi ha tingut sobre l'alumnat.

A Save the Children creiem que és una oportunitat per reconstruir el sistema en termes d'inclusió i equitat; per posar solució als problemes immediats i contribuir a corregir les mancances prèvies que la crisi actual ha fet evidents. I, abans de res, garantir que la “nova normalitat educativa” no deixi a cap nen o nena enrere.

¹ Aquest document ha estat elaborat per la Direcció de Sensibilització i Polítiques d'Infància en base a un estudi previ realitzat per Paula Salinas i Pere Taberner, de KSNET, Knowledge Sharing Network S.L.

Agraïm les aportacions a Marc Fuster (OCDE), Lucas Gortázar (Ksnet y Banco Mundial), Carmen Pellicer (Fundació Trilema), Nélida Zaitegui (Consell Escolar d'Euskadi) i Ainara Zubillaga (Fundació Cotec). Les opinions reflectides en aquest informe són exclusivament de l'organització i no representen la posició de les persones que hi ha col·laborat.

2 QUIN IMPACTE HA TINGUT LA COVID-19 EN L'EQUITAT EDUCATIVA

La crisi sanitària provocada per la COVID-19 ha portat l'Estat a prendre mesures sense precedents, les conseqüències de les quals tindran un gran impacte en el benestar i desenvolupament educatiu dels nens, les nenes i adolescents. En aquest document ens centrarem en aquells aspectes que més conseqüències tindran en termes d'equitat educativa, i que s'han de tenir en compte a l'hora de desenvolupar polítiques públiques enfocades a pal·liar-ne els efectes.

En primer lloc, parlarem dels efectes del **tancament de les escoles**, una de les primeres mesures de contenció preses al mes de març i amb efectes clars en termes de reducció del temps lectiu, desvinculació emocional de l'escola, trasllat de les classes a l'entorn digital i l'anomenat "oblit estiuenc".

En segon lloc, les **mesures de cessament i limitació d'activitats econòmiques** derivades de la declaració de l'estat d'alarma han provocat una crisi de caràcter econòmic per a moltes famílies. Aquesta nova situació tindrà un efecte clar en l'aprenentatge dels nens i les nenes que viuen en aquestes llars.

Finalment, el **confinament** al qual els infants s'han vist sotmesos ha tingut uns efectes clars en el seu benestar psicosocial, que tindrà conseqüències en el seu acompliment acadèmic del proper curs.

Abans d'analitzar aquestes qüestions i els seus efectes en termes d'equitat educativa, és essencial assenyalar que no afectaran de la mateixa manera ni amb la mateixa intensitat tots els nens i les nenes. Una vegada més, seran aquells nens i nenes de famílies més vulnerables els qui carregaran amb els efectes més greus d'aquesta crisi. **Perquè la COVID-19 no ha generat noves iniquitats, sinó que ha evidenciat i ha fet més profundes les bretxes i diferències que ja existien entre alumnes de diferents orígens socioeconòmics.**

2.1 IMPACTE DEL TANCAMENT DELS CENTRES ESCOLARS

Un dels primers grups afectats per la imposició del distanciament social per prevenir la propagació del virus ha estat el dels nens, les nenes i adolescents amb l'ordre de tancament dels centres escolars. Aquest tancament ha comportat limitacions en les oportunitats d'aprenentatge de l'alumnat, sobretot del més vulnerable. Ens centrarem en les implicacions en termes d'equitat i aprenentatge de la **reducció del temps lectiu**, “l'oblit estiuenc”, la **desvinculació amb l'escola** i el **trasllat de la docència a l'entorn digital**.

La reducció del temps lectiu

L'efecte més immediat del tancament dels centres escolars és **una reducció del temps lectiu**. La interrupció de les classes i les adaptacions metodològiques necessàries que s'han hagut d'impulsar des dels centres han suposat una reducció del temps lectiu (entès com el temps actiu d'ensenyament d'una matèria), fet que pot comportar una pèrdua de competències i coneixement entre els estudiants, similar a la que es produeix durant les vacances d'estiu,² o fins i tot superior, donades les circumstàncies i el moment en què s'ha produït aquesta interrupció.

Els últims estudis en la matèria³ semblen apuntar, en general, al fet que com menys temps lectiu es disposa per a una assignatura, pitjors són els resultats acadèmics. La lògica darrere d'aquesta evidència sembla clara. Si els professors disposen de menys temps per cobrir el currículum acadèmic, no poden analitzar els temes amb la mateixa profunditat i és més difícil fer-ho mitjançant projectes, individualitzar l'aprenentatge als ritmes de cada alumne,⁴ contextualitzar els aprenentatges per atreure l'interès dels alumnes i ajudar a la comprensió dels temes,⁵ la qual cosa va associada a pitjors resultats acadèmics. **Aquest efecte tindria més conseqüències per a les nenes que per als nens, així com per a l'alumnat d'origen migrant o d'entorns socioeconòmics més desfavorits.**

El temps lectiu és, per tant, una variable rellevant a l'hora d'explicar els resultats acadèmics dels alumnes —mesurats en diversos estudis en termes de competències PISA—, ja que afecta directament la qualitat de l'ensenyament. Sobre la base d'aquesta evidència, cal esperar que la pèrdua de temps lectiu relacionada amb el tancament d'escoles durant la crisi sanitària de la COVID-19 porti associat un cost en termes d'aprenentatge de l'alumnat, especialment per al d'origen migrant o d'entorns socioeconòmics més

² OCDE, 2020.

³ (Lavy, 2015; Rivkin y Schiman, 2015) o mediante un análisis experimental (Pischke, 2007; Lavy, 2012; Hansen 2013).

⁴ Why Time Matters, 2015.

⁵ Farbman y Kaplan, 2005.

desfavorits, i com a conseqüència s'ampliarà la bretxa educativa existent arreu de l'Estat.

“L'oblit estiuenc” i la “bretxa d'activitat”.

En el context actual, en el qual encara s'ha de definir com serà la desescalada en termes educatius, que passarà amb l'estiu o com serà el principi de curs, convé recordar que la interrupció de les classes durant l'estiu ja suposava un empitjorament dels resultats acadèmics de les nenes i els nens, el que s'anomena **“oblit estiuenc”**. Les recerques mostren com aquesta pèrdua és l'equivalent a l'après durant un mes de curs escolar, i aquesta pèrdua és superior en matemàtiques que en lectura, i augmenta a mesura que els nens i les nenes van creixent.⁶

Així mateix, diversos estudis sobre diferències en resultats acadèmics han assenyalat la rellevància dels mesos d'estiu en la creació de bretxes entre nenes i nens de diferent origen socioeconòmic.⁷ **Aquests mesos comporten unes diferències en resultats en les proves de lectoescriptura i de matemàtiques, i la divergència apareix en tots dos extrems: els resultats milloren per a les nenes i els nens d'origen socioeconòmic avantatjat i empitjoren per als d'origen socioeconòmic en inferioritat de condicions.**⁸

La principal causa que s'ha associat a aquesta divergència durant els mesos d'estiu està relacionada amb les diferències en l'ús que els nens i les nenes fan del temps d'oci, que s'ha denominat **“bretxa d'activitat”**. **Les nenes i els nens procedents de famílies de renda alta tendeixen a tenir un nivell de participació més elevat en activitats organitzades durant l'estiu,⁹ passen més temps llegint i dediquen menys temps a veure la televisió,¹⁰ activitats que es relacionen amb el seu desenvolupament cognitiu.**¹¹ Les nenes i els nens d'origen socioeconòmic més favorable també tendeixen a passar més temps amb els seus progenitors, la qual cosa també es considera positiva per al seu desenvolupament.¹² Aquestes activitats i l'ús del temps en família compensen, per tant, la falta de classes i minoren “l'oblit estiuenc”. Els nens i les nenes de famílies més vulnerables tenen més dificultats per desenvolupar aquest tipus d'activitats, per la qual cosa no poden compensar els efectes en l'aprenentatge del cessament de les classes a l'estiu. El proper curs aquest “oblit estiuenc” s'unirà a l'efecte de la reducció de temps lectiu en els estudiants de nivell socioeconòmic més baix, i les diferències amb els seus parells d'entorns socioeconòmics més afavorits encara augmentaran més.

⁶ OCDE, 2020.

⁷ Gershenson, 2013; von Hippel, Broh, & Downey, 2004; Alexander et al., 2001.

⁸ Heyns, 1987; Alexander, Entwisle and Olsen, 2001; Downey, Hippel and Hughes, 2008.

⁹ Chin & Phillips, 2004.

¹⁰ Burkam, Ready, Lee, & LoGerfo, 2004.

¹¹ Schmidt & Anderson, 2007.

¹² Von Hippel et al., 2004

Desvinculació amb l'escola

El benestar social i emocional de l'alumnat influeix en el seu èxit escolar. La vinculació emocional amb l'escola, el professorat i la resta de l'alumnat són factors de protecció davant l'abandonament escolar. Aquesta vinculació passa pel tracte personalitzat i l'atenció a les necessitats dels infants en risc d'abandonament escolar, normalment els que provenen d'entorns més desfavorits. No obstant això, durant el confinament la comunicació del professorat amb l'alumnat més desfavorit és més difícil, i es deu principalment a la bretxa digital i de connectivitat que analitzarem més endavant. Així, el treball afectiu i emocional, d'acompanyament, escolta i personalització dels processos educatius que realitza el professorat i, especialment, tutores i tutors, queda molt minvat en un moment d'especial dificultat per a l'alumnat més vulnerable.¹³

Aquesta falta de comunicació i seguiment pot agreujar els processos de desvinculació progressiva que, ja abans d'aquesta crisi, afectaven l'alumnat més desfavorit. Aquesta desvinculació no només es tradueix en baixos resultats acadèmics, repetició i abandonament escolar, sinó que, a més, aquests fets es poden perpetuar en el temps: els infants les mares dels quals no van acabar l'ESO abandonen els estudis de manera primerenca deu vegades més que els de mares universitàries.¹⁴

Depenent de com el sistema educatiu respongui a aquest procés d'especial dificultat i difícil vinculació de l'alumnat més vulnerable, els processos de desvinculació ja en marxa poden empitjorar i portar molts joves a l'abandonament prematur dels estudis.

L'educació en línia i la bretxa digital

Davant el tancament de centres escolars per un període indefinit de temps, des de les administracions educatives s'ha instat que l'ensenyament es continuï realitzant en la mesura que sigui possible de manera remota, amb la finalitat d'evitar el cost educatiu que suposaria la pèrdua total de temps lectiu durant el tancament de centres escolars i de poder acompanyar les nenes, els nens i els joves durant aquesta etapa de confinament.

Així, l'ensenyament s'ha traslladat a l'àmbit digital, i docents i centres escolars han posat en marxa noves maneres per ensenyar a distància a través d'aplicacions interactives, classes en línia i teleconferències, entre altres alternatives, combinant-les amb l'encàrrec de tasques i deures de seguiment. L'objectiu d'aquestes adaptacions és cobrir bona part del contingut curricular previst o treballar les competències bàsiques, intentant que l'impacte del tancament dels col·legis sigui el menor possible.

Ara bé, cal tenir present que la pràctica d'oferir serveis alternatius d'aprenentatge a distància funcionarà millor per a aquells estudiants en llars amb millor connectivitat i amb millors competències digitals.¹⁵ Les desigualtats educatives poden veure's incrementades

¹³ Tarabini, A. (2017).

¹⁴ Tarabini et. al (2015)

¹⁵ BM, 2020b.

en aquesta situació si no s'estableixen mesures compensatòries, a causa de la bretxa digital existent entre rics i pobres o entre zones urbanes i rurals.¹⁶

No obstant això, la urgència de la crisi sanitària ha provocat que aquesta implementació de l'educació en línia a gran escala hagi estat precipitada en el temps i, en gran manera, improvisada. Aquesta situació no només ha requerit l'adaptació de continguts i formats per part de docents, que han hagut d'accelerar la seva “digitalització”, sinó que s'ha topat de front amb la bretxa digital que existeix al nostre país. No totes les famílies espanyoles tenen la mateixa quantitat de dispositius electrònics necessaris per desenvolupar activitats educatives des de casa. A més, aquesta realitat afecta de manera especial les famílies més vulnerables, tal com es detalla en el Requadre 1.

Per pal·liar aquesta bretxa, bona part de la provisió de la infraestructura necessària per oferir aquesta educació a distància s'està aconseguint a través de la col·laboració públicoprivada, incloent-hi governs, professionals de l'educació, ONG, proveïdors tecnològics i operadors de serveis de telecomunicacions,¹⁷ amb les dificultats que això comporta.

Aquesta bretxa digital, a més, no es deu únicament al fet de no tenir accés a dispositius electrònics o a la connectivitat, sinó a la mateixa alfabetització digital de les famílies. Els pares i les mares de les famílies més vulnerables no sempre saben gestionar les plataformes digitals, la qual cosa pot dificultar l'accés i el seguiment de les tasques, especialment en el cas de les nenes i els nens més petits.

Així mateix, l'educació a distància pot generar diferències entre alumnat més enllà de la bretxa digital. L'educació a distància no només comporta adaptar-se a l'educació en línia, sinó que també implica la realització de bona part de les tasques de manera autònoma des de casa, de manera similar als deures que molts centres assignen a l'alumnat. Això pot ser una font de noves desigualtats educatives, perquè no tot l'alumnat pot rebre el mateix suport per part de les seves famílies. És més probable que les mares i els pares amb professions més precàries no puguin treballar des de casa o agafar-se uns dies lliures, la qual cosa dificulta l'acompanyament de l'aprenentatge dels seus fills i les seves filles, que hauran d'estar més temps sols a casa.¹⁸

¹⁶ BM, 2020a.

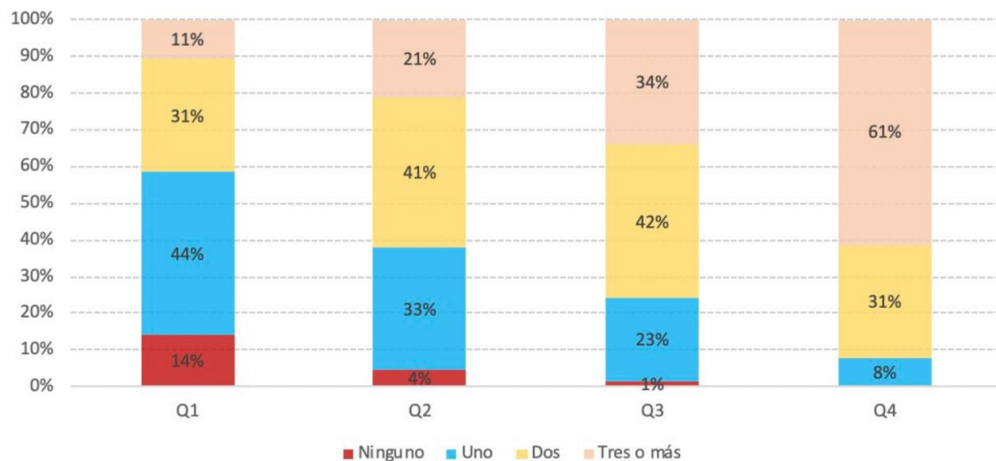
¹⁷ Ídem.

¹⁸ Harris 2020.

Requadre 1. Bretxa digital a Espanya

La bretxa digital arreu de l'Estat és elevada, tant si s'analitza entre famílies segons el seu nivell de renda, com entre municipis urbans i rurals o entre diferents centres escolars segons l'entorn on es troben. En el Gràfic 1, per exemple, es mostren les diferències existents en el nombre d'ordinadors a casa segons el quartil socioeconòmic, sobre la base de les dades de PISA 2018. Tal com es pot observar, com més alt és el nivell socioeconòmic, més elevat és el nombre d'ordinadors a casa.

Gràfic 1. Nombre d'ordinadors a casa per quartil socioeconòmic - Espanya



Fuente: @lucas_gortazar a partir de PISA 2018.

Per tot això, cal esperar que el pas a una educació en línia i a distància beneficiarà de manera desproporcionada els estudiants que ja es troben en una situació d'avantatge de diverses maneres (rics amb relació a pobres, urbans amb relació a rurals, estudiants amb bons resultats amb relació a aquells amb mals resultats, estudiants de famílies amb un alt nivell educatiu amb relació a famílies amb menor nivell educatiu). Aquells estudiants que estiguin més motivats i que tinguin accés a dispositius connectats a Internet i capacitat per aprendre de manera independent, trauran profit dels recursos d'aprenentatge que ofereixen les empreses i organitzacions sense ànim de lucre, o el mateix sistema educatiu. No obstant això, les necessitats i situacions particulars dels estudiants amb alguna discapacitat o altres necessitats especials difícilment es tindran en compte a l'hora de desenvolupar entorns d'educació en línia a gran escala.

Així mateix, la bretxa existeix també entre escoles. Les escoles amb més recursos i en comunitats de rendes més elevades seran també les que probablement tindran més eines per adaptar-se a l'educació en línia de manera més efectiva i eficient.¹⁹ Segons l'Informe Pisa 2018, a Espanya les diferències entre els col·legis avantatjats i els que disposen de condicions inferiors en dotació de material i instal·lacions era la més alta d'Europa. A més, més del 40 % del professorat no tenia coneixements tècnics i pedagògics per integrar les TIC a les seves classes ni rebia recursos adequats per formar-se, segons els equips directius.²⁰

Totes aquestes problemàtiques es veuen agreujades per la segregació escolar, molt alta en algunes comunitats autònomes, que concentra l'alumnat més desfavorit en certs centres i que, per tant, en fa més difícil la gestió. Aquest alumnat requereix un major esforç en termes de seguiment i tutories, la qual cosa, unida a les circumstàncies especials de l'educació a distància, adquireix dimensions inabastables amb els mateixos recursos disponibles abans de l'emergència sanitària.

En conclusió, les diferències entre estudiants en relació amb l'ajuda que puguin rebre de les seves famílies, les diferències en la capacitat dels diferents tipus d'escola d'oferir educació a distància de qualitat, i les diferències entre estudiants en relació amb la resiliència, la motivació i les aptituds per a l'aprenentatge de manera independent són factors que probablement contribuiran a accentuar les desigualtats existents, tant entre alumnes com entre centres de diferents regions.²¹

El tancament d'escoles i les mesures de restricció de la mobilitat poden contribuir a ampliar la bretxa educativa entre nenes, nens i joves en funció del seu origen socioeconòmic.

2.2 IMPACTE DE LA CRISI ECONÒMICA

La situació socioeconòmica de les famílies també és rellevant per explicar el rendiment escolar dels nens i les nenes, i no només pels efectes econòmics actuals de les mesures sanitàries, sinó per una possible crisi econòmica i un augment de la inseguretat laboral i la desocupació en els pròxims mesos.

Un gran nombre d'estudis han demostrat la relació entre la situació laboral de pares i mares i l'èxit escolar dels seus fills.²² En aquesta relació, que pot tenir a veure amb la salut mental de l'entorn,²³ com més s'accentua la inestabilitat del contracte laboral

¹⁹ BM, 2020c.

²⁰ OCDE, 2020.

²¹ OCDE, 2020.

²² Rege et al, 2011; Stevens y Schaller, 2011; Coelli, 2011; Ruiz-Valenzuela, 2015.

²³ Ananat et. Al (2011).

menys probabilitat hi ha que els menors obtinguin el graduat escolar als 15/16 anys i més probabilitat que deixin els estudis, però que tampoc no treballin.²⁴ També existiria una relació de causalitat entre la pèrdua de treball dels pares i les variables que mesuren el rendiment acadèmic dels seus fills, que ja es va poder veure durant la crisi econòmica del 2008 arreu de l'Estat, i l'efecte és més gran quan els pares tenen un nivell educatiu més baix i pateixen llargs períodes de desocupació.²⁵

En aquest sentit, la desocupació, les reduccions salarials o les dificultats per buscar ocupació mentre es prolonga la cura dels fills i les filles, totes conseqüències de les mesures de contenció imposades per la declaració de l'estat d'alarma, tindran efectes en les famílies. Aquests efectes poden traduir-se en pèrdues salarials persistents a llarg termini, en un augment del risc de divorci o en una deterioració de la salut física i mental, i seran desproporcionats en les famílies més vulnerables. De fet, només durant la primera setmana de confinament, el 60 % de les famílies del nostre programa "Al teu costat" van veure afectada la seva situació laboral. Tot això pot tenir repercussions negatives en el rendiment acadèmic d'infants i adolescents.

A més dels efectes acadèmics, són especialment preocupants els efectes psicològics que tenen en l'alumnat les conseqüències laborals, la pèrdua d'ingressos i l'estrès econòmic de les famílies. Així ha estat en confinaments anteriors, en els quals la situació genera desordres psicològics, ansietat i ira mesos després. Al Canadà, per exemple, les llars en quarantena pel SARS amb els ingressos més baixos van mostrar més estrès posttraumàtic i símptomes depressius.²⁶

2.3 IMPACTE DEL CONFINAMENT

Els efectes psicològics de les crisis sobre els nens i les nenes depenen sobretot de l'impacte que tenen en el seu ambient familiar i comunitari i, per tant, depenen de l'estrès que hi hagi en el seu entorn i de la seva durada, de l'estabilitat de recursos que tinguin i de la presència de relacions socials que protegeixin i moderin aquest estrès. És l'exposició contínua i intensa a un estrès tòxic, especialment en els primers anys de la infància, la que té un major impacte a llarg termini en l'aprenentatge, el comportament i la salut física i mental.

Un estudi realitzat per la revista *Lancet*²⁷ sobre epidèmies anteriors (SARS, MERS, H1N1 i Ebola) ha mostrat que el confinament té efectes psicològics en forma d'estrès posttraumàtic, confusió, ira i ansietat, que poden perdurar en el temps. Un estudi que va comparar pares i infants que s'havien estat en quarantena amb uns altres que no va mostrar que els nivells d'estrès posttraumàtic eren quatre vegades majors en els nens i les nenes que havien estat confinats. Entre els factors que augmenten els riscos trobem una durada del confinament de més de 10 dies, la falta d'informació, així com la por de

²⁴ Ruiz-Valenzuela (2020a) analitza la inestabilitat laboral dels pares i mares en l'assoliment acadèmic dels seus fills i filles a nivell espanyol.

²⁵ Rege et al, 2011; Stevens y Schaller, 2011; Coelli, 2011; Ruiz-Valenzuela, 2015.

²⁶ Brooks et al., 2020.

²⁷ Brooks et al., 2020.

contagiar i ser contagiats que presenten especialment les persones amb fills. La pèrdua de la rutina i la reducció del contacte social amb altres persones, amics o companys, causen avorriment, frustració i sentiments de solitud.

Un altre aspecte que té un efecte directe i indirecte sobre l'aprenentatge i la salut mental de nens i les nenes és l'habitatge, especialment en un moment en què hi estan confinats. Les males condicions de l'habitatge, que afecten especialment la infància de baixos recursos, estan associades a la depressió, l'aïllament i l'ansietat, entre altres problemes de salut mental. El 6 % dels infants en pobresa viuen en cases sense suficient llum, el 21 % no poden mantenir-la calenta i un 25 % tenen goteres. Nens, nenes i adolescents en situació de pobresa tenen quatre vegades més probabilitat de viure en condicions de sobreocupació. La falta d'espai i l'absència de privacitat generen estrès i augmenten fins a un 50 % el risc de depressió. Diversos estudis relacionen l'amuntegament amb un menor rendiment escolar de nens i nenes i amb menors nivells de formació com a adults.²⁸

A aquestes situacions se suma el fet que el tancament de les escoles impedeix els infants d'accedir a les rutines, als espais d'expressió i a les relacions socials, que tan beneficiosament repercuteixen en el seu benestar emocional. Aquest benestar és essencial, a més, per a l'aprenentatge i és essencial per a l'assoliment acadèmic.

Tots els factors que poden empitjorar el benestar emocional i psicosocial de nens i nenes es donen de manera desproporcionada en les famílies en situació de pobresa: habitatges sobreocupats, estrès econòmic, falta de xarxes de suport, etc. A més, s'hi afegeix el fet que durant aquest període no totes les famílies han pogut accedir a una alimentació saludable i equilibrada. Les mesures d'alimentació per la COVID-19 només han arribat al 5,7 % de l'alumnat en educació obligatòria, que suposa la meitat dels que durant el curs es beneficien de la beca menjador.

És essencial tenir en compte l'impacte en la salut integral de nens i nenes que ha tingut el confinament, així com les seves conseqüències en l'aprenentatge a l'hora de plantejar la tornada a la “nova normalitat escolar”, especialment en el cas d'aquells infants més vulnerables. Si no es tenen en compte, aquells que estan vivint amb més cruïra el confinament arrossegaran durant tot el curs els seus efectes.

3 POLÍTIQUES EDUCATIVES PER PAL·LIAR ELS EFECTES DE LA COVID-19

Després de l'últim acord de la Conferència Sectorial d'Educació del 15 d'abril, cal actuar amb previsió i centrar els nostres esforços en dos moments: l'estiu i el pròxim curs. Tanmateix, hem de fer-ho de manera resilient, aprenent dels errors del passat i amb plena consciència de la probabilitat que la “nova normalitat” arribi per quedar-se. Pot ser que aquest estiu no tornem als campaments tal com els coneixem, que el curs no

²⁸Alt Comissionat per a la Lluita contra la Pobresa Infantil (2020).

comenci per a tot l'alumnat al mateix temps, o fins i tot que les aules virtuals hagin de ser part del nostre dia a dia.

El nostre sistema educatiu no era un sistema equitatiu, no complia la “gastada” màxima que l'educació ens col·loca a tots i totes en una situació d'igualtat d'oportunitats:

- Només el 26,3 % de l'alumnat del quintil més pobre va a l'escola infantil, enfront del 62,5 % del més ric.
- Els nens i les nenes amb menys recursos, amb igualtat de coneixements, tenen quatre vegades més probabilitat de repetir curs que els més avantatjats.
- Ser fill o filla de mare sense l'ESO suposa deu vegades més probabilitat d'abandonar els estudis de manera primerenca que si la teva mare és universitària.
- Els col·legis i instituts que escolaritzen l'alumnat de baix nivell socioeconòmic estan pitjor dotats de personal, material i instal·lacions.

Per aquest motiu, com hem vist, molts dels efectes negatius de la crisi sanitària i les mesures adoptades per solucionar-la els estan patint els infants d'entorns socioeconòmics més desfavorits, i les desigualtats i bretxes que ja existien estan augmentant.

A l'hora de fer recomanacions de política pública educativa en el context actual, a Save the Children hem volgut partir de l'anàlisi del que ha estat recomanat per institucions, expertes i experts estatals i internacionals, així com de les bones pràctiques d'altres països en aquesta crisi o en d'altres anteriors. En aquest sentit, recollim a continuació els principals avantatges de les mesures que considerem que s'haurien de posar en marxa per pal·liar els efectes derivats de l'emergència sanitària en l'educació dels nens, les nenes i els adolescents, i ho fem posant l'èmfasi en mesures d'equitat educativa que protegeixin especialment aquells que corren el risc de quedar-se enrere.

Finalment, recollim les recomanacions clau que resulten de tota aquesta anàlisi en un quadre que a manera de llista serveix per verificar que es fa tot el possible per no deixar a ningú enrere.

3.1 EDUCACIÓ A DISTÀNCIA O SEMIPRESENCIAL

Si no es descobreix una vacuna o un tractament, tot apunta al fet que, per poder mantenir les normes de distància social, la tornada a les aules el pròxim curs serà diferent i un format semipresencial, combinant l'aula i l'ensenyament en línia, és una opció que manegen diferents països. És possible també que, en el futur pròxim, ens trobem de nou amb situacions de confinament i distanciament social. El repunt de la COVID-19 a la tardor o l'aparició de noves malalties associades a la degradació del medi ambient ens pot tornar a posar en una situació que torni a requerir l'educació a

distància. Si això succeeix, les institucions educatives han d'estar preparades i s'han d'enfocar a pal·liar els efectes de la bretxa digital i educativa que ja s'ha fet evident i que afecta l'alumnat més vulnerable.

Per afrontar aquests problemes s'han proposat solucions molt variades: retransmetre el contingut educatiu per televisió i/o ràdio, prestar o donar dispositius electrònics a les famílies que més els necessiten; garantir l'accés a Internet a les famílies mitjançant una col·laboració amb les companyies de telecomunicacions, o distribuir llibres i recursos impresos a les famílies més vulnerables. Altres recomanacions es basen a adaptar els recursos en línia, ja sigui oferint recursos tradicionals (amb els quals es necessita poca connexió a Internet) o potenciant continguts adaptats als mòbils (el dispositiu més present en totes les famílies). El Consell Escolar de l'Estat insta els centres i les administracions educatives a assegurar el material educatiu a les famílies sense suport tecnològic per tal que cap estudiant es vegi perjudicat en la seva avaluació a causa de les seves condicions socioeconòmiques.

No obstant això, els alumnes i les alumnes amb necessitats educatives especials poden trobar encara majors dificultats per seguir l'activitat educativa mitjançant plataformes digitals. Per a ells i elles, les institucions recomanen un suport en línia personalitzat, fer petits grups presencials o establir canals estables de comunicació entre el professorat i les famílies d'aquest col·lectiu. A més, adverteixen que cal assegurar l'accessibilitat i disponibilitat de recursos educatius adaptats a estudiants amb discapacitat, així com sessions virtuals per acompanyar i evitar l'exclusió de l'alumnat amb més dificultats i realitzar classes de reforç en petits grups i tutories.

Requadre 2. Cas d'èxit: la Xina

D'acord amb la informació existent, la Xina s'ha convertit en una referència en relació amb la seva gestió de l'educació a distància. Entre altres mesures, el govern xinès va llançar una plataforma educativa a gran escala que va permetre la transició de les escoles a l'educació a distància de manera ràpida i àgil, va dissenyar plans individualitzats per als estudiants amb necessitats especials, i es van oferir ordinadors i connexió a Internet a les famílies vulnerables. Cal tenir en compte que la Xina ja havia realitzat amb anterioritat un gran esforç per digitalitzar materials d'aprenentatge (BM, 2020c).

No obstant això, l'educació a distància no depèn únicament de plataformes i recursos digitals. El paper dels docents i de les famílies és fonamental en el procés d'aprenentatge dels nens i les nenes. D'una banda, hi ha un consens entre les recomanacions que és convenient que el professorat rebi formació per utilitzar les noves tecnologies en la

docència. De l'altra, també es recomana que les famílies i els estudiants tinguin a la seva disposició un servei de suport tècnic per a possibles problemes i dubtes relacionats amb les tecnologies utilitzades.

Així mateix, les institucions remarquen la importància de crear mecanismes de comunicació entre professorat i estudiants per dur a terme un seguiment, entre professorat i família per comentar els avanços i proveir ajuda a les famílies i, finalment, un sistema de col·laboració entre els mateixos estudiants. Aquest últim serveix perquè els companys i les companyes s'ajudin entre si, i a més els permet mantenir les interaccions socials amb gent de la seva edat, essencials per al seu benestar psicològic i emocional.

Finalment, l'OCDE suggereix establir canals de comunicació entre tot el personal d'un mateix centre i entre diferents centres perquè puguin compartir el coneixement adquirit. També la cooperació pot ser de gran utilitat per als líders polítics a fi de poder donar una resposta efectiva; i el primer pas és l'intercanvi d'informació sobre el que les escoles, les comunitats i els països estan fent per assegurar les oportunitats educatives de les nenes i els nens durant la pandèmia. En aquest sentit, la mateixa OCDE ha publicat una guia per al desenvolupament d'estratègies d'educació en el context en el qual ens trobem.

De cara a una desescalada i tornada a les aules en format semipresencial, sabem que l'alumnat desfavorit, per falta de dispositius, d'estratègies d'autoregulació i treball autònom o per falta d'espais adequats a casa, té més dificultats a seguir tot o una part del procés educatiu a distància. Per això, un criteri prioritari a l'hora d'organitzar la tornada a les aules, a part del sanitari, ha de ser el de l'equitat educativa i qui té més

Requadre 3. Factors d'èxit en l'educació a distància o semipresencial

- 1. La qualitat de la docència és el més important:** la qualitat de les explicacions, la estructuració o el *feedback* continua sent essencial, encara que ocorri de manera diacrònica. S'ha de donar una formació contínua al professorat sobre el treball a distància o semipresencial.
- 2. Assegurar l'accés a la tecnologia, especialment per a l'alumnat desfavorit:** provisió de dispositius i accés a Internet a tots i de formació i suport per a l'ús de noves plataformes a alumnat i professorat.
- 3. Potenciar el treball col·laboratiu entre parells:** l'avaluació, el *feedback* i la tutoria entre parells, així com les plataformes o els fòrums de comunicació per a l'alumnat per a discussió de continguts i treballs en grup afavoreixen la motivació i l'èxit i eviten sentiments d'aïllament.
- 4. Treballar estratègies d'autoregulació i treball independent:** proporcionar explícitament estratègies d'autoreflexió, metacognició i autoregulació per al treball independent, com els *checklist* o els plans diaris.
- 5. Triar enfocaments o metodologies en funció de l'edat i del contingut a ensenyar:** els diferents enfocaments a distància disponibles són més o menys efectius depenent de la matèria, del contingut i de l'edat. Per això és important formar el professorat.

Font: Adaptació d'Education Endowment Foundation (2020).

dificultats per seguir l'educació en línia. Això significa tractar de manera diferent l'alumnat i els centres en funció de les necessitats, a l'hora de decidir qui torna abans o quant de temps romanen al centre.

LES NOSTRES RECOMANACIONS PER A UNA EDUCACIÓ A DISTÀNCIA I SEMIPRESENCIAL EQUITATIVA

Equitat educativa i bretxa digital

- ✓ **Prioritzar el seguiment, el suport i el reforç específic a l'alumnat de famílies socioeconòmicament vulnerables, amb necessitats educatives especials o dificultats d'aprenentatge**, per evitar la seva “desconnexió” del ritme escolar. És un treball que no pot ser només educatiu, sinó també psicosocial. Es proposa:
 - Reforçar, si és necessari, plantilles d'equips d'orientació educativa i psicopedagògica, professorat de suport o compensatori, PTSC i atenció a la diversitat.
 - Mantenir els contractes amb el professorat i els monitors dels programes de suport i reforç, especialment els assignats per les comunitats autònomes al “Programa d'orientació i reforç per a l'avanç i suport en l'educació”, cofinançat pel Ministeri d'Educació i pel Fons Social Europeu, i adaptar-los a modalitats a distància. Proposar a les comunitats autònomes fer el mateix amb les activitats extraescolars.

- ✓ Amb la finalitat d'abordar el problema que suposa la **bretxa digital** arreu de l'Estat, es proposen les mesures següents:
 - Establir com a principi prioritari la inclusió, de manera que la metodologia i els recursos utilitzats per cada centre i docent siguin accessibles a tot el seu alumnat. No es pot avançar en continguts si totes i tots no hi accedeixen.
 - Reconèixer per llei el dret a la gratuïtat de llibres i material escolar, inclosos els dispositius electrònics i programaris, a través de sistemes de préstec.
 - Organitzar des de les administracions educatives, en coordinació amb els centres educatius, sistemes de préstec de dispositius electrònics per a l'aprenentatge, com es fa amb els llibres. Assegurar que tots els nens i les nenes disposen dels recursos informàtics necessaris per a la docència (*hardware*). Per a això, algunes comunitats autònomes ja han actuat, bé distribuint en préstec els ordinadors portàtils i les tauletes per a la docència que estan sense utilitzar als centres educatius, bé distribuint dispositius nous.

Fins i tot sent conscients que això no resoldrà els problemes associats a la bretxa socioeducativa, és necessari assegurar que les necessitats materials i de connectivitat de les famílies es troben cobertes.

- Col·laboració publicoprivada amb les empreses de telecomunicacions per garantir l'accés gratuït a telèfon i Internet a les famílies amb menys recursos, de tal manera que es puguin fer tasques educatives. Així mateix, en la mesura que la tecnologia ho permeti, assegurar que l'accés i la descàrrega de materials didàctics i per a l'ensenyament no consumeixin dades, perquè els alumnes puguin utilitzar els dispositius mòbils que tinguin a la seva disposició.

Suport al professorat, alumnat i famílies

- ✓ Acompanyament a les famílies com a part de l'educació a distància, mitjançant tutories en línia o per telèfon. Així mateix, es recomana que les famílies i els estudiants tinguin a la seva disposició un servei de suport tècnic per a possibles problemes i dubtes relacionats amb les tecnologies utilitzades.
- ✓ Fins al moment, les diferents comunitats autònomes i les institucions del govern central (INTEF, CIDEAD) han posat en marxa diferents sistemes i plataformes en línia i han generat recursos educatius i eines digitals per a l'aprenentatge, així com per a la formació dels professors. Amb la finalitat que aquestes grans iniciatives tinguin la major repercussió possible sobre l'aprenentatge de l'alumnat en un futur, es proposa crear un espai en el qual es puguin posar en comú aquests recursos i donar-ne difusió, analitzar què funciona i què no funciona i, en definitiva, compartir l'experiència i el coneixement adquirits pels professionals.
- ✓ Promoure la comunicació del professorat, facilitant espais i temps per fer-ho en els quals puguin compartir recursos i experiències en relació amb la formació a distància.
- ✓ Pel que fa a les etapes d'educació infantil, en què no és possible la comunicació directa amb els nens i les nenes, és essencial mantenir la comunicació amb les famílies i proporcionar pautes de criança i estimulació, especialment per a aquelles més desfavorides.

Davant un possible retorn semipresencial a les aules

- ✓ A l'hora d'organitzar l'ensenyament presencial i a distància, s'ha de prioritzar el retorn i la presència a les aules de l'alumnat més desfavorit.

-
- ✓ Si s'han de reduir els alumnes per aula, s'han de reforçar les plantilles dels centres amb alumnat desfavorit de manera que, si ho permet l'espai o per torns, tot o la major part de l'alumnat pugui assistir-hi presencialment i durant el màxim de temps possible.
 - ✓ S'ha d'incorporar de manera explícita en els objectius i l'horari el treball en habilitats metacognitives i autoregulació de l'alumnat, per exemple, en la tutoria.

3.2 TUTORIA, SUPORT PSICOSOCIAL I EDUCACIÓ EMOCIONAL

La crisi de la COVID-19 és el més semblant al que en contextos de cooperació al desenvolupament i ajuda humanitària es considera una situació d'emergència que el nostre país ha experimentat. És per això que, de cara al desenvolupament de polítiques educatives per a l'estiu i el pròxim curs, podem aprendre lliçons de la gestió d'educació en emergències.

En aquests contextos, el suport psicosocial i l'educació emocional són una prioritat. El suport psicosocial té com a objectiu ajudar les persones a recuperar-se després d'haver viscut una crisi que hagi alterat les seves vides, i a millorar la seva capacitat per tornar a la normalitat després de viure esdeveniments adversos.²⁹ L'educació es presenta com un canal privilegiat per prestar aquest tipus de suport ja que, en un període d'incertesa, pot brindar rutines i estructures estables i sensació de normalitat, factors que ajuden els nens, les nenes i els adolescents a reduir l'estrès, recuperar-se i desenvolupar la resiliència. Els espais escolars brinden oportunitats per crear llaços d'amistat, de suport entre parells i adults i, així, permeten desenvolupar habilitats interpersonals. Els ambients educatius són ideals per dur a terme el tipus d'activitats lúdiques estructurades que ajuden els nens i les nenes a aprendre, a recuperar-se de les vivències angoixants i a desenvolupar habilitats socials i emocionals.³⁰ El paper dels tutors i les tutores en el suport psicosocial i l'educació emocional és fonamental.

²⁹ INEE, 2018.

³⁰ INEE, 2018.

Requadre 4. La piràmide d'intervenció. Exemples d'intervencions psicosocials de crisi en l'àmbit educatiu

Serveis bàsics i seguretat

- Realitzar una avaluació quantitativa i qualitativa de l'impacte, les necessitats i els perfils vulnerables.
- Dur a terme programes de formació al professorat sobre suport psicosocial i educació emocional i la manera d'incorporar-lo en la gestió de l'aula i la docència, així com sobre mecanismes de derivació i la manera d'identificar necessitats de suport especialitzat.
- Incorporar el suport psicosocial en les estratègies de gestió de l'aula com a entorn segur i estimulants (disciplina positiva, resolució de conflictes, *feedback*, currículum adaptat i pedagogies).
- Incloure l'educació emocional en els plans d'estudi, tant en el currículum com en les tutories.
- Treballar l'educació emocional en activitats extraescolars (art, esport, teatre...) i en el reforç.
- Supervisió i suport dels equips directius.
- Incorporar plans de benestar psicosocial per al professorat i la resta del personal, ja que també s'hi han vist afectats, i oferir-los suport especialitzat.
- Assegurar condicions de treball adequades per al personal.

Suports comunitaris i familiars

- Treballar amb associacions de pares i mares i d'estudiants, associacions cíviques i ONG de l'entorn per identificar necessitats i oportunitats.
- Incorporar voluntaris que assisteixin les famílies i la gent de la comunitat.
- Mantenir la comunicació i donar recomanacions a les famílies.

Suports específics, no especialitzats

- Incorporar més orientadors i professorat tècnic de serveis a la comunitat (PTSC) que atenguin les necessitats específiques de l'alumnat.
- Fomentar l'aprenentatge i el suport entre parells.
- Crear grups d'autoajuda entre iguals per a mares, pares i estudiants amb necessitats particulars.
- Teixir xarxes de docents a través de grups de WhatsApp, correu electrònic o plataformes digitals.

Serveis especialitzats

- Establir un sistema de derivació efectiu i ben comunicat per a casos que requereixen atenció especialitzada de salut mental, assegurant que les respostes i derivacions es proveeixen de manera professional i confidencial.
- El professorat ha de cooperar activament amb professionals d'altres sectors (salut mental, protecció, assumptes socials i famílies).
- Oferir serveis de suport psicosocial per al professorat.

Font: Adaptat d'INEE (2018)

Al contrari del que se sol pensar, els serveis especialitzats de salut mental no són l'única ni la principal via per proporcionar aquest suport psicosocial. El benestar psicosocial està vinculat a les relacions diàries, als mecanismes d'afrontament i de gestió emocional. Amb una formació mínima de qualitat, docents i família poden oferir activitats d'educació emocional simples i efectives per atendre les necessitats bàsiques. Només alguns nens, nenes i adolescents poden mostrar comportaments agressius, introvertits o d'un altre tipus que suggereixen problemes psicològics més profunds que el professorat ha de saber identificar i, per tant, s'ha de disposar dels mecanismes de derivació apropiats.^[3] L'acció tutorial, per la seva responsabilitat amb el vincle amb l'alumnat, ha de tenir un rol central i potenciar-se amb temps i recursos.

Requadre 5. Què inclou l'educació emocional

L'organització estatunidenca Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) ha definit cinc objectius o competències clau de l'educació emocional acceptats comunament:

- Entendre les emocions pròpies (autoconsciència)
- Regular les emocions per aconseguir objectius positius (autoregulació)
- Sentir i mostrar empatia pels altres (consciència social)
- Establir i mantenir relacions socials positives (habilitats socials)
- Prendre decisions de manera responsable

Font: EEF, 2020

L'educació emocional és un component fonamental del suport psicosocial que contribueix a millorar el benestar i la salut mental de nens, nenes i adolescents. A més, l'educació emocional millora la capacitat d'aprendre i l'acompliment acadèmic. Les intervencions centrades en l'educació emocional tenen efectes positius sobre el rendiment equivalents, de mitjana, a quatre mesos de progrés escolar.³¹ Segons la investigació, les anomenades "habilitats no cognitives" (actituds, comportaments, estratègies i caràcter) són tan rellevants o més que les cognitives o acadèmiques en els resultats acadèmics, de salut o ocupació posteriors.³² De fet, desenvolupar aquestes competències ajuda a reduir les bretxes educatives per origen social. Incloure l'educació emocional a la "nova normalitat escolar" serà fonamental per pal·liar els efectes que el confinament i la crisi sanitària han tingut sobre la infància, especialment la més vulnerable.

³¹ Wigelsworth et al. (2019).

³² Farkas, 2003; Heckman et al. 2006

LES NOSTRES RECOMANACIONS PER IMPLEMENTAR EL SUPORT PSICOSOCIAL I L'EDUCACIÓ EMOCIONAL DURANT L'ESTIU I EL NOU CURS

- ✓ Reforçar les plantilles d'equips d'orientació educativa i psicopedagògica i professorat tècnic de serveis a la comunitat (PTSC).
- ✓ Desenvolupar programes de formació al professorat sobre suport psicosocial i educació emocional, i la manera d'incorporar-lo en la gestió de l'aula i la docència, així com sobre mecanismes de derivació i la manera d'identificar necessitats de suport especialitzat.
- ✓ Incloure l'educació emocional en els plans d'estudi, tant en el currículum com en les tutories.
- ✓ Establir, en els centres educatius, plans de benestar psicosocial per al professorat i la resta del personal, ja que també s'hi han vist afectats, i oferir-los suport especialitzat.
- ✓ Fomentar la creació de grups d'autoajuda entre iguals per a mares, pares i estudiants amb necessitats particulars.
- ✓ Establir un sistema de derivació efectiu i ben comunicat per a casos que requereixen atenció especialitzada de salut mental.

3.3 PROGRAMES EDUCATIUS D'ESTIU

La recerca en la matèria ens ha demostrat en diferents ocasions que els programes d'aprenentatge a l'estiu són efectius perquè l'alumnat adquireixi tant competències cognitives com emocionals: el seu efecte pot ser l'equivalent a dos mesos d'aprenentatge escolar.³³ És més, els estudiants que van participar de manera regular en aquesta mena de programes durant tres anys consecutius van fer un progrés equivalent al 40 o al 50 % d'un curs escolar.³⁴

Així, l'evidència és clara: independentment de si estan dissenyats com a reforç escolar o no, els programes d'estiu tenen un impacte positiu, sempre que es garanteixi l'assistència regular de l'alumnat i que tinguin un disseny adaptat a les seves necessitats.³⁵ Són més efectius els que ofereixen tutories personalitzades o en grups reduïts d'estudiants i els que

³³ Education Endowment Foundation.

³⁴ National Academy of Education (2009).

³⁵ Cooper et al. (2000); National Academy of Education (2009)

tenen un component acadèmic explícit alineat amb el currículum, amb una durada suficient i uns educadors formats.

En un context com en el que ens trobem, tant la literatura especialitzada com les institucions —l'OCDE per exemple— recomanen establir programes d'estiu d'orientació acadèmica dissenyats per al desenvolupament de les habilitats cognitives, especialment com a mesura compensatòria dirigida a estudiants de famílies en inferioritat de condicions. Aquests programes combinaran l'orientació acadèmica esmentada com a elements de l'educació no formal, ja que les competències bàsiques com la perseverança, el treball en equip, la creativitat o la resiliència es poden adquirir a través d'activitats complementàries a l'educació, com poden ser les activitats que s'organitzen a l'estiu.

Requadre 6. Factors d'èxit dels programes d'estiu.

- Tenir objectius intencionals clars amb un component acadèmic explícit, alineat amb el currículum i adaptat a les necessitats dels participants.
- Incorporar objectius explícits de desenvolupament de competències socials i emocionals.
- Ser inclusius, adaptant-se a la diversitat cultural, d'origen social o de capacitats dels qui hi participen.
- Tenir una durada suficient i intensiva, preferiblement de 5 setmanes, 5 dies a la setmana amb 3 hores diàries d'instrucció.
- Establir grups reduïts, amb un màxim de 15 estudiants, complementats amb sessions de tutoria individual o mentoria.
- Incloure-hi professors ben formats amb el suport d'assistents que poden ser estudiants universitaris o mentors voluntaris o, en defecte, només els últims, però en tots dos casos amb una formació suficient.
- Combinar les activitats d'aprenentatge amb activitats lúdiques enriquidores i atractives que afavoreixin l'assistència, que poden ser esportives, artístiques o científiques.
- Han de ser gratuïts i han d'incloure el servei de menjador i transport per garantir l'accessibilitat de l'alumnat desfavorit.
- S'han de coordinar amb els recursos i els actors de l'entorn per a la seva difusió i execució.

Font: Alegre (2016); Education Endowment Foundation (2019); National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019)

Així, la provisió d'aquesta mena d'activitats, sempre que es faci seguint les recomanacions que deriven de les experiències d'èxit, especialment per als col·lectius més vulnerables, contribuiria a reduir les possibles desigualtats d'aprenentatge que s'hagin generat durant el tancament dels centres escolars, permetria treballar les competències cognitives i no cognitives a través de l'oci i en espais oberts i fins i tot compensaria la reducció del temps lectiu i "l'oblit estiuenc".

Requadre 6. Cas d'èxit: Èxit Estiu (Barcelona)

El programa, gestionat pel Consorci d'Educació de Barcelona (CEB), es va iniciar l'estiu del 2013. L'estiu del 2017, Èxit Estiu estava desplegat en 48 instituts públics i 13 centres concertats de la ciutat, amb un total de 2.079 alumnes participants. El programa és de participació gratuïta i voluntària, treballa en format tutoria amb grups reduïts (no més de 10), combina les activitats acadèmiques amb la pràctica esportiva, té una durada relativament curta (30 hores, distribuïdes en dues hores diàries durant tres setmanes de juliol), el condueixen estudiants universitaris com a "aprenentatge-servei" i es dirigeix a alumnes de secundària obligatòria en risc de repetir curs.

Font: ALEGRE TODESCHINI i SEGURA (2018)

Segons l'avaluació d'impacte realitzada, el programa va aconseguir incrementar 3 punts percentuals en la probabilitat d'aprovar totes les assignatures; un increment del nombre total d'assignatures recuperades i de troncats aprovades; un augment estadísticament significatiu en la probabilitat d'obtenir el títol d'ESO (5 punts) i de la probabilitat de promocionar de curs (increment de 12 punts percentuals).

LES NOSTRES RECOMANACIONS PER A PROGRAMES EDUCATIUS D'ESTIU AMB ENFOCAMENT D'EQUITAT

- ✓ Oferir finançament des del Ministeri a comunitats autònomes i ajuntaments per al desenvolupament de programes educatius d'estiu.
- ✓ Organitzar, sota la coordinació de les administracions educatives, una oferta extensa de programes educatius d'estiu gratuïts, suficient per cobrir almenys l'alumnat en una situació desfavorida, amb desfasament educatiu o que ha estat desvinculat.
- ✓ Assegurar la qualitat i l'accessibilitat garantint:
 - Un contingut acadèmic i d'educació emocional explícit i clar.
 - Grups reduïts (màxim 15 alumnes).
 - Una durada suficient (5 setmanes, 5 dies a la setmana amb 3 hores diàries d'aprenentatge).
 - Personal format. Incorporar el professorat que s'ofereixi voluntari en l'organització per facilitar l'alineació amb el currículum.
 - Activitats lúdiques enriquidores (esportives, artístiques, culturals i científiques).
 - Servei de menjador i, quan sigui necessari, de transport.
- ✓ Establir una col·laboració amb les entitats socials i de temps lliure educatiu perquè puguin adaptar i ampliar l'oferta existent.
- ✓ Establir una coordinació amb el professorat per alinear els continguts amb les necessitats competencials de l'alumnat avaluades.
- ✓ Vincular, excepcionalment, la no repetició a l'assistència a programes d'estiu, principalment en les transicions d'etapes educatives.
- ✓ El disseny d'aquestes activitats ha de tenir en compte la situació de sedentarisme que hagi pogut provocar el confinament, i ha d'incloure aspectes d'activitat física per garantir la salut integral de l'alumnat.
- ✓ Si l'evolució de la pandèmia no permetés l'obertura física dels centres escolars i, per tant, no es poguessin posar en marxa aquestes activitats de manera presencial, els centres educatius hauran de traslladar-les a l'àmbit digital. Combinant en aquesta modalitat l'aspecte d'oci amb l'educatiu, se seguiran els mateixos requisits i recomanacions que els exposats per a les classes presencials. En aquesta circumstància, des dels ajuntaments i les entitats locals s'hauria de fomentar l'activitat física dels nens i les nenes en situació més desfavorida en petits grups i mantenint les mesures de seguretat sanitària.

3.4 PROGRAMES DE SUPORT I REFORÇ A L'ALUMNAT I ALS CENTRES DURANT EL PRÒXIM CURS

Un element clau per garantir la recuperació del temps lectiu perdut serà el reforç educatiu durant el curs, amb l'ampliació del temps dedicat a les diferents assignatures fora de l'horari escolar. En aquest sentit, ja hi ha escoles que obren fins més tard, ja sigui per proveir classes extra de contingut curricular o bé per ajudar els estudiants amb els seus deures.

Els estudis que tracten d'identificar l'efecte d'aquesta mena de cursos de reforç obtenen, en general, resultats positius, si bé l'efecte d'aquesta mena d'intervencions pot dependre tant de l'edat dels seus participants com del seu disseny.³⁶ En general, existeixen un gran nombre d'exemples d'èxit a nivell internacional:

- Un programa de finançament a escoles del Regne Unit per proveir cada col·legi de mentors d'aprenentatge, classes de reforç i d'un suport extra va tenir un impacte moderat sobre els resultats, però va produir un fort descens en l'absentisme escolar.³⁷
- Un programa dirigit a estudiants amb baixos resultats acadèmics en educació secundària a Israel va tenir com a efecte un increment en les taxes de matriculació de més de 3 punts percentuals.³⁸
- Doblar el temps dedicat als cursos d'àlgebra al novè curs a les escoles públiques de Chicago l'any 2003 va tenir un efecte considerable en les taxes de graduació, en la puntuació en els exàmens d'entrada a l'educació superior i en les taxes de matriculació en l'educació superior, especialment entre aquells estudiants amb pitjors resultats acadèmics.³⁹
- La provisió de classes extres de matemàtiques i llengua al sud d'Itàlia va tenir efectes sobre els resultats acadèmics en matemàtiques i sobre el comportament, les aptituds i la motivació cap a l'estudi.⁴⁰

³⁶ Carneiro y Heckman, 2003.

³⁷ Machin et al. (2004).

³⁸ Lavy y Schlosser (2005).

³⁹ Cortes et al. (2015); Allensworth y Takako (2009); Allensworth i Nomi (2009/2013), obteniendo resultados similares.

⁴⁰ Meroni y Abbiati (2016).

Requadre 7. Factors d'èxit en reforç extraescolar segons la recerca

- La qualitat de l'ensenyament en aquests petits grups és tan important com la grandària. És molt important la formació dels tutors que l'imparteixen, el seguiment i el suport.
- Els grups no haurien de superar els sis alumnes, perquè quan el nombre d'alumnes supera aquesta xifra es redueix significativament l'efectivitat. Especialment en lectura, és més efectiu que siguin grups de més de dos alumnes.
- Adaptar l'ensenyament a les necessitats de l'alumnat i alinear-lo amb el currículum que s'està treballant mitjançant la comunicació estreta amb el professorat ordinari.
- És important la qualitat del *feedback* a l'alumnat.
- Fer difusió del programa per garantir que es coneix i que hi acudeixen els qui el necessiten.
- Fer l'aprenentatge atractiu i rellevant per a l'alumnat mitjançant exemples, activitats pràctiques i la incorporació del treball cooperatiu.
- Dissenyar una avaluació del programa, recollir dades i fer un seguiment i una avaluació de l'evolució de l'alumnat que hi participa.

Font: BECKETT et al. (2009); RUMBERGER et al. (2017); EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (2018).

Arreu de l'Estat, el pla PROA (Programes de Reforç, Orientació i Suport) és un exemple d'aquesta mena de política, que es va iniciar de manera experimental durant el curs 2004-2005, i en el curs 2011-2012, l'últim en què es va implementar, es va desenvolupar en un total de 4.236 centres educatius amb un pressupost de 120 milions d'euros, finançat a parts iguals pel Ministeri i les comunitats autònomes. El pla PROA, que incloïa un Programa d'Acompanyament Escolar (PAE) per a alumnes amb dificultats en l'últim cicle d'educació primària i els primers cursos d'educació secundària i un Programa de Suport i Reforç (PAR) a la secundària, dirigit a donar més recursos als centres docents desfavorits, va mostrar resultats positius en l'adquisició de competències per part dels alumnes, segons les avaluacions realitzades.⁴¹ Cal destacar que alguns dels suggeriments de millora que es van constatar en l'avaluació del PROA coincideixen amb factors clau d'èxit identificats en la recerca educativa.

Requadre 8. Què vam aprendre de les avaluacions del PROA?

PAE

- Les dues línies d'actuació van ser eficaces. El PAE va ser efectiu sobretot en lectura i matemàtiques.
- El programa va ser més efectiu conforme més anys alumnat i centres hi van participar.
- Necessitat de dur a terme una formació específica inicial del professorat i els monitors que el realitzaven, que en molts casos no es va produir.

PAR

- El PAR és la línia més eficaç a llarg termini i ho és en lectura i ciències.
- El programa va ser més efectiu conforme més anys alumnat i centres hi van participar i se'n va millorar la gestió.

⁴¹ García Perez i Hidalgo Hidalgo, 2014.

- Distingir i organitzar el treball en tres competències: acadèmiques i cognitives; metacognitives (aprendre a aprendre, autoregulació); socioemocionals (autoestima, relacions i conflictes).
- Necessitat de dotar de materials i recursos específics sobre pràctiques eficaces basades en l'evidència i que abastin les tres competències.
- Necessitat de fer més difusió del programa.
- La millora de la repetició és limitada i planteja la necessitat d'accions complementàries per reduir-la.
- Necessitat de millorar la coordinació amb els tutors de l'alumnat participant per alinear millor els objectius amb el currículum.
- Necessitat d'establir objectius clars de millora i els seus corresponents indicadors d'assoliment en el disseny del programa, especialment del progrés de l'alumnat.
- En el disseny del programa no es recullen els procediments i les dades necessàries per avaluar l'impacte en el progrés acadèmic de l'alumnat (es va fer amb PISA a posteriori).
- Millorar l'alineament amb altres programes extraordinaris per a centres desfavorits i assegurar que contribueixen a la millora sistèmica i sostenible.
- No sempre es parteix d'una autoavaluació de necessitats de millora del centre.
- Necessitat d'establir un projecte pluriennal estable amb una continuïtat garantida.
- És eficaç a l'hora de reforçar el paper dels tutors i orientadors en l'atenció a la diversitat.
- No s'aconsegueixen canvis cap a pràctiques organitzatives noves, que siguin inclusives o l'eficàcia de les quals estigui basada en l'evidència.
- Necessitat d'oferir suport tècnic i assessorament als centres per part de les administracions.
- Necessitat de dotar de materials i recursos específics sobre pràctiques eficaces basades en l'evidència.
- Necessitat d'establir objectius clars de millora i els seus corresponents indicadors quantificables d'assoliment en el disseny del programa, especialment del progrés de l'alumnat.
- En el disseny del programa no es recullen els procediments i les dades necessàries per avaluar l'impacte en el progrés acadèmic de l'alumnat (es va fer amb PISA a posteriori).

Font: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2012; García Pérez i Hidalgo, 2014.

LES NOSTRES RECOMANACIONS PER AL REFORÇ EDUCATIU EN EL NOU CURS

- ✓ Ampliar el **suport i el reforç educatiu** durant el pròxim curs, reeditant amb una major amplitud i millores el pla PROA per acompanyar durant el curs que ve els qui més patiran aquesta situació. Ha d'emmarcar-se en un nou pla o estratègia d'Èxit Escolar Equitatiu i Inclusiu, alineat amb els objectius de l'Agenda 2030 i ET202 que substitueixi l'antic Pla d'abandonament escolar 2014-2020. El Ministeri ha de dotar-lo d'un finançament que es transfereixi a les comunitats autònomes.
- ✓ Establir acords estables amb els centres d'una durada de 3 anys. Els acords tant amb centres com amb comunitats autònomes hauran de tenir objectius i indicadors d'assoliment quantificats, incloent-hi una reducció de la repetició.
- ✓ Mantenir la doble línia d'actuació del PROA: (i) alumnat en inferioritat de condicions – tutorització en grups reduïts; (ii) centres educatius desfavorits – finançament equitatiu per a projectes educatius de millora.

- ✓ Dotar de recursos extra, tant materials i d'instal·lacions (biblioteca, laboratoris i digitalització) com humans, els centres educatius amb alumnat desfavorit, que ja tenien dèficits, incloent-hi professorat de suport, PTSC (treballadors/as socials) i orientadors/psicòlegs.
- ✓ Iniciar el reforç a principis de setembre de manera intensiva per reenganxar-lo de cara al nou curs.
- ✓ Incloure com a objectiu de les tutories (antic PAE) el desenvolupament d'habilitats cognitives i no cognitives, de manera que es contemplin tres tipus d'habilitats: (a) cognitives, competències instrumentals; (b) habilitats metacognitives (aprendre a aprendre); (c) habilitats socioemocionals.
- ✓ Els grups de reforç no han superar els sis estudiants.
- ✓ Incloure en la línia de suport a centres (antic PAR) objectius específics no només de millora de resultats, sinó de desagregació, de diversificació de la composició social.
- ✓ Incloure una tercera línia, que doni suport a les altres, de desenvolupament de guies o orientacions de pràctiques eficaces basades en l'evidència científica que puguin proporcionar-se a centres educatius i professors/monitors d'acompanyament; i d'avaluació i sistematització de bones pràctiques dels centres del programa.
- ✓ El disseny del programa ha d'incloure: una avaluació rigorosa de l'impacte en l'alumnat amb una recollida de dades, un sistema de rendició de comptes, un pla de formació específica obligatòria per als tutors que realitzin la intervenció i condicionalitat o incentius per als centres per reduir la repetició.
- ✓ Adequar-lo de manera que pugui vehicular-se a través de programes autonòmics que ja estiguin funcionant amb èxit i que tinguin un disseny similar i afavorir la integració i reducció de programes de suport a centres desfavorits/prioritaris.
- ✓ Introduir elements de condicionalitat prèvia per a les CA, replicant el model dels fons estructurals i d'inversió de la UE (*enabling conditions* o condicionalitat *ex-ante*) que impulsin millores en les polítiques autonòmiques: han d'existir, almenys, plans o mesures de lluita contra la segregació escolar, de reducció de la repetició i plans de suport a centres desfavorits o "centres prioritaris".
- ✓ Prioritzar l'etapa d'educació primària.
- ✓ La tutoria de reforç ha d'arribar al 25 % de l'alumnat que es troba en risc de fracàs i abandonament tant a la primària com a l'ESO; és a dir, 1.200.000 estudiants. En el cas dels centres (PAR), hauria d'arribar a almenys el 10 % dels centres "gueto"; 1.800 centres de primària i secundària, no només secundària.

3.5 PRIORITZAR I CONDENSAR EL CURRÍCULUM EN EL PRÒXIM CURS

La desconexió de molts estudiants i la dificultat de dur a terme una educació a distància improvisada deixaran continguts del currículum d'aquest curs sense cobrir. L'alumnat es reincorporarà al curs següent amb un desfasament. Es tracta d'una problemàtica freqüent en contextos de conflicte o desastres naturals i aquí, de nou, podem aprendre de l'experiència de l'educació en emergències humanitàries. Una opció és prioritzar i condensar el currículum de diversos cursos des d'un enfocament competencial.

Requadre 9. Currículum condensat i competencial en els Programes d'Educació Accelerada (PEA) en emergències

Els Programes d'Educació Accelerada (PEA) són programes flexibles i adaptats en funció de l'edat, executats en un marc temporal breu, amb l'objectiu de donar accés a l'educació a infants i joves desfavorits, sense escolaritzar o amb un desfasament d'edat, inclosos aquells que han vist la seva educació interrompuda a causa de la pobresa, la discriminació o les situacions de conflicte o crisi. "Acceleren" el currículum de manera que l'alumnat pugui obtenir un nivell d'educació equivalent en un període més reduït i fer la transició al sistema ordinari. Els nivells d'acceleració en poden abastar en 1 sol any des de 1,25 anys del currículum d'educació primària (com a les Escoles de Primària del Comitè de Bangladesh per al Progrés Rural BRAC) fins a 3 anys del pla d'estudis (com a l'Escola per a la Vida de Ghana).

Per condensar els plans d'estudis, els PEA eliminen els solapaments i les repeticions de contingut, al mateix temps que garanteixen que les matèries es reforcin de manera mútua, basant-se en les competències. La condensació dels plans d'estudis pot aconseguir-se comprimint totes les matèries principals o utilitzant un pla d'estudis parcial que elimini les matèries que no són bàsiques, com ara l'Art, l'Educació Física i la Música. Els PEA tendeixen a centrar-se en les competències instrumentals relacionades amb la lectoescriptura i les matemàtiques.

A més de condensar el pla d'estudis, es necessita emprar un temps de treball més ampli i eficaç. Els PEA utilitzen enfocaments pedagògics "d'aprenentatge accelerat" que parteixen de les necessitats individuals dels estudiants, són actius i centrats en l'alumnat i treballen la motivació i les habilitats metacognitives.

Font: GTEA, 2017.

Encara que l'evidència sobre l'impacte dels dissenys curriculars és escassa, l'OCDE aposta per centrar-se més en les estratègies d'aprenentatge que a cobrir els temes.⁴² Una metanàlisi de diversos estudis mostra que un "currículum integrat", que connecta àrees d'estudi superant les fronteres de les assignatures i els temes i posa l'èmfasi en conceptes clau, té efectes positius estadísticament significatius en el rendiment tant en primària com en secundària. L'efecte és major en l'alumnat amb menor rendiment i ètnicament divers.⁴³ El TIMSS, un estudi que fa servir dades de l'avaluació internacional de les matemàtiques,

⁴² Faubert, B. (2012).

⁴³ Hattie, 2009.

conclou que els estudiants tenen més èxit als països amb un currículum més prioritzat i coherent que en aquells amb currículums replets amb temes separats.⁴⁴

Les reformes curriculars que s'estan posant en marxa en diferents punts del món van orientades al treball competencial i a la reducció de la seva extensió. A l'Àsia Oriental diversos països amb nivells alts de rendiment en avaluacions internacionals estan reduint els seus currículums per passar d'un enfocament centrat en el coneixement i la memorització a un focalitzat en el desenvolupament de competències. Hong Kong ha reduït a quatre les seves àrees d'aprenentatge, el Japó ha reduït en un 30 % el seu currículum formal i a Singapur s'ha eliminat un terç del currículum. Busquen un ús més flexible del currículum a les escoles que permeti el treball per projectes i basat en problemes, l'aprenentatge experiencial, la recerca i el debat.⁴⁵

En una línia similar, Portugal va posar en marxa el 2015 una reforma curricular que defineix el perfil d'objectius generals que ha d'assolir cada estudiant al final de l'educació obligatòria, un currículum bàsic essencial que redueix la sobrecàrrega i que, de forma pilot, ofereix voluntàriament als centres (200 el curs 2017/2018) una autonomia sobre una part del currículum i sobre els enfocaments pedagògics, de manera que puguin centrar-se més a aprofundir en l'aprenentatge i menys a cobrir continguts.⁴⁶

La necessitat de compensar els efectes del tancament dels centres educatius es presenta com una oportunitat per a un país on hi ha un consens ampli sobre la sobrecàrrega del currículum i la necessitat d'avançar en el treball per competències.

LES NOSTRES RECOMANACIONS PER ALLEUGERIR EL CURRÍCULUM

- ✓ Realitzar una adaptació dels currículums per al pròxim curs, amb la finalitat d'alleugerir i prioritzar-ne el contingut des d'un enfocament competencial, i incorporar-hi el contingut essencial que no s'hagi abordat durant aquest curs.
- ✓ Oferir formació, assessorament i suport des dels centres de professorat, la inspecció i els equips d'orientació per a l'adaptació curricular.
- ✓ Posar en marxa una reforma urgent del currículum de manera que es pugui reduir des d'un enfocament competencial.

3.6 ALTRES RECOMANACIONS PER AL PRÒXIM CURS

Beques i ajudes a l'estudi:

⁴⁴ OCDE, 2008.

⁴⁵ Banc Mundial, 2018.

⁴⁶ OCDE, 2018.

-
- ✓ Davant la desigualtat i, en molts territoris, baixa cobertura de les beques de menjador, transport i material, se n'ha de regular el dret fixant un llindar de renda mínima estatal.
 - ✓ Rebaixar a l'aprobat els requisits acadèmics d'accés a les beques i eliminar-los del càlcul de la quantia, ja que mai no ha estat tan injust com ara discriminar per rendiment acadèmic.
 - ✓ Ajustar temporalment els requisits de renda per tal que es puguin acreditar canvis sobreenvinguts de circumstàncies socioeconòmiques familiars.
 - ✓ Accelerar el pagament de les ajudes tenint en compte les dades acadèmiques i de renda dels dos anys anteriors.
 - ✓ Elevar la quantia fixa lligada a la renda (llindar 1), prioritàriament en l'etapa no universitària per cobrir el cost d'oportunitat que s'aproximi a unes "beques salari".
 - ✓ Mentre arriba el sistema de quanties fixes compromès, s'ha de regular de manera transparent un repartiment equitatiu de la quantia variable entre l'etapa no universitària i la universitat.

Plans de seguretat i salut:

- ✓ Fer una previsió, realitzada per experts en mesures sanitàries, de quines mesures seran necessàries de cara al pròxim curs en relació amb la contenció del virus, per reduir en la mesura que sigui possible el risc de contagi.
- ✓ Dissenyar plans de contingència per a emergències a nivell de centre educatiu partint de l'experiència acumulada.

Requadre 10. Un 'Pla Marshall' estatal i europeu per a l'equitat educativa postCOVID

Com hem indicat, que aquesta crisi no marqui educativament una generació depèn de si es posen en marxa avui polítiques educatives eficaces i ambicioses però realitzables. Que això sigui possible requerirà una inversió pública en educació, una aposta política per l'educació com a dret i com a inversió contracíclica enfront de la crisi tant a nivell estatal com europeu. Segons estimacions recents, les mesures necessàries per tancar les bretxes obertes se situen al voltant dels 5.000 milions d'euros (Fund. COTEC, 2020). L'educació ha de ser part dels plans de recuperació de la crisi i ha d'articular-se en quatre passos:

1. Dissenyar plans de cooperació territorial ben dotats pressupostàriament.
2. Reorientar els fons europeus 2014-2020.
3. Assegurar un Marc financer pluriennal de la UE 2021-2027 ambiciós que inclogui una garantia infantil que pugui destinar-se a polítiques d'equitat educativa.
4. Apostar per l'educació en els Pressupostos Generals de l'Estat 2021.

4 RECOMANACIONS CLAU PER A UN RETORN A LES AULES SENSE DEIXAR NINGÚ ENRERE

Aprenentatge a distància i bretxa digital

- ✓ Dotar els centres educatius i els estudiants de la tecnologia i la formació necessàries per tenir educació a distància, per assegurar que el sistema està preparat per afrontar situacions similars.
- ✓ Col·laboració publicoprivada amb les empreses de telecomunicacions per garantir l'accés gratuït a telèfon i Internet a les famílies amb menys recursos, de tal manera que es puguin fer tasques educatives.
- ✓ Garantir que l'accés i la descàrrega de materials didàctics i per a l'ensenyament no consumeixin dades, perquè l'alumnat pugui utilitzar els dispositius mòbils que tingui a la seva disposició.
- ✓ Assegurar els mitjans perquè els centres escolars puguin enviar material escolar a les famílies que ho necessitin, incloent-hi la impressió de documents en els casos en què sigui imprescindible per al desenvolupament de les activitats lectives. Per donar aquesta

possibilitat als centres escolars, es poden establir col·laboracions amb serveis de provisió d'aquests recursos i de missatgeria.

- ✓ Dotar de finançament les comunitats autònomes per reforçar la capacitat de les plataformes digitals de les conselleries d'educació, que actualment estan sotmeses a un major ús del que en alguns casos poden suportar.
- ✓ Posar a la disposició de famílies i estudiants un servei de suport tècnic per a possibles problemes i dubtes relacionats amb les tecnologies utilitzades.
- ✓ Promoure la comunicació entre professors i facilitar un espai per fer-ho, en el qual puguin compartir recursos i experiències relacionats amb la formació a distància.
- ✓ Mantenir la continuïtat de l'educació infantil assegurant que els i les educadores puguin mantenir la comunicació amb les famílies i proporcionar pautes de criança i estimulació, especialment a aquelles famílies més desfavorides.

Programes d'estiu

- ✓ Oferir finançament des del Ministeri a comunitats autònomes i ajuntaments per al desenvolupament de programes educatius d'estiu.
- ✓ Organitzar, sota la coordinació de les administracions educatives, una oferta extensa de programes educatius d'estiu gratuïts, suficient per cobrir almenys l'alumnat en una situació desfavorida, amb desfasament educatiu o que ha estat desvinculat.
- ✓ Assegurar la qualitat i l'accessibilitat incloent contingut acadèmic i d'educació emocional, grups reduïts (amb un màxim de 15 alumnes), de durada suficient (1 mes), personal format, activitats lúdiques enriquidores (esportives, artístiques i culturals), servei de menjador i, quan sigui necessari, de transport. Incorporar professorat, que s'ofereixi voluntari, en l'organització.
- ✓ Establir una col·laboració amb entitats socials i de temps lliure educatiu perquè puguin adaptar i ampliar l'oferta existent.
- ✓ Establir una coordinació amb el professorat per alinear els continguts amb les necessitats competencials de l'alumnat avaluades.
- ✓ Vincular excepcionalment la no repetició a l'assistència a programes d'estiu, principalment en les transicions d'etapa.

Curriculum

- ✓ Adaptar els currículums per al pròxim curs, amb la finalitat d'alleugerir i prioritzar el seu contingut des d'un enfocament competencial, i incorporar-hi el contingut essencial que no s'hagi abordat en aquest curs.
- ✓ Oferir formació, assessorament i suport des dels centres de professorat, la inspecció i els equips d'orientació per a l'adaptació curricular.

Posar en marxa una reforma urgent del currículum de manera que es pugui reduir des d'un enfocament competencial.

Tutoria, suport psicosocial i educació emocional

- ✓ Reforçar el paper de l'acció tutorial amb suports i mitjans perquè puguin comunicar-se, en línia o per telèfon, amb regularitat amb l'alumnat i amb les famílies. Donar una màxima prioritat al fet que els tutors mantinguin el contacte amb tots i cadascun dels seus estudiants, fent un seguiment individualitzat de la seva situació i el seu benestar.
- ✓ Reforçar plantilles d'equips d'orientació educativa i psicopedagògica i professorat tècnic de serveis a la comunitat (PTSC).
- ✓ Dur a terme programes de formació al professorat sobre suport psicosocial i educació emocional, i la manera d'incorporar-lo en la gestió de l'aula i la docència, així com sobre mecanismes de derivació i la manera d'identificar necessitats de suport especialitzat.
- ✓ Incloure l'educació emocional en els plans d'estudi, tant en el currículum com en l'acció tutorial.
- ✓ Establir plans de benestar psicosocial per al professorat i la resta del personal, ja que també s'hi han vist afectats, i oferir-los suport especialitzat.
- ✓ Incorporar més orientadors i professorat tècnic de serveis a la comunitat (PTSC) que atenguin necessitats específiques de l'alumnat.
- ✓ Crear grups d'autoajuda entre iguals per a mares, pares i estudiants amb necessitats particulars.
- ✓ Establir un sistema de derivació efectiu i ben comunicat per a casos que requereixen atenció especialitzada de salut mental.
- ✓ Oferir serveis de suport psicosocial al professorat.

Suport i reforç a l'alumnat i centres

- ✓ Ampliar el reforç educatiu en horari escolar i extraescolar durant el proper curs, reeditant amb una major amplitud el programa PAE (PROA) i altres programes autonòmics que sabem que funcionen, per acompanyar durant el curs que ve els qui més patiran aquesta situació.
- ✓ Dotar de recursos extra els centres educatius amb alumnat desfavorit, que ja tenien dèficits: professorat de suport, PTSC (treballadors/ores socials), psicòlegs...
- ✓ Iniciar el reforç al setembre de manera intensiva per reenganxar-lo de cara al nou curs.
- ✓ Enfocament estratègic: el PROA ha de ser un instrument d'un nou pla o estratègia d'Èxit Escolar Equitatiu i Inclusiu, que substitueixi l'antic Pla d'abandonament escolar 2014-

2020, alineat amb els objectius de l'Agenda 2030 i ET2020. Els fons han d'estar alineats a uns objectius, indicadors i metes d'equitat als quals caldrà donar seguiment a nivell autonòmic i de centre, a mode de "quadre de comandament". Ha d'incloure la repetició de curs, la segregació escolar, la titulació en ESO i l'abandonament escolar, preferiblement desglossant-ho per grups vulnerables.

- ✓ Partir de l'experiència positiva ja avaluada i dels factors d'èxit identificats.
- ✓ Posar en comú les experiències d'èxit de les comunitats autònomes que han continuat implementant programes similars (Andalusia, Castella i Lleó, Galícia, etc.) i identificar els factors d'èxit.
- ✓ Establir una definició clara i precisa de les actuacions contemplades, a diferència de PROEDUCAR.
- ✓ Mantenir la doble línia d'actuació del PROA: (i) alumnat en inferioritat de condicions – tutorització en grups reduïts; (ii) centres educatius desfavorits – finançament equitatiu per a projectes educatius de millora.
- ✓ Incloure com a objectiu de les tutories (antic PAE) el desenvolupament d'habilitats cognitives i no cognitives, de manera que es contemplin tres tipus d'habilitats: (a) cognitives, competències instrumentals; (b) habilitats metacognitives (aprendre a aprendre); (c) habilitats socioemocionals.
- ✓ Incloure en la línia de suport a centres (antic PAR) objectius específics no només de millora de resultats, sinó de desagregació, de diversificació de la composició social.
- ✓ Dotar els centres desfavorits de recursos extra tant materials i d'instal·lacions (biblioteca, laboratoris i digitalització) com humans, incloent-hi el professorat de suport, PTSC i orientadors.
- ✓ Incloure una tercera línia, que doni suport a les altres, de desenvolupament de guies o orientacions de pràctiques eficaces basades en l'evidència científica que puguin proporcionar-se a centres educatius i professors/monitors d'acompanyament; i d'avaluació i sistematització de bones pràctiques dels centres del programa.
- ✓ Acords plurianuals: sabem que augmenta l'èxit com més anys dura i que l'estabilitat n'afavoreix la implementació. Per tant, s'han d'establir acords de 3 anys amb els centres.
- ✓ Dissenyar i desenvolupar una formació específica obligatòria per als tutors que realitzin la intervenció.
- ✓ Disseny d'una avaluació rigorosa de l'impacte des del Ministeri incorporada en el disseny del programa, incloent-hi la metodologia de recollida de dades sobre el progrés de l'alumnat.
- ✓ Àmplia autonomia en la rendició de comptes a través de contractes-programa amb els centres, incloent-hi els objectius i els indicadors d'assoliment quantificats i la reducció de la repetició.

-
- ✓ Incloure la condicionalitat o els incentius per als centres a fi de reduir la repetició: establir com a requisit de participació de l'alumnat la no repetició, com a alternativa, i vincular una reducció proporcional a canvi de l'accés del centre al programa.
 - ✓ Adequar-lo de tal manera que pugui vehicular-se a través de programes que ja estiguin funcionant amb èxit i que tinguin un disseny similar i afavorir, així, la integració i reducció de programes de suport a centres desfavorits/prioritaris.
 - ✓ Introduir elements de condicionalitat prèvia per a les CA, replicant el model dels fons estructurals i d'inversió de la UE (*enabling conditions* o condicionalitat *ex-ante*), que impulsin millores en les polítiques autonòmiques: han d'existir, almenys, plans o mesures de lluita contra la segregació escolar, de reducció de la repetició i plans de suport a centres desfavorits o "centres prioritaris".
 - ✓ Incloure en els acords amb les CA metes concretes i quantificades que cal aconseguir.
 - ✓ Amb un enfocament preventiu respecte de l'etapa, donar una prioritat especial a l'educació primària, incloent aquests centres en el suport a centres (antic PAR).
 - ✓ Un enfocament preventiu respecte al perfil d'alumnat, incloent el nivell socioeconòmic i cultural familiar com a criteri prioritari i evitar que hi hagi manifestacions evidents i significatives en l'aprenentatge per incorporar-s'hi.
 - ✓ El programa ha de ser ambiciós en abast: la tutoria de reforç ha d'arribar al 25 % que es troba en risc de fracàs i abandonament tant a la primària com a l'ESO; és a dir, 1.200.000 estudiants. En el cas dels centres (PAR) hauria d'arribar a almenys el 10 % de centres "gueto"; 1.800 centres de primària i secundària, no només secundària.
 - ✓ Connectar la participació en el programa amb l'accés a beques i ajudes informant l'alumnat a través de tutors i equips d'orientació.

Beques i ajudes a l'estudi

- ✓ Davant la desigualtat, en molts territoris, baixa cobertura de les beques de menjador i material, regular-ne el dret fixant un llindar de renda mínima estatal.
- ✓ Rebaixar a l'aprobat els criteris de rendiment acadèmic d'accés i eliminar-los del càlcul de la quantia de les beques.
- ✓ Ajustar temporalment els requisits de renda permetent acreditar canvis sobrevinguts de circumstàncies socioeconòmiques familiars.
- ✓ Accelerar el pagament de les ajudes tenint en compte les dades acadèmiques i de renda dels dos anys anteriors.
- ✓ Rebaixar a l'aprobat els requisits acadèmics d'accés a les beques i eliminar-los del càlcul de la quantia, ja que mai no ha estat tan injust com ara discriminar per rendiment.

-
- ✓ Elevar la quantia fixa lligada a la renda (llindar 1), prioritàriament en l'etapa no universitària, per cobrir el cost d'oportunitat i aproximar-se a unes “beques salari”.
 - ✓ Mentre no arriba el sistema de quanties fixes compromès, s'ha de regular de manera transparent un repartiment equitatiu de la quantia variable entre l'etapa no universitària i la universitat.

Plans de seguretat i salut

- ✓ Una previsió, realitzada per experts en mesures sanitàries, de quines mesures seran necessàries de cara al pròxim curs en relació amb la contenció del virus, per reduir en la mesura que sigui possible el risc de contagi.
- ✓ Dissenyar plans de contingència per a emergències a nivell de centre educatiu partint de l'experiència acumulada.

5 QUÈ FA SAVE THE CHILDREN

Des del començament de la crisi sanitària, una de les prioritats de Save the Children ha estat precisament garantir que els nens i les nenes més vulnerables dels nostres programes puguin continuar amb la seva formació educativa i minimitzar el risc de desvinculació amb el centre i el possible abandonament escolar primerenc. Així, el primer objectiu de la intervenció desenvolupada expressament per a aquesta emergència, el programa “Al teu costat”, ha estat contribuir, durant 3 mesos, a sostenir el desenvolupament educatiu dels nens, les nenes i els adolescents durant l'emergència de la Covid-19, garantint l'equitat socioeducativa.

Per aconseguir aquest objectiu, l'organització s'ha marcat diferents activitats i fases, ateses les necessitats d'aquests nens i nenes:

- a) Tancament de la bretxa digital.** Al començament de la intervenció, un 40,8 % de les famílies no disposava de cap mena d'equip electrònic, el 59,2 % restant sí que tenia ordinador, i el 13 % no disposava d'accés a Internet. Així, el primer objectiu va suposar, en coordinació amb fundacions i empreses tecnològiques i de comunicació, proveir les famílies dels mitjans adequats per garantir no només que es pugui realitzar la intervenció, sinó que puguin seguir amb normalitat les activitats educatives plantejades per les seves escoles. Aquesta dotació de material s'ha completat amb un servei de suport tècnic per a l'ús de dispositius electrònics.

-
- b) Tutorització de nens i nenes.** Mentre duri l'emergència, els nens i les nenes rebran 4 hores setmanals d'assistència educativa. Les sessions s'impartiran a través d'eines digitals i les guiaran professionals educatius de la institució. La ràtio de les sessions serà d'1 a 4 estudiants, cosa que permet a l'educador interactuar amb facilitat amb el grup i destinar el temps necessari al suport educatiu de cadascun dels nens i nenes. Mitjançant aquesta actuació es pretén compensar la desvinculació amb l'aprenentatge, l'escola i els companys que pot provocar en aquests nens i nenes el tancament dels centres educatius.
- c) Pla educatiu individual amb cadascun dels nens i les nenes participants.** Aquest pla servirà de full de ruta en el seu suport individualitzat. Tots els participants incorporaran capacitats en planificació escolar, priorització i organització de tasques, i centraran el seu estudi, especialment, en les matèries de llengua, matemàtiques i anglès. L'objectiu d'aquesta acció és servir de reforç educatiu per als nens i les nenes d'aquelles àrees on hagi afectat més la retallada d'hores lectives.
- d) Suport a les famílies.** En aquests moments, és fonamental que les famílies se sentin acompanyades, de manera que puguin compartir les seves preocupacions i puguin generar un entorn més adequat per al suport i l'aprenentatge dels seus fills i filles. Aquest suport es realitza a través d'una línia telefònica atesa per professionals de l'àmbit psicosocial i preveu 1 h setmanal d'atenció individualitzada.
- e) Reforç educatiu en època d'estiu.** Conscients de la necessitat de revertir l'impacte negatiu que el tancament d'escoles hagi pogut tenir en l'alumnat més vulnerable, Save the Children es planteja la necessitat d'activar un acompanyament socioeducatiu durant el període estival perquè, a principi de curs, s'hagi reduït en la mesura que sigui possible la bretxa educativa. Aquesta fase d'intervenció mantindrà els elements citats anteriorment relatius a tutories i al Pla educatiu individual. Si les autoritats sanitàries ho permeten, es realitzarà de manera presencial, amb una ràtio màxima de 8 alumnes per aula. Si no fos possible, es mantindria la intervenció de manera virtual.
- f) Colònies urbanes d'estiu.** Aquesta intervenció es planteja amb el doble objectiu de reforçar l'aprenentatge de nens i nenes durant l'estiu i garantir que puguin desenvolupar el seu dret a l'oci i recuperar-se emocionalment. S'estableix un model d'intervenció que inclogui:
- i. Iniciatives educatives que permetin als nens i les nenes compensar les dificultats que hagin derivat del confinament i que permetin pal·liar “l'oblit estiuenc”.
 - ii. Proporcionar serveis d'atenció psicoterapèutica que facin costat a la recuperació emocional de nens, nenes i adolescents durant el període d'estiu i els propers mesos.

- iii. Fomentar, a través de l'educació no formal, un oci saludable per als nens i les nenes que fomenti la salut i els valors democràtics.
- iv. Posar a la disposició de les famílies participants un complement nutricional (dinar i/o esmorzar), garantint l'accés dels nens i les nenes a una alimentació saludable durant el període estival.

6 BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, M. A. (2016). «Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes?». A: *Què funciona en educació*, núm. 3, Fundació Jaume Bofill i Ivàlua.

ALEGRE, M.A.; TODESCHINI, F.; SEGURA, A. (2018). *¿Puede un programa de verano mejorar las oportunidades educativas del alumnado? Evaluación de impacto del Programa Èxit Estiu*. Madrid: Fundación Ramón Areces i Fundación Europea Sociedad y Educación.

ALLENSWORTH, E.; TAKAKO, N. (2009). «Double-dose algebra as an alternative strategy to remediation: effects on students' academic outcomes». A: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, any 2, núm. 2, p. 111–148.

ALEXANDER, K. L.; ENTWISLE, D. R.; OLSON, L. S. (2001). «Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective». A: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, any 3, núm. 23, p. 171-191.

ANANAT, E. A.; GASSMAN-PINES, A.; FRANCIS, D.; GIBSON-DAVIS, C. (2011). «Children Left Behind: The Effects of Statewide Job Loss on Student Achievement». A: *NBER Working Papers 17104*, National Bureau of Economic Research.

BAKER, M. (2013). «Industrial actions in schools: strikes and student achievement». A: *The Canadian Journal of Economics*, any 3, núm. 46, p. 1014–1036.

BELOT, M.; WEBBINK, D. (2010). «Do Teacher Strikes Harm Educational Attainment of Students?». A: *LABOUR*, any 4, núm. 24, p. 391-406.

BURKAM, D. T.; READY, D.; LEE, V. E.; LOGERFO, L. F. (2004). «Social-Class Differences in Summer Learning between Kindergarten and First Grade: Model Specification and Estimation». A: *Sociology of Education*, any 1, núm. 77, p. 1-31.

CARD, D.; KRUEGER, A. (1992). «Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the united states». A: *Journal of Political Economy*, any 1, núm. 100, p. 1-40.

-
- CHIN, T.; PHILLIPS, M. (2004). «Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap». A: *Sociology of Education*.
- BANC MUNDIAL (2018). «Educating for the future: the case of East Asia. Education for Global Development». A: *World Bank Blogs*.
- BANC MUNDIAL. (2020a). «Education response note to COVID-19 in Europe and Central Asia. BM Education Global Practice».
- BANC MUNDIAL. (2020b). «Education System's Response to COVID19. Guidance note».
- BANC MUNDIAL. (2020c). «The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning».
- BECKETT, M.; BORMAN, G.; CAPIZZANO, J.; PARSLEY, D.; ROSS, S.; SCHIRM, A.; TAYLOR, J. (2009). *Structuring out-of-school time to improve academic achievement: A practice guide (NCEE #2009-012)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- COELLI, M. B. (2011). «Parental job loss and the education enrolment of youth». A: *Labour Economics*, any 1, núm. 18.
- COOPER, H.; ET AL. (2000). «Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review». A: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, any 1, núm. 65, p. 1-127.
- CORTES K. E.; GOODMAN, J. S.; NOMI, T. (2015). «Intensive Math Instruction and Educational Attainment Long-Run Impacts of Double-Dose Algebra». A: *The Journal of Human Resources*, any 1, núm. 50, p. 108-158.
- DOWNEY, D.; HIPPEL, P.; HUGHES, M. (2008). «Are “failing” schools failing? Using seasonal comparison to evaluate school effectiveness». A: *Sociology of Education*, any 3, núm. 81, p. 242-270.
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (2018). «Small group tuition». A: *Teaching and Learning Toolkit*. Londres: Education Endowment Foundation.
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (2019). «Summer schools». A: *Teaching and Learning Toolkit*. Londres: Education Endowment Foundation.

-
- EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION (2020). *Remote Learning, Rapid Evidence Assessment*. Londres: Education Endowment Foundation.
- EIDE, E.; SHOWALTER, M. H. (1998). «The effect of school quality on student performance: a quantile regression approach». A: *Economics Letters*, any 2, núm. 58, p. 345-50.
- FALCH, T.; NYHUS, O. H.; STRØM, B. (2014). «Causal Effects of Mathematics». A: *Labour Economics*, núm. 31, p. 174-187.
- FARBMAN, D.; KAPLAN, C. (2005). *Time for a Change: The Promise of Extended-Time Schools for Promoting Student Achievement*. Boston: Massachusetts 2020.
- FAUBERT, B. (2012). «A literature review of school Practices to overcome school failure». Education Working Paper N°68. OCDE.
- FUCHS, T.; WOESSMANN, L. (2007). «What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA data». A: *Empirical Economics*, any 2-3, núm. 32, p. 433-464.
- FUNDACIÓN COTEC (2020). *COVID-19 Y EDUCACIÓN: problemas, respuestas y escenarios*. Madrid: Fundación Cotec.
- GERSHENSON, S. (2013). «Do Summer Time-Use Gaps Vary by Socioeconomic Status?». A: *American Educational Research Journal*, any 6, núm. 50, p. 1219–1248.
- GLASS, G. V. (2002). «Time for school: Its duration and allocation». A: MOLNAR, W. A. *School Reform Proposals: The Research Evidence*. Greenwich: Information Age Publishing Inc., p. 79-93.
- GROGGER, J. (1996). «Does school quality explain the recent black/white wage trend?». A: *Journal of Labor Economics*, any 2, núm. 14, p. 231–53.
- GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN ACELERADA GTEA (2017). *Guía sobre los principios de la educación acelerada. Guía para diseñadores, ejecutores, evaluadores y organismos de programas de educación acelerada*. UNHCR.
- HANSEN, B. (2013). «School year length and student performance: Quasi-experimental evidence». Disponible a: SSRN.
- HATTIE, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.

- HECKMAN, J.; ICHIMURA, H.; TODD, P. (1997). «Matching as an Econometric Evaluation Estimator». A: *Review of Economic Studies*, núm. 65, p. 261–294
- HEYNS, B. (1987), «Schooling and cognitive development: Is there a season for learning?». A: *Child Development*, any 5, núm. 58, p. 1151-1160.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIAS INEE (2018). *Nota de Orientación sobre apoyo psicosocial. Facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación*. Nova York: INEE.
- JACOB, B.; LEFGREN, L. (2004). «Remedial education and student achievement: a regression-discontinuity analysis». A: *Review of Economics and Statistics*, any 1, vol. 86, p. 226–44.
- JAUME, D., WILLÉN, A. (2019). «The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina». A: *Journal of Labor Economics*, 37 (4), p. 1097–1139. Disponible a: <<https://doi.org/10.1086/703134>>.
- JENSEN V. M. (2013). «Working Longer Makes Students Stronger? The Effects of Ninth Grade Classroom Hours on Ninth Grade Student Performance». A: *Educational Research*, any 2, núm. 55, p. 180-194.
- LAVY, V. (2012). «Expanding school resources and increasing time on task: effects of a policy experiment in Israel on student academic achievement and Behavior», NBER Working Paper 18369.
- LAVY, V.; SCHLOSSER, A. (2005). «Targeted remedial education for under-performing teenagers: costs and benefits». A: *Journal of Labor Economics*, any 4, núm. 23, p. 839-74.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). «Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo Curso 2010/11. Informe de Resultados». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2020). «EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2019». Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- MACHIN, et al. (2004). «Improving pupil performance in English Secondary Schools: excellence in cities». A: *Journal of the European Economic Association*, abril-maig de 2004, núm. 2, p. 396–405
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S.; MOLINA, P. (2019). «Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina». *Papers* 2019, 104/2, p. 279-303.

- NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE (2019). *Shaping Summertime Experiences: Opportunities to Promote Healthy Development and Well-Being for Children and Youth*. Washington, DC: The National Academies.
- NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION (2009), «Time and learning». A: *Education Policy White Paper*, Washington D.C.
- OCDE (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: CERI-OCDE.
- OCDE (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA. París: OECD Publishing.
- OCDE. (2018). «Trends Shaping Education Spotlight 14 Good vibrations : Students ' well -being».
- OCDE (2018). «Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review».
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. París: OECD.
- OCDE. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19. Pandemic of 2020*. París: OCDE.
- OCDE (2020). *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. París: OCDE.
- PISCHKE, J. S. (2007). «The impact of length of the school year on student performance and earnings: evidence from the German short school years». A: *Economic Journal*, any 4, núm. 117, p. 1216-42.
- REGE, M.; TELLE, K.; VOTRUBA, M. (2011). «Parental job loss and children's school performance». A: *The Review of Economic Studies*, any 4, núm. 78.
- RUIZ-VALENZUELA, J (2015). «Job Loss at Home: Children's School Performance during the Great Recession in Spain», CEP Discussion Paper 1364. Londres: London School of Economics.
- RUIZ-VALENZUELA, J. (2020a). «Intergenerational effects of employment protection reforms». A: *Labour Economics*, 62, 101774.
- RUIZ-VALENZUELA, J. (2020b). «Pérdida de empleo e inseguridad laboral en tiempos del Covid-19: posibles efectos en el desempeño educativo de los hijos». *EsadeEcPol Insight #7*.
- RUMBERGER, R.; ADDIS, H.; ALLENSWORTH, E.; BALFANZ, R.; BRUCH, J.; DILLON, E.; DUARDO, D.; DYNARSKI, M.; FURGESON, J.; JAYANTHI, M.; NEWMAN-GONCHAR, R.; PLACE, K.; TUTTLE, C. (2017). *Preventing dropout in secondary schools (NCEE 2017-4028)*. Washington, DC: National Center

for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- SCHMIDT, M. E.; ANDERSON, D. R. (2007). *The Impact of Television on Cognitive Development and Educational Achievement. Children and Television: Fifty Years of Research*. Mahwah (Nova Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- STEVENS, A. H.; SCHALLER, J. (2011). «Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement». A: *Economics of Education Review*, any 2, núm. 30.
- VON HIPPEL, P. T.; BROH, B. A.; DOWNEY, D. B. (2004). «Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year». A: *American Sociological Review*, any 5, núm. 69, p. 613–635.
- WIGELSWORTH, M.; VERITY, L.; MASON, C.; HUMPHREY, N.; QUALTER, P.; TRONCOSO, P. (2019). *Primary Social and Emotional Learning: Evidence review*. Londres: Education Endowment Foundation.
- WOESSMANN, L. (2001). «Why Students in some countries do better. International evidence on the importance of education policy». A: *Education Matters*, estiu 2001, p. 67-74.
- WOESSMANN, L. (2003). «Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence». A: *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, any 2, núm. 65, p. 117-170.
- Zimmer, R.; Hamilton, L.; Christina, R. (2010). «After-School Tutoring in the Context of No Child Left Behind: Effectiveness of Two Programs in the Pittsburgh Public Schools». A: *Economics of Education Review*, any 1, núm. 29, p. 18-28.