
Anàlisi d'experiències internacionals de les principals Actuacions dels Plans Educatius d'Entorn 0-20

Espais diversificats de suport a la tasca escolar

Encàrrec de Subdirecció General de Suport i Atenció a
la Comunitat Educativa del Departament d'Educació

Informe definitiu

Gener de 2020

Coordinació: Jordi Sanz (Ivàlua)

Equip de treball: Sarai Samper (D-CAS), Marc Collado (D-CAS)

Entitat promotora: Institucions membres d'Ivàlua



Índex

1. Introducció.....	1
2. Descripció de l'actuació i resum del seu fonament lògic	1
3. Com es tracta la mateixa problemàtica a nivell internacional ?	2
3.1 L'efectivitat d'experiències internacionals	12
3.2 Aprenentatges i barreres a tenir en compte en la implementació	12
4. Una experiència que funciona.....	13
5. Proposta d'outcomes intermedis	16
6. Bibliografia.....	20

1. Introducció

Els Plans Educatius d'Entorn 0-20 (d'ara endavant PEE 0-20) es concep com un instrument per donar una resposta integral i de tipus comunitària a les necessitats educatives de l'alumnat més enllà de l'àmbit acadèmic. A la pràctica, pretén construir una xarxa estable i continua de suport a la comunitat educativa de 0 a 20 anys, que possibiliti continuar el treball formatiu fora de l'escola amb la col·laboració dels diferents recursos municipals, així com d'altres entitats culturals, socials i esportives.

Per avançar en el seu desplegament territorial, es planteja revisar l'evidència existent d'actuacions dels PEE 0-20 identificades com a prioritàries per part de la Subdirecció General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa del Departament d'Educació.

Per tal de fer operativa la revisió de l'evidència, s'ha elaborat una graella dels principals aspectes a cercar per cada una de les actuacions. Aquesta graella conté sis apartats: la teoria del programa, com es tracta la mateixa problemàtica a nivell internacional, l'efectivitat d'experiències internacionals, aprenentatges i barreres a tenir en compte en la implementació, un exemple d'experiència 'que funciona' i, finalment, una proposta breu d'indicadors d'outcomes intermedis.

A continuació presentem la revisió d'evidència relativa als **Espais diversificats de suport a la tasca escolar.**

2. Descripció de l'actuació i resum del seu fonament lògic

El model clàssic d'educació estandarditza l'ensenyament d'una sèrie de matèries avaluant, posteriorment, en els alumnes, el grau de comprensió i assimilació d'aquestes. Si el procés lectiu es desenvolupa de manera homogènia i amb nivells similars de comprensió entre la totalitat dels alumnes d'un curs, classe o grup, aquest avançarà a un mateix ritme, permetent al professor/tutor aprofundir en nous coneixements aplicats sense que cap alumne es quedi darrere. Malauradament, aquesta homogeneïtat en grups i/o classes del model tradicional rarament es dona i els alumnes que presentin dificultats amb segons

quines matèries s'arrisquen a no acabar d'assimilar una fluïdesa en les mateixes o en arrossegar un dèficit de coneixements al llarg de múltiples cursos.

Les classes de reforç, o les acadèmies en horaris no lectius, han estat sempre una de les solucions davant les dificultats d'arribar a un nivell necessari en una o diverses matèries. Aquest tipus de conjunt d'activitats, vist en múltiples ocasions per l'alumne en qüestió com un fracàs personal per no assolir certs estàndards, poden estar o no coordinades amb les activitats lectives habituals. La seva avaluació, tant pels resultats com pels motius pels quals es dona el rendiment deficitari, és normalment insuficient a l'hora d'identificar la problemàtica de base.

Mitjançant activitats i tallers de reforç diversificat, coordinats entre escola, tutors i pares i mares, és possible aconseguir que l'activitat formativa de l'alumne no sols quedi orientada, sinó que es recondueixin les possibles caigudes en el seu rendiment. Aquest tipus de tallers, que requereixen la implicació de múltiples actors, no tenen utilitat si no s'han fet passos prèviament: la identificació de les causes de dèficit al rendiment, una avaluació preliminar que determini el model d'actors a implicar en un possible programa per solucionar-ho i l'establiment de protocols de comunicació entre els mateixos per dur-la a terme.

Els espais de suport educatiu diversificats responen a dos objectius estratègics:

1. Crear una xarxa educativa d'abast territorial capaç d'optimitzar els recursos de la zona i articular una proposta global, efectiva i diversificada de tallers de suport a la tasca escolar.
2. Oferir una proposta diversificada de tallers que s'adapti a les necessitats i interessos de l'alumnat i contribueixi de manera efectiva a l'assoliment de les competències bàsiques.
3. Crear espais d'interacció comunitària i relació entre diferents centres escolars de l'àmbit territorial designat com a preferent, per tal d'afavorir la inclusió social i la igualtat d'oportunitats.

3. Com es tracta la mateixa problemàtica a nivell internacional ?

Tenint en compte tant els dos objectius estratègics dels tallers de suport educatiu diversificats, com alguns dels objectius operatius (formació de

monitors/facilitadors dels tallers, coordinació de les actuacions, avaluació, tallers en temps extraescolar, reforç socioemocional, desenvolupament d'habilitats...), hem identificat evidències en tres línies d'actuació:

- Serveis d'educació complementària a primària i secundària a Estats Units, a partir d'avaluacions d'instituts d'anàlisi com el Center for American Progress (Heinrich & Burch 2011) i de documentació del propi Departament d'Educació d'Estats Units.
- Programes de suport i acompanyament escolar individualitzat al Regne Unit, en els àmbits de lectura i matemàtiques, a partir d'avaluacions de programes amb evidència d'impacte segons Education Endowment Foundation i Evidence for Impact.
- Mentoria i acompanyament social i emocional als alumnes de secundària en risc d'abandonament escolar a Estats Units, a partir de revisions d'evidències efectives de What Works Clearinghouse.

Supplemental educational services (SES) a Estats Units

La llei educativa nord-americana No Child Left Behind es marcava com a objectiu tancar la bretxa d'assoliment en l'educació pública. La llei marca que les escoles públiques (tant de primària com de secundària) han d'assolir progressos anuals adequats en les puntuacions dels exàmens. Les escoles que no hagin realitzat progressos anuals adequats durant almenys dos anys consecutius han d'oferir per llei als fills i filles de famílies amb nivell socioeconòmic baix l'oportunitat de rebre ajuda acadèmica addicional o serveis educatius complementaris (*supplemental educational services*, SES). Aquests són serveis de tutoria (o altres serveis de suport acadèmic) que s'ofereixen sense cost fora de la jornada escolar, per part de proveïdors públics o privats (sobretot privats) que hagin estat aprovats per l'estat: empreses d'àmbit nacional, organitzacions locals sense ànim de lucre, organitzacions religioses, institucions d'educació superior o els mateixos districtes escolars locals (Beckett et al 2009; Heinrich & Burch 2011)

Segons un estudi del Departament d'Educació d'Estats Units (2004) sobre la implementació de serveis educatius complementaris a cinc districtes del país, les accions clau a realitzar són:

- Incloure l'essència dels serveis educatius complementaris: integrar els serveis dins de l'estructura organitzativa de l'escola, identificar possibles barreres, fer que els serveis siguin una part complementària dels programes d'aprenentatge de temps estès (escoles a temps complet).

- Construir relacions amb els proveïdors amb qui es posaran en marxa els serveis: identificar proveïdors, acordar què és el que s'espera del servei.
- Informar i difondre el servei als pares i mares.
- Marcar uns objectius clars i monitoritzar el progrés: elaborar plans d'aprenentatge individual per a cada alumne i fer-ne fitxes de seguiment, compartir les dades i l'assoliment d'objectius, fer seguiment de l'assistència, avaluar el progrés de l'alumne, i establir mecanismes regulars per informar professors i famílies d'aquest progrés.

Heinrich & Burch (2011) identifiquen a la literatura alguns factors d'èxit:

- Duració dels tallers consistent i sostinguda.
- Formació de grups petits (no major a una ràtio 10:1, tot i que quant menor, millor).
- Currículum ric en contingut, diversificat segons les necessitats dels alumnes i connectat amb els aprenentatges durant la jornada escolar.
- Forma d'instrucció variada (estructurada o més lliure, treball independent o col·lectiu), activa (sense el típic format de fitxes), centrada en el desenvolupament d'habilitats, seqüenciada per anar assolint objectius, i explícita en les habilitats específiques que es vol aconseguir.
- Relacions positives entre facilitadors, alumnes i companys de taller.
- Relació entre facilitadors del taller, professors i direcció del centre: transmissió del contingut, de coneixements pedagògics, suport continu i avaluació constructiva.

Mitjançant una observació sistemàtica a 99 sessions de suport educatiu, Burch, Good i Stewart (2010) van veure que els tallers de suport educatiu seguien mantenint una estructura de classe tradicional amb un grup-classe, amb el mateix format que la resta de la jornada escolar, més que no pas una atenció individualitzada i activitats focalitzades en l'alumne. Com a contrapunt positiu, van identificar que els facilitadors de les sessions majoritàriament adoptaven actituds que engrescaven la participació, d'escolta activa i de crítica constructiva cap als alumnes.

Pel que fa al nivell d'evidència, Heinrich & Burch (2011) confirmen una relació forta entre la intensitat dels serveis educatius complementaris (nombre d'hores ateses) i la seva efectivitat. La intensitat de la intervenció està en part lligada al cost per hora que pagui el districte pel servei, que determinarà el nombre d'hores de suport que es puguin lliurar a un determinat alumne. L'ús del temps per a la

instrucció per part dels proveïdors i el flux d'assistència dels estudiants també afecta el nivell i la qualitat del servei.

L'experiència dels serveis educatius complementaris a Estats Units mostren quins aspectes cal millorar dels tallers de suport educatiu (Heinrich & Burch 2011):

- Els alumnes que participen en el servei necessiten obtenir més hores d'instrucció de més qualitat i adequadament diferenciades perquè el servei sigui eficaç.
- Les administracions públiques han de controlar millor la qualitat i la forma de prestació del servei, fent una anàlisi més a fons del que fan els proveïdors en cada hora d'instrucció del servei.
- Els recursos del servei s'han d'adreçar principalment a alumnes amb notes més baixes, a nous que estiguin aprenent la llengua, i a alumnes amb diversitat funcional.
- Per augmentar l'èxit del servei, cal una major coordinació de les administracions, els proveïdors del servei i els facilitadors dels tallers de suport, i els professors i pares.

Programes de suport individualitzat al Regne Unit

Al Regne Unit, existeixen diferents evidències de programes individualitzats de suport i reforç escolar (*one-to-one tuition*) dirigits particularment als alumnes de primària amb menor rendiment acadèmic, i que han tingut evidència contrastada d'efectivitat. Els programes identificats es dirigeixen al reforç d'habilitats bàsiques com la lectura i les matemàtiques.

Pel que fa als tallers de suport a la lectura, identifiquem dos programes: REACH i Switch-on.

REACH

REACH és un programa de suport per millorar la comprensió i la precisió lectora dels alumnes d'11 i 12 anys amb dificultats lectores, seleccionats amb un test de lectura de paraules. Està facilitat per professors ajudants als quals se'ls va donar formació prèvia sobre la tasca, i que feien sessions individuals amb els alumnes participants al programa de 35 minuts de duració, 3 vegades per setmana, durant 20 setmanes. El programa estava integrat en la jornada escolar, i es desenvolupava traient els alumnes fora de classes que no fossin de llengua. La

intervenció consistia en realitzar lectures amb acompanyament del professor ajudant, que anava corregint els errors, a partir dels quals es basaven les sessions següents. Alhora, es feia treball específic sobre fonemes i identificació de noves paraules. Una segona versió del programa es centrava més en la comprensió lingüística, fent treball inferencial, redacció narrativa a partir de la lectura, i millora del vocabulari.

Segons l'avaluació de Sibieta (2016) per a Education Endowment Foundation, els alumnes participants en la intervenció del programa REACH inicial van experimentar l'equivalent a uns quatre mesos d'avanç addicional de mitjana, en comparació amb un grup de control. Per als alumnes que van rebre la intervenció en la seva versió ampliada a la comprensió lingüística, la xifra va ser de fins a sis mesos d'avanç.

Switch-on

Switch-on és una intervenció intensiva d'alfabetització desenvolupada a les escoles de Nottinghamshire, amb l'objectiu de millorar les habilitats lectores dels alumnes d'entre 7 i 11 anys amb problemes d'alfabetització. Està facilitada per professors assistents que porten a terme sessions diàries de suport de 20 minuts durant un període de 10 setmanes.

Hi ha dos tipus de sessions: Switch-on Reading i Switch-on Writing. A cada sessió de Switch-on Reading es rellegia un text que hagués sigut llegit de forma independent per l'alumne almenys dos cops, es recollien els elements de millora, i s'acompanyava la lectura d'un nou text amb nou vocabulari, per tal de practicar la fonètica i alhora la comprensió mitjançant preguntes i discussions. A cada sessió de Switch-on Writing, es llegia un text que hagués sigut llegit abans per l'alumne, es parlava sobre la història i s'escollien frases per escriure-les amb el suport del professor assistent.

Segons l'avaluació de Gorard, See i Siddiqui (2014), la intervenció Switch-on en la seva variant Reading va ser efectiva per als alumnes amb menor nivell de destresa lectora i en les edats més grans (quasi en la transició cap a secundària), fent 3 mesos més de progrés en comparació amb els alumnes en la mateixa situació que no van rebre la intervenció.



Es pot veure un vídeo sobre la intervenció Switch-on fent clic [aquí](#).

Pel que fa als tallers de matemàtiques, hem identificat una experiència amb resultats efectius: *Numbers Count*.

Numbers Count

Numbers Count és una intervenció en matemàtiques per a alumnes de primària, posada en marxa pel programa Every Child Counts del Departament d'Educació del Regne Unit. Es pot prestar individualment o amb un grup reduït de fins a tres alumnes. El suport el facilita un professor assistent contractat per l'escola, en un format de tres sessions de 30 minuts a la setmana durant 12 setmanes. El programa s'inicia amb una diagnosi detallada de les mancances i necessitats de l'alumne, a partir de la qual es planifica un programa a mida per a cada alumne. Les sessions se centren en el treball de nombres i en el càlcul. El facilitador de la sessió es coordina amb els pares i amb els tutors, per tal d'informar del progrés de l'alumne i alhora compartir els coneixements que cal treballar amb l'alumne.

Segons l'avaluació de Torgerson et al (2013), mitjançant una prova controlada aleatòria, es van identificar efectes positius en l'assoliment de matemàtiques en els alumnes participants respecte els no participants, amb un nivell d'evidència fort segons Evidence 4 Impact.

Es pot consultar més informació sobre la intervenció i un vídeo il·lustratiu fent clic [aquí](#).



Mentoria i acompanyament en el suport educatiu a secundària

Segons la revisió de Rumberger et al (2006) per a What Works Clearnighouse sobre evidències de prevenció de l'abandonament escolar, hi ha tres tipus d'alumnes que poden necessitar suport individualitzat a l'educació secundària:

1. Alumnes que s'han quedat en el camí. Per exemple, estudiants amb absentisme crònic (menys d'un 90% d'assistència), que suspenen assignatures troncal, o que tenen freqüents incidències de comportament.
2. Alumnes que no van respondre satisfactòriament a una intervenció precoç, o que no milloren malgrat el seguiment.
3. Alumnes que s'enfronten a problemes personals múltiples o aguts. Per exemple, que hagin patit situacions traumàtiques, que s'hagin quedat sense llar o que estiguin vivint un embaràs.

Rumberger et al (2006), a partir de la revisió de 8 estudis en els quals es troben efectes positius en reducció de l'abandonament o en millora de la graduació escolar, identifiquen amb un nivell d'evidència moderat que un factor d'èxit és la provisió de suport intensiu i individualitzat per a alumnes que encaixin amb alguns d'aquests tres perfils que acabem de descriure. Aquestes són algunes de les característiques dels programes que han donat resultats positius:

- Assignar una persona que faci de mentora a cada alumne identificat com a necessitat de suport individualitzat. La tasca principal del mentor és ajudar a l'alumne a reenganxar-se al camí cap a la graduació escolar. Els mentors proporcionen als alumnes i les seves famílies una connexió de confiança amb l'escola, i poden actuar com a enllaç entre els alumnes, les seves famílies i el personal de l'escola.
- Elaborar un "menú" d'opcions de suport, tant dins de l'escola com a l'entorn comunitari, que els mentors puguin utilitzar per ajudar els estudiants. Per exemple: reforç acadèmic, intervencions de comportament, tutories, serveis d'atenció a necessitats bàsiques (alimentació, material escolar), planificació de l'educació postobligatòria, sistema de recompenses i suport per a les famílies. Es parla de "menú d'assistència" perquè alguns alumnes poden necessitar intervencions més bàsiques (un rol del mentor més d'acompanyament, donant *feedback* sobre el seu progrés acadèmic, donant suport anímic per seguir estudiant, aportant estratègies de resolució de problemes), i d'altres poden necessitar intervencions més intenses (com ara grups d'habilitats socials, sessions de resolució de problemes amb la família, signatura de cartes de compromís de rendiment acadèmic, i ajuda per connectar amb activitats extraescolars).

Així doncs, a part dels suports estrictament acadèmics, l'èxit dels tallers de suport a l'educació secundària segons Rumberger et al (2006) requereix un rol de mentoria i d'acompanyament social i emocional.

La tasca mixta de suport acadèmic i mentoria es veu reflexada en experiències de Regne Unit com el Graduate Coaching Programme (Lord et al 2015) o el Tutor

Trust (Buchanan et al 2015; Torgerson et al 2018), que consisteixen en la col·laboració d'estudiants universitaris o recent graduats per fer acompanyament i suport a alumnes de primària i secundària, amb resultats molt positius tant acadèmics (llengua i matemàtiques) i no acadèmics (autoconfiança, disciplina, etc.). Revisem aquesta evidència de forma destacada a l'Apartat 4.

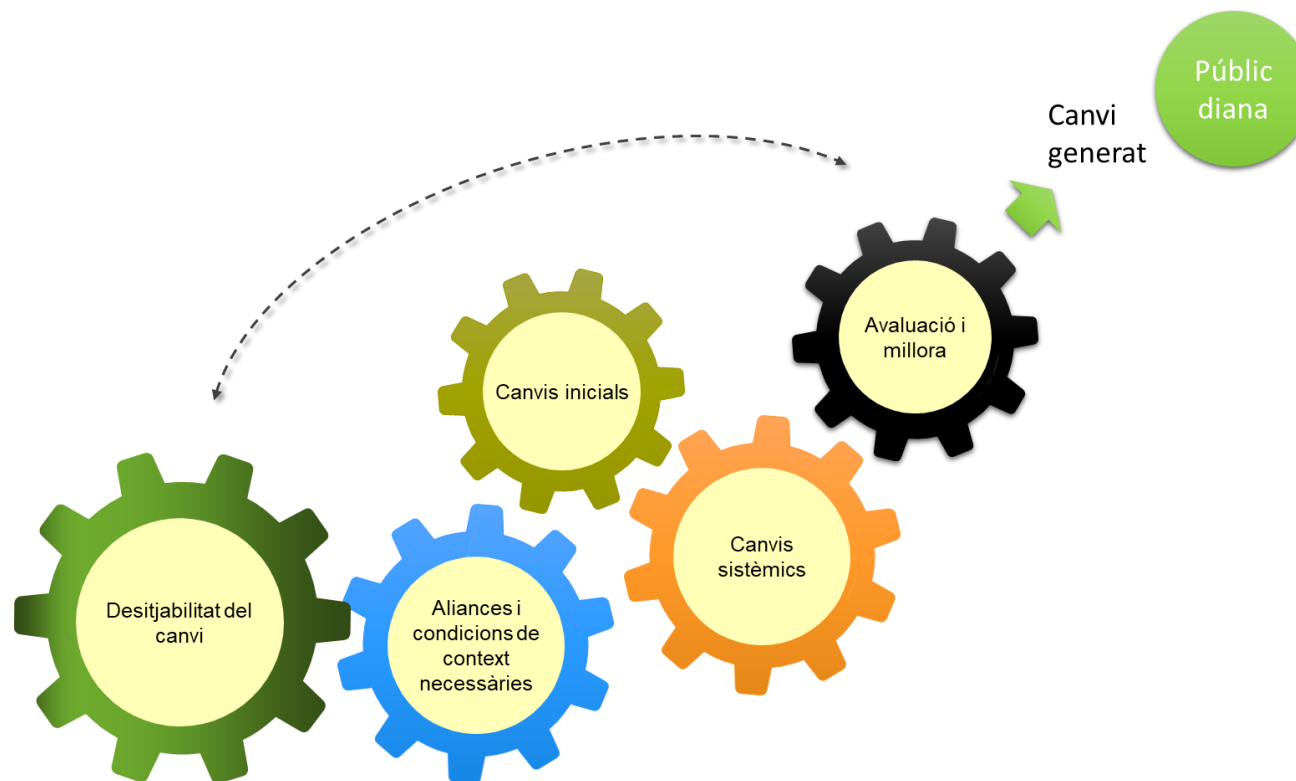
Apunt final: no qualsevol programa de suport educatiu en horari extraescolar funciona

Una suposició habitual és que els programes extraescolars proporcionen experiències positives i acadèmicament enriquidores, però no està clar quines són les estructures del programa que efectivament generin millores en els resultats acadèmics dels alumnes. Per exemple, l'avaluació del programa 21st Century Community Learning Centers (realitzada l'any 2003), que era el programa de suport extraescolar de més envergadura d'Estats Units, no va mostrar efectes en el rendiment acadèmic. Així doncs, afegir temps a la jornada dels alumnes no necessàriament els beneficia, cal que hi hagi una estructuració que faciliti l'aprenentatge i la retenció del material ofert al suport educatiu (Beckett et al 2009)..

Un possible factor clau és la necessitat de dedicar recursos per tal que els alumnes rebin una quantitat mínima d'hores de suport. Segons els resultats de l'avaluació dels programes AfterSchool, promoguts per l'Institut de Ciències de l'Educació (IES) del govern d'Estats Units (Black et al 2008), els programes de suport extraescolar en matemàtiques per alumnes de primària que van rebre una mitjana de 57 hores anuals d'instrucció (per sobre de les 30-40 hores que reben de mitjana els estudiants del servei educatiu complementari que hem comentat a l'inici d'aquest capítol) mostraven millores estadísticament significatives en els resultats de matemàtiques després d'un any, en comparació amb els estudiants d'un programa extraescolar regular.

Àmbit d'actuació	Destinataris principals de l'acció: Quin és el públic diana?	Arguments sobre la desitjabilitat del canvi: Quina es la realitat que volen canviar i per què?	Aliances i factors contextuals necessaris: Quins aliats i condicions de context son necessaris per fer viable l'acció?	Canvis inicials Per on comencen?	Canvis sistèmics Com consoliden i fan sostenible l'acció?	Avaluació Com avaluen els seus resultats i impacte?	Evidències d'impacte Quines evidències hi ha sobres els canvis (impacte) generats?	Aprentatges Quins reptes de millora han extret de l'avaluació?
Supplemental educational services (EE UU)	Alumnes de primària i secundària	No assoliment de millores del rendiment acadèmic d'una escola durant 2 anys seguits	Comptar amb una oferta de proveïdors públics i privats Difusió a famílies	Provisió de serveis educatius complementaris a l'alumnat en situació de risc Plans d'aprenentatge individuals	Currículum ric en contingut, diversificat i alineat amb l'escola Instrucció amb grups petits Coordinació entre proveïdor, escola i família	Enquestes a totes les parts Observació sistemàtica Millores nominals en el rendiment acadèmic	A major dedicació d'hores i una instrucció orientada i dirigida, millors resultats	Estructura de classe tradicional (poc individualitzada) Revisar la dedicació d'hores a instrucció
Programes de suport individualitzat (Regne Unit)	Alumnes de primària	Alumnes de la segona etapa de primària que es queden enrere en habilitats troncal (lectura, matemàtiques)	Disposar de professors assistents o estudiants universitaris	Detecció d'alumnes en risc Desenvolupament d'un programa de reforç en lectura i matemàtiques	Individualització del programa Millora de les habilitats Reintroducció de l'alumne a la classe	Proves controlades aleatòries (comparació de rendiment amb grup de control)	Els programes d'atenció individualitzada aconsegueixen avenços en els seus àmbits d'habilitat respecte els qui no hi participen	Cal formació del personal facilitador

<p>Mentoria i acompanyament per prevenir l'abandonament escolar (EE UU)</p>	<p>Alumnes de secundària en risc de fracàs escolar o abandonament, que no responen a intervencions precoces o que tenen problemes personals greus</p>	<p>Absentisme crònic, rendiment acadèmic baix en assignatures bàsiques com llengua o matemàtiques, baixa motivació, desconnexió respecte el món de l'escola</p>	<p>Persones de l'escola (professionals o familiars d'alumnes) o voluntàries de l'entorn comunitari que facin de mentors (<i>advocates</i>) als alumnes</p>	<p>Tasques de suport acadèmic i d'acompanyament social i emocional Elaboració d'un "menú " d'opcions de suport (des de reforç acadèmic fins a serveis socials)</p>	<p>Reconnexió amb el camí cap a la graduació escolar Adquisició d'hàbits i d'habilitats socials i emocionals</p>	<p>Enquestes i proves controlades aleatòries (comparació d'efectes sobre la graduació escolar i l'absentisme)</p>	<p>Millores en la graduació escolar Menor absentisme</p>	<p>Evitar duplicitats amb els treballadors i treballadores socials Obtenir fonts de finançament o connectar amb organitzacions de voluntaris Treballar la relació entre mentors i professors</p>
--	---	---	--	--	--	---	--	--



4. L'efectivitat d'experiències internacionals

En general, els programes de suport educatiu tenen impactes positius en els processos d'aprenentatge dels alumnes. Segons la síntesi d'evidència de l'Education Endowment Foundation (Lauer et al 2006), participar en determinades activitats extraescolars equival al guany de dos mesos sobre el progrés acadèmic mitjà dels alumnes en un curs escolar, i de dos mesos i mig en el cas de l'alumnat més vulnerable. A més, la literatura revisada mostra que la participació en activitats extraescolars produeix, tot i que amb resultats més modestos, un increment en habilitats psicosocials (autoestima, identitat...) i redueix comportaments de risc (consum de drogues, alcohol...) (González Motos 2016).

Supplemental Education Services d'Estats Units. Tant Heinrich & Burch (2011) com Black et al (2008) van identificar majors millores en el rendiment acadèmic dels alumnes en aquells centres on es dedicava una quantitat d'hores anuals als serveis educatius complementaris major de la requerida per la llei.

Programes de suport individualitzat al Regne Unit. Les avaluacions dels programes individualitzats de suport a la lectura REACH (Sibieta 2016) i Switch-on (Godard, See & Siddiqui 2014) i del programa de suport a les matemàtiques Numbers Count (Torgerson et al 2013) identifiquen millores en el rendiment acadèmic dels seus àmbits respectius en diversos mesos per part dels alumnes participants respecte els alumnes d'un grup de control, amb un nivell de confiança entre baix i moderat segons el cas.

Mentoria i acompanyament per prevenir l'abandonament escolar. La revisió d'evidències de Rumberger et al (2006) va identificar un nivell d'evidència moderat pel que fa als efectes de la provisió de mentors a alumnes de secundària sobre l'increment de la graduació escolar i la disminució de l'abandonament.

5. Aprenentatges i barreres a tenir en compte en la implementació

De les experiències revisades en aquest estudi, n'obtenim elements que ens aporten un *know-how* de la gestió efectiva dels espais de suport educatiu diversificats.

- La formació del personal facilitador dels espais de suport educatiu és clau per al seu èxit (veure Apartat 4).

- Es requereix d'una estructuració clara del programa en el seu disseny perquè tingui bons resultats (per tant, participació de totes les parts en la definició de com es vol prestar). L'orientació vers l'alumne, mitjançant un pla individual d'aprenentatge, i el desenvolupament del programa fidel a uns objectius predefinitos són elements claus.
- Cal una dotació de recursos que permeti una freqüència suficient per tal que el programa tingui impacte en el rendiment acadèmic de l'alumne.
- Capacitat d'interacció efectiva dels facilitadors amb els alumnes (generar confiança, flexibilitat, adaptació a diferents circumstàncies).
- Realitzar els tallers en horaris que no xoquin amb altres activitats extraescolars desitjades pels alumnes, implicació dels professors en el disseny del programa (Buchanan et al 2015).
- La coordinació constant entre facilitadors/mentors, personal del centre, equip directiu i famílies, permet parlar un mateix llenguatge i compartir una mateixa orientació sobre les necessitats de l'alumne, els objectius a aconseguir, i els recursos que cal dedicar (concretar la diversificació de la tasca de suport).

En referència a aquest últim aspecte de coordinació entre les persones que fan el suport extraescolar i la resta d'actors (particularment els mestres), la Taula de Coordinació de Recursos de Suport Escolar a Barcelona va realitzar unes comissions de treball de les quals es van elaborar una sèrie de criteris de coordinació i metodologies del suport escolar (Samper et al 2015). Es recomana mantenir tres moments de coordinació al llarg del pla de suport escolar. És necessari comptar amb una persona de referència tant per part del centre escolar com de l'entitat per garantir la coordinació i centralitzar-la.

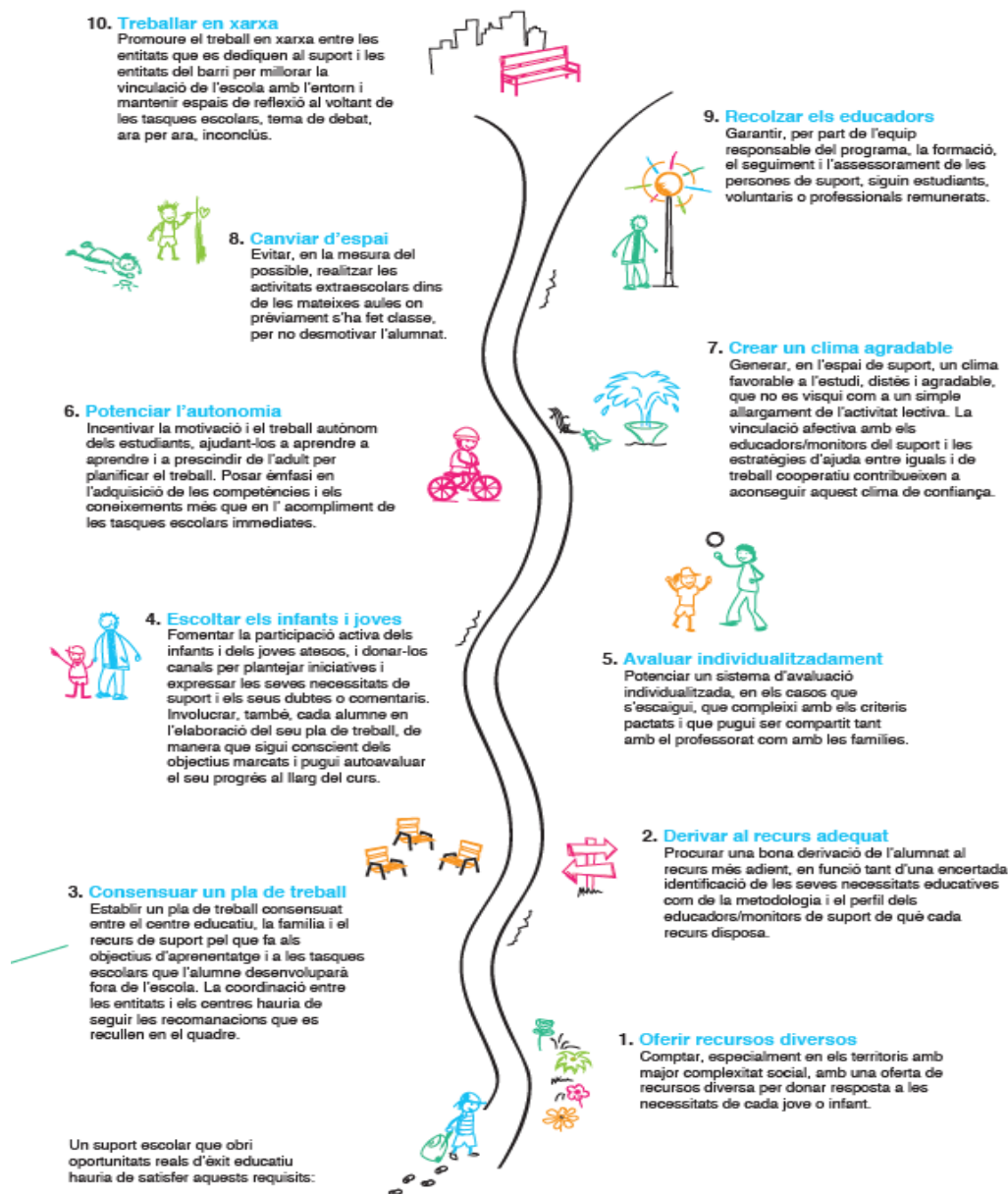
- **Moment d'inici:** Una entrevista inicial de l'entitat i la família amb el professor tutor del centre escolar permet identificar les necessitats específiques de l'alumne, fer un programa de treball a mida i pactar el seguiment de la seva evolució i assistència. Si la situació ho requereix, la família, el professor tutor i l'entitat poden signar un contracte pedagògic que reflecteixi el llistat de pactes consensuats.
- **Moment de seguiment:** La reunió a mig curs té l'objectiu de valorar si els compromisos i el pla de treball inicials s'estan acomplint o bé si cal reajustar-los. Així mateix, disposar de vies d'interlocució obertes al llarg del curs garanteix una bona coordinació i coherència en les actuacions: seguiment de l'assistència i de les tasques escolars, problemes de comportament, moments delicats emocionalment, detecció de malestars, etc.
- **Moment d'avaluació:** L'avaluació de l'aprofitament que cada alumne fa del suport escolar ha d'arribar tant a la família com al professor tutor. Pot, per

exemple, incorporar-se l'informe valoratiu de l'entitat al butlletí de notes de l'escola. Durant la tutoria amb les famílies també es pot tractar conjuntament aquest aprofitament i els aspectes que en un futur caldria millorar.

Des d'aquest informe es posa atenció en el fet que des dels programes de suport educatiu s'han de pensar estratègies per incloure-hi les famílies i evitar que deleguin la responsabilitat de l'acompanyament escolar. L'informe afegeix un decàleg, consensuat amb la Taula de recursos de suport escolar a Barcelona, per a un suport escolar que obri oportunitats reals d'èxit educatiu:



Decàleg per a un suport escolar que obri oportunitats reals d'èxit educatiu



6. Una experiència que funciona

Requadre 1. Un exemple de taller de suport educatiu diversificat: The Tutor Trust

The Tutor Trust és una organització sense ànim de lucre basada a Manchester que proporciona espais de suport educatiu a nivell individual o de petit grup (fins a 3 alumnes), sobretot als alumnes en situacions de risc i a les escoles en entorns comunitaris complexos, en edats tant de primària com de secundària. L'organització recluta estudiants universitaris o recent graduats com a tutors i els posa a disposició de les escoles amb les quals treballa.

Els tutors reben una oferta de formació prèvia (no obligatòria, però que està relacionada amb millors resultats del programa), i reben una compensació econòmica per la seva tasca.

Els tallers de tutoria es realitzen de forma flexible entre el o els alumnes i el tutor. En general, duren al voltant d'una hora. A primària, la freqüència més habitual és setmanal i més estesa, mentre que a secundària la freqüència acostuma a ser més intensiva i focalitzada en un moment del curs. Malgrat que la xifra és variable, es procura realitzar un mínim de 12 hores de tutoria. Les matèries que s'ofereixen són llengua i matemàtiques a primària, i també ciències a secundària. També es treballen aspectes psicosocials (disciplina, confiança, autoestima, etc.).

Es pot consultar l'impacte de les activitats de The Tutor Trust durant l'any 2019 [aquí](#).

Els principals progressos han sigut en els aspectes no acadèmics dels alumnes (confiança en si mateixos, autoestima i actituds cap a l'aprenentatge), segons les entrevistes qualitatives a tutors i professors. En aquest sentit, l'avaluació indica que la tasca de suport es va percebre com a més eficaç quan els tutors posseïen habilitats pedagògiques fortes i coneixements de l'assignatura, i eren capaços de relacionar-se i interactuar amb èxit amb els alumnes, així com d'orientar les sessions adequadament.

En l'àmbit acadèmic, els alumnes participants de primària han obtingut progressos a llengua i matemàtiques en comparació amb el grup de control. Els de secundària ho han fet tan sols en matemàtiques. Els centres educatius han mostrat percepcions qualitatives positives sobre el programa.

Més informació:

Torgerson et al (2018) sobre la intervenció a primària, Buchanan et al (2015) sobre la intervenció a secundària i web de la organització [The Tutor Trust](#).

Exemples d'avaluacions experimentals aplicades a aquest programa:

Torgerson, C.J., Bell, K., Coleman, E., Elliott, L., Fairhurst, C., Gascoine, L., Hewitt, C.E., & Torgerson, D.J. (2018). *Tutor Trust: Affordable Primary Tuition: Evaluation report and executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/tutor-trust-effectiveness-trial/>.

Buchanan, E., Morrison, J., Walker, M., Aston, H., & Cook, R. (2015). *Tutor Trust Secondary: Evaluation report and Executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/tutor-trust-secondary/>.

7. Proposta d'outcomes intermedis

Segons Ross, Potter & Harmon (2006), per tal de monitoritzar de manera eficaç els proveïdors de serveis educatius complementaris, les administracions públiques han de desenvolupar un sistema que ofereixi un ventall de dades per avaluar l'impacte dels serveis de cada proveïdor. Aquests autors recomanen a les administracions que mesurin l'impacte d'un proveïdor segons tres *outcomes* (veure Figura 1):

1. **Efectivitat.** El proveïdor ha augmentat el rendiment dels alumnes? Mesurada pels canvis en el rendiment acadèmic de l'alumne en llengua, lectura o matemàtiques.
2. **Satisfacció dels usuaris.** Les mares i pares dels alumnes que han rebut els tallers estan satisfets? Mesurada mitjançant enquestes o entrevistes a alumnes i pares i mares d'alumnes que han rebut suport educatiu.
3. **Prestació i compliment del servei.** El proveïdor va complir les normatives i els procediments contractuals aplicables a la prestació del servei? Mesurat mitjançant enquestes i entrevistes amb directores i directores d'escola, professors, i personal dels serveis educatius territorials per tal de determinar el compliment dels procediments associats amb el taller de suport educatiu.

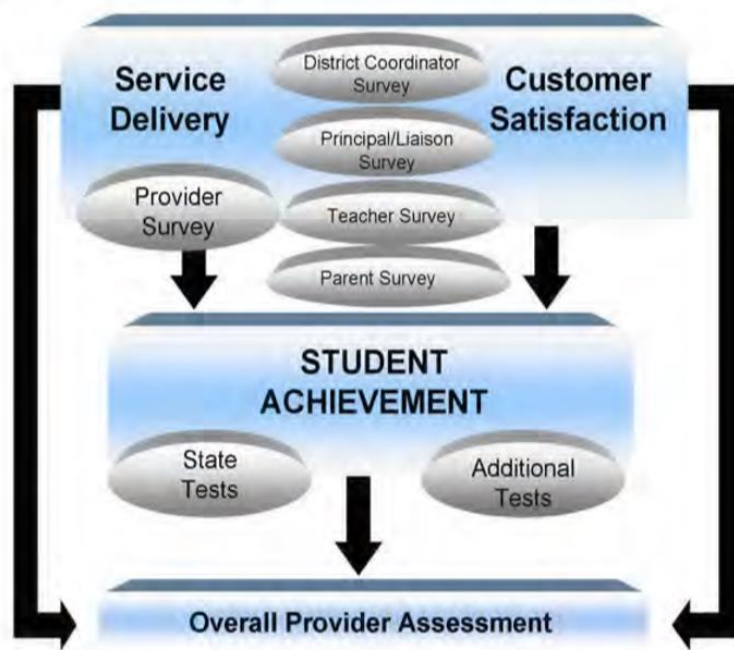


Figura 1. Model d'avaluació de tallers de suport educatiu (Ross, Potter & Harmon 2006)

Es poden trobar exemples de qüestionaris als annexos de la [guia](#) de Ross, Potter & Harmon (2006). Reproduïm sota aquestes línies un exemple de qüestionari dirigit a la direcció de l'escola o al coordinador dels serveis educatius.

Supplemental Educational Services Principal/Site Coordinator Questionnaire

© 2005 Potter, A., McDonald, A.J., & Ross, C.M.
Center for Research in Educational Policy, The University of Memphis.
All Rights Reserved.

DIRECTIONS

USE HB PENCIL ONLY

MAKE DARK MARKS

DO NOT ERASE

ERASE COMPLETELY TO CHANGE

District Name: Davidson County Hamilton County Knox County
 Fayette County Hardeman County Memphis City

School Name: _____

Name and Title of Person Completing this Survey: _____

<p>Provider Name: _____</p> <p>Provider Code: _____</p>	<p>How many of your students did this provider serve this school year?</p> <p><input type="radio"/> 1-10</p> <p><input type="radio"/> 11-20</p> <p><input type="radio"/> 21-30</p> <p><input type="radio"/> Over 30</p>	<p>What was the start date of provider services?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;">Month</th> <th style="text-align: left; border-bottom: 1px solid black;">Date</th> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> October</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> November</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> December</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> January</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> February</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/> Other _____</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </table>	Month	Date	<input type="radio"/> October	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> November	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> December	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> January	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> February	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Other _____	<input type="radio"/>	<p>In which subjects did your students receive services from this provider?</p> <p><input type="radio"/> Reading/Language Arts only</p> <p><input type="radio"/> Mathematics only</p> <p><input type="radio"/> Both Reading/LA and Math</p> <p><input type="radio"/> Uncertain/Do Not Know</p> <p><input type="radio"/> Other _____</p>
Month	Date																
<input type="radio"/> October	<input type="radio"/>																
<input type="radio"/> November	<input type="radio"/>																
<input type="radio"/> December	<input type="radio"/>																
<input type="radio"/> January	<input type="radio"/>																
<input type="radio"/> February	<input type="radio"/>																
<input type="radio"/> Other _____	<input type="radio"/>																

Instructions:
Please indicate the particular provider to which this survey pertains. Use only one 2-digit provider code from the 50 listed on the back of this page. A separate survey is needed for each provider.

Are you employed by the provider for which you are completing this survey? Yes No

Indicate your response to each of the following items.

How often does the provider...

Communicate with you during the school year?	(1)	(2)	(3)	(4)
Meet the obligations for conducting tutoring sessions?	(1)	(2)	(3)	(4)
Communicate with teachers during the year?	(1)	(2)	(3)	(4)
Communicate with parents during the year?	(1)	(2)	(3)	(4)

The provider...

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Adapted the tutoring services to this school's curriculum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Integrated the tutoring services with classroom learning activities.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Aligned their services with state and local standards.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Offered services to Special Education and ESL students.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Complied with applicable federal, state, and local laws.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Overall assessment:

I believe the services offered by this provider positively impacted student achievement.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Overall, I am satisfied with the services of this provider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Appendix B. Rubric of Overall Provider Effectiveness

Outcome	Insufficient Information	Below Standards	Marginal Quality	Acceptable	Above Standards
1. Student Achievement	There is insufficient information available to determine student achievement outcomes.	Students have not shown gains related to tutoring received from service providers.	About half of the students have made some gain related to tutoring received from service providers.	There has been some gain for the majority (over 60%) of students related to tutoring received from service providers	The effect size for students in the provider's program is in the top one-third of all the effect sizes demonstrated by providers meeting standards for student achievement.
2. Communication	There is insufficient information available to determine communication outcomes.	Provider has not communicated with the principals, teachers, and parents of students served.	There has been limited communication throughout the year between the provider and at least two of the following: principals, teachers, and parents.	There has been some regular communication throughout the year between the provider and the principals, teachers, and parents of students served.	There is an ongoing and sustained system of communication between the provider and the school-level educators as well as parents of students served.
3. Instructional Plans	There is insufficient information available to determine instructional plans of the provider.	Provider does not plan instruction explicitly geared to student needs or to reinforce their regular academic program.	Provider is in the planning stages of gearing instruction to student needs, and reinforcing the regular academic program.	Provider has made some attempt with the majority of students to plan instruction explicitly geared to student needs and to reinforce the regular academic program	Provider instructional plans are explicitly geared to the needs of most or all students and reinforce the regular academic program.
4. Local and State Standards	There is insufficient information available to determine alignment with the local and state standards.	None of the instructional plans used by the provider are aligned with local and state academic standards for students.	Provider is in the process of aligning instructional plans with local and state academic standards for students.	Some of the instructional plans used by the provider are presently aligned with local and state academic standards for students.	Most or all of the instructional plans are presently aligned with local and state academic standards for students.
5. Special Ed/ ELL Students	There is insufficient information available to determine special ed/ELL student outcomes.	Provider does not offer accommodations for addressing the needs of special ed or ELL students.	Provider has made limited accommodations for addressing the needs of special ed and ELL students.	Provider has made some accommodations for addressing the needs of special ed and ELL students.	Provider offers appropriate services, if needed, to special education and ELL students.
6. Provider Overall	There is insufficient information available to determine provider overall outcomes	There is overall dissatisfaction with the provider at the district and school levels.	There is more dissatisfaction than satisfaction with the provider at the district and school levels.	There are mixed but mostly positive reactions about the provider at the school and district levels.	There is overall satisfaction with the provider at the district and school levels.

8. Bibliografia

Beckett, M., Borman, G., Capizzano, J., Parsley, D., Ross, S., Schirm, A., et al. (2009). *Structuring out-of-school time to improve academic achievement* (NCEE 2009-012). Princeton, NJ: What Works Clearinghouse. Recuperat de: <https://eric.ed.gov/?id=ED505962>.

Black, A. R., Doolittle, F., Zhu, P., Unterman, R., & Grossman, J. B. (2008). *The evaluation of enhanced academic instruction in after-school programs: Findings after the first year of implementation* (NCEE 2008-4021). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Buchanan, E., Morrison, J., Walker, M., Aston, H., & Cook, R. (2015). *Tutor Trust Secondary: Evaluation report and Executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/tutor-trust-secondary/>.

Burch, P., Good, A., & Stewart, M. (2010). *Multisite evaluation of Supplemental Educational Services observation instrument*. Los Angeles, CA: University of Southern California; Madison, WI: University of Wisconsin Madison.

González Motos, S. (2016). Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? *Què funciona en Educació?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill & Ivàlua. Recuperat de: http://www.ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_02_Activitatsextraescolars_Què_funciona_04_191016.pdf.

Gorard, S., See, B.H. & Siddiqui, N. (2014). *Switch-on Reading: Evaluation Report and Executive Summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/switch-on-reading>.

Heinrich, C.J. & Burch, P. (2011). *The implementation and effectiveness of Supplemental Educational Services: A review and recommendations for program improvement*. Washington, DC: Center for American Progress, American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Lauer, P.A., Akiba, M., Wilkerson, S.B., Apthorp, H.S., Snow, D., & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-School Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for at-risk Students. *Review of Educational Research*, 76, 275-313. Recuperat de:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.836.238&rep=rep1&type=pdf>.

Lord, P., Bradshaw, S., Stevens, E., & Styles, B. (2015). *Perry Beeches Coaching: Programme evaluation report and executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/graduate-coaching-programme/>.

Patel, R., Jabin, N., Bussard, L., Cartagena, J., Haywood, S., & Lumpkin, M. (2017). *Switch-on Effectiveness Trial: Evaluation report and executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/switch-on-effectiveness-trial>.

Ross, S.M., Potter, A., & Harmon, J. (2006). *Evaluating supplemental educational service providers: Suggested strategies for states: a guidebook prepared for the Center on Innovation & Improvement (2a ed.)*. Memphis Univ., TN: Center for Research in Educational Policy; Washington, DC: American Institutes for Research; Chicago, IL: Academic Development Institute. Recuperat de: http://www.centerii.org/ses/resources/SES_evaluation_guide.pdf.

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. Recuperat de: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dropout_092617.pdf.

Samper, S., Bordera, L., Moreno, R. & Olmos, C. (2015). *Mapa de recursos de suport escolar a Barcelona*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona. Recuperat de: https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_mapa_de_recursos/20150629_Info_rme_Final.pdf

Sibieta, L. (2016). *REACH: Evaluation report and executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation. Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/reach/>.

Torgerson, C.J., Wiggins, A., Torgerson, D.J., Ainsworth, H., Barmby, P., Hewitt, C., Jones, K., Hendry, V., Askew, M., Bland, M., Coe, R., Higgins, S., Hodgen, J., Hulme, C., & Tymms, P. (2013). *Every Child Counts: the independent evaluation: technical*

report. Research Report DFE-RR091a. London: Department for Education.
Recuperat de: <https://www.evidence4impact.org.uk/interventions/950>.

Torgerson, C.J., Bell, K., Coleman, E., Elliott, L., Fairhurst, C., Gascoine, L., Hewitt, C.E., & Torgerson, D.J. (2018). *Tutor Trust: Affordable Primary Tuition: Evaluation report and executive summary*. Millbank, UK: Education Endowment Foundation.
Recuperat de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/projects/tutor-trust-effectiveness-trial/>.

U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement, Innovations in Education. (2004). *Creating Strong Supplemental Educational Services Programs*. Washington, DC: Autor.