

**Maria Francesca Criach Singla**

**Estudi de l'Impacte de l'Aplicació dels Tallers de Suport a la Tasca Escolar**

<http://hdl.handle.net/10803/674806>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

## TESI DOCTORAL

Títol	Estudi de l'Impacte de l'Aplicació dels Tallers de Suport a la Tasca Escolar
Realitzada per	M. Francesca Criach i Singla
en el Centre	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Ciències de l'Educació
Dirigida per	Dra. Montserrat Alguacil i de Nicolàs

Als pares.  
I als de casa.

*L'educació no canvia el món, canvia les persones que canviaran el món*

Paulo Freire

### **Agraïments**

Aquesta tesi no hauria estat possible sense l'incommensurable suport de la seva directora, la Dra. Montserrat Alguacil. Mai li podré agrair prou el seu acompanyament durant tot aquest llarg procés.

He d'agrair també a la FPCEE les facilitats que m'ha posat per poder-la realitzar.

I, evidentment, no hauria estat possible sense la col·laboració de la Sra. Gené Gordó, des del Departament d'Ensenyament, els assessors LIC que em va recomanar i amb qui vam tenir unes interessants converses sobre l'èxit educatiu; els directors i caps d'estudis, els infants, famílies, tutors i monitors que han col·laborat a respondre els llargs qüestionaris que els vaig fer arribar. Sense ells, no hauria pogut assolir els objectius que em proposava.

Els companys de la Facultat han estat un suport constant.

I als de casa, per la paciència.

## Resum

Per garantir l'èxit educatiu de tots els alumnes, ningú pot quedar enrere. Els Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE), organitzats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en col·laboració amb entitats locals i les escoles, són un recurs dissenyat per lluitar contra el fracàs escolar a partir d'activitats extraescolars destinades als infants en situació de vulnerabilitat. La finalitat d'aquesta tesi és determinar si els STE són un bon recurs per potenciar l'èxit educatiu i si cal optimitzar-los. Plantejem l'estudi de l'impacte dels STE a partir dels següents objectius: analitzar el funcionament i valorar l'assoliment dels objectius dels STE; verificar el grau de satisfacció dels agents implicats en els STE (infants, tutors, monitors, famílies, caps d'estudis i representants de l'Administració Educativa –assessorsLIC, Equips de Llengua i Cohesió Social–); i finalment proposar millores. Per implementar els objectius d'investigació s'han dissenyat qüestionaris que s'han adreçat a tots els agents que hi participen; també s'ha elaborat l'entrevista destinada als LIC. L'anàlisi de les dades recollides ha evidenciat, pel que fa als assistents, la percepció de lleugera millora acadèmica, però també indica que gairebé no té incidència en la integració al barri, ni en l'ús del català. Pel que fa al programa, s'han detectat dificultats de coordinació entre monitors i tutors d'aula per programar i fer el seguiment dels infants assistents, així com escàs treball en xarxa amb l'entorn. En funció dels resultats, hem plantejat una proposta per millorar els STE, que consisteix a vincular els Tallers de STE al Pràcticum dels estudiants del darrer curs del Grau d'Educació, els quals actuaran de monitors a través de l'aprenentatge-servei com a part de les seves pràctiques. Aquesta iniciativa, a més, dinamitza i actualitza la formació dels mestres a partir d'activitats autèntiques que responen a situacions reals que requereixen el treball conjunt entre escoles i universitats.

Paraules clau: Tallers de Suport Escolar, Infants en risc d'exclusió social, Èxit Escolar, Aprenentatge-Servei.

### Resumen

Para garantizar el éxito educativo de todos los alumnos, nadie puede quedarse atrás. Los Talleres de Apoyo a la Tarea Escolar (STE en catalán), organizados por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en colaboración con entidades locales y escuelas, son un recurso diseñado para luchar contra el fracaso escolar, a partir de actividades extraescolares destinadas a los niños en situación de vulnerabilidad. La finalidad de esta tesis es determinar si los STE son un buen recurso para potenciar el éxito educativo, y si es necesario optimizarlos. Planteamos el estudio del impacto de los STE a partir de los siguientes objetivos: analizar el funcionamiento y valorar la consecución de los objetivos de los STE; verificar el grado de satisfacción de los agentes implicados en los STE (niños, tutores, monitores, familias, jefes de estudio y representantes de la Administración Educativa – Asesores LIC, 'Equipos de Lengua y Cohesión Social' -); y por último proponer mejoras. Para implementar los objetivos de investigación se han diseñado cuestionarios dirigidos a todos los agentes que participan, así como una entrevista destinada a los LIC. El análisis de los datos recogidos ha evidenciado, en cuanto a los asistentes, la percepción de ligera mejora académica, en cambio indica que apenas tiene incidencia en la integración en el barrio, ni en el uso del catalán. En cuanto al programa, se han detectado dificultades de coordinación entre monitores y tutores de aula para programar y realizar el seguimiento de los niños asistentes, así como escaso trabajo en red con el entorno. En función de los resultados, planteamos una propuesta para mejorar los STE, vinculando los Talleres de STE al Prácticum de los estudiantes del último curso del Grado de Educación, que a través del aprendizaje-servicio actuarán de monitores, como parte de sus prácticas. Esta iniciativa, además, dinamiza y actualiza la formación de los maestros a partir de actividades auténticas que responden a situaciones reales que requieren el trabajo conjunto entre escuelas y Universidades.

*Palabras clave:* Talleres de Apoyo Escolar, Niños en riesgo de exclusión social, Éxito Escolar, Aprendizaje-Servicio

### Abstract

In order to guarantee the educational success of all students, nobody should be left behind. The 'Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE)', or school support workshops, are organised by the Catalan Government Education Department in collaboration with local entities and schools. They are conceived as a strategy to tackle school failure through extracurricular activities for children in vulnerable positions. The aim of this thesis is to determine whether STE workshops are a good resource to encourage students to improve school success and whether they should be optimised. We measure the impact of STE workshops via the following objectives: analysing the functioning and success of STE workshops' goals; verifying the degree of satisfaction of all the actors involved in STE workshops (children, tutors, instructors, families, school coordinators and representatives of the Public Government 'Equips de Llengua i Cohesió Social' (LIC), (the Language and Social Cohesion Teams); and finally, propose improvements. In order to implement the research objectives, questionnaires have been designed and addressed to all the actors involved, and an interview has also been prepared for the LIC. The analysis of the data collected has shown, in regards to attendees, the perception of slight academic improvement, but almost no impact on integration in the neighbourhood, or the use of Catalan. As for the program, coordination difficulties have been identified between workshop instructors and tutors to schedule and monitor the children in attendance, as well as little networking with the students' environment. Based on the results, we have suggested a proposal to improve STEs. This idea consists of linking STE Workshops to preservice teachers, turning them into instructors through service-learning and enhancing their practical experience. Thus, this initiative also stimulates and updates the teacher training by exposing them to authentic activities that respond to real-life situations that require joint work between schools and universities.

*Keywords:* School Support Workshops, Children at Risk of Social Exclusion, School Success, Service-Learning.





## INDEX

## Estudi de l'Impacte de l'Aplicació dels Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE)

Agraïments	3
Resum	4
Introducció	13
CAPÍTOL 1: MARC TEÒRIC	18
1.1. Èxit i Fracàs a l'Educació	18
1.1.1. Factors Individuals	22
1.1.2. Factors Contextuals	24
1.1.2.1. El Cercle Pervers de la Pobresa	25
1.1.2.2. Pobresa Infantil i Desavantatge Educatiu	29
1.1.2.2.1. La Primera Infància	29
1.1.2.2.2. Abandonament Escolar Prematur i Repetició de Curs	31
1.1.2.2.3. Digitalització i Bretxa Educativa	32
1.1.2.2.4. Despesa Educativa de les Llars	34
1.1.3. Escola i el Sistema Educatiu	39
1.1.3.1. Aspectes Pedagògics	39
1.1.3.2. Aspectes Organitzatius	42
1.1.4. Conseqüències Individuals i Socials del Fracàs Educatiu	44
1.2. Indicadors de Sistema Educatiu	47
1.2.1. Indicadors de Dificultats en l'Aprenentatge	51
1.2.1.1. Taxa d'Idoneïtat	51
1.2.1.2. Avaluació de 6è d'Educació Primària	53
1.2.1.3. Avaluació de 4t d'Educació Secundària Obligatoria	58
1.2.1.4. Abandonament Escolar Prematur	64
1.3. Detecció de les Dificultats d'Aprenentatge	67
1.3.1. Avaluació Diagnòstica	68
1.3.2. Tècniques i Instruments d'Avaluació	69
1.4. Polítiques Que Potencien l'Èxit Escolar	76
1.4.1. ONU, UNESCO i Banc Mundial	77
1.4.2. L'OCDE i Institucions Europees	81
1.4.3. Espanya i Catalunya	90

1.5. Potenciar L'Èxit Educatiu	101
1.5.1. Universalitzar el Cicle 0/3	101
1.5.2. Estratègies d'Aprenentatge Centrades en l'Alumne	104
1.5.3. Atenció a la Diversitat i Inclusió Educativa	108
1.5.4. Segones Oportunitats	111
1.5.5. L'Orientació Escolar	114
1.5.6. Repetició de Curs	116
1.5.7. Agrupament Heterogeni dels Alumnes	119
1.5.8. Qualitat Docent a les Escoles Vulnerables	123
1.5.9. Implicació de les Famílies a l'Escola	127
1.5.10. Extensió del Temps d'Aprenentatge	132
1.6. Exemples de Programes Extraescolars EUA, Europa, Espanya i Catalunya	147
1.6.1. EUA:	147
Harlem Children's Zones i Expanded Schools a New York, America After 3PM; Boston Beyond	147
1.6.2. Europa:	151
Zones d'Education Prioritaire (ZEP), a França, i Education Action Zones (EAZ), a Anglaterra; Club Familiar a Dinamarca; Programa INCLUD-ED	151
1.6.3. Espanya: Pla PROA	158
1.6.4. Catalunya:	160
CROMA 2.0, ENXANETA, Tangram, Menja Llibres, Baobab, Educació 360, Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE)	160
1.7. Tallers d'Estudi Assistit (STE), una Experiència d'Extensió del Temps Escolar a Catalunya	170
1.7.1. Concepte i Implementació	170
1.7.1.1. Definició	170
1.7.1.2. Organització	173
1.7.1.3. Funcions	174
1.7.1.4. Metodologia i Seguiment	175
1.7.2. Dades	175
CAPÍTOL 2: DISSENY I MÈTODE DE LA INVESTIGACIÓ	176
2.1. Disseny de l'Estudi Exploratori	178
2.2. Participants	179
2.3. Descripció de la Mostra	184
2.3.1. Mestres/Tutors d'Escola d'Infants Participants als Tallers	187
2.3.2. Infants Participants en els Tallers	188
2.3.3. Famílies dels Infants que Assisteixen als Tallers	198

Estudi de l'Impacte de l'Aplicació dels Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE)	10
2.3.4. Monitors i Monitores dels Tallers	205
2.3.5. Caps d'Estudi	208
2.3.6. Assessors LIC	209
2.4. Instruments	210
2.4.1. Validació per Judges	210
2.4.2. Qüestionaris i Entrevistes	213
2.5. Procediment	229
Fase 1: Disseny de la Investigació. Elaboració i Validació dels Instruments	229
Fase 2: Selecció de la Mostra	230
Fase 3: Aplicació dels Instruments de Recollida de Dades	231
Fase 4: Anàlisi, Tractament i Interpretació de les Dades	232
Fase 5: Conclusions i Prospectiva	233
2.6. Dimensió Ètica	234
CAPÍTOL 3: RESULTATS I DISCUSSIÓ	236
3.1. Comprovar l'Assoliment dels Objectius del Programa STE.	237
3.1.1. Analitzar la Percepció de Millora del Rendiment Escolar dels Alumnes Assistents al Programa STE	237
3.1.1.1. Valoració sobre la Percepció de la Millora dels Alumnes Assistents al Programa STE	238
3.1.1.2. Millora dels Aprenentatges Curriculars Instrumentals	242
3.1.1.3. Hàbits d'Estudi i Permanència	246
3.1.1.4. Competències Actitudinals	250
3.1.2. Estudiar la Participació i Integració a l'Escola i al Barri d'Alumnes i Famílies	255
3.1.2.1. Participació i Integració dels Infants a l'Escola i al Barri	256
3.1.2.2. Participació i Integració de les Famílies a l'Escola i al Barri	257
3.1.3. Identificar la Promoció i l'Ús del Català	262
3.1.3.1. Promoció de la Llengua Catalana en el Si del STE	263
3.1.3.2. Millora de la Competència de l'Ús de la Llengua Catalana a l'Aula i Fora de l'Escola	265
3.1.4. Analitzar el Treball en Xarxa que es Realitza al Territori	269
3.1.4.1. Coordinació amb els LIC de la Zona	269
3.1.4.2. Coordinació amb Entitats del Barri	271
3.2. Valorar la Implementació del STE	274
3.2.1. Estimar la Posada en Marxa i el Reconeixement del Projecte	274
3.2.1.1. Desplegament del STE a l'Escola	274
3.2.1.1.1. Claredat de les Finalitats del STE	276
3.2.1.1.2. Programació STE	278

3.2.1.1.3. Adequació dels Continguts, Estratègies, Temàtiques i Activitats als Interessos i Necessitats dels Infants	279
3.2.1.1.4. Presència d'Indicadors de Progrés	280
3.2.1.1.5. Selecció d'Alumnes	281
3.2.1.2. Coordinació del STE	282
3.2.1.2.1: Implicació del Claustre al STE	284
3.2.1.2.2: Implicació de les Famílies	284
3.2.1.2.3: Coordinació de Tutors i Monitors	285
2.1.2.4: Seguiment, la Formació i l'Avaluació dels Monitors	287
3.2.1.3. Organització i Funcionament del Taller: Recursos Disponibles al Taller	289
3.2.2. Estimar el Grau de Satisfacció dels Implicats	293
3.2.2.1. Grau de satisfacció dels alumnes en participar als STE, segons la percepció de tutors i monitors:	295
3.2.2.2. Grau de satisfacció de les famílies en participar als STE, segons la percepció de tutors, infants i famílies:	296
3.2.2.3. Valoració de la implicació dels monitors, caps d'estudis i LIC en el projecte:	298
<b>CAPÍTOL 4: CONCLUSIONS</b>	299
4.1. Proposta de millora 1: Suggestiments dels Agents Participants al Taller.	301
4.1.1. Proposta de Millora en Relació amb el Programa i les Activitats	301
4.1.2. Proposta de Millora en Relació amb la Metodologia	302
4.1.3. Proposta de Millora en Relació amb la Coordinació	305
4.1.4. Proposta de Millora en Relació amb el Funcionament	306
4.1.5. Proposta de Millora en Relació amb l'Avaluació	308
4.1.6. Proposta de Millora en Relació amb els Monitors	309
4.1.7. Proposta de Millora en Relació amb la Funció dels Tutors	311
4.1.8. Proposta de Millora en Relació amb les Famílies	313
4.1.9. Proposta de Millora en Relació amb la Funció dels Caps d'Estudis	315
4.1.10. Proposta de Millora en Relació amb el Departament d'Educació	316
4.2. Proposta de Millora 2: Projecte d'un Programa d'Intervenció: Disseny dels Tallers de STE Combinats amb el Pràcticum III del Grau en Educació Primària de la FPCEE-Blanquerna-URL, en la Modalitat d'Aprenentatge-Servei	318
4.2.1. Primera Part: Fonamentació Teòrica	318
4.2.1.1. Principis inspiradors de la proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS són:	322
4.2.1.2. Nou model institucional de Pràctiques universitàries	323
4.2.1.3. L'Aprenentatge-Servei a la Universitat	325
4.2.1.3.1. Característiques Bàsiques dels Projectes d'ApS:	329

4.2.1.3.2. Fases per a la Realització d'un Projecte d'ApS	332
4.2.1.3.3. L'ApS, Activitat Autèntica	334
4.2.1.4 La Indagació	335
4.2.1.4.1. Relació ApS – Indagació	338
4.2.1.5. El Taller de STE, una Proposta Inclusiva	340
4.2.1.6. Plurilingüisme i Interculturalitat	342
4.2.1.7. L'Aprenentatge entre Iguals	344
4.2.1.8. Els Objectius de Desenvolupament Sostenible	346
4.2.2. Segona Part: Organització dels Tallers a Partir de l'Estudi Exploratori i d'una Proposta d'ApS en el Pràcticum III del Grau en EP de la FPCEE	348
4.2.2.1 Objectius	348
4.2.2.2. Continguts	351
4.2.2.3. Perfil dels Participants	352
4.2.2.4. Periodicitat i temporització	353
4.2.2.5. Entitat Organitzadora	356
4.2.2.6. Perfil dels Monitors	356
4.2.2.7. Mida del Grup d'Infants	358
4.2.2.8. Metodologia	358
4.2.2.9. Programa Efectiu	360
4.2.2.10. Integració de la Família	361
4.2.2.11. Protocol de Coordinació	363
4.2.2.12. Formació	366
4.2.2.13. Programació	369
4.2.2.14. Avaluació	370
4.2.2.15. El Treball en Xarxa	374
Epíleg	375
Límits i dificultats	377
Prospectiva	378
Referències bibliogràfiques	381
Índex de Taules i Figures	406
Annexos	412

## Introducció

Aquesta tesi doctoral reflecteix les inquietuds i l'experiència de molts anys de docència universitària als estudis d'Educació, a Blanquerna. El dia a dia amb estudiants, el contacte amb mestres en exercici i companys de la Facultat, lectures, converses i reflexions, m'han ajudat a conèixer els desafiaments que afronta el nostre sistema educatiu i a mirar de donar-hi resposta a través de la formació dels futurs mestres. La universitat no pot viure d'esquena a la societat, als problemes que bateguen en cadascun dels seus àmbits: la responsabilitat social és una de les seves missions.

Educar avui requereix una reflexió profunda sobre les funcions i tasques que han d'assumir l'escola, la família i l'entorn sociocultural per garantir l'èxit escolar de tots els infants, considerant que l'escola contribueix de manera significativa en la socialització i en els aprenentatges dels nens i de les nenes, ja que l'educació pot ser un eix aglutinador per a un món més sostenible, per a un món millor, tal com reconeixen alguns documents internacionals de reconegut prestigi com, per exemple, "Repensar l'educació, vers un bé comú mundial" (UNESCO, 2015). Aquest document qüestiona què vol dir educar al segle XXI en un context de transformació social i tecnològica, i planteja com reorganitzar l'aprenentatge, el nou rol dels educadors i educands en aquests nous escenaris i, sobretot, com garantir que l'educació esdevingui un "bé comú global". També l'educació és un dels reptes de l'Agenda 2030; concretament, el quart dels Objectius de Desenvolupament Sostenible sosté que l'educació ha d'oferir els coneixements i les capacitats necessàries per a una vida plena, en aquest món ple de desafiaments, i resoldre alguns dels reptes que planteja l'escolarització com, per exemple, l'equitat, la qualitat, la segregació escolar, l'abandonament escolar prematur, la inclusió d'alumnes amb necessitats especials de suport educatiu, l'adaptació pedagògica als canvis socials i tecnològics, el plurilingüisme o la incorporació dels nouvinguts.

A Catalunya estem en un procés d'innovació educativa i escolar amb la finalitat de poder donar resposta als canvis socials i pedagògics. Entre les problemàtiques que ha d'abordar l'escola en general i l'escola catalana en particular destaca l'elevadíssim fracàs escolar, sobretot centrat en les classes més desfavorides. Malgrat la millora dels darrers anys, encara som lluny dels estàndards europeus. Per fer front a aquesta situació, s'imposa una detecció precoç de les dificultats en l'aprenentatge, per donar-hi una resposta adequada quan encara som a temps de revertir la situació. No podem assistir passivament al fracàs previsible d'alumnes per manca d'alternatives eficients a la problemàtica que estan vivint i que els provoca retards i barreres en l'aprenentatge. Cal crear entorns d'ensenyament i d'aprenentatge que desenvolupin el talent, que potenciïn al màxim les possibilitats de tothom, amb independència de les circumstàncies personals, culturals i socioeconòmiques de cadascú. Tots els infants tenen dret a una escola que els faci créixer, donant resposta a les seves necessitats educatives, és l'aposta per la inclusió. Des d'aquest punt de vista, els Tallers de Suport a la Tasca Educativa són una de les propostes per atendre infants d'entorns vulnerables. Aquesta tesi es basa precisament en l'anàlisi d'aquests Tallers, una proposta educativa en horari extraescolar destinada a potenciar l'èxit educatiu dels infants en risc d'exclusió, contribuir a la cohesió social i afavorir l'ús de la llengua catalana.

Hi ha un seguit de conviccions que han guiat la nostra mirada pedagògica. Una primera seria la consideració que *"educar és potenciar al màxim les possibilitats de cadascú"*, i no fer-ho és una injustícia, personal i social, perquè privem les persones d'una vida digna i perquè la societat desaprofita el seu talent. De les paraules de Philippe Meirieu a *Frankenstein educador* (1998) es desprèn la segona idea: *"educar és ajudar els infants a entendre el món que els ha tocat viure"*. Em va semblar molt interessant aquesta mirada respectuosa i empoderadora cap a l'infant. I des que vaig conèixer l'aprenentatge-servei, a aquesta idea de Meirieu vaig afegir-hi: *"...i en la mesura del possible, a transformar-lo"*. Considerar l'infant com a individu potent i autònom, subjecte del seu aprenentatge,



que desenvolupa al màxim les seves possibilitats personals i socials, com a ciutadà compromès, és una perspectiva que guia el meu pensament pedagògic.

Aquestes tres mirades conflueixen en aquesta tesi. La possibilitat de valorar la incidència que tenen els Tallers de Suport sobre els alumnes que estan en situació de vulnerabilitat em va semblar una aposta important per donar resposta a aquestes inquietuds, ja que tots els infants es mereixen l'èxit educatiu per poder desenvolupar al màxim les seves capacitats, entendre el món que els ha tocat viure i, com a ciutadans, intentar fer-lo millor.

En aquesta tesi ens hem proposat una aproximació al funcionament dels Tallers, veure si l'organització actual afavoreix treure'n el màxim partit per acompanyar els infants en situació de vulnerabilitat cap a l'èxit educatiu. Per això hem volgut conèixer com ho valoren tots els agents que hi intervenen: els infants assistents, els tutors de l'aula, les famílies, els monitors del Taller, els caps d'estudis dels centres, i els assessors LIC. En funció de les seves aportacions, cal oferir una proposta de millora. Un projecte tan interessant no pot quedar-se només a ajudar a fer els deures, cal dissenyar una estratègia per afavorir un desenvolupament integral de l'infant.

La tesi s'articula en quatre capítols. En el primer es realitza la fonamentació teòrica; en el segon s'aborda la metodologia de l'estudi exploratori sobre els STE; en el tercer es presenten els resultats que es discuteixen a la llum de les aportacions teòriques i de la recerca, i el quart bloc se centra en les conclusions, incloent-hi una proposta per reorganitzar el STE lligada al pràcticum del grau en Educació, a partir d'un Aprenentatge Servei (ApS). El següent apartat correspon a les referències utilitzades i el treball es clou amb els annexos.

El volum s'inicia amb una anàlisi de necessitats, a partir d'una valoració dels STE per contribuir a la disminució del fracàs escolar. Des d'aquesta òptica, en el primer capítol del marc teòric es fonamenten, en primer lloc, els conceptes d'èxit i fracàs escolar i s'identifiquen els factors que hi intervenen. Un segon apartat concreta els indicadors i les eines que serveixen per detectar les dificultats

d'aprenentatge i que incideixen en l'èxit i el fracàs escolar, i es detalla la situació a Catalunya. També s'analitzen les recomanacions dels organismes internacionals i les bases legislatives al nostre país que potencien l'èxit educatiu. Finalment, entre les propostes per disminuir el fracàs escolar, ens centrem en les que es fan en horari extraescolar i es presenta un recull d'experiències extraescolars que afavoreixen l'èxit educatiu a nivell internacional i també nacional i dels nostres barris, fent èmfasi en les més rellevants.

El segon bloc de la tesi se centra en la metodologia d'investigació. Contempla el disseny, els participants, els instruments emprats i el procediment seguit, i acaba amb la dimensió ètica. Per poder portar a terme la recerca, el Departament d'Ensenyament ens posà en contacte en el seu moment amb assessors LIC i directors de centres on es feien els Tallers, els quals havien de fer arribar als altres participants (infants, famílies, tutors i monitors) els qüestionaris elaborats *ad hoc*. Amb els LIC es realitzaren entrevistes individuals.

El tercer capítol fa referència als resultats obtinguts després de passar i analitzar els qüestionaris i les entrevistes als LIC; en aquest apartat també hem inclòs unes conclusions que ens ajuden a interpretar els resultats obtinguts. L'esquema seguit ha estat sempre el mateix, tant a l'hora d'elaborar els qüestionaris com d'analitzar-los: cada objectiu preveu unes dimensions de les quals s'han derivat els ítems dels instruments. A l'hora de presentar els resultats també hem seguit aquest ordre.

En el capítol 4 es presenten les conclusions, que es desglossen en els següents apartats: valoració del desenvolupament dels objectius de recerca, on es tracten les propostes d'optimització que han aportat cada un dels agents que han participat en l'estudi i que, per tant, estan involucrats en els STE. A continuació, es presenta una proposta de millora derivada del marc teòric, és a dir, del resultat de l'estudi exploratiu dels STE, i que té en compte les aportacions de cada agent implicat per millor els tallers. Es tracta de vincular a un Pràcticum basat en l'ApS uns Tallers de STE en els quals els monitors seran els estudiants de Pràcticum del darrer curs del Grau d'Educació, amb l'objectiu de dissenyar un

pràcticum que incideixi de manera específica en “centres amb alumnes vulnerables”, d'acord amb la recerca acreditada. A més, s'estableix un marc de col·laboració escola-universitat que pot esdevenir cabdal per estar a l'alçada de les necessitats emergents del sistema educatiu.

Finalment, afegim els annexos, que se subdivideixen en dos blocs: un primer que aporta documents que hem anat citant al llarg de la tesi i l'altre, l'Annex Taller, és un recull de material que pot ser d'interès per a la posada en marxa de la proposta de Pràcticum ApS STE. Ambdós contenen enllaços als documents que s'esmenten, per evitar afegir més pàgines a aquesta tesi que ja té prou extensió.

Abans de finalitzar aquesta introducció, volem deixar constància d'algunes consideracions que ajuden a llegir i entendre millor aquest text:

- Els STE s'adrecen tant a Primària com a Secundària. A la nostra recerca ens hem centrat només els que es destinen a infants d'Educació Primària.
- Al llarg del text hem fet servir majoritàriament el masculí genèric per referir-nos a les persones d'ambdós sexes, a fi de no allargar més el document
- Malgrat que la normativa APA 7 recomana no fer-ho, hem numerat els diferents apartats d'aquesta tesi, ja que és un treball molt extens.

## CAPÍTOL 1: MARC TEÒRIC

### 1.1. Èxit i Fracàs a l'Educació

*En contextos económicos, sociales y culturales con grandes fracturas de desigualdad, si además se proyectan y reproducen en políticas educativas y sociales marco y el orden escolar no es capaz de contrapesar sus efectos, el riesgo y la exclusión educativa puede ser no otra cosa que el espacio más visible y sancionador de desigualdades escolares que terminan por reflejar, como un espejo, las desigualdades sociales. Cuando las fracturas de la desigualdad económica y social no son tan extremadamente injustas, y las políticas sociales y educativas siguen procurando responder a los principios y políticas del estado del bienestar, se abren puertas de posibilidad a que todavía la educación siga operando como un mecanismo de redistribución social y compensación activa de las desigualdades. Puede que de ese modo los efectos macroestructurales lleguen a ser contrarrestados y reducidos los riesgos y la exclusión educativa y social. (Escudero Muñoz, 2005, p. 19)*

Aquesta tesi estudia l'eficàcia del Taller d'Estudi Assistit (STE) entre els infants en risc d'exclusió social, com a eina per potenciar l'èxit educatiu. Aquest darrer concepte constitueix un objectiu essencial a assolir per part de qualsevol sistema educatiu. Incorpora en la seva definició l'èxit escolar i l'amplia, tot projectant-lo cap al futur, en la mesura que pretén desenvolupar les competències de l'estudiant per afrontar els reptes que la vida li planteja. El seu antònim, el fracàs escolar, resulta vague segons Marchesi (2004). Se'n discuteix el significat, al tenir una connotació negativa implícita; més enllà de l'entorn escolar, s'associa a l'exclusió social. En tot cas, cal tenir present que qualsevol definició de fracàs i d'èxit està supeditada als objectius, a les finalitats que el

sistema educatiu d'un país vol assolir d'acord amb el currículum establert. Brouillette presenta quatre models d'anàlisi al respecte (Taula 1):

### Taula 1

*Models d'interpretació de les finalitats de l'educació (Brouillette, 1996)*

Models	Principals objectius
Humanista	Preparar per a la ciutadania Comprendre la tradició i la història Ensenyar valors, cultura i art
Eficiència social	Preparar per al món laboral Respondre a les demandes socials Connectar l'oferta educativa amb l'economia
Evolutiu	Centrar-se en l'alumne Desenvolupar el potencial de cada alumne Impulsar la seva creativitat i motivació
Progrés social	Aconseguir una societat més justa Potenciar escoles obertes a tothom Compensar les desigualtats

En la bibliografia especialitzada trobem diverses aproximacions al concepte d'èxit educatiu, les quals, més enllà de la diversitat d'accents, presenten punts en comú, com ara el desenvolupament de les capacitats de l'alumne i la seva integració social i laboral. A la Taula 2 es presenta una selecció d'aquestes definicions.

### Taula 2

*Definicions d'èxit educatiu*

Departament d'Ensenyament (2014)	L'èxit escolar és el fruit d'un procés acumulatiu de progrés, que comença a les primeres etapes educatives i que es va consolidant posteriorment. Aquest concepte interpreta l'èxit
----------------------------------	---

educatiu com una integració personal, social i laboral satisfactòria de l'alumnat. Aquesta definició aporta una visió proactiva, posa l'èmfasi en el procés i no només en els resultats finals, i prioritza les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, l'orientació educativa, i la implicació de les famílies i de diferents agents educatius.

Comissió Europea (2000)	La Comissió Europea defineix l'èxit educatiu en termes de descens de les taxes d'abandonament escolar, finalització de l'educació secundària no obligatòria i participació en l'educació superior. L'èxit en educació està relacionat amb la inclusió social.
FAPAC (FAPAC, s.d.)	L'èxit educatiu inclou tant l'èxit acadèmic com competències funcionals, emocionals, personals i socials; així mateix, l'èxit educatiu abasta la dimensió de l'excel·lència, de la sostenibilitat i el benestar integral, tant de l'individu com de la comunitat.
(Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2013)	L'èxit escolar de cada alumne es va consolidant a mesura que es van adquirint els coneixements i es van assolint les competències que li permetran, mitjançant la seva adequada mobilització, resoldre situacions i problemes de complexitat progressiva, alhora que la construcció i gestió de nous coneixements.
Castells et al. (2001)	En la sociedad del conocimiento, el éxito educativo es la clave para la superación de la exclusión social. La inclusión en el mercado laboral y la participación como ciudadano en la sociedad actual están cada vez más asociadas a poseer las habilidades intelectuales y los recursos tecnológicos relacionados con el éxito escolar.

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de diverses aportacions.

També, les aproximacions al concepte de fracàs coincideixen a emfasitzar el baix rendiment escolar i, per tant, les deficiències en l'aprenentatge dels estudiants durant llur trajectòria acadèmica, com s'aprecia a la

**Taula 3.****Taula 3***Definicions de fracàs escolar*

(Riudor, 2011)	Manca d'adquisició en el temps previst, i d'acord amb els programes i nivells escolars, dels coneixements i les habilitats que la institució escolar té marcats.
GRET - ICE (1998)	Construcció acumulativa mitjançant una trajectòria escolar que porta a una avaluació global negativa.
Marchesi (2003)	Manca d'assoliment, en finalitzar l'escola, dels coneixements i les habilitats necessàries per desenvolupar-se de manera satisfactòria en la vida social i laboral i prosseguir.
Consell Escolar de Catalunya (2005)	Inadaptació i manca de rendiment acadèmic adequat.
Navarrete (2007)	Procés de dificultats per assolir els objectius marcats pel sistema educatiu i adaptar-s'hi.
Blanca Eliche (2008)	Desajust entre el procés d'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat
Departament d'Ensenyament (2014)	El concepte de fracàs escolar s'associa a la manca d'assoliment de les competències bàsiques, la no superació de les diferents etapes educatives a l'edat idònia o l'abandó escolar prematur en no finalitzar els estudis postobligatoris.
Bayona-i-Carrasco, Domingo, Menacho (2020)	La no superació dels estudis mínims obligatoris.

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de diverses aportacions.

Tradicionalment, per poder analitzar l'èxit escolar s'estudien els àmbits relacionats, com són els factors individuals, els contextuais i el sistema educatiu.

### 1.1.1. Factors Individuals

Algunes teories per abordar el fracàs escolar posen l'èmfasi en els elements personals, en el propi alumne. Una primera perspectiva sobre les dificultats en l'aprenentatge se centra en l'individu i en el seu procés evolutiu, el qual comença a la primera infància i es desenvolupa al llarg de tota la vida. Sembla raonable afirmar que hi ha un component personal en l'èxit o fracàs educatiu. Ens referim a les característiques psicològiques de la persona, a les seves actituds i habilitats, al ritme maduratiu, a limitacions de la intel·ligència, a problemàtiques específiques de tipus físic o mental i als efectes en la personalitat de cadascú. Precisament, els trets de partida de cada infant adquireixen mesura i significat en funció dels contextos en què s'insereixen. Addicionalment, hi ha una elevada quantitat de trastorns del desenvolupament relacionats amb el procés d'aprenentatge com són: la dislèxia, alèxia, disgrafia, disortografia, agrafia, discalculia, dèficit d'atenció amb hiperactivitat... que, si no s'hi posen mesures, poden afectar negativament el rendiment escolar de l'alumnat, independentment de l'interès i les aptituds personals (Blanca Eliche, 2008).

Tanmateix, hi ha una interpretació que tendeix a focalitzar el fracàs només en els subjectes, a culpabilitzar-los dels mals resultats assolits. Es considera l'alumne com el primer i gairebé únic responsable d'aconseguir o no el rendiment desitjat. Així, els estudiants no tenen èxit per unes mancances: d'esforç, de motivació, de capacitats i, sovint, per les tres alhora. Són ells els qui fracassen, no el sistema escolar. Sostenen que entre els infants i joves en risc de fracàs hi ha un seguit de trets comuns entorn de determinades característiques psicobiològiques, com són la intel·ligència, la motivació, les habilitats naturals, la personalitat i el gènere, les quals constitueixen els principals determinants del seu rendiment acadèmic. El coeficient d'intel·ligència es considera, així, el millor predictor de la trajectòria escolar de l'alumnat. Gómez Dacal (1992) sosté que el rendiment acadèmic depèn bàsicament de les diferències personals. Entre elles: la intel·ligència (comprensió verbal,



concepció espacial, raonament, etc.), el temperament i l'afectivitat (inclou la motivació i l'autoconcepte) i la influència dels processos formatius previs a l'inici del nou aprenentatge.

La tendència a individualitzar i privatitzar el fracàs es concreta en mesures pensades i aplicades per reaccionar davant d'aquest problema. Certes alternatives no van més enllà de reclamar més esforços i energies als estudiants, mentre que unes altres proposen *de facto* la seva marginació del sistema ja que, com sol afirmar-se, no poden o no estan disposats o capacitats a implicar-se en l'estudi (Escudero Muñoz, 2005). La diferència entre els alumnes, quant a intel·ligència i talent, es considera natural, inherent a l'individu o a la seva família. Des d'aquest enfocament, les definicions i concepcions d'intel·ligència i de capacitat no són sensibles als contextos culturals en què es desenvolupen. Es relativitza el pes de l'entorn escolar i sociocultural en el desenvolupament integral de l'estudiant. No aflora una crítica a les possibles deficiències del sistema educatiu. Per això les propostes de millora estan destinades exclusivament a donar suport als alumnes individualment, no contemplen que canviï el sistema. Avui en dia és una perspectiva qüestionada àmpliament perquè es fonamenta en el model mèdic que situa el problema o les dificultats educatives en la mateixa persona amb "necessitats especials" i s'ignora així la influència del context en l'aprenentatge. En molts casos, aquesta perspectiva perpetua la idea que alguns alumnes han de ser separats dels seus iguals (per ex., en aules especials) a causa de la seva deficiència (Echeita i Ainscow, 2011; Adam i Sala, 2021).

D'altra banda, el gènere constitueix una variable a considerar. Nombrosos anàlisis, Eurydice, (2010), o el Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC) en el seu "Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya" (2011), han intentat establir la relació entre gènere i rendiment escolar. La major part dels estudis identifiquen diferències significatives en els resultats dels tests de raonament numèric i espacial en favor dels nois, així com diferències més febles que situen les noies per sobre dels seus iguals masculins en el raonament verbal. L'evidència empírica també posa de manifest que, en general, les noies presenten millor rendiment escolar i un índex d'abandonament

dels estudis inferior al dels nois. Fernández Enguita et al., (2010) exposen diversos motius per a aquest major èxit educatiu, des d'una qüestió biològica del procés de desenvolupament a una millor actitud o una menor conflictivitat relacionada amb els rols de gènere a l'escola. Val a dir que la variable de gènere, per si sola, no resulta prou significativa, però sí que ho és correlacionada amb les dades socioeconòmiques (Eurydice, 2010; OECD, 2016).

En definitiva, aquest enfocament emfasitza els trets individuals de partida de cada infant (intel·ligència, personalitat i motivació) com a principals causants del fracàs escolar, relativitzant el fet que aquests adquireixen mesura i significat en funció del context escolar, familiar i social en el qual s'insereix.

### **1.1.2. Factors Contextuals**

Als elements personals que influeixen en l'èxit o el fracàs educatiu cal afegir-hi la influència de l'entorn sociocultural, el qual pot provocar exclusió i segregació si els centres educatius no són una via per reduir diferències (Tarabini, 2017). El sistema educatiu ha de fer una funció equitativa i compensadora (dels desavantatges derivats de la pobresa) per neutralitzar el pes dels orígens socioeconòmics en els resultats dels alumnes.

Les variables socioeconòmiques, el capital cultural i l'ambient familiar condicionen les probabilitats d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat. Malgrat que l'expansió educativa a partir dels anys vuitanta del segle passat ha millorat el nivell educatiu de la ciutadania, la transmissió intergeneracional del desavantatge educatiu persisteix: la meitat de la població que va créixer en una llar amb nivell bàsic d'estudis no ha superat aquest llistó (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). En la pobresa infantil es troba el germen d'una societat més pobra i més desigual, i si no es corregeix la desigualtat des de la infantesa, ens encaminem cap a una societat encara més desigual i injusta en el futur. Per això l'educació és el motor de la inclusió, és un dels drets dels nens i nenes que té més capacitat per trencar el cercle de la pobresa i l'exclusió social (UNICEF, 2014).

Tenint en compte que aquesta tesi se centra en la valoració d'una proposta per disminuir el fracàs escolar en infants procedents de contextos desfavorits i amb risc d'exclusió social, farem una anàlisi més exhaustiva dels factors socioeconòmics que estan en joc.

#### **1.1.2.1. El Cercle Pervers de la Pobresa**

La pobresa es relaciona en general amb una situació de privacitat o de manca de recursos suficients per satisfer les necessitats materials bàsiques. Sociòlegs i investigadors distingeixen entre pobresa absoluta (situació en la qual l'individu no té cobertes les necessitats fonamentals per a l'existència, en referència a la manca de béns i serveis quant a l'alimentació, l'habitatge i el vestir) i pobresa relativa (la que relaciona la situació personal amb el nivell de vida general en una determinada societat). Aquesta concepció de pobresa va molt lligada a la noció de desigualtat (INE, 2006). També es parla de pobresa objectiva (es mesura a partir d'un llindar d'ingressos) i subjectiva (parteix de la percepció de les persones, en funció dels elements culturals i d'entorn) (Martínez i Albaigés, 2013).

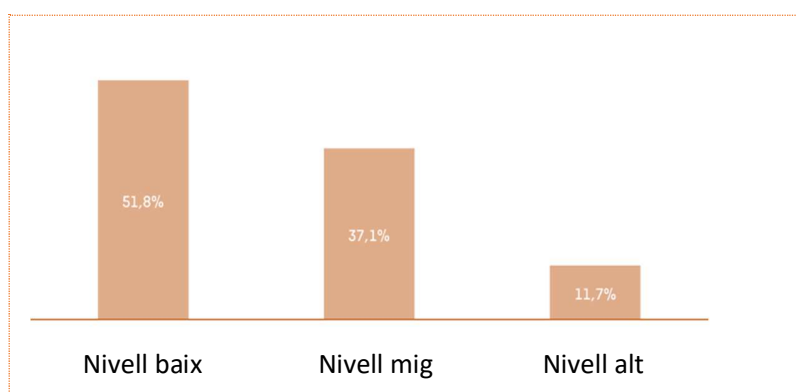
Diversos estudis (Martínez et al., 2004; European Commission, 2011; European Parliament, 2011; OECD, 2012a; Mascherini, M. et al., 2012) confirmen que el risc educatiu es produeix sovint en entorns amb un baix nivell socioeconòmic i cultural. La composició i el tarannà familiars (monoparentals, absència perllongada del pare, poca implicació en l'educació dels fills, inestabilitat i baixa cohesió...), les condicions de vida precàries (progenitors sense feina o amb baixos ingressos econòmics), la feble salut física i mental, la violència domèstica, l'alcoholisme, la residència en un medi marginal i el baix nivell formatiu –especialment de la mare– són un conjunt de possibles causes de risc educatiu en entorns amb un baix nivell socioeconòmic i cultural. Totes aquestes carències poden predisposar els infants a patir problemes psicològics, familiars i de salut, i ser abocats a l'abandonament prematur si l'escola no actua eficaçment com a mecanisme compensador. El fracàs escolar és decisiu a l'hora de reproduir el cercle viciós de la pobresa i l'exclusió social, ja que dificulta

molt la inserció laboral de qui l'ha patit. I és que els desavantatges socials i escolars estan íntimament relacionats.

Les estadístiques mostren la relació existent entre el nivell socioeconòmic de les famílies i els resultats acadèmics dels fills, així com entre el grau de formació de les persones i l'atur o la baixa retribució. A la majoria de països, els infants que creixen en la pobresa i l'exclusió social tenen menys possibilitats que els nens i nenes més afavorits de tenir un rendiment escolar satisfactori, gaudir de bona salut i aprofitar tot el seu potencial en el seu futur (Comisión Europea, 2013, Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). Estadísticament, com menys estudis hi ha a la llar, més pobresa infantil. Els infants que han crescut en una llar amb nivell d'estudis baixos tenen el 22% de risc de pobresa (enfront del 12% dels infants de llars amb nivell d'estudis alts). La recerca evidencia que els infants que viuen en famílies pobres rarament aconseguen deixar de ser-ne perquè difícilment assolixen resultats educatius que els permetin accedir a nivells d'ocupació i salaris millors a l'edat adulta (Figura 1 i Figura 2).

### Figura 1

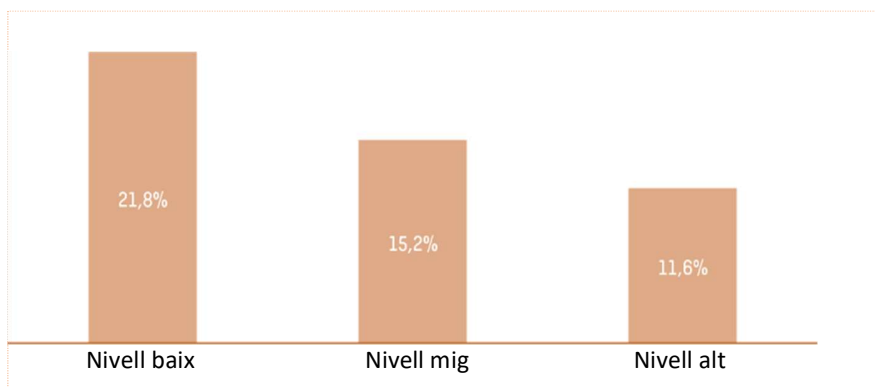
*Taxa de pobresa de persones de 25 a 59 anys, en funció dels estudis dels seus progenitors als 14 anys (2019)*



*Nota.* Adaptat de l'Enquesta de condicions de vida [INE, 2019]. Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

**Figura 2**

*Taxa de pobresa infantil en funció dels estudis dels seus progenitors (2019)*



*Nota.* Adaptat de l'Enquesta de condicions de vida [INE, 2019]. Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

Aquestes figures reflecteixen la transmissió intergeneracional del desavantatge educatiu. La meitat de persones que van créixer en una llar amb estudis a nivell bàsic no ha aconseguit superar aquest llistó, i dues terceres parts no han assolit un nivell d'estudis alt. La precarietat laboral i la pobresa familiar incideixen en l'educabilitat, perquè les condicions materials i afectives de les famílies de l'infant, així com les seves expectatives acadèmiques i culturals, influeixen en el procés d'ensenyament/aprenentatge i repercuteixen en els resultats de l'escolarització (Martínez i Albaigés, 2013), tal com es mostra a la Figura 3.

**Figura 3**

*Les condicions d'educabilitat incideixen en el procés d'aprenentatge*

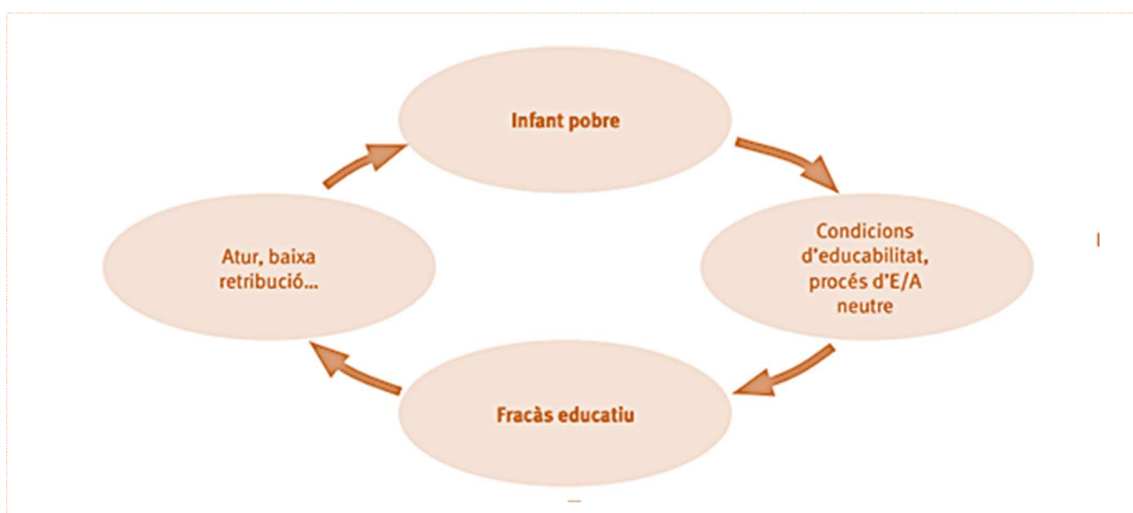


*Nota:* Adaptat d' "Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives" (p. 420), per Garcia Alegre (2013), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari Bofill 2013*.

Un de cada dos nens, nenes i adolescents (a partir d'ara NNA) que viuen en una llar amb un nivell d'estudis baix es troba en situació en risc de pobresa o exclusió social, mentre que només una de cada deu llars amb un nivell d'estudis alt es troba en la mateixa situació (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). Això sovint es tradueix en dificultats per accedir també a l'èxit personal i professional. És el que s'anomena cercle pervers de la pobresa (Garcia Alegre, 2013:419). Aquest se sustenta en la reproducció de les mancances que acompanyen la pobresa: dèficit econòmic i fracàs educatiu (Figura 4).

#### Figura 4

*El cercle pervers de la pobresa infantil que genera fracàs educatiu*



*Nota:* Adaptat d' "Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives" (p. 418), per Garcia Alegre (2013), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari Bofill 2013*.

Els diferents sistemes educatius que regulen l'educació dels països tenen entre els seus principis el de l'equitat, que constitueix un dels pilars d'una societat avançada i que contribueix a trencar el cercle de la pobresa per garantir a tots els nens les mateixes oportunitats, independentment del seu origen. Això vol dir que, per assegurar l'èxit educatiu de tots, s'ha de compensar la pobresa

infantil al llarg de la vida acadèmica de l'alumnat desafavorit i, per tant, adequar el procés d'ensenyament-aprenentatge per corregir les mancances degudes a l'entorn. Fent-ho, s'aconseguirà millorar l'èxit educatiu global i reduir estructuralment la pobresa infantil (Martínez i Albaigés, 2013).

També incideix com a factor contextual l'anomenat clima familiar. Segons Fernández Enguita (2010), el referent adult que tenen a casa pot reforçar la idea que el que cal és espavilar-se i trobar feina per guanyar-se la vida, lluny de la cultura acadèmica, i això facilita el desenganxament de l'escola. D'altra banda, podem afegir l'anomenada ideologia del dèficit, segons la qual es considera que alguns valors, pràctiques i actituds de certes famílies són la causa del fracàs i de l'abandonament escolar. No és que els alumnes siguin més o menys competents, sinó que els models culturals que tenen a casa seva són inapropiats. El desinterès, la manca de valors positius, la desmotivació i la grolleria són culpa de les seves famílies, perquè és el que veuen a casa. Aquesta visió no té en compte la influència del context socioeconòmic i cultural sobre les famílies vulnerables i desestructurades. És la patologització del fracàs, diu Tarabini (2017).

### **1.1.2.2. Pobresa Infantil i Desavantatge Educatiu**

La pobresa infantil té incidència en diferents moments de l'etapa formativa, des de la primera infància fins a l'adolescència, de manera que els seus efectes es van acumulant i generen desavantatges educatius. A continuació es presenten alguns dels elements que incideixen en la relació entre pobresa i educació.

#### **1.1.2.2.1. La Primera Infància**

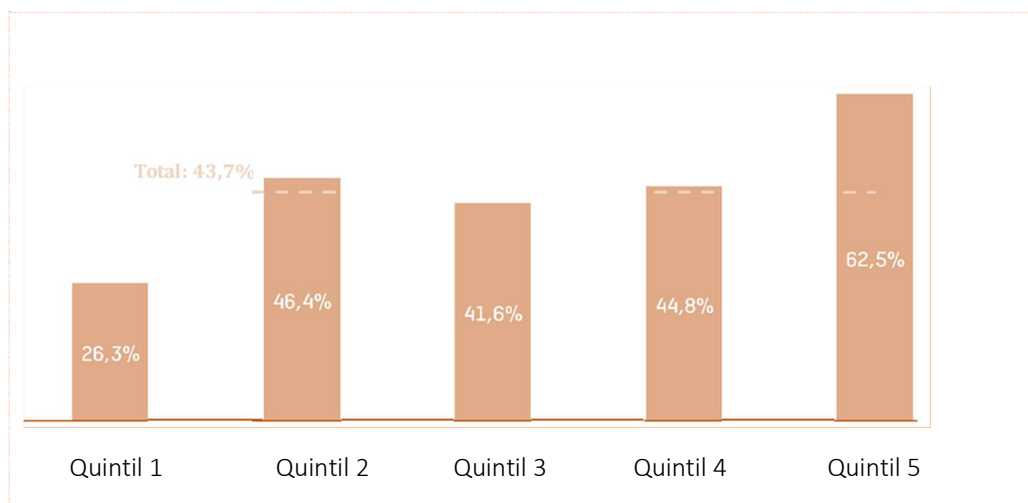
La pobresa centrada en la infància mereix una anàlisi especial a l'hora d'abordar l'èxit escolar. Als primers anys d'edat comencen a aparèixer les desigualtats que poden portar a un baix rendiment escolar, al fracàs i a l'abandonament, si no s'afronten adequadament. La matrícula a l'educació infantil ha crescut als països de l'OCDE, però un 10% dels estudiants de PISA 2018 desafavorits socioeconòmicament, així com un 3% d'estudiants afavorits, no hi havien assistit o havien assistit a

l'educació infantil durant menys d'un any. L'informe de l'OCDE 2020 també senyala que a 67 de 78 països per als quals hi ha dades comparables els estudiants que no havien assistit a educació infantil o hi havien assistit menys d'un any sovint estaven matriculats en escoles desfavorides socioeconòmicament.

A Espanya, l'assistència al primer cicle d'Educació Infantil (0-3 anys) també ha crescut, però encara no és universal. El percentatge de llars amb necessitats no cobertes en aquest àmbit és de dos terços en el grup amb menys renda, davant del 20,3% en el grup amb més renda. En el cas de llars amb baixos ingressos, la principal raó esgrimida per no fer ús del servei és no poder-se'l permetre econòmicament (63,6%) (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020).

#### Figura 5

*Percentatge d'assistència a centres d'atenció infantil, per quintil de renda (2016)*



*Nota.* Adaptat de l'Enquesta de Condicions de Vida [INE, 2019]. Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

A Catalunya, el nivell de formació de la mare assenyala la diferència entre les taxes d'escolarització dels infants menors de tres anys. Pot arribar a ser de fins a 37 punts percentuals: 66%



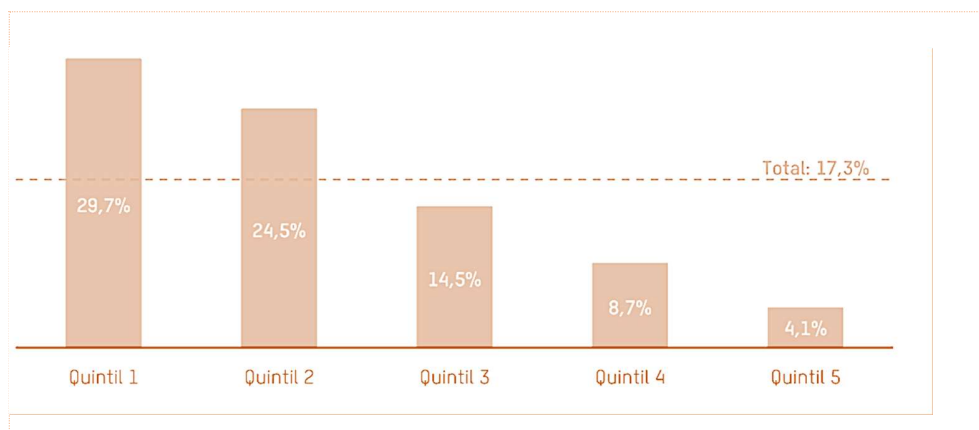
d'infants escolaritzats en llars amb mare universitària; 29,6% en llars amb mare amb estudis primaris o menys (Albaigés i Pedró, 2017).

#### 1.1.2.2.2. Abandonament Escolar Prematur i Repetició de Curs

La procedència socioeconòmica dels joves està molt relacionada amb la taxa d'Abandonament Escolar Prematur, tal com mostra la Figura 6. Els joves de família amb renda més baixa abandonen molt més (29,7%) que els de renda alta (4,7%).

**Figura 6**

*Taxa d'abandonament educatiu anticipat per a joves de 18 a 24 anys, per quintil de renda (2019)*

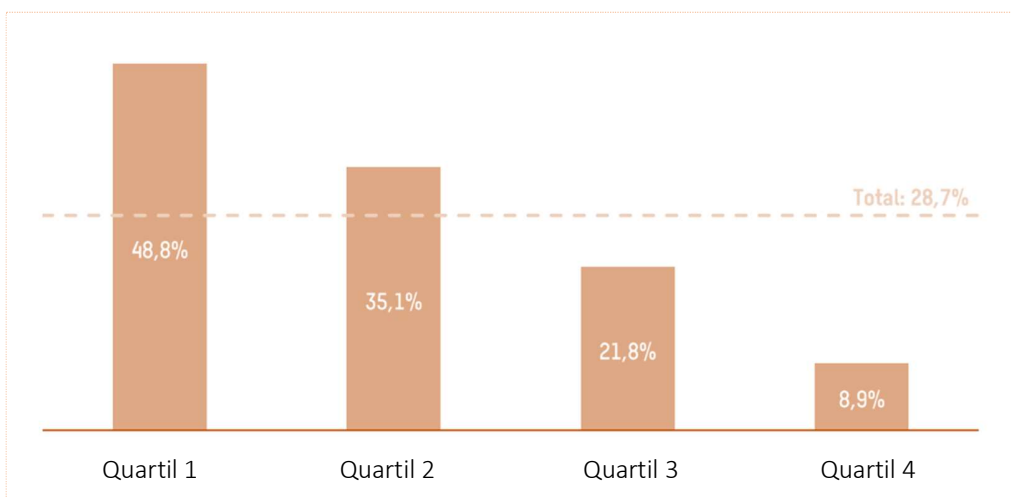


*Nota.* Adaptat de l'Enquesta de Condicions de Vida [INE, 2019]. Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

Els aspectes socioeconòmic influeixen també en el cas de la repetició de curs i és de nou clau per entendre l'alta taxa d'Espanya fins als 15 anys (28,7%), molt superior a la mitjana de l'OCDE (11%). La Figura 6 mostra que els nens, nenes i adolescents en llars amb un nivell socioeconòmic menor tenen una taxa de repetició 5,5 vegades superior als que viuen en llars amb més recursos. Al voltant d'un de cada dos estudiants en llars situats al primer quartil de renda ha repetit algun curs a l'acabar la secundària obligatòria, mentre que a les llars amb més recursos aquesta xifra no arriba a un de cada deu.

**Figura 7**

Percentatge d'estudiants que han repetit curs a la fi de la secundària obligatòria, per quartil de renda (2018)



*Nota.* Adaptat de PISA (2018). Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

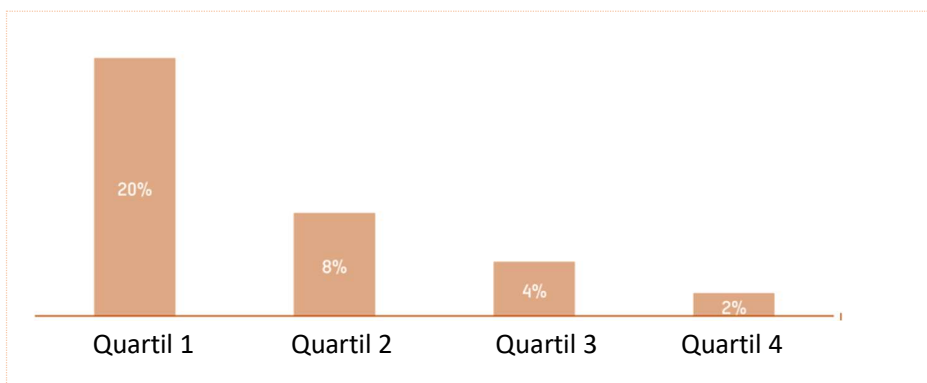
Hi ha una clara influència del nivell socioeducatiu en els resultats escolars. La diferència entre l'AEP dels estudiants de llars amb menys i més recursos és de 7,5 vegades, i en repetició de curs de 5,5 cops (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020).

**1.1.2.2.3. Digitalització i Bretxa Educativa**

Els NNA que viuen en llars amb dificultats s'enfronten a un triple desavantatge digital, quant a l'accés a internet, l'accés a equipaments i l'ús de les TIC. Aquesta escletxa aprofundeix la ja existent i és un obstacle a la inclusió social dels infants i joves vulnerables. El tancament unes setmanes del curs 2019-20, per efectes de la pandèmia de la covid-19, ha evidenciat la problemàtica que es planteja (Bonal i González, 2020). Les dades mostren que en el tram d'ingressos més baix (900 euros mensuals nets o menys), entorn d'una de cada deu llars amb presència de NNA no té accés a internet. A més, com mostra la Figura 8, un de cada cinc NNA en el primer quartil d'ingressos no disposa d'un ordinador a la llar per fer els deures.

**Figura 8**

*Percentatge d'adolescents que no disposen d'un ordinador a la llar per fer els deures, per quartil socioeconòmic*

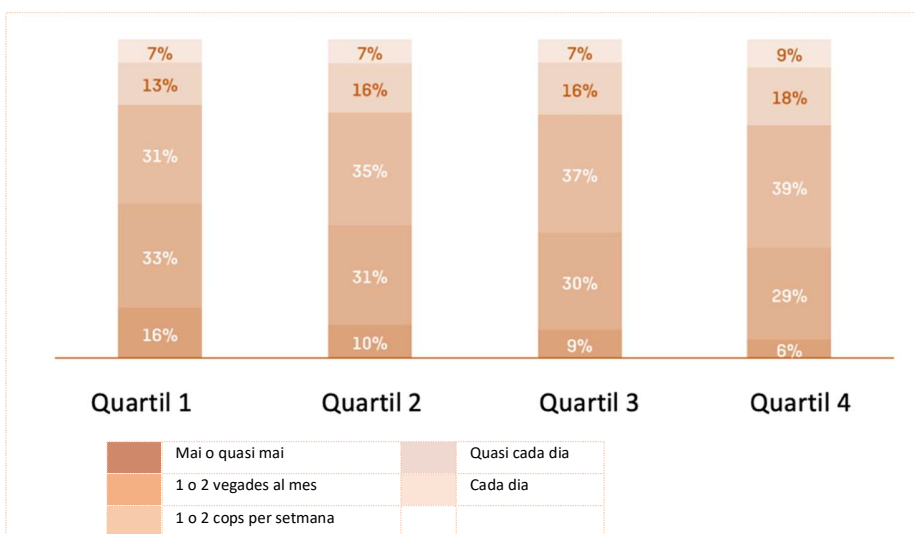


*Nota.* Adaptat de PISA (2018). Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

La Figura 9 mostra que la meitat dels NNA en llars més desfavorides es connecten poc o mai a internet per fer els deures:

**Figura 9**

*Freqüència d'ús de dispositius digitals per connectar-se a internet per poder fer els deures, per quartil socioeconòmic (2018)*



*Nota.* Adaptat de PISA (2018). Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

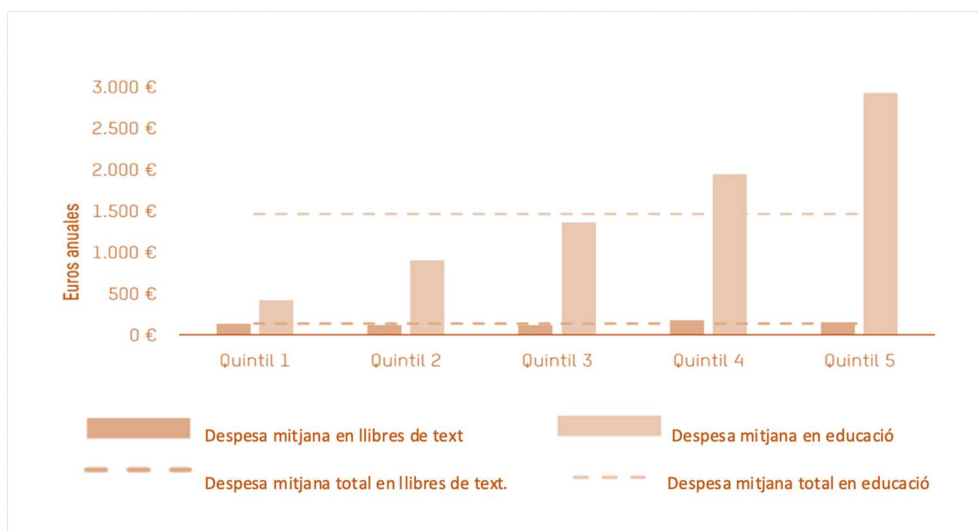
La bretxa digital entre les llars és alarmant: només un 26% de les famílies més pobres (quintil de renda més baix) tenen un dispositiu per persona a la llar, en oposició al 62% de les famílies més riques (quintil de renda superior) (Bonal i González, 2020).

#### 1.1.2.2.4. Despesa Educativa de les Llars

La despesa familiar dedicada a educació depèn del nivell de cada família. La Figura 10 mostra que les llars en el quintil més alt de renda tenen una despesa mitjana anual en educació per cada fill/a d'uns 3.000 euros, set vegades superior a la de les llars amb menys recursos, amb una despesa mitjana d'una mica més de 400 euros.

#### Figura 10

*Despesa mitjana en educació i llibres de text en llars amb nens/es menors de 16 anys, per quintil de renda (2019)*



*Nota.* Adaptat de l'Enquesta de Pressupostos familiars (INE 2019). Elaboració: Alto Comisionado contra la pobreza infantil.

### **1.1.2.3. Exclusió i Segregació Escolar**

L'exclusió educativa es refereix a "una privació indeguda dels continguts, experiències i aprenentatges als quals totes les persones tenen dret" (Escudero, 2012). Atkinson i Hills (1998) consideren que l'exclusió sempre es defineix i es genera en contextos socials específics i en contacte amb els altres. Per tant, per combatre l'exclusió no és suficient actuar sobre els individus concrets, sinó que cal intervenir sobre els entorns i les interaccions que s'hi produeixen, perquè l'exclusió no es crea de forma natural, sinó que és l'efecte de les relacions entre els diversos actors socials. A partir de les pràctiques dels centres, es generen diferents processos d'inclusió o exclusió educativa, que influeixen en la configuració de les trajectòries educatives dels joves. Els centres educatius no poden combatre per si sols la desigualtat social, però sí que poden contribuir a amplificar o mitigar-ne els efectes, perquè no són agents neutrals davant de les desigualtats (Dale, 2010).

La segregació escolar fa referència a la desigual composició socioeconòmica dels centres d'un mateix entorn, i als riscos de fracàs i abandonament que se'n poden derivar. Diu el Pacte contra la Segregació escolar a Catalunya (2019), promogut pel Síndic de Greuges i signat per la major part de la comunitat educativa el 2019:

En nombrosos municipis de Catalunya hi ha desequilibris entre centres escolars en la composició social de l'alumnat i, consegüentment també, diferències entre la composició social d'aquests centres i la dels seus respectius territoris de referència (zona d'escolarització, barri, municipi). Són territoris on es poden trobar centres amb una elevada concentració d'alumnat socialment desfavorit i d'altres amb una composició social significativament més afavorida, tot i ubicar-se en la mateixa zona. (2019, p. 5)

Això pot propiciar la reproducció de desigualtats i vulnerar el principi d'equitat, recollit a la LEC, (Llei Orgànica 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya, 2009). És una via d'exclusió

educativa per manca de redistribució, una barrera clara per a l'eficiència i l'excel·lència del conjunt del sistema, que també dificulta la justícia educativa (Tarabini, 2017).

Des de la perspectiva de la defensa de drets, la segregació escolar suposa una vulneració dels principis de no discriminació, d'igualtat d'oportunitats i de cohesió social en l'exercici del dret a l'educació, protegits per la Convenció de les Nacions Unides dels drets dels infants i per la legislació en matèria d'educació (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016a). Aquest fenomen limita les oportunitats dels infants de desenvolupar al màxim les seves possibilitats, perquè condiciona negativament les seves trajectòries educatives, alhora que dificulta llurs possibilitats de socialització en ambients equiparables a la seva realitat social:

Quan l'alumnat vulnerable s'escolaritza en un centre segregat, els seus resultats educatius als 15 anys evidencien que es troba formativament tres anys per sota de la mitjana. En canvi, quan va a un centre amb diversitat d'alumnat, aquesta desigualtat es redueix a 0,5 anys. En la majoria de municipis els nivells de segregació escolar a l'educació primària i secundària superen els nivells de segregació urbana. (Fundació Bofill, 2021, p. 6)

Ampliant la composició social d'aquestes escoles, amb una escolarització més equilibrada millorarien els resultats i les trajectòries educatives de l'alumnat (OECD, 2012a; 2012b; Picazo, 2020; Fundació Bofill, 2021). Per al conjunt de la societat, doncs, la segregació escolar suposa costos: té efectes negatius sobre el rendiment escolar d'una part de l'alumnat, i també sobre la convivència i la cohesió socials, presents i futures. Es tendeix a creure que es produeix més segregació als municipis amb una major presència de població immigrada, però la realitat és molt diversa: hi ha municipis amb un impacte elevat del fet migratori que presenten nivells de segregació escolar baixos, i també hi ha municipis amb nivells elevats de població immigrada, generalment amb polítiques actives de distribució de l'alumnat nouvingut, que acrediten índexs de segregació clarament més favorables.

Així, les polítiques d'escolarització equilibrada de l'alumnat tenen per objectiu, més que fomentar una composició social realment equitativa entre els diferents centres, evitar la concentració en determinats centres de l'alumnat que requereix una atenció educativa específica. A les escoles on hi ha una concentració d'infants en risc d'exclusió, el treball social sovint desborda l'acadèmic i capgira les prioritats. Sembla evident que, allà on els professors tenen menys expectatives sobre els infants i menys confiança en el seu futur, el rendiment escolar d'aquests és menor (Martínez et al., 2004; Manzanares Moya i Manzano-Soto, 2012; UNICEF Comité Español, 2018). L'informe sobre La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització (2016b), del Síndic de Greuges, aporta una reflexió a tall de síntesi: l'impacte negatiu de la segregació sovint es focalitza en els col·lectius socialment desfavorits, amb més dificultats d'escolarització i amb menys oportunitats educatives.

Però hi ha una altra concepció de la segregació que es refereix a l'homogeneïtat social dins els centres i a l'heterogeneïtat entre els centres: aquells que tenen una composició de l'alumnat amb més capital instructiu i econòmic tendeixen a segregar-se més en el sistema educatiu que l'alumnat socialment desfavorit. Encara que sigui de manera menys visible, hi ha altres factors relacionats amb l'origen social de l'alumnat, com ara el nivell formatiu o socioeconòmic de les famílies, que tenen una incidència més gran en els processos de segregació escolar que els factors més popularment associats a aquest fenomen: el fet migratori o l'ètnia gitana. El problema no és que hi hagi centres amb una elevada presència d'alumnat estranger, sinó que aquesta presència sigui clarament superior al percentatge d'infants estrangers en el seu territori d'influència (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016b).

Una altra dada que aporta el Síndic en el Pacte contra la segregació escolar fa referència al Servei d'Educació de Catalunya (SEC), creat per la Llei d'Educació de Catalunya i que aplega els centres de titularitat pública i els privats finançats amb fons públics, anomenats concertats. En destaca

l'infrafinançament i reconeix que els importants dèficits d'inversió pública impedeixen que es garanteixi el dret a l'educació en igualtat d'oportunitats a tots els alumnes. Diu:

Hi ha centres públics i concertats, especialment els que tenen més complexitat educativa, que demanen una dotació més gran de recursos humans, econòmics i materials per atendre amb més garanties les necessitats educatives específiques de l'alumnat. El dèficit de finançament públic provoca que part del servei educatiu que presten els centres s'hagi de finançar per mitjà de les aportacions de les famílies, la qual cosa resulta contradictòria amb el principi de gratuïtat i suposa un important factor de desigualtat. (2019, p. 6)

Finalment, cal tenir en compte que Espanya és el sisè estat de la Unió Europea amb major segregació socioeconòmica (0,38), amb un augment del 13% els últims deu anys (2010-20), una de les puntuacions més altes d'aquest fenomen. El 9% dels centres espanyols tenen un nivell molt alt de concentració d'alumnat en situació de pobresa, més del 50%. Un altre 38% dels centres tenen nivells alts, entre el 25 i el 50% de concentració, i la gran majoria són de titularitat pública (Save the Children, 2018; Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). "Catalunya es troba entre els 10 països amb més segregació escolar de la Unió Europea i en els últims cinc anys més de la meitat dels municipis de més de 10.000 habitants han empitjorat els seus nivells" (Fundació Bofill, 2021, p. 6). El decret de matriculació per al curs 2021-22 (DECRET 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya) estableix les bases perquè els municipis de Catalunya puguin desenvolupar actuacions per lluitar contra la segregació escolar, entre elles preveu la creació d'una oficina municipal d'Educació que vetlli per la distribució equilibrada de l'alumnat vulnerable entre tots els centres del municipi i la creació d'unitats de detecció d'alumnat en risc d'exclusió social formades per Inspecció, ajuntament, EAP i els Serveis Socials, entre d'altres.



### **1.1.3. Escola i el Sistema Educatiu**

Un tercer enfocament planteja el tema de l'èxit i el fracàs amb una visió en què la variable fonamental és la institució, i els límits i possibilitats d'aquesta amb relació al que ofereix als estudiants (Gairín i Suárez, 2016). Així, el fracàs és de l'escola en la mesura que no gestiona amb prou eficàcia els factors personals i d'entorn que dificulten l'aprenentatge. Les característiques del sistema educatiu influeixen clarament en la trajectòria acadèmica dels alumnes. Cal que el centre educatiu detecti els estudiants que no poden seguir el ritme normal de les classes i els ofereixi recursos de millora, mesures de suport adaptades a la seva situació. Si les propostes no són les adequades, l'alumne pot acabar desconnectant del sistema educatiu en lloc d'adherir-s'hi, sobretot els que estan en situació vulnerable. Els aspectes pedagògics i d'organització escolar són els elements que incideixen clarament en afavorir o no l'èxit educatiu. En els següents subapartats presentem els factors més rellevants de l'escola i el sistema educatiu per estudiar el seu impacte en el fracàs escolar.

#### **1.1.3.1. Aspectes Pedagògics**

Un conjunt d'aspectes pedagògics influeix en la vinculació dels alumnes al sistema i en llur progressió al llarg del seu itinerari formatiu. A les darreres dècades s'emfasitza el paper actiu de l'alumnat en l'adquisició de coneixements, i les estratègies d'aprenentatge es consideren una de les eines més significatives del rendiment escolar (Mirete et al., 2015; CTESC, 2011). Aquesta perspectiva posa en valor dues dimensions, el procés i els resultats finals; prioritza la importància de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, l'orientació educativa, la detecció precoç de necessitats educatives i la implicació de les famílies, senyala a l'Ofensiva de País Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar (Departament d'Ensenyament, 2013a, p. 5). La tria de la metodologia a seguir, per part del professorat, ha de respondre a l'objectiu prioritari de promoure l'èxit educatiu de tots els alumnes, prenent en consideració alhora les particularitats de l'entorn socioeconòmic i cultural de les famílies. A

partir de la premissa dels mètodes pedagògics tenen un caràcter instrumental, es tracta de seleccionar-ne el millor per assolir la meta desitjada.

La neuroeducació ha acreditat la influència del cervell en el procés d'aprendre. Saber en profunditat com funciona aquest òrgan, i com reacciona davant de determinats estímuls, permet entendre per què alguns procediments faciliten millor l'aprenentatge que d'altres. Per tant, aprofitar el coneixement sobre el cervell, el seu funcionament i les seves reaccions, facilitarà l'aplicació de les metodologies més apropiades per millorar l'aprenentatge i l'èxit escolar (Bueno, 2020). Els avenços en el coneixement de l'ésser humà, en la dimensió neurològica, redunda en una fonamentació de certes teories pedagògiques, per exemple, les relatives a l'aprenentatge basat en el descobriment, aportant-hi una base empírica. Segons Carballo (2019) la neurociència pot ajudar a establir i repensar la pràctica educativa a l'aula des d'un marc teòric científic, ja que aquesta aporta rigor i evidència empírica per intentar justificar i fonamentar el disseny de pràctiques pedagògiques.

D'altra banda, la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner aporta una perspectiva nova sobre aquest tema complex. Distingeix vuit intel·ligències complementàries: lingüístico-verbal, lògic-matemàtica, visual-espacial, musical, corporal-cinèstèsica, intrapersonal, interpersonal i naturalista. El plantejament del psicòleg americà prefigura un aprenentatge més enllà dels sabers conceptuals, al tenir en compte una àmplia gamma d'habilitats i aptituds. El fet de posar en evidència la importància de totes les aptituds i habilitats, a més de les corresponents a l'àmbit lògic-matemàtic i al lingüístic, afavoreix que alguns infants destinats tradicionalment al fracàs puguin desenvolupar les seves capacitats i tenir èxit a la vida.

En la línia de personalitzar l'educació, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) proporciona als educadors un marc per entendre com crear currículums que atenguin les necessitats de tots els estudiants des del primer moment i evitar que el professorat hagi de fer adaptacions a posteriori per fer-lo accessible a tots ells. Quan els currículums són dissenyats per atendre una mitjana

imaginària, s'exclouen aquells que no es corresponen amb aquest criteri il·lusori. El DUA ajuda els educadors a tenir en compte la singularitat dels alumnes atès que suggereix flexibilitat en relació amb els objectius, els mètodes, els materials i l'avaluació, permetent donar resposta a la diversitat de necessitats de l'alumnat. El marc del DUA estimula la creació de dissenys flexibles des del principi, que presentin opcions que es puguin personalitzar, que permetin a tots els estudiants progressar des d'on ells estan i no des d'on nosaltres imaginem que estan (Dalmau et al., 2015). Aquest model facilita el marc de referència per a la creació de contextos d'aprenentatge en els quals es proporcionin múltiples maneres de presentar la informació, múltiples formes d'acció i representació i múltiples maneres de comprometre's, sempre tenint en compte l'ús educatiu de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), com a eines que faciliten la personalització dels aprenentatges i dels suports (Departament d'Ensenyament, 2015).

El paper del professorat és molt rellevant: abasta totes les dimensions d'una educació integral, a més de facilitar l'accés dels alumnes al saber. La sol·licitud i el tacte pedagògic, el nivell d'implicació en el procés d'aprenentatge dels infants i dels joves, el compromís amb la seva trajectòria educativa, més enllà del currículum, el grau de sensibilitat i de resposta pel que fa als factors relacionats amb el context familiar i social de cadascú i, sobretot, les expectatives que els mestres i professors tenen vers els alumnes, en clau de present i de futur, són elements que influeixen decididament en el seu èxit o fracàs (Martínez, F. et al., 2004; Manzanares i Manzano-Soto, 2012; UNICEF Comité Español, 2018). Sovint s'ha dit que la qualitat d'un sistema educatiu es mesura per la qualitat dels seus professionals. En aquest sentit la seva formació inicial i, sobretot, la continuada resulten cabdals per aconseguir una millora constant. L'actualització pedagògica i didàctica, l'ampliació de coneixements, la motivació per la via de donar curs a les pròpies inquietuds, l'aprenentatge entre iguals i tantes altres experiències formatives constitueixen oportunitats d'aggiornamento per a un col·lectiu docent que ha de fer front a

reptes emergents, com ara els nous models d'ensenyament híbrids, online i presencial, la inclusió educativa o l'aprenentatge competencial.

Per a un percentatge important d'alumnes, el currículum escolar no és interessant ni útil i, a més, resulta massa difícil a mesura que avancen els cursos. Per això alguns abandonen precoçment l'educació bàsica. És la culminació d'un llarg procés de desafecció cap a la institució acadèmica, accentuat al llarg dels anys. La manera com l'infant viu l'escola influeix molt en la seva vinculació amb el procés educatiu. Si troba interessant o avorrit anar-hi, la qualitat de l'ensenyament que s'imparteix i dels materials didàctics de què disposa, el grau d'implicació cognitiva i emocional amb l'aprenentatge, tot això farà que s'inhibeixi o s'hi impliqui. Així, el treball des d'un currículum homogeni o diversificat, amb una metodologia tradicional o més dinàmica i lligada als seus interessos i necessitats, desvetllarà o no el seu interès per l'aprenentatge i el món escolar. I en aquesta qüestió el professorat té un paper estel·lar. I pot mirar d'evitar el que Tarabini (2015) anomena la patologització de l'AEP: alguns centres deriven a altres serveis, sovint socials o de salut, aquells infants i joves que presenten aspectes que poden semblar massa complexos per tractar a l'aula/centre.

El clima escolar, l'ambient que viu l'infant a l'escola, determinat per les relacions interpersonals entre els membres de la comunitat educativa (UNICEF Comité Español, 2018), influeix molt a atraure'l cap al sistema o allunyar-lo. En aquest sentit, la influència del grup d'iguals és cabdal perquè, en els seus aspectes negatius, poden pressionar en contra del bon rendiment i generar una cultura anti escola. Si es generalitza un desinterès pel que s'explica a l'aula (perquè no entenen res o perquè han desconnectat), alguns joves deixen d'assistir a classe, fins que acaben abandonant perquè la influència del grup d'iguals és molt forta (Martínez et al., 2004).

### **1.1.3.2. Aspectes Organitzatius**

Un conjunt d'aspectes organitzatius influeixen en l'adhesió dels infants i joves a l'escola. Per una banda, les escoles que agrupen els estudiants per nivells de rendiment acadèmic. Això pot

perjudicar els que estan en risc d'exclusió perquè normalment se'ls col·loca en els nivells més baixos (Causa et al., 2011, OECD, 2012a; 2012b). I si separar per nivells ja és perjudicial, ajuntar tots els nens i nenes amb dificultats a una mateixa escola augmenta el potencial risc de fracàs en aquestes escoles. Es crea el que Tarabini (2015) anomena "dinàmiques d'exclusió educativa". En canvi, si els grups són socialment heterogenis, hi ha més possibilitats d'èxit (European Commission

2011; Tarabini 2015). Les escoles amb alta representació d'alumnes en risc, així com els sistemes educatius amb un alt nivell d'escoles marginals, tenen pitjors resultats que els altres. Els estudis també demostren que dotar de recursos els alumnes de baix rendiment té un efecte retorn positiu per al sistema, ja que l'impacte es tradueix en una millora general dels resultats, sense cap tipus de perjudici observable per a aquells que obtenen ja bons resultats (Pedró, 2012), si es distribueixen els recursos escolars amb què es compta amb criteris d'equitat, d'acord amb les necessitats de la població a la qual serveix el centre.

Un segon element d'organització és la repetició de curs d'aquells alumnes que no progressen adequadament. Les recerques al respecte (Eurydice, 2011, entre d'altres) demostren que lluny de combatre el fracàs escolar contribueix a augmentar la desigualtat. Provoca efectes negatius a nivell acadèmic, socioemocional (baixa autoestima) i de mal comportament, amb el risc d'acabar amb un abandonament prematur. De vegades és un càstig pel mal comportament. L'informe PISA in Focus "Are disadvantaged students more likely to repeat grade?" (OECD, 2014a) estableix una clara relació entre el context socioeconòmic i la repetició de curs: en 33 dels 61 països, els problemes de repetir curs són significativament superiors entre els alumnes en situació socioeconòmica desfavorida que entre aquells les famílies dels quals tenen més possibilitats econòmiques, ja que els estudiants amb pocs recursos tenen dificultats a accedir a un reforç primerenc que els permeti seguir bé els estudis. Aleshores la repetició es presenta com a única alternativa. A Espanya aquesta tendència és molt pronunciada: els estudiants d'entorns vulnerables tenen fins a tres vegades més possibilitats de repetir

curs que la resta d'estudiants, i entre els repetidors es mostra una taxa molt alta d'abandonament: un 88% (Mena et al., 2010). Atès que la proporció d'alumnes endarrerits és més alta entre els provinents de famílies amb risc d'exclusió, repetir curs encara eixampla més la falta d'equitat (OECD, 2012b).

Molts infants canvien de centre en acabar l'Educació Primària, per seguir l'Educació Secundària. Aquesta transició no sempre resulta fàcil. A vegades hi ha poca coordinació entre les escoles d'Educació Primària i els Instituts d'Educació Secundària. La manca de continuïtat en el projecte educatiu esdevé un problema, ja que dificulta la coherència del procés educatiu en una edat complexa, l'adolescència. El pas d'una etapa a l'altra ha d'estimular el creixement personal dels infants. Cal que els mestres i professors preparin bé aquest pas, amb un acompanyament personalitzat dels alumnes. És especialment complicat per a aquells que, venint d'una Educació Primària no fàcil, arriben a un institut on moltes vegades són invisibles, ningú es preocupa per ells, no estableixen vincles amb ningú i progressivament es va produint la desafecció, sobretot entre els que disposen de menys recursos (Tarabini, 2015). L'horari compactat, l'especialització del professorat per matèries, així com la no correspondència entre titulació i feina són elements que tampoc atrauen el nen/a que entra a l'ESO.

A més d'analitzar els factors que intervenen en el fracàs escolar, n'abordem les conseqüències.

#### **1.1.4. Conseqüències Individuals i Socials del Fracàs Educatiu**

La falta d'èxit escolar impacta en moltes facetes de la personalitat dels joves, més de les que se solen considerar a primera vista. En efecte, aquell que surt del sistema educatiu sense qualificació no només té llacunes en el seu aprenentatge, per manca de coneixements i de capacitats, sinó que altres dimensions de la seva personalitat també resten afectades. Sovint presenta un desenvolupament inadequat de vivències i de sentiments, i una insuficient adquisició d'habilitats socials i de valors, molts d'ells relatius a les normes de conducta necessàries per conviure en societat.

Això afecta negativament la seva vida. Els individus que acrediten trajectòries de risc escolar i, en casos extrems, realitats d'exclusió educativa tenen menys possibilitats d'emancipació personal. Aquest fracàs també dificulta llur inserció sociolaboral. S'enfronten a febles expectatives d'ocupació i a la perspectiva de baixos ingressos, amb el risc permanent de marginació i exclusió social (Causa et al., 2011; Riudor, 2011). Les dades revelen que els alumnes amb un rendiment baix als 15 anys tenen més risc d'abandonar completament els seus estudis, participen poc o gens a nivell social, troben més dificultats per incorporar-se al mercat laboral, ocupen llocs menys qualificats, reben menor remuneració i tenen poques possibilitats de promoció (Mirete et al., 2015; Riudor, 2011).

Però, a més el fracàs educatiu també té unes clares conseqüències col·lectives: condiona el potencial d'un país. Estan en joc la cohesió social i el progrés econòmic i cultural; afecta el mercat de treball, el teixit productiu i la participació social dels joves (Riudor, 2011, p. 63). Diversos informes destaquen que, quan una part important de la població no té les habilitats bàsiques, el creixement econòmic es veu amenaçat a llarg termini (OECD, 2016). Disposar de pocs estudis i recursos no només dificulta la integració sociolaboral de les persones, sinó que minva els nivells de productivitat i competitivitat i posa en perill l'equitat en la societat. El creixement econòmic d'un país té una vinculació molt estreta amb el nivell de qualificació dels seus treballadors, especialment en l'actual economia del coneixement. En un moment de la història de la humanitat en què la tecnologia i els mitjans d'accés al coneixement impregnen tots els àmbits de la vida, el desenvolupament del talent de les persones s'erigeix en el recurs bàsic per a la viabilitat econòmica de les societats postindustrials. Cada vegada s'exigeixen treballadors més qualificats i amb major grau de flexibilitat per adaptar-se a un entorn altament canviant. L'imperatiu de capacitar la població des del punt de vista formatiu, al llarg de la vida, esdevé molt important. Reduir la taxa mitjana d'abandonament escolar europeu només un punt percentual proporcionaria a l'economia europea cada any gairebé mig milió d'empleats joves potencials qualificats addicionals (European Commission, 2011a). La desigualtat

d'oportunitats, l'abandonament i el fracàs escolar no tenen, doncs, només repercussió en la pobresa i en la seva transmissió generacional, sinó també en els recursos econòmics de l'Estat (Mirete et al., 2015).



## 1.2. Indicadors de Sistema Educatiu

Per analitzar la relació entre el sistema educatiu i el fracàs escolar, presentem quatre indicadors. Els tres primers reflecteixen dificultats en l'aprenentatge en moments concrets de l'escolarització obligatòria i el quart, pròpiament, el nivell de fracàs del sistema educatiu. Els uns anticipen, a l'Educació Primària i a l'Educació Secundària Obligatòria, el que després evidencia la xifra d'Abandonament Escolar Prematur. En les dues avaluacions utilitzarem únicament les dades referides al sistema educatiu en el seu conjunt, les quals tenen un caràcter públic. Les corresponents a cada alumne s'envien a les famílies; les dels centres educatius, als equips directius. D'acord amb l'ordenació educativa del nostre país, aquestes darreres no s'han de fer públiques i han de servir exclusivament per detectar mancances i donar-hi resposta evitant la creació de rànquings entre escoles. Els països que han optat per fer-ho han vist incrementar les desigualtats en el seu sistema educatiu, per l'afluència d'alumnes a determinats centres i l'abandonament d'altres.

El tema dels càlculs i la seva difusió referents als indicadors del sistema escolar és un des debats més vius entre els investigadors. El fet d'emprar uns indicadors censals i anuals, en tres casos, i mostrals i trimestrals, en l'altre, a més de la titularitat pública de les institucions que proporcionen les dades, dona un nivell de fiabilitat molt alt als resultats obtinguts. És tasca dels investigadors interpretar la informació i formular hipòtesis versemblants sobre els escenaris resultants. En el món educatiu hi ha un intens debat sobre el sentit i la pertinència de manejar indicadors, per detectar les mancances i impulsar polítiques públiques de millora, a cada centre i al sistema en el seu conjunt. Si resulten fiables i s'apliquen correctament, si se n'utilitzen diversos que es complementen, quantitius i qualitius, i, finalment, si s'actualitzen periòdicament, els indicadors esdevenen una eina fonamental per conèixer una problemàtica i proposar-hi solucions.

La Taxa d'idoneïtat és un primer indicador d'èxit escolar i, per tant, mostra l'existència de dificultats en l'aprenentatge entre una part de l'alumnat. Al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu es defineix així:

La relació entre els alumnes que estan matriculats en el curs adequat per la seva edat i el total de població d'aquella edat. És un concepte acumulatiu, són tots els alumnes que no han repetit en tota l'escolarització anterior i tampoc han avançat cursos. En el denominador només es té en compte la població escolaritzada i no s'inclou l'educació especial. (Departament d'Educació, 2020b)

Veurem que a l'Educació Primària el quocient és alt i que a l'Educació Secundària Obligatoria es redueix sensiblement.

L'Avaluació en finalitzar l'Educació Primària constitueix un segon indicador:

És una prova que fa tot l'alumnat de 6è curs d'Educació Primària de Catalunya, amb caràcter extern i censal, que va estar dissenyada per comprovar el nivell d'assoliment de les competències bàsiques lingüístiques i matemàtiques en acabar aquesta etapa educativa. El curs 2017-2018 s'hi va incorporar l'avaluació de la competència associada a l'àrea de coneixement del medi natural. (Departament d'Educació, 2019b, p. 4)

La prova permet conèixer la situació educativa en un moment cabdal de l'itinerari formatiu:

L'objectiu principal és comprovar quin és el nivell d'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat quan acaba l'Educació Primària. A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts per cada centre educatiu es poden arbitrar eines d'ajust i millora per als centres i els docents, aplicables al llarg de tota l'etapa d'Educació Primària, amb la finalitat de millorar els resultats en el futur. La prova permet, també, donar informació detallada a les famílies, que s'ha

d'entendre com un complement a la informació que ja proporcionen els centres amb l'avaluació continuada. (Departament d'Educació, 2019b, p. 5)

En tercer lloc hi ha l'Avaluació de 4t d'Educació Secundària Obligatòria. Com la corresponent a 6è d'EP, es tracta d'una prova externa i censal dissenyada, aplicada, corregida i analitzada pel Consell Superior d'avaluació del Sistema Educatiu. Se centra a mesurar el grau d'assoliment dels coneixements i de les competències bàsiques en finalitzar els estudis obligatoris. D'acord amb els estàndards internacionals, aporta dades rellevants a tres nivells: macro –sistema educatiu–, meso –cada escola i institut– i micro –tots els alumnes que la realitzen–:

A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts per cada centre, es podran arbitrar eines per als centres i els docents amb la finalitat de millorar els resultats de l'alumnat en el futur (...). La prova permet, també, donar informació detallada a les famílies sobre el grau d'assoliment de les competències bàsiques del seu fill o filla en acabar l'ESO. La informació que aporta, però, s'ha d'entendre com un complement a la informació que ja proporcionen els centres amb l'avaluació continuada. És una prova, doncs, de caràcter formatiu i orientador (...). Permet conèixer la situació educativa de Catalunya al final d'una etapa fonamental en la formació de les persones. En aquest sentit, ha d'afavorir l'orientació i la transició de l'alumnat cap als estudis postobligatoris o cap a la vida laboral. (Departament d'Educació, 2020a, p. 5)

Finalment, l'Abandonament Escolar Prematur. És un dels més rellevants indicadors per avaluar el grau de fracàs d'un sistema educatiu. A Espanya s'obté a través de l'enquesta de població activa trimestral, però se'n facilita un resultat anual. Mesura el percentatge de joves de la cohort entre 18 i 24 anys que no acredita estudis postobligatoris ni està cursant cap formació en el moment de passar l'enquesta. Reflecteix l'abandonament previ a 4t d'ESO d'alumnes majors de 16 anys, la no graduació al final de la secundària obligatòria i les desercions al Batxillerat i als Cicles Formatius de Grau Mitjà.

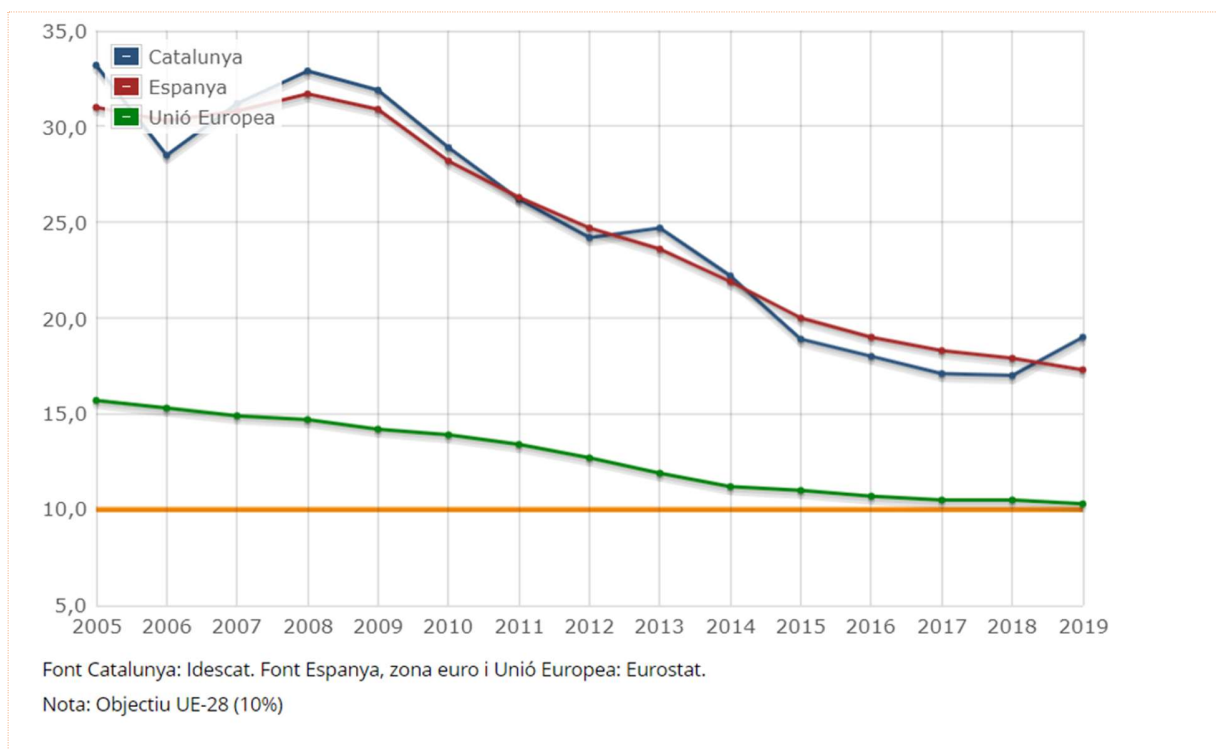
Una sola dada recull tota la complexitat, i la casuística, de l'abandonament dels estudis al nostre país.

Té el valor afegit de ser externa a instàncies educatives, i de poder-se comparar internacionalment.

Segons l'estratègia plantejada l'any 2009 pel Consell de la Unió Europea, durant l'any 2020, la taxa d'abandonament escolar prematur hauria d'estar per sota d'un 10%. És evident, però, que encara estem molt lluny d'assolir aquesta xifra i que, el 2021, la taxa d'abandonament escolar prematur a l'Estat espanyol és, segons l'Institut d'Estadística de Catalunya, d'un 17,4% (Idescat, 2021).

### Figura 11

*Abandonament prematur dels estudis. Total Catalunya, Espanya i Unió Europea. 2005-2019*



La línia que marca el percentatge de l'abandonament escolar prematur a escala europea tendeix sempre a reduir-se i va baixant, apropant-se cada cop més a l'estratègia establerta. En canvi, tot i la disminució mínimament progressiva de l'abandonament escolar prematur des de l'any 2008 a

l'Estat espanyol, encara s'està molt lluny d'assolir el nivell establert, pel fet que hi ha una gran distància entre la realitat i les mancances del sistema educatiu espanyol respecte a la fita plantejada per a aquest curs escolar al Consell de la Unió Europea.

### 1.2.1. Indicadors de Dificultats en l'Aprenentatge

#### 1.2.1.1. Taxa d'Idoneïtat

La Taxa d'ideïtat a Educació Primària s'ha mantingut molt estable els 13 darrers anys al cicle inicial, ha augmentat entre 1,5 i 2 punts percentuals al cicle mitjà i entre 2,5 i quasi 3 al superior. Les xifres així ho mostren, tal com les recull el Departament d'Educació, i es mostra a les següents Taules i Figures (Taula 4 Taula 5, i Figura 12

Figura 13).

#### Taula 4

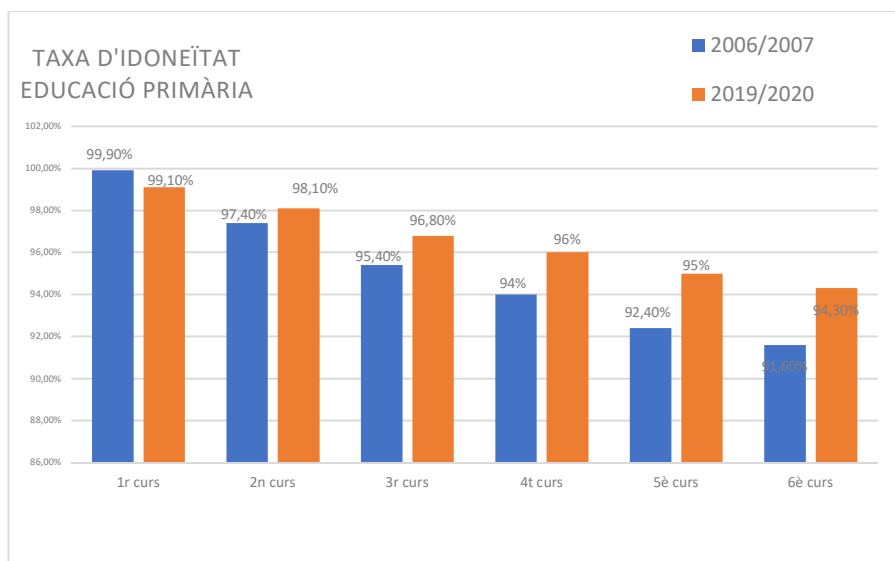
##### Taxa d'ideïtat a Educació Primària

Curs	2006/2007	2019/2020
1r curs	99,90%	99,10%
2n curs	97,40%	98,10%
3r curs	95,40%	96,80%
4t curs	94%	96%
5è curs	92,40%	95%
6è curs	91,60%	94,30%

*Nota:* Font: Estadística de l'Ensenyament. Departament d'Educació

#### Figura 12

##### Taxa d'ideïtat a Educació Primària



Nota: Adaptat d' *Estadística de l'Ensenyament*. Departament d'Educació 2020

A Educació Secundària obligatòria, la taxa s'ha incrementat sensiblement des del 2006-2007. Al darrer curs de l'ensenyament obligatori, la variació ha estat de 14,6 punts en 13 anys. Les dades que aporta el [web del Departament d'Educació](#) són les següents:

**Taula 5**

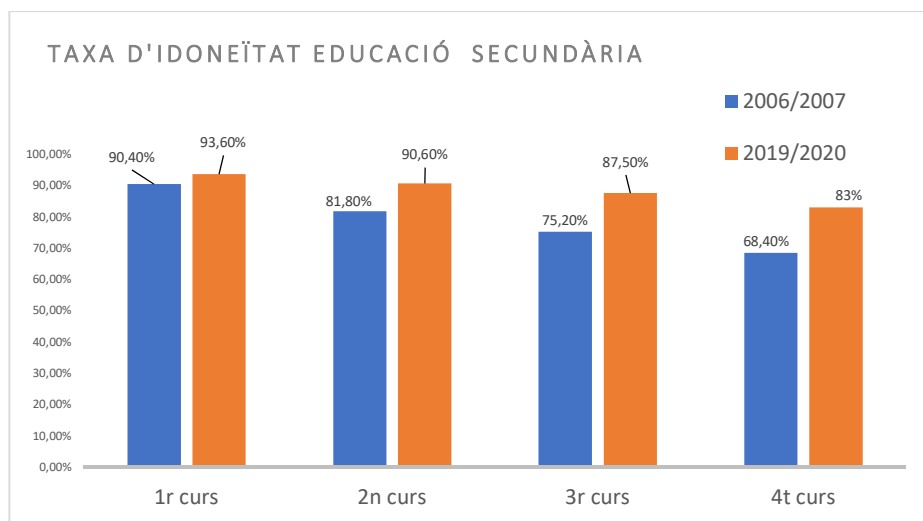
*Taxa d'idoneïtat a Educació Secundària*

Curs	2006/2007	2019/2020
1r curs	90,40%	93,60%
1r curs	90,40%	93,60%
2n curs	81,80	90,60%
3r curs	75,20%	87,50%
4t curs	68,40%	83%

Nota: Adaptat d' *Estadístiques de l'Ensenyament*. Departament d'Educació, 2020

**Figura 13**

*Taxa d'idoneïtat a Educació Secundària*



*Nota: Adaptat d'Estadístiques de l'Ensenyament. Departament d'Educació, 2020*

La taxa d'ideïtat dels alumnes que feien 1r d'EP el curs 2006/2007 va ser del 99,9%. Aquesta mateixa promoció, en arribar a 4t d'ESO, tenia una taxa del 77,6%. És a dir, un diferencial del 22,3%, equivalent al percentatge de les persones que han repetit curs. La taxa dels alumnes que feien 1r d'EP el curs 2010/2011 va ser del 99,9%, i en arribar a 4t d'ESO el curs 2019-20, ha estat del 83%, amb un diferencial d'un 16,9%. Tot plegat indica un canvi en l'ús de la repetició, més accentuat a ESO, com a estratègia educativa, d'acord amb el que aconsella la recerca especialitzada en aquest àmbit.

#### **1.2.2.1.2. Avaluació de 6è d'Educació Primària**

D'un total de 85.545 alumnes matriculats a Catalunya a 6è d'Educació Primària el maig de 2019, pertanyents a 2.267 centres, se'n convocaren 75.988 a fer la prova, de totes o d'algunes de les competències avaluades. N'hi hagué 5.557 (6,8%) que no la feren per exempció o que, si la van fer, se'ls la corregí internament al centre. Aquest alumnat va ser diagnosticat amb necessitats educatives especials o era de recent incorporació al sistema educatiu català, per la qual cosa no tenia un domini suficient de la llengua.

A continuació presentem els resultats de les competències avaluades de 6è d'Educació Primària en el conjunt del sistema educatiu català, tal com les recull el Quadern d'Avaluació 44 del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Departament d'Educació, 2019b).

**Taula 6**

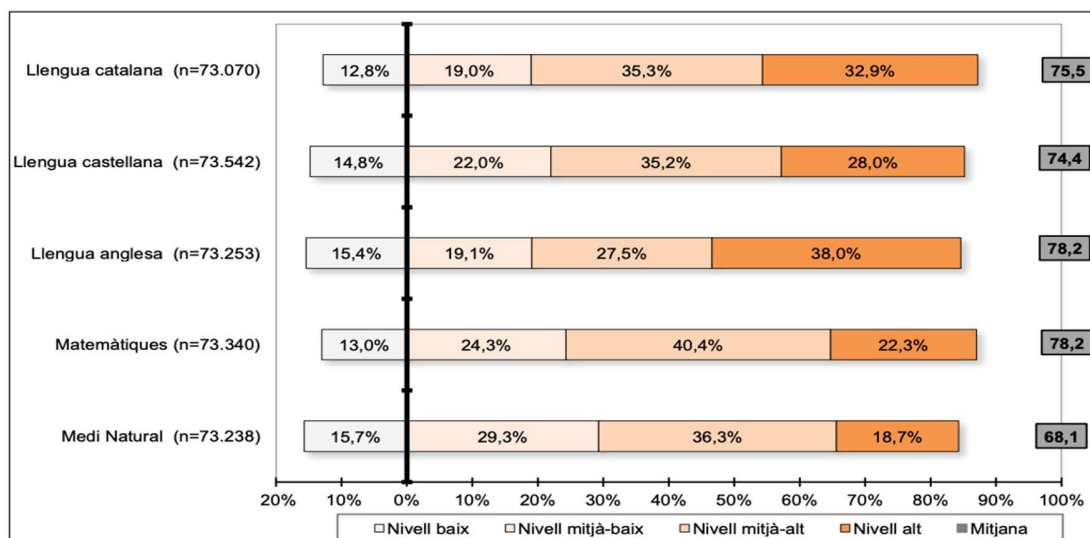
*Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2019*

Competència		Nivell d'assoliment de la competència			
		Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Llengua catalana	n	9.378	13.888	25.557	24.029
	% alumnat	12,8	19,0	35,3	32,9
Llengua castellana	n	10.886	16.146	25.886	20.624
	% alumnat	14,8	22,0	35,2	28,0
Llengua anglesa	n	11.298	14.005	20.084	27.866
	% alumnat	15,4	19,1	27,5	38,0
Matemàtiques	n	9.527	17.831	29.616	16.365
	% alumnat	13,0	24,3	40,4	22,3
Medi natural	n	11.505	21.504	26.566	13.663
	% alumnat	15,7	29,3	36,3	18,7

*Nota: Adaptat de Quadern d'Avaluació 44. (p. 13). Departament d'Educació, 2019b.*

**Taula 7**

*Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2019*





*Nota:* Adaptat de *Quadern d'Avaluació 44*. (p. 13). Departament d'Educació, 2019b.

Els resultats indiquen que un percentatge molt significatiu d'alumnes, en acabar l'Educació Primària, té un nivell baix o mitjà-baix en les cinc competències avaluades. En concret: el 31,8% en Llengua catalana, el 36,8% en Llengua castellana, el 34,5% en Llengua anglesa, el 37,3% en Matemàtiques i, finalment, el 45% en Medi natural. Tots ells afronten la nova etapa educativa amb mancances, en una o diverses àrees de coneixement, les quals dificultaran el seu futur aprenentatge a l'Educació Secundària Obligatoria.

A continuació presentem els resultats de la prova organitzats per competències, d'acord amb tres variables concretes: el sexe dels estudiants, la condició de repetidor de curs i la complexitat del centre educatiu, segons els barems establerts pel Departament d'Educació.

### Taula 8

*Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua catalana. 2019*

				% d'alumnat situat als trams de competència				
		n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		73.070	75,5	14,7	12,8	19,0	35,3	32,9
<b>Sexe</b>	<b>Nenes</b>	36.323	77,3	14,0	10,2	17,3	34,7	37,8
	<b>Nens</b>	36.747	73,6	15,1	15,5	20,7	35,7	28,1
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	69.591	76,2	14,3	11,5	18,4	35,8	34,3
	<b>Repetidors</b>	3.479	61,4	15,2	38,9	31,5	24,1	5,5
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Alta</b>	10.848	68,5	15,6	24,9	25,1	31,2	18,8
	<b>Mitjana</b>	49.427	75,9	14,2	11,9	18,9	36,1	33,1
	<b>Baixa</b>	12.795	79,8	12,5	6,2	14,2	35,7	43,9

*Nota:* Adaptat de *Quadern d'Avaluació 44*. (p. 22). Departament d'Educació, 2019b.

Taula 9

Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua castellana. 2019

				% d'alumnat situat als trams de competència				
		n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		73.542	74,4	16,5	14,8	22,0	35,2	28,0
<b>Sexe</b>	<b>Nenes</b>	36.527	76,4	15,7	12,0	20,4	35,4	32,2
	<b>Nens</b>	37.015	72,5	17,1	17,6	23,5	35,0	23,9
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	70.002	75,2	16,1	13,4	21,5	35,9	29,2
	<b>Repetidors</b>	3.540	59,1	17,5	41,6	32,4	21,1	4,9
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Alta</b>	11.042	67,2	18,4	26,9	27,5	29,3	16,3
	<b>Mitjana</b>	49.661	74,5	16,2	14,0	22,1	35,9	28,0
	<b>Baixa</b>	12.839	79,5	13,9	7,3	16,4	37,8	38,5

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 44*. (p. 23). Departament d'Educació, 2019b.

Taula 10

Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua anglesa. 2019

				% d'alumnat situat als trams de competència				
		n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		73.253	78,2	19,2	15,4	19,2	27,4	38,0
<b>Sexe</b>	<b>Nenes</b>	36.393	80,6	18,2	12,2	18,0	26,8	43,0
	<b>Nens</b>	36.860	75,9	19,9	18,6	20,2	28,0	33,2
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	69.711	79,1	18,7	14,0	18,7	27,9	39,4
	<b>Repetidors</b>	3.542	56,7	19,6	44,4	29,5	17,5	8,6
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Alta</b>	11.012	68,9	20,9	28,8	25,4	24,7	21,1
	<b>Mitjana</b>	49.434	78,3	18,9	14,8	19,6	28,2	37,4
	<b>Baixa</b>	12.087	85,9	15,2	6,2	11,6	27,0	55,2

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 44*. (p. 24). Departament d'Educació, 2019b.

**Taula 11**

*Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència matemàtica. 2019*

			% d'alumnat situat als trams de competència						
			n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>			73.339	78,2	12,6	13,0	24,3	40,4	22,3
<b>Sexe</b>	<b>Nenes</b>	36.405	77,3	12,7	14,7	25,7	39,4	20,2	
	<b>Nens</b>	36.934	79,1	12,4	11,3	22,9	41,4	24,4	
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	69.823	78,7	12,4	11,9	23,8	41,1	23,2	
	<b>Repetidors</b>	3.516	68,3	11,8	35,2	34,6	25,4	4,8	
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Alta</b>	10.960	74,2	12,9	21,1	29,1	35,5	14,3	
	<b>Mitjana</b>	49.572	78,3	12,5	12,6	24,4	40,7	22,3	
	<b>Baixa</b>	12.807	81,3	11,7	7,6	20,0	43,1	29,3	

*Nota: Adaptat de Quadern d'Avaluació 44. (p. 25). Departament d'Educació, 2019b.*

**Taula 12**

*Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència associada a l'àrea de coneixement del medi natural. 2019*

			% d'alumnat situat als trams de competència						
			n	Mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>			73.238	68,1	16,9	15,7	29,3	36,3	18,7
<b>Sexe</b>	<b>Nenes</b>	36.365	68,3	16,5	15,0	29,7	37,0	18,3	
	<b>Nens</b>	36.873	68,0	17,2	16,4	29,0	35,6	19,0	
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	69.735	68,8	16,6	14,5	28,9	37,2	19,4	
	<b>Repetidors</b>	3.305	54,5	16,7	39,5	37,8	19,2	3,5	
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Alta</b>	10.888	61,2	18,0	27,6	33,5	28,7	10,2	
	<b>Mitjana</b>	49.523	68,6	16,6	14,8	29,4	37,0	18,8	
	<b>Baixa</b>	12.827	72,4	15,4	9,3	25,6	40,0	25,1	

*Nota: Adaptat de Quadern d'Avaluació 44. (p. 27). Departament d'Educació, 2019b.*

De les tres variables estudiades, dues resulten rellevants pel que fa als resultats. En primer lloc, la complexitat del centre. Entre el nivell Alt i el Baix de complexitat del centre, hi ha 11,3 punts de

diferència en Llengua catalana, 12,3 en Llengua castellana, 17 en Llengua anglesa, 7,1 en Matemàtiques i 11,2 en Medi natural. En segon lloc, la repetició de curs. Entre els No repetidors i els Repetidors, hi ha 14,8 punts de diferència en Llengua catalana, 16,1 en Llengua castellana, 22,4 en Llengua anglesa, 10,4 en Matemàtiques i 14,3 en Medi natural. Aprofundint en aquesta segona variable, constatem que un 70,4% dels Repetidors té un nivell Baix o Mitjà-baix en Llengua catalana, un 74% en Llengua castellana, un 73,9% en Llengua anglesa, un 69,8% en Matemàtiques i un 77,3% en Medi natural.

### **1.2.1.3. Avaluació de 4t d'Educació Secundària Obligatòria**

Hi havia un total de 78.670 alumnes a 4t curs d'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya el febrer de 2020, matriculats en 1.081 centres. Se'n convocaren a fer la prova 72.918, una xifra corresponent al 92,7%, de totes o d'algunes de les competències avaluades. La resta estava exempt o se li corregí la prova internament al centre, en tractar-se d'alumnat amb necessitats educatives especials o de recent incorporació al sistema educatiu català.

A continuació presentem els resultats de les competències avaluades de 4t d'Educació Secundària Obligatòria en el conjunt del sistema educatiu català, tal com recull el Quadern 46 del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Departament d'Educació, 2020a).

### **Taula 13**

*Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2020*

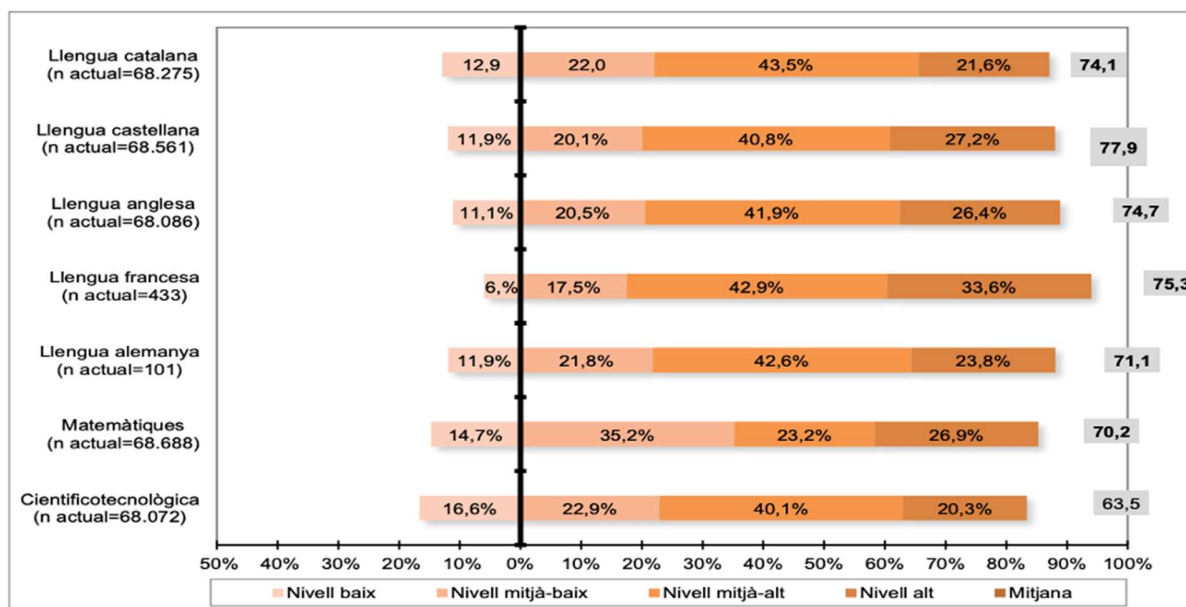
(pàgina següent)

Competència		Nivell d'assoliment de la competència			
		Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
Llengua catalana	n	8.795	15.039	29.721	14.720
	% alumnes	12,9%	22,0%	43,5%	21,6%
Llengua castellana	n	8.182	13.756	27.976	18.647
	% alumnes	11,9%	20,1%	40,8%	27,2%
Llengua anglesa	n	7.588	13.980	28.530	17.988
	% alumnes	11,1%	20,5%	41,9%	26,4%
Llengua francesa	n	26	78	186	143
	% alumnes	6,0%	17,5%	42,9%	33,6%
Llengua alemanya	n	12	22	43	24
	% alumnes	11,9%	21,8%	42,6%	23,8%
Matemàtiques	n	10.111	24.188	15.911	18.478
	% alumnes	14,7%	35,2%	23,2%	26,9%
Científicotecnològica	n	11.319	15.590	27.314	13.849
	% alumnes	16,6%	22,9%	40,1%	20,3%

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació* 46. (p. 17). Departament d'Educació, 2020a

**Figura 14**

*Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2020*



Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació* 46. (p. 17). Departament d'Educació, 2020a

Com es pot observar en la Taula 24, el 34,9% dels alumnes té un nivell Baix o Mitjà-baix de Llengua catalana en acabar l'ensenyament obligatori, el 32% de Llengua castellana, el 31,6% de Llengua anglesa, el 39,9% de Matemàtiques i el 39,5% de Científicotecnològica. Si comparem aquests resultats amb els de la prova de 6è d'EP de 2019, veurem moltes similituds. En Llengua catalana, el percentatge dels alumnes que tenen un nivell Baix o Mitjà-baix és superior en un 3,1; en Llengua castellana, inferior en un 4,8; en Llengua anglesa, menor en un 2,9; en Matemàtiques, inferior en un 2,6 i, finalment, en Medi ambient vs Científicotecnològica resulta superior en un 5,5. Són dues cohorts d'alumnes diferents, certament, però la similitud de resultats que presenta la seqüència longitudinal dels resultats, any a any, ens permet concloure que les dificultats en l'aprenentatge detectades per la prova de 6è d'EP es mantenen, globalment parlant, en la prova de 4t d'ESO. El sistema educatiu, per tant, no ha estat capaç de corregir aquesta problemàtica al llarg de l'escolaritat obligatòria.

A continuació presentem els resultats de la prova de competències estructurats en tres variables: el Gènere, la Repetició de curs i la Complexitat del centre, d'acord amb els barems establerts pel Departament d'Educació.

#### Taula 14

*Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua catalana. 2020*

		% d'alumnes situat als trams de competència						
		n	Puntuació mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		68.275	74,1	13,6	12,9	22,0	43,5	21,6
<b>Gènere</b>	<b>Noies</b>	34.127	76,4	12,6	9,2	19,1	44,6	27,1
	<b>Nois</b>	34.148	71,7	14,1	16,6	25,0	42,5	16,0
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	59.436	75,5	12,7	9,9	20,4	45,5	24,2
	<b>Repetidors</b>	8.839	63,4	14,7	33,2	33,2	30,1	3,4
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Complexitat baixa</b>	11.032	78,4	11,1	5,5	16,0	47,9	30,6
	<b>Complexitat mitjana</b>	46.121	74,4	13,1	11,8	22,3	44,3	21,6
	<b>Complexitat alta</b>	11.122	68,3	15,7	24,5	26,9	36,2	12,4

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 46*. (p. 28). Departament d'Educació, 2020a

**Taula 15**

*Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua castellana. 2020*

			% d'alumnes situat als trams de competència					
		n	Puntuació mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		68.561	77,9	12,8	11,9	20,1	40,8	27,2
<b>Gènere</b>	Noies	34.241	80,4	11,5	7,8	16,3	41,6	34,2
	Nois	34.320	75,3	13,5	16,0	23,8	40,0	20,2
<b>Repetició de curs</b>	No repetidors	59.552	79,3	11,9	9,2	18,5	42,1	30,2
	Repetidors	9.009	68,5	14,8	30,1	30,4	32,0	7,5
<b>Complexitat del centre</b>	Complexitat baixa	11.042	81,4	10,6	5,9	14,8	43,1	36,3
	Complexitat mitjana	46.257	78,1	12,4	11,3	20,3	41,3	27,1
	Complexitat alta	11.262	73,4	15,0	20,6	24,3	36,6	18,6

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 46*. (p. 29). Departament d'Educació, 2020a

**Taula 16**

*Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua anglesa. 2020*

			% d'alumnes situat als trams de competència					
		n	Puntuació mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		68.086	74,7	18,5	11,1	20,5	41,9	26,4
<b>Gènere</b>	Noies	34.010	76,3	18,3	12,3	22,0	43,8	21,9
	Nois	34.076	73,0	18,4	10,0	19,0	40,0	31,0
<b>Repetició de curs</b>	No repetidors	59.167	77,0	17,2	8,1	18,3	44,1	29,5
	Repetidors	8.919	59,0	18,6	31,6	35,1	27,3	5,9
<b>Complexitat del centre</b>	Complexitat baixa	10.972	84,1	13,7	2,8	9,6	42,1	45,5
	Complexitat mitjana	45.871	74,6	17,9	10,3	21,3	43,6	24,8
	Complexitat alta	11.243	65,8	20,3	22,8	28,1	34,6	14,5

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 46*. (p. 30). Departament d'Educació, 2020a

Taula 17

Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència matemàtica 2020

		% d'alumnes situat als trams de competència						
		n	Puntuació mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		68688	70,2	20,2	14,7	35,2	23,2	26,9
<b>Gènere</b>	<b>Noies</b>	34330	68,1	20,2	16,9	37,5	22,3	23,3
	<b>Nois</b>	34358	72,2	19,6	12,5	32,9	24,1	30,5
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	59716	72,5	19,0	11,4	33,9	24,6	30,1
	<b>Repetidors</b>	8972	54,4	19,4	36,7	44,3	13,4	5,6
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Complexitat baixa</b>	11068	78,2	17,1	6,1	26,5	26,2	41,2
	<b>Complexitat mitjana</b>	46358	70,4	19,5	13,8	36,2	23,8	26,2
	<b>Complexitat alta</b>	11262	61,5	21,3	26,9	39,9	17,5	15,8

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 46*. (p. 32). Departament d'Educació, 2020a

Taula 18

Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència científicotecnològica. 2020

		% d'alumnes situat als trams de competència						
		n	Puntuació mitjana	Desviació típica	Nivell baix	Nivell mitjà-baix	Nivell mitjà-alt	Nivell alt
<b>Puntuació mitjana de Catalunya</b>		68.072	63,5	16,4	16,6	22,9	40,1	20,3
<b>Gènere</b>	<b>Noies</b>	33.988	63,1	16,1	16,9	23,6	40,4	19,0
	<b>Nois</b>	34.084	64,0	16,7	16,4	22,2	39,8	21,6
<b>Repetició de curs</b>	<b>No repetidors</b>	59.285	65,2	16,0	13,8	21,6	41,9	22,6
	<b>Repetidors</b>	8.787	52,6	15,2	35,7	31,6	27,8	4,8
<b>Complexitat del centre</b>	<b>Complexitat baixa</b>	11.024	68,6	15,3	9,1	17,6	43,5	29,8
	<b>Complexitat mitjana</b>	45.946	63,7	16,1	15,8	23,3	40,9	20,1
	<b>Complexitat alta</b>	11.102	57,7	16,8	27,7	26,5	33,7	12,0

Nota: Adaptat de *Quadern d'Avaluació 46*. (p. 33). Departament d'Educació, 2020a



Com podem veure en la Taula 19, les diferències quant a resultats entre els alumnes repetidors i no repetidors són rellevants.

#### Taula 19

*Puntuació mitjana i diferències de puntuació entre alumnat repetidor i no repetidor. Quart d'ESO 2020*

	Alumnat no repetidor	Alumnat repetidor	Puntuació mitjana	Diferència (no repetidor – repetidor)
Llengua catalana	75,5	63,4	74,1	12,1
Llengua castellana	79,3	68,5	77,9	10,8
Llengua anglesa	77,0	59,0	74,7	18,0
Matemàtiques	72,5	54,4	70,2	18,1
Científicotecnològica	65,2	52,6	63,5	12,6

*Nota: Adaptat de Quadern d'Avaluació 46. (p. 34). Departament d'Educació, 2020a*

A continuació, mostrem les diferències segons la complexitat del centre.

#### Taula 20

*Puntuació mitjana i diferències de puntuació entre alumnat de centres de complexitat baixa i alta.*

*Quart d'ESO 2020*

	Alumnat centres complexitat baixa	Alumnat centres complexitat alta	Puntuació mitjana	Diferència (complexitat alta – baixa)
Llengua catalana	78,4	68,3	74,1	10,1
Llengua castellana	81,4	73,4	77,9	8,0
Llengua anglesa	84,1	65,8	74,7	18,3
Matemàtiques	78,2	61,5	70,2	16,7
Científicotecnològica	68,6	57,7	63,5	10,9

*Nota: Adaptat de Quadern d'Avaluació 46. (p. 35). Departament d'Educació, 2020a*

Considerem que la quantificació del fracàs educatiu s'ha de realitzar quan acaba l'escolarització obligatòria d'una cohort d'edat d'alumnes. És expressió d'un fracàs individual, però

també, i sobretot, social. Ens indica la capacitat d'un sistema educatiu de fer possible l'èxit acadèmic dels seus alumnes.

Una altra de les dades que contribueixen a informar i indicar el nivell de fracàs escolar és l'abandonament escolar.

#### 1.2.1.4. Abandonament Escolar Prematur

Les Taula 21 i Taula 22 donen perspectiva sobre la situació i permeten aprofundir en la problemàtica.

#### Taula 21

*Abandonament escolar prematur dels estudis*

Any	Catalunya	Espanya	Unió Europea
2020	17,4	16	-
2019	19	17,3	-
2018	17	17,9	10,6
2017	17,1	18,3	10,6
2016	18	19	10,7
2015	18,9	20	11
2014	22,2	21,9 (b)	11,2 (b)
2013	24,7	23,6	11,9
2012	24,2	24,7	12,7
2011	26,2	26,3	13,4
2010	28,9	28,2	13,9
2009	31,9	30,9	14,2
2008	32,9	31,7	14,7
2007	31,2	30,8	14,9
2006	28,5	30,3 (b)	15,3 (b)
2005	33,2	31,0 (b)	15,7

*Nota.* Dades en percentatge. *Fonts:* Catalunya: Idescat; Espanya, Unió Europea: Eurostat.

**Taula 22***Abandonament escolar prematur dels estudis per sexe. Grup d'edat (18-24)*

	Catalunya		Espanya		Unió Europea	
	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones
<b>2021</b>	22,7 (p).	10,0(p)				
<b>2020</b>	23,2	11,1	20,3	11,6	-	
<b>2019</b>	24,7	13	21,4	13	-	-
<b>2018</b>	21,5	12,5	21,7	14	12,2	8,9
<b>2017</b>	19,6	14,4	21,8	14,5	12,1	8,9
<b>2016</b>	21,6	14,2	22,7	15,1	12,2	9,2
<b>2015</b>	21,8	15,8	24	15,8	12,4	9,5
<b>2014</b>	26,7 (b)	17,5 (b)	25,6 (b)	18,1 (b)	12,8 (b)	9,6 (b)
<b>2013</b>	30,5	18,6	27,2	19,8	13,6	10,2
<b>2012</b>	28,5	19,7	28,9	20,5	14,5	10,9
<b>2011</b>	31,1	21,1	31	21,5	15,3	-
<b>2010</b>	34,8	22,8	33,6	22,6	15,8	11,9
<b>2009</b>	38,4	25,1	37,4	24,1	16,1	12,3
<b>2008</b>	39,8	25,7	38	25,1	16,6	12,7
<b>2007</b>	37,2	25,1	36,6	24,7	16,9	12,8
<b>2006</b>	34,5 (b)	22,3 (b)	36,7 (b)	23,6 (b)	17,4 (b)	13,2 (b)
<b>2005</b>	41,2 (b)	24,7 (b)	37,0 (b)	24,7 (b)	17,7	13,7

Fonts: Catalunya: Idescat; Espanya, Unió Europea: Eurostat

Nota. (b) Ruptura de sèrie; (p) Provisional; (-) Dada no disponible. Dades en percentatge.

Objectiu UE-28: 10%; objectiu Espanya: 15%.

Com es pot veure a la Taula 22, la seqüència longitudinal mostra una evolució positiva els darrers quinze anys, en termes generals. Tanmateix, una reducció de quasi setze punts de la taxa a Catalunya, del 33,2% al 17,4%, no resulta suficient per complir els designis dels organismes internacionals i la voluntat de millora de la pròpia administració. L'OCDE establí com a objectiu per a Espanya, per assolir l'any 2020, una taxa màxima del 15%, superior tanmateix a la que s'estipulà per a la majoria de països europeus (10%). Una gran fractura de gènere queda reflectida a la segona Taula, molt més accentuada del que es produeix als països de la Unió Europea i inversa al que és habitual fora de l'àmbit educatiu. L'èxit acadèmic femení contrasta amb el sostre de vidre que es produeix en el món laboral.

D'altra banda, en l'Abandonament Escolar Prematur convergeixen uns problemes educatius i uns altres que atenyen l'estructura productiva del país. Al costat d'una educació poc inclusiva, i gens significativa per a molts alumnes, hi apareixen les mancances d'una economia que en èpoques expansives ha contractat joves sense formació, en el sector de la construcció o de la restauració, per posar només dos exemples. A l'entrar en crisi aquestes activitats econòmiques, els joves aturats sense formació engreixen els rengles dels mal anomenats *nini*, terme que estigmatitza el col·lectiu juvenil i no resulta prou precís per descriure les realitats diverses que hi coexisteixen. Resulta preocupant l'elevat nombre de joves que ha desconnectat de les estructures formatives i, consegüentment, d'una trajectòria laboral convencional. També es podria plantejar des de la perspectiva inversa, amb la constatació que el sistema educatiu no ha estat capaç de donar resposta a les necessitats formatives de tants alumnes. Tot plegat ha propiciat un punt de *fuga* d'alumnes, sobretot entre els 16 i els 18 anys, que abandonen el sistema educatiu sense completar la seva formació bàsica, generant guetos i cronificant el problema.

### 1.3. Detecció de les Dificultats d'Aprenentatge

Com hem anat dient, per afavorir l'èxit escolar és molt important detectar les dificultats o necessitats específiques de tots els agents que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge; entre aquests, a continuació abordem la necessitat de determinar les necessitats específiques de suport educatiu en els alumnes.

Les primeres dificultats se solen detectar coincidint amb l'aprenentatge de la lectoescriptura (Riudor, 2011). Als anys de l'Educació Infantil i l'Educació Primària és indispensable un ensenyament de qualitat per posar els fonaments de l'alfabetització, de la qual depèn l'aprenentatge de la resta de la vida (Marchesi, 2004; Pedró, 2012). Tots som deutors de les estructures construïdes durant la infantesa. Tot i la tendència dominant a situar els primers indicis del fracàs escolar durant l'etapa de l'Educació Infantil i els cursos inicials de l'Educació Primària, la visualització del fenomen s'acostuma a produir més endavant, en un moment crític: la transició de l'Educació Primària a l'Educació Secundària Obligatoria, en el pas de la infantesa a l'adolescència. Aquesta distància temporal entre la detecció primerenca d'indicis de fracàs escolar i el moment en què se li dona resposta institucional dificulta la possibilitat de reconduir amb èxit i eficàcia la trajectòria acadèmica de l'alumnat. És per això que com més aviat es pugui produir la detecció de mancances, més aviat s'hi podrà actuar.

La investigació suggereix beneficis per als infants que han assistit a una educació infantil d'alta qualitat, ja que té impactes beneficiosos substancials sobre la salut, el desenvolupament cognitiu i el benestar personal, la millora del comportament, l'atenció, l'esforç la participació a l'escola primària, la millora dels resultats acadèmics, els futurs ingressos laborals, menor dependència respecte als serveis socials, la reducció de la delinqüència, l'educació i ingressos laborals de les mares i més grans beneficis monetaris per als homes. Els estudiants que havien assistit a l'educació infantil durant més temps van obtenir millors resultats en lectura que els que no hi havien assistit (Pedró, 2012; OECD 2020). En

aquest mateix sentit, Fitzpatrick et al. (2020) han estimat les associacions entre l'assistència a la llar d'infants i els riscos acadèmics, psicològics i per a la salut a finals del batxillerat, en 966 nens canadencs, als 5 anys i els 17 anys, i arriben a la conclusió que la preparació a la primera infància prediu un avantatge protector per a l'edat adulta emergent.

Segons el currículum d'Educació Primària (Departament d'Ensenyament, 2017), l'avaluació dels aprenentatges ha de ser continuada, formadora i formativa i s'ha d'organitzar en avaluacions internes i externes al centre. Aquestes han de donar informació del progrés dels alumnes; l'anàlisi dels processos i dels resultats ha de promoure els canvis adients per a la millora. L'avaluació en la seva perspectiva formativa constitueix un element fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge, en permetre a l'alumne esdevenir protagonista de la seva formació.

### **1.3.1. Avaluació Diagnòstica**

El Departament d'Educació, a través del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, ha dissenyat un instrument per detectar dificultats incipients en l'aprenentatge. L'ha posat a l'abast de les escoles, a partir del curs 2019-2020, perquè puguin fer-ne ús:

Amb l'objectiu de proporcionar eines als centres educatius per a l'exercici de la seva autonomia pedagògica, s'ha elaborat una prova d'avaluació diagnòstica que els centres poden treballar amb els alumnes que han acabat el cicle inicial d'Educació Primària. En aquest moment de l'etapa, els nens i nenes estan en procés d'assoliment de les competències que els han de permetre fer un desenvolupament positiu al llarg de l'Educació Primària (...). La prova d'avaluació diagnòstica es presenta en un format globalitzador que s'emmarca en el context de la realitat propera als alumnes. Mitjançant una sèrie d'activitats, els docents podran avaluar alguns aspectes de la competència matemàtica, de la competència lingüística en llengua catalana i del coneixement del medi social i natural. (Departament d'Educació, s.d.-a)

És una prova creada per ser implementada en acabar el cicle inicial de l'Educació Primària, amb l'objectiu de copsar quins alumnes no han desenvolupat suficientment els coneixements i les habilitats que els seran imprescindibles per iniciar el cicle mitjà. "Aquestes activitats d'avaluació aportaran més dades, de les que ja disposa el mestre, per detectar possibles mancances, buscar les estratègies necessàries per minimitzar-les i organitzar les mesures i els suports que permetin millorar els resultats de cadascun dels alumnes" (Departament d'Educació, s.d.-a, p. 3). Els resultats no es fan públics. La prova diagnòstica no té el caràcter d'indicador de sistema; únicament ateny la dimensió meso –centre educatiu– i micro –alumne–.

Els centres poden decidir emprar aquestes activitats d'avaluació diagnòstiques com un instrument més d'avaluació, amb el benentès que disposaran del suport del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu en el procés d'anàlisi de les dades. A tal efecte, rebran un informe de grup i un de centre amb els resultats, a més d'unes orientacions metodològiques per a la millora: Cada una de les activitats s'avalua amb una rúbrica. Es fa servir aquest instrument d'avaluació perquè és el més adient i complet per poder fer una avaluació qualitativa en la qual es valora no només el producte final, sinó també el procés d'aprenentatge. En definitiva: Els informes han de servir com a eina de reflexió dels docents per poder enfortir els punts febles de cada alumne i del grup i enriquir-ne els punts forts. Els resultats han de ser valorats per l'equip docent, sempre dintre del marc d'un sistema educatiu inclusiu. (Departament d'Educació, s.d.-a, p. 8-9).

### **1.3.2. Tècniques i Instruments d'Avaluació**

Des dels primers cursos d'escolarització cal que tots els mestres coneguin bé l'evolució que segueixen els seus alumnes, i en particular les mancances i dificultats existents, per poder-hi incidir positivament. El tutor és clau en aquest procés. És ell/a qui ha de conèixer de primera mà si hi ha antecedents i poder fer una detecció precoç, aspecte clau i fonamental per a un bon diagnòstic, un bon mapa de la diversitat de l'aula que ha de conèixer tot l'equip de professionals de centre.

Les tècniques i instruments d'avaluació són els mitjans necessaris per aconseguir les dades que fonamentin l'acció en favor de l'èxit educatiu de tothom, independentment de les circumstàncies de cadascú. Precisament, fan possible el coneixement actualitzat i precís sobre la situació dels alumnes, sobre llur progressió o estancament, en cas d'aparèixer. Amb aquesta informació, l'educador haurà de prendre decisions per ajustar la tasca docent a un ritme d'aprenentatge personalitzat i a les necessitats formatives que detecti. L'elenc de tècniques i instruments ha de ser ampli, perquè els objectius i continguts d'aprenentatge són diversos, com també ho són els estils amb què aprenen els alumnes. En aquest sentit, resulta imprescindible identificar les tècniques i instruments més adequats per obtenir la informació que es necessita. Les dades obtingudes són fonamentals, ja que sobre aquest mapa de la diversitat cal que, juntament amb la col·laboració de l'equip psicopedagògic, s'estableixin les estratègies de treball a l'aula per tractar la diversitat, la planificació i el seguiment amb altres professionals com a mestres de suport extraescolar, com podria ser la derivació als STE. A continuació presentem un llistat de les tècniques i instruments més rellevants, proposats pel [Departament](#)

#### [d'Educació \(s.d.- b.\):](#)

- Entrevistes

Les entrevistes entre docent i alumne serveixen per conèixer els processos i les estratègies que es posen en funcionament durant les tasques d'aprenentatge. Per tant, formarien part clarament de l'avaluació formativa, és a dir, la que forma part del procés d'aprenentatge i té la finalitat de millorar-lo. És molt important que durant aquest tipus d'entrevista sigui l'alumne el que tingui majoritàriament l'ús de la paraula i, per tant, s'han de plantejar preguntes obertes que facilitin que l'alumne s'expressi.

- Converses i debats

Les converses i debats, a l'aula i fora d'ella, permeten compartir els sabers, les opinions, les idees preconcebudes. És important fer visible el pensament de l'alumne.



- Observacions d'aula

Les graelles d'observació són llistes de control dels aspectes que es volen observar. Es tracta de descompondre un criteri d'avaluació en actuacions o comportaments observables. Al costat de cada ítem o descriptor, el professorat pot fer anotacions, com ara si s'ha assolit o no, en quin grau i de quina manera, o en quina data es va fer l'observació. Es poden observar tant competències bàsiques com capacitats clau, i es poden reconvertir fàcilment en instruments d'autoavaluació o coavaluació.

- Qüestionaris

Els qüestionaris són un dels instruments que tradicionalment s'ha utilitzat per avaluar les competències i els coneixements. Els qüestionaris poden ser referits a coneixements propis d'un àmbit de coneixements o referents als hàbits d'estudi de cada alumne o a altres aspectes personals o socials. Cal tenir en compte que les preguntes que el formin haurien de reunir una sèrie de característiques:

- Contextualitzades: una pregunta contextualitzada és la que planteja un problema o situació que té a veure amb el perfil del curs en qüestió, i que pot ser una anàlisi d'un cas, real o no, partir d'una notícia dels mitjans de comunicació o d'altres fonts, i que demani una resposta on s'hagin de relacionar conceptes.

- Productives, que permetin a l'alumnat demostrar la capacitat d'aplicar els sabers apresos a la interpretació de nous fets o noves situacions relacionades amb aspectes curriculars.

- Complexes, és a dir, preguntes que mobilitzin sabers diversos i impliquin la interrelació entre aquests. També és important que les preguntes permetin diferents nivells de complexitat

- Compartir objectius

Per assegurar un bon aprenentatge i que els alumnes donin sentit al que estan fent, cal que el mestre comparteixi amb ells els objectius que es volen assolir. El docent els té clars, però si no s'expliciten, els alumnes els han d'endevinar: no saben per què fan les activitats, ni per a què serveix el que fan; no entenen el sentit, de manera que són poc significatives. Així doncs, en tot procés didàctic cal planificar com es compartiran els objectius amb l'alumnat i com se l'ajudarà a avaluar/regular les percepcions no idònies. Això no vol dir que els objectius siguin quelcom preestablert des de l'inici i immutable. Els objectius es van reelaborant mentre s'ensenya i s'aprèn, però sense un sistema d'orientació que marqui el camí és difícil no perdre's.

- Carpeta d'aprenentatge

La carpeta d'aprenentatge permet recollir les diferents activitats que fa l'alumnat al llarg de l'aprenentatge d'un tema, els seus objectius i les reflexions sobre el que encara no sap prou bé, què farà per revisar els errors i què va millorant a mesura que avança en el coneixement. Inclou també els resultats de les activitats d'avaluació amb finalitat qualificadora i a partir de totes les dades recollides es dedueix la qualificació final que acredita els aprenentatges, que té la qualitat de ser molt transparent per a l'alumnat.

El contingut pot ser qualsevol producció realitzada, individualment o en petit grup, acompanyada d'una reflexió personal del tipus "diari de classe". És idoni que inclogui la seva visió inicial dels objectius del treball a realitzar, bases d'orientació que explicitin l'anticipació de l'acció (què hauran de fer o pensar per realitzar un determinat tipus de tasques), mapes conceptuals que organitzin les relacions entre els principals conceptes i contractes o altres instruments que explicitin la seva representació dels criteris d'avaluació.

- Autoavaluació i coavaluació

Tradicionalment l'avaluació era tasca dels mestres: deia a l'alumne si progressava o no, li assenyalava les dificultats i errors i decidia quines eren les estratègies més adequades per superar-les. En canvi, l'avaluació amb una finalitat formadora comporta implicar molt més l'alumnat, a partir de processos de coavaluació i d'autoavaluació. Normalment l'alumnat aprèn a ser capaç d'autoavaluar-se a partir d'avaluar els companys i companyes, amb la finalitat d'ajudar-los, ja que sovint reconeixen millor què han fet correctament i els seus errors a partir d'identificar-los en les produccions d'altres. Entre iguals, sovint empren un llenguatge més proper per explicar-se.

Per tant, la tasca del professorat se centra més a promoure sistemes que afavoreixin l'avaluació/regulació entre iguals i l'autoavaluació, que no pas a "corregir" de forma unilateral moltes produccions de l'alumnat.

- Rúbrica

Una rúbrica és una matriu que explicita, d'una banda, els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència (o de components de diferents competències) i, de l'altra, els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació. Els nivells, si es vol, es poden associar amb les notes tradicionals, però es busca no reduir la valoració a un càlcul numèric, sinó fer més visible què hi ha al darrere d'un número.

Normalment cadascuna d'aquestes matrius o rúbriques es poden utilitzar per avaluar diferents activitats al llarg d'un curs o etapa escolar, canviant només els indicadors (que sovint caldrà concretar-los més).

- Base d'orientació

L'objectiu de tot procés d'ensenyament és que l'alumnat sigui capaç, quan es trobi davant d'un nou problema que exigeixi aplicar els coneixements apresos, d'anticipar i planificar les operacions necessàries per resoldre'l. Uns instruments útils ideats per avaluar i regular aquesta capacitat són les bases d'orientació, anomenades així perquè la seva finalitat és que orientin l'alumnat en la seva tasca. De vegades, també se les anomena "guies de navegació" o "cartes d'estudi". Habitualment, una bona pregunta per generar aquest tipus de produccions és: "En què hem de pensar o què hem de fer per realitzar un determinat tipus de tasques?". L'avaluació de la qualitat d'aquestes bases d'orientació serà objectiu prioritari del procés d'aprenentatge perquè, de fet, resumeixen el coneixement que els estudiants hauran d'interioritzar, és a dir, retenir a la memòria de manera que es pugui activar quan calgui. Cada estudiant ha d'elaborar la seva pròpia base d'orientació, tot i que en alguns casos ho farà a partir d'un procés de construcció conjunt entre tot el grup classe i en d'altres serà més individual.

- Diari d'aula

A través d'ells l'alumnat expressa el que creu que ha après i també les seves dificultats. L'anàlisi del que diu permet al professorat identificar si reconeix l'objectiu del treball realitzat i quins són els obstacles a superar. Moltes vegades serà més important regular aquestes percepcions que no pas els resultats de l'activitat en si.

Identificar els obstacles i els errors i trobar camins per superar-los requereix temps per a l'autoreflexió, però aquest temps és el més útil perquè realment hi hagi aprenentatge i, en canvi, no hi ha temps més perdut que ensenyar quelcom sense que la majoria de l'alumnat corregeixi les seves dificultats. De vegades es creu que això perjudica els estudiants que ja fan força bé les activitats des de l'inici, però s'ha comprovat que també elles i ells milloren,

sempre que el contingut treballat sigui significatiu i s'estimuli a aplicar-lo en la realització d'activitats complementàries més complexes.

Tota la informació en relació amb l'evolució de l'alumne queda recollida en els següents documents, tal com assenyalava el currículum d'Educació Primària (Departament d'Ensenyament, 2017):

### Taula 23

*Documents del procés d'avaluació a l'Educació Primària*

DOCUMENT	CONTINGUT DEL DOCUMENT	ADREÇAT A	ACTUALITZACIÓ / DESTINATARI
EXPEDIENT ACADÈMIC (1)	Recull dades significatives de l'escolarització de l'alumne	CENTRE	CONTÍNUA CENTRE
	Resultats d'avaluació de cada cicle		
	Decisions pas cicle		
	Pla individualitzat		
	Assoliment de les competències bàsiques		
	Mesures atenció diversitat		
	Dades identificatives alumne	FAMÍLIES	
HISTORIAL ACADÈMIC (2)	Resultats de les àrees en cada cicle i decisions pas cicle	CÒPIA AL CENTRE DE SECUNDÀRIA	FINAL ETAPA
INFORME INDIVIDUALITZAT (3)	Informació sobre el progrés dels aprenentatges de l'alumne i Assoliment de les competències bàsiques	ELABORA EL TUTOR	FINAL ETAPA
	Mesures atenció a la diversitat		
INFORME PERSONAL PER TRASLLAT (4)	Informació sobre el progrés dels aprenentatges de l'alumne	ELABORA EL TUTOR	MIG ETAPA
	Resultats de les àrees per cicle		
	Assoliment de competències bàsiques	AL CENTRE RECEPTOR	AL CENTRE RECEPTOR
	Mesures de reforç i suport		

*Nota: Adaptat de L'avaluació en el desenvolupament de les competències bàsiques (p.48), per Canals, s.d.*

#### 1.4. Polítiques Que Potencien l'Èxit Escolar

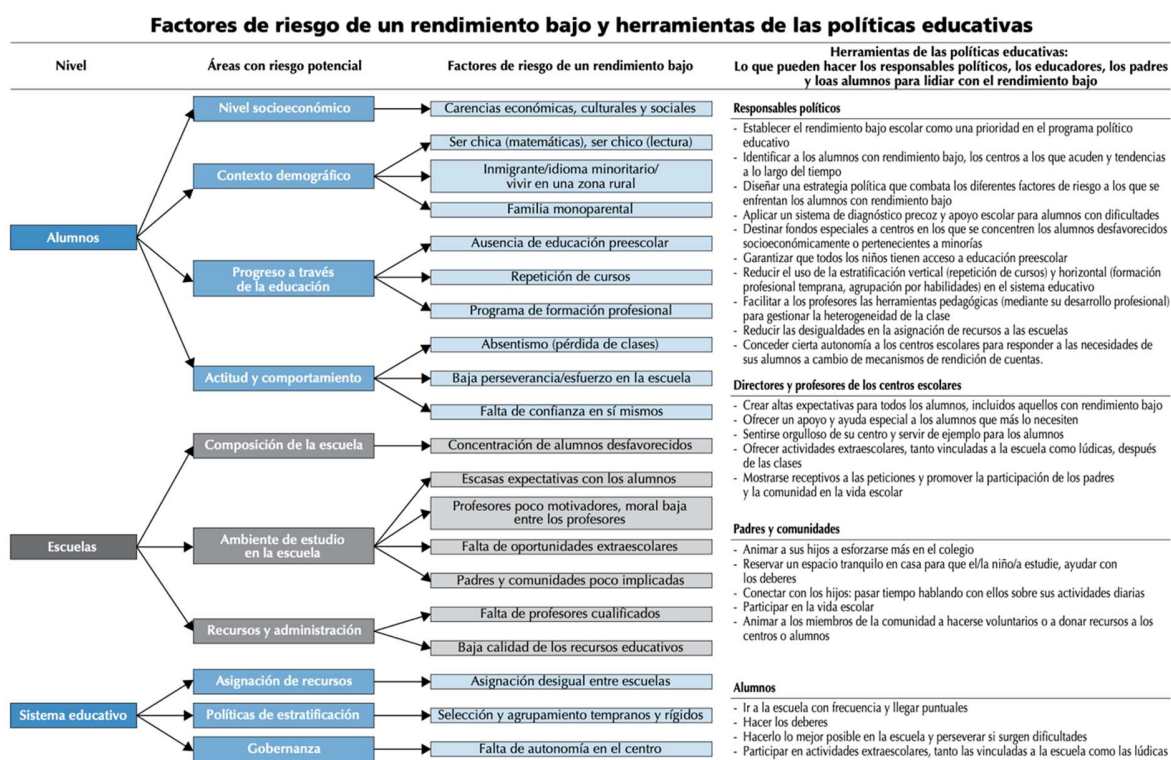
Malgrat la gran quantitat de temps i diners que s'han invertit en intentar solucionar l'abandonament escolar prematur, encara no s'ha reconegut de forma suficientment seriosa la importància del problema, ni se li ha donat una resposta efectiva (Dale, 2010).

L'èxit i el fracàs escolar tenen repercussió a nivell personal i també en el progrés i en l'economia del país ja que les persones esdevenen un recurs clau per al creixement del país. L'Estat, a més d'ocupar-se de dissenyar un sistema que afavoreixi el desenvolupament integral dels infants i els joves i que estigui adaptat als reptes actuals, també ha de vetllar perquè aquest sistema sigui inclusiu i posar mitjans per millorar l'èxit escolar de tots els alumnes. En aquest sentit, institucions a nivell mundial com el World Bank (Banc Mundial), l'Organització de les Nacions Unides (ONU) i l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament (OCDE) i institucions europees, així com institucions d'Espanya i de Catalunya, preocupades perquè millori el nivell formatiu dels seus ciutadans en risc d'exclusió, ofereixen diferents propostes, tant a nivell de línies polítiques com de mesures concretes.

En aquest capítol abordarem propostes europees, espanyoles i catalanes per fer-hi front, metodologies i tipus d'agrupament que faciliten l'èxit escolar, i com els STE s'ajusten a aquests models. En la Figura 15 es presenten de manera global les propostes de l'OCDE (2016).

#### **Figura 15**

*Factors de risc d'un rendiment baix i eines de política educativa. OCDE 2016*



Nota: Adaptat d'Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito (p-32), per OCDE, 2016.

### 1.4.1. ONU, UNESCO i Banc Mundial

#### ONU

La Declaració Universal dels Drets Humans va ser aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 10 de desembre de 1948 (ONU, 1948); la Convenció sobre els Drets dels Infants s'adoptà el 20 de novembre de 1989 (ONU, 1989). Ambdós instruments jurídics defineixen l'accés a l'educació com un dret universal bàsic. Constitueixen un marc de referència internacional sobre el sentit pregon de l'educació. El 25 de setembre de 2015 l'Assemblea General va aprovar l'Agenda 2030, que es desplega mitjançant 17 Objectius per al Desenvolupament Sostenible (ODS). Aquesta Agenda té un caràcter integral i se centra en tres dimensions del desenvolupament sostenible –econòmica, social i ambiental– d'aplicació universal. La finalitat és múltiple: posar fi a la pobresa, protegir el

planeta, millorar les vides i les perspectives de les persones d'arreu del món, lluitar contra la desigualtat i la injustícia i aturar el canvi climàtic, entre d'altres. Es tracta d'un full de ruta que assenyalava el camí per assolir un objectiu comú: el desenvolupament mundial sostenible. S'aborden també temes relatius a l'educació, la salut, la igualtat de gènere i la cultura de la pau. L'Agenda estableix un pla per aconseguir els Objectius en 15 anys. Cada ODS inclou diverses metes –en total 169–, les quals contribueixen al compliment de l'Objectiu concret (UNO, 2015). Malgrat els esforços que s'hi esmercen, el balanç no resulta gaire positiu, per les resistències d'alguns estats a implementar els acords i per la complexitat de la tasca que s'afronta. Actualment s'està progressant en molts llocs, però, en general, les mesures encaminades a assolir els ODS encara no avancen a la velocitat ni a l'escala necessàries.

L'Objectiu 4 parla de fer possible una educació inclusiva, equitativa i de qualitat per a tothom, i de promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida. Demana garantir l'accés a serveis d'atenció i desenvolupament en la primera infància i a un ensenyament preescolar de qualitat, així com vetllar perquè tothom acabi els ensenyaments primari i secundari, que haurien de ser gratuïts, i es pugui accedir a una formació tècnica, professional i superior, incloent-hi l'ensenyament universitari. Es tracta de proporcionar un accés universal a l'educació, per a un ple desenvolupament del potencial de cadascú. Aquest ODS persegueix, igualment, que tot l'alumnat adquireixi els coneixements i les habilitats necessàries per promoure el desenvolupament sostenible: drets humans, igualtat de gènere, promoció d'una cultura de pau i no violència, adopció d'estils de vida saludables, etc (UNO, 2015).

### **UNESCO**

La UNESCO encarregà un informe a la Comissió Internacional sobre Educació al Segle XXI, presidida per Jacques Delors. El resultat fou *L'Educació: Hi ha un tresor amagat a dins* (1996), conegut com l'Informe Delors. Vist en perspectiva, es tracta d'un document que ha tingut una gran transcendència, en posar els fonaments d'una profunda renovació de l'educació. L'Informe considera



que, aquesta, esdevé el factor més rellevant per al desenvolupament de les persones i les societats, i reconeix que el procés d'aprenentatge dura tota la vida. Davant dels canvis que tindran lloc al segle XXI, remarca quin ha de ser l'objectiu últim de l'educació: aprendre a ser, el qual es desglossa alhora en tres altres objectius: aprendre a conèixer (aprendre a aprendre, aprendre a adquirir i construir coneixement), aprendre a fer (aprendre habilitats socials i professionals per relacionar-se), aprendre a viure (aprendre a viure en societat i amb els altres). D'aquí l'expressió "els quatre pilars de l'educació".

El document *Repensar l'educació, vers un bé comú mundial?* (UNESCO, 2015a) és una posada al dia de l'Informe Delors. Els canvis turbulents d'aquest inici de segle XXI arreu del món fan necessari transformar l'educació, entesa com a bé comú essencial. Més enllà de l'alfabetisme i l'aritmètica, cal centrar-se en nous entorns d'aprenentatge per assolir més equitat. I s'han de promoure les competències necessàries per a les societats i les economies d'avui i de demà. L'educació ha de generar una alfabetització cultural que contribueixi a unir les dimensions social, econòmica i mediambiental del desenvolupament sostenible, d'acord amb l'Agenda 2030. Es tracta d'impulsar una educació inclusiva i per a la ciutadania, en un món divers (UNESCO, 2015a). Aquest plantejament dista de l'antiga concepció enciclopedista i selectiva. Es passa de la transmissió de coneixements definitius al desenvolupament de competències per a la vida. *L'educació per a tothom* (EPT) constitueix una iniciativa a nivell mundial coordinada per la UNESCO. Té per objectiu proporcionar una educació bàsica de qualitat a tots els infants, joves i persones adultes. Aquest projecte va començar amb la Conferència Mundial sobre Educació per a Tothom a Jomtien, Tailàndia, el 1990, (Conferència Mundial sobre Educación para Todos, 1994), la qual va posar l'èmfasi en el fet que l'educació és un dret humà i va impulsar una visió integral de l'aprenentatge al llarg de la vida. Més recentment, l'EPT s'ha reflectit en la Declaració d'Incheon. En el context de l'adopció per part de l'Assemblea General de Nacions Unides dels ODS, la UNESCO i altres agències de Nacions Unides van organitzar el 2015 a Incheon

(Corea del Sud) el Fòrum Mundial d'Educació. La finalitat va ser determinar les prioritats globals sobre educació de cara al futur, a partir de l'ODS número 4. Al Fòrum van assistir entitats de la societat civil d'arreu del món, governs de 160 països, organismes multilaterals i representants del món educatiu. Les conclusions es van recollir en la Declaració d'Incheon: *Educació 2030: cap a una educació inclusiva i equitativa de qualitat i un aprenentatge al llarg de la vida per a tothom* (UNESCO, 2015b), on s'estableixen les bases del que ha de ser l'educació els propers 15 anys. La Declaració recull el compromís dels països i de la comunitat internacional a adoptar mesures urgents per transformar l'educació. Insisteix en la necessitat de la inclusió i l'equitat, com a eixos principals per fer front a l'exclusió i a les desigualtats en l'aprenentatge. La implementació de polítiques inclusives és clau per aconseguir aquesta fita. Els moviments d'*Educació per a tothom* han tingut una enorme influència perquè han generat a molts països una gran oportunitat per repensar l'escola i donar-hi cabuda a qualsevol alumne, independentment de les seves característiques o condicions personals (Adam i Sala, 2021).

### ***Banc Mundial***

El Grup del Banc Mundial (GBM) aplega cinc organitzacions internacionals responsables del finançament dels estats per a projectes de desenvolupament, reducció de la pobresa, i promocionar i salvaguardar la inversió internacional. Per al GBM l'educació constitueix una inversió estratègica per al desenvolupament, sobretot en moments de canvis a nivell econòmic i social. L'expansió i la millora educatives condueixen a un creixement econòmic, per això cal que tots els països puguin impulsar al màxim el potencial dels seus ciutadans a través de reformes en el sistema educatiu a nivell nacional. Així ho palesa l'informe sobre el desenvolupament mundial 2018: *Aprendre per a realitzar la promesa educativa* (World Bank, 2018), insisteix que l'objectiu del desenvolupament educatiu no és el procediment de l'escolarització, no n'hi ha prou amb poder assistir a classe, sinó que l'important és que els estudiants aprenguin. El resum executiu de l'informe senyala que la millor manera d'equipar

infants i joves per al futur és situar el seu aprenentatge al centre, d'aquí el títol de l'informe: "La promesa de l'educació". L'informe senyala tres dimensions de la crisi de l'aprenentatge: 1. Els resultats d'aprenentatge són poc satisfactoris (nivells baixos, desigualtat elevada, avenços lents, alguns fins i tot no aprenen perquè no van a l'escola, els pobres –alumnes o nacions– aprenen encara pitjor que altres); 2. Les escoles estan fallant als estudiants (alguns nens a causa de la seva salut no estan en condicions per aprendre; sovint els docents no tenen les competències ni la motivació per ensenyar de manera eficaç; manquen recursos i mala governança), i 3. Els sistemes educatius estan fallant a les escoles. És a dir, si hi ha estudiants que aprenen malament és perquè les escoles no serveixen, i si aquestes no serveixen és perquè els sistemes en si mateixos fallen. L'informe qüestiona els sistemes per ineficients a causa de la gestió de tecnòcrates i interessos corporativistes. L'informe senyala que no és el mateix escolaritzar que aprendre, i que anar a l'escola sense aprendre és una gran injustícia que no permet millorar, i que no facilita la millora en els baixos nivells d'aprenentatge als països de renda baixa i mitjana. Acaba proposant tres accions polítiques per fer front a la crisi: 1. Avaluat l'aprenentatge perquè la seva millora sigui un objectiu formal i mesurable, 2. Basar el disseny de polítiques en evidències per aconseguir que les escoles estiguin al servei de l'aprenentatge de tots els estudiants, i 3. Construir coalicions perquè tot el sistema afavoreixi l'aprenentatge.

#### **1.4.2. L'OCDE i Institucions Europees**

##### **OCDE**

Presentem a continuació les propostes des de l'OCDE, en la lluita contra el fracàs escolar i l'AEP, en ordre cronològic.

L'OCDE va elaborar el 2007 un document amb indicacions sobre com reduir les taxes de fracàs escolar i d'AEP, per fer més justa la societat i evitar els grans costos socials dels adults marginats amb

poques habilitats bàsiques: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (OECD, 2007). Aquests deu passos s'estructuraven en 3 fases: disseny, pràctiques i recursos.

#### Taula 24

##### Deu passos per reduir el fracàs escolar i l'AEP

Disseny	Pràctiques	Dotació de recursos
1. Retardar la separació per itineraris i posposar la selecció acadèmica.	5. Identificar i proporcionar ajuda sistemàtica als que es queden enrere a l'escola i reduir les repeticions de curs.	8. Proporcionar educació bàsica per a tothom, donant prioritat a la prestació de la primera infància i l'educació bàsica.
2. Controlar l'elecció d'escola per evitar la segregació	6. Enfortir els vincles entre l'escola i la llar, per ajudar els pares desfavorits a ajudar els seus fills a aprendre.	9. Proveir de recursos directes els estudiants amb més necessitats.
3. En l'educació secundària superior, oferir alternatives atractives, que evitin carrerons sense sortida i la deserció escolar.	7. Respondre a la diversitat i preveure la inclusió dels immigrants i les minories dins de l'educació general.	10. Establir metes concretes per a una major equitat, sobretot relacionades amb el baix nivell i la deserció escolar.
4. Oferir programes de segones oportunitats.		

Nota: Adaptació de *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, per OCDE, 2007.

Davant l'elevat índex d'AEP, l'OCDE segueix instant els països a prendre mesures per potenciar l'èxit educatiu. El 2010, la publicació *Overcoming school failure: policies that work* (OECD, 2010) proporciona evidències sobre les polítiques que són eficaces per reduir el fracàs escolar. Aquest projecte pretén proporcionar una avaluació i assessorament als diferents països a fi d'impulsar les seves polítiques i pràctiques per a una millora real en la reducció del fracàs i l'AEP. Per fer-ho utilitzarà el document sobre els deu passos cap a l'equitat en l'educació (OECD, 2007), aplicat a cada país, analitzant reptes a l'hora d'implementar reformes en aquests àmbits i identificant les polítiques que han tingut èxit. El projecte es basa en la idea que l'OCDE pot proporcionar un suport eficaç als països sobre com progressar cap a sistemes educatius equitatius i inclusius, adaptat a cada realitat. L'informe espanyol és de 2011 (Coba i Grañeras, 2011). Es presenten diferents accions institucionals i mesures, en concret: plans institucionals per promoure l'equitat, en l'accés i la permanència; la formació del

professorat en relació amb l'equitat i la inclusió; accions i mesures per prevenir el fracàs escolar.

També afegeix assessorament i orientació per a l'ocupació.

El 2012, l'OCDE publica un nou informe amb mesures per donar suport als alumnes amb desavantatge: *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools* (OECD, 2012b). Les propostes s'estructuren en dos blocs. Un primer que té per objectiu evitar polítiques de sistema que provoquin el fracàs escolar. Manté aproximadament els mateixos criteris de l'informe *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (OECD, 2007), relatius a eliminar la repetició de curs, evitar la separació primerenca i posposar la selecció d'estudiants fins a l'educació mitjana superior, administrar l'elecció d'escola per evitar la segregació/augment de les desigualtats, procurar que les estratègies de finançament responguin a les necessitats dels estudiants i de les escoles i dissenyar trajectòries equivalents d'educació superior de grau mig. El segon bloc del document se centra a millorar les escoles, perquè puguin ajudar efectivament els estudiants amb desavantatges, amb novetats com ara: donar suport a la direcció del centre, fomentar un clima escolar propici per a l'aprenentatge, atraure, donar suport i retenir els mestres d'alta qualitat i promoure estratègies d'aprenentatge eficaces.

El 2013 l'OCDE treu el volum: *PISA 2012. Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (volum II), (OECD, 2013), on defineix i mesura l'equitat en l'educació i analitza l'evolució a diferents països dels resultats de les proves PISA, entre 2003 i 2012. El volum examina la relació entre el rendiment dels estudiants i l'estatus socioeconòmic. L'informe també revela diferències sobre la manera com els països destinen recursos a escoles amb diferents perfils socioeconòmics. Al llarg del volum destaquen els estudis de cas, que analitzen les reformes polítiques adoptades pels països que han millorat els resultats segons PISA.

El 2016 es publica *PISA Low-Performing Students. Why they fall behind and how to help them succeed* (OECD, 2016). L'informe revela que més d'un de cada quatre alumnes de 15 anys dels països

de l'OCDE no ha aconseguit el nivell bàsic de coneixements i habilitats, almenys en una de les tres assignatures principals avaluades per PISA. Aquest informe col·loca el llistó a un nivell molt bàsic. Fora lògic esperar que tots els joves del segle XXI el superessin. Com assenyala l'estudi, superar aquests nivells depèn de les polítiques i pràctiques educatives, i no només de la renda per càpita. L'agenda de polítiques públiques per abordar el baix desenvolupament escolar ha d'incloure múltiples dimensions, com ara: crear entorns d'aprenentatge exigents que donin suport als estudiants; aconseguir la participació de pares i comunitats locals; estimular els alumnes perquè aprofitin al màxim les oportunitats educatives; identificar els estudiants amb rendiments baixos i oferir un suport focalitzat per a ells, les seves escoles i famílies; oferir programes especials per a estudiants immigrants, de minories lingüístiques i zones rurals; acabar amb els estereotips de gènere; reduir les desigualtats en l'accés a una educació primerenca i limitar l'ús de l'agrupació d'alumnes per habilitats.

### **Les Institucions Europees**

L'expansió de l'estat del benestar a molts països desenvolupats, cap a la segona meitat del segle XX, fa que els principals textos jurídics sobre drets fonamentals reconeguin el dret de totes les persones a l'educació, i el deure dels poders públics a garantir el seu accés universal. Així ho contempla el Conveni Europeu per a la Protecció dels Drets Humans i les Llibertats Fonamentals (Council of Europe, 1950). A Espanya aquest reconeixement va arribar més tard, a través de l'article 27 de la Constitució espanyola (1978). Aquest dret també queda recollit a l'article 21 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979 i 2006). Tanmateix, la universalització de l'accés al sistema educatiu, i l'extensió de l'educació obligatòria fins als 14 anys (1970) i fins als 16 (1990), ha tingut lloc més tard que a la resta de països occidentals i ha provocat que una part significativa de la població activa acrediti només estudis obligatoris.

Les institucions europees també fan propostes en la lluita contra el fracàs escolar i l'AEP. Les presentem a continuació.

A la Resolució del Parlament Europeu del 20 de febrer de 2008, sobre la contribució al Consell Europeu de primavera de 2008 en relació amb l'Estratègia de Lisboa, s'establiren uns objectius a primers del segle XXI per garantir que el 2010 l'economia europea esdevingués més competitiva, capaç d'un creixement econòmic de llarga durada, amb una millora de l'ocupació i més cohesió social. Però a finals de la primera dècada, la crisi econòmica i mediambiental ho impossibilita. Es defineix llavors una nova Estratègia Europa 2020, que substitueix l'Estratègia de Lisboa 2010. Pretén enfortir la Unió Europea i convertir-la en una economia en creixement i sostenible, que faci front amb èxit a la globalització (Comisión Europea, 2010). Un dels pilars del document és la formació. S'hi proposa desenvolupar les millors pràctiques en matèria de política educativa, recopilant i difonent coneixements per fonamentar les reformes educatives, a nivell nacional i regional, des de la perspectiva de l'aprenentatge permanent. D'aquí que se centri en els resultats, des de la primera infància fins a la formació professional adulta i l'educació superior, i estigui concebut per aplicar a tots els contextos d'aprenentatge, ja sigui formal, no formal o informal. Persegueix els quatre objectius comunitaris de la UE: fer de l'aprenentatge permanent i de la mobilitat una realitat, millorar la qualitat i l'eficàcia de l'educació i la formació, fomentar la igualtat, la cohesió social i la ciutadania activa, i incrementar la creativitat i la innovació, inclosa l'emprenedoria, en tots els nivells de l'educació i la formació. Per assolir aquests objectius s'han marcat els següents valors de referència arreu d'Europa, per al 2020: integració d'almenys el 95% dels nens en l'educació preescolar; reducció a menys del 15% del percentatge de joves de 15 anys amb aptituds insuficients en lectura, matemàtiques i ciències; reducció per sota del 10% de la taxa d'AEP (el 15% a Espanya); com a mínim un 40% de la població entre 30 i 34 anys ha d'haver acabat alguna forma d'educació superior; com a mínim un 15% de la població adulta ha de participar en activitats de formació; almenys el 20% dels titulats superiors i el 6% dels joves entre 18 i 34 anys amb un títol de formació professional inicial ha d'haver cursat algun període d'estudis o formació a l'estranger; almenys el 82% dels titulats (persones entre 20 i 34 anys

que han acabat, com a mínim, el segon cicle d'ensenyament secundari) ha de trobar una feina abans de tres anys d'haver acabat els estudis (Comisión Europea, 2010).

Al mateix temps que s'insisteix a millorar l'eficiència, des del Consell d'Europa es vol promoure la igualtat, la cohesió social i la ciutadania activa. En aquest sentit, les Council conclusions of 12 May 2009 on a *Strategic framework for European cooperation in education and training* (Council of Europe, 2009), plantegen com a prioritat oferir més suports als estudiants que presenten dificultats en l'aprenentatge. Per tal de garantir la inclusió social segons el principi d'igualtat d'oportunitats, s'insisteix especialment en la importància de consolidar les competències bàsiques en els grups més vulnerables, com ara les persones amb discapacitat, els immigrants, aquells que han abandonat el sistema educatiu de manera prematura i les persones que es troben en un atur de llarga durada.

Un dels documents més rellevants del Consell de la Unió Europea és Council recommendation of 28 June 2011 on *Policies to reduce early school leaving* (European Commission, 2011); posteriorment recull les idees clau al *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving* (European Commission, 2013). El text defineix les claus per assegurar l'èxit de les mesures contra l'abandonament. Les mesures que recull el document dibuixen polítiques educatives per reduir el fracàs i l'AEP, amb el compromís econòmic inherent. En definitiva:

1. Assegurar-se que nens i joves són al centre de totes les polítiques encaminades a reduir el fracàs.
2. Assegurar el compromís polític i financer a llarg termini per potenciar l'èxit educatiu.
3. Recollir periòdicament dades i informació precises sobre el risc de fracàs, que s'utilitzin per desenvolupar polítiques, fer-ne seguiment i avaluació.
4. Establir un òrgan de coordinació de polítiques, amb la presència de totes les autoritats implicades.



5. Facilitar les transicions entre etapes educatives que permetin als joves acabar l'educació secundària superior. Assegurar l'accés a una educació d'alta qualitat, de l'Educació Infantil a la Formació Professional.
  6. Donar suport a les escoles per desenvolupar entorns d'aprenentatge que se centrin en les necessitats de cada alumne. Promoure un pla d'estudis que sigui rellevant i atractiu.
  7. Potenciar equips multiprofessionals a les escoles, per abordar dificultats i riscos de fracàs.
  8. Donar suport a la cooperació entre les escoles, les comunitats locals, els pares i els alumnes en el desenvolupament de l'escola i en les iniciatives per reduir l'abandonament escolar, incloses les empreses locals.
  9. Sensibilitzar del risc d'abandonament. Facilitar personal per donar suport a l'aprenentatge diferenciat per als alumnes de manera inclusiva i individualitzada.
  10. Potenciar l'orientació. Assegurar que els sistemes d'assessorament ofereixin als joves el suport emocional i pràctic.
  11. Reforçar l'accés als sistemes de segona oportunitat per a joves.
- Aquestes idees clau s'estructuren entorn de tres tipus d'intervencions.

**Taula 25**

*Polítiques educatives per reduir el fracàs i l'AEP*

PREVENCIÓ	INTERVENCIÓ	COMPENSACIÓ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Millorar l'accés a l'Educació Infantil.</li> <li>- Reduir les repeticions de curs.</li> <li>- Evitar polítiques de segregació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar suport individual.</li> <li>- Proporcionar suport als que tenen baix rendiment.</li> <li>- Recolzar els qui tenen diferent llengua materna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformar les polítiques de segones oportunitats.</li> <li>- Identificar els qui abandonen i establir mesures per ajudar-los a retornar al sistema d'educació i formació.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposar mesures de discriminació positiva.</li> <li>- Realitzar activitats extra-curriculars.</li> <li>- Augmentar la flexibilitat i la permeabilitat d'itineraris escolars.</li> <li>- Formar els mestres per treballar per la inclusió social.</li> <li>- Millorar l'orientació educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir personal especialitzat de suport als mestres i estudiants.</li> <li>- Identificar els grups amb risc de fracàs.</li> <li>- Desenvolupar detectors primerencs per als estudiants amb risc de fracàs.</li> <li>- Gestionar l'absentisme.</li> <li>- Treballar en xarxa amb els pares i altres actors fora de l'escola.</li> </ul>	
---	---	--

*Nota: Adaptació de Reducing early school leaving, per European Commission, 2013.*

Aquestes polítiques van ser revisades a l'Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on *Policies to reduce early school leaving: Final report* (European Commission, 2019). El document repassa la proposta del projecte del 2011, els seus continguts i objectius. Resumeix la situació europea amb exemples de com s'afronta des de diferents països, i els resultats obtinguts. Destaca que la taxa d'AEP ha disminuït constantment a la Unió Europea, passant globalment del 17% (2002) al 10,6% (2018) i que les polítiques al respecte estan relativament ben establertes i esteses arreu, tot i que la majoria de països presenta algunes llacunes, especialment en el seguiment i l'avaluació (insuficient o inexistent) de les estratègies de lluita contra l'AEP. El document acaba amb les següents recomanacions: les mesures han de seguir focalitzades en la prevenció, la intervenció i la compensació. A partir d'evidències científiques, defensa que es desenvolupin polítiques per atendre les necessitats específiques de determinats grups, facilitar i promoure un diàleg més estratègic i intersectorial entre els responsables polítics en diferents camps que incideixen i els grups d'interès de cada comunitat. Aquestes polítiques s'haurien d'integrar plenament amb les dirigides a la lluita contra l'assetjament escolar i a favor de la salut mental i el benestar. També cal conèixer l'abast del potencial de les arts i la cultura i d'altres activitats extraescolars, per aprofitar-les millor. Finalment

proposa una agenda clara per situar l'AEP i la inclusió social, més àmpliament, al centre de la preparació del professorat, i promoure més diàleg entre la comunitat investigadora i la Comissió Europea (European Commission, 2019). El 2014 es publica el document *Tackling Early Leaving from education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (European Commission, EACEA, Eurydice i Cedefop, 2014). Com el seu nom indica, se centra en les estratègies per afrontar l'AEP, a partir de les experiències d'èxit dels diversos països europeus. Estadísticament, els alumnes estrangers, els joves d'entorns vulnerables i els homes són els més propensos a patir-ho. Les diferències culturals i, sobretot, la dificultat per dominar l'idioma del país on resideixen constitueixen una barrera important per culminar satisfactòriament els estudis. La situació socioeconòmica de la família, i el nivell d'estudis dels progenitors, esdevé un dels factors més rellevants en l'AEP. Pel que fa al gènere, aquesta variable resulta menys significativa en alumnes d'entorns socioeconòmics elevats. Evidentment, les característiques del sistema educatiu condicionen en gran part la taxa d'abandonament. Aspectes com la repetició de curs, la segregació escolar o una selecció estrictament acadèmica de l'alumnat hi juguen a favor; una educació de qualitat en la primera infància, unes bones transicions entre etapes educatives i cap al món del treball, la capacitat del professorat de detectar i donar resposta a les necessitats formatives de cada alumne i, finalment, una adequada orientació educativa i professional, són el millor antídote davant de l'AEP.

També es constata que els països amb "un sistema de Formació Professional relativament feble solen tenir més problemes d'AEP, probablement degut a la manca de programes no acadèmics suficientment atractius" (p. 16). En aquest sentit, la personalització de l'educació a la FP i l'ús de metodologies adequades d'ensenyament-aprenentatge en aquesta etapa són fonamentals per combatre l'abandonament. Per últim es valora molt positivament l'autonomia dels centres educatius, especialment a l'hora de seleccionar el professorat que s'hi incorpora (European Commission, EACEA, Eurydice i Cedefop. (2014).

### 1.4.3. Espanya i Catalunya

A Espanya, les lleis orgàniques sobre educació constitueixen el marc regulador d'un sistema educatiu en què intervenen diverses administracions públiques. L'Estat ha transferit a les comunitats autònomes les competències en educació, delimitant-ne l'abast a través de les corresponents lleis orgàniques aprovades per les cambres legislatives espanyoles. Dos grans corrents polítics –socialista i conservador– han ostentat el govern, des de la transició democràtica fins a l'actualitat. Fruit de l'esperit de la Restauració borbònica, aquesta alternança ha suposat continus canvis en les lleis orgàniques sobre educació, generant inestabilitat en el conjunt del sistema. Sembla que les polítiques educatives serveixen per identificar la ideologia d'un partit polític i per contraposar-la a la del seu corresponent antagonista. Per posar un exemple, la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) –socialista– és substituïda per la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) –conservadora– que, al seu torn, és anul·lada per la LOMLOE –socialista–, amb la particularitat que aquesta darrera té per nom Ley Orgánica de Modificación de la LOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), tancant el cercle amb una mena de tirabuixó retroactiu.

Presentem a continuació l'evolució seguida a partir de l'any 1990, en què s'incorpora clarament la perspectiva de l'atenció a la diversitat, com a reconeixement de la singularitat dels alumnes i de les circumstàncies que els envolten. Així, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pren com a base l'escola comprensiva que ofereix propostes eficaces per adaptar l'ensenyament a tothom, amb nivells d'objectius diferenciats per assumir les finalitats comunes, i l'atenció a la diversitat de l'alumnat. El Títol V és dedicat a la lluita contra les desigualtats en l'educació a partir d'un seguit de mesures i accions de caire compensatori, entre d'altres que les administracions educatives dotin els centres amb alumnes amb especials dificultats dels recursos humans i materials necessaris per arribar als objectius generals de l'educació

bàsica, tot equilibrant els condicionaments socials. En aquest context es creen els CAEP, centres d'atenció educativa preferent. Se'ls encomana una funció educativa i cohesionadora que promogui una educació justa i universal, vetllant per la igualtat d'oportunitats dins d'un ensenyament de qualitat. La LOGSE incorpora l'educació especial al sistema educatiu ordinari i el concepte d'alumnat amb "necessitats educatives especials" (NEE). Es fa seva i generalitza la mirada personalitzadora que l'educació especial té sobre els infants amb dèficits, fent que cadascú sigui singular, per incidir en actuacions d'integració social (Rodríguez Navarro et al., 2012). Quan es parla d'integració es pretén facilitar als alumnes els suports necessaris perquè puguin participar en el programa del centre educatiu. La LOGSE posa l'èmfasi a adaptar el currículum als diferents nivells dels destinataris. Aquesta adaptació a vegades s'associa també a rebaixar el nivell. No es fàcil trobar el punt mig entre mantenir el nivell acadèmic –que pot expulsar alguns estudiants– i aplicar un currículum condescendent –que rebaixa nivells però garanteix la retenció escolar i la graduació (Tarabini, 2017).

El 1995, amb la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes), les administracions educatives han de garantir l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en els centres docents sostinguts amb fons públic, als quals prestaran especial suport, com també als centres que estiguin situats en zones socialment o culturalment desfavorides. Posa en relleu que el terme NEE inclou, a més de la discapacitat, les desigualtats derivades dels entorns cultural i social (Adam i Sala, 2021).

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), es basa en el principi d'equitat. Pretén garantir una educació de qualitat per a tothom, independentment de les condicions de cadascú. En aquest sentit, seguint el model comprensiu de la LOGSE, introdueix mesures que possibilitin la igualtat d'oportunitats, com ara programes de diversificació curricular, mesures per a l'atenció personalitzada per a alumnes amb NEE, programes específics per compensar les desigualtats existents en certs centres escolars o zones geogràfiques i el foment dels programes de qualificació

professional inicial, entre d'altres. Amb la LOE s'inicia la transició de la integració a la inclusió. L'escola inclusiva valora la diversitat i, en conseqüència, reconeix la singularitat de cadascú. Aquesta perspectiva inclusiva persegueix l'èxit educatiu per a tothom, la no discriminació i la igualtat efectiva, tant en l'accés com en la permanència en el sistema educatiu. S'introdueixen noves categoritzacions entre l'alumnat, que es defineixen com a "necessitats específiques de suport educatiu" (NESE). Aquesta nova definició inclou l'alumnat amb discapacitat però també l'alumnat amb trastorns d'aprenentatge o comunicació, alumnat d'origen estranger amb NESE (derivades d'una incorporació tardana al sistema educatiu, de falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges o d'escolaritat prèvia deficitària), els que viuen situacions socioeconòmiques i socioculturals desfavorides, els que estan en risc d'AEP i els que tenen altes capacitats. I com passa a la LOGSE, destaca que les administracions públiques són les encarregades de desenvolupar accions compensatòries per salvar les diferències.

Tot i que des de la LOGSE es parla d'integració i des de la LOE d'inclusió i que, per tant, a partir de l'any 1990 les lleis es fonamenten en la comprensivitat, el sistema educatiu encara no ha aconseguit ser plenament inclusiu. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 no hi ajuda gaire. Conté poques referències a aspectes d'atenció a la diversitat i a la integració social. Concretament, només trobem un article que fa referència al tractament de l'equitat. Basa les seves propostes a reduir l'AEP a partir de dos aspectes bàsics: la divisió en itineraris prematurs, quan Europa recomana retardar-los, i el rendiment acadèmic, quan Europa proposa el seguiment i l'avaluació continuada i no només final. Hi manquen, també, estratègies preventives, com seria potenciar el primer cicle d'Educació Infantil o actuacions contra la segregació. Aquestes propostes queden lluny de les realitzades pels organismes europeus, els quals proposen mesures que integrin polítiques de prevenció, intervenció i recuperació (European Commission, 2013).

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) representa una reforma completa del sistema educatiu i introdueix alguns canvis relacionats amb l'atenció a la diversitat i l'escola inclusiva. S'atén la diversitat segons els principis del Disseny Universal de l'Aprenentatge. S'incideix en la detecció i la intervenció primerenques de les dificultats d'aprenentatge. Les escoles elaboren plans de reforç per millorar el nivell de competència de l'alumnat que ho necessiti. Es preveuen mesures per reduir les repeticions de curs (han d'anar acompanyades d'un pla específic individualitzat per garantir que l'alumne superi les dificultats). S'estableix que l'escolarització de l'alumnat amb NEE s'ha de fer preferentment a les escoles ordinàries, adaptant els programes a la realitat de cadascú. L'avaluació de les persones amb discapacitat es modifica: s'estableix que l'alumnat amb NEE serà avaluat pel que fa als objectius i les modificacions de contingut fetes amb adaptacions curriculars individualitzades. Es fan arranjaments especials per adaptar les avaluacions als estudiants amb NESE.

El primer cicle de l'etapa d'Educació Infantil ha de tenir un valor clarament educatiu. L'Educació Primària segueix organitzada en cicles de dos anys escolars, afavorint una major adaptació als ritmes d'aprenentatge, ja que els objectius es poden aconseguir al llarg del cicle. Pel que fa a l'Educació Secundària Obligatoria, als tres primers cursos les assignatures es poden integrar per àrees per donar una millor atenció a la diversitat. Es recuperen els programes de diversificació curricular de la LOE, que permetien modificar i adaptar el currículum per a l'alumnat de 3r i 4t curs de secundària amb "dificultats rellevants d'aprenentatge". També s'eliminen els itineraris diferenciats a 4t curs d'Educació Secundària obligatòria.

### **Catalunya**

A Catalunya, els anys setanta del segle XX, les "aules pont" atenien els infants en risc de marginació, gitanos bàsicament, fins que poguessin ser escolaritzats en aules ordinàries. Sovint aquestes "aules pont" acabaven essent "aules pou" que no facilitaven la inclusió. Aquella època, la

preocupació pel risc de marginació era paternalista. Des del Patronato de Suburbios es van crear escoles als nuclis de barraques més importants (a Barcelona, al Camp de la Bota i a la Perona). Amb la restauració de la Generalitat de Catalunya i en el marc del Reial Decret d'Educació Compensatòria (1983), s'intentà revertir la situació: desaparició les aules pont-pou, conversió de l'antic Patronato de Suburbios en Escoles d'Acció Especial (escoles que per la seva composició marginal necessitaven recursos educatius especials) i la creació del Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament, el qual proporcionava suport educatiu amb professorat d'EGB, recursos materials per a les aules i, si era possible, suport social a les famílies. L'objectiu era assegurar una escolarització tan normalitzada com fos possible: escolarització d'infants gitanos de barris perifèrics que quedaven sense escola en eradicar el barraquisme, sessions de reforç de la llengua materna per a infants d'origen magrebí, creació d'Aules Taller al cicle superior d'Educació Primària destinades a l'alumnat amb problemes d'adaptació i risc de desescolarització, entre d'altres. Es pretenien corregir les desigualtats socials i assolir quotes més elevades de justícia social, amb actuacions de discriminació positiva per reduir desavantatges en el sistema educatiu. Poc a poc i amb l'objectiu de promoure una educació intercultural es van anar escolaritzant totes les criatures a les escoles properes al seu domicili. Hi havia també presència d'alumnat estranger en situació econòmica precària. Això va provocar que moltes famílies autòctones procurassin portar els seus fills a escoles públiques o concertades amb poca o nul·la presència d'alumnat diferent a la majoria. Per evitar la guetització, el Departament d'Ensenyament, des del Programa d'Educació Compensatòria, va fer una "recomanació" (no una "instrucció" d'obligat compliment) per repartir l'alumnat a escolaritzar entre totes les escoles públiques i concertades, per evitar que cap escola concentrés una proporció d'alumnat en condicions precàries diferent a la composició del seu barri. Excepte a algunes localitats, la recomanació no es va complir i s'optava per escolaritzar-los a part. Es va intentar l'escolarització en pla d'igualtat, impulsant l'educació intercultural, però no acabà de quallar. Hi havia latent el rebuig al



diferent, que era vist com a problemàtic. Eren les ideologies i el classisme que han impregnat una part de la població del nostre país (i de la majoria dels països europeus) que impulsava aquests comportaments, els quals posen en qüestió la necessària cohesió de la societat. La tasca dels mestres i educadors socials del Programa d'Educació Compensatòria no va ser suficient.

La preocupació per la millora del rendiment de l'alumnat s'evidencia a Catalunya tant amb el Pacte Nacional per a l'Educació (2006) com amb la posterior Llei d'Educació de Catalunya, la LEC (2009). Aquesta Llei Orgànica 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya, aprovada per àmplia majoria al Parlament de Catalunya l'any 2009, garanteix l'estabilitat governi qui governi. La pedagogia comparada acredita que els processos de millora de la qualitat reclamen un marc regulador permanent, per fer possible la innovació sense generar desconcert en el sistema educatiu. La LEC conté, alhora, els principis inspiradors de les polítiques públiques a desenvolupar per promoure l'equitat i la qualitat a totes les escoles del país. Entre les mesures proposades per combatre el fracàs escolar, destaquem la flexibilització curricular, programes de detecció primerenca a l'Educació Primària i d'atenció específica a l'Educació Secundària i l'orientació tutorial, entre d'altres. La LEC dedica diversos articles a l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques i que aquesta atenció s'ha de regir pel principi d'inclusivitat escolar, segons el qual s'ha d'oferir a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat de ser membre de la classe ordinària per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula. L'article 81 de la LEC estableix que els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de les seves condicions i capacitats; i defineix els alumnes que presenten necessitats educatives específiques, on s'inclouen també els alumnes amb necessitats educatives específiques derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu o derivades de situacions socioeconòmiques especialment desfavorides.

*A L'Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018* (Departament d'Ensenyament, 2013a), el Departament d'Ensenyament proposa 10 eixos d'actuació per potenciar l'èxit educatiu. Destaca l'aposta per la millora de la competència professional dels docents, el Suport Escolar Personalitzat (SEP) enfocat a la detecció i la intervenció primerenques de les dificultats d'aprenentatge en l'Educació Infantil i l'Educació Primària, l'impuls de la lectura com a eix vertebrador de tots els aprenentatges i l'impuls de la innovació metodològica i didàctica a les aules tot simplificant els currículums. S'aposta per l'orientació educativa, el treball competencial i l'avaluació formativa com a eina del procés d'ensenyament i aprenentatge. S'opta pel plurilingüisme per incrementar el domini de les llengües a Catalunya i per la dinamització lingüística i comunicativa en els àmbits acadèmics i d'interculturalitat, per l'autonomia de centre, per implicar més les famílies a l'escola i aquesta amb l'entorn i, finalment, per afavorir estratègies de segones oportunitat per evitar l'AEP. El Departament d'Ensenyament té el compromís i el repte d'oferir una educació de qualitat i sense exclusions per a tots els ciutadans de Catalunya, des de l'Educació Infantil fins als ensenyaments postobligatoris, i facilitar que els alumnes puguin aprendre i conèixer junts en uns entorns que permetin desenvolupar al màxim el talent i les intel·ligències múltiples, en la mesura que les persones treuen partit de les seves capacitats per forjar un projecte de vida singular (Departament d'Ensenyament, 2013a).

Un dels reptes de les societats del segle XXI és avançar, col·lectivament, en la igualtat de drets i oportunitats de totes les persones, sense discriminacions per raons d'origen, sexe o capacitat. És l'educació inclusiva, la que planteja a tot l'alumnat altes expectatives d'èxit educatiu, sigui quina sigui la seva procedència, raça, sexe, llengua, religió, capacitats, origen social o qualsevol altra condició. Una escola per a tothom ha d'oferir a cada alumne el que li cal per desenvolupar les seves capacitats i treure'n el màxim rendiment. Si les escoles no són inclusives i no acullen tot l'alumnat del seu entorn proper, no estarem fent una bona educació, no estarem ajudant totes les persones a sentir-se

membres de la societat. Un flac favor al futur del país, un procés invers a la cohesió social que tota societat necessita per progressar i millorar la situació vital dels seus membres (Llevot, 2005). La inclusió que pretén l'èxit educatiu per a tothom suposa una millora evolutiva respecte a la idea d'integració, és més complexa, pretén que siguin els centres educatius els que s'adaptin a la diversitat de l'alumnat que tenen escolaritzat. És, per tant, un concepte molt més ampli i que contempla nous marcs convivencials en tota la comunitat educativa i genera noves complicitats que afavoreixen l'equitat i la cohesió social. Un model d'escola inclusiva és el requisit previ i indispensable per a la construcció d'una societat inclusiva, a la qual tendim (Departament d'Ensenyament 2014a). La inclusió implica un canvi en les expectatives d'aprenentatge de l'alumnat, un reconeixement de les possibilitats d'aprendre els uns dels altres i un treball interactiu dels professionals per donar respostes adequades a les necessitats de l'alumnat.

L'octubre del 2017 s'aprova el Decret 150/2017, de *l'Atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*, trencant amb l'estructura de centres ordinaris i especials. El decret pretén que tots els nens i nenes, independentment de si tenen o no necessitats educatives especials, s'escolaritzin en escoles ordinàries. L'educació inclusiva valora la diversitat i, en conseqüència, reconeix la singularitat de cadascú. La preocupació per atendre la diversitat no és una novetat: ha estat present en les agendes dels principals organismes nacionals i internacionals durant les últimes dècades del segle XX. A primers del segle XXI està adquirint rellevància gràcies a la presència d'alumnat amb discapacitats, nens nouvinguts i de minories ètniques, entre altres col·lectius, als centres ordinaris. A més, hi ha una diversitat d'interessos, motivacions, capacitats i ritmes d'aprenentatge, característiques naturals i inherents a l'heterogeneïtat humana. És per això que el sistema educatiu fa un gran esforç per anar establint polítiques i pràctiques educatives que ajudin a adaptar l'ensenyament a la realitat de cadascun dels alumnes i compensin les desigualtats creades per

la uniformitat del currículum establert (Adam i Sala, 2021). L'escola ha de relligar les persones, independentment de les seves circumstàncies, per fer efectiva la cohesió social.

Els principis en què es basa són: el reconeixement de la diversitat com un fet universal, un sistema educatiu inclusiu com l'única mirada possible per donar resposta a tots els alumnes, la personalització de l'aprenentatge: un disseny per a tothom, equitat perquè tots els alumnes puguin rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit, participació i coresponsabilitat, i formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits. Segons el Decret, el projecte educatiu d'un centre inclusiu: (a) permet que tothom es reconegui com a diferent i tingui sentit de pertinença al centre, (b) genera dinàmiques internes de debat pedagògic per crear cultures compartides als centres, (c) vetlla per la implicació de tots els docents en el projecte educatiu, (d) facilita mecanismes de participació dels alumnes i les famílies, (e) s'organitza per afavorir el treball en xarxa amb tots els agents educatius, (f) considera mesures i suports de diferents intensitats que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge i garanteixen la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa, (g) ofereix als alumnes propostes diversificades en la representació, l'expressió i el compromís, (h) identifica les capacitats i les habilitats dels alumnes donant valor a les seves fortalezes i incorporant a l'aula mesures facilitadores de l'atenció a la diversitat, (i) valora cada alumne en relació amb les seves pròpies possibilitats i fortalezes, i vetlla perquè tots els alumnes siguin reconeguts i valorats davant dels seus companys i companyes, (j) preveu estratègies d'autoavaluació per als alumnes a fi que identifiquin el que han après, comprenguin en què han de millorar i copsin els seus propis avenços.

El Decret preveu que els centres estableixin els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a l'escolarització de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats:

L'atenció educativa comprèn el conjunt de mesures i suports destinats a tot l'alumnat per tal d'afavorir el seu desenvolupament personal i social i perquè avancin en l'assoliment de les competències de cada etapa educativa i en la transició a la vida adulta, en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. (p. 3)

D'aquesta manera, es garanteix una atenció educativa inclusiva i de qualitat per a tots els alumnes sense excepció. Es basa en el DUA (Disseny Universal per a l'Aprenentatge), un conjunt de principis per al desenvolupament curricular que afavoreixen la igualtat d'oportunitats a totes les persones per aprendre, per atendre la diversitat de l'alumnat i crear dissenys flexibles per a tots els estudiants des del principi. Es redueixen les barreres, es proporcionen suports i adaptacions, i es mantenen les altes expectatives per a tots. La proposta pedagògica també inclou mesures i suports a l'acció educativa per donar resposta a les necessitats de tots els alumnes. Aquest Decret proposa garantir que tots els centres siguin inclusius atenent la diversitat de l'alumnat, afavorir una atenció de qualitat que ajudi a avançar cap a la millora i garantir la formació al llarg de la vida, amb itineraris personalitzats, amb acompanyament i orientació a alumnes i famílies, tot per impulsar una xarxa de suports que doni la resposta adequada a cada alumne/alumna i en cada situació. En aquest sentit, s'emfasitza també la importància d'estructures i suports que representen una millora per a tot el sistema i s'assenyala que els diferents projectes educatius han de donar cabuda a tot l'alumnat, respectant cadascuna de les maneres d'aprendre (AMPANS, 2017). Tanmateix, el Decret no se circumscriu al si de l'escola, sinó que, com indica el seu nom, pretén que tot el sistema sigui inclusiu, per això promou valors inclusius al si de la comunitat educativa, on participin tots els agents educatius implicats i de l'entorn, facilitant la presència, la participació de tot l'alumnat, els docents i les famílies, per fomentar la cohesió social. Per això tots els elements de l'entorn s'impliquen per un treball en xarxa.

Tot i veure la importància del context social en l'èxit, la majoria de programes de lluita en contra fracàs i AEP actuen sobre els individus, sobre els alumnes que fracassen, i tenen poc en compte el context. El reforç acadèmic, la diversificació curricular, el reforç de les competències instrumentals, accions compensatòries, actuen sobre els joves en risc sense alterar les arrels profundes del problema.

Els STE recullen tant les propostes europees com del Ministerio de Educación i de la Llei Catalana d'Educació que recomanen la necessitat d'eixamplar el temps d'aprenentatge com a mesura per a l'adquisició de competències bàsiques per garantir l'èxit educatiu de tot l'alumnat (Comisión Europea, 2006; Includ-ed Consortium, 2011; Departament d'Ensenyament, 2013a; 2013c).

Davant l'increment de la població escolar procedent de la immigració i l'aparició de noves formes d'exclusió social, s'ha procurat una integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat independentment del seu origen i condició, com també s'ha potenciat la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament i com a element de cohesió social en un marc plurilingüe. És en aquest marc on s'inscriuen els STE dels Plans Educatius d'Entorn.

Per altra banda, per impulsar la productivitat, la competitivitat i la qualitat de l'ocupació es potencien programes de qualificació professional inicial com a segona oportunitat del sistema per repescar els joves amb dificultats per finalitzar la secundària (Riudor, 2011).

### **1.5. Potenciar L'Èxit Educatiu**

Que els infants puguin assistir a l'escola ja no és suficient. Més enllà de la plena escolarització, el principal objectiu de tot sistema educatiu rau a garantir que tots els alumnes desenvolupin al màxim el seu talent, les seves múltiples competències i capacitats, i que facin els aprenentatges més rellevants per afrontar els reptes que la vida els planteja com a ciutadans del segle XXI. Com assenyala el Banc Mundial, el creixement, el desenvolupament i la reducció de la pobresa depenen del nivell de coneixements i de les habilitats adquirides per la població, i no del nombre d'anys asseguts a l'aula (World Bank, 2018). Presentem a continuació deu eixos que han de fer possible potenciar l'èxit educatiu de tothom. Es tracta d'unes mesures basades en la pedagogia comparada i en la recerca capdavantera. En elles s'haurien d'inspirar les polítiques públiques centrades en el principi d'equitat.

#### **1.5.1. Universalitzar el Cicle 0/3**

Les polítiques d'intervenció primerenca són cabdals per prevenir i evitar actuacions ulteriors de caràcter compensatori, que atenyen la dimensió formativa i professionalitzadora dels alumnes i suposen, també, importants costos econòmics per a les hisendes públiques. Avançar cap a la universalització del 0-3 constitueix una estratègia clau per reduir les desigualtats socials i afavorir l'èxit educatiu. Prioritzar l'etapa d'Educació Infantil resulta determinant per garantir l'equitat del sistema educatiu, perquè allà es comencen a posar els fonaments de l'aprenentatge al llarg de la vida. També és una mesura preventiva del fracàs escolar i l'AEP. Heckman mostra que invertir en el desenvolupament de la primera infància redueix dèficits personals i enforteix l'economia d'un país (Heckman, 2012).

En les darreres dècades s'ha incrementat la matriculació a l'Educació Infantil a tots els països del món (UNESCO, 2012b; OECD, 2018a). Així s'evidencia entre PISA 2015 i PISA 2018, a 41 de 54 països amb dades disponibles, en què ha augmentat la proporció d'estudiants que havien assistit a

Educació Infantil durant tres anys o més (OECD, 2020). Pedró (2012) cita diversos estudis que mostren com el creixement de la matrícula a l'Educació Infantil està associat a una major equitat en el rendiment dels alumnes en disminuir de forma molt significativa la disparitat de resultats entre ells, i a la reducció dels efectes de l'entorn socioeconòmic en els resultats (Causa, Orsetta i Chapuis 2011; Pedró, 2012). Sembla, doncs, raonable pensar, amb Fernández Enguita (2010), que l'escolarització infantil és necessària i positiva per als nens dels grups socials en posició de desavantatge o de privació econòmica i cultural, particularment minories ètniques, entorns vulnerables, immigrants de recent incorporació i llars desestructurades. Per a aquests infants d'entorns vulnerables, començar l'escolarització aviat pot ser una millor alternativa a romandre a casa més temps ja que l'escola proporciona un entorn educatiu i més estable que la llar familiar (Suziedelytea i Zhu, 2015). Les variacions internacionals en la matriculació d'infants a l'Educació Infantil poden estar relacionades amb diversos factors. Alguns països tenen taxes més baixes d'assistència perquè hi ha una cultura en què els nadons són cuidats a casa. També està en funció de la durada del permís parental (OECD 2020). A Catalunya l'educació a la primera infància, a part de fer possible que tothom iniciï l'ensenyament obligatori en unes condicions de major igualtat i de tenir per objectiu la detecció primerenca dels dèficits competencials, també ha de garantir l'adquisició, entre d'altres, de la competència lingüística, la qual esdevé fonamental per a l'alumnat d'origen immigrant.

Les evidències sobre la importància d'una Educació Infantil d'alta qualitat augmenten (OECD, 2018a, Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). Recentment el focus del debat ha evolucionat d'ampliar l'accés a l'Educació Infantil a millorar-ne la qualitat (World Bank, 2028). L'informe *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care* (OECD, 2018) té com a objectiu entendre les diferents dimensions de la qualitat en la petita infància i la complexitat de la prestació d'educació i atenció durant els primers anys. Un nombre creixent d'investigacions suggereix que la magnitud dels beneficis per als nens dependrà del nivell de qualitat



dels serveis de la primera infància, especialment en el cas dels d'entorns més desfavorits (OECD, 2018a; World Bank, 2018; OECD, 2020). L'escola bressol de qualitat, en línia amb les aportacions de la neurociència, aprofita l'interès que té el cervell per allò desconegut i ofereix propostes riques que provoquin l'activació de les àrees cerebrals implicades en l'aprenentatge (Jensen, 2010; Torreguitart i Carballo, 2016) a través del joc i l'acció dels infants ja que el cervell està dissenyat per aprendre de forma activa. El joc genera aprenentatge d'una forma natural, en combinar altes dosis de curiositat i de motivació amb altes dosis de plaer (Mora, 2013). El joc compartit i cooperatiu permet que els infants vagin entenent els valors de les relacions interpersonals. En aquest sentit, assistir a l'escola bressol és un gran valor per als infants en situació de risc sociocultural ja que si els infants adquireixen aquest plaer d'aprendre i viuen experiències d'aprenentatge emocionalment positives i de relació amb els altres, els facilitarà continuar aprenent la resta de la seva vida. A més, l'escola bressol compleix també una tasca social en facilitar a les famílies la conciliació de la vida personal i social. Algunes escoles infantils ofereixen a les famílies suport a la criança i a l'educació dels seus fills, per enfortir els vincles i el seu rol com a mares i pares educadores. A les famílies vingudes d'altres territoris, portar els infants a l'escola bressol els ajuda també a inserir-se a la comunitat i a la manera d'entendre l'educació de la societat d'acollida. Però encara donaria més suport a les famílies vulnerables si les escoles bressol fossin centres integrals de suport a les criatures i a les seves famílies on es poguessin trobar diferents professionals i serveis en xarxa (salut, social, educatiu) per promoure un suport més global (Blanch, 2021). Les escoles bressol garanteixen també una bona alimentació.

En termes de polítiques socials, l'experiència internacional i la recerca reconeixen que la inversió destinada a augmentar la igualtat d'oportunitats mitjançant actuacions durant la primera infantesa té un retorn molt elevat, sobretot en programes de qualitat (Albaigés i Ferrer-Esteban, 2012; Radl i Salazar, 2014; García i Heckman, 2016; Pedró, 2012). La taxa global de rendibilitat és del 13,7% anual i la relació benefici/cost és del 7,3 (García i Heckman, 2016). En termes d'impacte quantitatiu, un càlcul

provisional estimava que augmentar la matrícula en serveis d'educació primària des del nivell més baix de l'OCDE (2%) fins al més alt (62%) portaria el gradient diferencial d'un nivell de 61 punts PISA a un de només 12; es reduiria així, de forma molt significativa, la disparitat de resultats entre els alumnes i augmentaria l'equitat (Pedró, 2012).

### **1.5.2. Estratègies d'Aprenentatge Centrades en l'Alumne**

El 2018, el Centre UNESCO de Catalunya i l'Editorial UOC publiquen el *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*, la traducció de *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments* (OECD, 2017). Es tracta de la culminació del projecte Entorns d'Aprenentatge Innovadors (ILE, en anglès) que ha sintetitzat els set principis de l'aprenentatge (Dumon et al., 2010) i els tres àmbits d'innovació que els possibiliten. És l'esquema 7+3 de l'ILE (OECD, 2018b). El Manual ofereix una síntesi de la principal reflexió internacional sobre aprenentatge i innovació, basada en publicacions referenciades. Cada un dels quatre capítols presenta eines pràctiques. Aquests són els set principis de l'aprenentatge:

1. L'alumnat és el centre de l'aprenentatge. L'entorn d'aprenentatge reconeix que els alumnes en són els protagonistes, n'estimula el compromís actiu i els ajuda a comprendre la seva pròpia activitat com a alumnes.
2. L'aprenentatge és de naturalesa social. L'entorn d'aprenentatge es fonamenta en la naturalesa social del procés d'aprendre i fomenta activament l'aprenentatge cooperatiu ben organitzat.
3. Les emocions són part integral de l'aprenentatge. En l'entorn d'aprenentatge, és fonamental que els docents estiguin en sintonia amb les motivacions dels alumnes i amb el paper clau que tenen les emocions en l'assoliment de resultats.
4. L'entorn d'aprenentatge ha de tenir molt en compte les diferències individuals entre l'alumnat, i ha de vetllar pel seu coneixement previ.

5. L'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge. L'entorn d'aprenentatge ha de dissenyar programes que exigeixin, a tots, esforç i afany de superació, però sense una sobrecàrrega excessiva.

6. L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge. L'entorn d'aprenentatge ha d'operar amb expectatives clares i aplicar estratègies d'avaluació coherents. Cal insistir molt en el feedback formatiu que ha de contribuir a l'aprenentatge.

7. Aprendre és construir connexions horitzontals. L'entorn d'aprenentatge promou la "connectivitat horitzontal" entre àrees de coneixement i matèries, també amb la comunitat i el món en general.

Els tres àmbits d'innovació que acompanyen els set principis segons l'esquema 7+3 són: el nucli pedagògic, el lideratge per a l'aprenentatge i les aliances. La proposta 7+3 combina la reflexió i les bases d'actuació per al canvi educatiu, des d'una concepció inclusiva i orientadora de l'educació, la qual ha de comportar una organització de l'escola al servei de l'aprenentatge i una transformació de les pràctiques d'aprenentatge (avaluació inclosa) que han d'estar centrades en l'aprenent i fer-lo corresponsable. Tant els infants com els mestres han d'aprendre a aprendre. Diu Andreas Schleicher, director d'Educació de l'OCDE:

És com si les escoles haguessin de ser avorrides i dominades per l'aprenentatge memorístic abans que pogués aflorar un aprenentatge més profund i estimulante. Els qui es mantenen en aquesta visió no s'haurien de sorprendre si els estudiants perden interès o abandonen les escoles perquè no poden relacionar el que passa amb les seves vides reals. (OECD, 2018b, p.7)

Són múltiples les estratègies educatives dissenyades per fer efectiu aquest enfocament de l'aprenentatge centrat en l'alumne, en què aquest interactua i no és un mer receptacle passiu d'informació. En la mesura que afavoreixen el desenvolupament del potencial de tots els infants i els joves, molts docents i centres les han incorporat, renovant les seves pràctiques pedagògiques i

organitzatives. Algunes escoles van incorporar els programes multinivell, una metodologia inclusiva per atendre tota la diversitat dins l'aula ordinària (Ruiz, 2006), amb una programació oberta i flexible amb propostes d'activitats i materials que responguin a diversos nivells competencials. Altres han anat introduint el treball per competències. Algunes de les propostes més rellevants són les següents: treballar la competència d'aprendre a aprendre (Monereo, 2001; Martín, 2008; Saballs, 2011); l'aprenentatge entre iguals (Duran, 2019); el treball en xarxa (Ubieto, 2007); l'aprenentatge cooperatiu (Duran i Blanch, 2008; Ovejero, 2018); els grups d'investigació (Casanova, 2020); els projectes interdisciplinaris (Baqueró i Majó, 2014); la tutoria entre iguals (Duran, 2018); la docència compartida a les aules (Huguet i Lázaro, 2018; Oller et al, 2018); els projectes d'indagació (Domènech-Casal, 2018); el Design Thinking, orientat a la creativitat tecnològica (Leinonen i Gazulla, 2014; Acaso, 2017); els ambients d'aprenentatge (Lladós, 2020); l'aprenentatge basat en problemes (Font, 2020); l'aprenentatge basat en projectes (Trujillo, 2016; Sanmartí i Márquez, 2017), l'aprenentatge basat en reptes (Duran et al., 2019), la flipped classroom (Flipped Classroom, s.d.; Davies et al., 2013) i, també, l'aprenentatge-servei (Puig 2010), segons el qual s'aprèn fent un servei a la comunitat.

En el rerefons d'aquestes estratègies hi ha el treball per competències. Per fer possible el seu desplegament, cal que les activitats siguin transversals, funcionals i significatives, que potenciïn l'autonomia de l'estudiant en contextos reals i complexos. Les activitats han de potenciar la co-construcció i re-construcció compartida de sabers, en una escola connectada on l'aprenentatge no se centra només en l'individu sinó que inclou el context. En aquest marc cal reformular el sentit de l'avaluació més enllà de la qualificació i de la recerca de l'error, i substituir-ho pel moment del procés en què es detecten dificultats, i professorat i alumnat treballen conjuntament per a la seva millora i superació de manera personalitzada (avaluació formativa), amb l'objectiu d'aprendre. Segons Sanmartí (2108), l'avaluació en una escola que potencia el desenvolupament de competències proposa tasques a realitzar segons els diferents nivells d'assoliment d'aquestes, de manera que l'avaluació s'ha

de plantejar amb varietat d'activitats en funció d'aquests graus. Seguint amb la personalització, el mateix estudiant podria intervenir per decidir quin nivell escull, ja que l'avaluació formadora potencia l'autoregulació de l'alumnat. Finalment, es recullen diferents tipus d'evidències que siguin testimoni del grau d'assoliment de la competència.

La pandèmia de la Covid-19 ha afectat fortament l'ensenyament. Arreu del planeta, les escoles restaren tancades períodes més o menys llargs. Aquesta absència d'infants i joves als centres, forçada pels esdeveniments sanitaris, ha trasbalsat profundament el món de l'educació. L'esclatxa digital es feu sentir, accentuant en alguns països i barris amb dificultats els problemes atàvics de manca d'equitat (Bonal i González, 2020). Sense dispositius i connexió a internet, els alumnes d'entorns vulnerables quedaren aïllats dels seus mestres i companys. Fins i tot allà on les autoritats facilitaren els recursos tecnològics a tothom, s'evidencià la dificultat d'implementar sobtadament un nou model pedagògic. Alumnes i professors han de desenvolupar les seves competències digitals, amb les consegüents habilitats, per aprofitar el potencial tecnològic existent. Tanmateix, això no és suficient. Cal adoptar estratègies educatives que s'ajustin a un ensenyament *online* o *híbrid*, o a un de presencial que utilitzi intensament els recursos digitals, per avançar cap a un model educatiu més flexible i centrat en l'alumne. L'aprenentatge basat en projectes és un exemple d'estratègia educativa a implementar per adaptar-se a aquesta nova perspectiva. Així com la *flipped classroom*, talment una pràctica pedagògica en què el docent busca maximitzar i optimitzar el temps de classe, per acompanyar els estudiants de manera personalitzada, mentre trasllada fora de l'aula gran part de les explicacions i l'accés als continguts facilitats. En definitiva, és necessari connectar l'aprenentatge amb els interessos i les experiències de l'aprenent (Coll, 2020), i la tecnologia pot esdevenir un gran recurs per aconseguir-ho.

### 1.5.3. Atenció a la Diversitat i Inclusió Educativa

Parlar d'atenció a la diversitat a l'aula vol dir reconèixer la singularitat de cada alumne i adaptar-se a llurs necessitats educatives. Cada infant i jove té un ritme propi, unes motivacions, facilitats i dificultats a l'hora d'aprendre. Tractar la diversitat no fa referència només a l'excepció (als qui tenen altes capacitats, discapacitats, dificultats d'aprenentatge o dificultats per adaptar-se culturalment), sinó que consisteix a comprendre les característiques de cadascú, i assumir-les. És una mirada coherent amb els principis d'una escola inclusiva, la qual pretén afavorir l'èxit educatiu de tots. Reconèixer i valorar la diversitat, talment una realitat i una oportunitat formativa. Cal, doncs, reflexionar sobre la pràctica de l'escola (metodologia d'ensenyament-aprenentatge i avaluació, suports, recursos, etc.) per establir mesures que donin resposta a les necessitats canviants del centre i dels alumnes. Aquest plantejament exigeix un currículum acadèmic pensat per respondre a un alumnat heterogeni. L'aplicació del DUA en el desplegament curricular esdevé una eina essencial per al professorat a l'hora de dissenyar propostes didàctiques que donin resposta a la diversitat dels alumnes i els faciliti el progrés en contextos escolars ordinaris. Planteja flexibilitat quant als objectius, a la metodologia d'ensenyament-aprenentatge i a l'avaluació, i minimitza les possibles barreres que dificulten l'accés de tots i cadascun dels alumnes a l'aprenentatge en un model inclusiu (Dalmau et al., 2017). Ainscow defensa que la inclusió és un procés constant que cerca constantment maneres eficaces de donar resposta a la diversitat de l'alumnat (Echeita i Ainscow, 2011). L'educació inclusiva i per a la diversitat és una qüestió de drets fonamentals que s'ha d'abordar des de principis de justícia social i s'ha d'expressar en la consecució de resultats satisfactoris per a tot l'alumnat (Escudero, 2012). A més, dedicar temps addicional als alumnes que es queden enrere, adaptar l'ensenyament a les seves necessitats perquè puguin atrapar els seus companys i focalitzar els esforços allà on calgui més és una estratègia molt més efectiva que la repetició de curs per ajudar els estudiants amb dificultats acadèmiques o de comportament (OECD, 2012a; Fundació Bofill, 2013).

L'atenció a les diversitats en l'aprenentatge inclou el conjunt de mesures i suports per millorar les competències de tot l'alumnat per reduir les desigualtats educatives entre alumnes i per prevenir l'abandonament escolar. A Catalunya, l'organització d'aquestes mesures i suports es planteja en el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, que regula l'atenció educativa de tot l'alumnat, en totes les etapes educatives, fins a la transició a la vida adulta. Al Decret es recullen actuacions amb diferent nivell d'intensitat: mesures i suports universals, addicionals i intensius. Podem parlar de tres nivells d'intensitat en les mesures a adoptar:

- a) Mesures de caràcter universal, adreçades a tot l'alumnat. Implementen estratègies de caràcter inclusiu, com certs agrupaments, reducció de la ràtio i grups cooperatius. Això permet identificar casos susceptibles de ser atesos amb mesures més intensives.
- b) Mesures de caràcter addicional. Són actuacions flexibles i temporals, destinades als estudiants que necessiten una intervenció educativa focalitzada en aspectes complexos. Es tracta d'afavorir el seu desenvolupament personal, augmentar la resiliència o corregir dificultats concretes de caràcter social, cognitiu o emocional (Pedró, 2012; OECD, 2014a), amb els recursos adequats i en el moment oportú, en el marc d'una escola amb expectatives d'èxit per a tots. Entre les mesures addicionals previstes a Catalunya, destaquen les aules d'acollida a l'Educació Primària i l'Educació Secundària, el suport escolar personalitzat (SEP) d'EP per als alumnes que presenten dificultats d'aprenentatge que podrien esdevenir greus (Departament d'Ensenyament, 2013c), els programes intensius de millora (PIM), i els programes de diversificació curricular (PDC) d'ES (Ferrer-Esteban, 2019). Pel que fa al suport personalitzat, el SEP es planteja com un recurs per millorar la resposta a les necessitats individuals.

- c) Mesures intensives. S'implementen quan les addicionals no són suficients per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de limitacions molt significatives, tant en el funcionament intel·lectual com en la conducta adaptativa.

Pel que fa als programes d'atenció a la diversitat, caldria:

- Reforçar i innovar les mesures universals. Això vol dir trencar amb les matèries d'especialistes i establir àrees multidisciplinàries. Apostar per la codocència i integrar-hi en major mesura els educadors especials. Organitzar el temps de manera flexible: preveure temps en grup, temps de treball autònom i per a projectes cooperatius, i fomentar l'aprenentatge entre iguals. Facilitar que l'alumnat aporti valor, que contribueixi a la millora del centre, a l'acompanyament d'altres alumnes, al servei comunitari, etc. Avaluar de forma personalitzada, segons punts de partida i objectius de cada alumne.
- Parar més atenció a l'alumnat que passa desapercebut però que pot tenir dificultats.
- Vincular emocionalment l'alumnat amb els docents i l'espai escolar. Reforçar la figura dels tutors com a acompanyants i orientadors.
- Incorporar als equips figures d'integració i educació social i especialistes en educació emocional, que reforcin el treball amb les famílies, la resolució de conflictes, l'atenció individualitzada, el clima d'aula, etc.
- Evitar les baixes expectatives del professorat sobre alguns alumnes. Treballar sobre els propis prejudicis i barreres per afrontar la diversitat.
- Connectar l'escola amb l'entorn. Fer un pla educatiu de centre que contempli relacions amb l'entorn i mesures d'atenció a la diversitat on entrin en joc aquestes aliances.
- Evitar les propostes fixes de mesures addicionals i intensives. Adaptar any a any les mesures a les necessitats variables de l'alumnat que han d'atendre (Ferrer-Esteban, 2019).



La recerca mostra (Ferrer-Esteban, 2019; Fundació Bofill, 2020) que les mesures addicionals de diferent intensitat tenen un impacte elevat i favorable en totes les dimensions avaluades i que, per tant, són efectives a l'hora de reduir les diferències entre l'alumnat amb dificultats i sense. Les intervencions regulars i sostingudes en el temps causen un efecte positiu en l'aprenentatge i en les taxes d'assistència escolar. Els programes que ofereixen un suport addicional respecte del currículum acrediten un impacte positiu en la reducció de l'absentisme i el posterior AEP. Es combinen els objectius curriculars amb els de millora del comportament i els relacionals. S'implementen de manera primerenca i preventiva a cada etapa educativa, preferentment amb sessions curtes diàries o d'alguns dies a la setmana, en comptes de sessions llargues i distanciades en el temps, perquè és més eficaç per a l'alumne. Treballen en petits grups o individualment, amb mètodes efectius de diagnòstic i seguiment mensual dels resultats. Hi ha una interrelació entre els professionals implicats en els diferents tipus de mesures, personal especialitzat-educadors, famílies i serveis de l'entorn.

#### **1.5.4. Segones Oportunitats**

El concepte d'Escola de Segona Oportunitat (E2O) va sorgir per primer cop en un llibre Blanc de la Comissió Europea intitulat *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995). Hi proposa "oferir als joves exclosos del sistema educatiu, o a punt de veure-s'hi, les millors vies de formació i el millor marc perquè adquireixin confiança en si mateixos" (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p. 40), amb l'objectiu de "reinsereix els joves sense diplomes dels barris desfavorits de grans concentracions urbanes, en el marc de dispositius que ofereixin una segona oportunitat educativa" (p. 49) perquè al sistema existeixen "massa rigideses, massa divisions entre els sistemes d'educació i de formació, no prou passarel·les, no prou possibilitats d'acollir-se a nous mètodes d'ensenyament al llarg de la vida" (p. 51). A partir d'aquest document fundacional de les E2O es comencen a crear diverses escoles i les primeres xarxes: el 1999 es constitueix l'Associació Europea de Ciutats per a les Escoles de Segona Oportunitat, el 2004 es crea el Réseau E2C France i el 2016,

l'Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, per aportar solucions als joves de fora del sistema educatiu i sense feina. A Catalunya, El Llindar és un exemple d'èxit d'aquestes E2O. Des del 2019, Barcelona compta amb l'Escola Municipal de Segones Oportunitats (EM2O). L'objectiu d'aquests centres innovadors és proporcionar formació centrada en l'ocupació per als joves que van deixar l'educació obligatòria sense cap titulació formal, animant-los a seguir una formació professional, per poder tornar a encaminar la seva vida, personal i laboral. Per facilitar la inclusió social d'aquests joves en situació de vulnerabilitat i promoure la seva entrada al mercat laboral, es treballa per competències transversals amb una metodologia centrada en l'alumne, activa, variada i col·laborativa que s'adapta a les necessitats dels estudiants (Villardón-Gallego et al., 2020). Proposen transferir aquesta experiència a altres situacions i a l'educació reglada.

França ha estat capdavantera en innovacions educatives a les E2O, promovent el treball per competències de desenvolupament personal, professional i cívic dels joves, les quals milloren la seva ocupabilitat, a través d'una metodologia individualitzada, que combina una pedagogia activa, oberta a les activitats de la ciutat per fomentar la ciutadania; una del contracte, per promoure la responsabilitat; una del projecte, per desenvolupar les seves habilitats, i una de l'èxit, per valorar els seus progressos. Tot queda recollit en un portafoli d'habilitats. Al final del curs, els alumnes reben un Certificat de Competències que permet mesurar el progrés realitzat en funció de nou àrees d'habilitats. D'aquesta manera s'ha aconseguit incrementar la taxa d'ocupabilitat del 60 % el 2018 al 63% el 2019 (Réseau E2C, s.d.). La formació professionalitzadora és variable, de 4 a 18 mesos en funció del temps que calgui per adquirir els coneixements i les habilitats necessaris per a la integració professional. Per perfilar el seu projecte professional, l'E2C ofereix pràctiques a diverses empreses per definir el més adient per a cadascú. Reben coaching individual, realitzen tallers de recerca de feina i simulacions d'entrevistes. Els joves reben suport durant tota la seva formació amb un formador referent (Réseau E2C, s.d.).

El 2001, la Comissió Europea proposava escoles de segones oportunitats per als joves que ni treballaven ni estudiaven: que no formaven part ni del sistema educatiu ni del món laboral (European Commission, 2001). També el 2011, al document Council Recommendation of 28 June 2011 on *Polícies to reduce early school leaving* (European Commission, 2011a), una de les recomanacions del Consell de la Unió Europea als estats membres per reduir l'abandonament prematur és facilitar programes de segones oportunitats per obtenir qualificacions professionals a l'edat tardana. Un estudi de la seva implementació (European Commission, 2019) reconeix que l'oferta de segones oportunitats està recollida a la legislació de la majoria d'estats europeus, tot i que amb diferent èmfasi. La majoria de països europeus tenen estratègies per identificar els joves que han abandonat l'escola i estableixen mesures per procurar que tornin a entrar al sistema educatiu, permetent que acabin l'educació bàsica i assoleixin les competències clau. En aquesta línia, oferir itineraris alternatius als que han acabat sense tenir aprovada la secundària, introduir mesures compensatòries, reformar la formació professional, oferir facilitats per a segones oportunitats, facilitar itineraris flexibles i vies lentes són mesures que poden permetre tornar a captar els estudiants que han marxat o evitar que marxin, amb camins més personalitzat, mesures que van acompanyades sempre de més orientació acadèmica i professional. Alguns països, entre ells Espanya, reconeixen la importància de l'educació professional com un mitjà per recuperar els primers anys d'abandonament escolar a l'educació i la formació. Segons aquest mateix informe, Espanya facilita l'accés a la FP i als estudiants que abandonen prematurament els estudis sense cap titulació i proporciona programes d'aprenentatge més flexibles (European Commission, 2019). Des del Ministerio de Educación s'ha presentat una proposta per reflexionar sobre les condicions i estratègies que garanteixen la permanència i l'èxit en el sistema educatiu; comprendre les mesures de segona oportunitat i mecanismes de suport per a la reincorporació de la formació i educació a la vida de les persones adultes; proporcionar les habilitats necessàries per identificar, analitzar i intervenir prematurament en els factors que afavoreixen el

fracàs escolar; i conèixer formes d'augmentar l'accés a la informació i a l'assessorament i a l'orientació personal, acadèmica i professional (Díez Arcos et al., 2018).

### **1.5.5. L'Orientació Escolar**

L'orientació i l'assessorament són ajudes que ofereixen persones qualificades als alumnes de qualsevol edat perquè aprenguin a gestionar les seves activitats de vida, a desenvolupar els seus punts de vista i a prendre les seves pròpies decisions dins de l'escola. Es poden agrupar en orientació acadèmica, personal/social i de trajectòria educativa/professional, en funció d'on es posi l'accent. A Catalunya, les escoles compten amb serveis d'orientació (els consells orientadors; els educadors socials, integradors socials i psicòlegs; i els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica (EAP), els quals poden esdevenir eines importants en el desenvolupament acadèmic). Dels programes i estratègies d'orientació en l'àmbit escolar destaquen tres categories, segons l'American School Counselor Association (ASCA): la planificació individual (per ajudar els estudiants en el desenvolupament i la implementació dels seus plans personals, educatius i de carrera); la guia curricular (per ajudar a assolir competències adequades al nivell de desenvolupament dels estudiants, d'àmbit personal, social, acadèmic i professional); i els serveis de resposta (proporcionen una assistència puntual concreta davant de les dificultats que es puguin presentar) (Escapa i Julià, 2018, p. 4-5). Els programes d'orientació tenen per finalitat ajudar els alumnes a informar-se sobre els diferents itineraris a què poden accedir i desenvolupar les capacitats que necessiten per prendre decisions sobre la seva futura educació i sobre el seu treball (p. 14). Les claus del seu èxit, segons Escapa i Julià (2018, p. 18), són: combinar programes individuals amb grupals al llarg de les diverses etapes educatives, potenciar la figura de l'orientador/a i avaluar els resultats i redefinir el programa.

Des de l'OCDE es considera l'orientació una mesura fonamental per combatre l'AEP, a l'acompanyar els alumnes en la tria de la seva trajectòria formativa i professional. En la majoria de països és un element important en les activitats de prevenció, intervenció i compensació (European

Commission, EACEA, Eurydice i Cedefop, 2014). Malgrat que la majoria de programes es porten a terme a l'Educació Secundària, és important ajudar i orientar els infants des de l'Educació Primària. Els alumnes, des que arriben a l'escola, transiten per diferents cursos, cicles i etapes que els preparen per al seu futur educatiu i professional, marcat sovint pel seu rendiment i les seves expectatives.

L'orientació que se'ls ofereixi, sobretot a aquells que a casa no disposen del suport necessari, pot esdevenir determinant en aspectes com la seguretat en un mateix, les expectatives de futur, el rendiment educatiu o acadèmic (no quedar-se enrere o acabar abandonant l'escolarització prematurament) o la salut emocional (Escapa i Julià, 2018, p. 3). Per sort, molts països inclouen ja l'orientació en el currículum, o bé com a assignatura independent, o bé integrada dins d'una o diverses assignatures (ciències socials, emprenedoria o educació per a la ciutadania) o distribuïda per tot el currículum com a tema transversal (European Commission, EACEA, Eurydice i Cedefop, 2014, p. 14). La tutoria individual, acompanyada de l'orientació escolar i professional, ajuda cada alumne a superar dificultats concretes de tipus acadèmic, social o personal i permet prendre decisions sobre les opcions de la pròpia trajectòria educativa i professional (Pedró, 2012). L'orientació educativa i professional també exerceix un paper de compensació en oferir oportunitats a aquells estudiants que han abandonat l'educació i desitgen tornar al sistema: ens referim a programes de "segones oportunitats" o programes de garantia juvenil (European Commission, EACEA, Eurydice i Cedefop, 2014, p.15).

El perfil del responsable de les sessions d'orientació marca una diferència en l'impacte dels programes. Per una banda, la majoria de països europeus indiquen que són els professors no especialitzats els que juguen el paper més important en l'orientació, independentment del format en què s'ofereix, provocant una manca d'orientació de qualitat. Els resultats de l'enquesta TALIS de l'OCDE (Sans et al., 2015) indiquen que al voltant del 42% del professorat europeu necessita formar-se permanent en orientació i assessorament pedagògic. Només un terç dels països indiquen que el personal responsable de l'orientació rep formació inicial en les capacitats necessàries per tractar amb

els grups en risc d'abandonament prematur. Bernardo et al. (2020, p. 32) mostren els resultats d'una recerca amb 540 subjectes en què només el 38,3% dels alumnes entrevistats considera útil l'orientació rebuda; la resta, o no n'ha rebuda o en té una percepció negativa. Però, per altra banda, la revisió de l'evidència (Escapa i Julià, 2018, p. 18) mostra que aquests programes tenen un impacte significatiu força elevat en el coneixement dels alumnes sobre els diferents itineraris que poden escollir, tant educatius com professionals, així com en la seva satisfacció per la idoneïtat del camí educatiu que han escollit i la decisió presa. També tenen un fort impacte en certes habilitats dels alumnes (escriptura, resolució de problemes, etc.) i en les actituds envers l'escola, amb una millora de l'assistència i el comportament a classe i, sobretot, del nivell de disciplina a l'aula. Alhora, aquests programes reforcen considerablement l'autoestima, la seguretat en un mateix i disminueixen problemes d'ansietat i depressió, sobretot quan en el programa hi ha la figura d'un professional referent.

#### **1.5.6. Repetició de Curs**

La repetició de curs es pot justificar com una solució per ajudar un estudiant a tenir un millor èxit en algunes situacions específiques i excepcionals, però no és la millor alternativa en la major part dels casos, ja que normalment té efectes secundaris no desitjats que resulten costosos per a les persones i la societat (Väliljärvi i Sahlberg, 2008; OECD, 2014a). A nivell mundial, els nens de famílies pobres i de zones rurals tenen més risc de repetir i solen tenir taxes més altes d'abandonament (UNESCO, 2012a). La decisió de retenir els nens un curs implica que encara no estan preparats per treballar al següent nivell. Jimerson (2001), en una revisió de la recerca de gairebé tot el segle XX que inclou una meta-anàlisi de 20 estudis, no pot demostrar que la repetició produeixi beneficis a nivell acadèmic o socioemocional als alumnes amb dificultats acadèmiques o de comportament. Els nens que repeteixen (o que són retinguts) aprenen menys del que haurien après en ser promoguts. L'efecte de la retenció sobre els repetidors és considerablement gran. Pot perjudicar els estudiants d'alt risc, limitant les seves oportunitats d'aprenentatge. Els companys de l'alumne continuen, però el nen que

repeteix ha de tornar a començar, amb nous companys de classe, la majoria dels quals són més petits i potser millors acadèmicament. El nou mestre sap que el nen repeteix, també ho saben els nous companys (Alexander et al., 2010). Els alumnes que són més grans d'edat que els seus companys, perquè han repetit curs, tenen un major risc de deixar l'escola aviat (UNESCO, 2012a).

Segons els informes de l'OCDE *Are disadvantaged students more likely to repeat grade* (2014a) i PISA 2018 Results (Volume V): *Effective Policies, Successful Schools* (2020):

- El 2014, un de cada vuit estudiants (el 12,5%) ha repetit curs almenys una vegada abans dels 15 anys. El 2018, de mitjana a tots els països de l'OCDE, l'11% dels estudiants havien repetit un curs almenys una vegada a l'escola primària o secundària (OECD, 2020).
- De mitjana a tots els països de l'OCDE, els estudiants que havien repetit un curs almenys una vegada a l'escola primària o secundària van obtenir una puntuació més baixa que els que no havien repetit curs.
- En gairebé tots els països que van participar a PISA 2014 i 2018, els estudiants de les escoles socioeconòmicament desavantatjades tenien més probabilitats d'haver repetit un curs que els estudiants de les escoles avantatjades: el 20% dels estudiants de les primeres havia repetit un curs almenys una vegada, en comparació amb només el 5% dels estudiants de les segones (OECD 2020). Fins i tot entre els estudiants amb un rendiment acadèmic similar, la probabilitat de repetir és una vegada i mitja més gran per als estudiants d'entorns desavantatjats que per als estudiants d'entorns avantatjats.
- A la majoria de països de l'estudi, les probabilitats de repetir un curs són significativament superiors entre els estudiants més pobres que entre els de famílies amb més possibilitats econòmiques. A Espanya, el 2014, aquesta tendència era més pronunciada: els alumnes en desavantatge tenien fins a tres vegades més possibilitats de repetir curs en l'educació obligatòria que la resta d'estudiants. Segons l'OCDE, aquest fet es deu a què els estudiants

amb menys recursos tenen menys oportunitats d'accedir a un reforç que els permeti progressar en els seus coneixements al mateix ritme que la resta d'alumnes, i la repetició del curs es presenta com "l'única alternativa". S'afegeix, a més, que en nombroses ocasions repetir curs no està plantejat com una fórmula per ajudar els alumnes amb més dificultats, sinó com una "forma de càstig per sancionar el seu comportament". L'informe conclou que repetir un curs no només no ajuda els alumnes en situació socioeconòmica vulnerable, sinó que contribueix a incrementar la desigualtat (OECD, 2014a).

- El 2018, els estudiants que havien repetit un curs tendien a tenir un rendiment inferior i a generar actituds més negatives envers l'escola als 15 anys que els estudiants que no havien repetit a l'Educació Primària o a l'Educació Secundària (OECD, 2020), i tenien més probabilitats d'abandonar els estudis secundaris.

Brophy (2006) se centra en els efectes de la repetició de curs entorn de tres dimensions importants:

- a) En la millora acadèmica (senyala pocs avantatges a curt termini i problemes a llarg termini ja que molts repetidors acaben deixant l'escola);
- b) en l'autoestima, en les relacions entre iguals, en l'actitud cap a l'escola (senyalen aspectes negatius que augmenten el risc d'abandonament); i
- c) en l'organització i el clima escolars (un alt grau de repeticions pot augmentar la dificultat en la gestió del grup classe degut a les diferències entre alumnes a la mateixa classe).

Molts països van reduir la taxa de repetició entre 2003 i 2012, en alguns sistemes escolars no es permet la repetició de curs (o la retenció), sinó que la política per a tots els alumnes és la "promoció social" mitjançant la qual els estudiants passen automàticament al següent grau amb els seus companys i reben l'assistència acadèmica correctiva que cal (Brophy, 2006). Finlàndia és un exemple d'un sistema educatiu que ha passat d'utilitzar la retenció de qualificacions a prevenir dificultats



d'aprenentatge, a potenciar la intervenció primerenca i a garantir el suport individualitzat a tots els estudiants (Väljörvi i Sahlberg, 2008). En aquesta línia, Brophy (2006) considera que l'alternativa no és entre repetició o promoció, sinó que l'estratègia hauria de ser la promoció automàtica, sempre que es complementi amb diverses iniciatives que estiguin dissenyades específicament per ajudar els estudiants amb dificultats a aconseguir nivells acceptables, com intervencions primerenques, instruccions correctives, participació dels pares, entre d'altres. També l'OCDE assenyala mètodes alternatius, com el reforç personalitzat, per ajudar els estudiants que presenten problemes per seguir les matèries: dedicar temps addicional als alumnes que es queden enrere, adaptar l'ensenyament a les seves necessitats perquè puguin assolir el nivell dels seus companys i focalitzar aquests esforços allà on més ho necessiten és una estratègia molt més efectiva que la repetició, per ajudar els estudiants amb dificultats acadèmiques o de comportament (Bergós, 2014).

#### **1.5.7. Agrupament Heterogeni dels Alumnes**

En el present apartat presentarem les diferents maneres d'agrupar els alumnes a l'escola, i com aquestes poden repercutir en l'èxit acadèmic, sobretot dels infants amb risc d'exclusió. Per a això presentem la classificació habitual en funció de la relació amb la millora del rendiment escolar: agrupaments mixtos, homogenis i heterogenis (European Commission, 2011b; Ferrer-Esteban, 2015).

Els agrupaments mixtos (*mixture*) són els tradicionals: un grup nombrós d'alumnes, amb diversos nivells d'aprenentatge i característiques socioculturals, coexisteixen en una mateixa aula ordinària amb un únic docent, el qual té dificultats per atendre la diversitat de necessitats de l'alumnat, seguint un únic currículum per a tots alhora. Amb aquest tipus d'agrupació, a la majoria d'alumnat amb dificultats li costa seguir el ritme (INCLUD-ED Consortium, 2011). El sol fet d'anar a l'escola no garanteix que un infant sigui inclòs a la societat (Soler i Harris, 2011).

Els agrupaments homogenis (*streaming*) constitueixen una forma d'intentar donar resposta a les mancances dels agrupaments mixtos. S'agrupa l'alumnat per nivells, segons el seu rendiment,

adaptant el currículum a les necessitats del grup. Es poden establir quatre tipus d'agrupaments homogenis, segons el projecte Includ-ed (European Commission, 2011b):

- El més habitual: organitzar les activitats d'aprenentatge en funció dels diversos nivells dels alumnes. Són els grups flexibles, agrupaments per nivell de competència i rendiment que es porten a terme a molts centres, a Europa i també a Espanya, com una de les mesures proposada per la LOGSE (1990). En aquesta modalitat, Ferrer (2015) destaca els agrupaments per classes (cada grup classe és homogeni) o per grups dins de la classe (es fan grups de nivell dins de cada classe). En ambdós casos es produeix un ajustament curricular al ritme d'aprenentatge dels alumnes.
- Grups de reforç i suport, separats del grup de referència.
- Adaptacions curriculars individuals. Esdevenen exclusores si l'adaptació del currículum consisteix en una rebaixa d'aquest.
- Optativitat exclusora, quan es proposen optatives recomanades només per als alumnes amb dificultats, i aquestes són de nivell més baix.

Els estudiants més vulnerables estan més tutelats al grup flexible que en el grup classe mixt, però menys que en agrupaments heterogenis. I és que els grups homogenis són més efectius que el treball amb tot el grup classe, però menys efectius que l'agrupament heterogeni (Lou et al., 1996). Els agrupaments homogenis són un dels principals factors d'exclusió dins els sistemes educatius europeus, en existir una correlació negativa entre l'agrupament homogeni i els resultats acadèmics (García et al., 2010; European Commission, 2011b; OECD, 2012b; Valls, 2012). L'alumnat més perjudicat per aquest tipus de divisió és el que pertany a grups vulnerables (immigrants, minories culturals i persones amb discapacitats), ja que sovint aquests alumnes són assignats als itineraris de nivell inferior, on reben un ensenyament de menys qualitat i amb poques expectatives, fet que dificulta el seu posterior accés a l'educació superior i a llarga porta a l'exclusió social perquè redueix les oportunitats d'inserció

(Oakes, 1985, INCLUD-ED Consortium, 2011). Quan l'adaptació curricular s'ha aplicat a nens de grups socials desavantatjats, ha quedat provat que aquesta aplicació comporta pitjors resultats educatius i més desigualtats socials (García et al., 2010).

Sobre la base de les evidències, Slavin (1987) i Ferrer-Esteban (2015) proposen tres condicions segons les quals es pot recomanar implementar agrupaments per nivells, per tal d'afavorir l'aprenentatge i atenuar el risc de perjudicar els estudiants més vulnerables. La primera és que els centres que duen a terme agrupaments flexibles permetin que els estudiants puguin moure's d'un grup a un altre en funció de la seva evolució. En cas contrari, els agrupaments es poden convertir en una mesura ineficaç que reforci les desigualtats educatives que afecten l'alumnat més vulnerable. Aquesta mobilitat només s'aconsegueix establint un sistema d'avaluació rigorós del progrés de l'alumnat. La segona condició és que els mètodes d'ensenyament i els materials s'adaptin als nivells dels diferents grups, per atendre les diferents necessitats, però també per accelerar els ritmes d'aprenentatge: la coherència dels mètodes i la definició d'objectius més específics d'aprenentatge permet incrementar el temps d'ensenyament i oferir una major quantitat d'instrucció. I, finalment, cal que no es converteixi en una mesura que acabi creant agrupaments per nivells entre classes. Això es pot garantir en la mesura en què només s'utilitzin els agrupaments en un o dos àmbits disciplinaris, com per exemple el lingüístic i el matemàtic, com s'esdevé actualment en molts centres.

En els agrupaments heterogenis, de caràcter inclusiu, no se separen els infants del grup classe, no es treuen de l'aula ni s'agrupen per nivells. La inclusió aprofita la diferència de nivells de competència entre estudiants per redistribuir-los en grups heterogenis dins de l'aula. No s'agrupen en funció dels coneixements previs ni es realitzen adaptacions individualitzades al marge del grup. Tots participen activament en el seu procés d'aprenentatge. A diferència dels altres models, no es compta només amb el professor d'aula, sinó que es reorganitzen els recursos materials i humans ja existents;

en lloc de dedicar-los als agrupaments homogenis, s'utilitzen per incloure (European Commission, 2011b).

Les investigacions han demostrat que els alumnes escolaritzats en grups heterogenis, en general, obtenen millors resultats que els que se separen per nivells (Comisión Europea, 2006; INCLUD-ED Consortium, 2011). La inclusió és l'opció de més èxit en termes de rendiment acadèmic i de millora de la convivència. La interacció, la cooperació i el diàleg entre l'alumnat amb diferents nivells tenen un efecte positiu sobre la relació entre grups, i el comportament i el desenvolupament d'habilitats socials. L'heterogeneïtat en la composició del grup contribueix a millorar el rendiment de la totalitat de l'alumnat, en proporcionar igualtat d'oportunitats per a l'èxit i per a la inclusió social. Aquestes agrupacions, en ser les més inclusives, faciliten millor els aprenentatges i l'èxit escolar que els grups mixtos i els agrupaments homogenis, ja que contribueixen a millorar els resultats acadèmics i la convivència als centres escolars. Els efectes dels agrupaments heterogenis serien equiparables a mig any de progrés acadèmic. Tots els estudiants, en especial aquells que tenen unes menors aptituds envers l'aprenentatge, es beneficien d'aquest tipus d'agrupament (Ferrer-Esteban, 2015).

Quan tots els nens i nenes tenen les mateixes oportunitats d'adquirir el coneixement necessari per viure en societat i quan, al mateix temps, les seves identitats (culturals i religioses) estan incloses a l'escola, s'ha aconseguit la igualtat educativa. La inclusió a les aules desenvolupa cada vegada un paper més important a Europa. Ja hem vist que la inversió en els alumnes que estan en desavantatge reverteix positivament sobre tot el sistema, no només sobre els afectats (Pedró 2012). Els resultats de PISA mostren que, allà on s'han produït millores significatives, aquestes poden atribuir-se normalment a una millora en els resultats dels alumnes amb més baix rendiment, demostrant que la distància entre els de major i menor rendiment s'ha reduït també de forma significativa, de manera que com més minva el volum d'alumnes amb baix rendiment, més augmenta la millora de resultats del conjunt del sistema educatiu. Al contrari del que pensa la majoria de famílies, l'alumnat de classe mitjana i amb

pares amb estudis universitaris no acostuma a empitjorar les notes en una escola amb nois i noies d'origen immigrant o de perfil socioeconòmic baix, mentre que l'alumnat d'aquest perfil sí que incrementa notablement l'èxit escolar si va amb companys de famílies amb més recursos. És el que els estudiosos anomenen els beneficis de "l'efecte company". En cap país on s'ha aconseguit un decrement en el percentatge d'alumnes amb rendiment més baix, aquest ha estat en perjudici dels alumnes amb més rendiment. Per tant, els esforços invertits en els alumnes amb baix rendiment tenen un retorn positiu, per a ells i per al conjunt del sistema educatiu.

#### **1.5.8. Qualitat Docent a les Escoles Vulnerables**

El TALIS 2013 (OCDE, 2014), l'Enquesta Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge (Teaching and Learning International Survey) i el darrer TALIS de l'Estat espanyol (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) mostren la situació de les escoles i com respondre als seus reptes. Ambdós informes proporcionen dades per revisar i definir les polítiques educatives. L'informe *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* (OECD, 2018c) evidencia que es produeixen diferències importants de rendiment acadèmic entre el centres, d'acord amb el nivell socioeconòmic dels alumnes. Planteja diferents actuacions per compensar-ho. Una primera proposta rau a invertir més en escoles d'entorns vulnerables, però d'una manera dirigida, finalista i centrada en necessitats concretes a cobrir, ja que incrementar la despesa en general no reporta automàticament una major equitat. L'OCDE (2012a) reclama un finançament segons les necessitats de les escoles i dels estudiants. Això suposa també l'aportació de recursos didàctics addicionals. Una altra de les accions a implementar consisteix a reduir el nombre de grups i/o la ràtio d'alumnes per docent. Tanmateix, les polítiques centrades a incrementar la dotació de professorat poden resultar ineficaces a l'hora de compensar les diferències entre centres, ja que el que cal és la presència de docents qualificats a les escoles d'altres necessitats. Això suggereix que qualsevol política que tingui com a objectiu abordar els desavantatges dels estudiants ha de procurar assignar professors de qualitat, i no només més quantitat de professors

(OECD 2018c). En efecte, alguns països no destinen els millors professors a les escoles d'entorns vulnerables, provocant que els recursos extres no rendixin suficientment per compensar els desavantatges dels estudiants (Combe et al., 2016).

Les polítiques en matèria de professorat tenen un paper fonamental a l'hora d'oferir un futur a milions d'infants amb poques expectatives. Les dades de PISA demostren que una major autonomia dels centres en la gestió dels docents tendeix a produir una distribució que afavoreix la igualtat d'oportunitats entre les escoles. Si el centre pot incidir en la selecció i en els salaris, es poden atraure els professors més apropiats per a cada realitat, i sobretot mantenir-los mitjançant incentius (perspectives professionals i laborals, augments salarials o altres compensacions) quan es tracta de fer front a condicions de treball desafidores. Pedró (2012) mostra com l'efecte del context individual de l'alumne en els seus resultats escolars és relativament menor allà on la progressió de salaris dels professors és més gran. D'altra banda, la descentralització organitzativa i l'apoderament dels equips directius contribueixen a donar respostes eficients als problemes emergents, en la mesura que faciliten l'adaptació a les necessitats locals (Pedró, 2012). Als països que funcionen de manera més centralitzada i amb un sistema funcional rígid, el professorat és assignat segons una normativa que uniformitza els centres. La mobilitat està establerta a l'estatut funcional. Normalment tenen prioritat aquells que acrediten major experiència; aquests docents, en tenir més opcions de triar, prefereixen escoles amb menor complexitat. En alguns països, la proporció de professors que sol·liciten un trasllat a una altra escola està relacionada negativament amb els assoliments dels estudiants (Barbieri et al., 2011; Hanushek, E., 2016); constaten l'existència d'una associació directa entre el nivell de desavantatge escolar i la taxa de rotació del professorat. Aquesta correlació disminueix a mesura que l'escola té més autonomia i augmenta el seu control sobre la gestió del professorat (Combe et al., 2016).

Els centres d'entorns vulnerables, a part d'una major rotació de docents, sovint han de confiar en professors novells per cobrir vacants, fet que pot influir en la reducció de l'èxit acadèmic dels seus estudiants (Combe et al., 2016). Les escoles més pobres contracten més professors joves, com a reflex del seu baix atractiu (Allen et al., 2018). Segons PISA 2015, en 7 de 20 sistemes educatius (l'espanyol entre ells) les escoles desavantajades tenien una proporció més gran de professors amb contracte d'un any escolar o d'una durada inferior, en comparació amb les escoles avantajades. A més, alguns docents imparteixen assignatures que no estaven incloses en la seva formació. Els resultats mostren que les diferències en la formació dels professors estan relacionades amb els resultats dels alumnes i amb l'equitat en el rendiment dels estudiants (OECD, 2018c). Alguns directors fins i tot consideren que la capacitat de l'escola per proporcionar instrucció es veu obstaculitzada, en part, per professors poc idonis (OECD, 2018c). La manca de docents qualificats és una important barrera a l'hora de superar les situacions de desavantatge i millorar l'aprenentatge, ja que tenir accés a bons professors pot marcar la diferència en els resultats acadèmics i en la vida dels estudiants. S'ha detectat menor incidència de l'entorn de l'alumne i millors resultats allà on els docents són més competents. Cal aconseguir que els alumnes dels centres d'entorns vulnerables puguin disposar de professors de qualitat per rectificar les desigualtats d'oportunitats. Però PISA demostra que molt pocs països compensen els desavantatges dels estudiants assignant els professors més qualificats i amb experiència a les escoles amb altes necessitats. Aquesta situació augmenta l'escletxa en els resultats d'aprenentatge entre els estudiants (OECD, 2018c).

Sembla evident, doncs, que el professorat constitueix el millor recurs de què disposen les escoles. En aquest sentit, resulta cabdal atraure persones capacitades a l'ensenyament i vetllar perquè s'hi mantinguin. Això reclama una estratègia amb quatre pilars: una bona formació bàsica, capaç de combinar la teoria i la pràctica; planificar l'accés a la funció docent amb un acompanyament, a càrrec d'un professor amb experiència; oferir una formació continuada, per facilitar l'actualització i

l'adaptació a les realitats emergents i, finalment, dissenyar una carrera professional amb incentius, la qual ha de contemplar la possibilitat d'accedir a responsabilitats en els centres i en el conjunt del sistema educatiu. L'informe de l'OCDE *Effective Teacher Policies: Insights from PISA (2018c)* proposa adoptar mesures addicionals durant la formació inicial de mestres i a través de programes de mentoria i desenvolupament professional que equipin el professorat amb les competències necessàries per treballar en escoles d'altas necessitats (OECD, 2018c). Assolir aquests grans objectius requereix polítiques que afavoreixin el continu creixement professional del professorat, inclòs treballar i aprendre dels companys, per garantir que la pràctica docent es desenvolupi satisfent les exigències d'una professió que canvia contínuament (Burns i Darling-Hammond, 2014). Els professors adquireixen valuoses habilitats en el treball i mitjançant oportunitats formals de desenvolupament professional (Papay, 2015). Comptar amb personal especialitzat pot ser de cabdal importància per reconèixer les necessitats dels infants en risc d'exclusió (OECD, 2005; Dale, 2010; European Commission, 2013). Les investigacions indiquen que els professors amb major experiència són més efectius i que els menys efectius tendeixen a deixar la professió més sovint (Hanushek, E., 2016). La qualitat i el compromís dels docents es consideren fonamentals per al benestar econòmic i social de la societat. La presència de professors que col·laboren en activitats fora de l'escola cinc vegades a l'any o més s'associa amb majors nivells d'autoeficàcia, segons el document *Teachers Matter* (OECD, 2008) i Burns i Darling-Hammond (2014).

A Catalunya, les escoles situades en zones on es concentra un gran nombre d'infants i famílies amb dificultats s'anomenen centres de màxima complexitat, els antics centres d'atenció educativa preferent (CAEP). Són escoles que compten amb recursos econòmics i humans addicionals procedents de les administracions públiques per fer front a les dificultats causades per l'entorn. Eduquen i, alhora, realitzen una funció de cohesió social. Més enllà de la tasca acadèmica i pedagògica, el professorat fa generalment un acompanyament personal, emocional i social dels alumnes i llurs famílies. Tanmateix, i



com mostren els indicadors censals presentats al capítol segon d'aquest treball, la variable corresponent al nivell de complexitat del centre incideix negativament en els resultats de les proves de competències bàsiques, tant a 6è d'Educació Primària com a 4t d'Educació Secundària Obligatòria. No està garantida, per tant, la plena equitat en el conjunt del sistema educatiu català. En aquest sentit, hi ha una reclamació generalitzada dels equips directius dels centres de màxima complexitat, relativa a establir les seves plantilles per guanyar en qualitat. Cal dir que en algunes escoles la interinitat arriba al 70% del professorat. Es tracta de crear equips estables per consolidar els projectes educatius de centre i augmentar els recursos dedicats a aules d'acollida i a l'acompanyament dels nous (Picazo, 2020). Moltes d'aquestes escoles que lluiten contra la segregació escolar opten per metodologies innovadores. Això acostuma a cridar l'atenció a experts de fora i, paradoxalment, és poc conegut entre els veïns dels seus barris. Un cas a Catalunya: el programa *Magnet. Aliances per a l'èxit educatiu*. Va néixer per donar resposta a la necessitat d'equilibrar la composició social dels centres educatius, introduint pràctiques innovadores que permetessin millorar-ne la qualitat i l'equitat (De la Cerda, 2016). La col·laboració d'una institució de referència amb un centre educatiu permet dur a terme un projecte innovador, de qualitat i atractiu per a les famílies, que tingui magnetisme i es converteixi en un referent al seu territori.

#### **1.5.9. Implicació de les Famílies a l'Escola**

Són múltiples els beneficis de la implicació de les famílies a l'escola (Dale, 2010; OECD, 2012a). La funció dels progenitors canvia quan la seva participació passa pel compromís amb el centre educatiu i deixen d'assistir a les reunions només per ser informats. En la línia d'establir criteris de qualitat en els programes de participació de les famílies a l'escola, la National Parent Teacher Association (National PTA), l'associació nacional sense ànim de lucre més important dels Estats Units en el camp de la defensa dels infants, va establir l'any 1998 els estàndards nacionals dels citats programes (*The National Standards for Parent/Family Involvement Programs, National PTA, 1998*).

Aquesta entitat, formada per pares, educadors, estudiants i altres agents implicats activament en les escoles i comunitats, va establir aquests criteris de qualitat per promoure una participació significativa de les famílies que potenciï l'aprenentatge i l'èxit dels infants (Ferrer Esteban i Martínez Ortiz, 2005):

- Estàndard I. Comunicació: la comunicació entre la llar i l'escola és regular, bidireccional i significativa.
- Estàndard II. Competència educativa: les habilitats dels pares i les mares es promouen i es fomenten.
- Estàndard III. Aprenentatge dels alumnes: els pares i les mares tenen un paper integral assistint l'aprenentatge dels alumnes.
- Estàndard IV. Voluntarisme: els pares són benvinguts a l'escola i se sol·licita el seu suport i la seva assistència a l'escola.
- Estàndard V. Presa de decisions a l'escola: les famílies són plenament responsables en les decisions que afecten els infants i les seves famílies.
- Estàndard VI. Col·laboració amb la comunitat: els recursos de la comunitat s'utilitzen per enfortir les escoles, les famílies i l'aprenentatge dels alumnes.

El Projecte *Includ-ed* fa referència a centres educatius d'èxit que tenen alumnat de baix nivell socioeconòmic i pertanyent a minories culturals. Podem identificar quatre actuacions relacionades amb el seu èxit: formació de familiars, participació en els processos de presa de decisió, participació en les aules i espais d'aprenentatge i participació en el currículum i en l'avaluació (Flecha et al., 2009). En la mateixa direcció, un dels casos paradigmàtics ateny les comunitats d'aprenentatge, les quals faciliten la implicació de la comunitat educativa (alumnat, professorat, famílies, personal no docent, agents culturals i socials de la comunitat) en tots els aspectes del centre: el projecte educatiu, el disseny i la gestió dels espais, l'organització, els currículums, els aprenentatges, la gestió de les tasques, la participació a classe i als diferents espais, la formació de les famílies, etc. (Elboj i Oliver,

2003; Elboj i Niemelä, 2010). Una de les estratègies per encoratjar el compromís de mares, pares i altres familiars amb el bon funcionament de l'escola és la creació i el desenvolupament d'espais de formació que contribueixin no només al foment de les seves aptituds i habilitats educatives, sinó també a millorar el funcionament i la qualitat educativa del context escolar i comunitari (Ferrer Esteban i Martínez Ortiz, 2005). Per això, cada vegada més escoles s'organitzen per conrear una efectiva participació. En són un bon exemple les comissions mixtes de treball formades per mestres i mares i pares amb l'objectiu de promoure la col·laboració en relació amb aspectes educatius del centre i crear, així, un vincle més estret entre el professorat i les famílies. Aquest és el cas de l'escola Els Encants, de Barcelona (París, 2021). Les comissions varien en funció de les necessitats del moment i del grau de participació de les famílies. Algunes d'elles són: la comissió d'extraescolars, la de l'espai del migdia, la de medi ambient i salut, la de convivència, la d'inclusió i diversitat. La implicació de les famílies a l'escola ha estat un dels pilars que ha enfortit el projecte des dels seus inicis i es desenvolupa en diversos formats: l'Associació de Famílies d'Alumnes (AFA), els delegats de curs, els voluntaris amb propostes puntuals, les famílies voluntàries i els acompanyants.

La Fundació Bofill va presentar als diferents partits polítics, de cara a les eleccions al Parlament de Catalunya del 14 de febrer de 2021, un seguit de propostes per millorar l'educació (Fundació Bofill, 2021). Entre elles, la 14a fa referència a la implicació de les famílies a l'escola:

- Acompanyar i apoderar les famílies. No totes les famílies tenen els mitjans per acompanyar amb seguretat l'escolaritat dels seus fills. Per això cal dissenyar i implementar mesures que hi donin suport i les apoderin.
- Dissenyar i executar plans de capacitació parental (ex. acompanyar la lectura des de casa, la participació a l'escola, l'ús d'eines digitals, etc.) a partir dels criteris establerts pel Departament d'Educació i les administracions locals, amb la coordinació dels ajuntaments.

- Subvencionar les AFA dels centres que són sobretot d'alta i molt alta complexitat perquè puguin implementar els plans de capacitatí parental. Són necessaris 3.000 euros per AFA de centres d'alta i molt alta complexitat i 1.500 euros per a la resta: 5,5 M€ en total.
- Impulsar programes de foment de la lectura compartida amb infants en el marc dels Plans Educatius d'Entorn.

Des del Departament d'Educació es proposen algunes bones pràctiques que mostren la rellevància de la participació de les famílies a l'escola:

- *Projecte Bricoescola*: a l'escola Can Serra (Terrassa), famílies, alumnes i docents interaccionen i estrenyen llaços a partir del treball conjunt per millorar les infraestructures del centre.
- *L'escola participa*: a l'escola Sadako (Barcelona) conviden les famílies a compartir alguns espais educatius del centre, com els projectes d'aula, les comissions de treball o també iniciatives com "Esmorzars amb Sadako" i "Festes d'aniversari".
- Comunitats d'aprenentatge, basades en la participació activa de tota la comunitat educativa per a la millora de l'èxit educatiu i la convivència:
  - A l'escola Can Besora (Mollet del Vallès) i a l'escola Joaquim Ruyra (l'Hospitalet de Llobregat) organitzen grups interactius que des del voluntariat donen suport a l'aula, i diferents comissions mixtes en què les famílies participen incidint directament en l'organització del centre.
  - L'escola Congrés-Indians (Barcelona), amb la voluntat de crear un espai obert a les famílies, organitza "l'espai familiar", on les famílies es poden estar i relacionar-se sempre que vulguin. Aquest espai s'ha convertit en un gran motor de l'escola.
- Reunions d'inici de curs:

- A l'escola Bernat Metge (el Prat de Llobregat) i a l'institut Zafra (Barcelona) s'han replantejat la reunió d'inici de curs, per fer-ne un punt de trobada que serveixi per generar confiança mútua entre els docents i els pares i mares.
- A l'escola Octavio Paz (Barcelona) han repensat les reunions d'inici de curs amb les famílies per donar a conèixer el projecte educatiu OP-innov@ en què es troba immers el centre.
- A l'institut Els Pallaresos (Tarragona) han replantejat les reunions d'inici de curs amb l'objectiu d'incrementar la participació de les famílies, posant l'èmfasi a trobar un equilibri entre el temps dedicat a donar informacions i el de recollir les inquietuds i valoracions de les famílies.
- A l'escola Heurom (Perafita) han implicat l'alumnat en el procés de disseny de la reunió d'inici de curs amb les famílies (Xtec-gencat, s.d, 1).

En definitiva, les evidències científiques demostren que la participació en les decisions contribueix a l'èxit acadèmic i a superar les desigualtats i l'exclusió social, com acrediten escoles d'èxit a Europa (Aguilera-Jiménez et al., 2014). Són nombrosos els avantatges de la implicació de les famílies: milloren els resultats acadèmics, l'assistència, la motivació i l'autoestima, augmenten els recursos humans, les famílies tenen millors expectatives vers els seus fills, es comparteixen coneixements i projectes. Els efectes superen les parets de l'escola, ja que aquestes formes de participació han contribuït a transformacions personals i socials per afavorir la cohesió social; l'educació s'integra en accions efectives en matèria d'habitatge, ocupació, salut i participació social en general (Flecha, 2015a). La presència de les famílies també és important a l'hora d'organitzar les activitats extraescolars. La força de les AFA és un tema clau per a totes les escoles, de la seva implicació depèn part de l'èxit del teixit social al voltant de la vida acadèmica dels infants i joves de l'escola, així com de la seva implicació al barri. Esdevé problemàtic organitzar activitats extraescolars amb unes

associacions de mares i pares febles, amb poca participació, amb desconeixement de com gestionar subvencions o ajudes per a activitats o per al menjador escolar.

#### **1.5.10. Extensió del Temps d'Aprenentatge**

L'extensió del temps d'aprenentatge, com indica el seu nom, consisteix a oferir temps i activitats de suport, complementàries, per reforçar l'aprenentatge instrumental i/o competencial, fora de l'horari reglat. Trobem diverses expressions i concepcions de l'extensió dels temps escolar, segons el país. Encara no hi ha una terminologia que susciti l'acord entre la comunitat científica. La Wera-Irn Extended Education, una xarxa internacional de la World Education Research Association (WERA), ha intentat generar conceptes i termes en anglès que siguin clars i entenedors arreu. L'ús de l'expressió *extended education* (educació estesa o extensa) és un intent de consens. Per la nostra banda, emprarem el terme *extraescolar*. Schuepbach (2019) apunta que cada país i cada cultura donen un sentit propi als programes extraescolars. Així, diferencia tres grans blocs: els països asiàtics, el nord d'Europa (Suècia i Finlàndia) i els Estats Units. Les escoles asiàtiques dediquen els extraescolars a estendre i reforçar els aprenentatges de la jornada escolar. Els seus programes promouen bàsicament la "memorització i interiorització del coneixement escolar", i els assistents estan motivats bàsicament per recompenses externes com aconseguir millors notes. Són les *cram schools* (escoles atapeïdes). La influència cultural contribueix a popularitzar aquest enfocament: l'èxit dels estudiants en els resultats de les proves comporta un ascens social, i la disciplina i la dedicació són dos dels valors personals més importants, influïts per les tradicions confucianes. Suècia i Finlàndia destinen la majoria dels seus extraescolars al joc lliure. Aquest enfocament de l'aprenentatge basat en el joc és considerat una manera important de construir habilitats essencials per a la vida, més enllà dels èxits acadèmics, i no pas com una diversió. És vist com un espai protegit que simula les característiques de la pròpia llar i dels companys naturals. En aquests programes els nens sovint són capaços de dirigir les seves activitats de lleure, amb la presència d'adults supervisors. Els Estats Units presenten un model híbrid,

en què els programes extraescolars tenen l'objectiu de crear un lloc segur per als nens. Combinen el suport acadèmic (mitjançant activitats com ara deures i tutories) i l'enriquiment en àrees com ara la ciència, la tecnologia, l'enginyeria i les matemàtiques (STEM), anant més enllà del que es fa a l'escola. També inclouen jocs, esports i arts.

Per la seva banda, PISA 2018 aporta dades dels programes extracurriculars que s'ofereixen amb més freqüència a les escoles dels països de l'OCDE. Majoritàriament consisteixen en activitats esportives (el 90% dels estudiants), seguit de conferències o seminaris i voluntariat o activitats de servei (74%). En canvi, els clubs de debat (40%), els clubs de llibres (37%) i la col·laboració amb els diaris locals (27%) constitueixen les activitats extraescolars que menys s'ofereixen de mitjana als països de l'OCDE (OECD, 2020). Així, els programes són molt diferents perquè reflecteixen les prioritats i les característiques de cada sistema educatiu. Malgrat la globalització i la internacionalització del mesurament acadèmic a través de l'avaluació PISA de l'OCDE, els objectius per al desenvolupament i l'educació infantil i juvenil difereixen immensament entre els continents i països (Schuepbach, 2019). Tanmateix, diverses recerques han constatat l'estreta relació existent entre la quantitat de temps educatiu i la millora del rendiment acadèmic i d'assoliment de competències bàsiques (Zief et al., 2006; Kidron i Lindsay, 2014), sobretot si aquest temps està centrat en l'aprenentatge instrumental. Posner i Vandell (1999) mostren una correlació directa entre la participació a diversos *after school programs* dels EUA i la millora dels resultats acadèmics (Bostonbeyond.org, 2018; Shulruf, 2010; Kidron i Lindsay, 2014; Lee et al., 2014; González Motos, 2016). Sanacore (2002) i Flecha (2015), entre d'altres, destaquen la rellevància dels *homework clubs* com a espais fora de l'horari escolar en què els adolescents poden participar en activitats d'aprenentatge relacionades amb continguts curriculars. Alguns estudis evidencien com la participació de les famílies en aquests programes repercuteix positivament en els resultats escolars (Van Voorhis, 2003; García et al., 2010). Les conclusions de l'informe PISA (OECD, 2010) acrediten que, a Corea del Sud, l'extensió del temps

d'aprenentatge fora de l'horari lectiu ha estat un dels factors que ha promogut la millora significativa d'aquest país en el rànquing de resultats dels seus estudiants.

Les activitats extraescolars presenten una triple funció. En el seu origen facilitaven la conciliació familiar, ja que els infants seguien a l'escola sota la supervisió d'adults. A més, s'ha acreditat que tenen un valor educatiu en si mateixes, adreçades al conjunt de la població escolar. En tercer lloc es constata la seva utilitat per compensar les desigualtats educatives de determinats col·lectius, tant amb activitats acadèmiques com de lleure educatiu. A vegades, l'extensió de l'aprenentatge només consisteix a afegir temps per repassar els continguts treballats a l'aula. Tanmateix, la recerca mostra que el rendiment escolar millora si s'enriqueix amb l'experiència de participar en activitats que desenvolupin el talent i l'autonomia, treballin les habilitats socials, els valors i les actituds o es desenvolupin programes culturals, artístics i/o socioeducatius (Afterschool Alliance, 2007; Dale, 2010; González Motos, 2016; Bostonbeyond.org, 2018). En aquest sentit, l'extensió del temps d'aprenentatge com a reforç escolar a les escoles que s'enfronten a grans reptes pot esdevenir una acció de discriminació positiva per reduir l'abandonament i corregir l'impacte de les desigualtats socials i econòmiques en el rendiment, ja que, en oferir suport educatiu als infants i joves, milloren els resultats escolars dels estudiants de famílies amb dificultats. Es tracta d'una mesura inclusiva. Aquestes activitats afavoreixen els infants que tenen dificultats i/o poc recolzament a casa, però no resulten segregadores, en no apartar-los dels seus companys durant l'horari acadèmic. No perden classes i, per tant, tampoc deixen de banda el currículum oficial. I no se'ls estigmatitza, com fora el cas si haguessin de sortir de l'aula molt sovint, en no poder seguir el ritme ordinari, sinó que s'ofereixen en horari no lectiu. Així ho recullen alguns autors (Rodríguez et al., 2012) i els organismes internacionals (European Commission, 2013).

Tots aquests programes (activitats extraescolars, lleure educatiu, activitats extracurriculars, activitats fora de l'horari lectiu, els *Out-of-school*, *Afterschool Programs*, les *extra-curricular*



*activities...*) tenen unes característiques en comú: es desenvolupen en espais més o menys formals (escoles o entitats de lleure); engloben una àmplia i diversa oferta de propostes amb objectius clars a assolir, generalment acadèmics, però també artístics i esportius, alguns dels quals es combinen amb habilitats socials; es fan durant l'horari extracurricular i amb certa regularitat (més endavant presentem diferents formats, centrant-nos en els que es realitzen els dies lectius en horari extraescolar) i, finalment, no disposen d'estructura o itineraris definits, ni exàmens o proves de validació de resultats. En aquesta tesi no prendrem en consideració aquells programes extraescolars de lleure no educatiu (perquè no tenen objectius formatius explícits) ni els que, tot i ser en horari no lectiu, incorporen elements que els apropen massa a l'educació escolar reglada. Esmentarem els programes adreçats a tota la població sense aprofundir-hi, perquè ens focalitzarem en aquells destinats a infants en risc d'exclusió. La UNESCO i l'OCDE han identificat el lleure educatiu com un element d'impacte en el desenvolupament cognitiu i social dels infants i adolescents, especialment entre aquells d'entorns més desfavorits. Així ho ha reconegut també a Catalunya el Síndic de Greuges en diferents informes (Síndic de Greuges de Catalunya, 2012; 2013; 2015; 2020).

Presentem a continuació una classificació, en funció de nou criteris, de les activitats extraescolars.

1. Tipologia d'objectius. No hi ha una única fórmula per considerar els programes extraescolars d'èxit. Són heterogenis, i entre els seus objectius combinen elements acadèmics, recreatius, esportius i artístics, relatius a hàbits socials, a cuidar de l'entorn i a promoure l'autoestima, en un currículum dissenyat per atraure infants i joves (Bae i Stecher, 2020). Al qüestionari PISA 2018 (OECD, 2020), relacionat amb les activitats extraescolars, es distingeix entre reforç i enriquiment. Els objectius de reforç pretenen proporcionar eines i suport als infants que mostren dificultats per seguir el ritme del grup classe. Els d'enriquiment estan pensats per anar més enllà dels continguts o competències bàsiques del currículum, com a mitjà per motivar i potenciar

l'aprenentatge. Alguns programes d'enriquiment estan destinats a ampliar horitzons als estudiants d'altres capacitats. Nosaltres ens referim a aquells programes que eixamplen l'horitzó de joves i infants en facilitar l'accés a recursos culturals i socials afavorint l'equitat (Ripoll et al., 2019).

2. Contingut dels programes. Les recerques fan referència a tres tipus de programes d'activitats extraescolars: formals; artístics i esportius; i d'habilitats socials i psicoemocionals. Els més efectius són els relatius a aprenentatges formals, amb un major impacte sobre el rendiment escolar, en comparació amb les activitats esportives o artístiques. Les activitats esportives semblen reduir l'abandonament escolar, mentre que les activitats artístiques mostren un efecte important sobre actituds i habilitats socials, en concret amb relació a la identitat i l'autoestima (Kidron i Lindsay, 2014). Alguns d'aquests dos programes (formals i artístics/esportius) es combinen amb el treball d'habilitats socials o psicoemocionals, aconseguint la reducció de comportaments de risc, la millora de l'autoestima i de les capacitats relacionals, etc. (Durlak i Weissberg, 2007; Newman et al., 2010; Lauer et al., 2006).

3. Perfil dels participants. Entre la varietat de propostes d'extensió escolar, per una banda trobem una modalitat destinada a incrementar el capital social i cultural dels infants i joves, que indirectament serveix per millorar i/o mantenir l'estatus socioeconòmic. És el que en alguns països s'anomena "educació a l'ombra" (Bray et al., 2007). Participar d'aquestes activitats eixampla l'esclatxa social, ja que els nens de classe mitjana tenen moltes més oportunitats d'accedir a experiències educatives enriquidores més enllà de l'horari escolar (Bae i Stecher, 2020). Per una altra banda, l'extensió del temps educatiu també s'entén com un projecte de suport a l'escola. Des d'aquest punt de vista, els programes formen part de la lluita contra la desigualtat social i educativa i estan enfocats a fomentar la millora dels estudiants, en concret dels que mostren un baix rendiment educatiu i/o amb una família amb baix nivell econòmic i/o socioeducatiu (Bae i Stecher, (2020). Atès que definim els STE com "una acció educativa realitzada en horari extraescolar per ajudar l'alumnat més desafavorit a

adquirir hàbits i tècniques d'organització i d'estudi, i afavorir una actitud positiva vers l'aprenentatge" (Departament d'Ensenyament, 2013b, p.1), ens centrem en la nostra recerca en aquesta darrera modalitat.

Algunes investigacions identifiquen uns impactes diferenciats en funció de l'etapa educativa dels participants. Així, s'observa un major efecte sobre el rendiment escolar durant l'Educació Infantil i l'Educació Primària, tant dels programes d'aprenentatges formals com dels artístics, mentre que a l'Educació Secundària es constata un impacte més gran sobre les habilitats socials i les actituds cap a l'aprenentatge. Això reforça la idea que les intervencions sobre el rendiment escolar produeixen majors efectes quan són preventives i, per tant, tenen lloc en edats més joves, tot i que els resultats no qüestionen les millores en etapes superiors (Newman et al., 2010; Lee et al., 2014).

4. Durada. Si entenem l'augment del temps d'aprenentatge com a programes que amplien l'exposició dels estudiants a l'ensenyament més enllà del dia a dia escolar tradicional, Kidron i Lindsay (2014) proposen quatre enfocaments quant a la periodització de l'activitat i l'Education Endowment Foundation (2019) en suggereix tres. Ho sintetitzem així:

- Programes extraescolars d'enriquiment i acadèmics, que funcionen durant el curs escolar però fora de l'horari habitual. Aquests programes tenen lloc abans de l'escola, després, durant els migdies o els caps de setmana. Poden operar en campus escolars o en altres llocs, com ara centres cívics. L'Education Endowment Foundation (2019) ho anomena proporcionar temps addicional per a grups d'alumnes seleccionats, especialment els estudiants més vulnerables o amb pocs assoliments.
- Escoles d'estiu: programes realitzats durant l'estiu, principalment per a l'estudi suplementari i correctiu. La Fundació Bofill (2021) assenyala que la pèrdua d'aprenentatges a l'estiu (*summer loss*) afecta principalment els infants i adolescents més vulnerables, fet que

implica fins a tres anys de diferència entre el nivell d'aprenentatge d'alumnes pobres i rics al final de l'Educació Primària, en llengua i matemàtiques.

- **Escoles de temps d'aprenentatge ampliat:** centres educatiu que augmenten el nombre d'hores en l'horari o el nombre de dies del curs escolar per a tots els estudiants. Aquesta és la proposta de l'Education Endowment Foundation (2019). A Catalunya es va implementar una sisena hora a l'Educació Primària de les escoles de titularitat pública, de 2006 a 2011. Posteriorment només es portà a terme als centres d'alta complexitat.
- **Escoles durant tot l'any:** escoles que funcionen durant tot l'any i que substitueixen el llarg recés d'estiu per pauses més curtes entre les sessions escolars (anomenades intersessions). Es poden oferir dies lectius ampliat durant les intersessions.

Pel que fa a les extraescolars, les activitats varien tant en la intensitat del programa (calculada segons hores setmanals) com en la seva extensió (setmanes, mesos o anys). Com més gran sigui el temps d'exposició a l'activitat extraescolar, major serà l'impacte. Els alumnes que participen en activitats de més durada presenten unes millores en els seus aprenentatges en comparació als que assisteixen a activitats més breus. Les diverses anàlisis apunten que cal un temps mínim d'assistència i, tot i que depèn de cada programa, aquest mínim s'estableix en unes 45 hores. Alhora destaquen que els programes excessivament llargs (més de 100 h de lectura o 200 h de matemàtiques) poden ser contraproductius. Pel que fa al nombre de sessions, l'impacte és major quan el programa inclou més de cinc sessions (Lee et al., 2014). Els estudis també mostren que l'augment del temps d'aprenentatge millora el rendiment acadèmic dels estudiants que se situen per sota dels estàndards, i les habilitats socioemocionals dels estudiants amb dèficit d'atenció i trastorn d'hiperactivitat (Kidron i Lindsay, 2014). Ara bé, cal més que temps, però no un temps qualsevol. Es tracta de proporcionar noves maneres d'aprendre, motivadores i enriquidores; noves oportunitats educatives de qualitat. Afegir més coses a la jornada escolar, simplement, no millorarà els resultats dels estudiants; organitzar "més

del mateix" és probable que encara desvinculi més els infants en situació de risc i que els estudiants menys implicats abandonin l'escola.

5. Entitat organitzadora de l'activitat. Hi ha una gran diversitat de proveïdors de serveis de lleure educatiu. A grans trets podem distingir entre programes dissenyats, finançats i implementats per una entitat pública i altres organitzats per entitats privades i pels propis centres educatius. No hem trobat recerques que focalitzin la seva atenció en aquest aspecte.

6. Perfil dels responsables de les activitats. Es pot fer una triple diferenciació. En primer lloc, pel que fa al grau d'expertesa de la persona encarregada de la planificació i el desenvolupament de l'activitat, és a dir, si es tracta d'un perfil genèric o d'un expert en la matèria. En segon lloc, la seva vinculació formal amb l'entitat organitzadora, diferenciant entre personal contractat i voluntaris. I, finalment, en relació amb la vinculació amb el currículum escolar, es distingeix entre el professorat i les persones de l'àmbit del lleure, l'esport o les arts. La recerca mostra que l'impacte sobre el rendiment escolar és més gran quan un professional s'encarrega de l'activitat. En canvi, quan es tracta d'un voluntari, l'efectivitat sobre els resultats escolars és més reduïda. En aquest darrer cas, però, cal assenyalar que els voluntaris que han rebut una formació per dur a terme l'activitat causen més impacte positiu que els que no l'han rebuda. En general, doncs, una plantilla més ben preparada comporta una major efectivitat (Durlak i Weissberg, 2007; Kidron i Lindsay, 2014). S'ha d'introduir un matis: en el cas de les actituds cap a l'escola, el personal aliè a la institució escolar (artistes, per exemple) sembla obtenir millors resultats (Kidron i Lindsay, 2014; Lee et al., 2014).

7. Mida del grup. Fa referència al nombre d'alumnes que participen simultàniament en l'activitat. N'hi ha que són realitzades pels alumnes de manera individual, altres en grups de mida fixa (grans o petits en funció del programa) i uns tercers combinen diverses estratègies d'agrupació durant l'activitat. Els pocs estudis que se n'han ocupat mostren les classes individuals com les més efectives.

Entre la resta, destaquen els que combinen diferents agrupaments en funció dels objectius, per sobre dels agrupaments fixos i estables (González Motos, 2016).

8. Metodologia. Segons Kidron i Lindsay (2014), podem distingir diverses modalitats d'extraescolars en funció de la metodologia. Hi ha el model més tradicional, basat en lliçons estructurades en funció d'uns objectius específics d'aprenentatge. Dins d'aquest s'inclouen també els programes centrats en la pràctica guiada, en què els monitors supervisen els estudiants que treballen de forma independent en les seves tasques, sense una instrucció inicial explícita, perquè se suposa que ja saben els deures que han de fer. PISA 2018 (OECD, 2020) recull l'oferta d'espais per estudiar i fer deures que es posa a disposició de les escoles en horari no lectiu: les escoles avantatjades n'ofereixen uns set punts percentuals més que les desavantatjades. El nombre de centres educatius que n'ofereixen va augmentar tres punts percentuals de mitjana, entre el 2015 i el 2018, a tots els països de l'OCDE. Tanmateix, aquests programes no milloren gaire el rendiment acadèmic dels estudiants, més enllà de consolidar les matèries de caràcter instrumental.

Per altra banda trobem els programes innovadors i experiencials. Com a model pedagògic, realitzen activitats pràctiques, impulsen un aprenentatge basat en projectes i organitzen sortides de camp. Promouen una metodologia activa, amb activitats ben estructurades i adequades al desenvolupament dels infants, les quals proporcionen temps per aprendre de diverses maneres, amb iniciatives sovint diferents de les habituals a l'escola tradicional. Inclouen una formació explícita en habilitats socials. Augmenten significativament els comportaments socioemocionals positius (quant a autoestima, comportament pro-social i autoregulació) i els resultats acadèmics. La neurociència demostra la poca vàlua de l'aprenentatge rígid i repetitiu i, en canvi, evidencia com la varietat d'activitats dona resposta a les diferents motivacions dels assistents, facilita l'aprofundiment en projectes i manté l'interès en l'aprenentatge. És important l'enfocament extraescolar per a un aprenentatge menys formal i actiu (Afterschool Alliance, 2007; Kidron i Lindsay 2014; González Motos,

2016). En un índex d'1 a 3, el 2018, de mitjana a tots els països de l'OCDE les activitats extraescolars creatives eren més freqüents a les escoles avantatjades (2,12 a l'índex) que a les desavantatjades (1,65 a l'índex). Els estudiants inscrits a centres educatius que ofereixen activitats extraescolars més creatives (incloses les musicals i artístiques) van tenir un millor rendiment en lectura, de mitjana, a tots els països de l'OCDE. A nivell de sistema, els països i les economies en què les escoles ofereixen activitats extraescolars més creatives tendeixen a mostrar una major equitat en el rendiment dels estudiants (OECD, 2020).

Apuntem les següents característiques dels programes extraescolars de qualitat, pel que fa a la metodologia, segons acredita la recerca:

- Es basen en les següents característiques: satisfan les necessitats reals dels infants i els joves; prenen en consideració les seves habilitats i estils d'aprenentatge; ofereixen l'oportunitat de treballar de forma cooperativa o independent, amb la possibilitat d'exercir funcions de lideratge; i s'implica els assistents en el procés d'aprenentatge. Aquestes condicions faciliten als participants la possibilitat de tenir èxit en aquestes activitats (Afterschool Alliance 2007). D'aquí la conveniència de trobar el programa que més s'adeqüi a les necessitats dels estudiants i als objectius a assolir.
- Dediquen el temps a formes diverses d'aprendre per augmentar la motivació dels estudiants. Les activitats més rellevants sovint es basen en projectes de treball o en projectes centrats en la comunitat, els quals aporten experiències de major compromís i més connexions amb l'entorn, incrementen la interacció amb adults compromesos i fan créixer les oportunitats de preparar-se per a l'educació superior i per a l'ocupació. Sovint no realitzen les activitats habituals de l'escola tradicional, i proporcionen diferents maneres de relacionar-se amb el món real (Miller, 2003; Afterschool Alliance 2007). Si els assistents incorporen al seu bagatge

els continguts i les habilitats treballats en els extraescolars, aquests programes poden millorar les opcions d'èxit escolar dels infants i joves més vulnerables.

– Tenen molt en compte la comunicació continuada entre les famílies, el personal de l'escola i els monitors i responsables de les activitats, per compartir els objectius i el desenvolupament dels programes. També entre les escoles i el partenariat, les organitzacions de la comunitat que aporten noves i diverses oportunitats d'aprenentatge (Afterschool Alliance 2007).

9. Programes efectius. Durlak i Weissberg (2007) presentaren la investigació *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*, on revisen 35 recerques que promouen habilitats personals i socials. A partir d'aquesta recerca basada en evidències apareixen dos criteris relacionats amb el procés –activitats seqüenciades per assolir els objectius i estratègies actives d'aprenentatge– i dos relacionats amb el contingut del programa –la presència d'almenys un component focalitzat en el desenvolupament d'habilitats personals o socials i l'orientació en habilitats personals o socials específiques i explícites–, com a indicadors d'èxit. Els programes que complien els quatre criteris anteriors van obtenir resultats positius i significatius en sentiments i emocions; confiança i autoestima; vinculació escolar i social; rendiment; comportament i millora de les conductes de risc. És important, doncs, tenir present que els programes efectius són seqüenciats, actius, amb objectius, clars i explícits (SAFE en anglès: *sequenced, active, focused and explicit*) (Durlak i Weissberg, 2007). Seria interessant reproduir aquest esquema en els programes extraescolars, ressaltant la importància de trobar evidències relacionades tant amb el procés com amb el contingut. Valdria la pena considerar els programes que es presenten en forma d'activitats seqüenciades en funció d'un clar objectiu a assolir i que empren estratègies actives d'aprenentatge. Pel que fa al contingut, caldria considerar la presència de components del programa focalitzats en el desenvolupament de continguts d'aprenentatge.



Els infants i els joves que participen en programes extraescolars de qualitat milloren significativament les competències en l'àmbit acadèmic i psicosocial:

- Rendiment escolar i actituds cap a l'aprenentatge. Els resultats de les recerques vistes mostren la millora en els resultats acadèmics en general dels participants a les extraescolars (especialment en matemàtiques i lectura), una motivació acadèmica més elevada i actituds positives cap a l'aprenentatge. Els participants desenvolupen i incrementen les seves expectatives formatives, mostren un major compromís en l'aprenentatge i més vinculació amb la institució escolar, es redueix l'absentisme i l'abandonament escolars, i augmenten les taxes de graduació (Bostonbeyond.org, 2018; Shulruf, 2010; Kidron i Lindsay, 2014; Lee et al., 2014; González Motos, 2016). Els programes extraescolars que utilitzen enfocaments basats en evidències mostren múltiples beneficis, incloses millores en les habilitats personals, socials, acadèmiques, i en l'autoestima dels participants (Durlak i Weissberg, 2007), i ofereixen als estudiants l'oportunitat d'explorar nous interessos, d'aprendre habilitats del món real, de resoldre problemes, de desenvolupar habilitats de lideratge i de treball en equip, de connectar-se amb models de rol d'adults i d'implicar-se en la millora de les seves comunitats.
- Àmbit social i psicoemocional: emocions, actituds i comportament. Els programes extraescolars, sobretot els artístics i esportius, contribueixen al desenvolupament d'habilitats socials com ara treball en equip, resolució de problemes, pensament crític, comunicació oral, compromís cívic, resolució de conflictes, presa de decisions saludables (Afterschool Alliance, 2007; Newman et al., 2010; González Motos, 2016). Els participants mostren, en general, efectes importants en les àrees socioemocionals, tot i que amb un impacte menor que en el cas de les competències cognitives. Més concretament, els programes extraescolars produeixen un increment en habilitats psicosocials (autoestima, identitat i seguretat dels joves). També redueixen els comportaments problemàtics (com agressions, incompliments i

conductes alterades, consum de drogues i alcohol). Els programes extraescolars produeixen múltiples beneficis per a la vida personal, social i acadèmica dels joves (Durlak i Weissberg, 2007).

Acabada la classificació dels programes d'activitats extraescolars, de la mà de Sheila González (2016) podem resumir els seus factors d'èxit en els següents trets: una clara vinculació entre l'activitat i el currículum escolar; són dirigits per un professional; són planificats amb una durada equilibrada (ni massa curts ni massa llargs); aconseguen una assistència regular; implementen metodologies experièncials i/o basades en evidències; combinen continguts formatius i lúdics i es realitzen individualment o amb estratègies d'agrupació variable, com a característiques més destacables. De fet, hi ha dos tipus de valoracions a fer: les que se centren en el programa en si i les que ho fan en els resultats de l'aprenentatge dels participants. Així, algunes avaluacions pretenen recopilar dades sobre si els programes s'han estructurat tal com estava previst inicialment, sobre l'acompliment dels objectius, l'assistència dels participants, el grau d'ajustament a l'entorn escolar, entre d'altres. Altres avaluacions exploren els efectes dels programes en els nens que hi participen, els pares i les comunitats en general. Els dos tipus d'avaluacions són de gran valor per als responsables per tal d'ajustar el programa. Amb el STE apliquem aquesta doble mirada. Pel que fa als resultats, els programes extraescolars demostren la seva validesa en funció dels èxits dins i fora de l'escola. En definitiva, la comparació entre participants i no participants als programes mostra diferències significatives en les notes de matemàtiques, ciències, lectura i idiomes al final de l'any després de controlar les notes de principi de curs, l'estat socioeconòmic, el sexe i l'edat. També es van notar diferències d'autoestima general. Per a totes les variables significatives, els estudiants que participen habitualment en programes extraescolars acostumen a tenir un impacte més gran (Shernoff i Vandell, 2007; Bostonbeyond.org, 2018). Els estudiants de famílies de baixos ingressos que tenen més risc experimenten els majors guanys. Sheila González (2016), en el metaestudi de l'impacte dels

extraescolars sobre els aprenentatges dels joves i els infants, assenyala que els resultats mostren que 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. Segons el projecte *Expanded Schools*, en acabar l'Educació Primària als 12 anys un estudiant pobre ha acumulat 6.000 hores menys d'aprenentatge que un alumne no pobre (Educació 360, 2021).

**Figura 16**

*Diferència d'hores d'aprenentatge segons riquesa*



Nota: Adaptació d'*Expanded Schools* (<https://www.expandedschools.org/the.learning-gap>)

**Taula 26**

*Síntesi d'arguments a favor i en contra dels Programes d'activitats extraescolars*

A favor	En contra
Els programes d'aprenentatges formals poden tenir impactes positius en el rendiment escolar	Els programes esportius i artístics mostren un impacte menor sobre el rendiment escolar
Els programes esportius i artístics milloren les habilitats socials i psicoemocionals	Els programes que no contempen les habilitats socials i/o psicoemocionals com a objectiu poden comportar dinàmiques no desitjades
Combinar activitats lúdiques amb activitats instructives millora els resultats escolars	Els programes lúdics sense contingut formatiu explícit no mostren impacte sobre el rendiment escolar

La vinculació del programa extraescolar al currículum i l'existència d'objectius formatius incrementa la seva efectivitat	Els programes desvinculats del currículum i aquells que no inclouen objectius de millora curricular mostren uns efectes menys clars
Les activitats dirigides per un professor qualificat mostren uns resultats més clars	Les activitats dirigides per voluntaris són menys efectives, tot i que la formació d'aquests pot incrementar-ne els resultats
Les activitats desenvolupades en l'etapa primària impacten amb més força sobre el rendiment escolar	Les activitats desenvolupades en la secundària mostren un menor impacte sobre resultats escolars
L'efectivitat dels programes és major quan la durada no és ni excessivament curta ni excessivament llarga	Els programes excessivament curts no comporten impactes, mentre que els més llargs incrementen la irregularitat en l'assistència i redueixen els efectes
Les activitats individuals i aquelles que combinen diferents agrupacions són les més efectives	Les activitats en grup, sigui aquest gran o petit, impacten menys
Les activitats amb metodologia innovadora i basada en evidència incrementen la seva efectivitat	Les activitats amb metodologia més tradicional mostren una menor efectivitat
L'alumnat amb dificultats d'aprenentatge i aquell socialment vulnerable és més sensible a experimentar millores per la seva participació en activitats extracurriculars	L'alumnat ordinari també mostra un increment en el rendiment escolar però més atenuat

*Nota. Adaptació de Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? (p.17), per González Motos, 2016*

## **1.6. Exemples de Programes Extraescolars EUA, Europa, Espanya i Catalunya**

A continuació presentem algunes de les experiències d'extensió del temps escolar a diferents indrets, dels EUA, d'Europa, d'Espanya i de Catalunya.

### **1.6.1. EUA:**

#### **Harlem Children's Zones i Expanded Schools a Newn York, America After 3PM; Boston Beyond**

##### **1.6.1.1. Harlem Children's Zones (HCZ) i Expanded Schools, a Nova York**

La Harlem Children's Zones (HCZ) de Nova York és un exemple significatiu per trencar amb la pobresa generacional, per atendre de manera comprensiva, amb base comunitària a nivell social, educatiu i de salut, famílies de Harlem (New York). Compten amb un ample espectre de recursos educatius integrals que abasten des del naixement fins a l'ensenyament superior, serveis socials i programes de desenvolupament comunitari que ajudaran els nens a arribar i a tenir èxit a la universitat, a accedir al món laboral i desenvolupar competències per a un futur exitós. Inclouen programes d'educació infantil i per a pares, extraescolars i tutories d'estiu per a nens i adults. S'aconsegueixen progressos importants entre els habitants de la comunitat. Malgrat que el mateix president Obama i el Departament d'Educació dels EUA (DOE) van proposar replicar-lo (el "Promise Neighborhood"), el cost excessiu, la dificultat d'avaluació i la dificultat de lideratge van impedir la seva rèplica. Cal valorar l'aportació del compromís conjunt dels diferents espais de desenvolupament infantil, incloent-hi famílies, organitzacions comunitàries de base, per aconseguir beneficis educatius i socials significatius (Fisher, 2021).

Les Expanded Schools ofereixen activitats extraescolars assequibles des de 1998: les famílies abonen només un 10% superior al que ja paguen com a quota escolar. La proposta amplia l'horari escolar a les tardes (allarguen dues hores i mitja l'horari) i a l'estiu, amb un seguit d'activitats

esportives, d'art i creativitat, de ciència i tecnologia, adaptades a les necessitats acadèmiques i socials de l'alumnat, i que es desenvolupen tant dins com fora del centre, amb monitors de fora el centre. Alguns dels programes són: Ready Readers treballa la comprensió lectora i el pensament crític amb sessions de lectura, debats i projectes artístics; al Market Makers diversos empresaris van als instituts per ajudar els joves a crear negocis i fer alfabetització financera, i els estudiants aprenen a vendre productes que han fet ells mateixos en activitats extraescolars de cuina o moda incloses dins l'Expanded Schools; les Expanded Options faciliten als estudiants universitaris la possibilitat de treballar (caps de setmana o després de classe) en entitats esportives, culturals i tecnològiques que els permetin desenvolupar habilitats que els siguin útils per a la universitat i per al món laboral. Aquests són alguns dels programes, altres depenen de cada escola ja que cadascuna adapta la programació a les necessitats de l'alumnat i del currículum de l'aula. El projecte també inclou formacions perquè persones de color puguin ser mestres a primària i secundària (i així reduir la bretxa racial a les aules, ja que la majoria d'estudiants són negres i el 80% dels professors són blancs); i formacions per millorar la manera d'ensenyar la informàtica i les STEM a l'escola. Passats vint anys, la iniciativa s'ha consolidat amb més d'un milió d'alumnes que hi han participat. Cada curs les Expanded Schools compten amb més de 100.000 alumnes, formen més de 5.000 educadors de gairebé un miler d'escoles i d'entitats col·laboradores i preparen prop de 2.000 activitats extraescolars (Educació 360, 2021).

#### **1.6.1.2. America After 3PM**

America After 3pm, l'Amèrica després de les 3 de la tarda, es defineix com a programa afterschool (extraescolar) que proporciona un entorn supervisat i enriquidor als infants que hi assisteixen regularment, en les hores posteriors a la finalització de la jornada escolar –normalment al voltant de les 3 de la tarda, d'aquí el seu nom. Aquests programes es realitzen generalment a escoles o centres comunitaris els quals, més enllà de la supervisió, ofereixen enriquiment. Més d'una dècada d'investigacions (2004-2014) demostren que els afterschool als Estats Units són un suport integral per

a nens, famílies i comunitats. Cada dia després de l'escola, els afterschool de qualitat ajuden els nens a aprendre, els mantenen segurs i alhora són una font de suport per a les famílies treballadores. Als EUA, el 2014 el nombre de nens sols i sense vigilància després de l'escola ha disminuït durant els darrers deu anys, però encara un de cada cinc d'infants està sol, sense supervisió, des que toca el timbre a les 15 h fins que arriben els pares cap a les 18 h (Afterschool Alliance, 2014).

La participació en programes postescolars augmenta constantment (gairebé una de cada quatre famílies (23%) té un nen inscrit en un programa postescolar), de manera que no es pot satisfer tota la demanda (el 2014, per cada infant d'un programa afterschool, s'hi havien preinscrit dos nens més) (Afterschool Alliance, 2014). La satisfacció dels pares dels nens que aconsegueixen accedir-hi ha augmentat significativament en aspectes de qualitat, com l'atenció, el personal i les activitats del programa. Més de vuit de cada deu pares (83%) coincideixen que els programes extraescolars els ajuden a mantenir la seva feina. El cost i la manca de seguretat en el trajecte fa que molts infants de famílies amb pocs recursos no s'hi apuntin. El 80% de pares republicans i el 91,5% de demòcrates són partidaris del finançament públic d'aquests programes, per oferir servei a les comunitats que tenen poques oportunitats per a nens i joves.

### **1.6.1.3. Boston Beyond**

Boston Beyond és un nou paradigma d'aprenentatge per als nens de Boston, on es mobilitza tota la ciutat per oferir oportunitats i formació d'habilitats més enllà de l'horari escolar. Els extraescolars no són organitzats per les escoles, sinó que líders educatius, de negocis i del món del treball i de diferents entitats es reuneixen amb Boston Beyond per discutir quines són les habilitats que interessen a cada sector i com poden construir-les conjuntament. Els infants passen més del 80% del seu temps fora de l'escola: cal que aquestes hores les aprofitin a favor seu i l'aprenentatge no s'aturi a les 3 de la tarda ([Bostonbeyond.org](http://Bostonbeyond.org), 2018). La xarxa, repartida per tota la ciutat, proporciona programes d'aprenentatge diversos i de gran qualitat per connectar nens de famílies de baixos

ingressos amb experiències atractives que millorin les seves expectatives de vida, durant dos moments crucials més enllà de la jornada i del curs escolar: a l'estiu (els estudiants aconsegueixen un impuls acadèmic i desenvolupen habilitats essencials a través de projectes significatius a 160 llocs de la ciutat) i els extraescolars (espais de suport de qualitat per aprendre i créixer, a les seves escoles i comunitats).

Quatre eixos guien aquests programes extraescolars (Bostonbeyond.org, 2018): el primer és el desenvolupament d'habilitats per tenir èxit en el treball, la universitat i la vida que tots els socis es comprometen a desenvolupar en els seus programes únics. Un segon eix és la voluntat d'innovació dels programes, per optimitzar-los. Un tercer eix és l'ús de mesures comunes d'avaluació per part de tots els membres de la xarxa per fer el seguiment de la participació i dels resultats dels estudiants i identificar els punts forts i aspectes a millorar. El darrer eix és la construcció de la competència professional mitjançant l'estudi i l'intercanvi de bones pràctiques, discussió de reptes comuns i l'observació dels uns als altres en acció. Els programes de la xarxa Bostonbeyond aborden àmbits habituals en la pràctica extraescolar. Els tres principals són: Iniciatives d'aprenentatge social i emocional (desenvolupament d'estratègies per donar suport d'aprenentatge social i emocional a nivell elemental), BoSTEM (ampliació de la programació STEM) i Distribució d'habilitats (disseny d'un sistema per validar l'assoliment d'habilitats crucials dels estudiants).

La xarxa Boston Beyond s'implica profundament a ajudar els estudiants a desenvolupar les habilitats que necessiten per prosperar com a adults, i per validar aquests aprenentatges i demostrar la seva competència a futurs ocupadors, Boston Beyond ha establert unes "insígnies d'habilitats" (físiques o digitals) que els estudiants guanyen quan assoleixen les habilitats i competències amb èxit (Davies i Singh, 2015). Per guanyar una insígnia, els estudiants han d'aconseguir una puntuació preestablerta en l'avaluació d'habilitats, complir un 80% d'assistència i enviar un portafoli que documenti la seva realització. La insígnia passa aleshores a formar part del seu currículum. Fins ara



s'han desenvolupat insígnies amb quatre habilitats: comunicació, participació en l'aprenentatge, perseverança i resolució de problemes i treball en equip.

Boston Beyond va iniciar la insígnia digital en un moment en què organitzacions de servei juvenil de tot el país buscaven com reconèixer les habilitats del món real que els estudiants necessiten per tenir èxit a la universitat, al lloc de treball i a la vida. La proposta d'insígnies ofereix un model per reconèixer i promoure les habilitats del món real dels estudiants (Davies i Singh, 2015).

Treballant en xarxa a tota la ciutat s'ha pogut rendibilitzar millor el finançament, aconseguir més talent i més organitzacions per ampliar oportunitats fora-escola. Per tant, s'arriba a més nens i s'aconsegueix millor oferta durant aquestes hores considerades "poc importants" (Bostonbeyond.org, 2018).

## **1.6.2. Europa:**

**Zones d'Education Prioritaire (ZEP), a França, i Education Action Zones (EAZ), a Anglaterra; Club Familiar a Dinamarca; Programa INCLUD-ED**

### **1.6.2.1. Zones d'Education Prioritaire (ZEP), a França, i Education Action Zones (EAZ), a Anglaterra**

Les ZEP i les EAZ són experiències impulsades amb iniciativa de l'Estat, implementades a finals del segle XX i principis del XXI, amb diferents resultats.

Les ZEP, iniciades el 1991 a França, reconeixen la importància de la concreció local entre factors escolars i extraescolars, amb la intenció de realitzar accions conjuntes entre escoles, famílies i actors comunitaris, en un país tan centralista com França. L'efectivitat en millores socials i educatives en comunitats desavantatjades és limitada.

A Anglaterra, les Education Action Zones, igual que les Children Zones americanes o les ZEP franceses, s'ubiquen en barris marginals amb risc d'exclusió social, tot coordinant accions entre escoles, famílies i actors comunitaris, segons el lema "solucions conjuntes a problemes conjunts" (Miller, 2012).

En ambdós casos, tant a França com a Anglaterra, diferents entitats dissenyen estratègies d'accions conjuntes per millorar la situació educativa i social.

En ambdós casos, tot i que es pretén és que es proposin idees innovadores, els objectius que es marquen no deixen de ser els habituals.

En ambdós casos, els pares han estat receptors passius dels serveis que proporcionava l'Administració, en lloc de ser membres actius i participants en les diferents accions.

En ambdós casos, han estat massa pendents dels resultats acadèmics. L'avaluació obtinguda ha estat a través de proves estandarditzades, i si els resultats d'aquestes pugen, les zones es consideren eficaces, però si les qualificacions no milloren, aleshores es consideren ineficaços. Tot i que és habitual confiar en aquests tipus de proves en entorns tradicionals, sembla que no hauria de ser-ho en aquests contextos, que se suposa que estan dissenyats per incorporar mètodes més experimentals per fer front a les condicions d'exclusió social, però a l'hora de determinar si aquests programes estan funcionant, els investigadors busquen principalment dades de resultats a curt termini, per donar resposta a la inversió realitzada. Aquesta visió a curt termini no deixa veure els canvis que es podrien produir a llarg termini.

#### **1.6.2.2. Club familiar, a Dinamarca**

Els clubs de la família (o clubs familiars) de Dinamarca (*danmarksfamilieklub*) són petites comunitats locals que s'organitzen a nivell nacional en col·laboració amb organitzacions de la societat civil. Unes 7-9 famílies es reuneixen quinzenalment per menjar i jugar junts, animats per voluntaris. La visió del projecte és que totes les famílies participants han de contribuir activament de manera voluntària a la comunitat mitjançant un compromís amb famílies vulnerables o amb menys recursos, creant i fent comunitat. La comunitat ha de contribuir a reforçar les oportunitats de nens i joves vulnerables a trencar el llegat social negatiu. L'objectiu és reforçar la cohesió local, fonamental perquè nens, joves i

famílies vulnerables no se sentin només objecte d'esforç públic, sinó que també puguin ser col·laboradors i part rellevant de les comunitats locals (Espersen i Pontoppidan (2020; 2021); Hele Danmarks Familielub, 2018).

### **Tipologia de clubs familiars**

S'han identificat quatre tipus, amb característiques i valors diferents: "a la cabina dels exploradors" (centrats en la vida a l'aire lliure i en la cura de la natura. Els monitors solen ser voluntaris amb experiència d'organitzacions del lleure. Hi participa tot tipus de família, no hi ha un enfocament específic per a famílies vulnerables); "a l'església" (on els valors cristians són al centre de les activitats en forma de caritat i cura cap als més vulnerables (JUNTOS, 2021). De vegades, el rector de l'església n'és l'animador); "a l'escola" (on uns voluntaris cuinen i altres juguen. El club familiar està influenciat per les normes i valors personals dels voluntaris responsables). I, finalment, "al veïnat", amb famílies del barri, amb l'objectiu de resoldre reptes socials relacionats amb l'habitatge social. Els voluntaris formen part dels plans integrals d'habitatge social.

### **Tipologia d'activitats als clubs familiars**

Presenten quatre modalitats: "l'àpat comunitari" és l'activitat dominant; "els jocs" (amb pares o sense, per grups d'edat, a l'interior o a l'aire lliure), "els serveis d'assessorament i suport" i el "pont" per a altres serveis públics i civils. Aquestes dues darreres costen més d'arrancar.

### **Les famílies dels clubs familiars**

A través de les xarxes es convida especialment famílies vulnerables: les que estan fora del mercat de treball, monoparentals, de baixa qualificació escolar o amb la situació financera difícil, menor benestar, baixa autoestima, més conflictes, xarxes més febles i menys satisfacció en el rol parental... Els nens de les famílies vulnerables també tenen més temps de pantalla que els nens de les famílies no vulnerables. Es descriuen cinc tipus de famílies: pares a l'atur i progenitors solters (bàsicament busquen noves amistats), nouvinguts al barri o a Dinamarca (per integrar-se a la

comunitat i a la llengua i cultura del país) i les famílies nuclears (gaudeixen dedicant més temps com a família a compartir amb altres famílies del barri) (Hele Danmarks Familieklub, 2018; Espersen i Pontoppidan, 2021).

Els diferents tipus de família coincideixen en els beneficis de conèixer gent nova i formar part d'una comunitat local on se senten inclosos, en un espai lliure d'exigències. Especialment els fills de pares nous a Dinamarca, els dels pares que estan a l'atur i fills de pares monoparentals aprofiten l'aprenentatge en normes socials en activitats conjuntes (menjar i jocs) i se socialitzen en compartir amb diferents tipus de famílies i amb nens de diferents edats. Les regles socials també contribueixen a la reducció de conflictes, majoritàriament entre famílies vulnerables (Espersen, i Pontoppidan, 2020).

### **Els voluntaris als clubs familiars**

La majoria són dones de més de 50 anys amb estudis superiors, les quals reben formació específica prèvia. Consideren que és una bona oportunitat per intercanviar experiències i treballar en xarxa.

Quatre tipus de voluntaris: mares en excedència (sol ser una dona però també homes preocupats per les famílies vulnerables amb nens o qualsevol bona causa on es formi comunitat entre molta gent i ells/es juguin un paper important); voluntaris a l'aire lliure (preparen activitats per a famílies amb nens a l'estil de l'organització de la qual formen part. Alguns s'orienten a famílies amb fills en general, d'altres a famílies vulnerables); estudiants joves (sobretot d'educació i treball social, són el 14% dels voluntaris. Alguns són molt vocacionals, altres ho fan per obtenir experiència per al seu currículum); jubilats experimentats que, per sentir-se útils, es responsabilitzen del club com si fos la seva feina. Alguns són més vulnerables que les famílies del club, altres són assalariats, assistents de parròquies o empleats del Departament d'Habitatge).

### **L'organització del Club Familiar de Tot Dinamarca**

El funcionament dels clubs tenen dues lògiques contraposades: alguns clubs segueixen clarament les indicacions oficials amb relació al seu funcionament i realitzen només les activitats marcades inicialment al programa. Altres clubs desenvolupen projectes significatius dins de les lògiques locals, s'adapten a contextos i persones concretes i elaboren propostes més personalitzades, més beneficioses per a l'apoderament dels seus membres, així com per a la creació de xarxes locals.

Les famílies són principalment destinatàries dels clubs familiars i en menor mesura co-creadors actius. Prefereixen participar a les activitats que els preparen, consolidar les noves relacions, el benestar, l'autoestima, al seu ritme, reforçant el seu progressiu apoderament. Aquest fet dificulta als monitors donar l'atenció professional als reptes socials i laborals d'aquestes famílies (Espersen i Pontoppidan, 2020; 2021).

#### **1.6.2.3. Programa INCLUD-ED**

Programa marc de la Comissió Europea 2006-1 (INCLUD-ED Consortium, 2011). *INCLUD-ED, Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (European Commission, 2011b), és un projecte integral del 6è Programa Marc d'investigació europea, portat a terme per un equip investigador de 15 institucions i 14 països d'Europa i coordinat pel CREA - Centre Especial d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona. Durant cinc anys es van investigar els motius que porten al fracàs i abandonament escolar a Europa, i es van apuntar solucions després d'analitzar quines estratègies educatives contribuïen a superar desigualtats i fomentar la cohesió social. És el que s'anomenen actuacions educatives d'èxit (AEE, o SEA en anglès: Successful education actions). Basades en evidències científiques, són universals i transferibles a altres contextos geogràfics, nivells educatius i entorns socioeconòmics i culturals, recreant-ne les característiques més rellevants amb recursos propis i adaptant-la a les condicions

concretes de cada context. La transferibilitat i aquest caràcter universal distingeixen les actuacions d'èxit de les bones pràctiques, caracteritzades aquestes darreres per ser puntuals, concretes i singulars, i estar contextualitzades en un entorn determinat (Flecha, 2015; European Commission, 2011b). Les accions educatives amb èxit (SEAs) han demostrat la seva capacitat per obtenir excel·lents resultats respecte a l'èxit acadèmic i l'augment de la cohesió social a diferents escoles. Els SEAs permeten obtenir resultats màxims amb els mitjans existents, reorganitzant els recursos humans per satisfer les necessitats de tots els alumnes dins l'aula. Les escoles estudiades no van tenir millors resultats per haver rebut recursos addicionals sinó perquè van organitzar els que tenien disponibles (tant a les escoles com a la comunitat) de manera més eficaç i van obtenir el màxim valor possible (European Commission, 2011b).

Dues característiques dels SEAs ajuden a assolir l'objectiu de l'èxit escolar per a tots els alumnes: la creació de grups heterogenis que incloguin alumnes amb diferents nivells de domini i la reorganització de recursos humans per satisfer les necessitats de tots els alumnes dins l'aula.

Entre aquestes actuacions d'èxit, a l'escola podem destacar els grups interactius (grups heterogenis d'alumnes amb un voluntari adult per grup que promou la interacció entre iguals), la lectura dialògica (una nova comprensió de l'esdeveniment de lectura que implica la lectura amb més individus, en més espais i hores) i l'extensió del temps d'aprenentatge (programes posteriors a l'escola com ara clubs de deures o biblioteques tutelades).

Dins de l'extensió del temps d'aprenentatge, senyalen diferents modalitats, segons les escoles i els països (Flecha, 2015) (European Commission, 2011b). Esmentarem especialment: les biblioteques tutoritzades, els clubs dels deures, els *learning mentors* (els padrins), els club d'escriptura extraescolar, els *after-school hours* clubs. La biblioteca tutoritzada es caracteritza per obrir aquest espai en horari no lectiu, per organitzar extraescolars on familiars, monitors i altres membres voluntaris de la comunitat ofereixen suport a les diferents activitats instrumentals que s'hi desenvolupen: matemàtiques,

llengua, lectura i escriptura, o els seus deures. En alguns casos els immigrants aprenen la llengües del seu país d'origen, a més d'accelerar l'aprenentatge de la llengua d'acollida. L'objectiu és assegurar que els infants amb nivells d'aprenentatge inferior al dels seus companys tinguin l'oportunitat de treballar més i amb suport i com a resultat millorin els aprenentatges i assoleixin el mateix nivell que els altres.

A Espanya, ha estat molt important la participació de les famílies en aquests projectes, ja que ha millorat no només els aprenentatges de nens i nenes assistents, sinó també al si de les famílies (canvien les converses i interessos familiars) i la relació d'aquestes amb la comunitat.

Els *learning mentors*, padrins (alumnes més grans que ajuden els més joves), són una altra modalitat en l'extensió del temps d'aprenentatge. Una de les modalitats més conegudes són els padrins de lectura, on infants de cursos superiors ajuden amb la lectura els de cursos inferiors.

Els clubs de deures, a Finlàndia, són cada tarda de dilluns a dijous, després de l'horari escolar, i generalment al mateix edifici escolar. És voluntari i obert a tots els alumnes de tots els cursos. És una oportunitat de reforçar els aprenentatges perquè ofereix suport addicional sense haver de separar els alumnes. Com que hi poden assistir tots els alumnes, els que tenen dificultats es beneficien de poder fer els deures amb altres companys o monitors.

A Malta, el club d'escriptura extraescolar es va establir a demanda dels pares, i està organitzat amb pares i alumnes, els quals assisteixen plegats a les sessions amb un educador professional; conjuntament s'impliquen en tasques d'escriptura que ajuden els pares a entendre el procés d'escriptura. Com a resultat, milloren les habilitats de lectoescriptura dels alumnes.

També a Malta es donen els *after-school hours* clubs, on familiars i nens, amb un educador professional, treballen continguts curriculars, fan els deures i/o incideixen en aquelles matèries que cal reforçar a fi de millorar els resultats.

### 1.6.3. Espanya: Pla PROA

El Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) és un projecte de cooperació territorial entre el Ministerio de Educación i les Comunitats Autònomes per donar resposta a les necessitats de l'alumnat que prové d'entorns socioeconòmics desfavorits i presenta un retard acadèmic rellevant (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

El Pla PROA ofereix recursos als centres educatius perquè, juntament amb altres actors de l'educació, treballin per debilitar els factors generadors de la desigualtat i garantir l'atenció als col·lectius més vulnerables, a fi de millorar la seva formació i prevenir els riscos d'exclusió social. El Pla PROA persegueix tres objectius estratègics: aconseguir l'accés a una educació de qualitat per a tothom, enriquir l'entorn educatiu i implicar la comunitat local (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). S'inicià amb caràcter experimental el curs 2004-05 a 145 centres de les comunitats autònomes d'Espanya. El curs 2011-12 ja n'eren 4.236.

El Pla PROA està constituït per diferents subprogrames de suport als centres educatius.

#### Taula 27

##### *Subprogrames del Pla PROA*

<i>Diferents subprogrames de suport als centres educatius del Pla PROA</i>	
Programa d'acompanyament escolar (Primària i Secundària)	El suport acadèmic fora de l'horari lectiu una incidència positiva en el rendiment, en oferir suport i reforç organitzat en horari extraescolar per a l'adquisició de destreses bàsiques, la millora en l'hàbit lector i la incorporació plena al ritme del treball ordinari. El seu èxit s'explica pels beneficis d'aquesta actuació inclusiva d'extensió del temps d'aprenentatge.
Programa de suport i reforç en educació secundària, per atendre millor la diversitat, en coordinació amb les famílies i les entitats de l'entorn.	Els programes de reforç han comptat amb la implicació de les famílies i de l'entorn per al seu èxit.



Línies d'actuació del programa de suport i reforç per a centres d'educació secundària:

- Transició entre Primària i Secundària, millorar la coordinació entre els centres i atendre millor alumnes i famílies.
- Desenvolupament de capacitats: incentivar els alumnes amb capacitat especial en alguna àrea.
- Reforç educatiu, per als alumnes amb més dificultats.
- Biblioteques escolars, per convertir-les en centres de recursos per a l'aprenentatge i també d'oci.
- Convivència escolar, per millorar la convivència en el centre afavorint la comunicació i les relacions interpersonals.

---

*Nota.* Elaboració pròpia a partir del Projecte PROA, MEC.

Manzanares i Ulla, el 2012, van avaluar el programa PROA entre els cursos 2005-06 i 2010-11 segons els següents elements d'anàlisi (Manzanares i Ulla, 2012): el tipus d'alumnat participant, la valoració de les parts implicades i els efectes en el rendiment acadèmic dels estudiants. Les xifres d'avaluació del pla són molt positives. Tant els professionals com els mateixos alumnes mostren la seva satisfacció en la incidència del programa:

### Taula 28

#### *Satisfacció del Programa PROA*

	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	EDUCACIÓ SECUNDÀRIA
Grau de satisfacció del Programa	86%	87%
Alumnes que consideren que el PROA els ha ajudat molt en l'aprenentatge	76%	67%

---

*Nota.* Adaptació de *Programa de Acompañamiento*, per Manzanares i Ulla, 2012

**Taula 29***Promoció d'alumnes del Programa PROA*

	2006/07	2010/11	2006/07	2010/11
	EP		ESO	
Promocionen	86,96%	93,69%	59,93%	69,49%
Pendent castellà	26,04%	15,89%	41,69%	24,05%
Pendent matemàtiques	26,39%	17,7%	55,48%	26,99%

*Nota.* Adaptat de *Programa de Acompanyament*, per Manzanares i Ulla, 2012

**1.6.4. Catalunya:**

**CROMA 2.0, ENXANETA, Tangram, Menja Llibres, Baobab, Educació 360, Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE)**

Presentem alguns dels programes d'extensió del temps escolar a Catalunya:

**1.6.4.1. Programa CROMA 2.0**

La Fundació Autònoma Solidària (FAS), de la Universitat Autònoma de Barcelona, promou el Programa CROMA entre les seves propostes de solidaritat adreçades als seus estudiants universitaris, amb la finalitat que dediquin dues tardes a la setmana a oferir un acompanyament personalitzat en l'aprenentatge i millorar resultats escolars a infants de 5è i 6è de primària de 20 escoles públiques del Vallès (Barberà, Cerdanyola, Montcada i Reixach, Rubí, Sabadell i Terrassa) que viuen situacions de vulnerabilitat (Fundació Autònoma Solidària (UAB), s.d.).

**1.6.4.2. Projecte ENXANETA**

Des del curs 2015-16, gràcies al Consell Comarcal d'Osona, quinze escoles d'onze municipis d'Osona i el suport de la Universitat de Vic, s'inicia la prova pilot del projecte Enxaneta, amb la voluntat de repensar el concepte de reforç escolar i amb el propòsit de combatre el 20% de fracàs

escolar de la comarca, a través del treball en xarxa entre l'escola, el territori i les famílies (Collet i Martori, 2018; Consell Comarcal d'Osona, 2015).

Els objectius (Collet i Martori, 2018; Consell Comarcal d'Osona, 2015) són contribuir significativament a la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat del programa a través de la millora de les seves competències bàsiques, apoderar les famílies de l'alumnat del programa per tal que després de dos cursos puguin acompanyar-los en el suport escolar de manera autònoma, potenciar les relacions família-escola-entorn mitjançant la participació de tots els actors en un projecte que doni una resposta global a les necessitats de l'alumnat, fer conèixer a l'alumnat i llurs famílies els recursos educatius i socioculturals socials, de lleure i esportius de l'entorn i facilitar-los el seu ús quotidià, i construir una xarxa territorial per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat, que comparteixi projecte i perspectiva i sostenible des dels punts de vista econòmic, temporal, personal i relacional (treball en xarxa).

El projecte gira entorn d'uns eixos clau (Collet i Martori, 2018; Consell Comarcal d'Osona, 2015):

1. La detecció de la possible desafecció acadèmica en els infants amb dificultats escolars als primers cursos de Primària, entre primer i quart, quan la majoria d'escoles no ho detecten fins més endavant, a cicle mitjà i superior preferentment. S'ofereix suport en les matèries instrumentals, com la llengua o les matemàtiques.
2. Apoderar les famílies per reforçar el seu rol d'acompanyants a l'escolaritat dels seus fills al llarg del temps. Només millorant els vincles infants - famílies, i acostant l'escola i l'escolaritat a tota la família, l'èxit educatiu és possible i, sobretot, és possible mantenir-lo a mitjà i llarg termini. Només poden accedir al programa els infants els pares dels quals (almenys un dels dos) garanteixen l'assistència indispensable.

3. La mentoria professional. L'Enxaneta dota els centres de la figura d'un mentor –una persona graduada en educació social, magisteri o psicologia– que ofereix el suport i activitats socioeducatives que van més enllà dels típics deures. Un dia a la setmana les famílies hi participen activament amb els fills.

4. La implicació dels claustrs. Molts dels projectes de reforç consisteixen a “externalitzar” l'atenció als infants amb dificultats, on la relació entre tutors d'aula i monitors de reforç és baixa o pràcticament nul·la. Molts mestres i claustrs simplement deriven aquest tipus d'infants cap al reforç, sense qüestionar-se si alguna de les pràctiques docents habituals pot propiciar aquesta desafecció. El projecte Enxaneta pretén ajudar els claustrs a formular-se aquestes preguntes i a donar-hi respostes. Reflexions sobre els deures, les diferents didàctiques o l'avaluació són alguns dels temes possibles.

5. Territori / treball en xarxa. El projecte es planteja com una oportunitat per tal que els infants Enxaneta coneguin i utilitzin els recursos educatius i culturals del territori (biblioteca, centre cívic, etc.) i que coneguin la vida associativa del poble, vila o ciutat (clubs esportius, associacions culturals, entitats de lleure...). Es tracta d'exercir l'acompanyament a l'escolaritat dels infants Enxaneta des del màxim nombre d'àmbits possibles i des d'un treball en xarxa entre ajuntament, escoles, famílies i projecte.

Com a conclusió, podem dir que l'Enxaneta és un projecte d'acompanyament i apoderament educatiu a infants i famílies per assolir l'èxit acadèmic de tot l'alumnat, plantejat i practicat des del treball en xarxa entre ajuntaments, escoles, universitat i territori.

Els primers resultats de l'experiència posen en evidència que quant a notes els assistents a l'Enxaneta no han millorat tant com se suposava en relació amb els seus companys no Enxaneta, però en canvi sí que han millorat de manera significativa en relació amb les competències bàsiques. Serà la metodologia? (Collet i Martori, 2018; Consell Comarcal d'Osona, 2015).

#### **1.6.4.3. Tangram, Menja Llibres i Baobab. Ciutat de Barcelona**

Són projectes adreçats als primers anys de l'educació primària. El programa TANGRAM, promogut pel Consorci d'Educació de Barcelona i inspirat en el programa Enxaneta, s'adreça a alumnat de centres públics del 1r cicle de primària i a les seves famílies d'entorns vulnerables amb poca implicació escolar o novingudes amb poc arrelament al territori. L'escola selecciona entre 8 i 10 famílies que assistiran a l'escola una tarda a la setmana fora de l'horari lectiu amb un mentor/a per portar a terme un treball d'acompanyament i apoderament educatiu familiar en temps extraescolar, on el mentor/a fa un paper de facilitador i modelatge, implicant l'escola i la comunitat. Els mentors, a part de la sessió només amb les famílies, en faran una altra amb famílies i els seus fills, i una altra només amb l'alumnat, per parelles (en total uns 8 o 10 alumnes per mentor). Mitjançant la figura de la mentoria personalitzada i la participació directa de pares i mares o tutors legals, es treballen les competències bàsiques dels infants a través de formats "poc escolars" com jocs, interessos dels infants, sortides al territori. En definitiva, augmentar les seves expectatives de futur i minorar els retards d'aprenentatge. Cal també la implicació dels mestres referents (tutors/es i referent del centre) de l'alumnat participant amb l'acció de suport escolar i per fer un seguiment acurat de les incidències del dia a dia. Els objectius principals són tres: contribuir a la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat del programa a través de la millora de les seves competències bàsiques (lectoescriptura, comprensió lectora, oralitat de les llengües), apoderar a les famílies per tal que siguin elles les que acompanyin els seus fills o filles en l'escolaritat de manera autònoma, i potenciar les relacions família-escola-comunitat mitjançant la participació de tots els agents del territori en un projecte que doni resposta global a les necessitats de l'alumnat i així prevenir l'abandonament prematur dels alumnes i afavorir el vincle amb l'entorn escolar (Consorci d'Educació de Barcelona, 2020).

L'evidència científica mostra que l'actuació en edats primerenques i amb la implicació activa de les famílies permet prevenir de manera eficaç retards en l'aprenentatge, desmotivació o desafecció que podria afectar l'alumnat vulnerable al final de l'etapa de primària i sobretot a la secundària.

El MENJA LLIBRES és una iniciativa impulsada per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), Foment de Ciutat, Biblioteques de Barcelona, Consorci d'Educació de Barcelona i els districtes, amb la participació de l'Associació Rosa Sensat, i forma part de les activitats del desplegament del Pla de Barris de l'Ajuntament de Barcelona. Aquest projecte busca el desenvolupament del gust per la lectura en infants en les seves etapes inicials d'aprenentatge. L'activitat es du a terme a sis biblioteques de la ciutat de Barcelona en horari de tarda. En cada biblioteca participen setmanalment 60 nens i nenes durant tot un curs escolar. La [web del projecte](#) (Ajuntament de Barcelona. (s.d.)), especifica la tasca dels monitors: "Dinamització d'accions lúdiques relacionades amb la lectura que conviden l'infant a explorar les múltiples possibilitats que ofereix la lectura i a generar experiències significatives, profundes i emocionalment estimulants". La mateixa web cita els objectius del programa: donar suport al desenvolupament de les competències lectores i molt especialment el gust per la lectura, a infants de 2n i 3r de primària, fomentar la implicació de les famílies com a agents educatius fonamentals, afavorir la igualtat d'oportunitats i l'equitat, des d'un treball conjunt comunitat-territori-família-escola, i donar a conèixer les biblioteques com a espai de lectura i d'oci atractius. Les escoles conviden els infants a participar en el projecte, segons les necessitats de l'alumnat, i d'acord amb les famílies, les quals juguen un paper destacat a través de la seva implicació i compromís en formacions específiques i activitats concretes, tot i que el programa no ho concreta. Cada infant participa un dia a la setmana. Berena a la seva escola i se l'acompanya a la biblioteca, on treballa en petits grups, seguida de lectura individual amb els voluntaris, es valora la sessió, i es recull l'espai just abans que les famílies els vagin a buscar.

BAOBAB és un programa de lleure educatiu i comunitari, impulsat per l'Ajuntament de Barcelona per mitjà de l'Institut Municipal d'Educació (IMEB), amb la finalitat d'impulsar i enfortir projectes de lleure educatiu de base comunitària per donar resposta a les necessitats educatives detectades als barris d'acció prioritària del Pla de Barris on la xarxa de lleure és feble o inexistent, i amb l'objectiu de reduir les desigualtats a la ciutat de Barcelona. El programa Baobab pretén crear així les condicions necessàries per fer créixer o néixer espais i caus, col·laborant amb la xarxa i la comunitat i treballant amb el territori i des d'aquest (Institut Municipal d'Educació de Barcelona, 2018).

#### **1.6.4.4. Educació 360, Aprenentatge a Temps Complet**

El lideratge d'una coalició d'entitats, com la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona i la Federació de Moviments per a la Renovació Pedagògica, juntament amb organitzacions locals ben connectades i amb recursos, i molts ajuntaments han estat els motors del desenvolupament de l'Aliança 360.

L'Educació 360 és una nova manera d'entendre l'educació que inclou l'educació formal i la no formal en un sol projecte, desdibuixant les fronteres entre currículum i lleure, entre escola i fora-escola. La societat actual fa que cap agent educatiu tot sol pugui donar ja resposta a les complexes necessitats educatives d'avui. Per preparar-se de cara el futur incert calen projectes educatius més globals. Per un costat, l'escola tota sola no pot garantir l'èxit educatiu a tots els estudiants, especialment els d'entorns desfavorits (Mas, 2018; Hannon et al., 2019). A més, amb l'emergència de la societat de la informació, molts aprenentatges significatius tenen lloc fora de l'escola. A través de les xarxes, hom pot accedir a multitud de continguts que van configurant la visió del seu món: és l'aprenentatge connectat. Per altra banda, a Catalunya hi ha una llarga tradició d'iniciatives compromeses amb l'equitat i la cohesió social, molts centres educatius i entitats del barri que donen continuïtat al treball escolar més enllà de l'horari lectiu o ofereixen experiències d'alt valor educatiu a

infants procedents d'entorns vulnerables (Mas, 2018; Ripoll et al., 2019). Moltes d'aquestes propostes són cabdals per aconseguir l'equitat educativa perquè, més enllà de compensar desigualtats, faciliten l'accés a recursos culturals i socials que amplien l'univers d'infants i joves, afavorint la igualtat d'oportunitats (Ripoll et al., 2019).

L'aposta passa per ampliar les oportunitats educatives no només garantint l'accés a activitats tradicionalment no formals, sinó transitant cap a un sistema educatiu centrat en la creació d'entorns d'aprenentatge on les activitats no lectives s'integren en un projecte conjunt amb les activitats lectives, projectes desenvolupats als centres educatius i dissenyats de manera conjunta entre els equips docents i professionals externs (d'equipaments, d'entitats, tècnics municipals...). Utilitzar la cultura com a motor de transformació educativa i social, generar processos educatius a través del teatre, música, dansa, arts visuals; suport en l'aprenentatge de l'anglès; ampliar el coneixement de la ciutat, el seu patrimoni i la seva història i tradicions; o el projecte LEXIT de foment de la lectura. (Fundació Bofill, 2018)

Unes propostes que afavoreixen, segons avaluacions internacionals, el progrés educatiu sobretot dels nois i noies més desfavorits, ja que l'accés a activitats d'enriquiment educatiu depèn fortament del nivell socioeducatiu de les famílies. Per Sintès (2018), l'escola és un node de la xarxa de l'entramat d'activitats que es realitzen conjuntament amb altres centres i entitats educatives, l'escola de la xarxa 360 és un "hub" de serveis estesos en entorns desfavorits amb escassa oferta educativa i amb una xarxa educativa feble. Aquestes escoles promouen la participació de les famílies convertint l'escola en un espai de socialització i dinamització del barri.

Amb aquesta mirada, quedaria superada la dialèctica entre jornada contínua o partida, ja que el nou model pretén ser un contínuum educatiu entre activitats formals i no formals on poder seguir itineraris globals i personalitzats, de manera que el sistema educatiu no sigui només el sistema escolar sinó que inclogui també el fora-escola. Però el repte és aconseguir que esdevingui un model educatiu



integrat, recollit al Projecte Educatiu del Centre, i que a la pràctica no sigui només la suma descoordinada de dos models complementaris (Sintes, 2018).

Ja fa anys que alguns països han vist que invertir en programes educatius que fomentin l'equitat és una política eficient i eficaç en termes socials i la gran palanca de millora del sistema educatiu. Mas (2018) parla de diversos estudis que situen les polítiques d'equitat educativa dirigides a la infància i l'adolescència com la principal palanca de canvi (ex.: als EUA, per cada dòlar gastat en la reducció de la pobresa, hi ha un estalvi de més de set dòlars en inversions públiques de caràcter compensatori (McLaughlin i Rank, 2018).

El moviment pretén que els municipis tinguin un paper important a l'hora de garantir un accés equitatiu a les oportunitats d'aprenentatge fora de l'escola. Cada localitat ha de desenvolupar el seu propi enfocament, cada ecosistema local és diferent perquè es posa l'èmfasi en la innovació local concreta i sostenible, però és un projecte compartit, amb un llenguatge comú entre localitats, incloses les insígnies digitals, la setmana Educació360 i el passaport infantil. Educació 360 ha posat en circulació el *passaport edunauta* que facilita l'accés a les *destinacions d'aprenentatge de la galàxia edunauta* de cada municipi, on *viatgen* per fer diferents tipus d'activitats a museus, biblioteques, entitats, etc. Després de realitzar cada activitat es posa un segell al passaport, i quan s'acaba el temps per visitar la galàxia edunauta del municipi es fa una festa de graduació i s'atorga un diploma d'aprenentatge edunauta. Aquestes activitats potencien, entre d'altres, l'empatia, l'autoregulació, la creativitat i la curiositat. És important compartir però cada experiència és molt concreta i basada en un territori, no un model abstracte que es pugui copiar i enganxar. És interessant com s'està construint l'aliança de baix a dalt (Hannon et al., 2019).

Els darrers anys, a partir de l'experiència Educació 360, són molts els exemples que trobem d'educació estesa a Catalunya. N'apuntem alguns:

- Programa ÈXIT (Consorci d'Educació de Barcelona). El Programa Èxit ofereix un acompanyament dels infants que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge mitjançant activitats de reforç escolar. Aquestes s'ofereixen en horari no lectiu en sessions d'una hora i mitja dos dies a la setmana i són supervisades, en coordinació amb els tutors/es corresponents, per joves estudiants universitaris o de cicles formatius, els anomenats "amics/gues grans".
- L'Escola Eduard Marquina (Barcelona) va iniciar un procés de transformació dels horaris per tal de fer front a l'elevat percentatge d'absentisme i garantir a tot l'alumnat les mateixes oportunitats en el temps no lectiu. Va concentrar les classes al matí, va convertir la sisena hora en menjador educatiu gratuït i va establir una oferta d'activitats de tarda amb un cost simbòlic.
- *Prosperem junts*: treball cooperatiu amb les famílies, entorn i agents externs. Com a resultat d'aquest projecte l'escola Mercè Rodoreda de Barcelona ha esdevingut un centre comunitari obert al barri de dilluns a diumenge de 8 a 22 h. A més de les activitats acadèmiques, s'hi organitzen activitats dirigides al personal de l'escola (docent i no docent), a les famílies i als veïns/es del barri.
- Castellbell i el Vilar, un municipi de 3.500 habitants, va optar per tres activitats diferents de les que oferien les escoles i instituts del poble: educació musical, tennis i cuina, per tal de fer front a l'alt índex d'abandonament escolar i promoure l'èxit educatiu. Per tal d'aconseguir-ho es va apostar per la formació en competències i valors en un context d'educació no formal. La majoria de participants provenen de contextos socioeconòmics desfavorits.
- Programa de reforç escolar (Ajuntament de Sant Joan Despí). Aquest projecte consisteix en un espai de reforç escolar i de lleure educatiu dirigit a l'alumnat de 3r a 6è de primària amb situacions econòmiques desfavorides de l'escola Roser Capdevila del municipi. Consisteix en un espai de reforç escolar dos dies a la setmana i activitats d'esplai els dissabtes.

- Escola la Maquinista (Barcelona). Projecte per fomentar les activitats de lleure en família en què l'escola actua com a motor de la participació, oferint un passaport de tallers organitzats per entitats i equipaments culturals del barri; el passaport es va segellant a mesura que es realitza cadascuna de les activitats. Els infants i famílies amb un mínim de 10 segells es graduen en un acte que té lloc a la Universitat de Barcelona a final de curs.

#### **1.6.4.5. Els Tallers d'Estudi Assistit (STE) a Catalunya**

Els STE són un programa d'acompanyament escolar en educació primària, semblant al PROA, adreçat a alumnes de 5è i 6è d'EP amb dificultats i problemes d'aprenentatge. Ambdós proporcionen suport i reforç organitzat en horari extraescolar per a l'adquisició de destreses bàsiques, la millora en l'hàbit lector i la incorporació plena al ritme de treball ordinari. L'acompanyament el realitzen monitors (STE), mentre que al PROA eren professors.

Els STE del Departament d'Ensenyament són una mostra del model inclusiu, normalment d'agrupament heterogeni, de format extensiu.

## **1.7. Tallers d'Estudi Assistit (STE), una Experiència d'Extensió del Temps Escolar a Catalunya**

Com hem anat assenyalant, el treball de camp de la tesi es basa en l'anàlisi del STE. Per aquest motiu aquest programa d'extensió del temps d'ensenyament-aprenentatge és tractat d'una manera més detallada.

### **1.7.1. Concepte i Implementació**

#### **1.7.1.1. Definició**

Els Tallers d'Estudi Assistit (segons terminologia dels seus inicis), o Tallers de Suport a la Tasca escolar com s'han conegut posteriorment, són una de les accions dels Plans Educatius d'Entorn (PEE) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 2013b); són una acció educativa d'extensió del temps escolar, per ajudar l'alumnat més desfavorit a millorar el seu rendiment acadèmic i afavorir així l'èxit escolar.

Des de l'Administració educativa catalana s'han plantejat diferents propostes per potenciar l'èxit educatiu, entre ells, des de 2005, els Plans Educatius d'Entorn, una iniciativa del Departament d'Ensenyament amb les entitats municipalistes i el suport d'altres Departaments de la Generalitat, amb l'objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social i l'ús de la llengua catalana (Departament d'Ensenyament, 2014b; Departament d'Educació, 2019c). Aquestes propostes intenten donar resposta a les demandes que la societat planteja al sistema educatiu, alhora que palesen que família i escola deixen de ser les úniques institucions educatives. Els PEE es plantegen com un projecte participatiu, creat per fer front a una realitat social canviant, i que es basen en la cogestió entre tots els agents implicats. Els PEE s'adrecen a tots els infants, joves i comunitat educativa, fent un èmfasi especial en els sectors socials més desfavorits per motius socioeconòmics, culturals, lingüístics, etc., amb l'objectiu de fomentar una millor cohesió social. Des d'una visió global, els PEE comparteixen objectius generals que cada territori ha d'adaptar segons la seva singularitat:

- Contribuir a incrementar l'èxit acadèmic.
- Contribuir a millorar les condicions d'escolarització.
- Potenciar la participació en activitats i espais de convivència de l'entorn escolar.
- Millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana com a llengua compartida i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística.
- Potenciar l'educació en valors i el compromís cívic.
- Potenciar l'educació en el lleure.
- Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen al territori: enfortir els vincles entre les famílies i el centre educatiu, enfortir la xarxa entre centres educatius, enfortir la relació entre els centres educatius i l'entorn.

Els Plans Educatius d'Entorn es van iniciar a Catalunya el 2005, i així han evolucionat fins 2018 (Iglesias et al., 2018):

### Taula 30

#### *Evolució dels PEE a Catalunya des de 2004-2005*

Curs: 2004-2005 (embrió)

Núm. municipis implicats: 26    PEE: 31

Pressupost: 0

Des del curs 2005-2006

Finançament per part del Departament d'Educació per garantir-ne la continuïtat i estendre'ls a altres municipis.

Núm. alumnes implicats: 302.954

Núm. centres implicats: 890:

393 centres públics d'educació primària / 191 centres públics d'educació secundària, / 130 centres concertats, /118 llars d'infants, 14 centres d'educació especial, /33 centres d'adults, /5 centres de música, / 5 centres institut-escola/ 1 centre d'idiomes

*Nota. Adaptat d' Inici i desenvolupament dels PEE a Catalunya, per Iglesias et al., 2018.*

Després de més d'una dècada de funcionament, els Plans Educatius d'Entorn s'han anat consolidant i reajustant als nous reptes i característiques del context social. En el moment actual, des d'una mirada més àmplia de l'educació, es posa en evidència la importància d'eixamplar l'àmbit d'atenció dels PEE més enllà dels ensenyaments obligatoris. D'una banda, cada cop es ressalta més la importància del cicle 0-3 com a espai educatiu de qualitat, tant per als infants com per a les famílies, que permeti la detecció precoç i garanteixi l'acompanyament a les famílies en la seva tasca educadora. D'altra banda, a Catalunya l'índex d'AEP està situat en un 17,4%, lluny encara del 10% (Idescat, 2021) fixat en l'estratègia europea per al 2020. En aquest sentit, es veu la necessitat d'ampliar la franja d'acció dels PEE, dels 0 als 20 anys, a fi de poder orientar els primers anys de vida, fer suport a l'alumnat que no gradua o està en risc d'abandonament, així com afavorir el desenvolupament de recorreguts formatius més ajustats a les necessitats dels joves, en programes com els de noves oportunitats.

Aquest nou PEE 0-20 pretén anar més enllà de l'orientació als centres i afavorir un Pla d'orientació d'àmbit comunitari –més enllà de la suma d'accions dispers– i que inclogui les famílies. L'èxit educatiu té més a veure amb la continuïtat i coherència de les diferents actuacions, que no pas amb la suma de moltes accions descoordinades (Departament d'Educació, 2019).

Una de les accions dels PEE són els Tallers d'Estudi Assistit, els STE, o Taller de Suport a la Tasca Escolar, programes “destinats a garantir l'èxit educatiu de tots els estudiants i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana” (Departament d'Ensenyament, 2014b, p.7) a fi que alguns dels col·lectius escolars amb dificultats escolars puguin tenir un suport que els condueixi a l'èxit. Els Tallers de Suport a la Tasca Escolar (STE), tal com diu el document d'Orientacions sobre la seva organització (Departament d'Ensenyament, 2013b), són una acció educativa, realitzada en horari extraescolar, per ajudar l'alumnat més desafavorit a adquirir hàbits i tècniques d'organització i d'estudi, i afavorir una actitud positiva vers l'aprenentatge.

### 1.7.1.2. Organització

Els tallers de suport a la tasca escolar són una de les experiències d'extensió del temps escolar adreçada a l'alumnat d'educació primària i d'educació secundària amb pocs recursos personals i socials per poder seguir autònomament el seu procés d'aprenentatge. Els alumnes que hi assisteixen són seleccionats per l'escola, amb el vist-i-plau de les seves famílies.

La participació en aquest recurs es considera com una oportunitat i un fet positiu, tot i que el seu caràcter no obligatori requereix d'un compromís explícit dels pares, mares o tutors legals. L'alumnat que assisteix als Tallers ha de seguir les activitats planificades i les normes establertes. En cas de no aprofitar el recurs, se l'orientarà cap a altres activitats més idònies segons les seves característiques i necessitats educatives.

Pel que fa a l'avaluació, el professorat tindrà en compte les valoracions que es facin en els tallers. Es pretén, però, que els tallers siguin un recurs limitat, de manera que els alumnes siguin cada vegada més autònoms i deixin de necessitar-lo (Departament d'Ensenyament, 2013B).

El nombre d'alumnes pot variar en funció del seu perfil i dels objectius que es volen aconseguir. Es recomana que cada grup el formin de 6 a 8 alumnes. Com recomana la recerca internacional (European Commission, 2011b; INCLUD-ED Consortium, 2011; Aguilera-Jiménez et al., 2014; Flecha, 2015b), "l'alumnat que assisteix als tallers ha de ser heterogeni donades les seves diferències, entre d'altres, d'origen, de llengua, de formació, trajectòria escolar, etc. Aquesta heterogeneïtat determinarà un treball diversificat i personalitzat dins del taller" (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 8). Puntualment i en funció dels interessos del centre, es poden organitzar altres tipus d'agrupaments, sobretot a l'educació secundària, per exemple per àrees, per competències, per nivells, o per interessos.

Com les altres experiències d'extensió del temps escolar, es realitzen en horari no lectiu, de manera que no es fa sortir cap infant de l'aula durant l'horari escolar. Es recomana una dedicació horària de cinc hores setmanals un cop finalitzat l'horari lectiu de matí o tarda. Sovint, es realitza a la

franja de tarda. Aquestes hores inclouen una hora de coordinació entre el/la monitor i el/la coordinador o referent del taller al centre educatiu i les hores d'atenció directa als alumnes, que mai serà inferior a dues sessions per setmana i per alumne/a (Departament d'Ensenyament, 2013b).

Se'ls ofereix un espai on fer els deures, ja que a casa molts no tenen on fer-los ni ningú que els doni un cop de mà. Els espais destinats a realitzar aquests Tallers són també els mateixos que es proposen a altres països (INCLUD-ED Consortium, 2011; Aguilera-Jiménez et al., 2014). El més habitual és que es realitzin al centre docent o ajuntar alumnes de diferents escoles en una per optimitzar els recursos i afavorir la cohesió social. La biblioteca/mediateca de l'escola o del barri també són espais idonis ja que disposen d'equipaments i recursos que propicien hàbits de treball.

Als diferents models d'extensió del temps escolar hi ha diferent tipologia d'adults que es fan càrrec d'aquestes activitats. En el cas dels STE, no es preveu que els mateixos mestres es facin càrrec d'aquests Tallers, a diferència del PROA. Per potenciar l'èxit d'aquests Tallers els monitors són preferentment estudiants (exalumnes, estudiants universitaris) amb maduresa i responsabilitat, amb competències relacionades amb l'àmbit educatiu i social, però sobretot amb capacitat per connectar bé amb els infants, de manera que aquests els vegin com a companys grans que es preocupen per les seves necessitats i no com a professors o personal de l'escola. En els casos en què no és possible comptar amb aquest perfil de monitors se seleccionen altres persones, la formació i maduresa dels quals fan possible complir amb les finalitats del programa.

### *1.7.1.3. Funcions*

Entre les funcions que han de desenvolupar destaquem (Departament d'Ensenyament, 2013b):

- Identificar les necessitats de tots els alumnes del grup i personalitzar les activitats, alhora que gestionar el grup i fomentar la seva cohesió.
- Potenciar les expectatives acadèmiques de l'alumnat i acompanyar-lo en l'assoliment de les competències.



- Facilitar l'accés de l'alumnat als recursos que ofereix l'entorn immediat (biblioteca pública, ludoteca, equipaments culturals, associacions de lleure, etc.).
- Coordinar-se amb el professorat i el responsable del centre per planificar i avaluar els infants i el Taller (Departament d'Ensenyament, 2013b).

#### 1.7.1.4. Metodologia i Seguiment

Les activitats que es realitzen als STE han d'estar planificades amb estratègies que donin resposta a les necessitats de l'alumnat. Cal que els alumnes puguin fer els deures i tasques encomanades, però alhora convé que vagin desenvolupant competències d'autonomia i comunicació, a partir dels recursos disponibles. El material pedagògic i curricular que fan servir els monitors ha d'estar d'acord amb l'orientació que el professorat i el centre facin, comptant, però, amb la capacitat innovadora dels monitors.

#### 1.7.2. Dades

En el marc dels Plans Educatius d'Entorn els STE són una de les actuacions prioritàries.

#### Taula 31

##### Dades de Tallers realitzats 2019-20

Dades referides al curs 2019-20	
PEE que han organitzat STE o se'n disposen dades	92 PEE
Nombre de tallers a primària	765 tallers
Nombre de tallers a secundària	395 tallers
<hr/>	
Total tallers organitzats	
<hr/>	
Nombre alumnes participants de primària	7.022 alumnes
Nombre alumnes participants de secundària	4.042 alumnes
Total alumnat participant	11.062 alumnes

*Nota.* Dades facilitades pel Servei de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa, Departament d'Educació. Març 2021.

## CAPÍTOL 2: DISSENY I MÈTODE DE LA INVESTIGACIÓ

### METODOLOGIA

Per tal de poder dissenyar propostes de millora dels STE es fa un estudi exploratori, per valorar la percepció sobre l'impacte del Suport a la Tasca Escolar (STE) a partir de la informació aportada pels diferents agents implicats.

Els objectius generals d'aquest estudi exploratori són els següents:

1. Valorar, per part dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada l'assoliment dels objectius del Suport a la Tasca Escolar.

Els objectius del STE són:

- Contribuir a l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumne i a la seva integració escolar.
- Promoure la integració social de l'alumnat i les seves famílies.
- Promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana com a instrument per a la comunicació, l'aprenentatge i la cohesió social.
- Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen al territori.

Per tant, com a objectius concrets es plantegen:

- 1.1. Estimar, d'acord amb les percepcions dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada, si els STE contribueixen a l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumne i a la seva integració escolar.
- 1.2. Apreciar, d'acord amb les percepcions dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada, si els STE contribueixen a la integració social de l'alumnat i les seves famílies.

- 1.3. Valorar, d'acord amb les percepcions dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada, si els STE promouen el coneixement i l'ús de la llengua catalana com a instrument per a la comunicació, l'aprenentatge i la cohesió social.
  - 1.4. Estimar, d'acord amb les percepcions dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada, si els STE potencien el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen al territori.
2. Valorar, des del punt de vista dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada, el grau de satisfacció respecte als STE.

Per tant, com a objectius concrets es plantegen:

- 2.1. Estimar la posada en marxa i el reconeixement del projecte des de l'òptica dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada.
  - 2.2. Estimar el grau de satisfacció dels implicats des del punt de vista dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada.
3. Recollir, des del punt de vista dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada, propostes de millorar la implementació dels STE.

En concret, es planteja l'objectiu concret per a cada mostra:

- 3.1. Proposar com es pot millorar el programa i el seu desplegament, a partir de les valoracions dels diferents agents implicats en funció de les percepcions dels infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudi i l'administració educativa implicada.

## 2.1. Disseny de l'Estudi Exploratori

L'estudi exploratori sobre la valoració del programa s'emmarca dins d'un paradigma interpretatiu, ja que s'orienta a la comprensió de les opinions dels implicats en aquest programa (Sánchez, 2013).

Concretament, el treball de recerca presenta una metodologia qualitativa que comprèn les percepcions dels implicats. En funció de l'objectiu a investigar, esdevé un estudi descriptiu. Segons la seva temporalitat correspon un estudi transversal, atès que es realitza dins d'un període en concret i, respecte al seu marc, correspon a recerca de camp.

S'ha utilitzat una metodologia de caràcter descriptiu i prospectiu (Anderson i Jones, 2000). La part descriptiva correspon a la posada en pràctica del STE i la prospectiva serà la reformulació del programa per millorar l'atenció dels infants assistents a fi d'assolir l'èxit escolar.

El model d'avaluació proposat va precedir per una reflexió teòrica sobre el programa objecte d'anàlisi, a partir de la qual sorgeixen els objectius i dimensions que justifiquen l'aproximació metodològica escollida i que serveixen per elaborar els qüestionaris i les entrevistes. D'aquesta manera, doncs, l'estudi se centra, d'una banda, en aspectes derivats del disseny, l'aplicació i la utilitat del programa i, de l'altra, vol evidenciar si els resultats obtinguts milloren l'escolarització dels infants implicats, per proposar els ajustaments necessaris a fi d'assolir-la.

En aquest context, l'avaluació és externa, consensuada amb l'administració educativa, amb la intenció de facilitar informació tant a l'administració educativa com també als centres, sobre si el programa respon a les necessitats identificades, sobre com està funcionant, quines accions estan sent eficaces i en quins aspectes pot millorar-se la seva execució.

## 2.2. Participants

Tal com hem explicat, els STE depenen del Departament d'Educació i per aquest motiu, per seleccionar els participants, es va contactar amb aquest Departament.

El nostre treball de camp es va portar a terme el curs 2016-17 i el 2017-18. Les dades dels Tallers d'Estudi Assistit facilitades pel Departament d'Educació són les de l'any anterior a l'estudi (2015-16) i les de l'any previ a finalitzar aquesta recerca (2019-20). La pandèmia de la covid-19 ha impedit accedir a les dades dels cursos intermedis ja que no estan digitalitzades. Així, el curs 2015-16 es van realitzar 166 Tallers, dels quals 4.194 alumnes són d'EP i els altres 3.075 alumnes d'ESO. Aquesta xifra ha anat augmentant: el curs 2019-20, 765 tallers a primària, amb 7.022 alumnes. A ESO s'han realitzat 395 tallers, amb 4.042 alumnes.

El Departament d'Educació ens va donar accés a 29 centres de tot Catalunya que ens podien permetre accedir als participants en els STE i les dades sobre les quals treballar, i que són els que s'indiquen a la Taula 32, agrupades per població i comarca.

### Taula 32

*Llistat de centres on es realitzen els Tallers de Suport facilitat pel DEGC*

	Escola	Població	Comarca
1	Escola Nadal	St. Feliu de Llobregat	BAIX LLOBREGAT
2	Escola Alexandre Galí	Cornellà	
3	Escola Abat Oliba	Cornellà	
4	Sant Ildefons	Cornellà	
5	Roser Capdevila	St. Joan Despí	
6	Escola Lola Anglada	L'Hospitalet	BCN Comarques
7	Escola Charlie Rivel	L'Hospitalet	
8	Escola Menéndez Pidal	L'Hospitalet	
9	Escola Pau Claris	La Seu d'Urgell	

	Escola	Població	Comarca
10	Escola Mossèn Albert Vives	La Seu d'Urgell	LLEIDA
11	Escola La Mitjana	Lleida	
12	Escola Joan XXIII	Les Borges Blanques	
13	Escola Puig-Agut	Manlleu	CATALUNYA CENTRAL
14	El Carme-Vedruna	Manlleu	
15	Escola Quatre Vents	Manlleu	
16	Escola Pompeu Fabra	Manlleu	
17	Casals-Gràcia	Manlleu	
18	La Salle Manlleu	Manlleu	
19	Antoni Ubach i Soler	Terrassa	VALLÈS OCC.
20	St. Llorenç del Munt	Terrassa	
21	Font de l'Alba	Terrassa	
22	Pau Vila i Dinarès	Terrassa	
23	Josep Ventalló i Vintró	Terrassa	
24	Escola Campclar/ Riuclar	Tarragona	TARRAGONA
25	Escola Mediterrani	Tarragona	
26	Escola Torreforta	Tarragona	
27	Escola Sant Miquel	Deltebre	TERRES DE L'EBRE
28	Escola Riumar	Deltebre	
29	Escola L'Assumpció	Deltebre	

D'aquests centres seleccionats, per les característiques i objectius de l'estudi, s'han recollit les dades aportades pels diferents informants vinculats al programa.

### ***Les Escoles, des del Punt de Vista dels Caps d'Estudis***

Per descriure les escoles, als qüestionaris vam demanar als Caps d'Estudis (CE) informació relacionada amb les característiques pedagògiques i dades socioeconòmiques de la població que hi assisteix. Aquests trets permeten visibilitzar millor el perfil dels centres i infants als quals s'adreça el STE, en línia amb el que senyala el Decret d'escola inclusiva (Departament d'Ensenyament de la

Generalitat de Catalunya, 2017). Aquests elements aporten aspectes rellevants respecte a l'atenció d'infants en risc d'exclusió social en el marc escolar, a les adaptacions quant a disponibilitat de recursos per al diagnòstic precoç d'alumnes en risc d'exclusió, a l'existència d'un currículum heterogeni per poder atendre la diversitat i d'una metodologia activa que faciliti l'aprenentatge, al clima propici a l'aprenentatge, a la política d'agrupament dels alumnes (si es produeix separació per nivells homogenis o no), sobre la qualitat i varietat de materials didàctics que s'ajustin a la diversitat, a les polítiques contra l'exclusió social, a la possibilitat d'atraure i mantenir professors implicats i motivats, sobre el tipus de seguiment als alumnes amb baix rendiment i, finalment, sobre la concentració d'alumnes en risc d'exclusió social, l'absentisme i desafecció de l'alumnat. Presentem a continuació la resposta dels caps d'estudi que permeten visualitzar el perfil de les escoles on s'imparteixen els STE, segons aquests elements esmentats i l'existència d'elements inclusius.

### Taula 33

#### Dades de les escoles

A nivell de centre i aula				
Nivell	Ítem		N	Mitjana (STD)
Caps d'estudi	QE_08	Polítiques contra l'exclusió social	21	84,8 (STD=19,9)
	QE_10	Seguiment atent dels alumnes amb baix rendiment	22	86,4 (STD=17,9)
	QE_02	Disponibilitat de recursos per al diagnòstic precoç d'alumnes en risc d'exclusió	20	79,0 (STD=15,2)
	QE_04	Metodologia activa	23	74,8 (STD=19,3)
	QE_03	Currículum heterogeni, per atendre la diversitat	23	81,7 (STD=14,7)
	QE_07	Qualitat i varietat de materials didàctics	23	70,4 (STD=22,5)
	QE_13	Concentració d'alumnes desfavorits	23	67,0 (STD=27,4)
	QE_06	Política d'agrupament dels alumnes: separació per nivells homogenis	23	37,4 (STD=32,6)
	QE_05	Clima propici a l'aprenentatge	23	79,1 (STD=16,5)

A nivell de centre i aula				
Nivell	Ítem		N	Mitjana (STD)
	QE_12	Professorat motivador	23	77,4 (STD=18,4)
	QE_09	Possibilitats d'atreure i mantenir al centre professors implicats	21	69,5 (STD=25,0)
	QE_11	Altes expectatives vers l'alumnat	23	78,3 (STD=15,9)

Segons les dades anteriors de la Taula 33, la mitjana de l'ítem *polítiques contra l'exclusió social* és 84,8 (STD=19,9), 19 CE dels 21 que han respost (90,5%) han valorat amb puntuacions majors a 50 (60,8 i 100). La mitjana de l'ítem *seguiment que es fa al seu centre dels alumnes amb baix rendiment* és de 86,4 (STD=17,9). La mitjana de la valoració de *recursos disponibles per poder realitzar un diagnòstic precoç* per detectar aquells alumnes que puguin estar en risc d'exclusió és de 79 (STD=15,2). Que aquest tipus de centres als quals ens hem adreçat, de zones amb població en situació de vulnerabilitat, disposin d'aquestes eines és un bon indicador per potenciar l'èxit educatiu ja que permeten evitar que alguns dels alumnes amb dificultats s'allunyin del món escolar. Si hi afegim que la mitjana de valoració de si al seu centre es treballa amb una *metodologia activa* és de 74,8 (STD=19,3), es facilita més l'aprenentatge i s'allunya la desafecció (en concret 22 (95,4%) dels CE valoren aquest ítem amb puntuacions superiors a 50, 60, 80 i 100). En aquest sentit, la recerca demostra que la metodologia és un factor que influeix en la motivació i en l'aprenentatge dels infants. Una metodologia tradicional, repetitiva, lluny dels interessos i necessitats dels infants, allunya els infants de l'aprenentatge, fent que es vagin desenganxant del sistema. Calen pedagogies que connectin l'aprenentatge amb els interessos i experiències de l'aprenent (Coll, 2020), amb un currículum heterogeni que atengui la diversitat des d'una concepció inclusiva de l'educació, on l'alumne és corresponsable del seu aprenentatge (OECD, 2017). La mitjana entre els CE de la valoració de la necessitat d'un *currículum heterogeni* per atendre la diversitat ha estat de 81,7 (STD=14,7). Així, el *material pedagògic* de què disposen els centres és d'una qualitat i varietat superior a la suficient (suficient, bona i molt bona) segons 21 CE (91,3%) i obté una valoració mitjana de 70,4



(STD=22,5). La *concentració d'infants en risc d'exclusió* és elevada, la mitjana ha estat de 67 (STD=27,4), però amb tots els mitjans esmentats per evitar la segregació escolar. De totes les maneres, cal recalcar que es tracta de percepcions.

La mitjana de la pregunta *agrupament homogeni* és de 37,4 (STD=32,6); de fet 14 CE (60,9%) valoren aquesta pregunta amb valors menors a 50. European Commission (2011), Ferrer-Esteban (2015) i Tarabini (2015), entre d'altres, mostren que els grups heterogenis faciliten l'aprenentatge. Pel que fa al *clima d'aula* propici per a l'aprenentatge, 21 caps d'estudi (91,3%) n'aprecien un amb valoracions de 60, 80 i 100, i la mitjana obtinguda en aquest ítem és de 79,1 (STD=16,5). El clima és important ja que un grup d'infants que no segueixen el ritme general de la classe poden acabar desconnectant i creant un ambient difícil per a l'aprenentatge. Per això cal tenir en compte les necessitats dels infants.

Finalment, quant al professorat i les expectatives vers l'alumnat, la mitjana de l'ítem Professorat motivador segons els CE és de 77,4 (STD=18,4); de fet, 17 CE (95,7%) consideren que disposen d'un bon nivell de *professorat motivador* (valoracions de 60, 80 i 100). La possibilitat d'atraure *professorat implicat* està valorada pels CE amb una mitjana de 69,5 (STD=25). Alguns autors han destacat la importància de destinar i retenir bons professors als centres amb entorns vulnerables (OECD, 2018c). S'ha detectat menor incidència de l'entorn de l'alumne i millors resultats allà on els docents són més competents per rectificar les desigualtats d'oportunitats. Les investigacions indiquen que els professors amb major experiència són més efectius i que els menys efectius tendeixen a deixar la professió més sovint (Hanushek et al., 2016), així com que alguns països no destinen els millors professors a les escoles d'entorns vulnerables, provocant que els recursos extres no rendeixin suficientment per compensar els desavantatges dels estudiants (Combe et al., 2016). La mitjana de les valoracions de l'ítem *altes expectatives vers l'alumnat* és de 78,3 (STD=15,9). De fet, 22 CE (95,7%) han valorat aquest ítem amb puntuacions superiors a 50 (valors 60, 80 i 100). És sabut (Flecha, 2015b) que les expectatives en relació

amb l'alumnat influeix en el seu rendiment. Els tutors també palesen bones expectatives, com es mostra a l'apartat de satisfacció, com es mostra a la Taula 89.

Podem concloure que els CE tenen una percepció positiva del seu centre quant als diferents aspectes plantejats. Aquesta percepció positiva dels CE en referència la seva escola permeten pensar que els STE poden ser un bon recurs, ja que tenen un context afavoridor. Veurem com es desenvolupen i, si és el cas, plantejar alguna proposta de millora.

Un cop definides les escoles on es desenvolupen els STE i on se situen els participants que conformen la mostra d'aquest estudi exploratori, passem a definir les diferents mostres.

### 2.3. Descripció de la Mostra

La mostra de persones que han participat al nostre estudi està formada per infants que acudeixen als Tallers, per pares i mares amb fills que hi assisteixen, per monitors dels Tallers, tutors d'aules amb infants que hi acudeixen i caps d'estudis de centres que han portat a terme Tallers de STE, els equips de Llengua i Cohesió Social (des d'ara, LIC). La Taula 34 presenta les sis mostres que formen part de l'estudi.

#### Taula 34

*Participants agrupats per tipologies de mostres de l'estudi*

Mostra	Components de la mostra
Mostra "A"	Mestres tutors amb alumnes assistents als STE
Mostra "B"	Infants que participen en els STE
Mostra "C"	Famílies (pares, mares o tutors legals) d'infants que assisteixen als STE
Mostra "D"	Monitors del STE
Mostra "E"	Caps d'estudi o coordinadors de les escoles on es fan els STE
Mostra "F"	Assessors LIC, responsables al territori

El Departament també ens proporcionà el contacte dels assessors LIC (la mostra F), responsables territorials de les escoles que ens havien facilitat. D'aquesta manera, després que el Departament hi connectés, els vam fer arribar la carta (vegeu annex 2) i els qüestionaris; també els vam demanar la possibilitat de fer una entrevista amb cadascun d'ells. A la Taula 35 es mostra el nombre de LIC amb qui el Departament ens facilità el mail per contactar-hi, així com el nombre d'entrevistes realitzades.

### Taula 35

*LIC responsables de les zones amb qui contactem*

Zona	Núm. LIC	Entrevistes realitzades
Baix Llobregat	2 LIC	2
BCN comarques	1 LIC	1
Lleida	2 LIC	0
Catalunya Central	1 LIC	1
Vallès Occ.	3 LIC	0
Tarragona	3 LIC	1
Terres de l'Ebre	1 LIC	0
Total	13 LIC	5

La Taula 36 presenta la distribució final per grups de mostres en funció de cada taller pel que fa a les respostes rebudes dels qüestionaris enviats a les escoles esmentades:

### Taula 36

*Centres participants a la recerca*

*(pàgina següent)*

Escoles participants			Respostes N (%)				
Comarca	Població	Escola	Tutors	Alumnes	Famílies	Caps d'estudi	Monitors
Baix Llobregat	St. Feliu de Llobregat	Escola Nadal	4 (10,0)		1 (1,6)	1 (6,7)	
	Cornellà	Escola Alexandre Galí	2 (5,0)	1 (0,8)	1 (1,6)	1 (6,7)	
		Escola Abat Oliba	3 (7,5)		1 (1,6)	1 (6,7)	2 (10,5)
		Sant Ildefons	5 (12,5)	6 (5,0)		1 (6,7)	3 (15,8)
	St. Joan Despí	Escola Roser Capdevila	3 (7,5)	7 (5,9)			4 (21,1)
Lleida	La Seu d'Urgell	Escola Pau Claris	3 (7,5)				2 (10,5)
	Lleida	Escola La Mitjana	1 (2,5)	8 (6,7)	3 (4,7)	1 (6,7)	1 (5,3)
	Les Borges Blanques	Escola Joan XXIII	1 (2,5)	2 (1,7)	1 (1,6)	1 (6,7)	1 (5,3)
Catalunya Central	L'Hospitalet	Escola Lola Anglada	1 (2,5)	19 (16,0)	15 (23,4)	1 (6,7)	
		Escola Charlie Rivel	1 (2,5)	10 (8,4)	10 (15,6)	1 (6,7)	
		Escola Menéndez Pidal	7 (17,5)	16 (13,4)	18 (28,1)	2 (13,3)	1 (5,3)
	Manlleu	Escola Puig-Agut	1 (2,5)	2 (1,7)			
		El Carme-Vedruna	1 (2,5)	6 (5,0)		1 (6,7)	2 (10,5)
Vallès Occidental	Terrassa	Antoni Ubach i Soler				1 (6,7)	
		St. Llorenç del Munt	2 (5,0)	12 (10,1)		1 (6,7)	1 (5,3)
		Font de l'Alba	2 (5,0)	2 (1,7)			
		Josep Ventalló i Vintró		12 (10,1)	8 (12,5)	1 (6,7)	
Tarragona	Tarragona	Escola Campclar	2 (5,0)	7 (5,9)	5 (7,8)	1 (6,7)	1 (5,3)
		Escola Torreforta	1 (2,5)		1 (1,6)		
Terres de l'Ebre	Deltebre	Escola Sant Miquel		9 (7,6)			1 (5,3)
NS/NC	NS/NC	NS/NC	3	12	2	8	2
Total	Total	Total	43	131	66	23	21

La descripció de la mostra exposa aquelles característiques que defineixen els subjectes participants. A continuació es presenten les dades sociodemogràfiques rellevants que identifiquen els diferents participants en la recerca.

### 2.3.1. Mestres/Tutors d'Escola d'Infants Participants als Tallers

En aquest apartat presentem el nombre de Tallers en cada centre on col·laboren els tutors que responen al qüestionari, així com la seva periodicitat.

**Taula 37**

*Curs dels nens que assisteixen al Suport*

Curs dels nens que assisteixen al Suport		N	%
CI	1r	1	2,3
CM	3r	7	16,3
	4t	9	20,9
CS	5è	9	20,9
	6è	15	34,9
Altres	3r, 4t, 5è i 6è	1	2,3
	P4	1	2,3
Total		43	100,0

Més de la meitat dels mestres que responen són tutors de cicle superior (55,8%), com s'aprecia a la Taula anterior, on assisteixen la majoria nens i nenes del Taller.

**Taula 38**

*Periodicitat del Taller*

Periodicitat de les sessions	N	%
1 tarda per setmana durant tot el curs	24	55,8
2 tardes per setmana durant tot el curs	16	37,2
Altres	3	7,0
Total	43	100,0

Pel que fa a la periodicitat de les sessions del Taller, les xifres ens mostren que l'habitual és una tarda a la setmana; 24 tutors (55,8%) i 16 tutors (37,2%) ofereixen dues tardes la setmana, durant tot el curs. La recerca senyala com a interessant que a infants i joves d'entorns socioculturals poc estimulants els és favorable poder assistir a activitats extraescolars que ajudin a desenvolupar competències socials i

personals (Kidron, i Lindsay, 2014; González Motos, 2016; Bostonbeyond.org, 2018). També les nostres dades, que mostrem a la dimensió 1.2, ens diuen que alguns –pocs– dels usuaris dels Tallers assisteixen a altres propostes que ofereix o bé la mateixa escola o bé altres activitats del barri, una manera complementària d'assolir els mateixos objectius.

### 2.3.2. Infants Participants en els Tallers

Característiques sociològiques dels infants assistents:

En aquest apartat presentarem l'edat, el curs, el sexe, el curs acadèmic, anys d'assistència al Taller, anys de residència a Catalunya, els anys d'escolarització dels nens a Catalunya, escolarització a Educació Infantil i llengua familiar segons han respost al qüestionari. Hi inclourem també algunes dades facilitades pels pares.

a) L'edat dels infants.

#### Taula 39

*Edat dels assistents als Tallers*

QB_04. Quants anys tens?	N	%
6	1	0,8
9	2	1,6
10	32	24,8
11	55	42,6
12	33	25,6
13	6	4,7
NS/NC	2	
Total	131	100,0

La majoria de respostes de nens i nenes corresponen a edats del Cicle Superior d'Educació Primària: 32 infants (24,8%) tenen 10 anys, 55 infants (42,6%) tenen 11 anys i 33 alumnes (25,6%) en tenen 12.

b) Pel que fa als cursos dels infants assistents als Tallers.

#### Taula 40

##### *Cursos dels assistents*

QB_03. Quin curs fas?		N	%
CI	1r EP	1	0,8
CM	3r EP	3	2,3
	4t EP	10	7,6
CS	5è EP	46	35,1
	6è EP	71	54,2
Total		131	100,0

Les taules mostren que la majoria d'assistents són de cicle superior: 71 alumnes (54,2%) fan 6è EP i 46 alumnes (35,1%) fan 5è EP.

L'edat dels infants i el curs coincideix amb el que mostràvem a l'apartat dels tutors, la majoria dels quals (55,8%) també són de cicle superior. La majoria de cursos on s'imparteix el STE, segons tutors i infants, és a cicle superior.

c) El sexe dels infants.

#### Taula 41

##### *Sexe dels infants*

QB_05. 189 Quin és el teu sexe?		
sexe?	N	%
Femení	69	52,7
Masculí	62	47,3
Total	131	100,0

Gairebé hi ha la meitat de cada sexe, tot i que hi ha més nenes: 69 respostes són de nenes (52,7%) i 62 (47,3%) són nens.

d) Anys d'assistència al Taller, segons els alumnes i segons les famílies.

**Taula 42**

*Anys d'assistència al Taller*

QB_06 i QC_09: Anys d'assistència al taller	Alumnes		Famílies	
	N	%	N	%
Aquest és el primer any	101	77,1	47	71,2
Aquest és el segon any	30	22,9	16	24,2
NS/NC			3	4,5
Total	131	100,0	66	100,0

Pares i fills coincideixen que més del 70% dels infants és el primer any que assisteixen al Taller.

e) Anys de residència i i escolarització a Catalunya.

**Taula 43**

*Anys de residència a Catalunya*

QB_07. Quant temps fa que vius a Catalunya:	N	%
Menys de 2 anys	5	3,9
Entre 2 i 5 anys	16	12,2
Més de 5 anys	21	16,2
Sempre, he nascut aquí	89	67,9
Total	131	100,0

**Taula 44**

*Anys d'escolarització a Catalunya*

QC_06. Anys d'escolarització a Catalunya de l'alumne que assisteix al Suport Escolar	N	%
Menys de 2 anys	6	9,1
Entre 2 i 5 anys	16	24,2
Més de 5 anys	35	53,0



QC_06. Anys d'escolarització a Catalunya de l'alumne que assisteix al Suport Escolar	N	%
NS/NC	9	13,6
Total	66	100,0

La majoria d'infants assistents al Taller (89 67,9%) han nascut a Catalunya, i 35 famílies (53%) han indicat que fa més de cinc anys que 191spec escolaritzats a Catalunya. 16 alumnes (12,2%) han indicat que porten entre 2 i 5 anys i només 4 nens (3,1%) han indicat que fa menys de dos anys que han arribat a Catalunya.

Aquesta dada és molt reveladora i planteja potser un canvi d'orientació en els tallers d'estudi assistit: la qüestió no és la 191s191ió dels infants sinó la vulnerabilitat social. La concentració d'infants en risc d'exclusió, segons la percepció dels CE (vegeu Apartat I descripció escoles segons CE), és elevada, amb una mitjana de 67,0 (STD=27,4).

f) Escolarització a Educació Infantil.

#### Taula 45

##### *Assistència a llar d'infants i/o parvulari*

QB_10. Has anat a la llar d'infants i al parvulari?	N	%
Només llar d'infants	1	0,8
Només parvulari	57	43,8
Llar d'infants i parvulari	56	43,1
Cap dels dos	16	12,3
NS/NC	1	
Total	131	100,0

La majoria d'infants assistents al STE han estat escolaritzats a l'Educació Infantil: 57 alumnes (43,8%) han anat al parvulari i 56 alumnes (43,1%) a la llar i parvulari. En aquest sentit, l'educació de la petita infància és clau per prevenir el fracàs escolar (OECD, 2007; European Commission, 2010; OECD, 2018a; OECD, 2020). Si bé el curs 2000-2001 Catalunya triplicava la taxa d'escolarització dels infants de

0 a 2 anys amb un 27,9% enfront d'un 8,9% que hi havia al conjunt de l'Estat, el curs 2019- 2020 aquesta taxa ja és més elevada a Espanya (41%) que a Catalunya (40,1%). Comunitats com el País Basc i Madrid tenen taxes d'escolarització superiors al 50% (Coll i Albaigés, 2021, p. 14).

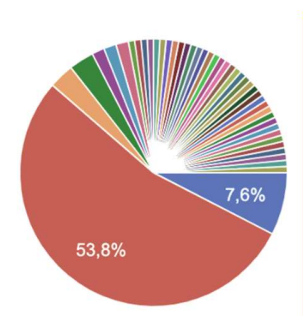
g) Llengües que parlen els infants a casa seva.

#### Taula 46

##### *Llengües parlades a la llar dels assistents*

QB_08. A casa normalment parleu en:	N	%
Català	10	7,6
Castellà	70	53,8
Àrab, berber, marroquí	25	19,1
Altres llengües i combinacions: a destacar: xinès, pakistanès, portugués, anglès, marroquí-català-castellà, castellà i quítxua, àrab-castellà i rus, àrab-català-castellà, català-castellà-panjabi, tagal, búlgar, castellà-angles, àrab, castellà i català, romanès, amazic	26	19,4
Total	131	100,0

Les llengües parlades a casa són un autèntic mosaic: si ens fixem en la llengua de comunicació familiar, 70 alumnes (53,8%) parlen en castellà, 10 alumnes (7,6%) han indicat que a casa parlen en català, 25 alumnes (19,1%) parlen 'àrab, berber, marroquí', i 26 alumnes (19,8%) parlen altres llengües i combinacions de llengües. Afegim la figura 17 per apreciar visualment aquesta gran varietat.

**Figura 17***Llengües parlades a la llar dels assistents*

Aquestes dades s'han de tenir molt en compte en l'organització dels STE, ja que incideixen de forma molt important en el rendiment acadèmic, atès que la llengua d'aprenentatge a l'escola és el català i caldria tenir en compte un enfocament plurilingüe que acollís la tradició lingüística i cultural de les famílies (Palou i Fons, 2019; Pereña, 2016).

h) Descripció del infants segons els monitors del STE.

Segons els monitors, l'objectiu dels assistents al STE és millorar acadèmicament (38,1%) i en autoestima i confiança (33,3%), i així ser més ben acceptats per mestres i alumnes (28,6%). Aquestes observacions, fruit de la percepció dels monitors, coincideixen tant amb les respostes dels mateixos infants (dimensió 1.1), com amb el primer objectiu del STE: contribuir a l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumne i a la seva integració escolar i, en part, a la integració, amb la voluntat de ser acollits i admesos, així com desenvolupar competències personals (l'autoestima i l'acceptació). No es considera ni la millora de l'ús del català ni el treball en xarxa (objectius 2 i 3 dels STE).

**Taula 47***Fites que persegueix l'alumne a l'hora d'aprendre*

(pàgina següent)

QD_40. En general, quines són les fites que persegueix l'alumne a l'hora d'aprendre?	N	%
Aconseguir ser acceptat i valorat per part del professorat i dels companys	6	28,6
Comprendre el que està estudiant i experimentar que progressa	8	38,1
Guanyar en autoestima, en confiança i en seguretat; això és la base per avançar en el rendiment acadèmic	7	33,3
Total	21	100,0

A la Taula 47 s'aprecia l'atribució dels èxits acadèmics dels participants al STE segons la percepció dels monitors: la majoria de participants atribueixen els seus èxits al seu esforç (85,7%), pocs confien en les seves pròpies capacitats (9,5%) i, si fracassen, consideren que és culpa seva, que no s'han esforçat prou (61,9%), segons els monitors. La interpretació d'aquestes respostes ens orienten a entendre que els monitors perceben que els infants tenen la creença majoritària que si treballen poden assolir els objectius proposats, és un perfil amb ganes de millorar i amb possibilitats que l'ajuda de la tasca als Tallers els apropi a l'èxit acadèmic.

#### Taula 48

*Atribució d'èxit per part dels alumnes, segons els monitors*

QD_41. A què atribueix els seus èxits?	N	%
Al seu esforç	18	85,7
A les seves capacitats	2	9,5
NS/NC	1	4,8
Total	21	100,0

**Taula 49***Atribució del fracàs per part dels alumnes, segons els monitors*

QD_42. A què atribueix els seus fracassos?	N	%
A la mala sort	2	9,5
Al fet de que no s'ha esforçat prou	13	61,9
Al fet que els professors li tenen mania o els cau malament	2	9,5
Al fet que ha actuat malament	1	4,8
Li costa assolir els objectius fixats	1	4,8
NS/NC	1	9,6
Total	21	100,0

Pel que fa a l'interès que els pares mostren pels estudis dels fills, el 87,8% dels infants considera que s'hi interessen molt. Aquesta dada és molt positiva perquè estudis com els d'Aguilera-Jiménez et al., (2014) o Flecha (2015) mostren com la implicació dels pares ajuda a millorar (Taula 50).

**Taula 50***Interès dels pares pels estudis dels fills que van al STE, segons els infants*

QB_12. Els pares s'interessen pels teus estudis?	N	%
Sí, tenen molt d'interès	115	87,8
Sí, la meva germana gran	1	0,8
Sí, perquè volen que jo tingui estudis i poder tenir feina	1	0,8
S'interessen però no saben ajudar-me	1	0,8
Tenen interès i esperen que tingui l'edat per treballar i deixi l'escola	1	0,8
Tenen interès però no massa	1	0,8
Esperen que tingui l'edat per treballar i pugui deixar l'escola	2	1,5
No els interessa gaire, tenen altres preocupacions	9	6,9
Total	131	100,0

**Taula 51***Interès dels infants per l'estudi i l'escola*

QB_11. T'agrada anar a l'escola?	N	%	% nens
Sí, per aprendre	107	60,1	8,7
Per estar amb els amics	58	32,6	44,3
No, em costa, però m'esforço	12	6,7	9,2
M'agrada però en costa	1	0,6	0,8
Total	178	100,0	

És molt rellevant la dada que a 107 infants (81,7%) els agrada anar a escola per aprendre, i també per estar amb els amics a 58 alumnes (44,3%). De fet, els que han estat seleccionats per assistir al Taller són els que els seus mestres i pares creuen que si reben ajut poden aconseguir millorar els seus resultats, per això n'hi ha tants que reconeixen assistir al Taller "per aprendre". Fins i tot als que els costa (9,2%), s'hi esforcen. Val a dir que, a l'època que s'ha passat el qüestionari, els que no mostraven prou interès ja se'ls havia convidat a deixar el Taller feia temps però, tal com senyala l'índex d'abandonament, és poc.

**Taula 52***Interès dels companys dels infants per l'estudi i l'escola*

QB_15. Als teus amics els agrada estudiar?	N	%
Sí	32	24,8
No	6	4,7
Depèn, a alguns	91	70,5
NS/NC	2	
Total	131	100,0

Quant als seus companys, a 32 alumnes (24,8%) els agrada estudiar, però no tots tenen prou interès per l'estudi i manifesten que alguns dels seus companys (91, 70,5%) mostren un interès variable.

**Taula 53***Repetició de curs dels assistents*

QB_16. Has repetit curs?	N	%
No	108	83,1
Sí	22	16,9
NS/NC	1	
Total	131	100,0

Dels assistents, 22 (16,9%) han repetit curs abans d'acabar la Primària (Taula 53). Per interpretar aquesta dada hem de tenir present que els aspectes socioeconòmics influeixen també en la repetició de curs i és clau per entendre l'alta taxa d'Espanya fins als 15 anys (28,7%), molt superior a la mitjana de l'OCDE (11%) (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020).

Finalment, pel que fa a l'espai per fer tasques escolars, un dels elements que sabem que influeix en l'estudi i en els aprenentatges, 119 assistents (90,8%) diuen disposar d'un espai per fer els deures a casa seva i els és beneficiós. Aquesta dada ens ha sorprès ja que justament el STE des dels seus orígens està pensat per a aquell alumnat amb pocs recursos personals i socials per poder seguir autònomament el seu procés d'aprenentatge. Se'ls ofereix un espai on fer els deures, ja que a casa molts no tenen on fer-los ni ningú que els doni un cop de mà (Departament d'Ensenyament, 2013b).

**Taula 54***Espai per a l'estudi*

QB_17. Tens lloc a casa per fer els deures tranquil/a?	N	%
No	12	9,2
Sí, i em va molt bé	119	90,8
Total	131	100,0

### 2.3.3. Famílies dels Infants que Assisteixen als Tallers

La majoria de familiars que responen les enquestes són pares i mares d'alumnes de cicle superior: el 93,9% dels fills (62 alumnes). La resta són de cicle mitjà: 4 alumnes (5,5%). La Taula 55 següent ho especifica:

#### Taula 55

*Nombre de Tallers, per cursos*

Curs del nen, segons les famílies		N	%
CM	3r EP	3	4,5
	4t EP	1	1,5
CS	5è EP	13	19,7
	6è EP	49	74,2
Total		66	100,0

El Perfil de les Famílies: descripció de la família, a partir de les dades proporcionades pels propis pares i mares dels infants assistents als STE<sup>1</sup>:

En aquest apartat presentem les dades dels familiars que han respost el qüestionari, i que identifiquen alguns dels seus trets relacionats amb el perfil de les famílies, en funció d'algunes variables com són el nivell d'estudis dels pares i mares, els anys que fa que viuen a Catalunya, l'origen geogràfic i la llengua que parlen a casa habitualment.

#### **Característiques sociològiques de les famílies dels infants participants:**

#### Taula 56

*Persona responsable que respon*  
(pàgina següent)

<sup>1</sup> Algunes dades les aporten els fills.



QC_01. Persona responsable que respon	N	%
Pare	13	20,0
Mare	44	67,7
Parella del pare/mare	5	7,7
Tutor/a legal	1	1,5
Algú altre responsable	2	3,1
NS/NC	1	
Total	66	100,0

La majoria de les persones que responen el qüestionari són les mares (44 respostes, 67,7%), i 13 són els pares (20%). Aquesta dada coincideix amb la majoria d'estudis referits a l'educació dels fills o filles (Comas, 2014).

- a) El nivell d'estudis de pares i mares.

#### Taula 57

##### *Nivell d'estudis dels pares i mares*

QC_02 i QC_03 Estudis	Pare, tutor o altre responsable (RP)		Mare, tutora o responsable (RM)	
	N	%	N	%
Sense estudis	3	4,7	6	9,7
Estudis primaris	21	32,8	15	24,2
Estudis secundaris	26	40,6	27	43,5
Estudis superiors	14	21,9	14	22,6
NS/NC	2	-	4	-
Total	66	100,0	66	100,0

Quant al nivell d'estudis del pare, mare, tutor o responsable, 26 (40,6%) declaren tenir estudis secundaris, 21 pares (32,8%) tenen estudis primaris i 14 (21,9%) estudis superiors.

Pel que fa als estudis de les mares, tutores o responsables dels infants assistents als Tallers, 27 (43,5%) manifesten tenir també estudis secundaris, 15 (24,2%) primaris i 14 (22,6%) declaren tenir estudis superiors. Mares i pares tenen un nivell d'estudis pràcticament igual: les mares amb estudis secundaris estan 3 punts per sobre dels pares (43,5 vers 40,6) i al mateix nivell d'estudis superiors (14 famílies). Segons la recerca, el nivell de formació de la mare influeix en les taxes d'escolarització dels infants menors de tres anys. En aquest sentit, Albaigés i Pedró (2017) senyalen que a Catalunya la diferència pot arribar a ser de fins a 37 punts percentuals entre les llars amb mare universitària (66% d'infants escolaritzats) i les llars amb mare amb estudis primaris o menys (29,6% d'infants escolaritzats).

b) Pel que fa a l'origen geogràfic dels pares i mares.

#### Taula 58

##### *Origen geogràfic dels pares i mares*

QC_7 i QC_08 Origen geogràfic	Pare, tutor o altre responsable (RP)		Mare, tutora o responsable (RM)	
	N	%	N	%
Catalunya	12	19,0	12	18,5
Espanya (sense Catalunya)	3	4,8	5	7,7
Europa (sense Espanya)			1	1,5
Àfrica	9	14,3	10	15,4
Àsia	8	12,7	7	10,8
Amèrica del Nord	2	3,2	2	3,1
Amèrica Central	6	9,5	6	9,2
Amèrica del Sud	23	36,5	22	33,8
NS/NC	3		1	
Total	66	100,0	66	100,0

La part més important de pares i mares ha nascut a Sud-Amèrica (36,5% dels pares i 33,8% de les mares), seguits pel grup que han nascut aquí (19% de pares i 18,5% de mares). És important la resposta que doni l'escola per acollir els fills dels nousvinguts, per evitar la segregació. L'escola ha de ser capaç de donar resposta als estudiants de nova incorporació provinents d'altres països. Tot i que

des de les administracions educatives, concretament als decrets de matriculació, es recomana poder distribuir l'alumnat -com es recull al Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya-, hi ha zones concretes on la immigració és molt més nombrosa que en altres. En aquests casos calen polítiques actives de distribució de l'alumnat nouvingut i proporcionar més recursos als centres educatius per evitar la creació d'escoles gueto i la segregació escolar.

Però no són només els nouvinguts la població que està en risc d'exclusió, ja que entre la població vulnerable n'hi ha de nascuts aquí.

b) Anys de residència del pares i mares a Catalunya.

#### Taula 59

*Anys de residència a Catalunya de pares i mares d'alumnes del STE*

QC_04 i QC_05 Anys de residència a Catalunya	Pare, tutor o altre responsable (RP)		Mare, tutora o responsable (RM)	
	N	%	N	%
Menys de 5 anys	4	6,8	6	9,4
Entre 5 i 15 anys	26	44,1	29	45,3
Més de 15 anys	29	49,2	29	45,3
NS/NC	7		2	
Total	66	100,0	66	100,0

Gairebé la meitat dels pares i mares (en concret el 49,2% de pares i el 45,3% de mares) fa més de quinze anys que són a Catalunya i més del 40% (en concret el 44,1% de pares i el 45,3% de mares) porten entre 5 i 15 anys aquí. Les dades mostren que els assistents són infants en situació de vulnerabilitat social, el 67,9% (vegeu Taula 43) han nascut a Catalunya i gairebé el 50% de les famílies també, o porten aquí més de 15 anys. El perfil dels destinataris ha canviat: menys nouvinguts i més infants en situació de vulnerabilitat, com reconeix el Síndic de Greuges. A l'informe sobre condicions d'escolarització, senyala que la segregació sovint es focalitza en els col·lectius socialment desfavorits,

amb més dificultats d'escolarització i amb menys oportunitats educatives (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016). Les dades responen a diferents realitats de municipis amb diferent presència de població immigrada i amb població en situació vulnerable. La concentració d'infants desfavorits, segons la percepció dels CE que hem vist anteriorment (vegeu apartat I, descripció d'escoles segons els CE), és elevada amb una mitjana de 67.

c) Situació laboral dels pares (segons els fills).

#### Taula 60

##### Situació laboral i feines dels pares

QB_13 i QB_13a Ocupació pare		Pare, tutor o altre responsable (RP)	
		N	%
QB_13	No	24	18,3
	Sí	107	81,7
	Total	131	100,0
feina_pare	Fàbrica/obrer, paleta/construcció, electricista, mecànic	34	33,7
	Transport (conductor, camioner, taxista, càrrega i descàrrega...)	12	11,9
	Alimentació i hostaleria i restauració (cambrer, cuiner, forner...)	11	10,9
	Agricultura, pesca...	4	4,0
	Altres	40	39,6
	NS/NC	30	.
	Total	131	100,0

La majoria dels pares que tenen fills o filles assistents als STE (107 alumnes, 81,7%) treballen. Les feines habituals es desenvolupen a l'àmbit de les fàbriques, construcció, electricista, mecànics... (33,7%); 12 alumnes (11,9%) han indicat que el seu pare treballa en el transport, 11 en restauració i

alimentació/hostaleria (10,9%), 4 (4%) al sector primari (agricultura i pesca), 40 han indicat altres ocupacions (39,6%). Finalment, 30 alumnes no responen.

A la Taula 61 mostrem la situació laboral i feines de les mares.

### Taula 61

#### Situació laboral i feines de les mares

QB_14 i QB_14b Ocupació mare		Mare, tutora o responsable (RM)	
		N	%
QB_14	No	45	34,4
	Sí	86	65,6
	Total	131	100,0
feina_mare	Fàbrica	4	4,9
	Neteja	22	26,8
	Cura d'infants	4	4,9
	Cura d'ancians	4	4,9
	Alimentació	9	11,0
	Hostaleria	13	15,9
	Altres	26	31,7
	NS/NC	49	-
	Total	131	100,0

Pel que fa a les feines de les mares, 86 alumnes (65,6%) han indicat que la seva mare treballa, per sobre del percentatge de dones ocupades a Catalunya el 2017, que era el 56,83% (INE. Enquesta de població activa 2018). Les feines habituals són neteja (26,8%) i hostaleria (15,9%). Altres feines són les cures: 9,6% (4,9% cura d'infants, 4,9% cura d'ancians) i l'alimentació (11%). Finalment, 49 alumnes no responen.

#### El Perfil de les Famílies Segons els Caps d'Estudis

Per complementar aquestes dades, es demana als caps d'estudis algunes dades noves sobre la seva percepció sobre les famílies. Se'ls pregunta en relació amb:

1. Les expectatives que els pares tenen en relació amb l'escola

## 2. Nivell de recursos econòmics de les famílies

## 3. Nivell cultural

Segons els CE, les *expectatives que els pares tenen en relació amb l'escola* (Taula 62) són bones, s'obté una mitjana de 63,8 (STD=25). La dada és clau per treballar l'adaptació escolar. Sembla evident que allà on els adults (pares i mestres) tenen menys *expectatives sobre els infants* i menys confiança en el seu futur, el rendiment escolar d'aquests és menor (Martínez et al., 2004; Manzanares i Manzano-Soto, 2012; UNICEF Comité Español, 2018). En la presentació de la tipologia d'escoles hem vist que també s'indicava que *les expectatives del professorat vers l'alumnat* s'han valorat amb una mitjana de 78,3 (STD=15,9). És sabut (Flecha, 2015b) que les expectatives en relació amb l'alumnat influeixen en el seu rendiment. Els tutors també palesen bones expectatives, com es mostra a l'apartat de satisfacció amb el programa (vg Taula 89).

**Taula 62**

*Expectatives dels pares i nivell cultural i de recursos econòmics de les famílies, segons CE*

A nivell d'alumnat i famílies				
Nivell	Ítem		N	Mitjana (STD)
Caps d'estudi	QE_21	Expectatives en relació amb l'escola	21	63,8 (STD=25,0)
	QE_18	Nivell de recursos econòmics de les famílies	21	33,3 (STD=23,9)
	QE_19	Nivell cultural de les famílies	21	33,3 (STD=23,9)

Pel que fa al *nivell de recursos econòmics de les famílies*, els caps d'estudis consideren que el nivell de recursos de moltes de les famílies de l'escola està per sota d'un nivell suficient, amb una mitjana d'aquest ítem de 33,3 (STD=23,9). El *nivell cultural* també obté la mateixa valoració mitjana, 33,3 (STD=23,9). Tot i que no és objecte d'aquesta tesi, caldria precisar què s'entén per nivell cultural. Aquestes dades són fruit de la percepció dels caps d'estudi en relació amb la població de la seva escola. Posa de manifest que són escoles d'entorns vulnerables, amb complexitat social. La recerca evidencia

que els infants que viuen en famílies pobres rarament aconseguen deixar de ser-ne perquè difícilment assoleixen resultats educatius que els permetin accedir a nivells d'ocupació i salaris millors a l'edat adulta (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). Alguns estudis afirmen que el risc educatiu es produeix sovint en entorns amb un baix nivell socioeconòmic i cultural (European Commission, 2011;2013; European Parlament, 2011; Martínez et al., 2004; Nevala, 2011; OECD, 2018a). Estadísticament, com menys estudis hi ha a la llar, més pobresa infantil: els infants que han crescut en una llar amb nivell d'estudis baixos tenen el 22% de risc de pobresa, enfront del 12% dels infants de llars amb nivell d'estudis alt (Alto Comisionado contra la pobreza infantil, 2020). Aquesta situació sovint dificulta poder accedir a l'èxit personal i professional. És el que s'anomena cercle pervers de la pobresa (Garcia Alegre, 2013, p. 419). En aquest context, és important que l'escola actuï eficaçment com a mecanisme compensador.

#### **2.3.4. Monitors i Monitores dels Tallers**

Presentem la descripció de les característiques de la mostra que defineixen els subjectes participants, en aquest cas, els monitors. Aquesta descripció se subdivideix en dues parts: curs i periodicitat on fan els Tallers i la formació acadèmica dels monitors.

Curs on Fan els Tallers i Periodicitat: a Taula 63 es mostra la distribució dels grups en funció del curs acadèmic al qual estan adscrits els monitors que han respost el qüestionari.

#### **Taula 63**

*Nombre de Tallers, per cursos*

Curs dels alumnes		N	%	% Monitors
CI	1r	2	5,6	9,5
CM	3r	6	16,7	28,6
	4t	7	19,4	33,3
CS	5è	10	27,8	47,6

Curs dels alumnes		N	%	% Monitors
	6è	10	27,8	47,6
Altres	P4	1	2,8	4,8
Total		36	100,0	

A la Taula 63 s'observa que en algunes escoles els Tallers acullen infants de diferents cursos i cicles. També es pot apreciar que, a la majoria de centres, els monitors fan els Tallers als cursos superiors d'Educació Primària, ja que a finals de Primària és on s'evidencien més les dificultats dels alumnes per seguir el curs abans de passar a l'Educació Secundària (Riudor, 2011; Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya, 2012). De fet, la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009) preveu que la detecció de dificultats hauria de començar a Educació Infantil per evitar que s'accentuïn.

#### Taula 64

##### *Periodicitat dels Tallers*

Horari del suport	N	%
Dues tardes a la setmana durant tot l'any	6	28,6
Una tarda a la setmana durant tot l'any	15	71,4
Total	21	100,0

Pel que fa a la periodicitat dels Tallers, es porten a terme una o dues tardes a la setmana. Majoritàriament (15 monitors, 71,4%) es realitzen només un cop per setmana.



**Perfil dels Monitors: Característiques sociològiques dels monitors dels Tallers: la formació acadèmica.****Taula 65***Formació acadèmica dels monitors*

Formació acadèmica del monitor	N	%
Estudiant universitari relacionat amb educació	12	57,1
Graduat d'estudis relacionat amb educació	6	28,6
Estudiant de batxillerat	2	9,5
Estudiant universitari no relacionat amb educació	1	4,8
Total	21	100,0

A la Taula 65 podem observar el perfil dels monitors pel que fa a la seva formació. La majoria són estudiants universitaris relacionats amb l'educació (un 57,1%) o ja graduats en estudis relacionats amb Educació (28,6%). De la mostra, dos Tallers són portats a terme per estudiants de batxillerat (9,5%), i n'hi ha 1 que el porta un estudiant universitari no relacionat amb l'Educació (4,8%). Les dades mostren que, més enllà de la voluntarietat dels monitors, la majoria tenen, per la seva formació, coneixements pedagògics. Aquesta característica fa que estiguem treballant amb uns participants als quals es pot presumir capacitat de reflexionar sobre qüestions relacionades amb el perfil dels infants que assisteixen als STE, sobre la seva evolució escolar i sobre la integració al context escolar. Tal com senyala la documentació que defineix els STE, per potenciar l'èxit d'aquests Tallers els monitors són preferentment estudiants (exalumnes, estudiants universitaris) amb maduresa i responsabilitat, molt bones competències relacionades amb l'àmbit educatiu i social (Departament d'Ensenyament, 2013b).

### 2.3.5. Caps d'Estudi

La Taula 66 mostra la distribució dels grups del centre dels Caps d'estudi que han respost el qüestionari QE.

**Taula 66**

*Nombre de Tallers que es realitzen per centres*

QE_27. Nombre de Tallers STE que es realitzen al seu centre	N	%
1	6	26,1
2	10	43,5
3	2	8,7
4	5	21,7
Total	23	100,0

En aquest quadre podem apreciar el curs al que assisteixen els inscrits al STE. A la gràfica de continuació, queda palès com s'organitzen els grups, molts dels quals agrupen diferents cursos en un Taller, com es mostra a la Taula 67:

**Taula 67**

*Curs al que assisteixen els inscrits al Taller*

QE_28. Cursos dels alumnes que hi assisteixen		N	%	% CE
CM	3r	10	16,4	43,5
	4t	13	21,3	56,5
CS	5è	19	31,1	82,6
	6è	19	31,1	82,6
Total		61	100,0	265,2

La majoria de grups tenen alumnes de cicle superior (un 82,6% tenen alumnes de 5è i també els tallers amb alumnes de 6è són un 82,6% del total). Aquesta resposta evidencia que és als cursos

superiors d'Educació Primària on es fan més paleses les dificultats que tenen els nens i nenes per seguir el ritme escolar, i és quan assisteixen més als Tallers, tal com hem vist que també responien tutors, infants, famílies i monitors respectivament.

La majoria de Tallers (60,9%) es realitzen una tarda a la setmana, com es mostra a la Taula 68.

### Taula 68

#### *Periodicitat de les sessions*

QE Periodicitat de les sessions	N	%
1 tarda a la setmana	14	60,9
2 tardes a la setmana	8	34,8
3 tardes a la setmana	1	4,3
Total	23	100,0

#### **2.3.6. Assessors LIC**

Dels LIC de les set demarcacions amb qui ens vam posar en contacte a través del Departament d'Ensenyament, vam aconseguir fer cinc entrevistes, corresponents a quatre demarcacions, en concret a la Catalunya central (1 LIC), Barcelona comarques (1 LIC), Tarragona (1 LIC) i Baix Llobregat (2 LIC).

- La LIC de Catalunya Central atén Manlleu, Torelló, St. Quirze, i Prats pel tema *ilec* (impuls a la lectura).
- El LIC de Barcelona comarques es responsabilitza de Barcelona nord: zona de la Florida, Collblanc, la Torrassa i Pubilla Cases.
- La LIC de Tarragona s'encarrega de Tarragona capital i rodalies.
- I les LIC del Baix Llobregat, una per a la zona de Sant Feliu i l'altra per a Cornellà i Sant Joan Despí.

Els entrevistats han mostrat la seva experiència treballant al territori com a assessors de llengua i cohesió. Alguns han especificat el temps que fa que s'hi dediquen (dos d'ells feia nou anys i un altre en feia vuit). Els altres dos no ho van concretar.

## 2.4. Instruments

Els instruments utilitzats han estat cinc qüestionaris elaborats "ad hoc" i dues entrevistes. Per al seu disseny es parteix dels referents teòrics i d'altres instruments, com l'avaluació del [programa PROA](#) del Ministerio de Educación d'Espanya (García-Pérez, Hidalgo, 2014; Ulla, Moya, 2014) i el model d'avaluació [Beneficiary Assessment](#) (Cabrera et al., 2010).

### 2.4.1. Validació per Jutges

Per tal de garantir que es mesura allò que realment interessa (validesa de contingut), es procedeix a l'anàlisi dels ítems de tots els instruments mitjançant la valoració d'experts: tres jutges independents s'han ocupat de fer una revisió lògica de l'instrument i han comprovat la suficiència, claredat, coherència i rellevància de cada ítem de cada un dels instruments en una escala de quatre nivells, afegint els comentaris que estimaven oportuns.

Atesa la llargada dels instruments, per facilitar la tasca dels experts, cada instrument s'ha presentat per objectius, els quals inclouen tots els ítems (vg [annex 9.1](#), [9.2 QA](#), [9.2 QB](#), [9.2 QC](#), [9.2 QD](#), [9.2 QE](#), [9.2 EF](#), [9.2 EG](#))

Cada jutge va opinar sobre cadascun dels ítems d'acord amb una proposta basada en (Escobar-Pérez i Cuervo-Martínez, 2008) que es reflecteix a la Taula 69 Es demanava a cada un d'ells que, a partir d'una plantilla, valoressin la suficiència, la claredat, la coherència i la rellevància de cada ítem, a més de revisar l'estructura del qüestionari. Un cop obtingudes les respostes, ens interessaven dos aspectes. D'una banda, quines eren les valoracions i observacions que els jutges havien realitzat dels ítems, considerant els criteris anteriorment assenyalats, i quin era el grau d'acord entre aquests.

**Taula 69***Críteris per valorar els ítems dels qüestionaris*

CATEGORIA	QUALIFICACIÓ	INDICADOR
<p>SUFICIÈNCIA</p> <p>Els ítems que pertanyen a una mateixa dimensió són suficients per obtenir la seva mesura i ajuden a discriminar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No compleix amb el criteri</li> <li>2. Nivell baix</li> <li>3. Nivell moderat</li> <li>4. Alt nivell</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Els ítems no són suficients per mesurar la dimensió.</li> <li>2. Els ítems mesuren algun aspecte de la dimensió però no corresponen a la dimensió total.</li> <li>3. S'haurien d'incrementar alguns ítems per poder avaluar la dimensió completament.</li> <li>4. Els ítems són suficients.</li> </ol>
<p>CLARETAT I UNIVOCITAT</p> <p>Els ítems es comprenen fàcilment, és a dir, la seva sintàctica i semàntica són adequades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No compleix amb el criteri</li> <li>2. Nivell baix</li> <li>3. Nivell moderat</li> <li>4. Alt nivell</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'ítem no és clar.</li> <li>2. L'ítem requereix bastants modificacions o una modificació molt gran.</li> <li>3. Es requereix una modificació molt específica d'alguns termes de l'ítem.</li> <li>4. L'ítem és clar, té semàntica i sintaxi adequada.</li> </ol>
<p>COHERÈNCIA I PERTINÈNCIA</p> <p>Els ítems tenen relació lògica amb la dimensió o indicador que està mesurant.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No compleix amb el criteri</li> <li>2. Nivell baix</li> <li>3. Nivell moderat</li> <li>4. Alt nivell</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'ítem no té relació lògica amb la dimensió.</li> <li>2. L'ítem té una relació tangencial amb la dimensió.</li> <li>3. L'ítem té una relació moderada amb la dimensió que mesura.</li> <li>4. L'ítem es troba completament relacionat amb la dimensió que mesura.</li> </ol>

CATEGORIA	QUALIFICACIÓ	INDICADOR
RELLEVÀNCIA Els ítems són essencials o importants, és a dir, han de ser inclosos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No compleix amb el criteri</li> <li>2. Nivell baix</li> <li>3. Nivell moderat</li> <li>4. Alt nivell</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'ítem pot ser eliminat sense que es vegi afectada la mesura de la dimensió.</li> <li>2. L'ítem té alguna rellevància, però un altre ítem pot estar incloent el que mesura aquest.</li> <li>3. L'ítem és relativament important.</li> <li>4. L'ítem és molt rellevant i ha de ser inclòs.</li> </ol>

Pel que fa a cada instrument, els jutges consultats responen en un qüestionari amb escala tipus Likert a la qual es va afegir un apartat obert. Posteriorment, van interpretar qualitativament les respostes per determinar el grau d'acord entre els experts, per decidir si convé mantenir, modificar o eliminar algun ítem. D'acord amb Muñiz (2010, 2018) hem considerat que si un 80 % dels experts han estat d'acord amb la validesa aquest queda incorporat a l'instrument. Així, tan sols s'han incorporat els ítems amb acord unànime, i per a la resta s'han fet rectificacions.

Un cop obtingudes les respostes, ens vam plantejar dos aspectes. D'una banda, quines eren les valoracions i observacions que els jutges havien realitzat dels ítems considerant els criteris anteriorment assenyalats i quin era el grau d'acord entre ells.

Pel que fa a el primer aspecte, les principals dificultats es van centrar a determinar i definir alguns termes perquè no resultessin ambigus, com demanar concreció a la pregunta i/o a la resposta ("preguntar on parlen més català els infants assistents, saber en què s'implica el claustre..."), desdoblar alguna de les preguntes, plantejar dubtes sobre l'oportunitat d'algunes preguntes (potser els infants no poden valorar si s'ha disposat de recursos didàctics necessaris), proposar el canvi d'algun objectiu ("posaria identificar, no analitzar"), entre les més destacades. Aquests suggeriments van ser tinguts en compte i es van reformular els qüestionaris seguint aquestes indicacions. Alguns ítems es van escurçar.

També s'ha tingut en compte alguns suggeriments, com recalculer el temps de passació. A [l'Annex 9.3](#) es poden consultar totes les valoracions dels jutges.

Un cop reajustats els instruments en funció de les aportacions dels experts, queden definits els cinc qüestionaris, un per a cada mostra implicades directament en els STE, i les entrevistes. A la Taula 70 es mostra el resum:

### Taula 70

#### Relació d'instruments i mostra

Mostres		Instruments	
Qüestionaris	Mostra "A"	Mestres tutors dels infants que assisteixen al STE	Qüestionari A (QA)
	Mostra "B"	Infants que participen en els STE	Qüestionari B (QB)
	Mostra "C"	Famílies dels infants que assisteixen als STE	Qüestionari C (QC)
	Mostra "D"	Monitors del STE	Qüestionari D (QD)
	Mostra "E"	Caps d'estudi o coordinadors de les escoles on es fan els STE	Qüestionari E (QE)
Entrevista	Mostra "F"	Assessors LIC, responsables al territori	Entrevista F (EF)

#### 2.4.2. Qüestionaris i Entrevistes

A continuació presentem els instruments. Tal com hem dit, per elaborar els instruments ens hem basat, per un costat, en dos models existents: el [model d'avaluació del pla PROA](#) (García-Pérez i Hidalgo, 2014; Ulla i Moya, 2014) i el [beneficiary assessment](#) (Cabrera et al., 2010); i, per l'altre costat, en els objectius del mateix Suport a la Tasca Escolar, comentats a continuació.

Com dèiem, ens basem en eines d'avaluació utilitzades per programes similars, com el PROA, explicat al capítol anterior, el qual incorpora també a l'avaluació tots els agents implicats en el seu desenvolupament. El seu objectiu és proporcionar informació sobre si el programa respon a les

necessitats identificades, sobre com està funcionant, quines accions estan essent eficaces i en quins aspectes pot millorar-se la seva execució.

El segon element que hem considerat en el disseny de l'avaluació serà l'aplicació del concepte de *beneficiary assessment* (valoració dels beneficiaris), model emprat pel Banc Mundial per conèixer la valoració dels destinataris finals dels programes de desenvolupament. Per tenir en compte el grau de satisfacció dels participants, Cabrera i Donoso han ideat un tipus d'investigació avaluativa a partir del *beneficiary assessment* (BA) per millorar l'impacte del desenvolupament d'un programa (Cabrera et al., 2010).

A partir del programa PROA, del "*beneficiary assessment*" i dels objectius del programa, s'han dissenyat els instruments per respondre als objectius i dimensions proposats per l'estudi exploratori, segons la Taula següent:

#### Taula 71

*Relació objectius, dimensions, instruments i destinataris*

Objectius generals	Objectius Específic	Dimensions	Instru ment	Destinataris
1. COMPROVAR L'ASSOLIMENT DELS OBJECTIUS DEL STE	1.1. Analitzar la percepció de millora del rendiment escolar	1.1.1 Valoració sobre la percepció de la millora dels alumnes assistents al programa STE: a. millora general, b. millora acadèmica, c. augment de la motivació	QA QB QC QD	Tutor Infant Famílies Monitors
		1.1.2. Millora aprenentatges curriculars instrumentals: a. llengua (lectura, escriptura i ortografia) i b. matemàtiques	QB QD QE EF	Infant Monitors Caps d'Estudis lic
		1.1.3. hàbits d'estudi i permanència: a. organització i presentació de tasques b. puntualitat c. absentisme d. abandonament del programa	QA QB QC QD QE EF	Tutors Infants Famílies Monitors Caps d'Estudis LIC



		1.1.4. competències actitudinals: a. sentir-se més a gust a classe, b relacions amb els companys i mestres c. optimisme, d. seguretat en si mateix e. comportament.	QA QB QC QD QE	Tutors Infants Famílies Monitors Caps d'Estudis
	1.2 Estudiar la participació i integració a l'escola i al barri de l'alumne i de les seves famílies	1.2.1. Participació i integració dels infants a l'escola i al barri	QB QC	Infant Famílies
		1.2.2. Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri	QA QC QD EF	Tutors Famílies Monitors LIC
	1.3. Identificar la promoció i l'ús del català	1.3.1 Promoció de la llengua catalana en el si del STE	QA QD EF	Tutors Monitors LIC
		1.3.2. millora de la competència de l'ús de la llengua catalana a l'aula i fora de l'escola.	QA QB QC QD EF	Tutors Infants Famílies Monitors LIC
	1.4. Analitzar el treball en xarxa que es realitza en el territori	1.4.1. coordinació amb els lic de la zona	QA QD	Tutors Monitors
		1.4.2. coordinació amb entitats del barri	QE	Caps d'Estudis
<b>2. VALORAR LA IMPLEMENTACIÓ DEL STE</b>	2.1. Estimar la posada en marxa i el reconeixement del projecte	2.1.1. Desplegament del STE a l'escola: programació	QA QB	Tutors Infants
		2.1.1.1 claredat de les finalitats del STE	QC	Famílies
		2.1.1.2 Programació STE	QD	Monitors
		2.1.1.3 Adequació dels continguts, estratègies, temàtiques i activitats als interessos i necessitats dels infants	QE	Caps d'Estudis
		2.1.1.4 Presència d'indicadors de progrés	EF	LIC
		2.1.1.5. Selecció d'alumnes		
		2.1.2. coordinació del STE	QA QC	Monitors Famílies
		2.1.2.1. La implicació del claustre al STE,	QD	Monitors
		2.1.2.2. la implicació de les famílies	QE	Caps d'Estudis
		2.1.2.3. En la coordinació de Tutors i Monitors	EF	LIC
	2.1.2.4. La formació, suport i avaluació als monitors.			
	2.1.3. organització i funcionament del taller: recursos disponibles al Taller	QA QB	Monitors Infants	
	2.1.3.1. personals	QC	Famílies	
	2.1.3.2. materials	QD	Monitors	
	2.1.3.3. funcionals	QE	Caps d'Estudis	
		EF	LIC	

	2.2 Estimar el grau de satisfacció dels implicats	2.2.1. satisfacció amb el programa STE	QA QB QC QD QE EF	Monitors infants famílies monitors Caps d'Estudis LIC
<b>3. FORMULAR PROPOSTES DE MILLORA EN EL PROGRAMA I EL SEU DESPLEGAMENT</b>	3.1 Proposar com es pot millorar el programa i el seu desplegament, a partir de les valoracions dels diferents agents implicats en el STE	Propostes de millora als diferents àmbits 3.1.1. Programa i activitats 3.1.2. metodologia 3.1.3. coordinació 3.1.4. funcionament 3.1.5. avaluació 3.1.6. monitors 3.1.7. tutors 3.1.8. famílies 3.1.9. caps d'estudis 3.1.10: Administració Educativa altres	QA QB QC QD QE EF	Tutors Infants Famílies Monitors Caps d'Estudis LIC

Abans de presentar cada un dels instruments, cal senyalar que hi havia hagut una dimensió "1.1.1.1". Comparació de les qualificacions obtingudes pels infants de la mostra abans i després d'assistir al STE" que s'ha hagut de desestimar perquè les escoles, per confidencialitat de les dades, no han permès accedir a les qualificacions dels participants al STE.

A continuació es presenten cadascun dels instruments:

### **Els qüestionaris.**

Tots els qüestionaris estan elaborats a partir dels objectius i dimensions que es pretenen assolir. En funció dels destinataris, cada qüestionari posa èmfasi en alguns dels aspectes, segons reflecteix a la Taula 71, presentada anteriorment.

Tots els qüestionaris :

- S'inicien amb el Títol: "Impacte dels Suports a la Tasca Escolar"
- Presenten una Explicació dels objectius de la recerca.
- Recullen dades d'identificació sociodemogràfiques de l'enquestat, assegurant l'anonimat
- Ubicació on es realitza el Suport

- Les preguntes que es presenten a tots els qüestionaris són de diferents tipus:

- a) preguntes de selecció múltiple. Aquest tipus de pregunta es caracteritza per presentar un enunciat amb diferents opcions de resposta de les quals se'n pot triar més d'una.
- b) preguntes categòriques: es caracteritzen per presentar un enunciat on s'ha d'escollir una única resposta d'entre les possibles.
- c) preguntes dicotòmiques: dins les categòriques, es presenta un enunciat amb dues opcions de resposta (ex: si/no), de les quals se n'ha de triar només una.
- d) preguntes obertes, on l'enquetat pot respondre el que consideri oportú
- e) preguntes Likert Per conèixer l'opinió dels agents enfront un enunciat, s'ha considerat valorar el nivell d'acord en cadascuna de les afirmacions emprant una escala de 6 nivells (0, 20, 40, 60, 80 i 100), que es pot interpretar com una escala de Likert de 6 nivells.

A continuació presentem cadascun dels instruments, primer els qüestionaris i després l'entrevista:

#### \* **Qüestionari destinat als mestres-tutors (QA)**

Després de la presentació dels objectius de la recerca per a la qual es demana la col·laboració dels tutors, se'ls sol·licita que identifiquin el nom de l'escola, la població i el curs d'escolarització dels alumnes que assisteixen al Taller. Posteriorment se'ls presenta el qüestionari, amb 56 ítems redactats en català, per recollir la seva opinió, d'acord amb les variables que es pretenen estudiar i en funció de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats.

La Figura 18 presenta l'estructura del qüestionari destinat als responsables acadèmics directes dels alumnes que assisteixen als Tallers: els tutors i tutores.

Figura 18 :

Estructura del qüestionari dirigit als mestres-tutors

1. DADES GENERALS: nom i població de l'escola, curs dels assistents als Tallers, periodicitat de sessions
2. Percepció de millora del rendiment escolar
3. Valoració:
  - a) Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri
  - b) Promoció i ús del català,
  - c) Treball en xarxa.
  - d) Implementació del STE
4. Propostes de millora
5. Observacions

L'instrument està dividit en 5 seccions. La primera és de dades generals, seguida de 4 apartats per avaluar els objectius proposats, i acaba amb un apartat final d'observacions (veure Figura 18) La primera secció "Dades generals" està composta per 4 ítems que permeten situar els aspectes vinculats a les característiques del centre educatiu i dels participants. Dues preguntes són obertes i dues de selecció múltiple. La segona secció, "Percepció de millora del rendiment escolar", aplega els ítems que fan referència a l'objectiu 1. "comprovar l'assoliment dels objectius del programa", en concret l'Objectiu 1.1: "Analitzar la percepció de millora del rendiment escolar". Serveix per conèixer la percepció que tenen els tutors de la millora experimentada pels assistents als Tallers. Està composta per 15 ítems, de resposta no obligatòria, valorats en una escala de Likert de 6 nivells. La tercera secció, "valoració" aborda els ítems relacionats amb els sub-objectius 1.2 sobre participació i integració de les famílies a l'escola i al barri, segons la percepció dels tutors; l'1.3 sobre la promoció i ús del català, i l'1.4 sobre el treball en xarxa. També aplega les preguntes relacionades amb l'objectiu 2: "Valoració de la implementació del STE". Està composta per 26 ítems, 15 dels quals a partir d'una escala de Likert de 6 nivells, 2 ítems dicotòmics (sí/no), (sí/no), 1 dicotòmica que inclou la possibilitat d'afegir "altres", i

8 preguntes tancades obertes amb un apartat obert no obligatori de justificació o comentaris, i 8 preguntes tancades amb un apartat obert no obligatori de justificació. A la quarta secció, "Propostes de millora" (obj 3), hi ha 11 ítems de resposta breu on es demana als tutors quines millores proposen a diferents aspectes relacionats amb el programa. Finalment, un darrer apartat: "Observacions", un espai de resposta oberta on poden manifestar tot allò que no hagi quedat recollit al qüestionari. El qüestionari destinat als tutors es pot consultar a l'annex 13.

#### \* Qüestionari destinat als alumnes (QB)

Després de la presentació dels objectius de la recerca per a la qual es demana la seva col·laboració, es sol·licita als nens i nenes que identifiquin dades de l'escola i dades personals, tot assegurant el seu anonimat. Posteriorment es presenta el qüestionari als infants amb 60 ítems per recollir la seva opinió com alumnes que assisteixen als Tallers, d'acord amb les variables que es pretenen estudiar, en funció de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats.

#### Figura 19

##### *Estructura del qüestionari dirigit als alumnes*

1. Dades generals: descripció dels participants:
  - a) Les escoles dels infants que responen el qüestionari
  - b) El perfil dels infants assistents:
    - 1: característiques sociològiques dels infants assistents
    - 2: la relació dels infants amb l'estudi, l'escola, la seva família i els seus amics
    - 3: claredat dels objectius del STE
2. Percepció de millora a nivell personal i de rendiment, i de participació
  - a) percepció de millora del rendiment escolar: autopercepció de millora global i de motivació per l'estudi, de millores en aprenentatges curriculars, hàbits d'estudi i competències personals.
  - b) la participació i integració dels infants i les seves famílies a l'escola i al barri.
3. Valoració del programa
  - a) ús del català

- b) desplegament, reconeixement i organització i funcionament del programa.
- c) grau de satisfacció dels implicats.

4. Propostes de millora

5. Observacions

L'instrument està dividit en 5 seccions amb la intenció d'avaluar els objectius proposats i un apartat final d'observacions (veure Figura 19). La primera secció "*Dades generals*" està composta per 19 ítems que permeten situar els aspectes vinculats a les característiques del centre educatiu i dels participants, i acaba amb la descripció de la relació dels participants i el seu entorn amb l'estudi. Els primers 3 ítems situen l'escola i l'horari del Taller. Són 2 preguntes breus i 1 dicotòmica amb un apartat obert no obligatori de justificació. Seguidament es presenten les dades personals i sociològiques dels alumnes, amb 1 pregunta de selecció múltiple que inclou la possibilitat d'afegir "altres", 10 preguntes categòriques, 8 de les quals inclouen la possibilitat d'afegir "altres" respostes, 4 preguntes dicotòmiques, 2 de les quals inclouen la possibilitat d'afegir "altres", i 3 preguntes obertes. La segona secció "Percepció de millora a nivell personal, de rendiment i de participació" es centra en dos objectius específics. L'1.1: analitzar la percepció de millora del rendiment actitudinals, amb 15 preguntes dicotòmiques amb un apartat obert no obligatori de justificació. L'altre objectiu, l'1.2, està relacionat amb la participació i integració dels infants a l'escola i al barri, i contempla 2 preguntes d'elecció dicotòmica i un apartat obert no obligatori de justificació. La tercera secció "Valoració del programa" aborda 1 pregunta oberta sobre què ha après al Taller en general. Segueixen 4 preguntes categòriques relacionades amb l'ús del català (obj 1.3), un dels aspectes importants del STE, i 4 preguntes dicotòmiques acompanyades d'un espai on poder justificar el perquè, dedicades a la implementació del programa (obj 2.1). L'apartat acaba amb 4 qüestions en relació al grau de satisfacció dels programa (obj 2.2): 2 preguntes dicotòmiques acompanyades d'un espai on poder justificar el perquè i 2 resposta

breu. Total 17 ítems. A la quarta secció, "Propostes de millora" (obj 3), hi ha 7 ítems de resposta breu on es demana als infants quines millores proposen per als Tallers. Finalment, un darrer apartat: "Observacions" un espai de resposta oberta on poden manifestar tot allò que no hagi quedat recollit al qüestionari. El qüestionari destinat als infants assistents es pot consultar a l'[annex 13, QB](#).

#### \* Qüestionari destinat a les famílies (QC):

Després de la presentació dels objectius de la recerca per a la qual es demana la seva col·laboració, es sol·licita als familiars que identifiquin, tot assegurant l'anonimat, dades de l'escola i dades personals. Posteriorment es presenta el qüestionari als pares/mares per recollir l'opinió dels familiars dels alumnes que assisteixen als STE d'acord amb les variables que es pretenen estudiar, en funció de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats. El qüestionari a les famílies (QC) té 31 ítems, està redactat en català i castellà, d'acord amb les variables que es pretenen estudiar.

#### Figura 20

*Estructura del qüestionari dirigit als pares i mares dels alumnes*

1. Dades generals: descripció dels participants:
  - a) Les escoles dels infants que responen el qüestionari
  - b) El perfil de les famílies dels infants assistents: característiques sociològiques
2. Valoració del Taller:
  - a) la millora del rendiment escolar dels seus fills. El sentit del STE.
  - b) ús del català
  - c) participació i integració dels infants i les famílies a l'escola i al barri
  - d) desplegament i reconeixement del programa
  - e) grau de satisfacció dels implicats
3. Propostes de millora
4. Observacions

L'instrument està dividit en 3 seccions amb la intenció d'avaluar els objectius proposats i un apartat final d'observacions (veure Figura 20). La primera secció "*Dades generals*" està composta per 12 ítems que permeten situar els aspectes vinculats a les característiques del centre educatiu i dels participants. 3 ítems situen l'escola (nom i població) i el curs dels infants, amb dues preguntes obertes i 1 de categòrica amb la possibilitat d'afegir "altres". Els altres 9 ítems, 8 de categòriques, 1 dicotòmica i 1 dicotòmica que inclou la possibilitat d'afegir "altres" aporten dades sociològiques de la família (nivell estudis, anys de residència a Catalunya, ocupació laboral, llengua familiar,...). La segona secció: "Valoració del Suport a la Tasca Escolar", es demana per la percepció que tenen de la millora del rendiment escolar dels seus fills (obj 1.1), amb 3 preguntes dicotòmiques acompanyades d'un apartat obert no obligatori de justificació, seguit de dues preguntes obertes (obj 2.1) sobre el sentit i objectius del STE. Segueix 1 pregunta dicotòmica sobre l'ús del català, amb un apartat obert no obligatori de justificació (obj 1.3), i 4 preguntes dicotòmiques -incloent-hi la possibilitat de resposta breu per justificar-ho- sobre la participació i integració dels infants i les famílies a l'escola i al barri (obj. 1.2). Continua 1 pregunta d'elecció dicotòmica sobre el desplegament i reconeixement del programa (obj 2.1), i 2 sobre el grau de satisfacció dels implicats (obj 2.2). Ambdues amb un apartat obert no obligatori de justificació. Acaba l'apartat amb 2 preguntes de resposta breu dels punts forts i febles del Taller (obj 2.1). Un total de 15 preguntes, més els apartats de justificació, conformen aquesta segona secció. A la tercera secció, "Propostes de millora" (obj 3), hi ha 4 ítems de resposta breu on es demana a les famílies quines millores proposen al programa. Finalment, un darrer apartat: "Observacions" on poden manifestar tot allò que no hagi quedat recollit al qüestionari. El qüestionari destinat a les famílies es pot consultar a l'[annex 13, QC](#).



### \* Qüestionari destinat als monitors (QD)

Després de la presentació dels objectius de la recerca per a la qual es demana la seva col·laboració, es sol·licita als monitors que identifiquin dades de l'escola i dades personals. Posteriorment se'ls presenta el qüestionari per recollir la seva opinió d'acord amb les variables que es pretenen estudiar, en funció de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats. El qüestionari als monitors (QD) consta de 62 ítems, està redactat en català d'acord amb les variables que es pretenen estudiar.

#### Figura 21

*L'estructura del qüestionari destinat als monitors dels STE:*

1. Dades generals: descripció dels participants:
  - a) Les escoles on fan de monitors del
  - b) El perfil acadèmic del monitor
2. Percepció de millora a nivell personal i de rendiment dels alumnes, i de la seva participació
  - a) percepció de millora global i de motivació per l'estudi, de millores en aprenentatges curriculars, hàbits d'estudi i competències personals
  - b) Ús del català
  - c) atribució èxit/fracàs per part dels alumnes segons els monitors
3. Valora el programa
  - a) promoció del català
  - b) participació i integració dels infants i les famílies a l'escola i al barri.
  - c) desplegament i reconeixement del programa
  - d) grau de satisfacció dels implicats
4. Propostes de millora
5. Observacions

Com es mostra a la Figura 21, l'instrument està dividit en 4 seccions amb la intenció d'avaluar els objectius proposats, i un apartar final d'observacions. La primera secció "*Dades generals*" està composta per 5 ítems, dels quals 4 permeten situar els aspectes vinculats a les característiques del centre educatiu i 1 conèixer la formació acadèmica dels monitors. Està format per dues preguntes de

resposta breu, 1 d'elecció múltiple, 1 dicotòmica i 1 categòrica, totes elles amb la possibilitat d'afegir "altres". La segona secció, "Percepció de millora a nivell personal i de rendiment dels alumnes, i de la seva participació", fa referència a la percepció de millora global i de motivació per l'estudi dels assistents, de millores en aprenentatges curriculars, hàbits d'estudi, competències personals (obj 1.1), i respecte l'ús del català (obj 1.3). Està format per 19 preguntes d'escala Likert. La tercera secció, "Valora el programa", conté 1 pregunta oberta, 6 Likert, de les quals 1 acompanyada d'una pregunta oberta, i una amb dues preguntes també obertes. Inclou 1 pregunta categòrica amb un apartat obert no obligatori de justificació relacionada amb la promoció de la llengua catalana (obj 1.3). Conté 1 pregunta d'escala Likert sobre la implicació de les famílies al barri, 1 de relació dels monitors i els alumnes amb possibilitat de justificació. Seguidament, relacionats amb la implementació del STE (desplegament, reconeixement i organització i funcionament del programa), trobem 1 pregunta categòrica amb possibilitat de respondre "altres", i 3 en escala Likert amb un espai per comentar conjuntament. Inclou també 3 preguntes categòriques sobre l'atribució èxit/fracàs per part dels alumnes. Aquest apartat contempla també 1 pregunta sobre la presència d'indicadors de progrés (1 pregunta de Likert amb possibilitat de justificació). Altres relacionades amb la formació dels monitors (1 ítem en escala Likert) i la coordinació (3 ítems en escala Likert amb un espai per comentar). Conté també 3 preguntes de selecció múltiple sobre recursos, amb un apartat no obligatori de justificació conjunta. i acaba amb 1 pregunta oberta del grau de satisfacció dels monitors i dels participants. A la quarta secció, "Propostes de millora"(obj 3), hi ha 11 ítems de resposta breu on es demana als monitors quines millores proposen al programa. I finalment, un darrer apartat: "Observacions" on poden manifestar tot allò que no hagi quedat recollit al qüestionari. El qüestionari destinat als monitors es pot consultar a l'[annex 13, QD](#).

**\*QE: qüestionari destinat als caps d'estudis (QE)**

Després de la presentació dels objectius de la recerca per a la qual es demana la seva col·laboració, es sol·licita als caps d'estudis que identifiquin dades de l'escola i dades personals. Posteriorment se'ls presenta el qüestionari per recollir l'opinió dels alumnes que assisteixen als Tallers, d'acord amb les variables que es pretenen estudiar, i en funció de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats. La

Figura 22 presenta l'estructura del qüestionari destinat als caps d'estudis de les escoles on es realitzen els que han participat a la nostra recerca. El qüestionari als caps d'estudis (QE) té 76 ítems, està redactat en català.

**Figura 22***Estructura del qüestionari dirigit als caps d'estudis*

1. Dades generals:
  - a) Dades del Suport a la Tasca Escolar: descripció dels centres participants
  - b) característiques socioeducatives del centre segons els caps d'estudis.
    - a) El centre i aula
    - b) El perfil de les famílies segons la percepció dels C.E.
2. Dades Suport al Taller d'Estudi Assistit:
  - a) Descripció dels centres participants.
  - b) Millores i resultats obtinguts.
  - c) participació i integració social,
  - d) treball en xarxa,
  - e) desplegament, reconeixement i organització i funcionament
3. Propostes de millora
4. Observacions

L'instrument està dividit en 3 seccions amb la intenció d'avaluar els objectius proposats i un apartat final d'observacions. La primera secció "*Dades generals*". Després de dues preguntes tancades inicials per situar el nom de l'escola i la població on s'ubica, aquest apartat consta de dos subapartats

amb preguntes Likert que descriuen les característiques socioeducatives del centre: 12 preguntes en relació a les característiques del centre i l'aula (quant a metodologia, clima, recursos, expectatives....), i 9 preguntes referides a les dades socioeducatives de l'alumnat i les famílies del centre (recursos culturals i econòmics, participació i implicació de les famílies,...). El segon apartat "Dades Suport al Taller d'Estudi Assistit" afegeix informació a la descripció dels centres participants als Tallers (3 preguntes: una categòrica amb la possibilitat d'afegir "altres", una de selecció múltiple, i una dicotòmica), seguit de 10 preguntes d'escala Likert de valoració de les millores i resultats que ha significat l'assistència al Taller per als participants. Seguidament 5 preguntes Likert en relació amb la participació i integració dels infants i les seves famílies a l'escola i al barri (obj 1.2) i a les seves expectatives, de les quals 1 amb possibilitat de comentaris al respecte. En relació al treball en xarxa i a la coordinació (obj 1.4), es presenten 2 preguntes Likert amb possibilitat de comentaris al respecte. Aquest apartat acaba amb 9 ítems entorn el desplegament, reconeixement i organització i funcionament del programa (obj 2.1) que inclou 3 preguntes obertes, 1 pregunta dicotòmica amb possibilitat d'afegir "altres", 5 Likert amb opcions de com es fa la selecció dels alumnes que anirà al suport. 4 Likert en relació a objectius i 3 més en relació a recursos, amb possibilitat de comentaris al respecte. Acaba amb 1 Likert sobre el grau de satisfacció amb possibilitat de comentaris. A la tercera secció, "Propostes de millora", hi ha 12 ítems de resposta breu on es demana als monitors quines millores proposen al programa i una oberta "altres". Finalment, un darrer apartat: "Observacions" on poden manifestar tot allò que no hagi quedat recollit al qüestionari. El qüestionari destinat als caps d'estudis es pot consultar a [l'annex 13, QE](#).

**Les entrevistes:**

L'altre instrument emprat ha estat l'entrevista, que és una manera directa de recollida de dades en la qual es dóna una relació personal entre qui les recull i qui les ofereix. Per Del Rincón et al., (1995) l'entrevista és una de les estratègies més utilitzades per a obtenir informació en la investigació social, a la qual ofereix una perspectiva interna que permet interpretar comportaments a la vegada que constitueix una font de significat. Per això, hem escollit aquest instrument per a la mostra de representants de l'Administració directament relacionat amb els tallers ja que ens ha permès un diàleg obert i diversificat que complementa les dades obtingudes amb els qüestionaris, podent d'aquesta manera corroborar o no la informació primera atenent a les respostes coincidents o no coincidents. Però a més, segons Pawson (Tarabini i Curran, 2013) l'entrevista és la tècnica que permet identificar els fonaments implícits dels programes, per això ens adrecem als responsables dels programes, per escatir-ne els objectius dels mateixos, i alhora permet percebre possibles acords, desacords i contradiccions entre els agents encarregats de la seva concepció i implementació. La modalitat d'entrevista que hem fet servir és l'estructurada oberta, segons la classificació donada per (Patton, 2002), o semiestructurada, atenent al grau d'estructuració (Bisquerra, 2009; Latorre et al., 2003), on la redacció i seqüenciació de les preguntes és predeterminada i les entrevistes consten de les mateixes qüestions bàsiques i en el mateix ordre, tot i que en el moment de l'entrevista es pot canviar l'ordre de les preguntes si interessa per seguir el fil comunicatiu. Tanmateix, en deixar les preguntes obertes, l'entrevistat pot afegir aspectes que consideri de rellevant interès.

**L'entrevista F:**

A continuació presentem l'entrevista EF, per als/les LIC, elaborada a partir de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats. L'entrevistes consta de:

- Salutació inicial
- Explicació dels objectius de la recerca.

- Sol·licitud de dades d'identificació de l'entrevistat
- ubicació on es realitza el Suport
- Les 28 preguntes que es presenten són obertes, bàsicament valoratives del desenvolupament del programa.

L'entrevista EF per als/les LIC del territori que ens ha recomanat el Departament d'Ensenyament consta de 28 preguntes. Està formulada en català, d'acord amb les variables que es pretenen estudiar i en funció de les dimensions que corresponen als diferents objectius plantejats. Comença amb una salutació inicial i la presentació dels objectius de la recerca per a la qual es demana la seva col·laboració. També es sol·licita que identifiquin el curs d'escolarització dels alumnes que assisteixen al Taller.

### Figura 23

*Estructura de l'entrevista (EF):*

1. Dades generals: Àmbit territorial, cursos, calendari, horari i durada del STE
2. Accions específiques per afavorir la integració social d'infants i famílies,
3. Accions i estratègies per promoure competència lingüística en llengua catalana
4. Valoració del Funcionament del programa:
  - a) Relació i coordinació amb els agents del projecte: centre, famílies, monitors, i alumnes
  - b) Programació dels Tallers
  - c) Reconeixement projecte al centre i fora del centre. Dificultats implantació. Punts forts i febles del programa
  - d) Adequació dels recursos materials, personals i funcionals
5. Valoració personal del projecte i de la seva evolució
6. Propostes de millora

L'instrument E presenta les 28 preguntes seguides, que tot i no estar dividides en seccions, poden agrupar-se en diferents dimensions, com hem presentat a la Figura 23. La primera secció/ dimensió, "Dades generals", fa referència a l'àmbit territorial, cursos, calendari, horari i durada del STE. La segona, apunta a aquelles accions específiques que es porten a terme per afavorir la integració social d'infants i

famílies, un dels objectius del STE. La tercera dimensió es refereix a aquelles estratègies per promoure la competència lingüística en llengua catalana, un altre dels objectius del STE. La quarta dimensió entra ja de ple en el programa i la valoració del seu funcionament. Se n'especifiquen 4 apartats: un primer bloc de preguntes indaga sobre les relacions i la coordinació amb els diferents agents que intervenen al projecte i la implicació de la família als Tallers de STE; fa referència als monitors en relació a com s'escullen, quina formació se'ls ofereix, quin acompanyament se'ls fa, com es coordinen,..., i finalment com s'escullen els infants i quin seguiment se'ls fa). El segon bloc fa referència a la programació: criteris (compartits??) al territori sobre qui l'elabora, relació amb el currículum, i avaluació. Un tercer apartat està relacionat amb el reconeixement i importància que es dóna als STE, tant a l'escola com a l'entorn, així com els punts forts i els febles del programa i les dificultats per la seva implantació. El quart apartat versa sobre el grau d'adequació dels recursos (personals, materials i funcionals). La cinquena dimensió és la valoració que fan a nivell personal de la seva implicació en el projecte, així com també com valoren l'evolució i els resultats obtinguts en els STE. Finalment, se'ls demana quines propostes de millora proposen per optimitzar el programa. L'entrevista EF es pot consultar a [l'annex 13, EF](#).

## 2.5. Procediment

A continuació presentarem el procés metodològic seguit en el present estudi.

### Fase 1: Disseny de la Investigació. Elaboració i Validació dels Instruments

A partir de la recerca teòrica anteriorment esmentada, es va fer el disseny pròpiament dit de la investigació, definint primer els objectius que situaven els aspectes fonamentals que havien de configurar els qüestionaris i les entrevistes. Després, es van desglossar els objectius específics per a cada un d'ells, posteriorment es van elaborar les dimensions de cada un d'ells, i es va fer la selecció dels agents a qui anava destinat cada instrument, que serien els que aportarien la informació per donar resposta als objectius, tal com es mostra a la Taula 71.

Posteriorment es procedí a elaborar els cinc qüestionaris tenint en compte els objectius i les dimensions. Una vegada redactats els ítems de cada un dels qüestionaris i seleccionades les dades sociodemogràfiques considerades d'interès per a la recerca, es va portar a validar per tres experts, que van expressar el seu parer segons els criteris de suficiència, claredat i univocitat, coherència, pertinença, i rellevància. A continuació es procedí a realitzar les modificacions oportunes.

Així, per exemple, al QA (tutors) es demana que es concreti on parlen més català els infants, separar dues preguntes que es formulaven juntes en el reconeixement del STE i en els recursos per a l'organització del Taller; al QC, famílies, es demana deixar preguntes més obertes; al QD es proposa un canvi de verb: identificar en lloc d'analitzar... (vegeu comentaris dels jutges a [l'Annex 9.3](#)).

Paral·lelament, seguint els objectius i dimensions, s'havien elaborat les preguntes que havien de donar peu al guió de les entrevistes, destinades als responsables de l'Administració que vetllen pels STE. També van ser validades per les mateixes expertes.

## Fase 2: Selecció de la Mostra

Per poder accedir als participants, ens vam posar en contacte amb el Departament d'Educació, en concret amb la sra Gené Gordó, la sots-directora general de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa del Departament (2010-19). Ens van seleccionar 29 escoles de diferents punts del territori català que per les seves característiques podien aportar informació rellevant respecte al funcionament dels STE.

Seguidament, des del Departament d'Ensenyament es demanà als/les assessors/es LIC, com a responsables de coordinar el desplegament dels STE a nivell del territori, que contactessin amb les direccions dels centres a fi d'iniciar els tràmits, a les quals se'ls fa arribar una carta de la doctoranda ([Annex 3](#)) per explicar els objectius de la investigació.



En funció dels objectius generals i específics i de les dimensions, es busca quin destinatari pot ser el millor informant al respecte, tal com queda palès a la Taula 70.

És important tenir en compte la dificultat que suposa l'obtenció de dades atenent els passos que cal donar des del primer contacte amb els LIC i els equips directius dels centres educatius per aconseguir el permís fins a la recollida dels qüestionaris complimentats. Es va demanar el consentiment per participar a la recerca (Annex [7](#) i [8](#)).

### Fase 3: Aplicació dels Instruments de Recollida de Dades

Els LIC contacten amb els equips directius corresponents per obtenir el seu vist-i-plau. Se'ls fa arribar una carta via correu electrònic explicant els objectius de la investigació, amb els enllaços als qüestionaris en format formulari de Google.

A cada centre, segons la seva pròpia idiosincràsia, s'han fet arribar de diferent manera: o a través dels LIC, o a través de la direcció del centre. De la mateixa manera, cada escola ha establert segons el seu propi tarannà la manera de fer arribar els qüestionaris als destinataris: infants i els seus pares, monitors i tutors, i caps d'estudi.

Els qüestionaris es fan arribar als mestres i monitors en formulari Google, acompanyats d'una carta per explicar-los els motius de la recerca, remarcant la necessitat de la seva col·laboració i garantint l'anonimat de les dades obtingudes. La carta indicava el termini per complimentar el qüestionari. Els monitors van rebre també els qüestionaris dels nens, els quals respondrien durant una de les sessions del Taller. A les famílies se'ls faria arribar en format paper, i el retornarien al centre mitjançant els fills. Cal remarcar que, com molts dels estudis sobre participació realitzats mitjançant enquestes, aquesta investigació va tenir poques respostes.

Els períodes de recollida de dades del qüestionari van ser el tercer trimestre del curs 2016-17. En rebre poques respostes, vam tornar-ho a demanar al final del curs 2017-18.

#### Fase 4: Anàlisi, Tractament i Interpretació de les Dades

Dels qüestionaris i entrevistes.

##### ***Dades Obtingudes a Través dels Qüestionaris***

Els qüestionaris es van passar abans que s'acabés el curs, a fi de poder realitzar una valoració de tot el procés seguit durant el mateix curs. Atès que el primer any van respondre poques escoles, es va tornar a repetir el procediment la primavera següent.

Per a l'anàlisi estadística de les dades obtingudes a partir dels qüestionaris s'ha diferenciat entre característiques categòriques (aquelles que serveixen per classificar els registres entre grups o categories) i característiques quantitatives (aquelles que es poden mesurar a partir d'una escala definida).

S'ha realitzat l'anàlisi descriptiva univariada per a totes les variables de la base de dades:

- En el cas de variables categòriques es presenten el gràfic de barres i el recompte i percentatge de cada categoria de la variable.
- En el cas de les variables quantitatives es presenta una Taula amb els estadístics descriptius bàsics (N, mean, STD).

L'anàlisi estadística ha estat realitzada amb el software SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.

No hem presentat cap contrast (comparació estadística).

##### ***Dades Obtingudes a Través de les Entrevistes***

Les entrevistes es van efectuar quan ja havien acabat les classes, però abans de l'estiu, pel mateix motiu. Es van fer individualment, amb una durada mitjana de 50 minuts i l'enregistrament de la informació es va fer mitjançant cinta magnetofònica o telèfon mòbil. Totes les entrevistes van ser realitzades i transcrites per mi mateixa, fet important perquè, en buidar la conversa, el fet d'haver-hi participat presencialment permet recordar el context comunicatiu en què s'han donat les diverses explicacions.

Les diferents respostes a les preguntes realitzades s'han anat agrupant, segons criteris comuns, en categories. Després, dintre de cada categoria, s'han creat les diferents subcategories segons les respostes obtingudes, tenint en compte la naturalesa d'aquestes i els objectius de la recerca.

Tant la transcripció com les subcategories es mostren a l'Annex 14a, [14b](#) i [14c](#).

### Fase 5: Conclusions i Prospectiva

Un cop recollides totes les aportacions als qüestionaris fetes pels nens, pares, tutors, monitors i caps d'estudis dels diferents centres, i fetes les entrevistes als responsables dels assessors LIC, primer s'ha analitzat la concordança o no de les respostes donades entre els diferents participants als STE i després s'han redactat les conclusions generals com a resum de les conclusions parcials, fent especial èmfasi a les propostes de millora dels STE.

Aquesta tesi ens aporta la visió interna de tots els agents implicats en el desenvolupament dels STE així com la dels responsables de l'Administració, quant a la valoració del funcionament, però creiem interessant copsar les propostes de millora que s'apunten des de tots els agents.

El contrast de parers entre tots els implicats ens permet verificar dades i analitzar aspectes d'acord i desacord que poden influir en el funcionament i aprofitament dels Tallers. Tot plegat, amb l'ànim de millorar un projecte educatiu que beneficiï els infants en risc d'exclusió, amb la implicació de les seves famílies i els mestres, i el suport de l'Administració.

Aquestes conclusions ens han donat peu a redactar unes recomanacions i propostes per incrementar la comunicació i la col·laboració de tots els agents implicats i algunes mesures pedagògiques i organitzatives, especialment monitors i tutors, com a manera d'avançar vers una educació de major qualitat, per augmentar les possibilitats d'èxit escolar dels infants en risc d'exclusió i per incentivar l'obertura del centre al barri i a la localitat amb activitats de caire social o festiu,

adreçades a fomentar una comunitat més cohesionada i cooperativa. Així mateix, pensem en un treball en xarxa dels centres amb altres centres educatius i institucions de l'entorn proper en el marc dels Plans Educatius d'Entorn, amb la finalitat de trobar elements qualitius de creixement que afavoreixen la inclusió, entenent aquesta com la primera i fonamental tasca educativa. La proposta de combinació de Pràcticum i monitoratge dels Tallers, com veurem, va en aquesta línia.

## 2.6. Dimensió Ètica

Aquest treball de camp, pel que fa al disseny i al desenvolupament i a l'avaluació, contempla la dimensió ètica com un element constitutiu que contribueix a la transparència de l'estudi. Més enllà de respectar els principis ètics de tota recerca en què participen persones, s'ha vetllat pel compliment dels estàndards de la recerca i la innovació responsable (RRI) que, actualment, es prenen en consideració en el marc de la Unió Europea. Els principis fonamentals que es preserven en tot moment són:

a) Principi de beneficència: garantia que les persones participants no sofreixen danys, no s'utilitza la relació per perjudicar-los en cap sentit, els beneficis resultants de la recerca es fan extensius als subjectes i la relació risc-benefici és justificable.

b) Principi de respecte a la dignitat humana: es compleix amb el dret a l'autodeterminació que comporta la participació voluntària i amb el dret al coneixement sense restriccions sobre la naturalesa de l'estudi.

c) Principi de justícia: es fa efectiu el dret a un tracte just i equitatiu que respecta tant la participació voluntària com la no participació, la no discriminació per cap causa, la possibilitat de contactar amb la doctoranda, el dret a un tracte respectuós i l'accés a la informació amb total transparència. També es compleix amb el dret a la privacitat i es manté la confidencialitat en el tractament de dades. El consentiment informat s'obté explicant clarament l'abast de la recerca:

finalitats, condicions de la seva participació, propòsit científic de l'estudi, tipologia de dades que se sol·liciten, la natura, compromís i duració de l'estudi i l'afiliació dels membres de l'equip de recerca, els procediments de selecció de la mostra i els procediments que es duen a terme, els riscos, costos i beneficis potencials, la garantia de confidencialitat, el consentiment voluntari, la possibilitat de retirar-se quan ho desitgi i l'ús de la informació de contacte.

d) Subjectes vulnerables: en el cas dels infants, el consentiment a participar en la recerca el faciliten els pares o tutors legals.

En definitiva, s'ha adoptat la perspectiva de la RRI que implica un compromís de responsabilitat social amb totes les parts implicades en la recerca i amb la societat en el seu conjunt, pensant en els beneficis públics de la investigació.

### **CAPÍTOL 3: RESULTATS I DISCUSSIÓ**

En aquest apartat mostrem els resultats obtinguts a la nostra recerca. Els presentem per objectius, tal com també estaven formulats els qüestionaris i entrevistes que hem realitzat.

Dels tres objectius de la tesi:

1. Comprovar l'assoliment dels objectius del programa STE.
2. Valorar la implementació del STE.
3. Formular propostes de millora.

El primer, "Comprovar l'assoliment dels objectius del programa STE", se subdivideix en quatre:

- 1.1. Analitzar la percepció de millora del rendiment escolar dels alumnes assistents al programa STE.
- 1.2. Estudiar la participació i integració a l'escola i al barri dels alumnes i de les seves famílies.
- 1.3. Identificar la promoció i l'ús del català.
- 1.4. Analitzar el treball en xarxa que es realitza en el territori.

### **3.1. Comprovar l'Assoliment dels Objectius del Programa STE.**

#### **3.1.1. Analitzar la Percepció de Millora del Rendiment Escolar dels Alumnes Assistents al Programa STE**

Aquest és el primer dels objectius per comprovar l'assoliment dels objectius del STE, l'1.1. Es refereix a la consideració global sobre la millora general de l'alumne pel que fa al seu rendiment acadèmic, recollint la percepció dels agents implicats en el STE sobre l'evolució d'aquest rendiment acadèmic.

S'han considerat les següents dimensions:

1.1.1. Valoració sobre la percepció de la millora dels alumnes assistents al programa STE:

“Millora general”, “millora acadèmica” i “augment de la motivació”.

1.1.2. Millora dels aprenentatges curriculars instrumentals: “llengua (lectura, escriptura i ortografia)” i “matemàtiques”.

1.1.3. Hàbits d'estudi i permanència: “organització i presentació de tasques”, “puntualitat”, “absentisme” i “abandonament del programa”.

1.1.4. Competències personals: “sentir-se més a gust a l'escola”, “relacions amb els companys i la mestra”, “optimisme”, “seguretat en si mateix”, “comportament”.

Per assolir aquest objectiu, hem preguntat a tots els implicats si percebien millora en els infants assistents, a nivell general, curricular, d'hàbits de treball i actitudinal. Així queda recollit a l'apartat “Percepció global de la millora dels alumnes assistents al STE”, a fi que ens permeti perfilar el grau d'acompliment d'aquest objectiu segons les respostes obtingudes.

**Taula 72**

*Percepció global de la millora dels alumnes assistents al programa STE segons els diferents agents*

3.1.1. Percepció global de la millora dels alumnes assistents al STE segons els diferents agents						
	Tutors	Infants	Famílies	Monitors	CE	LIC
3.1.1.1. Percepció global de la millora dels alumnes	✓	✓	✓	✓		✓
3.1.1.2. Aprenentatges curriculars instrumentals		✓		✓	✓	✓
3.1.1.3. Hàbits d'estudi i permanència	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.1.1.4. Competències personals	✓	✓	✓	✓	✓	

Veurem ara cada una de les dimensions per separat, comparant les aportacions dels diferents agents.

### **3.1.1.1. Valoració sobre la Percepció de la Millora dels Alumnes Assistents al Programa STE**

En aquest apartat els implicats valoren l'evolució dels infants des que assisteixen al Taller, en relació amb:

- a) millora en general,
- b) millora acadèmica general, i
- c) millora de la motivació.

Per conèixer la percepció sobre la valoració general quan es fa el STE, s'ha preguntat, a partir dels instruments dissenyats *ad hoc*, a tutors, infants, famílies, monitors i LIC.

Els ítems valorats pels tutors/monitors han estat valorats sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes/famílies són dicotòmics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:



**Taula 73**

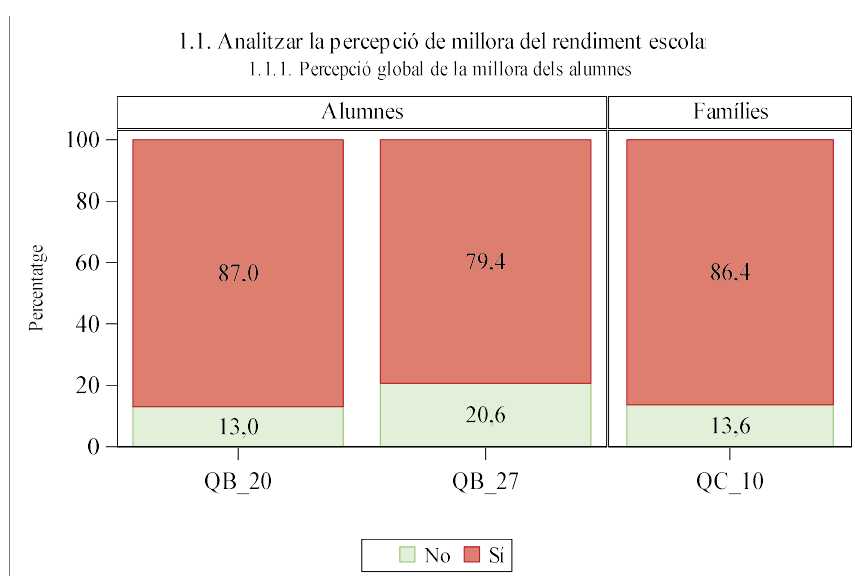
*Percepció de la millora dels alumnes assistents al programa STE*

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
1.1.1. Percepció global de la millora dels alumnes	Tutors	QA_01	Millora general	42	56,7 (STD=24,2)
		QA_02	Millora rendiment acadèmic	42	54,8 (STD=24,2)
		QA_03	Motivació	43	62,8 (STD=28,1)
	Alumnes	QB_20	Seguiment classes	131	87,0 (STD=33,7)
		QB_27	Millora notes	131	79,4 (STD=40,6)
	Famílies	QC_10	Seguiment classes	66	86,4 (STD=34,6)
	Monitors	QD_01	Millora general	21	70,5 (STD=16,3)
		QD_02	Millora rendiment acadèmic	20	61,0 (STD=21,0)
		QD_03	Motivació	21	66,7 (STD=24,8)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 24**

*Percepció global de la millora dels alumnes*



- La mitjana en la percepció de la millora general en el cas dels tutors és de 56,7 (STD=24,2); en canvi, en els monitors aquesta mitjana és de gairebé 15 punts superior, 70,5 (STD=16,3), És a dir, s'observa que tant per als tutors com pels monitors s'ha percebut una millora general; tanmateix, per als monitors aquesta percepció ha estat més evident.
- La mitjana en la percepció de la millora en el rendiment acadèmic en el cas dels tutors és de 54,8 (STD=24,2) i en el cas dels monitors de 61 (STD=21). La mitjana en els monitors és més de cinc punts superior a la dels tutors.
- Un 87% d'alumnes creuen que els ha estat més fàcil seguir les classes des que assisteixen als Tallers, i un 86,4% de les famílies també ho afirmen.
- Un 79,4% dels alumnes afirmen que estan tenint millors notes.
- Finalment, quant a la percepció de la motivació, en el cas dels tutors és de 62,8 (STD=28,1) i en el cas dels monitors és de 66,7 (STD=24,8).

La major part de les famílies considera que els seus fills *“aprenen més i entenen millor les classes”* ja que *“els monitors els donen una ajuda que a casa no poden rebre”* i *“milloren la seva actitud”* (atenció, respecte...). I la major part d'alumnes consideren que anar al Taller els facilita el seguiment en les classes i l'obtenció de millors notes: *“perquè rebo ajuda, em donen explicacions”, “veig progressos, he millorat les meves notes, aprenc més”*). A ulls dels infants i les famílies, doncs, el STE es dibuixa com un instrument útil per a l'èxit escolar.

Les dades de l'estudi de l'impacte del programa PROA (Ministerio de Educación, 2012) aporten unes dades semblants a les del STE: un 76% d'alumnes del PROA consideren que el programa els ha ajudat molt en l'aprenentatge. S'ha comparat aquest percentatge amb el d'alumnes del STE que han indicat que estan obtenint millors notes (QB\_27), un 79.4%, i no es detecten diferències estadísticament significatives entre ambdós percentatges (Chi-Square=0,83; p\_valor=0,36).

És llàstima no haver pogut accedir a les qualificacions dels estudiants que han respost els qüestionaris, ja que per protecció de dades no ens ha estat permès. De totes maneres, caldria qüestionar-se com és que els monitors, que són els que estan seguint el dia a dia dels participants, ajudant els infants a gestionar les dificultats que plantegen, són els que ho valoren millor; en canvi els tutors, que són els que haurien de veure els resultats a l'aula, ho valoren menys. Podria ser per poca coordinació entre ells per conèixer amb més detall les necessitats dels infants i els avenços que es produeixen. Potser els tutors haurien de fer demandes més explícites. Potser els tutors haurien de fer més seguiment de cada un dels assistents als Tallers. Hi ha coordinació entre ells? Els monitors reben la informació necessària per poder fer propostes adequades a les necessitats dels diferents participants? També ens podem preguntar, com veurem més endavant, sobre si hi ha programació dels Tallers i, si n'hi ha, qui la fa.

La motivació suposa un dels elements més importants en el procés d'ensenyament aprenentatge. Per aquest motiu, els resultats obtinguts fan del STE una eina útil per al desenvolupament escolar. La neurociència ha evidenciat que la combinació de curiositat i motivació provoca aprenentatge d'una forma natural (Mora, 2013). Cal, doncs, oferir propostes riques que provoquin l'activació de les àrees cerebrals implicades en l'aprenentatge (Jensen, 2010; Torreguitart i Carballo, 2016). En aquest sentit, assistir a l'escola és important per als infants en situació de risc sociocultural ja que si adquireixen aquest plaer d'aprendre i viuen experiències d'aprenentatge emocionalment positives i de relació amb els altres, això els facilitarà continuar aprenent la resta de la seva vida. Caldrà analitzar si les propostes que s'ofereixen al Taller són suficientment interessants per atraure l'atenció i motivar els infants.

Els resultats obtinguts són coherents amb els de les recerques presentades en el marc teòric, els quals mostren la millora en els resultats acadèmics en general dels participants a activitats extraescolars, una motivació acadèmica més elevada i actituds positives cap a l'aprenentatge

(Bostonbeyond.org, 2018; González Motos, 2016; Kidron i Lindsay, 2014; Lee et al., 2014; Shulruf, 2010).

En síntesi, la percepció sobre la millora dels infants que assisteixen al STE és bona però cal seguir treballant-hi.

### 3.1.1.2. Millora dels Aprenentatges Curriculars Instrumentals

En aquest apartat ens interessem per la percepció dels assistents en relació amb la millora dels participants al Taller en aspectes curriculars, en concret l'àmbit lingüístic (lectura, escriptura, i ortografia) i el matemàtic. La qüestió lingüística és recollida per diversos ítems ja que es considera una competència essencial en les bases del desenvolupament de l'ensenyament-aprenentatge dels infants.

Els ítems valorats pels monitors/caps d'estudis han estat valorats sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes són dicotòmics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

#### Taula 74

##### Millora dels aprenentatges curriculars instrumentals

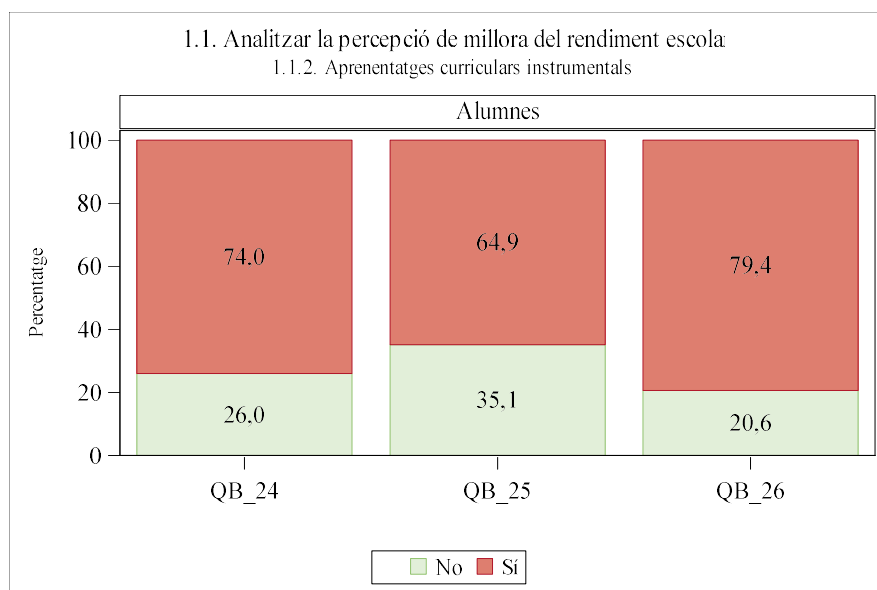
	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
3.1.1.2. Aprenentatges curriculars instrumentals	Alumnes	QB_24	Millora en lectura	131	74,0 (STD=44,0)
		QB_25	Millora en escriptura i ortografia	131	64,9 (STD=47,9)
		QB_26	Millora en matemàtiques	131	79,4 (STD=40,6)
	Monitors	QD_04	Millora en lectura	18	54,4 (STD=19,2)
		QD_05	Millora en escriptura	19	60,0 (STD=24,9)
		QD_06	Millora en ortografia	18	58,9 (STD=23,2)
		QD_07	Millora en matemàtiques	20	65,0 (STD=25,0)
	Caps d'estudis	QE_30	Assoliment competències curriculars	21	51,4 (STD=17,4)
		QE_32	% alumnes que promocionen	22	87,3 (STD=15,8)
		QE_33	% alumnes que no promocionen	22	9,1 (STD=10,2)

Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)
	QE_35 % promocionats amb totes les assignatures superades	21	61,9 (STD=20,9)
	QE_36 % promocionats amb una assignatura pendent	21	30,5 (STD=21,6)
	QE_37 % promocionats amb dues assignatures pendents	21	19,0 (STD=16,1)
	QE_38 % promocionats amb llengua pendent	21	21,0 (STD=18,4)
	QE_39 % promocionats amb matemàtiques pendent	21	17,1 (STD=13,1)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 25**

*Aprentatges curriculars instrumentals*



- Segons els alumnes, el 74% consideren que hi ha millora en la lectura, el 64,9% en l'escriptura i l'ortografia, i el 79,4% en matemàtiques. Els alumnes consideren que han millorat en els diferents aspectes principalment perquè al Taller han treballat els aspectes per poder millorar, i també gràcies al seu esforç.

- Segons els monitors, la mitjana de millora en lectura, escriptura i ortografia se situa entre 54 i 60. La mitjana de millora en matemàtiques és lleugerament superior 65 (STD=25).
- Segons els caps d'estudis, la mitjana de l'assoliment de competències curriculars és de 51,4 (STD=17,4). La mitjana d'alumnes que promocionen és del 87,3% (STD=15,8). La mitjana d'alumnes promocionats amb totes les assignatures superades és superior al 60%. La mitjana d'alumnes promocionats amb llengua pendent és del 21% (STD=18,4) i amb matemàtiques pendent és del 17,1% (STD=13,1).

En la mateixa línia que a l'apartat anterior, s'aprecia una millora, però hi ha un percentatge que no progressa. Caldria pensar potser en altres estratègies metodològiques per acostar-se a aquests infants. Caldria veure si al Taller segueixen fent el mateix que estan fent des de les 9 h del matí, i potser no entenen res. En aquest sentit, un LIC remarcava com és d'important que les propostes didàctiques siguin adequades a la realitat dels infants. Si els assistents són de famílies nouvingudes, els seus referents culturals són molt diferents dels d'aquí, i cal ajudar a donar-los significat al que es treballa a l'aula, partint del seu món, perquè puguin fer aprenentatges significatius. Afirmava que *"els estudis diuen que calen quatre o cinc anys per entendre el significat cultural que hi ha darrere el codi lingüístic. (...) Des de l'ILEC (impuls lectura) ja es predica el canvi de metodologia, treballar currículums multiculturals, oferir bastides perquè ningú quedi despenjat, però es molt difícil perquè costa canviar. S'ha de valorar la seva motxilla cultural. Són importants el plurilingüisme i pluriculturalisme ja que, si no, acaben tots en pla individual (PI), perquè van quedant enrere i ja no atrapen els altres. A molts els manca vocabulari. El nivell B1 de llengua són mil paraules, que sovint les assoleixen, però quan toca llenguatge de continguts específics es perden. Aleshores els monitors s'adonen que han d'anar a treballar aspectes bàsics, anteriors als deures que tenen. Entre els deures i la base, fan el que poden"*. La majoria d'assistents als Tallers, tot i haver nascut aquí, amb les llengües familiars, respon al seu món cultural. Però no només cal vetllar per les diferents realitats culturals de l'aula, sinó pels diferents estils

d'aprendre, buscant activitats que, sempre responent als objectius del STE, s'adeqüin a la diversitat del grup. Un altre LIC explica que feien jocs on compraven i tornaven el canvi, perquè van veure que d'aquesta manera entenien millor els continguts a treballar.

És important destacar l'observació en l'àmbit lingüístic i matemàtic, ja que són dos pilars fonamentals per a l'aprenentatge. Si aquestes àrees no estan ben assentades, els aprenentatges posteriors poden caure al buit en no establir connexió amb els coneixements anteriors, i l'alumne, lluny d'aprendre, va desenganxant-se del sistema, i aquesta desafecció pot acabar en fracàs escolar. És per això que les recerques consideren tan important consolidar bé aquestes àrees instrumentals (Bonal i Tarabini, 2013; Marchesi, 2004). La recerca revela que els alumnes amb un rendiment baix als 15 anys tenen més risc d'abandonar completament els seus estudis, participen poc o gens a nivell social, troben més dificultats per incorporar-se al mercat laboral, ocupen llocs menys qualificats, reben menor remuneració i tenen poques possibilitats de promoció (Mirete et al., 2015; Riudor, 2011).

Segons la recerca, els infants i els joves que participen en programes extraescolars de qualitat milloren significativament les competències en l'àmbit acadèmic i psicosocial (Kidron i Lindsay, 2014; Lee et al., 2014; Shulruf, 2010; González Motos, 2016; Bostonbeyond.org, 2018). Com hem pogut veure, els infants que assisteixen al STE milloren en els resultats acadèmics en general i especialment en matemàtiques i lectura, estan més motivats acadèmicament i amb actituds positives cap a l'aprenentatge. Per a molts alumnes assistir a l'escola no és gens interessant i, a mesura que passen els cursos, se'ls fa cada vegada més difícil seguir (Tarabini, 2015). Iniciatives com el STE són cabdals per evitar la desafecció i l'abandonament prematur.

Els estudis internacionals fa temps que senyalen que, en lloc de repetir curs (no promocionar), és millor prevenir dificultats d'aprenentatge, potenciar la intervenció primerenca i garantir el suport individualitzat a tots els estudiants (Väljörvi i Sahlberg, 2008). En aquesta línia,

Brophy (2006) considera que l'estratègia hauria de ser la promoció automàtica, sempre que es complementi amb diverses iniciatives que estiguin dissenyades específicament per ajudar els estudiants amb dificultats per aconseguir nivells acceptables, com intervencions primerenques, instruccions correctives, participació dels pares, entre d'altres. També l'OECD (2014) assenyalava mètodes alternatius, com el reforç personalitzat, per ajudar els estudiants que presenten problemes per seguir les matèries: dedicar temps addicional als alumnes que es queden enrere, adaptar l'ensenyament a les seves necessitats perquè puguin assolir el nivell dels seus companys i focalitzar aquests esforços allà on més ho necessiten és una estratègia molt més efectiva que la repetició, per ajudar els estudiants amb dificultats acadèmiques o de comportament (Bergós, 2014). Aquest és l'objectiu que pretén el STE: donar eines als infants que tenen més dificultats per no desenganxar-se del ritme de la classe i evitar quedar-se enrere i, sobretot, evitar haver de repetir curs.

### **3.1.1.3. Hàbits d'Estudi i Permanència**

Distingim en aquest apartat per una banda, com els assistents s'organitzen les tasques, si van acostumant-se a fer servir l'agenda i la segueixen, si van identificant la necessitat de fer els deures, i per una altra banda, la presentació de tasques, entenent que prèviament s'han realitzat –algunes vegades al Taller–, i que es porten a classe quan toquen, de manera que els permet seguir amb més facilitat el dia a dia escolar. També si es produeix absentisme a l'abandonament del programa per part dels assistents.

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes/famílies són dicotòmics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:



Taula 75

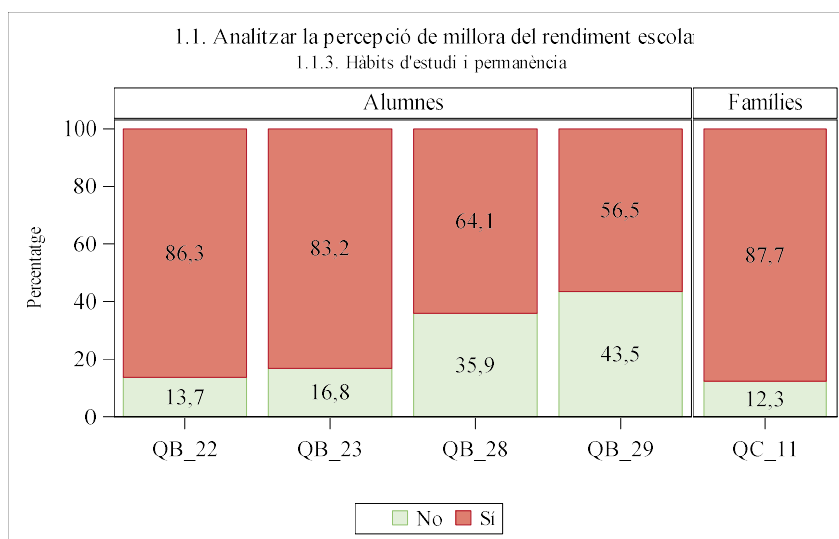
## Hàbits d'estudi i permanència

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
3.1.1.3. Hàbits d'estudi i permanència	Tutors	QA_05	Millora en organització	41	57,1 (STD=26,3)
		QA_06	Millora en presentació a temps	38	59,5 (STD=27,3)
		QA_07	Millora en puntualitat	35	50,3 (STD=33,7)
		QA_08	Reducció absentisme	29	37,2 (STD=37,3)
		QA_15	Augment abandonament	39	12,3 (STD=25,8)
	Alumnes	QB_22	Millor organització	131	86,3 (STD=34,6)
		QB_23	Deures a temps	131	83,2 (STD=37,5)
		QB_28	Més assistència	131	64,1 (STD=48,1)
		QB_29	Puntualitat classe	131	56,5 (STD=49,8)
	Famílies	QC_11	Deures al dia	65	87,7 (STD=33,1)
	Monitors	QD_09	Millora en organització	18	70,0 (STD=18,5)
		QD_10	Millora en presentació a temps	18	66,7 (STD=21,7)
		QD_11	Millora en puntualitat	17	75,3 (STD=24,0)
		QD_12	Reducció absentisme	18	74,4 (STD=16,5)
		QD_19	Augment abandonament	21	10,5 (STD=16,3)
Caps d'estudis	QE_34	% alumnes que abandonen	21	1,9 (STD=6,0)	

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria.

Figura 26

## Hàbits d'estudi i permanència



- La mitjana en la millora en l'organització és del 57,1 (STD=26,3) en els tutors; en els monitors és del 70 (STD=18,5) i en els alumnes és del 86,3 (un 86,3% dels alumnes creuen que s'organitzen millor). De fet, la mitjana de la millora en presentació a temps és del 59,5 en els tutors, i del 66,7 en els monitors. En els tres nivells estudiats s'observen millores substancials en la organització i presentació de tasques.
- Pel que fa a la puntualitat, les mitjanes són 50,3 en tutors, 75,3 en monitors i 56,5 en alumnes (un 56,5% dels alumnes afirmen que arriben més puntuals a classe). Globalment s'observen millores, tot i que els nivells amb menys valoració de la millora són els tutors i els alumnes.
- Pel que fa als deures al dia: el 83,2% dels alumnes afirmen que porten els deures a temps, i el 87,7% de les famílies afirmen que els infants porten els deures al dia.
- La reducció de l'absentisme es percep molt diferent entre tutors i monitors, la mitjana de la reducció de l'absentisme segons els monitors és del 74,4 i en els tutors és 40 punts inferior: 37,2. Pel que fa a la mitjana de la percepció de l'augment de l'abandonament segons tutors i monitors se situa entre 10 i 13, és a dir, molt baix. Finalment, per als caps d'estudis la mitjana del percentatge d'abandonament és d'un 1,9% (STD=6).

Generalment, els tutors valoren en molt menor mesura la millora en els diferents aspectes considerats. Sobretot en el cas de la reducció de l'absentisme, que és 40 punts menor que segons els monitors. Tot això ens fa pensar que, encara que els tutors són els que veuen dia a dia els infants a l'aula, potser els és més complex identificar els assistents al STE ja que es barregen amb la resta de grup classe. En canvi, la percepció dels monitors es basa exclusivament en aquests infants, que són un grup reduït d'alumnes.

Els principals motius esmentats pels infants respecte a la millora dels hàbits d'estudi i permanència són que *"m'han ajudat i m'han ensenyat com d'organitzar-me amb carpetes, agenda, horaris"* i *"gràcies a l'ajut que rebo al Taller ho entenc més"*. Els principals motius esmentats per les

famílies respecte a aquestes millores són *“allà té més ajuda, a casa no sabem català”, “allà es concentra més”* i *“ara té més eines per poder portar els deures al dia”*.

Algunes vegades, no fer els deures no és per irresponsabilitat sinó per dificultat, és no entendre la tasca que se'ls demana. El Taller es mostra com un espai on es donen eines als infants per poder portar els deures més al dia i adquirir tècniques d'estudi. Els Tallers del STE donen eines als infants per millorar la seva organització i realització de tasques escolars, els ajuden a ser més puntuals i a faltar menys a classe. Tot i que els resultats no són excel·lents, són eines que donen poder als infants i els acosten a l'èxit escolar. Podria ser que aquest fos el motiu de la seva satisfacció, que es traduiria en puntuacions més altes que les dels altres agents.

Pel que fa a l'augment de l'abandonament, és baix; segons tutors i monitors, se situa entre 10 i 13. Dels LIC, tan sols un (25%) ha especificat que hi ha abandonament del programa (caldrien més observacions o major sensibilitat al grau d'abandonament per tal de poder quantificar-ho correctament). Els LIC consideren que a vegades la població no respon, les famílies són poc constants, així com que alguns són convidats a plegar per manca d'interès. En paraules dels propis monitors, l'abandonament dels inscrits és degut sobretot al *mal comportament d'aquests*. El programa explicita la necessitat d'implicació en els Tallers, de tenir bon comportament. No seguir les normes és, doncs, motiu d'expulsió. Val a dir, però, que la majoria ha seguit amb interès el programa: *Al ser un grup petit i tenir un suport més personalitzat, han anat comprovant que els resultats milloraven i, per tant, estaven més contents i motivats*. Que hi hagi poc abandonament vol dir que els assistents valoren com a beneficiosa la seva assistència.

Com ja hem assenyalat en el marc teòric, l'absentisme és un dels principals problemes del sistema educatiu espanyol i català, sobretot centrat en contextos vulnerables amb risc d'exclusió social, i per aquest motiu valorem com a molt significativa la percepció dels monitors. En aquest cas tots els monitors valoren, en major o menor grau, que els STE contribueixen a reduir l'absentisme

escolar. Les dades d'assistència al STE mostren que hi ha poc abandonament del programa. Els STE es poden considerar mesures addicionals de suport al currículum ja que acrediten un impacte positiu en la reducció de l'absentisme i allunyen el posterior AEP, i són més efectives si s'implementen de manera primerenca i preventiva perquè és més eficaç per als alumnes (Ferrer-Esteban, 2019; Fundació Bofill, 2020).

#### 3.1.1.4. Competències Actitudinals

A continuació, després d'haver vist les competències generals i acadèmiques, podem veure si els assistents als Tallers del STE milloren les seves competències actitudinals: se'ls pregunta sobre sentir-se més a gust a l'escola, les relacions amb els companys i amb la mestra, l'optimisme i la seguretat en un mateix i sobre el comportament.

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes/famílies són categòrics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 76**

#### Competències actitudinals

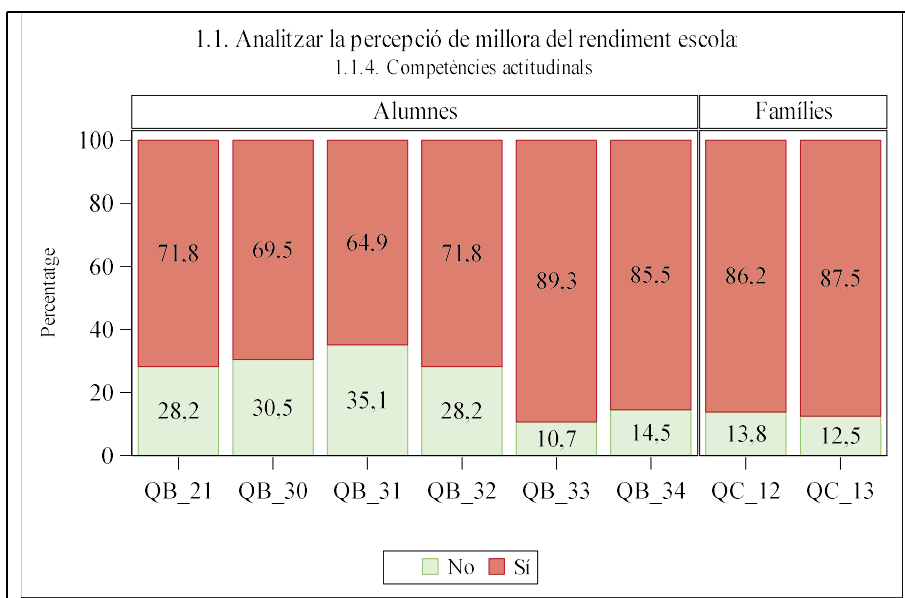
	Nivell	Ítem	Pregunta	N	Mitjana (STD)
1.1.4. Competències actitudinals	Tutors	QA_04	Millora comportament	40	54,0 (STD=26,1)
		QA_09	Anar més a gust a l'escola	39	60,0 (STD=28,3)
		QA_10	Millora relació companys	38	53,2 (STD=28,0)
		QA_11	Millora relació mestres	40	57,0 (STD=25,8)
		QA_12	Millora optimisme estudis	41	60,0 (STD=24,9)
		QA_13	Millora seguretat	41	59,5 (STD=27,7)
	Alumnes	QB_21	Millora comportament	131	71,8 (STD=45,2)
		QB_30	Anar més a gust a l'escola	131	69,5 (STD=46,2)
		QB_31	Millora relació companys	131	64,9 (STD=47,9)
		QB_32	Millora relació mestres	131	71,8 (STD=45,2)

Nivell	Ítem	Pregunta	N	Mitjana (STD)
Famílies	QB_33	Millora optimisme estudis	131	80,2 (STD=40,0)
	QB_34	Millora seguretat	131	85,5 (STD=35,3)
	QC_12	Millora relació mestres	65	86,2 (STD=34,8)
	QC_13	Millora relació companys	64	87,5 (STD=33,3)
Monitors	QD_08	Millora comportament	20	64,0 (STD=27,2)
	QD_13	Anar més a gust a l'escola	19	80,0 (STD=18,9)
	QD_14	Millora relació companys	18	80,0 (STD=13,7)
	QD_15	Millora relació mestres	17	81,2 (STD=15,0)
	QD_16	Millora seguretat	18	81,1 (STD=18,8)
	QD_17	Millora optimisme estudis	19	75,8 (STD=12,6)
Caps d'estudis	QE_31	Assoliment de les competències actitudinals	22	60,0 (STD=16,3)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 27**

*Competències actitudinals*



- La mitjana en la millora produïda en relació amb anar més a gust a classe segons els tutors és de 60 (STD=28,3), i 20 punts per sobre en els monitors: 80 (STD=18,9). Entre les

valoracions dels tutors i monitors, hi ha els alumnes, un 69,5% dels quals indiquen que van més a gust a classe.

- La relació amb els mestres millora segons els tutors amb una mitjana de 57 (STD=25,8), segons els monitors aquesta percepció és 23 punts superior: mitjana de 81,2 (STD=15). Segons els mateixos alumnes i les famílies, s'obté que més d'un 80% de cadascun dels col·lectius indiquen que hi ha una millora en la relació amb els mestres. La millora en la relació amb els companys de classe va en el mateix sentit: la mitjana en els tutors és de 53,2 (STD=28), en els monitors és de 80 (STD=18,9). Un 64,9% d'alumnes i un 87,5% de les famílies, la major percepció de millora, indica que hi ha millora dels infants en la relació amb els companys de classe.
- Pel que fa a la millora en l'optimisme en els estudis, la mitjana de la percepció segons els tutors és de 60 (STD=24,9), en canvi segons els monitors aquesta mitjana és 15 punts superior 75,8 (STD=12,6). Finalment, el col·lectiu amb major percepció de la millora de l'optimisme és en els alumnes, on el 80,2% ha indicat que ha millorat en l'optimisme en els estudis.
- La mitjana en la percepció de la seguretat en si mateix segons els tutors és del 59,5 (STD=27,7), segons els monitors és del 81,1 (STD=18,8). Finalment, el 85,5% d'alumnes indiquen que se senten més segurs de si mateixos.
- La mitjana en la millora del comportament és del 54 (STD=26,1) en els tutors, del 64 (STD=27,2) en els monitors, i en els alumnes és del 71,8 (un 71,8% dels alumnes indiquen que tenen millor comportament).
- Quant als caps d'estudis, cal dir que la mitjana de la valoració de l'assoliment de competències actitudinals és de 60 (STD=16,3).

S'observen millores en tots els aspectes valorats en major i menor mesura, essent els monitors i les famílies qui més bé valoren les millores, i els tutors qui valoren en menor grau aquestes millores.

L'assistència al STE els és un bon estímul per als infants, se senten més segurs i més optimistes perquè poden seguir amb més facilitat i van més gust a classe. Al Taller resolen dubtes, se'ls faciliten eines perquè s'organitzin i s'apoderin, i així desenvolupen competències, personals i acadèmiques. *"He millorat la meva atenció, concentració, seguretat, tranquil·litat"* afirma un dels assistents. Hem vist a la recerca que els infants i els joves que participen en programes extraescolars de qualitat milloren significativament les competències en l'àmbit acadèmic i també a nivell psicosocial (Bostonbeyond.org, 2018; González Motos, 2016; Kidron i Lindsay, 2014; Lee et al., 2014; Shulruf, 2010). Els infants que assisteixen als Tallers desenvolupen i incrementen les seves expectatives formatives, mostren un major compromís en l'aprenentatge i més vinculació amb la institució escolar, es redueixen l'absentisme i l'abandonament escolars, i augmenten les taxes de graduació (la mitjana del STE, segons els caps d'estudis, és un 87,3%). Es produeixen millores en les habilitats personals, socials, acadèmiques i en l'autoestima dels participants (Durlak i Weissberg, 2007). També hem vist que els programes extraescolars, sobretot els artístics i esportius, contribueixen al desenvolupament d'habilitats socials i psicoemocionals. Els participants als Tallers STE mostren, en general, efectes positius importants en les àrees socioemocionals, en millorar habilitats psicosocials (autoestima i seguretat dels participants). Als caps d'estudis, atès que no estan en contacte directe amb els grups, els hem demanat la millora global a nivell de competències actitudinals: la mitjana obtinguda és de 60. Els mateixos estudis afirmen que es redueixen els comportaments problemàtics. En el nostre cas també hem vist millora del comportament dels infants: amb un 71,8 de mitjana, els alumnes indiquen que tenen millor comportament des que van al Taller. També valoren la millora de comportament, tot i que en menor grau, tutors (54) i monitors (64). En el cas dels STE, coincidim amb Durlak i Weissberg

(2007) que els programes extraescolars produeixen múltiples beneficis per a la vida personal, social i acadèmica dels joves.

Hem vist en el marc teòric com el clima de l'aula pot influir en motivar els infants cap a l'estudi o cap a la desafecció (UNICEF Comité Español, 2018). No seguir el ritme de la classe pot provocar desinterès cap a l'estudi, i si es generalitza entre el grup d'iguals aquests poden arrossegar els que els costa cap a la desconexió, el desinterès i finalment acabar abandonant si el grup l'estira (Martínez et al., 2004). A l'apartat de metodologia, en la descripció de les escoles participants segons els caps d'estudis, hem vist que s'obté una mitjana de 79,1 quant a la percepció del clima d'aula (QE\_05). Totes les accions que es facin en aquest sentit són benvingudes per evitar l'abandonament o, si més no, reduir-lo o intentar-ho. Podem constatar que les sessions del Taller milloren les relacions entre els companys i amb el mestre, de manera que es manté l'adhesió al sistema i s'allunya l'abandonament. Un alumne que ja porta els deures fets (perquè l'han ajudat al Taller) pot seguir el ritme, i amb més ganes, amb més optimisme i amb més autoestima. El paper del professorat és molt rellevant, més enllà de facilitar l'accés dels alumnes al saber. La sol·licitud, el tacte i el to pedagògic de què parla Van Manen (1998, 2004), el nivell d'implicació en el procés d'aprenentatge dels infants i dels joves, el compromís amb la seva trajectòria educativa, més enllà del currículum, són elements que influeixen decididament en el seu èxit o fracàs, com també ho són el grau de sensibilitat que tenen vers les històries personals dels alumnes i el pes que hi té el context en la vida dels infants, l'escolta atenta, el suport en moments de contradicció i, sobretot, les expectatives que els mestres i professors tenen vers els alumnes, la confiança que l'adult diposita en ells, en clau de present i de futur (Manzanares i Manzano-Soto, 2012; Martínez et al., 2004; UNICEF Comité Español, 2018). Aspectes com la falta de motivació dels alumnes o l'existència de conductes disruptives a l'aula poden millorar gràcies al "tacte pedagògic" (Van Manen, 1998).



En totes les comparacions fetes fins ara, hi ha una tendència que els monitors siguin els més optimistes en relació amb les millores obtingudes a nivell curricular i actitudinal dels infants, per sobre de les valoracions fetes per tutors i caps d'estudis. Aquests darrers són els que valoren pitjor tots els ítems. Per la seva banda, infants i famílies es mostren satisfetes dels resultats obtinguts per l'assistència al STE. Una explicació possible podria ser que, com al programa Enxaneta als inicis, les millores acadèmiques són inferiors a les millores actitudinals i de competències personals.

### 3.1.2. Estudiar la Participació i Integració a l'Escola i al Barri d'Alumnes i Famílies

Aquest objectiu està relacionat amb l'objectiu 2 del STE, "Promoure la integració social de l'alumnat i les seves famílies".

Per donar resposta a aquest objectiu, s'han considerat les següents dimensions:

1.2.1. Participació i integració dels infants a l'escola i al barri.

1.2.2. Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri.

Per assolir aquest objectiu, hem preguntat els implicats que valorin les dues dimensions, d'acord amb la Taula següent:

**Taula 77**

*Estudiar la participació i integració a l'escola i al barri dels alumnes i les famílies*

1.2 Estudiar la participació i integració a l'escola i al barri dels alumnes i les famílies						
	Tutors	Infants	Famílies	Monitors	CE	LIC
1.2.1. Participació dels infants a l'escola i al barri		✓	✓			
1.2.2. Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri	✓		✓	✓	✓	✓

**3.1.2.1. Participació i Integració dels Infants a l'Escola i al Barri**

A aquest apartat, els ítems valorats pels alumnes/famílies són dicotòmics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 78**

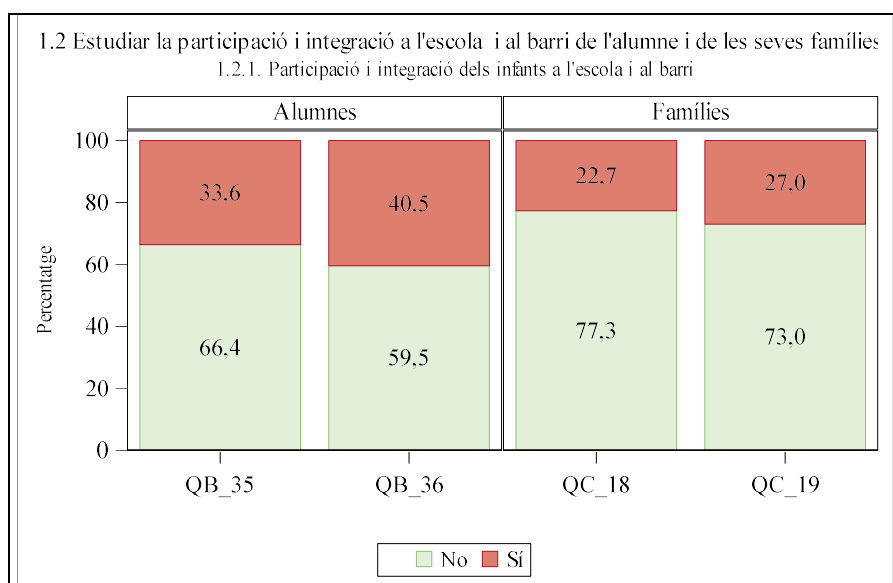
*Participació i integració dels infants a l'escola i al barri*

	Nivell	Ítem	Pregunta	N	Mitjana (STD)
1.2.1. Participació i integració dels infants a l'escola i al barri	Alumnes	QB_35	Participació extraescolars	131	33,6 (STD=47,4)
		QB_36	Participació activitats barri	131	40,5 (STD=49,3)
	Famílies	QC_18	Participació extraescolars	66	22,7 (STD=42,2)
		QC_19	Participació activitats barri	63	27,0 (STD=44,7)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 28**

*Participació i integració dels infants a l'escola i al barri*



- 44 alumnes (33,6%) participen en altres activitats extraescolars. Segons les famílies, la valoració de la participació dels infants és menor, el 22,7% de les famílies han indicat que el seu fill/a fa activitats extraescolars.
- 53 alumnes (40,5%) participen en altres activitats al barri. Segons les famílies, la valoració de la participació dels infants és menor, el 27% de les famílies han indicat que el seu fill/a participa en altres activitats.

Algunes de les altres extraescolars de l'escola que han indicat els alumnes són activitats esportives i/o a activitats culturals (teatre, coral, ball...). Els principals motius que han indicat els infants i famílies per no assistir a activitats extraescolars són: perquè no tenen més temps, perquè ells mateixos no volen, perquè la família no ho considera adequat, perquè fan altres activitats a fora de l'escola, per motius econòmics o perquè no quedaven places disponibles.

Les activitats que realitzen al barri són esportives, esplai, centre cívic o biblioteca. Els motius que s'indiquen per no participar a les activitats del barri són: no volen o els pares no ho troben adequat, perquè no tenen temps, per motius econòmics, fan altres activitats fora del barri, perquè juguen amb germans o amics. Tot i la poca participació en general, l'assistència a altres activitats al barri és una mica superior a les extraescolars de l'escola.

En aquest apartat hem volgut conèixer la percepció de la participació dels infants a altres activitats de l'escola i del barri, a l'apartat següent coneixerem si les famílies hi participen.

### **3.1.2.2. Participació i Integració de les Famílies a l'Escola i al Barri**

En aquest apartat, els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats per les famílies són dicotòmics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 79**

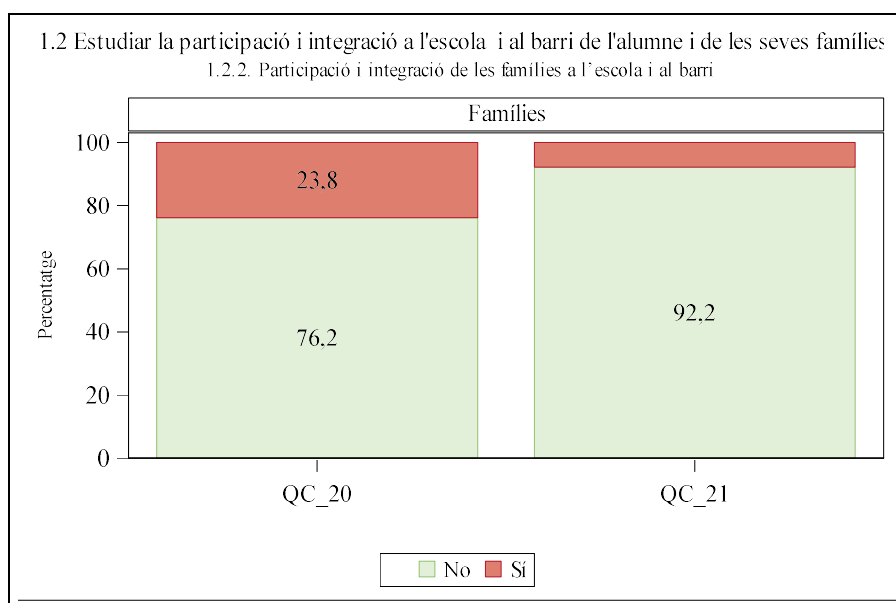
*Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri*

	Nivell	Ítem	Pregunta	N	Mitjana (STD)
3.1.2.2. Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri	Tutors	QA_16	Participació fam. act. escola/barri	38	27,4 (STD=23,0)
	Famílies	QC_20	Participació fam. act. escola	63	23,8 (STD=42,9)
		QC_21	Participació fam. act. barri	64	7,8 (STD=27,0)
	Monitors	QD_33	Participació fam. act. escola/barri	15	42,7 (STD=27,1)
	Caps d'estudi	QE_40	Millora participació fam. escola	22	21,8 (STD=16,2)
		QE_41	Millora participació fam. barri	21	11,4 (STD=13,5)
		QE_43	Més implicació fam. escola/barri	20	16,0 (STD=16,7)
		QE_44	Millora expec. vers els estudis	23	63,5 (STD=21,4)
QE_45		Millora expec. vers integr. social	22	57,3 (STD=24,1)	

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 29**

*Participació i integració a l'escola i al barri dels alumnes i les famílies*



- 15 famílies (23,8%) afirmen que participen en altres activitats a l'escola i només 5 (7,8%) afirmen que participen a altres activitats al barri.
- El grau de participació de les famílies en activitats al barri/escola segons els tutors és del 27,4 (STD=23). Segons els monitors aquest grau de participació és 15 punts superior: 42,7 (STD=27,1). Aquesta pregunta ha estat resposta per 38 tutors (88%) i per 15 monitors (71,4%), perquè probablement no tenen coneixement de la participació de les famílies.
- Per als caps d'estudis la valoració del grau de participació de les famílies en activitats és de similar magnitud. La mitjana del grau de millora segons els caps d'estudis ha estat: 21,8 en participació a l'escola, 11,4 en participació al barri i 11,4 respecte a la millora en la implicació al barri i escola.
- Els caps d'estudis també valoren la millora en les expectatives vers els estudis i la integració social, on s'obté una mitjana del grau de millora de 63,5 i 57,3, respectivament.

Les activitats organitzades per l'escola en què participen les famílies que s'han indicat són: reunions informatives, activitats ludicoesportives (festes, marató TV3, futbol) i activitats culturals-formatives (concerts, lectures, xerrades). Els principals motius indicats per les famílies per no assistir a aquest tipus d'activitats són: falta de temps, motius laborals o manca d'interès.

Les activitats al barri en què participen les famílies que s'han indicat són: passejar en família, futbol i pintar, tot i que no queda clar si són activitats espontànies o organitzades per alguna entitat. Els principals motius indicats per les famílies per no assistir a aquest tipus d'activitats són: falta de temps, falta d'informació o tenir costums propis.

Tots els LIC coincideixen que malgrat les diverses propostes per afavorir la integració, les famílies s'impliquen poc: *"Algunes famílies, tot i que estan contentes, no ho valoren prou, i altres coses (futbol, festes) passen davant. Es va convocar les famílies el primer dia, però la majoria no hi*

*assisteixen, com tampoc assisteixen a les reunions habituals de l'escola...*". Des dels PEE intenten cobrir necessitats de lleure i cohesió per a aquestes famílies però costa aconseguir la seva participació:

*"Arrossegar les famílies a participar en actes de la ciutat és difícil"*. Els LIC són conscients que *"ho hem de treballar però no sabem com..."*, *"costa molt guanyar-se les famílies"*. Les accions específiques per afavorir la integració social d'infants i famílies indicades pels LIC són: activitats PEE: "Temes culturals i lúdics", "Visites a la biblioteca o ajuntament", "Pla català de l'esport", "tallers d'hàbits saludables (alimentació i tecnologia)"; Altres projectes: "projecte Enxaneta", "creació de l'OME (Oficina Municipal d'Escolarització)", "trobades familiars que incorporen totes les sensibilitats i cultures", "una AMPA fa activitats de cohesió només per a nouvinguts i trobades intergeneracionals"; mediadora cultural: "Quan arriba una família nova hi ha programes de la Generalitat, on una mediadora té un paper important, però ara només a mitja jornada, falta pressupost i ja no pot anar a les escoles, ara fa coses més burocràtiques. No es fa seguiment".

Podem destacar que els infants assisteixen poc a activitats extraescolars a l'escola (22,7%) i lleugerament més a les del barri (27%). Es podria suggerir que l'escola i les entitats del barri anessin més coordinades a l'hora d'oferir propostes extraescolars; més variades, per no solapar-se. Les activitats esportives poden ser un bon esquer ja que, segons els mateixos infants, les famílies i els LIC, és on participen més, i d'aquesta manera es podria intentar atraure la seva atenció i anar-los implicant de manera progressiva. Alguns LIC han destacat que molts infants i joves participen del Pla Català de l'Esport. Faltaria incloure-hi els pares.

Els caps d'estudis consideren que els Tallers milloren les expectatives de l'alumnat i les seves famílies vers els estudis (mitjana 63,5) així com vers a integració social (mitjana 57,3), i així ho palesen els resultats que hem mostrat a l'apartat anterior (1.1.1). Però les bones expectatives que mostren vers la integració social no es compleixen segons els resultats d'aquest apartat. Així ho palesen els resultats de poca participació d'infants i adults a l'escola i al barri. Si els fills assisteixen poc a activitats

extraescolars a l'escola, tampoc hi participen gaire les famílies, més enllà del que és obligatori (reunions i entrevistes, i no sempre) i puntualment a alguna macroactivitat (festes).

Un dels objectiu del STE és que els infants i les seves famílies s'integrin a la societat que els acull, en concret al barri i a l'escola. Segons la percepció dels agents que han respost, no sembla que aquest objectiu s'assoleixi prou. A més, alguns dels responsables del seu desenvolupament, els caps d'estudis, creuen (95,4%) que el STE no potencia suficientment que les famílies participin i s'impliquin. Caldria indagar més quines són les raons de les famílies, a part del temps, per no participar-hi més, ja que hem vist que algun argument per justificar la no participació és perquè la família no ho veu clar. Potser caldria repensar si els Tallers es podrien reformular i pensar com implicar-hi les famílies, en el mateix taller, i alhora que aquest servís de palanca d'integració a l'escola i al barri. Segurament aquesta dada apunta cap a la necessitat de relacionar més entitats del barri amb l'escola, a un treball en xarxa, que alhora és un dels objectius del STE. Aquesta responsabilitat recauria, doncs, més en els CE, ja que ells mateixos consideren que els Tallers són una eina que facilita la integració i que, en portar-se a terme a l'escola, cal coordinar-se amb les altres entitats del barri i els LIC, per potenciar-ho més i millor. Caldria seguir-ho fomentant. Els PEE, els CE i els LIC podrien tenir un paper important en aquesta nova mirada. Es podria pensar donar-hi un enfocament segons l'Educació 360, que inclou l'educació formal i la no formal en un sol projecte (Ripoll et al., 2019). En el marc teòric hem vist com alguns dels models d'extraescolars amb més èxit compten amb la implicació de les famílies al programa, com són el projecte Enxaneta, Menja llibres i Baobab al nostre país, o el programa *In-cluded* i els clubs familiars danesos, entre d'altres. En alguns d'ells és condició necessària per poder-hi apuntar el fill. És evident que calen mitjans per facilitar la integració, des de la lingüística a la cultural en tots els àmbits, i més encara en aquesta societat multicultural on vivim. Potser caldria pensar com fer més atractives les activitats culturals, més enllà de les esportives i festives, que són les més demandades.

### 3.1.3. Identificar la Promoció i l'Ús del Català

L'objectiu 1.3 i les seves dimensions pretenen conèixer si s'ha produït la millora en l'ús del català dels infants assistents al STE, tant a l'escola com fora d'ella. La millora en l'ús de la llengua catalana és un dels objectius del STE: "Promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana com a instrument per a la comunicació, l'aprenentatge i la cohesió social".

Per donar resposta a aquest objectiu, s'han considerat les dimensions següents:

3.1.3.1. Promoció de la llengua catalana en el si del STE.

3.1.3.2. Increment de l'ús comunicatiu de la llengua catalana a l'aula i més enllà de l'escola.

Hem preguntat als implicats que valorin les dues dimensions, d'acord amb la Taula 80.

#### Taula 80

##### *Identificar la promoció i l'ús del català*

3.1.3. Identificar la promoció i l'ús del català						
	Tutors	Infants	Famílies	Monitors	CE	LIC
3.1.3.1 Promoció de la llengua catalana en el si del STE	✓			✓		✓
3.1.3.2. Increment de l'ús comunicatiu de la llengua catalana a l'aula i fora l'escola	✓	✓	✓	✓		✓

Entre les dues dimensions es pregunta a tots els agents, excepte als caps d'estudis, per què es va considerar que per les dinàmiques de funcionament de les escoles i pel seu perfil professional aquests tenien més difícil poder valorar-les.



### 3.1.3.1. Promoció de la Llengua Catalana en el Si del STE

En aquest apartat, els ítems han estat valorats pels tutors sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

En els monitors, la pregunta QD\_31 ha estat valorada 'Sí'=100, 'és un dels aspectes importants'=50, 'altres aspectes són més importants'=25, i 'També treballen amb altres llengües'=0.

Els ítems valorats pels alumnes/famílies són categòrics (Sí, A vegades, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0, A vegades=50 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 81**

#### *Promoció de la llengua catalana en el si del STE*

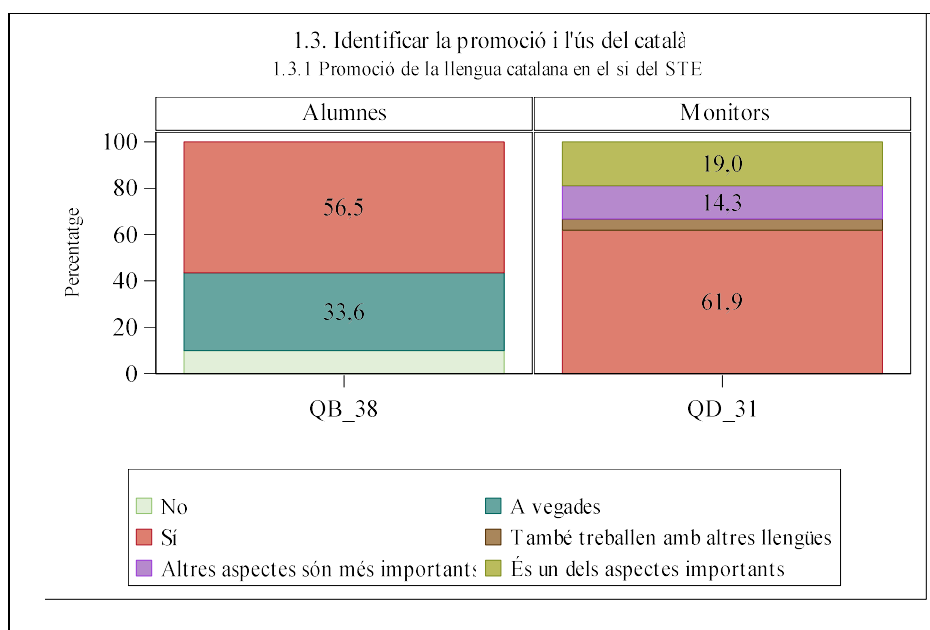
	Nivell	Ítem		N	Mitjana (STD)
3.1.3.1 Promoció de la llengua catalana en el si del STE	Tutors	QA_22	STE promou l'ús del català	41	71,7 (STD=25,3)
	Alumnes	QB_38	Sessions STE sempre en català	131	73,3 (STD=33,6)
	Monitors	QD_31	STE promou comunicació/ aprenentatge/social del català	21	75,0 (STD=34,5)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 30**

#### *Promoció de la llengua catalana en el si del STE*

*(pàgina següent)*



- Segons els tutors, la mitjana de l'afirmació que els STE promouen l'ús de català és del 71,7 (STD=25,3).
- Als monitors se'ls pregunta si al STE es promou el desenvolupament de la llengua catalana (QD\_31) i han indicat: Sí, 13 monitors (61,9%); és un dels aspectes importants, 4 monitors (19,1%); altres aspectes són més importants, 3 monitors (14,3%); i 1 monitor ha indicat que treballen també altres aspectes. El 61,9% dels monitors consideren que l'ús del català és important: *"Els nens fan faltes d'ortografia i s'ha de potenciar l'estudi de la llengua catalana"*. Però el 19,1% considera que altres aspectes també són rellevants: *"El més important és que l'alumne/a vingui a gust a classe i no li suposi massa càrrega després de l'horari escolar de tot el dia"*.
- 74 alumnes (56,5%) han respost que les sessions del Taller són en català, 44 (33,6%) han indicat que a vegades i 13 (9,9%) han indicat que no sempre són en català.

La promoció de la llengua catalana és un dels objectius explícits del STE. Es pregunta a tutors (QA), monitors (QD) i LIC (EF) si consideren que als Tallers de STE es promou el seu ús, ja que els tutors

com a responsables d'aula saben si cal anar al Taller per millorar la llengua catalana i n'han de veure els resultats, els monitors són els que directament saben si es potencia o no, i els LIC són els responsables de garantir que s'hi fomenti.

Tots coincideixen que el STE promociona la llengua catalana, almenys en teoria, però crida l'atenció que per a 4 monitors (19,1%) és un dels aspectes importants –entre d'altres– i per a 3 monitors (14,3%) altres aspectes són més importants; i pel que fa als infants assistents, només el 56,5% han respost que les sessions del Taller són en català, el 33,6% han indicat que a vegades i el 9,9% han indicat que no són en català. Segons els LIC, a alguns Tallers costa que es facin en català.

### 3.1.3.2. Millora de la Competència de l'Ús de la Llengua Catalana a l'Aula i Fora de l'Escola

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes/famílies són dicotòmics (Sí, A vegades, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0, A vegades=50 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

#### Taula 82

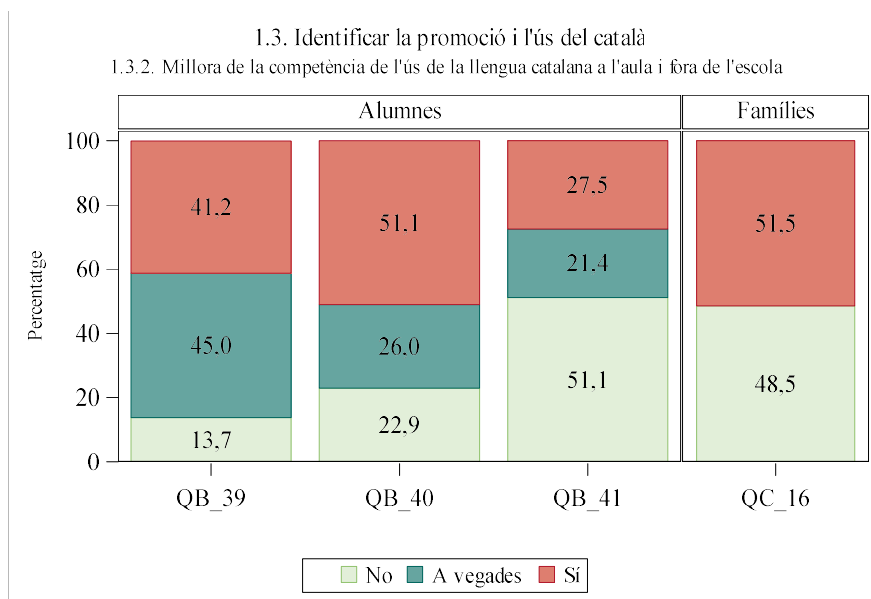
#### Millora de la competència de l'ús de la llengua catalana a l'aula i fora de l'escola

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
3.1.3.2. Millora de la competència de l'ús de la llengua catalana a l'aula i fora de l'escola	Tutors	QA_14	Parla més en català	40	50,0 (STD=27,5)
	Alumnes	QB_39	Parlar català STE	131	63,7 (STD=34,6)
		QB_40	Parlar més en català a escola	131	64,1 (STD=40,8)
		QB_41	Parlar més en català fora escola	131	38,2 (STD=42,9)
	Famílies	QC_16	Parlar més català	66	51,5 (STD=50,4)
	Monitors	QD_18	Millora ús català	19	75,8 (STD=17,1)

Per a les preguntes categòriques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 31**

*Millora de la competència de l'ús de la llengua catalana a l'aula i fora de l'escola*



- La mitjana de l'augment de la parla en català segons els tutors ha estat en una mitjana del 50 (STD=27,5).
- Segons els monitors, la mitjana de la millora de l'ús del català ha estat 25 punts per sobre dels tutors: 75,8 (STD=17,1).
- 34 famílies (51,5%) han indicat que el seu fill/a parla més en català.
- Pel que fa als alumnes, parlen català al STE: sí 54 alumnes (41,2%); a vegades 59 alumnes (45%); i 18 no. S'obté un valor per a aquest ítem de 63,7.
- La mitjana de parlar més a l'escola és un valor semblant: 64,1, on el 51,1% dels alumnes sí que el parla més, el 26% a vegades i el 22,9% no.

- Finalment, l'ítem parlar més català fora l'escola és el que obté una menor puntuació amb un valor de 38,2; la major part de l'alumnat (51,1%) ha indicat que fora de l'escola no parla més català que abans.

Un dels objectius del STE és potenciar el desenvolupament de la llengua catalana com a eina de comunicació, aprenentatge i cohesió social. Des de la perspectiva de tots els col·lectius hi ha hagut una millora en l'ús de la llengua catalana, tot i que la millora és més evident al voltant de l'escola (tant als STE com dins l'escola).

Els tutors han valorat la millora de l'ús del català en un 50 (valorat de 0 a 100). En canvi, per als monitors aquesta millora ha estat més evident, 75,8.

El 51,5% dels familiars constaten una millora general en l'ús del català, però menys del 10% dels pares reconeixen que els infants no l'usen gaire (6 famílies han afirmat que el parlen més a classe i 5 han indicat que parlen més català a casa i al carrer).

Els infants manifesten parlar més en català, especialment a l'escola (51,1%) i al Taller, (41,2%). Fora de l'escola el 27,5% afirma que parla català més que abans.

Tots els monitors reporten que els infants que assisteixen als Tallers milloren en major o menor mesura en l'ús de la llengua catalana, s'ha obtingut un índex de millora mitjà del 75,8. És un indicador bastant elevat i sorprèn perquè només el 56,5% d'infants indiquen que les sessions dels Tallers són sempre en català, i 3 LIC (75%) han afirmat que els monitors no sempre parlen català. Sobre l'ús del català segons els LIC, "el monitoratge no sempre garanteix que farà servir el català", perquè "a alguns monitors els costa el català, algun es despista" tot i que no saben dir quin percentatge. En alguns llocs no s'insisteix per evitar problemes (C's). Tres LIC han indicat que els monitors no sempre el parlen, un LIC ha indicat que ho fa sempre i un LIC no ha contestat.

A la seva zona, els LIC potencien diferents estratègies que afavoreixen el desenvolupament de la llengua catalana. Sovint són cursos adreçats a adults, element important per facilitar la integració de

la família: els infants aprenen català a l'escola, els pares als cursos d'adults. Alguns dels adults s'hi apunten per poder ajudar els seus fills amb els deures, sobretot mares, ja que el català és la llengua de l'escola (tot i algunes queixes, a Primària l'escolarització és en català, potser a Secundària pot haver-hi alguna excepció segons algun LIC). També destaquen programes específics (*Lèxic*), treball amb el Consorci de Normalització Lingüística (taller de socialització de les famílies, o bé Tallers de català bàsic per a pares/mares), en els quals hi ha més demanda que oferta. Altres: Tallers de menjars saludables en català, Castells i *percussió* per Festa Major, Cafè tertúlia amb pares, activitats del Departament de Nova Ciutadania (tot i que hi ha poca oferta).

Podríem dir que la qüestió de la llengua catalana al STE és un clar reflex del que estem vivint a la societat. El fet de conèixer-la no vol dir que es faci servir. Sembla que la llengua catalana està perdent el pes com a mitjà d'integració i d'ascensor social que tenia a l'inici del TEA. La darrera enquesta a la joventut de Barcelona 2020 (Ajuntament de Barcelona, 2020) revela que s'han perdut 500.000 parlants el darrer mig any entre els joves. Segons les dades, el català és la llengua d'ús habitual del 28% dels joves, set punts menys que el 2015, i el castellà és la llengua habitual del 62,1% de joves de la capital catalana, uns sis punts percentuals més que fa cinc anys. Pràcticament, el que ha retrocedit el català ho ha guanyat el castellà, sobretot a barris amb nouvinguts, a qui no arriba el missatge que el català sigui ni útil ni necessari. La llengua ambiental cada dia és més el castellà. Les darreres dades d'ús del català a l'escola també evidencien aquest retrocés en l'ús de la llengua catalana, segons l'informe elaborat pel Consell Superior d'Avaluació de Catalunya: dins de l'aula, el 56% de l'alumnat es dirigia sempre o gairebé sempre en català al professorat el 2006, ara la xifra es del 39%; a les activitats en grup, el 67% dels alumnes es relacionaven sempre o gairebé sempre en català en les seves activitats grupals l'any 2006, el 2021 només ho fan el 21,4%; el 2006 el 63,7% del professorat s'adreçava al seu grup en català sempre o gairebé sempre, i el 2021 la dada ha minvat fins al 46,8% (Generalitat de Catalunya, 2021).

Cal, doncs, pensar un treball més intensiu a nivell social, de reconeixement de la llengua, i potser també de necessitat social, de valoració, sense imposicions i sense càrrega ideològica, ja que de moment l'objectiu de millorar l'ús del català no s'està assolint prou.

### 3.1.4. Analitzar el Treball en Xarxa que es Realitza al Territori

El treball en xarxa als barris i ciutats on es realitzen els Tallers és també un objectiu del STE: "Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen al territori".

Hem volgut esbrinar si els STE són un exemple d'aquest treball en xarxa allà on es porten a terme o si funcionen bàsicament lligats només a l'escola.

Per donar resposta a aquest objectiu, s'han considerat les següents dimensions:

3.1.4.1. Coordinació amb els LIC de la zona, com a coordinadors externs a l'escola.

3.1.4.2. Coordinació amb entitats del barri.

Per assolir aquest objectiu, hem preguntat als implicats que valorin les dues dimensions, d'acord amb la Taula següent:

#### Taula 83

*Identificar el treball en xarxa segons els diferents agents*

3.1.4. Identificar el treball en xarxa segons els diferents agents					
	Tutors	Infants	Famílies	Monitors	CE
3.1.4.1. Participació dels infants a l'escola i al barri	✓			✓	✓
3.1.4.2. Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri	✓			✓	✓

#### 3.1.4.1. Coordinació amb els LIC de la Zona

Els ítems han estat valorats pels Tutors/Monitors/Caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 84***Coordinació amb els LIC de la zona*

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
1.4.1.	Tutors	QA_29	Coordinació amb els LIC	43	32,1 (STD=30,9)
Coordinació amb els LIC de la zona	Monitors	QD_50	Coordinació amb els LIC	21	49,5 (STD=35,0)
	Caps d'estudis	QE_46	Coordinació amb els LIC i agents terr.	22	65,5 (STD=37,6)

- La mitjana del grau de coordinació amb els LIC segons els tutors és de 32,1 (STD=30,9). Segons els monitors és 15 punts superior, 49,5 (STD=35). I segons els caps d'estudis és 65,5 (STD=37,6). Tan sols en els caps d'estudis s'obté una mitjana superior al 50 (recordem que aquestes preguntes estan valorades de 0 a 100).

Alguns comentaris dels tutors com "No hem vist la coordinadora LIC", "Es reuneix amb el director i ell ens fa el traspàs" evidencien que hi ha poca comunicació. Per la seva banda, els monitors expressen: "Hi ha un bona entesa", però "La coordinació és escassa", "Al principi de l'activitat es fa una entrevista amb la LIC per tenir clares les funcions de monitora. Després es va fer un seguiment per constatar que l'activitat rutlla bé". Una vegada més, les valoracions dels monitors són més altes, en aquest cas perquè alguns LIC fan directament el seguiment d'alguns d'ells.

A cada escola hi ha d'haver un referent del centre (LIC o persona en qui delegui l'equip directiu) per:

Responsabilitzar-se directament del funcionament dels tallers de suport a la tasca escolar sense perjudici de la responsabilitat principal de l'equip directiu, marcar les pautes i assegurar la coherència en el treball dels monitors, actuar d'enllaç entre els tutors del grup classe ordinari i els monitors dels tallers de suport a la tasca escolar, i assegurar la integració de l'actuació en el funcionament ordinari del centre. (Departament d'Ensenyament, 2013b, p. 3)



Sovint aquesta tasca recau en el cap d'estudis com a representant de l'equip directiu. Es reuneix amb el LIC de zona bàsicament per organitzar l'inici del projecte. Aquest coordinador de centre acostuma a ser l'únic referent dels monitors, ja que aquests veuen poc els tutors. Alguns LIC també es relacionen amb els monitors directament. De totes maneres, cada centre té la pròpia organització.

### 3.1.4.2. Coordinació amb Entitats del Barri

Els ítems han estat valorats pels Tutors/Monitors/Caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 85**

*Coordinació amb entitats del barri*

	Nivell	Ítem		N	Mitjana (STD)
1.4.2. Coordinació amb entitats del barri	Tutors	QA_31	Coordinació altres agents barri	43	30,7 (STD=29,4)
	Monitors	QD_52	Coordinació altres agents barri	21	18,1 (STD=33,4)

- La mitjana del grau de coordinació dels tutors amb altres agents del barri és 30,7 (STD=29,4). En el cas dels monitors la mitjana del grau de coordinació és 18 punts inferior: 18,1 (STD=33,4).

Els tutors es coordinen poc amb les entitats del barri, ja que *"és l'equip directiu qui hi contacta, o la comissió social de l'escola"*. Per als monitors, el grau de relació és inferior; de fet, 14 monitors (66,7%) consideren que aquesta coordinació és 0=Nul·la.

Pel que fa als caps d'estudis, presentat a l'apartat anterior, la mitjana del grau de coordinació (LIC, agents del barri) és del 65,5. Bastant superior que en els tutors i monitors en ambdues dimensions, per la seva responsabilitat a l'escola.

Són els LIC els que es coordinen habitualment amb entitats del territori i l'Administració (Ajuntament, Departament d'Educació) per gestionar els STE, segons 2 LIC (40%) (la resta no ha contestat la pregunta) i segons es desprèn de les Orientacions per al desplegament del STE:

Tenen encomanada la tasca tècnica de la coordinació general del PEE, les entitats i associacions que duen a terme els tallers, els monitors, els equips directius dels centres docents i altres persones responsables de l'administració local. Es planifica conjuntament el nombre dels tallers a realitzar en el territori, els centres docents o espais externs dels centres on s'ubicaran i es concreta la tasca dels responsables en relació al seguiment i avaluació dels tallers en funcionament. És convenient que aquesta feina de coordinació es dugui a terme mitjançant els grups de treball/reflexió dels PEE amb una reunió a l'inici i una altra a final de curs, com a mínim. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 2)

Segons aquestes funcions, els LIC han manifestat que es coordinen amb: l'Ajuntament: 3 LIC (60%): *"per compartir criteris", "preparar conjuntament materials per als monitors", "buscar monitors voluntaris"*; amb el Departament d'Educació: 1 LIC (20%): *"coordinació institucional: començament (orientacions, normativa...) i final de curs passen avaluació a través del PEE"*; amb els coordinadors del centre: 4 LIC (80%): *"el responsable que es coordina amb els LIC i amb els monitors i tutors"*; amb tots: 1 LIC (20%): *"Departament- ajuntament- escoles, perquè està dins el PEE i es treballa en xarxa, es fan les taules territorials, comissions institucionals"*; directament amb els monitors: 3 LIC (60%): *"Quan sorgeixen dubtes als monitors"*; amb altres: 4 LIC (80%). *"Ampes, serveis socials..."*. Per la seva funció, són els que tenen més relació amb els diferents organismes i entitats del barri, en el PEE, en un treball en xarxa, que és un altre dels objectius del STE: *"La filosofia del PEE és precisament crear xarxa i*

*involucrar el màxim d'entitats del barri possible i establir aquestes complicitats a l'hora d'atendre'n les necessitats". Els únics que fan treball en xarxa fora l'escola son doncs, els LIC, la resta d'agents no hi tenen relació, excepte els CE.*

Podem concloure que són els LIC, seguits dels caps d'estudis (o la direcció o la comissió social) qui tenen la relació amb les entitats del barri. Els tutors tenen poca relació tant amb els LIC (32,1) com amb les entitats del barri (30,7). Els monitors tenen més tracte amb els LIC (49,5) que els tutors, els LIC són els que més els acompanyen (especialment a l'inici). En general, no és gaire alta la coordinació amb entitats del barri. Segurament respon al fet que la majoria d'activitats que es porten a terme al STE són molt escolars i es desenvolupen en gran part a les mateixes instal·lacions del centre, sovint a la mateixa aula. Per això, en un plantejament de STE centrat a fer els deures, no mostren la necessitat de contactar amb altres entitats. Algun LIC planteja una modalitat de Tallers on els infants surten molt de l'escola, van a la biblioteca i realitzen sortides al barri. Aquest model, que és el que s'ajusta més als objectius del STE, és el que caldria que es generalitzés.

### **3.2. Valorar la Implementació del STE**

Aquest apartat fa referència a l'objectiu 2 de la tesi: "Valorar la implementació del STE", i conté dos objectius específics:

Objectiu 3.2.1: Estimar la posada en marxa i el reconeixement del projecte.

Objectiu 3.2.2: Estimar el grau de satisfacció dels implicats.

#### **3.2.1 Estimar la Posada en Marxa i el Reconeixement del Projecte**

Destinem aquest apartat a conèixer el funcionament del STE a l'escola, quant al seu desplegament a l'escola, la coordinació entre els diferents agents implicats, especialment tutors i monitors, i els recursos disponibles:

3.2.1.1: Desplegament del STE a l'escola.

3.2.1.2: Coordinació al si del STE.

3.2.1.3: Disponibilitat de recursos al STE.

##### **3.2.1.1: Desplegament del STE a l'Escola**

Especificarem com es concreta el desplegament dels Tallers als centres, considerant els següents aspectes:

3.2.1.1.1. Claredat de les finalitats del STE, els seus objectius.

3.2.1.1.2. Programació STE.

3.2.1.1.3. Continguts, estratègies, temàtiques i activitats.

3.2.1.1.4. Presència d'indicadors de progrés.

3.2.1.1.5. Selecció d'alumnes.

Els analitzarem cada un per separat, comparant les aportacions dels diferents agents.

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Les preguntes QA\_17, QA\_18, QA\_24 i QE\_49 són dicotòmiques, i s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

### Taula 86

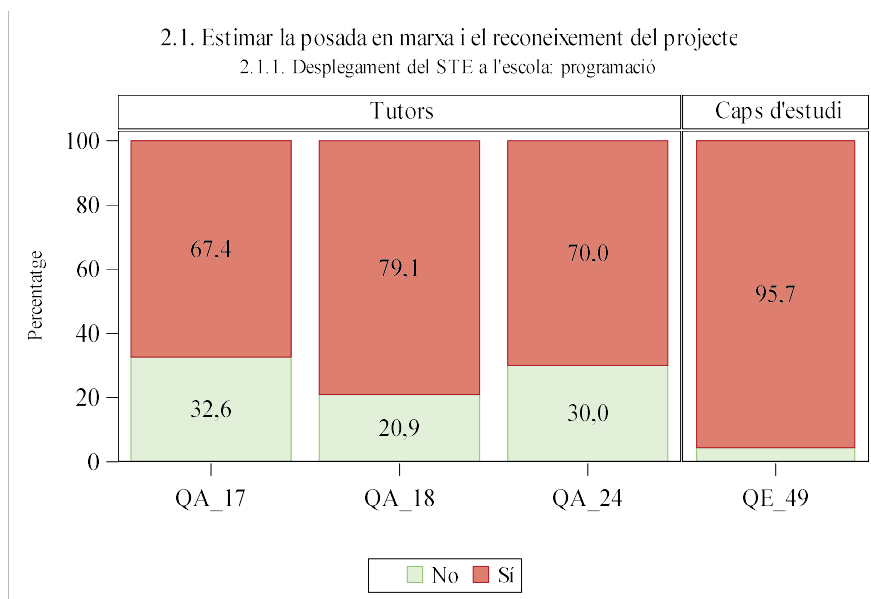
#### Desplegament del STE a l'escola

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
3.2.1.1 Desplegament del STE a l'escola	Tutors	QA_17	Programació específica pel STE	43	67,4 (STD=47,4)
		QA_18	Programació relacionada currículum	43	79,1 (STD=41,2)
		QA_20	STE millora competències bàsiques	42	67,1 (STD=23,3)
		QA_23	Anàlisi prèvia punt de partida	42	67,6 (STD=28,9)
		QA_24	Indicadors de progrés	30	70,0 (STD=46,6)
	Monitors	QD_26	Programació relacionada currículum	21	79,0 (STD=20,5)
		QD_29	STE millora competències bàsiques	21	68,6 (STD=26,5)
		QD_36	Temàtiques acord capac. i inter.	21	77,1 (STD=22,2)
		QD_37	Estratègies acord capac. i inter.	21	79,0 (STD=23,2)
		QD_38	Activitats acord capac. i inter.	21	80,0 (STD=22,8)
		QD_43	Indicadors de progrés	18	52,2 (STD=40,1)
	Caps d'estudis	QE_49	STE pertany estratègies inclusió	23	95,7 (STD=20,9)
		QE_51a	Selecció STE: apren. instr. Deficitaris	23	70,4 (STD=30,1)
		QE_51b	Selecció STE: absència organització	23	70,4 (STD=30,1)
		QE_51c	Selecció STE: entorn poc adequat	23	73,0 (STD=26,7)
		QE_51d	Selecció STE: problemes d'integració social	23	57,4 (STD=33,7)
		QE_51e	Selecció STE: altres motius	18	20,0 (STD=35,6)
		QE_53a	Acc. Obj. STE: nens	23	85,2 (STD=16,2)
		QE_53b	Acc. Obj. STE: tutors i claustre	23	91,3 (STD=16,9)
	QE_53c	Acc. Obj. STE: monitors	23	91,3 (STD=16,9)	
	QE_53d	Acc. Obj. STE: famílies	23	81,7 (STD=18,0)	

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 32**

*Desplegament del STE a l'escola*



### 3.2.1.1.1. Claredat de les Finalitats del STE

En aquest apartat (es pretén identificar el sentit que s'atorga al STE. Per això es pregunten els motius per anar al Taller i quines activitats s'hi realitzen, per comprovar si estan en consonància amb els objectius del STE.

Els caps d'estudis han valorat que tant els alumnes com els tutors, monitors i famílies tenen clars els objectius de STE, amb una puntuació mitjana superior a 80.

La major part de pares i fills coincideixen que van al Taller per millorar acadèmicament: fer els deures, aclariments de dubtes i practicar més els exercicis és el que més esmenten l'alumnat i les famílies.

Bona part dels monitors afirmen que l'activitat principal és fer el que els encarrega el tutor (38,1%) –tot i que no prou coordinats. Al 9,5% dels Tallers només es fan deures –al 86,2% segons els

infants. En altres, es realitzen diferents activitats –el 66,7% segons els monitors, el 10% segons els infants. Alguns monitors (4,8%) plantegen activitats de convivència i de cohesió social, tot i que els LIC han manifestat que es porta a terme poc treball d'integració i convivència.

Per als LIC, al STE es treballen competències i habilitats (1 LIC), cohesió social (inclou immersió lingüística) (1 LIC) i sobretot activitats acadèmiques per a infants vulnerables (1 LIC).

Tot i que les finalitats del STE són clares per a tothom, la majoria de pares i fills i alguns monitors (per encàrrec dels tutors) es focalitzen en la millora acadèmica, l'objectiu 1: Contribuir a l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumne i a la seva integració escolar. En aquest sentit, la consideració que el STE afavoreix el desenvolupament de les competències bàsiques en els col·lectius de tutors i monitors obté una mitjana entre 67-68. Prèviament caldria analitzar el nivell de competències dels candidats al STE, i la mitjana del punt de partida és de 67,6, és a dir, hi ha una valoració alta, però sorprèn que el resultat no ho sigui més, ja que és un dels criteris per assistir al STE.

Els LIC són els que tenen més clara la referència al treball dels quatre objectius relacionats amb la millora acadèmica, la llengua catalana, la cohesió social i el treball en xarxa. *“La idea no és només anar a fer deures sinó ‘acompanyar’ la criatura, activar l'autoestima, que se senti bé, que puguin fer la seva... ja que es queden a l'escola després de tantes hores de classe, almenys que sigui més relaxat i informal, mentre altres van a música o futbol, ells han de fer deures! Per exemple, a una escola havien de fer deures, però es van adonar que no sabien tornar el canvi i van muntar una paradeta de joc”.* Ressalten la tasca social: *“El STE està destinat a alumnes de famílies desestructurades per potenciar l'èxit escolar, sobretot els que no tenen ningú a casa que els pugui acompanyar amb els hàbits d'organització escolar, a fer deures. Els Tallers són clau per fer cohesió social, per fer immersió lingüística i, a més, buscar la igualtat d'oportunitats per l'alumnat”.* De totes maneres, reconeixen que sobretot es fa reforç acadèmic: *“Algun monitor fa també alguna activitat lúdica, però la majoria han d'aconseguir que portin la feina al dia i que facin vincle amb ells. El STE penja de l'èxit escolar del PEE.*

*El tema acadèmic es menja la part d'integració. El títol, ni Taller d'Estudi Assistit (TEA) ni Suport Tasca Escolar (STE), no ajuda, ja que se centra molt en la part escolar. Sembla que prima més l'objectiu de l'èxit escolar (que no l'educatiu), sobre la integració”.*

Caldria replantejar el tipus d'activitats a portar a terme, per acostar-se més als objectius plantejats.

#### **3.2.1.1.2. Programació STE**

En aquest apartat ens fixem en la presència del STE als documents d'identitat del centre, en el disseny del STE, i en relació amb el Currículum d'EP i les competències bàsiques.

El 95,7% dels caps d'estudis (22) han indicat que el STE forma part de les estratègies d'inclusió del centre i, com a tal, apareix als seus documents de gestió i organització (PE, Pla Anual), com se senyala a les “Orientacions sobre l'organització dels tallers de suport a la tasca escolar” (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 2).

El 67,4% de tutors (29) han considerat que es realitza una programació específica pel STE. Tutors i monitors consideren que la programació del STE està relacionada amb el currículum amb una mitjana de valoració de 79 (tot i que en un cas la pregunta fos dicotòmica i en l'altre la valoració del grau d'acord). Als centres que fan programació del Taller no hi ha acord entre tutors, monitors, caps d'estudis i LIC en relació amb els responsables de fer-la, depèn de cada centre. Només el 4,8% de monitors i el 21,7% dels caps d'estudis consideren que s'elabora conjuntament entre mestres i monitors. Aquesta dada és molt reveladora i apunta a la necessitat d'establir criteris de treball conjunt per tal de garantir una coherència entre el que es fa a l'aula i el que es desenvolupa als STE. Tindria molt sentit pensar que la programació d'aula i la del STE vagin coordinades, de manera que els objectius acadèmics de la programació del Taller del STE es formulin en funció dels de l'aula, a partir d'un treball conjunt tutor-monitor i alumne, de manera que el STE no sigui una activitat aïllada. Aquesta proposta hauria d'incloure metodologies que potenciïn objectius i continguts curriculars



engrescadors i afavoreixin que els infants s'encaminin a l'èxit escolar, que s'hi impliqui tot el claustre per donar coherència al projecte, per evitar que els mestres derivin els infants amb dificultats a projectes de reforç on la relació entre tutors d'aula i monitors és baixa o nul·la, sense que la majoria de mestres es qüestionin si alguna de les pràctiques docents habituals pot propiciar la desafecció dels alumnes. En aquest sentit, el projecte Enxaneta pretén ajudar els claustres a formular-se aquestes preguntes i a donar-hi respostes (Collet, J. i Martori, J.C., 2018). Cal evitar metodologies allunyades dels interessos dels infants, repetitives, o que el tutor demani que al Taller es faci el mateix que està fent a l'aula, des de les nou del matí (*"resulta que a l'escola es fan coses poc significatives i tenen feina a tirar endavant al taller"*, comenta un LIC).

A la programació del Taller, més enllà dels objectius curriculars caldria potenciar també els altres objectius del STE que no es poden treballar a l'aula i, seguint la proposta del projecte Enxaneta (Collet i Martori, 2018) o de l'educació 360 (Parcerisa i Forés, 2021), comptar amb espais i propostes culturals, esportives i recreatives al servei de l'equitat i l'èxit educatiu.

### **3.2.1.1.3. Adequació dels Continguts, Estratègies, Temàtiques i Activitats als Interessos i Necessitats dels Infants**

És important que els programes educatius es dissenyin tenint en compte la realitat concreta dels infants a qui van adreçats. Els monitors han valorat que les temàtiques, activitats i estratègies s'han adequat a les capacitats i interessos dels nens/es. En totes elles s'ha obtingut una mitjana de la valoració superior a 77. Destaquem atenció individualitzada, treball cooperatiu, tallers i projectes per al desenvolupament de competències, tècniques d'organització de l'estudi, com la resolució de problemes, el descobriment guiat, mètodes interactius, entre d'altres, com a més rellevants, segons els monitors i els caps d'estudis.

La majoria d'estratègies presentades semblen anar enfocades sobretot al treball de l'àmbit més acadèmic. No es fa esment específic del treball d'altres objectius del STE llevat que quedin inclosos en l'expressió "treball de competències", sense especificar.

#### **3.2.1.1.4. Presència d'Indicadors de Progrés**

Els indicadors de progrés han de permetre fer un seguiment real dels assistents al Taller per saber si s'assoleixen els objectius. A les orientacions del funcionament del STE s'assenyala la importància del "traspàs d'informació sobre les característiques i necessitats dels alumnes, concretant per a cadascun d'ells els objectius, les activitats i els indicadors d'avaluació", així com "l'avaluació periòdica del funcionament dels tallers i l'evolució de l'aprenentatge de l'alumne/a" (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 2).

A [l'annex 16](#) es mostra un recull de diversos indicadors de progrés emprats. Dels tutors, 21 (70%) han indicat que hi ha indicadors de progrés. Per als monitors la mitjana és 52,2 (STD=40,1); de fet, 5 monitors (27,8%) consideren que no n'hi ha (han valorat amb un 0 aquesta pregunta). Així és difícil saber si milloren els participants. Potser aquesta diferència de criteri respongui a la realitat de cada escola; alguns Tallers fan valoracions globals, "*tot son percepcions, l'escola diu que molt bé*" senyala algun LIC, sense pautes ni indicadors concrets; potser n'hi ha que en fan servir i altres no; potser n'hi ha que formalment consten a la programació però no s'apliquen. Alguns Tallers no disposen de programació (o és molt vaga), per tant, és difícil que hi hagi criteris de seguiment. Segons els LIC l'avaluació sovint es basa en intuïcions que si s'apliquen, no se sap prou l'ús que es fa dels resultats, ni serveixen prou per treure'n conclusions de cara al curs següent.

A l'apartat de Programació del STE hem plantejat la necessitat de fer un programa coherent entre el que es fa a l'aula i el que es fa al STE. Cal proposar que tots els Tallers disposin de programació que inclogui també criteris de seguiment i d'avaluació dels assistents i del programa, una programació i avaluació amb estratègies coherents. Cal insistir molt en el feedback formatiu que ha de contribuir a

l'aprenentatge, entenent l'avaluació més enllà de la recerca de l'error, sinó per la detecció de necessitats. A més, segons Sanmartí (2108), l'avaluació en una escola que potencia el desenvolupament de competències proposa tasques a realitzar segons els diferents nivells d'assoliment d'aquestes, de manera que aquest plantejament podria compartir-se al STE i a l'aula. En aquest context, el DUA planteja flexibilitat quant als objectius i metodologia d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, establint mesures que donin resposta a les necessitats canviants del centre i dels alumnes (Dalmau et al., 2017).

Als documents d'organització dels tallers de Suport a la Tasca Escolar es defensa que el professorat tindrà en compte les valoracions que es facin en els Tallers (Departament d'Ensenyament, 2013b). Per això és important que siguin clares quines i com es fan al Taller, per poder tenir incidència a l'aula.

#### 3.2.1.1.5. Selecció d'Alumnes

Segons els caps d'estudis, "Entorn sociofamiliar poc adequat", "Dèficit d'aprenentatges en àrees instrumentals" i "Absència d'hàbits d'organització" són els ítems més valorats (més usats) a l'hora de fer la selecció d'alumnes, amb una puntuació mitjana superior a 70. En menys grau, el 57,4% (STD=33,7) han valorat "Problemes d'integració social" i "altres motius", que tan sols té una puntuació mitjana de 20 (STD=35,6). El criteri principal per al STE hauria de ser la combinació d'aspectes socials i acadèmics alhora. Malgrat complir els criteris, alguns infants no participen al STE, bàsicament perquè realitzen altres activitats amb horaris incompatibles (43,5%) o perquè la família no hi mostra interès (21,7%).

Segons els LIC, els tutors *"busquen pocs alumnes, amb possibilitat de millora, que són responsables i aprofitaran el recurs, que no distorsionin. Els destinataris del TEA són majoritàriament nascuts aquí però els referents a casa parlen la llengua pròpia d'origen. Molts no han anat a la llar d'infants, tenen dificultats de llengua i d'hàbits. Afirmen que per a la majoria d'infants assistir al Taller*

és una oportunitat, “els nens ja ho coneixen, hi ha llista d’espera, tots volen anar-hi”. Tot i que “a alguns nens a vegades no els ve de gust perquè alguns amics estan fent esport i ells fitxes...”. I les famílies “estan encantades, ja ho coneixen i ho reben molt bé”.

### **3.2.1.2. Coordinació del STE**

Aquest apartat es relaciona amb la implicació del professorat i els monitors amb el STE. Establir canals de coordinació entre ells per treballar de forma col·legiada en benefici dels infants dels Tallers és reconèixer el valor de seva funció. Anteriorment hem analitzat la relació cap enfora (els caps d’estudis i els LIC amb els agents socials). Aquí ens centrarem en la coordinació interna de cada taller, especialment la dels monitors amb els tutors per al bon funcionament del STE, tal com se senyala a les orientacions del desplegament dels STE (Departament d’Ensenyament, 2013). Evidenciarem la importància que es dona al STE i al treball conjunt, des del mateix professorat del centre, les famílies i la voluntat de coordinació entre ells. Per això, en aquest apartat es demana per:

3.2.1.2.1. La implicació del claustre al STE.

3.2.1.2.2. La implicació de les famílies

3.2.1.2.3. La coordinació de tutors i monitors.

3.2.1.2.4. La formació, suport i avaluació als monitors.

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d’estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels Famílies són categòrics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s’ha considerat No=0 i Sí=100.

S’han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d’aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 87**

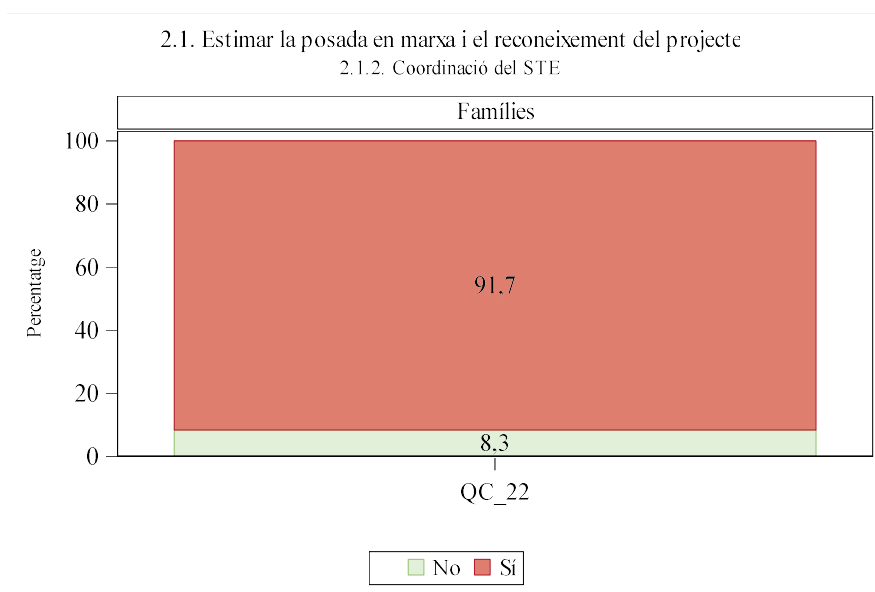
*Coordinació dels STE*

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
3.2.1.2. Coordinació del STE	Tutors	QA_21	Implicació claustre	42	56,7 (STD=32,4)
		QA_26	Coordinació tutors-monitors	42	49,0 (STD=27,7)
		QA_27	Bona comunicació tutors-monitors	43	53,0 (STD=25,0)
	Famílies	QC_22	Coordinació funcionament STE	60	91,7 (STD=27,9)
	Monitors	QD_47	Formació monitors	21	60,0 (STD=31,0)
		QD_48	Coordinació tutors-monitors	21	55,2 (STD=30,9)
	Caps d'estudi	QE_47	Coordinació Centre i monitors	23	82,6 (STD=18,4)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 33**

*Coordinació dels STE*



### **3.2.1.2.1: Implicació del Claustre al STE**

Seguint les Orientacions del desplegament del STE:

El claustre de professors ha d'incorporar aquesta actuació (referint-se al STE) com un suport més d'atenció a la diversitat. Amb aquestes mesures es pretén garantir que els monitors dels Tallers i la seva actuació, quedin acollits al centre docent com la resta de professionals i activitats que s'hi desenvolupen. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 2)

A l'apartat de desplegament del STE a l'escola, (2.1.1, Taula 86), els caps d'estudis han senyalat que els objectius del STE són clars i acceptats pels tutors i el claustre amb una mitjana de 91,3, i que els STE formen part dels documents d'identitat del centre i, per tant, formen part de l'ADN de l'escola. Els tutors manifesten que al claustre hi ha poc suport als Tallers i el que representen. Però la mitjana de la valoració de la implicació del claustre és d'un 56,7. Aquesta puntuació, tot i que és major de 50, el 38% de tutors l'han valorada per sota de 50 (0, 20 i 40). Crida l'atenció que el claustre no doni més suport als Tallers. Cal pensar com implicar més el professorat, ja que resulta cabdal atraure persones capacitades a l'ensenyament i vetllar perquè s'hi mantinguin, ja que comptar amb personal especialitzat pot ser d'essencial importància per reconèixer les necessitats dels infants en risc d'exclusió (Dale, 2010; European Commission, 2013). Podria servir de referent l'informe de l'OCDE *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* (OECD, 2018c), que proposa programes de mentoria i desenvolupament professional durant la formació inicial de mestres perquè el professorat assoleixi les competències necessàries per treballar en escoles d'altas necessitats i crear equips estables per consolidar els projectes educatius de centre, i augmentar els recursos dedicats a l'acompanyament dels infants en risc d'exclusió (Picazo, 2020).

### **3.2.1.2.2: Implicació de les Famílies**

La majoria es donen per satisfets en ser informats, tot i que alguns demanen més explicacions. De les famílies, 55 (91,7%) han indicat que hi ha hagut bona informació i coordinació en el STE. No

plantegen cap altre tipus de participació ni implicació. En el marc teòric hem vist els diferents nivells d'implicació dels familiars (apartat 5.10): la funció dels progenitors canvia quan deixen d'assistir a les reunions només per ser informats i passen a comprometre's amb el centre educatiu. També hem vist diferents exemples d'extraescolars d'èxit on la implicació familiar és important, com els clubs familiars danesos o la Harlem Children's Zones (HCZ) de Nova York. Als club d'escriptura extraescolars i als after-school hours club de Malta infants, educadors i pares i mares treballen conjuntament. Els espais de formació conjunts contribueixen a desenvolupar les aptituds i habilitats educatives, però també a millorar el funcionament i la qualitat educativa del context escolar i comunitari (Ferrer Esteban i Martínez Ortiz, 2005). També el projecte Includ-ed ha demostrat que la participació de les famílies en activitats educatives, en programes de formació i activitats de participació que fomenten la interacció cultural i educativa contribueixen al fet que alumnes, les famílies dels quals tenen pocs llibres a casa i nivell d'estudis baix, obtinguin bons resultats acadèmics (Flecha, 2015a; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Diferents documents de l'OCDE i la Comissió Europea insten a fer polítiques públiques per aconseguir la participació dels pares per crear entorns d'aprenentatge que donin suport als estudiants (European Commission, 2013; OECD, 2007; OECD, 2016). Sense anar tan lluny, per poder participar al projecte Enxaneta (Osona) cal que els pares i mares hi assisteixin per reforçar el seu rol d'acompanyants a l'escolaritat dels seus fills.

Només millorant els vincles infants - famílies i acostant l'escola i l'escolaritat a tota la família, l'èxit educatiu és possible i, sobretot, és possible mantenir-lo a mitjà i llarg termini. Caldrà repensar el STE amb aquesta mirada.

### 3.2.1.2.3: Coordinació de Tutors i Monitors

La valoració mitjana que s'obté és molt pròxima a 50 (entre els tutors ha estat de 49 (STD=27,7) i per als monitors, 55,2). Els tutors també han valorat la comunicació entre ells i els

monitors en el mateix grau, amb una mitjana de 53 (STD=25). Els comentaris més rellevants dels tutors (12), la puntuació dels quals no arriba a 50 de mitjana, evidencien aquesta necessitat de coordinació (*"calen més reunions i millor comunicació, per poder programar i intercanviar més informació, falten hores, cal pensar com fer-ho millor"*). En el mateix sentit, nou monitors han comentat que *La comunicació podria ser més fluïda (1), Falta temps, difícil coincidència horària (1), La coordinació és amb la direcció de l'escola (1), Fins al final no se m'ha donat una tasca concreta (1). M'han tractat molt bé i m'han explicat el que volien que fes cada dia (1)*.

En el mateix sentit es manifesten els LIC; tres d'ells (60%) han indicat que la periodicitat de les trobades i la coincidència horària entre tutors i monitors és ocasional. Un LIC ha indicat que és nul·la. Tot i que hagin desenvolupat estratègies de coordinació (com l'agenda on s'apunten les recomanacions), és massa precari (*"A una escola hi ha grup de WhatsApp entre tutors i monitors. Altres monitors no veuen ningú"*).

En canvi, per als caps d'estudis la coordinació del centre amb els monitors és bona, la mitjana és de 82,6, bastant allunyada de la percepció dels tutors i monitors i dels LIC. Són els responsables del centre, confien en els compromisos presos i potser no són prou coneixedors del que passa als seus centres.

Les xifres i els comentaris mostren que la coordinació entre tutors i monitors ha de millorar. Alguns monitors es reuneixen amb els directors o amb els LIC, però són els tutors els que tenen la informació més directa de cada un dels assistents al Taller. No realitzar aquesta coordinació és no donar valor al STE, que no és un extraescolar més. Als documents d'organització del STE (Departament d'Ensenyament, 2013a) es recomana una hora de coordinació entre el/la monitor/a i el/la coordinador/a o referent del taller al centre educatiu. Al projecte Enxaneta es demana la implicació dels mestres de l'alumnat participant amb l'acció de suport escolar per fer un seguiment acurat. Sense una bona coordinació entre tutors i monitors és més difícil garantir l'èxit, no només del STE sinó l'èxit



educatiu dels infants assistents, ja que no es poden optimitzar totes les possibilitats educatives, ni els monitors poden donar resposta a totes les necessitats –simplement perquè les desconeixen (“No sabem ni el nom de les tutores de 6è”, “Mai hem rebut cap missatge indicant la feina que han de fer els alumnes”, formulen). Els LIC consideren una exigència aquesta coordinació, però no s’acaben de trobar els mecanismes: “No està contemplat quan s’han de trobar mestre-monitor, tot i que es veu la necessitat; els monitors a l’escola només troben el porter perquè els tutors ja han marxat, estan deixats de la mà de Déu i quan hi ha dificultats, espavila’t com puguis. No se’ls pot exigir perquè son voluntaris, però almenys ajudem-los. Els monitors arriben a l’escola a 2/4 de 5, quan els mestres marxen; el professorat normalment acaba l’horari i aleshores quedar-se a les activitats és un sobreesforç”.

Si el STE forma part dels trets d’identitat del centre (dimensió 2.1.1); si tothom veu clara la necessitat de coordinació, cal trobar els mitjans per garantir-ho.

#### **2.1.2.4: Seguiment, la Formació i l’Avaluació dels Monitors**

Quan se’ls pregunta per la formació i suport que reben s’obté una valoració mitjana de 60 (STD=31). La formació i acompanyament dels monitors segueix la mateixa tònica que la coordinació, ja que, tot i ser una exigència des del STE, alguns centres se’n desenten. Segons els LIC, s’ha fet poc seguiment: una trobada inicial (2 LIC) i, teòricament, un parell de trobades de seguiment (1 LIC), i quan els monitors tenen alguna necessitat (2 LIC). És important que els monitors, tot i que alguns tenen coneixements en el camp educatiu, rebin formació i seguiment per a la tasca que se’ls encomana. S’ofereix formació sobre aspectes del PEE (1 LIC), de llengua catalana (1 LIC) i d’estratègies didàctiques (1 LIC).

Pel que fa a l’avaluació que es fa als monitors, tan sols un LIC ha indicat que n’hi ha hagut, però que se n’encarreguen des del PEE directament. En tot cas, com la programació i avaluació del programa i dels infants, poc serveix per fer feedback.

Les dades ens fan dir que la formació i el seguiment de monitors, tot i ser condició necessària, no està prou regulada. És bo poder donar resposta a demandes que vagin sorgint (igual com és bo que la programació pugui adaptar-se a cada realitat), però no pot ser que una tasca com el Suport a aquests infants estigui en mans de persones que reben poca formació, i poc sistemàtica. Segurament es fien del tipus de monitors (el 42,8% acostuma a ser estudiants d'educació o de l'àmbit social). Com hem dit abans, va en detriment de la bona formació dels infants assistents als Tallers, ja que els monitors es poden trobar mancats de recursos per fer front a la diversitat de demandes existents, entre el que el tutor d'aula vol i el que l'infant necessita (alguns estan fent arrels quadrades a l'aula i ells encara no multipliquen bé). Per això, en alguna localitat han "professionalitzat" els monitors, perquè tinguin recursos per donar resposta a les necessitats que es puguin anar trobant al Taller. En aquesta línia, consideren que han de cobrar per poder-los també exigir: tres LIC (60%) afirmen que els monitors cobren, els altres són voluntaris. Segons els LIC, la majoria de monitors són estudiants de l'àmbit social i educatiu, monitors d'esplai, mestres jubilats i mestres en llistes. Aquest perfil de monitors s'adiu amb el que proposa el Departament (Departament d'Ensenyament, 2013). Dos LIC han indicat que la selecció dels monitors la realitza l'Ajuntament a través d'un Pla d'Ocupació, o l'AMPA a través d'alguna empresa de serveis que els contracta.

Entre la programació dels Tallers que és poc sistematitzada (a cada centre pot haver-hi responsables diferents, amb objectius diversos), amb pocs mecanismes d'avaluació, i els monitors que reben poca formació, encara és sorprenent que el resultat sigui prou satisfactori, tant per la millora de resultats acadèmics (1.1.1.1), com pel grau de satisfacció dels implicats (2.2).

Cal vetllar més per la formació, el seguiment i l'avaluació dels monitors que han d'acollir els infants del STE per millorar-ne la qualitat.

### 3.2.1.3. Organització i Funcionament del Taller: Recursos Disponibles al Taller

Aquesta dimensió se centra en l'estudi dels recursos de què s'han disposat als Tallers.

Es pregunta a tots els agents implicats, i als monitors també se'ls ha demanat la valoració en relació amb la creació de vincles positius amb l'alumnat i alhora que els posen límits.

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes són categòrics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

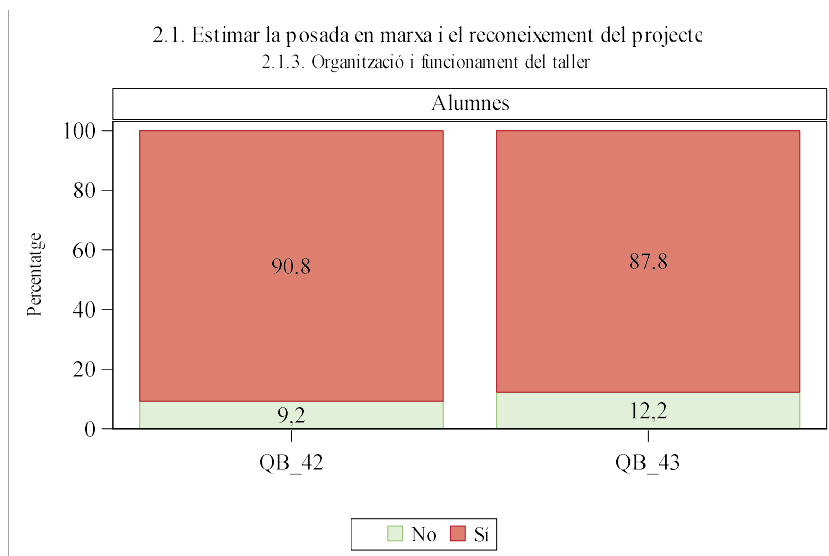
#### Taula 88

##### Organització i funcionament del Taller

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)	
2.1.3. Organització i funcionament del taller	Tutors	QA_36	Recursos personals suficients	43	53,5 (STD=26,1)
		QA_37	Recursos materials suficients	43	64,1 (STD=24,2)
		QA_38	Recursos funcionals suficients	43	47,0 (STD=24,3)
	Alumnes	QB_42	STE bon horari (rec. funcional)	131	90,8 (STD=29,0)
		QB_43	Aules adequades STE (rec. material)	131	87,8 (STD=32,9)
	Monitors	QD_34	Vincles afectius positius alumnat	21	81,0 (STD=18,4)
		QD_54	Recursos personals suficients	21	61,0 (STD=25,7)
		QD_55	Recursos materials suficients	21	74,3 (STD=25,4)
		QD_56	Recursos funcionals suficients	21	55,2 (STD=30,3)
	Caps d'estudi	QE_55	Recursos personals suficients	23	61,7 (STD=28,2)
		QE_56	Recursos materials suficients	23	78,3 (STD=15,9)
		QE_57	Recursos funcionals suficients	23	69,6 (STD=15,8)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

Figura 34

*Organització i funcionament del Taller*

Presentem els resultats per tipologia de recursos:

- La mitjana de la valoració de la suficiència de recursos personals és de 53,5 (STD=26,1) segons els tutors. En canvi, segons els monitors i caps d'estudis la mitjana de la valoració és superior, ja que obté 61 pels monitors i 61,7 segons els caps d'estudis.
- Pel que fa als recursos materials, s'obté una mitjana de suficiència de 64,1 segons tutors, 78,3 segons monitors i 78,3 segons caps d'estudis. Dels alumnes, 115 (87,8%) han indicat que les aules usades pel STE han estat adequades.
- Pel que fa als recursos funcionals, s'obté una mitjana de suficiència de 47 segons tutors, 55,2 segons monitors i 69,5 segons caps d'estudis. Observem que, en aquest cas, la valoració segons monitors i caps d'estudis són bastant diferents, essent la valoració més positiva pels caps d'estudis. Per la seva banda, 119 Alumnes (90,8%) han indicat que el STE té un bon horari.

Presentem els resultats segons les respostes dels agents implicats:

La valoració que fan els tutors dels recursos disponibles no és gaire alta. Quant als recursos funcionals, s'obté una mitjana de suficiència de 47, amb una gran coincidència en la manca de sessions: *"Hauria de ser cada dia de la setmana"*, seguida dels recursos personals, amb una mitjana de 53,5 (STD=26,1): *"Falten monitors"*, comenten. Els recursos materials presenten la puntuació mitjana de suficiència de 64,1, la més alta de recursos feta pels tutors. Un bon resum de les valoracions dels tutors: *"Faltarien més monitors i més hores de suport, i pel que fa al material, se'ls n'hauria de facilitar més"*.

Els caps d'estudis, a l'igual dels tutors, creuen que caldrien més hores de Tallers i per tant més monitors, amb una puntuació de 61,7 de mitjana per als recursos personals. Presenten un 69,5 de mitjana de recursos funcionals i 78,3 quant als recursos materials. Crida l'atenció que consideren que *estar sempre al mateix lloc pot provocar més cansament* perquè són ells els responsables del centre, per tant, els que podrien proposar altres espais de l'escola, tot i que per assolir l'objectiu del STE també fora convenient conèixer altres equipaments del barri. Els caps d'estudis són els que puntuen millor la disponibilitat de recursos.

Els infants assistents estan satisfets tant amb l'horari (90,2%, 119 alumnes), perquè els és còmode, com per les aules usades (87,0%, 115 alumnes), que els semblen correctes.

La majoria de comentaris que fan els monitors coincideixen amb la manca de temps (55,2 de mitjana de recursos funcionals). La mitjana de recursos materials és de 78,3, i de 61 la de recursos personals. Sembla traspuar que gairebé ningú no se'ls ha adreçat, que han estat força sols i que l'únic contacte és un full de paper. Tot i que ja hem vist comentaris al respecte, no deixa de cridar l'atenció aquesta poca/nul·la atenció que reben, ni per part de les persones (tutors, direcció...) que no s'interessen per ells ni pels infants, ni per com va el curs ni pels objectius, però tampoc sembla que s'interessin per la necessitat de recursos que puguin tenir, més enllà de la llista. Si es pretén que facin

activitats competencials i de cohesió, més enllà dels deures, potser material divers podria ser d'utilitat. Fa la impressió que ells sols s'han d'espavilar, evidenciant la poca comunicació entre tots plegats.

Els LIC manifesten la manca de recursos per potenciar la integració i la cohesió social, tot i que per als Tallers consideraven que es disposa dels recursos convenients.

En general, tots troben a faltar més personal (més monitors) i més temps de sessions (alguns demanen més sessions a la setmana, altres sessions més llargues). Sorpren que, quant als recursos materials, el grau de satisfacció és prou alt. Potser és que, com que majoritàriament fan fitxes, no els en calen.

Quant a la valoració dels monitors sobre la creació de vincles positius amb l'alumnat i a l'hora posar-los límits, la majoria manifesten no tenir dificultats per controlar el grup i alhora mantenir bones relacions amb els infants (mitjana de 81, STD=18,4). Això no treu que algun mostri alguna dificultat, sobretot si té poca experiència i poca formació al respecte. Aquesta dada és important, ja que si no hi ha vincle és més difícil generar aprenentatge, tal com senyalen les aportacions de la neurociència (Bueno, 2020; Carballo, 2019). Els joves saben aprofitar la proximitat (física, d'edat i emocional) per connectar amb els assistents i despertar el seu interès. Si ho aprofiten i els ofereixen propostes pedagògiques riques que provoquin l'activació de les àrees cerebrals implicades en l'aprenentatge (Carballo, 2019; Jensen, 2010; Torreguitart, Carballo, 2016) provocaran aprenentatge ja que el cervell està dissenyat per aprendre de forma activa. Aquesta dada també ens porta a repensar la metodologia dels Tallers: com més activa sigui i com més s'hi impliquin els infants, millor serà l'aprenentatge, tal com mostren altres experiències internacionals que hem vist en el marc teòric (Afterschool Alliance, 2007; González Motos, 2016).

Als diferents models d'extensió del temps escolar hi ha diversa tipologia d'adults que es fan càrrec d'aquestes activitats. Als documents d'organització del STE (Departament d'Ensenyament, 2013) no es preveu que els mateixos mestres es facin càrrec d'aquests Tallers, a diferència del PROA.

Per potenciar l'èxit d'aquests Tallers els monitors són preferentment estudiants (exalumnes, estudiants universitaris) amb maduresa i responsabilitat, amb competències relacionades amb l'àmbit educatiu i social, però sobretot amb capacitat per connectar bé amb els infants, de manera que aquests els vegin com a companys grans que es preocupen per les seves necessitats i no com a professors o personal de l'escola. Així queda palès quan als infants se'ls pregunta per la satisfacció del Taller, un dels elements que remarquen és la bona sintonia amb els monitors, destacant que han aconseguit crear un vincle amb ells: *"La monitora és molt bona amb nosaltres i ens ajuda"*; *"el que més m'ha agradat ha sigut el monitor perquè és molt bo"*. Des del STE es valora molt positivament que els monitors creïn lligams amb els participants (Taula 88).

### 3.2.2. Estimar el Grau de Satisfacció dels Implicats

En aquest apartat valorarem el grau de satisfacció obtingut per diferents implicats, segons:

2.2.1. Grau de satisfacció dels alumnes en participar als STE, segons la percepció de tutors i monitors.

2.2.2. Grau de satisfacció de les famílies en participar als STE, segons la percepció de tutors, infants i famílies.

2.2.3. Valoració de la satisfacció personal dels monitors, caps d'estudis i LIC al projecte.

Els ítems han estat valorats pels tutors/monitors/caps d'estudis sobre 0, 20, 40, 60, 80 i 100.

Els ítems valorats pels alumnes/famílies són categòrics (Sí, No). Per al càlcul de la mitjana s'ha considerat No=0 i Sí=100.

S'han calculat les mitjanes i desviacions típiques (STD) d'aquestes preguntes, obtenint:

**Taula 89**

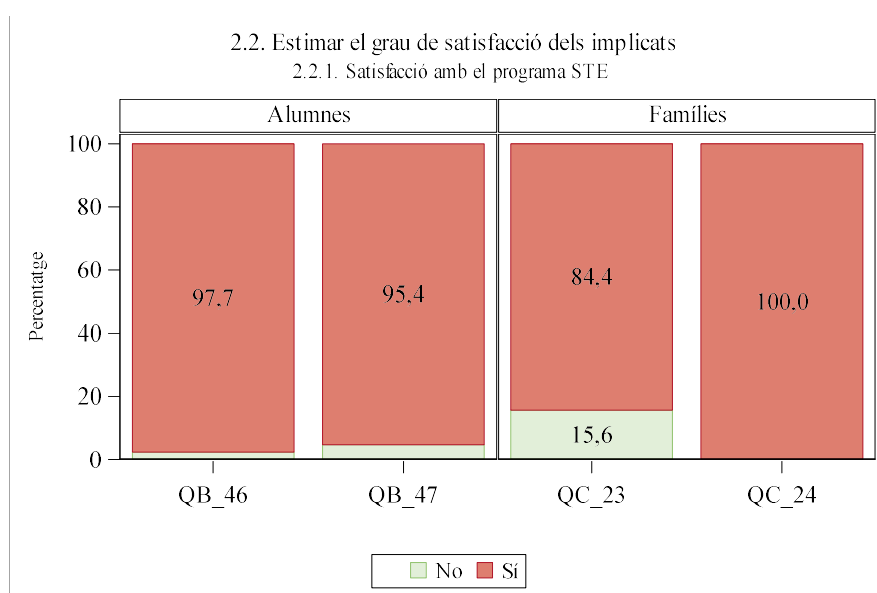
*Satisfacció amb el programa STE*

	Nivell	Ítem	N	Mitjana (STD)
2.2.1 Satisfacció amb el programa STE	Tutors	QA_33 Bona recepció STE famílies	43	77,7 (STD=28,0)
		QA_34 Existeix denegació STE	39	21,5 (STD=29,9)
		QA_40 Creu que la participació ha agradat als alumnes	43	79,5 (STD=21,2)
	Alumnes	QB_46 Casa contents STE	131	97,7 (STD=15,0)
		QB_47 Contents amb STE	131	95,4 (STD=21,0)
	Famílies	QC_23 Volen anar més a STE	64	84,4 (STD=36,6)
		QC_24 Casa contents STE	62	100,0
	Monitors	QD_45 Creu que la participació ha agradat als alumnes	21	80,0 (STD=20,0)
	Caps d'estudi	QE_59 Nivell satisfacció programa	23	82,6 (STD=17,4)

Per a les preguntes dicotòmiques es presenta el següent gràfic de barres on es pot visualitzar el percentatge de respostes de cada categoria:

**Figura 35**

*Satisfacció amb el programa STE*





**3.2.2.1. Grau de satisfacció dels alumnes en participar als STE, segons la percepció de tutors i monitors:**

Segons els tutors, la mitjana del grau de satisfacció dels alumnes ha estat del 79,5 (STD=21,2). En el mateix grau ha estat valorat segons els monitors, obtenint una mitjana del 80. *“Han vist que han millorat”; “S’han sentit respectats, valorats i estimats per nosaltres”; “S’ha generat un bon clima de treball i de grup”*. La percepció de la satisfacció dels infants d’aquests dos agents educatius coincideix amb el tercer dels set principis de l’aprenentatge: *“És fonamental que els docents estiguin en sintonia amb les motivacions i emocions dels alumnes en l’assoliment de resultats”* (OECD, 2012c). Cal que els tutors d’aula aprofitin aquesta satisfacció dels seus tutorats que *“s’han esforçat en treballar bé”* i *“veuen una millora a classe”*, de manera que els infants percebin les expectatives que té el mestre cap a ells. Segons els monitors, *“a part que els infants veuen millora, han estat escollits pels propis tutors per participar d’aquests tallers, això dona un ‘punt extra’ al fet de que confien en ells, i aprofitaran aquesta oportunitat per millorar”*. I és que les expectatives que els mestres tenen vers els alumnes influeixen decididament en el seu èxit o fracàs (Manzanares i Manzano-Soto, 2012; Martínez et al., 2004; UNICEF Comité Español, 2018). *“Guanyen en seguretat, motivació, interès, autonomia”*, com també passa en altres experiències d’extraescolars d’èxit en què la satisfacció dels usuaris reverteix positivament en la millora del seu rendiment i en les seves habilitats socials (González Motos, 2016). El segon principi de l’aprenentatge diu: *“L’aprenentatge és de naturalesa social. L’entorn d’aprenentatge es fonamenta en la naturalesa social del procés d’aprendre i fomenta activament l’aprenentatge cooperatiu ben organitzat”*. Al Taller *“se’ls veu motivats, el fet d’aprendre en grup reduït i trencar d’alguna manera amb la forma d’aprendre que tenen a classe els motiva”*, diuen els monitors.

### **3.2.2.2. Grau de satisfacció de les famílies en participar als STE, segons la percepció de tutors, infants i famílies:**

La percepció de la satisfacció en l'entorn familiar segons els tutors té una mitjana de 77,7 (STD=28). La satisfacció dels pares, segons la consideració dels fills, és alta: el 97,7% (128 alumnes) estan contents: *"Perquè faig els deures i em queda temps lliure"*, *"perquè rebo ajuda"*, *"perquè milloro el meu rendiment"*. El 95,4% dels infants (125 alumnes) estan contents de poder assistir al Taller. Del que més els ha agradat, ressalten el fet de rebre ajuda (28,2%), jocs d'aprenentatge (17,6%) i poder arribar a casa amb els deures fets (14,1%). Estudiar amb els amics i jugar segueix per ordre de valoració (10,6%). Però voldria destacar aquest comentari: *"El que més m'ha agradat és que m'hagin triat, perquè he pogut tenir un reforç i estudiar per als exàmens"*, i dos que han destacat la importància de *"poder estar en silenci"*. És un testimoni de com les expectatives dels adults influeixen en els infants. He trobat sorprenent que un infant valori el silenci. Només un 4,7% destaquen que el més important han estat els aprenentatges curriculars. Potser els que destaquen la rellevància de fer els deures donen per fet que els deures són sobre continguts curriculars. Del que menys els ha agradat: alguns companys que molesten i no deixen fer feina (28,2%), fer els deures, en general o algunes àrees en concret (23,5%). El 9,4% considera que els Tallers són avorrits. I el 3,5% es queixa que no tenen accés a internet, en ple segle XXI. Alguns (2,3%) també voldrien fer més sessions.

També els alumnes del pla PROA valoren satisfactòriament el programa (Manzanares i Ulla, 2012): el 76% d'alumnes d'Educació Primària consideren que el PROA els ha ajudat molt en l'aprenentatge, amb un 86% de grau de satisfacció del Programa.

Es demana als pares si els agradaria participar més al Suport. La intenció d'aquesta pregunta responia a la hipòtesi que les famílies estaven poc implicades en el funcionament del Taller, i per això se'ls demanava si voldrien implicar-s'hi més: el 84% respon que sí que hi voldria participar més. Però la resposta pot estar encaminada a la continuïtat de la participació dels nens en els Tallers, ja que a les

propostes de millora (dimensió 3) no apunten cap concreció de major implicació de les famílies en els Tallers. El que més els ha agradat del Taller, per ordre de preferència, és la millora general dels seus fills a nivell acadèmic (43,3%). La millora en els aprenentatges és un dels objectius del STE, i s'assoleix de manera satisfactòria segons aquestes dades. Però també cal ressaltar que cap pare fa esment dels altres objectius del STE. Caldria pensar a presentar-los millor els objectius, però sobretot caldria que si es treballessin suficientment com perquè transcendissin, els pares en serien conscients. El segon motiu de satisfacció és per la millora de relació amb mestres i companys (17%) i el 9,0% en competències personals (motivació, confiança en si mateix). Aquestes dades són congruents tant amb la millora que han manifestat a nivell general com amb els resultats de les recerques que s'han fet a nivell internacional on ressalten que els extraescolars d'èxit milloren les competències acadèmiques i les psicosocials (Afterschool Alliance, 2007; Kidron i Lindsay, 2014). Podem afirmar que els pares de la nostra recerca coincideixen amb la satisfacció que mostren els nens que assisteixen a programes extraescolars d'èxit (Afterschool Programs, 2014). El que menys ha agradat del Taller a les famílies està relacionat amb els horaris: el 13,4% voldria més sessions, en millors horaris (al 90,2% dels infants els sembla adequat aquest horari, segons han manifestat en ser preguntats pels recursos dels Tallers (Organització i Funcionament del Taller), a la Taula 88. Els pares voldrien més monitors (3%). També demanen poder fer servir els ordinadors (3,0%). Algunes famílies han refusat la possibilitat d'assistir al Taller, amb una mitjana de 21,5 (STD=21,2), sobretot perquè fan altres activitats incompatibles amb l'horari del Taller (30%), i les altres (16,3%) perquè no mostren interès: *"El meu fill no ho necessita, és prou llest"*, *"És una pèrdua de temps"*, o perquè se senten massa lligats.

### 3.2.2.3. Valoració de la implicació dels monitors, caps d'estudis i LIC en el projecte:

El 69,2% dels monitors estan satisfets de la seva implicació per haver pogut ajudar els estudiants, senten que han crescut tant a nivell personal com professional, han après a través de la pràctica, han pogut ajudar els infants i alhora ells han après, i fins i tot el 9,5% n'estan molt satisfets. També el 9,5% critica la poca organització. Val a dir que la meitat no ha respost.

Els caps d'estudis valoren amb un 82,6 de mitjana (STD=17,4) la satisfacció amb el programa. A nivell personal només respon un cap d'estudis que considera que li falta temps per dedicar-s'hi. Destaquen com a aspecte positiu que els monitors estan molt implicats, i com a crítica que cal més temps i/o més monitors.

El 60% dels LIC estan contents de participar en el programa perquè *“és una tasca amb molt potencial, (...) és complexa però apassionant, perquè estem parlant de nanos amb mancances, en risc d'exclusió social, de nouvinguts”*. Altres estan satisfets però creuen que pot millorar: *“Sap greu no arribar a tota la població”*; *“Cal coordinació, queden serrells per polir. Les coses són lentes perquè afecta molta gent”*.

Crec que aquesta frase d'un LIC és una bona síntesi de tots els implicats del STE: *“Satisfacció personal si ho és a nivell professional, i si té repercussió al territori és un benefici social que satisfà a nivell personal i professional”*.

## CAPÍTOL 4: CONCLUSIONS

Per portar a terme la recerca, hem accedit a informació sobre l'èxit i el fracàs educatiu, i sobre mesures i exemples que afavoreixen l'èxit des de les activitats extraescolars. La documentació al respecte és molta i variada; n'hem analitzat la més rellevant, a nivell nacional i internacional, per fonamentar l'estudi. Aquestes aportacions del marc teòric s'han tingut en consideració per al disseny de la recerca, la confecció dels instruments, la selecció de la mostra, l'anàlisi i discussió dels resultats i l'elaboració d'una proposta com a conclusió.

La segona part de la recerca se centra en la formalització dels objectius i la seva consecució, proporcionant resposta als interrogants que ens plantejàvem sobre l'abast d'aquests Tallers, el seu funcionament i la seva satisfacció.

Contrastant la part teòrica i els resultats obtinguts, hem formulat la nostra proposta que millora la coordinació entre tutors i monitors i pretén eixamplar els objectius per afavorir realment tots els que planteja el STE.

Ressaltem que els objectius plantejats en aquesta recerca han estat assolits i, per aconseguir-ho, hem fet un estudi exploratori per valorar la percepció sobre l'impacte del Suport a la Tasca Escolar (STE) a partir de la informació aportada pels diferents agents implicats.

Així, el primer objectiu, "Valorar, per part dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudis i l'administració educativa implicada l'assoliment dels objectius del Suport a la Tasca Escolar (STE)", malgrat algunes dificultats logístiques i el nombre de participants, es va poder implementar, dissenyant i passant qüestionaris i entrevistes als agents implicats al STE per tal que valoressin l'assoliment dels objectius del Suport a la Tasca Escolar (STE). Dels quatre objectius específics dels STE: Contribuir a l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumne i a la seva integració escolar; Promoure la integració social de l'alumnat i les seves famílies; Promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana

com a instrument per a la comunicació, l'aprenentatge i la cohesió social, i Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen al territori, hem vist que el primer, l'objectiu de millora acadèmica, és el que més es treballa, a diferència dels altres. També hem comprovat que hi ha una percepció positiva generalitzada en relació amb el progrés acadèmic, tot i que necessita seguir millorant.

Per considerar el segon objectiu, "Valorar, des del punt de vista dels tutors, els infants, les famílies, els monitors, els caps d'estudis i l'administració educativa implicada, el grau de satisfacció respecte als STE", vam estipular dos objectius específics que vam desenvolupar també a través del disseny i la resposta d'un qüestionari. Les respostes obtingudes són satisfactòries majoritàriament, però també hem detectat mancances i aspectes amb possibilitats de millora, com les referides a la coordinació.

Finalment, per abordar el tercer objectiu, "Recollir propostes de tots els agents per millorar la implementació dels STE", es va confeccionar un instrument pel tal que els implicats fessin propostes de millora del Taller. Entre les demandes destaquen: més hores de Taller, més monitors i activitats diferents.

A partir dels resultats, es dibuixa una proposta de pràctiques del grau en Educació Primària lligada al monitoratge dels STE. D'aquesta manera, a més d'ajudar a millorar el STE, s'afavoreix, a partir de l'ApS, realitzar unes pràctiques d'un grau en Educació lligat a les necessitats reals per contribuir a una educació de qualitat i equitativa i a dissenyar unes pràctiques autèntiques i significatives. Aquest model està pensat per aplicar-ho a la FPCEE Blanquerna-URL, però es pot estendre tant al Grau d'Educació Infantil, amb Tallers a Parvulari, com a altres universitats. De fet tenim la pretensió de poder-ho explicar i presentar al Departament d'Educació i al de Recerca i Universitats.

### Propostes de Millora

Aquest apartat de Propostes de Millora conté dos sub-aparats. Un primer sobre els propis suggeriments que fan els participants quan se'ls ha preguntat quins elements del Taller voldrien millorar. L'altre apartat és la nostra proposta, que parteix d'aquestes aportacions i de les del marc teòric, i que per afavorir la coordinació tutor-monitor i l'acostament escola i universitat, proposem un pràcticum contextualitzat dels estudiants del darrer curs del Grau d'Educació Primària, que alterni l'estada a l'aula amb el monitoratge dels Tallers.

#### 4.1.Proposta de millora 1: Suggeriments dels Agents Participants al Taller.

A continuació presentem les aportacions per a la millora dels Tallers suggerides pels qui hi han pres part. Hem formulat les preguntes de resposta oberta perquè lliurement fessin les seves aportacions sense condicionar-les.

##### 4.1.1.Proposta de Millora en Relació amb el Programa i les Activitats

###### Taula 90

###### Proposta de millora en relació amb el programa i les activitats

	Proposta de millora en relació amb el programa i les activitats	N	%
QA TUTORS	Més dies/hores	9	20,9
	Més estudiants/ampliació a 5è	3	7
	Més personal	2	4,7
	Altres	6	14
	NS/NC	23	53,5
	Total	43	100
QB ALUMNES	Més divertides i més varietat	54	41,2
	Iguals que ara	21	16
	Esports (voleibol, bàsquet, futbol...), més jocs, més manipulatives	13	9,9
	Més llargues	6	4,6
	Continguts (càlcul, llibres...) i formats (tablets, ordinadors...)	2	1,5
	Més difícils	3	2,3
	Més fàcils	1	0,8
	En grup	3	2,3
En castellà	2	1,5	

Proposta de millora en relació amb el programa i les activitats		N	%
	NS/NC	26	19,8
	Total	131	100
FAMÍLIES	QC Sí (reforç de totes les matèries, més informació per als pares, treball en grup, ús d'ordinador...)	8	12,1
	No (res, tot és correcte)	49	74,2
	NS/NC	9	13,6
	Total	66	100,0
MONITORS	QD Activitats més dinàmiques i variades	3	14,3
	Més temps i personal	3	14,3
	Activitats de reforç específic: català, tècniques d'estudi, anglès	3	14,3
	Millorar l'organització i coordinació amb els tutors	3	14,3
	NS/NC	9	42,9
	Total	21	100
CAPS D'ESTUDIS	QE Canvis relacionats amb activitats: més motivadores, manipulatives, individualitzades...	3	13,0
	Canvis organització/programació (ampliació a la resta d'estudiants, calendari i coordinació...)	3	13,0
	Suport als monitors (formació, material preparat...)	4	17,4
	Correctes, cap comentari	2	8,7
	NS/NC	11	47,8
	Total	23	100,0

Per part dels LIC, les propostes de millora en relació amb el programa i les activitats:

Dos LIC (40%) han indicat: espai més ampli, amb les mares, implicant les famílies.

Dos LIC (40%) han indicat: s'hauria de reinventar i aprendre jugant, fent teatre, ràdio. Caldria treballar competències a través d'altres activitats.

#### 4.1.2. Proposta de Millora en Relació amb la Metodologia

Taula 91

Proposta de millora en relació amb la metodologia

Proposta de millora en relació amb la metodologia		N	%
TUTORS	QA Incidir més en tècniques d'estudi, hàbits, organització	4	9,3
	Millorar activitats, innovació i seguiment	3	7,0
	NS/NC, o tot és correcte	36	83,7
	Total	43	100,0
QD	Sessions més participatives, amb activitats més dinàmiques i variades	5	23,8



	Proposta de millora en relació amb la metodologia	N	%
MONITORS	Altres	2	9,5
	NS/NC	14	66,7
	Total	21	100
QE	Metodologies més manipulatives, actives, ús de jocs	3	13,0
	Metodologies de treball d'equip, dinàmiques per fomentar cohesió del grup	2	8,7
CAPS D'ESTUDIS	Altres respostes	4	17,4
	Tot bé, correctes, cap comentari	4	17,4
	NS/NC	10	43,5
	Total	23	100,0

Per part dels LIC, les propostes de millora en relació amb la metodologia:

Tots els LIC, 5 (100%), opinen que: *Caldria treballar competències a través d'altres activitats.*

*Prou fitxes. No fer deures, fer circ, ràdio, la motivació pujaria, que l'alumne se senti valorat, que hi hagi aprenentatge entre iguals, oferir bastides perquè ningú quedi despenjat, però es molt difícil, perquè costa canviar, tant joves com grans.*

Dos LIC (40%) indiquen que: *Caldria canviar la metodologia de l'escola tradicional, que no sigui tan avorrida, que l'alumne sigui al centre més actiu, de manera que alguns infants ja no arribarien al Taller perquè estarien més motivats a l'aula.*

Un LIC (20%) també ha indicat que caldria: *Treballar currículums multiculturals perquè a vegades els nens no entenen res dels continguts per temes culturals.*

I, finalment, 1 LIC (20%): *Caldria tenir un fons comú de recursos acadèmics i de dinàmiques ("vam pensar elaborar material per als monitors per ajudar-los a tenir recursos, però alguns deien que només tenien temps de fer els deures, a uns altres l'esplai ja els facilitava els recursos, altres estudiants de psicologia o educació introduïen dinàmiques, per exemple sortides de lectura a la biblioteca, per donar idees als que no en tenen, i alhora garantir que es treballa tot").*

Les respostes als qüestionaris i entrevistes a la millora en relació amb el programa i les activitats, i amb la millora metodològica, són semblants, i diferents agents coincideixen en la proposta.

Així, destaquem la demanda d'activitats més diverses, més actives, manipulatives i participatives (dit d'una manera o altra); hi coincideixen tots: tutors, infants, famílies, monitors i caps d'estudis (CE), o com ho formulen els infants: més lúdiques i esportives. Tutors i monitors demanen també activitats més específiques (tècniques i hàbits d'estudi, català, anglès: *"Promouria un espai de reforç de deures i un altre al suport al desenvolupament de competències a través del joc i d'altres metodologies"*); que siguin en grup (pares, monitors i CE), o específicament de cohesió de grup (CE); que facin servir ordinadors (pares). Els tutors destaquen la importància de fer seguiment d'estudiants (*"han fet activitats diverses, adaptades a les necessitats dels alumnes"*) i els CE voldrien arribar a més estudiants. Els pares demanen més informació. Finalment, els CE i LIC proposen que es realitzin activitats més significatives (monitors i CE: *"Adaptar les activitats i la metodologia a allò que els motiva o interessa"*, *"que siguin més vivencials"*), més competencials, més enllà dels deures: *"S'hauria de reinventar i aprendre jugant, fent teatre i ràdio, però costa molt, els mestres no se'n fien prou del món no formal i guanya la part acadèmica, només admeten joc pel tema social. Els tutors demanen que al TEA facin la fitxa que han de portar feta l'endemà i, si no ho fan allà, a casa no els ajuden i es queixen que no milloren curricularment. Cal acostar els dos mons"*. Si la metodologia de l'escola fos més activa, amb l'infant al centre, seria més fàcil motivar. Cal destacar que un LIC senyala la importància de treballar currículums plurilingües, per facilitar la comunicació cultural dels infants entre la llengua i cultura de la seva família i la de l'escola.

És molt interessant observar que es comenta poc el treball cooperatiu entre alumnes; en la millora del programa no s'esmenta de forma explícita i en la de metodologia, hi ha alguna referència, per exemple QE, metodologies de dinàmiques en grup (8,7%), quan diferents estudis demostren la rellevància d'aquesta estratègia (Avilés, 2019).

Crida l'atenció que en els resultats referits en les dues taules (no sé en EF) hi ha un índex molt elevat de persones que no contesten. És molt significatiu i creiem que és molt important

comprometre's i pensar en propostes; només així, fent una valoració conjunta que impliqui un treball en equip, es pot fer un veritable canvi. En aquest sentit, tant ens referim a treball en equip entre els docents de l'escola (Kaser i Halbert, 2017) com al que es relaciona amb la pròpia participació dels infants, com Boqué i altres senyalen (Boqué, et al., 2017; 2018; 2020).

Posant juntes totes les propostes, veiem que abasten els diferents objectius del TSE. Els tutors consideren que *"s'ha d'innovar, igual que fem a l'escola"*. Potser tindria sentit, com ja hem proposat anteriorment, veure si pot haver-hi més continuïtat entre aula i STE, amb activitats significatives per als infants, i amb més implicació de les famílies.

#### 4.1.3. Proposta de Millora en Relació amb la Coordinació

##### Taula 92

##### Proposta de millora en relació amb la coordinació

	Proposta de millora en relació amb la coordinació	N	%
QA TUTORS	Més temps	9	20,9
	Més coordinació (tutors, LIC...)	7	16,3
	Altres respostes	5	11,6
	NS/NC	22	51,2
	Total	43	100,0
QD MONITORS	Més coordinació i diàleg entre tutors/docents i monitors	9	42,9
	Altres respostes	2	9,5
	NS/NC	10	47,6
	Total	21	100
QE CAPS D'ESTUDIS	Més coordinació entre mestres/tutors i monitors/voluntaris	2	8,7
	Més trobades i reunions individuals amb les famílies	2	8,7
	Més coordinació (sense especificar)	2	8,7
	Altres respostes	2	8,7
	Tot bé, cap comentari	3	13,0
	NS/NC	12	52,2
	Total	23	100,0

Cal senyalar que en general hi ha poques respostes: el 51,2% de tutors, el 47,6% dels monitors i el 52,2% de CE no responen. Totes les propostes condueixen de nou a la necessitat de millorar la

coordinació tutors-monitors. Aquest tema, com ja hem vingut assenyalant, és cabdal en l'educació, en l'escolaritat i en l'àmbit de l'atenció a la diversitat (Solla, 2013). Per a això cal un temps de qualitat per poder-ho fer: *“Seria convenient una reunió prèvia més extensa per poder preparar-ho millor tot, intercanviar més informació dels alumnes, programar conjuntament l'activitat”*, plantegen els tutors. I també els monitors: *“Manca un punt de contacte amb els docents-tutors per fer una valoració i seguiment de cada alumne”*.

És interessant senyalar que un parell dels CE afegeixin la necessitat de millorar la coordinació amb les famílies. Caldria saber què volen dir amb coordinació: si simplement informar puntualment o, en canvi, comptar amb la seva implicació i participació activa.

#### 4.1.4. Proposta de Millora en Relació amb el Funcionament

##### Taula 93

##### Proposta de millora en relació amb el funcionament

	Proposta de millora en relació amb el funcionament	N	%	
QA TUTORS	Més temps (dies, hores, o dedicar més temps a un tipus d'activitat (tallers, estudi assistit...))	12	27,9	
	Millorar planificació (calendaris, horaris flexibles...)	8	18,6	
	Altres respostes	3	7,0	
	NS/NC	20	46,5	
	Total	43	100,0	
QB ALUMNES	Espai: més gran, més lluminós, més tranquil	24	18,3	
	Espai: més alegre, animat, divertit	4	3,1	
	Lloc: la meva classe	9	6,9	
	Lloc: gimnàs, poliesportiu	11	8,4	
	Lloc: pati, hort, parc	8	6,1	
	Lloc: a l'escola, aules especialitzades (d'estudis, informàtica)	5	3,8	
	Lloc: a casa, fora de l'escola	4	3,1	
	Igual que ara	34	26	
	Altres	5	3,8	
	NS/NC	27	20,6	
	Total	131	100,0	
		Horari: sessions més llargues	13	9,9
		Horari: sessions més curtes	4	3,1

	Proposta de millora en relació amb el funcionament	N	%	
	Horari: més dies a la setmana	8	6,1	
	Horari: igual que ara	51	38,9	
	Altres respostes o propostes de dies i hores concretes	27	20,6	
	NS/NC	28	21,4	
	Total	131	100,0	
FAMÍLIES	QC	Horaris: més dies per setmana	4	6,1
		Horaris: més diversitat d'horaris	3	4,5
		Horaris: més durada de les sessions	5	7,6
		Altres respostes	3	4,5
		No (res, tot és correcte)	41	62,1
		NS/NC	10	15,2
		Total	66	100,0
MONITORS	QD	Més dies a la setmana	6	28,6
		Sessions de més d'una hora	3	14,3
		Canviar l'horari de les sessions i altres canvis	4	19,0
		NS/NC	8	38,1
		Total	21	100
CAPS D'ESTUDIS	QE	Ampliar l'oferta (més sessions i més estudiants) i proposar més horaris	5	21,7
		Més recursos, més personal	3	13,0
		Altres respostes	4	17,4
		Tot bé, cap comentari	2	8,7
		NS/NC	9	39,1
	Total	23	100,0	

Com ja s'ha anat apuntant al llarg de tot el treball i d'aquestes propostes, es demanen més hores de Taller, més monitors, més horaris i més grups. Així ho manifesten també els pocs tutors que contesten, els infants, els pares, els monitors i els caps d'estudi.

Pel que fa a l'espai, cal destacar que els infants demanen poder disposar *d'un poliesportiu, d'espai més gran, més lluminós, més tranquil, més alegre, animat, divertit* (21,4%), o fora l'aula (*gimnàs, poliesportiu, pati, hort, parc* (14,5%), segurament amb la intenció de realitzar activitats esportives, diferents de les actuals, en concordança amb les propostes fetes anteriorment.

A més de la qüestió de l'organització temporal, que és un clàssic en l'educació, ens han cridat l'atenció les referències a l'espai, ja que és un tema molt present en processos d'innovació en moltes

escoles però que sovint no es té en compte en aquests tipus d'activitats quan en realitat l'espai és un element de primer ordre en el procés d'ensenyament-aprenentatge i també contribueix a crear un clima agradable, tal com s'apunta a Cela i Palou (1997) o Nair (2016).

#### 4.1.5. Proposta de Millora en Relació amb l'Avaluació

##### Taula 94

##### Proposta de millora en relació amb l'avaluació

	Proposta de millora en relació amb l'avaluació	N	%
QA	No s'està fent, s'hauria d'implementar	3	7,0
TUTORS	Introduir alguns canvis	6	14,0
	No	30	69,8
	NS/NC	4	9,3
	Total	43	100
QD	Sí (no especifica quin tipus de canvi)	3	14,3
MONITORS	NS/NC	18	85,7
	Total	21	100
QE	Fer seguiment individualitzat i revisar la progressió dels estudiants d'acord amb els objectius	5	21,7
CAPS	Altres respostes	3	13,0
D'ESTUDIS	Tot correcte, cap comentari	4	17,4
	NS/NC	11	47,8
	Total	23	100,0

Cal destacar que tan sols un LIC (20%) ha fet una proposta en relació amb l'avaluació:

*"Necessitat de fer seguiment, amb indicadors"*. La resta no han indicat res com a proposta de millora.

És interessant que els tutors vegin la necessitat d'avaluar els Tallers (*"Se n'hauria de fer"*) i començar per *"aniria bé fer avaluació inicial"*, *"més competencial"*, *"que l'alumne participi més"*, *"fer un petit informe"*. Però no arriba al 10% de les respostes obtingudes, igual que els tutors, que només respon el 14,3% proposant algun canvi però sense precisar. Un monitor comenta que *"no havia d'avaluar res"*. Així és difícil saber si hi ha progrés dels assistents. Aquesta resposta es relaciona amb la imprecisió en relació amb els indicadors d'avaluació. Una proporció més alta de QE (21,7%), no sabem

si conscients d'aquesta situació, tenen una proposta per resoldre-ho: fer seguiment individualitzat i revisar la progressió dels estudiants d'acord amb els objectius. Els LIC demanen la necessitat de *“fer un estudi del procés, del seguiment, dels resultats, amb evidències, amb indicadors que mesurin el desenvolupament de les competències”*.

És clar que el tema de l'avaluació és difícil d'afrontar en aquesta tipologia d'extraescolars, i segurament a això responen les poques respostes rebudes a aquesta pregunta. En el cas concret d'aquest tipus de propostes com el STE, cal tenir en compte que l'avaluació també ha de contribuir a desenvolupar un sistema inclusiu, tal com es recull a Naranjo (2016).

#### 4.1.6. Proposta de Millora en Relació amb els Monitors

**Taula 95**

*Proposta de millora en relació amb els monitors*

Proposta de millora en relació amb els monitors		N	%
QA TUTORS	Més coordinació amb mestres i LIC	3	7,0
	Més implicació/treball	2	4,7
	NS/NC	38	88,4
	Total	43	100,0
QB ALUMNES	Més divertits, que fessin jocs, activitats més divertides	22	16,8
	Més bons, amables, agradables	16	12,2
	Menys estrictes, seriosos...	7	5,3
	Més estrictes	1	0,8
	Que ajudin més els alumnes, els tinguin més en compte	2	1,5
	Que continuï el/la de l'any passat	5	3,8
	Igual que ara / que no canviïn	42	32,1
	Altres respostes	12	9,2
	NS/NC	24	18,3
	Total	131	100,0
QC FAMÍLIES	Sí (més monitors)	4	6,1
	Altres	3	4,5
	No (res, tot és correcte)	52	78,8
	NS/NC	7	10,6
Total	66	100,0	
QD MONITORS	Més coordinació i comunicació amb els tutors/docents	2	9,5
	Metodologies més adequades i motivadores	2	9,5
	Canvis generals	4	19,0

	Proposta de millora en relació amb els monitors	N	%
	NS/NC	13	61,9
	Total	21	100
QE	A part de la formació acadèmica caldria més formació en orientació	1	4,3
CAPS D'ESTUDIS	Alguns monitors joves han de tenir més clar el rol que els correspon	1	4,3
	Continuar coordinant-se com fins ara. Parlar dels espais a utilitzar, etc.	1	4,3
	Més diàleg	1	4,3
	Més estabilitat laboral i formació	1	4,3
	Més monitors	1	4,3
	Millorar la gestió de grup	1	4,3
	Que siguin del barri on està l'escola	1	4,3
	Tot bé, cap comentari	2	8,7
	NS/NC	13	56,5
	Total	23	100,0

Per part dels LIC, hi ha hagut les següents propostes en relació amb els monitors:

Dos LIC (40%) han indicat *“dos monitors per grup, per fer-se suport mútuament”*.

Dos LIC (40%) han indicat *“arribar mitja hora abans per coordinar-se amb el tutor”*.

Un LIC (20%) ha indicat: *“Rebre formació a canvi si no cobren. Es podrien afegir a les formacions que fan els LIC”*.

Un LIC (20%) ha indicat *“uns experts o jubilats o monitors amb experiència que acompanyen voluntaris”*.

Demanar més monitors (per part de pares, monitors i CE) o millor coordinació (per part de tutors, monitors i CE) segueix sent una constant.

El 88% de tutors i el 56% de CE no respon a la pregunta sobre com millorar la tasca dels monitors. Els pocs tutors que responen només ressalten, una vegada més, la manca de coordinació, i els CE i els LIC la importància de la formació.

Cal destacar que uns pares diuen que *“no ens hem vist mai”* amb els monitors.



Quant als infants, el 32,1% no volen que canviïn. Un infant fa un comentari masculista: “*Que sigui més guapa*”. Seria interessant conèixer el seu entorn per veure a què es deu, i poder-ho treballar, si s'escau. Per altra banda, un 16,8% demanen “*que siguin més divertits, facin jocs, activitats més divertides*”, i un 12,2% voldria que fossin “*més bons, més amables, agradables...*”. Aquests comentaris poden respondre al fet que al Taller sovint han de fer els deures, que segurament deuen ser poc “divertits”, i que, com reconeixen alguns monitors, no sempre és fàcil controlar alguns d'aquests grups d'infants, sobretot amb monitors novells, amb poca formació i poc acompanyament: “*Als estudiants joves els cal una mica més de metodologia i millorar el tracte personal amb els alumnes*”. Aquestes dades són importants perquè els monitors són uns referents per als infants, que han d'ajudar-los i estimular-los a potenciar les seves capacitats. En aquest sentit, els mateixos monitors consideren que la seva funció “*ha de ser molt més motivadora*” i que han d'oferir *més propostes* i dinàmiques més adequades a les necessitats dels alumnes.

Pel que fa als monitors, els LIC suggereixen la presència de dos monitors; en aquest sentit, es podria parlar de codocència, entesa com una proposta de foment de la qualitat i de la inclusió, com recull Rodríguez (2014). Insisteixen en la formació, si cal aprofitar la que fan els LIC per als mestres. Proposen la figura del mestre jubilat voluntari o un monitor “professional” que podria coordinar i tenir alguns “ajudants”.

#### 4.1.7. Proposta de Millora en Relació amb la Funció dels Tutors

Taula 96

*Proposta de millora en relació amb la funció dels tutors*

Proposta de millora en relació amb la funció dels tutors		N	%
QA TUTORS	Més coordinació/comunicació	6	14,0
	Més implicació	2	4,7
	Altres respostes	5	11,6

		Proposta de millora en relació amb la funció dels tutors		
		N	%	
	NS/NC	30	69,8	
	Total	43	100	
ALUMNES	QB	Més divertits, amables, bons, millors..	21	16
		Que després de la feina ens deixin jugar, escoltar música...	2	1,5
		Que ens ensenyin i ajudin més, que posin més feina	9	6,9
		No cal que vinguin (estem bé amb el/la monitor/a, ja estan coordinats)	8	6,1
		Seria bo que vinguessin més (perquè m'agradaria, perquè cal que sàpiguen bé el que estem fent al suport	9	6,9
		Igual que ara, que no canviïn	40	30,5
		Altres respostes	11	8,4
		NS/NC	31	23,7
		Total	131	100
MONITORS	QD	Més implicació	5	23,8
		Més comunicació/coordinació	4	19,0
		Canvis generals	2	9,5
		NS/NC	10	47,6
		Total	21	100
CAPS D'ESTUDIS	QE	Més coordinació amb els voluntaris/monitors/acompanyants	4	17,4
		Altres respostes	2	8,7
		Tot bé, cap comentari	2	8,7
		NS/NC	15	65,2
		Total	23	100

Segueixen destacant les propostes de millora de la coordinació o major implicació, demanada per tutors (18,7%, però el 69,8% no respon), per CE (17,4%, però el 65,2% no respon) i per monitors (42,9%): *“Major implicació i interès en el suport educatiu”, “que el tutor s’informi cada setmana que fan els nens de l’estudi assistit”, “més implicació i coordinació”*.

Els pocs tutors que responen demanen més coordinació i crida l’atenció que ells mateixos demanin més implicació (*“S’hauria d’implicar una mica més al tutor/a, podria servir d’orientació per als monitors”*; *“Podriem, amb més temps, programar les activitats que volem que realitzin”*). No fan cap altra proposta.

Pot ser que algun infant, per les respostes donades, hagi confós els mestres amb els monitors: *“Que després de la feina ens deixin jugar, escoltar música... que siguin més divertits”*. Tot i així, tant a mestres com també veurem a famílies hi ha infants que volen més presència d'adults i altres que en volen menys. Alguns volen més presència dels tutors, per exemple, *“perquè m'agradaria perquè cal que sàpiguen bé el que estem fent al suport”*. Dels que en volen menys, alguns diuen que *“no cal perquè ja es coordinen bé”* (amb aquesta paraula, així que hi pot haver influència d'adults) o perquè no volen més control dels tutors.

El paper dels mestres, dels tutors, és un dels clàssics en la pedagogia i el seu rol com a testimoni, a més de professional competent, contribueix sens dubte a una millor formació. Podem assenyalar textos ja clàssics com els de Meirieu (1998) o Van Manen (1998). En aquest sentit, senyalen la importància d'aspectes d'aquest estil a l'hora d'analitzar aquests tipus de pràctiques com els STE i, sens dubte, ho tenim en consideració en les conclusions i en la proposta de millora. *Els processos d'ensenyament requereixen tacte: intel·ligència interpretativa, intuïció moral pràctica, sensibilitat i receptivitat cap a la subjectivitat dels nens i capacitat d'improvisació en el tracte amb ells*, senyala Van Manen (2004).

#### 4.1.8. Proposta de Millora en Relació amb les Famílies

##### Taula 97

##### Proposta de millora en relació amb les famílies

	Proposta de millora en relació amb les famílies	N	%
QA TUTORS	Més implicació/ compromís	18	41,9
	Donar més informació a les famílies	2	4,7
	Altres respostes	4	9,3
	NS/NC	19	44,2
	Total	43	100,0
QB ALUMNES	Que vinguin un dia / que puguin veure el que faig	21	16
	Que m'ajudin més	10	7,6
	Que estiguin orgullosos, contents...	8	6,1

	Proposta de millora en relació amb les famílies	N	%
	Que participin més, que parlin amb els monitors i mestres	7	5,3
	Igual que ara	38	29
	Altres	7	5,3
	Que no vinguin (no em fa falta per concentrar-me, no perquè em castigaria...)	3	2,3
	NS/NC	37	28,2
	Total	131	100,0
MONITORS	QD Més implicació en la formació dels seus fills	8	38,1
	Donar més informació a les famílies	3	14,3
	No hi ha hagut relació / no saben el que feia	2	9,5
	NS/NC	8	38,1
	Total	21	100
CAPS D'ESTUDIS	QE Més seguiment de l'aprenentatge i progressió dels seus fills	3	13,0
	Més implicació i trobades per augmentar el seu compromís	5	21,7
	Tot bé, cap comentari	2	8,7
	NS/NC	13	56,5
	Total	23	100,0

Pel que fa als LIC, com a propostes de millora en relació amb les famílies, tan sols dos LIC (40%) han indicat *“presència de les famílies als Tallers”*.

També la majoria d'agents demanen implicació a les famílies. Així ho manifesta el 41,9% dels tutors i el 38,1% dels monitors, però no és fàcil, perquè *“són famílies amb dificultats lingüístiques”* i *“que no estan acostumades a la relació família-escola”*, *“crec que ni saben el que feia”*. Una manera d'implicar-los *“és tenir sempre informats els familiars dels avenços i actituds de l'alumnat”*. Els monitors consideren que els Tallers s'han de fer valdre més: *“Donar o demostrar més importància als tallers, donat que molts cops donen més importància a altres activitats extraescolars no relacionades en l'educació i l'aprenentatge dels seus fills”*.

Els infants també voldrien més presència i implicació dels seus pares: *“Que vinguin un dia perquè puguin veure què faig”* (16%), *“que estiguin orgullosos i contents”* (6,1%), *“que participin més, que parlin amb els monitors i mestres”* (5,3%). Els CE suggereixen a les famílies que s'impliquin més en

el seguiment i l'aprenentatge dels seus fills i en el projecte en general, però sense especificar res més. Algun LIC proposa que als Tallers assisteixin pares i fills, sobretot mares, però no especifica com organitzar les activitats conjuntes.

Cal pensar, doncs, un bon pla per implicar les famílies als Tallers que contempli la diversitat cultural d'aquestes. El primer pas és mantenir un bon canal de comunicació, però ja hem vist que és tot just un primer pas i que cal buscar la implicació més enllà de la simple informació, sobretot tenint en compte que la família és el primer espai de socialització i que la relació escola i família ha de ser fluida (Bolívar, 2006). També la formació dels pares es podria preveure en una proposta de millora dels STE, en la línia de treballs com els de Capano i Ubach (2013), Comellas (2008) o Hidalgo i Jiménez (2016). En aquest àmbit també, tenint en compte els infants i les famílies, s'haurien de contemplar aspectes relacionats amb la interculturalitat, la família (Santos i Lorenzo, 2009; Leiva 2011) i el plurilingüisme (Palou i Fons, 2019; Pereña, 2016).

#### 4.1.9. Proposta de Millora en Relació amb la Funció dels Caps d'Estudis

##### Taula 98

*Proposta de millora en relació amb la funció dels caps d'estudis*

Proposta de millora en relació amb la funció dels caps d'estudis		N	%
QA TUTORS	Tot és correcte	27	62,8
	NS/NC	16	37,2
	Total	43	100,0
QD MONITORS	Més comunicació amb monitors i estudiants	1	4,8
	NS/NC	20	95,2
	Total	21	100

Els tutors no fan cap proposta pel que fa a la tasca dels caps d'estudis. Un d'ells diu que “no participa en el seguiment de l'activitat”. Aquest comentari fa pensar, ja que la tasca del CE no té per què ser fer el “seguiment” del dia a dia, però com a responsable del centre sí que ha de fer seguiment

del projecte. En aquest sentit, tan sols un monitor ha respost i demana *“més comunicació amb els monitors”*.

#### 4.1.10. Proposta de Millora en Relació amb el Departament d'Educació

##### Taula 99

##### Proposta de millora en relació amb el Departament d'Educació

Proposta de millora en relació amb el Departament d'Educació		N	%
QA TUTORS	Més recursos	2	4,7
	Més implicació i comunicació	3	7,0
	Més capacitat resolutiva	2	4,7
	NS/NC	36	83,7
	Total	43	100,0
QD MONITORS	Més formació/avaluació dels monitors	2	9,5
	Canvis generals	2	9,5
	NS/NC	17	81,0
	Total	21	100,0
QE CAPS D'ESTUDIS	Més recursos, ajuda i coordinació	2	8,7
	Tot bé, cap comentari	4	17,4
	NS/NC	17	73,9
	Total	23	100,0

Pel que fa als LIC, tan sols un d'ells ha fet una proposta de millora en relació amb el Departament d'Educació: *“Més dotació econòmica”*.

*“Més implicació a nivell humà, no només administratiu”*. Una vegada més hi ha poques respostes: el 83,7% dels tutors, el 81% dels monitors i el 73,9% dels CE no responen. Les poques respostes obtingudes demanen al Departament d'Educació que ofereixi més suport (personal, formació i recursos en general).

Pensem que, en general, les administracions educatives hauríem de fomentar l'autonomia de centres i la cultura cooperativa, en la línia, per exemple, de treballs com el de Gairín Sallán (2000).

La majoria d'agents no responen moltes de les preguntes. La majoria d'infants mostren en general estar contents tal com van els Tallers.

En el següent apartat presentem la nostra proposta que parteix dels resultats de l'estudi exploratiu i del marc teòric. La finalitat d'aquesta proposta és afavorir la coordinació tutor-monitor i el desenvolupament òptim dels objectius dels STE i al mateix temps acostar l'escola i la universitat a través d'un pràcticum contextualitzat dels estudiants dels graus en Educació.

El disseny proposat, que implica un treball conjunt entre escola i universitat, s'alinea amb les valoracions de la Sots-directora General de Suport i Atenció a la Comunitat Educativa del Departament, Sra Gené Gordó, que, a l'[entrevista](#) realitzada per iniciar aquesta recerca, a més d'assenyalar la rellevància d'assolir tots els objectius dels Tallers de STE i no només els acadèmics, posava èmfasi en la necessitat de treballar amb altres entitats, en aquest cas amb la Universitat. Òbviament aquest plantejament que proposem s'hauria de complementar amb un treball en xarxa més ampli que contemples diferents professionals, com per exemple, els integradors socials del centre (TISO) i la relació amb altres entitats i institucions del barri en el marc dels Plans Educatius d'Entorn, per tal de facilitar la plena integració d'infants i famílies, tot afavorint la cohesió social.

## **4.2. Proposta de Millora 2: Projecte d'un Programa d'Intervenció: Disseny dels Tallers de STE Combinats amb el Pràcticum III del Grau en Educació Primària de la FPCEE-Blanquerna-URL, en la Modalitat d'Aprenentatge-Servei**

### **4.2.1. Primera Part: Fonamentació Teòrica**

L'estudi exploratori ha permès realitzar una diagnosi en relació a la percepció de l'assoliment dels objectius del Taller de Suport a la Tasca Escolar (STE) i al grau de satisfacció dels diferents agents que hi participen. Els resultats obtinguts evidencien l'existència d'un seguit de pràctiques àmpliament arrelades en els STE que caldria millorar, tant des de la perspectiva de la implementació i la gestió del Suport -sobretot pel que fa a la coordinació dels tutors de l'aula i dels monitors dels Tallers-, com del model d'atenció als infants. D'aquí la conveniència d'elaborar una nova proposta, a partir de les necessitats detectades.

La majoria de les escoles que realitzen un STE, tal com s'ha presentat a l'apartat de Coordinació del STE (Taula 87 i Figura 33), tenen dificultats per trobar el temps necessari que garanteixi una coordinació de qualitat entre els monitors i els tutors de les aules dels infants assistents als Tallers. Així, els tutors valoren aquesta coordinació amb una puntuació mitjana és 49,05 (std=27.7) sobre 100, i els monitors amb una de 55.23 (std=30.9). Tanmateix, el 14,3% de monitors i el 9,3% de tutors donen un valor 0 a la seva coordinació. En aquest sentit considerem que s'haurien d'establir uns mecanismes per fer-la efectiva. *"Crec que seria convenient fer reunions més extenses per a poder preparar-ho millor tot, intercanviar més informació dels alumnes, programar conjuntament l'activitat"*, expressa un lic. I alguns tutors formulen: *Vam parlar al principi ... hi hauria d'haver més comunicació tutors/monitors, tenir més hores disponibles, crec que ens ha faltat fer una reunió prèvia més extensa, per poder programar i intercanviar més informació.* Altres monitors afegeixen: *"No sabem ni el nom de les tutores de 6è", "Mai*



*hem rebut cap missatge indicant la feina que han de fer els alumnes.”, “La comunicació i l'intercanvi d'opinions i anàlisis podria ser molt més fluït”.* Les dades acrediten que els monitors necessiten un major acompanyament. Haurien d'estar en contacte amb el tutor de l'aula, articulant espais compartits en què el disseny i el seguiment de la programació del Taller, i l'evolució dels infants, es fes conjuntament.

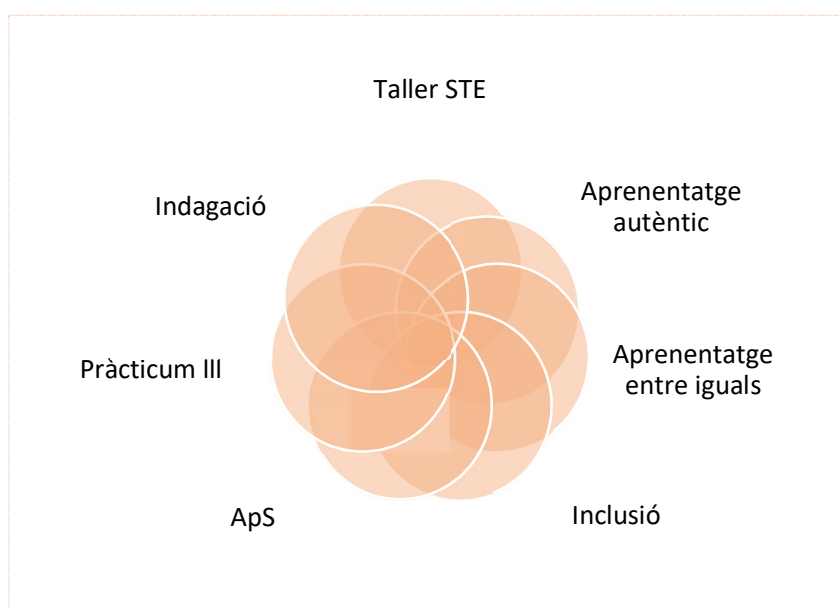
A la llum d'aquesta problemàtica, s'imposa repensar l'encaix del monitor en la dinàmica escolar. En aquest sentit presentem una proposta amb caràcter experimental: Incorporar universitaris en pràctiques com a monitors, els quals combinaran l'estada en una aula de l'etapa d'Educació Primària amb la realització dels Tallers de STE en el mateix centre educatiu. I això en el marc d'un dels itineraris del Pràcticum III de 4t curs del grau d'Educació Primària de la FPCEE Blanquerna, fonamentat en l'aprenentatge-servei (ApS) i inspirat en l'espiral d'indagació. Aquest enfocament de les pràctiques, alhora que dona resposta a diverses necessitats educatives de les escoles que realitzen Tallers de STE, millora les competències dels estudiants d'Educació Primària. Es garanteix una continuïtat entre l'aula i el Taller i, al mateix temps, els universitaris tenen l'oportunitat de realitzar una pràctica professionalitzadora. Al Taller atendran directament el grup d'infants participants i podran desenvolupar els continguts i les competències treballats a les diverses matèries del Grau que estan cursant, sota la tutorització d'un docent de la facultat i el seguiment del tutor, a qui denominarem mentor quan exerceixi la funció d'acompanyament de l'estudiant en pràctiques a la seva aula. A la facultat comptaran amb el suport del tutor de seminari de Pràcticum i dels companys de l'esmentat seminari, amb qui realitzaran un *aprenentatge entre iguals*. Així els estudiants del grau d'Educació Primària fan un *aprenentatge autèntic*, ja que la metodologia d'ApS aplicada als Tallers els permet actuar en un entorn real. Aquesta proposta experimental, en un futur, es pot replicar a l'Educació Infantil.

Els Tallers se seguiran realitzant en escoles amb infants en risc d'exclusió social. Així, els universitaris treballen per fer possible l'èxit educatiu de tots els infants, d'acord amb el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu

inclusiu, i a la vegada s'afavoreix un nou tipus de Pràcticum a la FPCEE Blanquerna, en sintonia amb les últimes directrius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2019). Tanmateix, tot i ser una iniciativa concebuda per estar en coherència amb el Projecte Educatiu de l'escola, massa sovint els Tallers s'han convertit en una activitat paral·lela i poc connectada amb la vida de l'aula, excepte per fer els deures que encarreguen els mestres. Per això plantegem un disseny novedós del Suport, per millorar-ne l'eficàcia, a partir de les aportacions del marc conceptual d'aquest treball i de les dades obtingudes de l'estudi exploratori. Relacionant els STE amb el Pràcticum, s'aconsegueix posar els Tallers al centre d'un model pedagògic d'acompanyament a l'aprenentatge. La nova proposta situa els STE com una continuació de l'activitat educativa, oferint a aquells que tenen més dificultats d'integració la possibilitat de ser acompanyats per estudiants universitaris en pràctiques que assumeixen el rol de monitors en els Tallers. La nova proposta queda reflectida en la següent figura.

**Figura 36:**

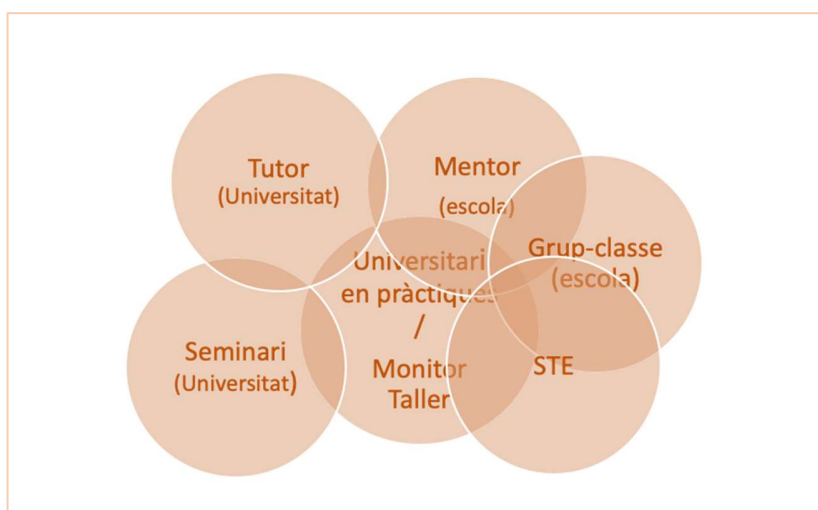
*Els components de la proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS*



Aquest projecte requereix una avaluació i una retroalimentació permanent, així com una reflexió per part d'estudiants i professors sobre el procés educatiu i el context en què es desenvolupa. Implica diversos agents educatius: l'estudiant universitari, el tutor de la facultat i el grup de seminari, el mentor del centre de pràctiques i el seu grup classe, els infants que assisteixen al Taller i, finalment, les seves famílies. Per aquest motiu s'imposa la conveniència d'una major relació entre les Facultats d'Educació i les escoles, per millorar la relació de l'estudiant del grau d'Educació Primària amb la realitat de l'aula, l'escola i l'entorn. Pensem, també, en una vinculació del tutor i el mentor en un projecte comú. El de la universitat ja no té només el rol de supervisor de l'activitat de l'estudiant i el del centre de pràctiques, no es limita a fer d'acompanyant en la immersió de l'estudiant en l'activitat professional. La Figura 37 mostra com els diferents agents educatius que intervenen en la nova proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS estan interconnectats.

### Figura 37

*Agents educatius que intervenen en la proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS,*



#### 4.2.1.1. Principis inspiradors de la proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS són:

- **Situar el coneixement en l'acció.** Les competències que s'han d'adquirir l'últim curs dels estudis de grau han d'emfasitzar el seu caràcter teòric-pràctic i la relació amb l'acció professionalitzadora en un context determinat. Això comporta la mobilització de sabers acadèmics i tècnics que implica la seva posada en pràctica.
- **Donar resposta contextualitzada a situacions educatives complexes.** El desenvolupament competencial ha de capacitar per afrontar situacions complexes, a les quals cal donar una resposta adient. Des d'aquesta complexitat dels processos educatius, és imprescindible la col·laboració i la coordinació entre la universitat i els centres de pràctiques per millorar la tasca educativa dels centres i enriquir el coneixement universitari, en una dinàmica de contínua retroalimentació. Per aquest motiu l'activitat a desenvolupar en els Tallers de STE no pot ser únicament "fer deures", sinó que s'han de dissenyar activitats més elaborades i competencials per donar resposta a les necessitats reals dels infants.
- **Fonamentar la labor docent en processos d'acció-reflexió compartida, en el marc de la formació d'un mestre indagador (projecte ARMIF).** Aquest model de pràctiques que presentem per millorar els Tallers de STE incideix, també, en la formació dels mestres. I, en concret, es relaciona amb un ARMIF liderat per la FPCEE Blanquerna i intitulat *La millora de les pràctiques dels futurs mestres a partir de la seva participació col·laborativa en comunitats professionals d'aprenentatge basades en la indagació* (Referència: 2020 ARMIF 00027). De fet, el Pràcticum constitueix un dels períodes més influents durant la formació inicial dels mestres (Körkkö et al., 2016). Diversos estudis expliquen com la transició del rol d'estudiant al de mestre, que actua i pensa autònomament, no és un procés fàcil. Sovint apareixen tensions o incidents crítics (Canelo i Liesa, 2020; Leijen et al., 2018), els quals poden ser invisibles durant els processos de mentoria (Flores i Day, 2006). En la mesura que els estudiants tinguin l'oportunitat de participar en escoles que funcionen com a comunitats

indagadores, podran aprendre més fàcilment a reflexionar d'una manera sistemàtica sobre les seves pràctiques i millorar-les (So, 2013). Els mestres en formació han de ser reflexius, han de desenvolupar competències a partir de l'espiral d'indagació, per analitzar, entendre, proposar i avaluar pràctiques educatives fonamentades, a través de la seva participació en comunitats d'indagació, en col·laboració i cooperació amb la resta de mestres (Halbert i Kaser, 2017; Liesa i Mayoral, 2019; Timperley et al., 2014). D'altra banda, existeixen evidències que el suport, guia o feedback específic que l'estudiant rep exerceix una influència sobre el tipus de reflexions i propostes de millora que elabora partir de la seva experiència (Mena et al., 2016). Des d'aquesta perspectiva, esdevé imprescindible recolzar l'estudiant en la identificació de situacions significatives durant el Pràcticum, positives o desafidores, i ensenyar-lo a reflexionar a partir d'una guia sistemàtica de reflexió docent (Allas et al., 2016; Toom et al., 2015)

- **Observar els fonaments ètics de la professió.** El fet de treballar amb persones exigeix un cert captament per part dels professionals, més encara quan es tracta d'infants. Cal, per tant, que els futurs mestres coneguin quines són les obligacions i les limitacions ètiques de la professió i les respectin.
- **Basar-se en el desenvolupament de pràctiques de ciutadania que enforteixen el compromís col·lectiu enfront de l'individualisme** que es dona cada vegada més, tant a la societat com a l'escola.

#### 4.2.1.2. Nou model institucional de Pràctiques universitàries

La nostra proposta està en plena consonància amb el nou model del Pràcticum que planteja el document elaborat pel Departament d'Educació, el Departament d'Empresa i Coneixement i les universitats catalanes: *Pràctiques universitàries en centres educatius formadors* (Generalitat de Catalunya,

2019), en què es potencia una formació integral dels futurs mestres adequada a la situació socioeducativa i pedagògica actual. Segons consta al text:

Les pràctiques educatives dels estudiants universitaris en centres formadors constitueixen una activitat de naturalesa formativa que té com a l'objectiu contribuir a la professionalització de la docència i permetre als estudiants universitaris aplicar i projectar els coneixements adquirits en la formació acadèmica. (Generalitat de Catalunya, 2019, p. 3)

D'acord amb el document citat, és un enfocament que:

Facilita als alumnes universitaris espais de participació creativa, reflexió i pensament crític que afavoreixin el seu desenvolupament competencial. El centre formador esdevé un espai d'aprenentatge, on els estudiants poden veure i practicar totes les dimensions de l'acció educativa (programacions didàctiques, avaluacions, disseny d'activitats competencials, gestió d'aula, treball cooperatiu, tutories grupals i individuals, treball amb l'entorn, reunions amb les famílies, etc). (p. 4)

Els estudiants, al centre educatiu, són acollits pels mentors. Entre les funcions dels mentors podem destacar: acompanyar el procés formatiu de l'estudiant en pràctiques; acordar amb ells la seva participació a l'aula i a l'escola, la seva intervenció i fer-ne el seguiment després d'haver-ho consensuat també amb la universitat; promoure innovacions didàctiques; facilitar l'observació de diferents models docents; conscienciar l'estudiant dels aspectes que posa en pràctica correctament i d'aquells que ha de millorar; fomentar la pràctica reflexiva dels alumnes, i finalment, avaluar les competències docents que els estudiants han desenvolupat en acabar la primera fase del pràcticum, amb finalitats reguladores. El mentor farà una avaluació sumativa al final dels dos períodes de pràctiques; haurà de mantenir sempre una relació propera amb l'estudiant, però suficientment distant per garantir-ne l'objectivitat (p. 7).

El model resulta enriquidor per a tothom. L'estudiant es converteix en un *"agent actiu que col·labora en el desenvolupament del projecte educatiu de centre, alhora que millora el desenvolupament*

*professional i personal en desenvolupar les competències que la pràctica educativa demana posar en moviment* (p. 5). *La universitat esdevé receptora de coneixements i pràctiques properes a l'activitat professional que permeten enriquir la formació impartida a les aules. L'activitat efectuada a l'escola es presenta arrelada en els problemes reals, i les estratègies per trobar solucions aporten una experiència que és un element imprescindible que retroalimenta i dinamitza diverses àrees de coneixement. A les escoles els permet engagar i dur a terme un treball conjunt amb la universitat, compartir nous coneixements i noves formes de recerca, del qual en podran extreure elements de millora per a la pràctica educativa* (p. 3).

Aquesta perspectiva resulta coherent amb l'informe de l'OCDE *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* (2020), el qual proposa programes de mentoria i desenvolupament professional durant la formació inicial de mestres a fi que s'assoleixin les competències necessàries per treballar en escoles d'altas necessitats (OECD, 2018c), crear equips estables per consolidar els projectes educatius de centre, i augmentar els recursos dedicats a l'acompanyament dels infants en risc d'exclusió (Picazo, 2020) (Obj 2.1.2 de la tesi). L'últim Pràcticum dels estudis de grau ha de suposar una ocasió per desenvolupar múltiples competències, tenint en compte que aquestes només es poden mostrar i avaluar en l'activitat, en l'acció i en un context i que, per la seva naturalesa, només es podran assolir en estadis finals del procés educatiu. A més, l'estudiant adquireix coneixements, estratègies d'aprenentatge, habilitats en metodologia d'investigació i recursos per millorar la pràctica educativa.

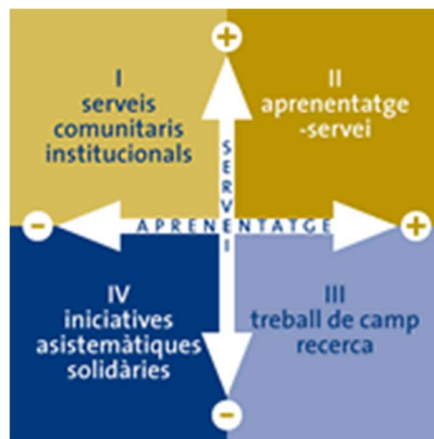
#### 4.2.1.3. L'Aprenentatge-Servei a la Universitat

Entenem l'ApS com una "proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en què els participants aprenen treballant en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo" (Puig 2010). El model de Pràcticum presentat és una proposta d'aprenentatge-servei, i inclou una important complexitat de processos: va més enllà del voluntariat, perquè als objectius de millora social s'hi incorporen objectius formatius per als estudiants.

També és més que unes pràctiques professionalitzadores, les quals responen estrictament a necessitats acadèmiques. Amb l'ApS es produeix tot alhora: donar resposta a una necessitat social, fer ús de les competències treballades a la universitat i aprendre de manera reflexiva, com reflecteixen les següents figures Figura 38 i Figura 39:

**Figura 38**

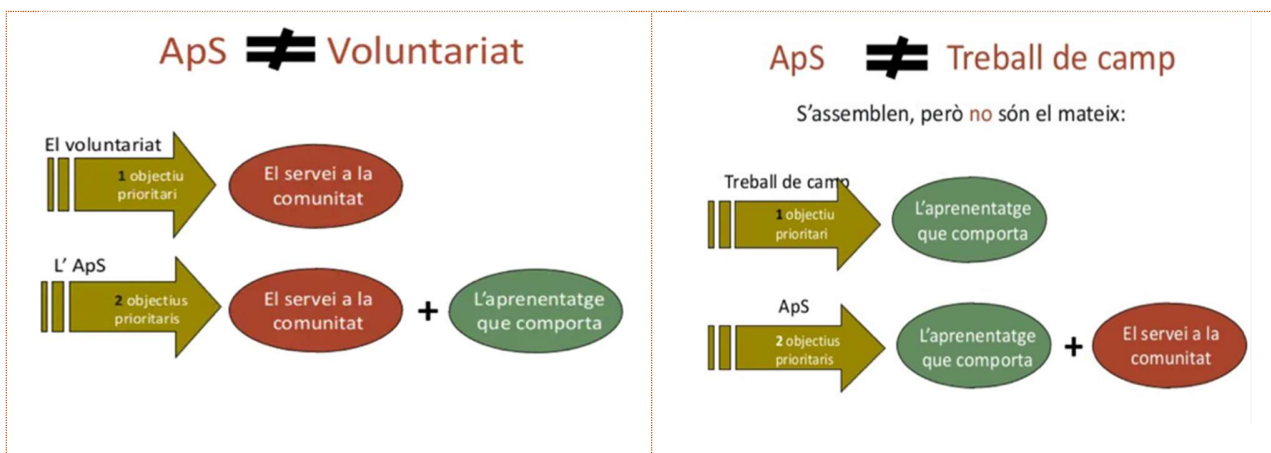
*El quadrant de l'ApS*



Nota: Adaptació de Service Learning Quadrants, Palo Alto, C.A. 1996

**Figura 39:**

*Què és i què no és l'ApS.*



Nota: Font: Batlle 2019



A partir de la proposta de Puig et al., (2006) plantejem l'aprenentatge-servei com una pedagogia. *S'aprèn fent servei, perquè fer servei ensenya*, constitueix la màxima dels qui fan ApS. És un mètode d'ensenyament i aprenentatge que potencia la formació de professionals competents i compromesos, des del moment que promou aprenentatges en entorns reals que donen respostes a necessitats concretes. Els estudiants s'impliquen directament perquè aquesta proposta no queda sobre el paper sinó que es duu a la pràctica, alhora que desenvolupen part de les seves competències personals i curriculars en un entorn concret, fora de l'aula. L'ApS és un mètode d'aprenentatge eficaç, perquè els estudiants troben sentit al que estudien en fer ús dels seus coneixements i habilitats en el món real. D'aquesta manera esdevenen subjectes actius, del seu propi aprenentatge i a la comunitat. La realització d'un servei mobilitza els coneixements apresos per posar-los en pràctica en les situacions concretes de la realitat. Alhora s'aprèn a contrastar la teoria que s'estudia a la facultat amb la pràctica de l'entitat, i com que a partir d'aquesta interacció es produeix nou coneixement, també queda superat el dilema teoria-pràctica. La proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS esdevé un espai privilegiat per al desenvolupament de les competències professionals dels futurs mestres d'Educació Primària, ja que en aquest marc els estudiants poden comprendre la interrelació entre la teoria i la pràctica, en la formació professional i en la praxi educativa.

L'ApS conté una filosofia de l'educació, en la mesura que el seu propòsit rau a potenciar la formació de ciutadans responsables i solidaris amb l'altre. Reforça el sentit de compromís amb la comunitat, el contacte amb l'entorn i l'aprenentatge pràctic (Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, 2019). Alhora assenyala un camí per donar resposta a la responsabilitat social de la universitat, en propiciar la seva implicació amb la comunitat. S'ha criticat sovint aquesta institució per ser concebuda com una torre d'ivori que crea coneixement d'esquenes a la societat, o perquè quan s'hi ha acostat ha estat per seguir les exigències del mercat. L'ApS posa el coneixement generat al servei del bé comú: els estudiants tenen l'oportunitat d'actuar com a veritables agents de canvi, en escenaris de

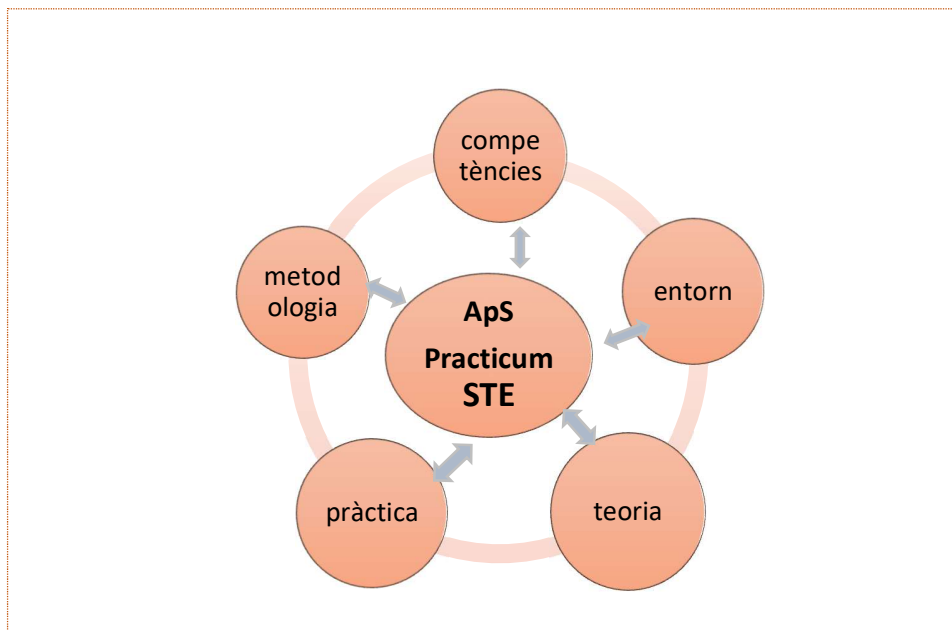
complexitat. És doncs una ocasió per trencar barreres entre les escoles de pràctiques i les facultats, dibuixant un contínuum que doni sentit a la recerca, a la pràctica i a la formació, sempre amb la finalitat de desenvolupar una educació de qualitat equitativa, com recull la darrera Llei d'Educació, la LOMLOE. Això implica novament, i de forma inevitable, superar la distància entre l'acadèmia i les necessitats de la societat a la que hauran de respondre els futurs titulats.

El canvi metodològic en l'ensenyament superior ha suposat apostar per les competències específiques de perfil professional (Pañellas i Alguacil, 2008 i 2009). Això requereix la creació d'ambients d'aprenentatge que afavoreixin l'assimilació, el creixement i el desenvolupament integral dels futurs mestres, al mateix temps que es posen les bases per a què aquests estudiants puguin, a la vegada, generar escenaris d'aula socio-constructius. Lligat a la pràctica a les escoles, en els trams finals dels estudis inicials, els alumnes han d'estar capacitats per enfrontar-se a aquest tipus de tasca complexa, incorporant diferents àrees de saber que els permetin comprendre els vincles estratègics entre els coneixements d'aquestes disciplines i la seva praxi. La nostra proposta, en incorporar l'ApS en les pràctiques, s'insereix plenament en aquest paradigma. La Figura 40 representa els elements que constitueixen el Taller de STE-Pràcticum ApS:

#### **Figura 40**

Components del Taller de STE-Pràcticum ApS






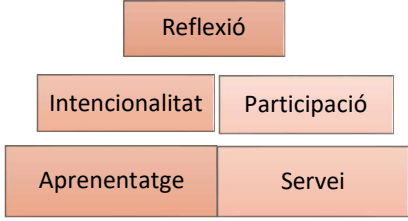
(pàgina següent)



4.2.1.3.1. Característiques Bàsiques dels Projectes d'ApS:

**Figura 41:**

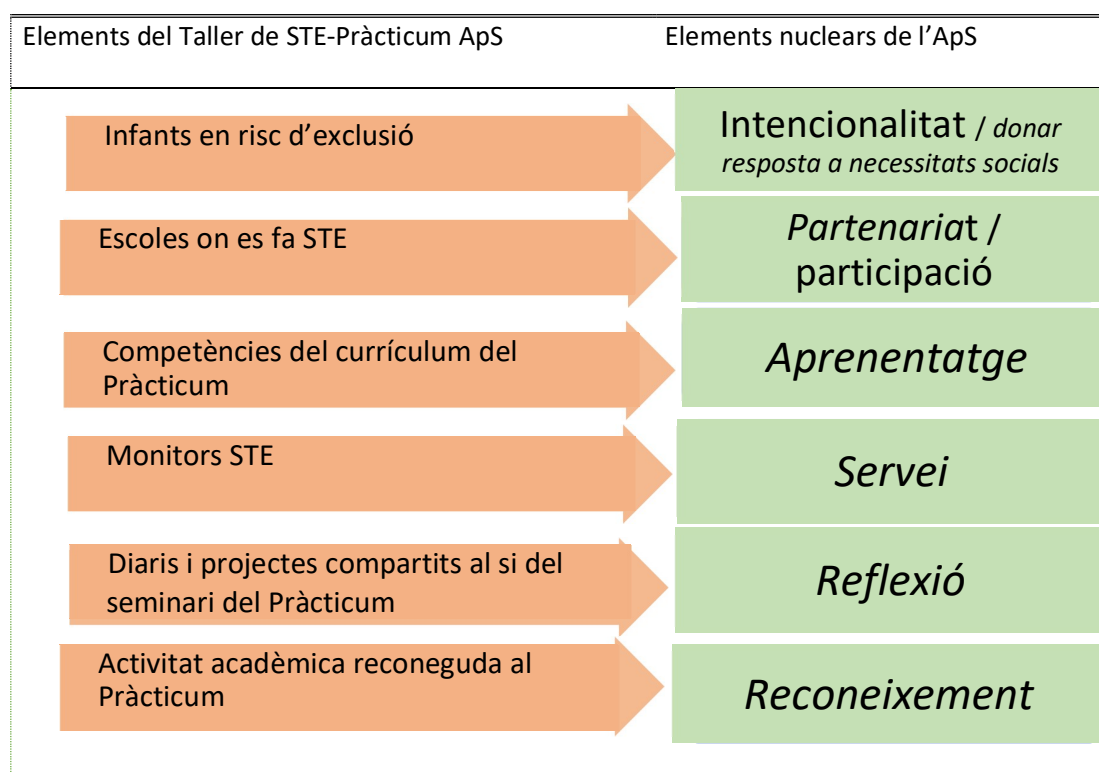
Relació entre els elements nuclears de l'ApS i la proposta de Taller de STE-Pràcticum ApS:

Elements nuclears intrínsecs dels projectes d'ApS (Martin i Puig, 2017)	Requisits bàsics dels projectes d'ApS (Batlle 2019)
<ul style="list-style-type: none"> <li> Respondre a necessitats socials</li> <li> Partenariat</li> <li> Aprenentatge i Servei</li> <li> Reflexió</li> <li> Reconeixement</li> </ul>	<div style="text-align: center;">  </div>

A continuació presentem la relació que tant els elements nuclears dels projectes d'ApS com els seus requisits bàsics tenen amb la nostra proposta, com es mostra a Figura 42:

**Figura 42**

*Relació entre els elements nuclears dels projectes d'ApS i la nostra proposta*



Nota: .Adaptat d'“Aprendizaje servicio: conceptualización y elementos básicos”. A Rubio i Escofet (2017), a *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*; i d' *ApS èxit educatiu i compromís social*, per Batlle, 2019

A la Figura 42:

**Figura 42** hem vist que la proposta de Taller de STE-Pràcticum ApS compleix els requisits de l'aprenentatge-servei i conté els seus elements nuclears, com mostrem a continuació:

- *Donar resposta a necessitats socials* és tenir clara quina necessitat real es vol cobrir amb el projecte i quina intencionalitat té. En el nostre cas seria donar resposta coherent a l'organització dels Tallers, oferint un model de reorganització.
- *El partenariat i la participació*: amb quina entitat establim relació des de la universitat per realitzar la col·laboració conjunta. En el nostre cas, són les escoles on es realitzen els Tallers. Amb això s'està afavorint la participació a l'entorn per incidir-hi.
- *L'aprenentatge i el servei*, dels quals ja n'hem parlat a bastament. Es tracta d'aprendre a realitzar el disseny d'una intervenció educativa adreçada als infants que assisteixen al Tallers, coordinada amb la programació dels mestres. D'aquesta manera s'afavoreix l'adquisició de continguts i competències (transversals i específiques, acadèmiques i professionalitzadores) lligades al Pràcticum III.

Des d'aquest punt de vista, l'ApS aposta per un aprenentatge pràctic, mobilitzador i significatiu, ben fonamentat a nivell teòric i rigorós acadèmicament. Així doncs, l'aprenentatge es converteix en un eix clau al llarg de tot el procés, tant abans (per a dur a terme un servei de qualitat), com durant (obrint nous interrogants) i després de l'activitat de servei (generant nous aprenentatges). (Xarxa d'Aprenentatge Servei de la Universitats Catalanes, 2019, p. 9)

En el nostre cas, el projecte queda ben vinculat a l'assignatura quant als aprenentatges a fer, i el servei constitueix una acció transformadora que millora els Tallers de STE.

- *La reflexió* és l'element que permet generar aprenentatges a partir de la pròpia experiència, confrontada amb la dels altres i amb els aprenentatges fets a la universitat, d'una manera sistemàtica i conscient. En aquest sentit, les sessions docents del seminari de Pràcticum a la facultat (tots els estudiants de Pràcticum III hi estan matriculats) seran els espais idonis on es realitzin, acompanyant tot el procés i fent seguiment dels diaris reflexius.

- El *reconeixement* fa referència al valor acadèmic que es dona a l'ApS. En el nostre cas tota la tasca portada a terme a l'escola i a l'espai docent del Pràcticum a la facultat tindrà una nota final a l'assignatura de Pràcticum III. Per a això es comptarà amb sessions d'autoavaluació i coavaluació, a partir de diferents instruments, com ara les rúbriques o els diaris reflexius.

#### 4.2.1.3.2. Fases per a la Realització d'un Projecte d'ApS

Hi ha diferents propostes a l'hora d'assenyalar les fases d'un projecte d'aprenentatge-servei (Puig et al., 2006, 2010; Tedesco et al., 2006). Tanmateix, organitzats d'una o altra manera, hi ha una sèrie de passos que s'han de seguir.

### Figura 43

*Fases d'un projecte d'ApS*



1. La primera fase inclou la detecció de necessitats de la realitat. Per això caldrà incloure estratègies sociopedagògiques que ajudin els estudiants a detectar i a definir les possibles situacions no satisfactòries, i els reptes que es plantegin. Amb el diagnòstic fet, s'especificaran els objectius a assolir. Qualsevol anàlisi de la realitat per identificar problemes perdria el seu potencial educatiu, de sensibilitat social i de formació ciutadana, si l'alumnat no planifiqués i desenvolupés algun tipus d'acció com a resposta a la necessitat analitzada (Luna, 2010).
2. La segona: planificació/preparació. El disseny del projecte serveix per detallar el pla que permet dur-lo a terme. Per a elaborar-lo, cal pensar els objectius d'aprenentatge i de servei, fonamentar la implantació del projecte, tenir clar a qui va dirigit, determinar activitats i assignar responsabilitats, concretar el temps i analitzar la seva viabilitat i els inconvenients amb els quals ens podem trobar. En el nostre cas, els estudiants universitaris establiran els objectius que han d'assolir els assistents al Taller de STE i pensaran activitats possibles a realitzar per aconseguir-ho, segons el temps previst. Preparar aquest programa suposa un bon aprenentatge per als estudiants.
3. La realització/execució del projecte és la tercera fase i consisteix en la posada en pràctica de les diferents actuacions planificades. En relació al Taller de STE, aquest exigeix que l'estudiant moduli la seva actuació en funció del desenvolupament del projecte. La reflexió sobre l'acció ha d'acompanyar tot el procés.
4. L'avaluació és la quarta fase. La reflexió final i l'avaluació ens permeten treure conclusions i prendre decisions per a millorar el programa. Hi ha diversos nivells d'avaluació: de l'impacte en la formació dels estudiants, del projecte en si i de l'aprenentatge dels infants assistents. Tot i que la situem al final de procés, es duu a terme ja com a avaluació inicial al fer el diagnòstic de les necessitats, i com a avaluació formativa durant l'execució del projecte, moment en què els participants reflexionen i recullen dades. En definitiva, hem de procurar la doble perspectiva

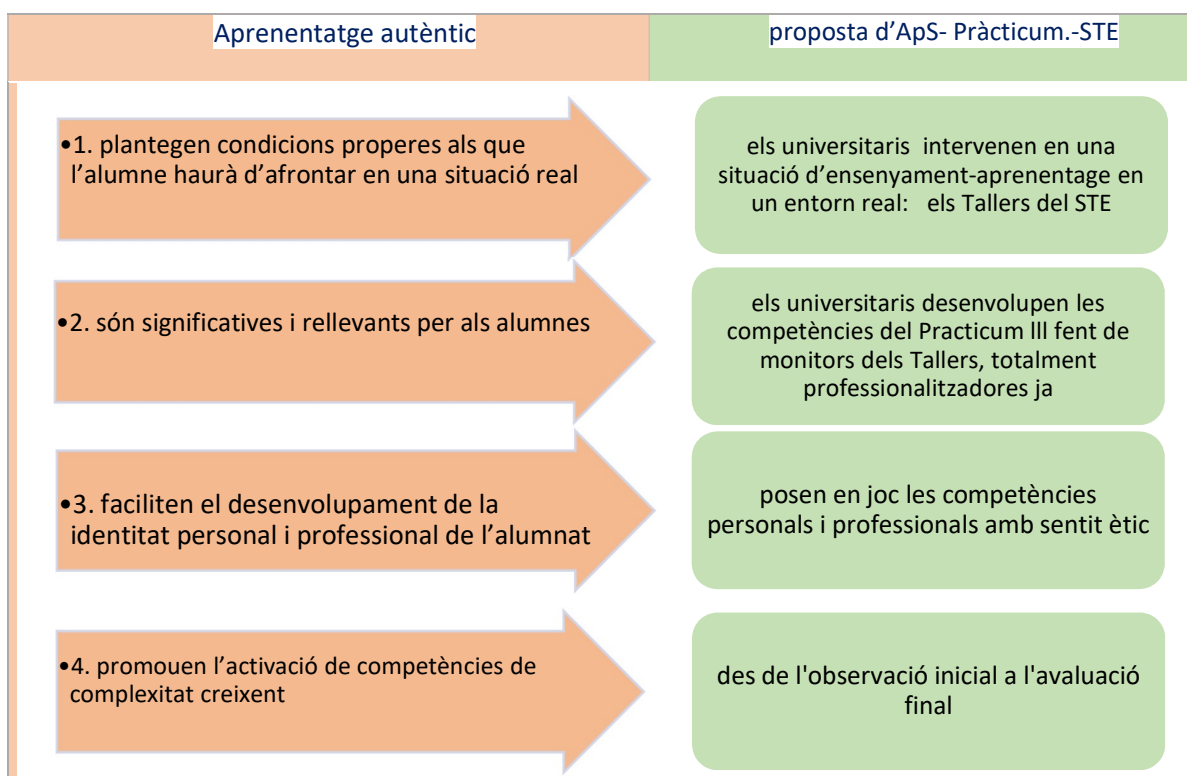
d'avaluar: d'una banda, la qualitat del servei, tant per part dels estudiants com dels centres i de les institucions de pràctiques, i d'altra banda, la qualitat de l'aprenentatge adquirit pel que fa a continguts disciplinaris, habilitats i actituds posades de manifest durant el desenvolupament del projecte (J.M. Puig et al., 2006).

#### 4.2.1.3.3. L'ApS, Activitat Autèntica

La modalitat de pràctiques ApS promou *activitats autèntiques* (Monereo, 2009). A continuació mostrem les característiques de l'aprenentatge autèntic, i com la nostra proposta d'intervenció s'hi correspon.

**Figura 44**

*Comparació de les característiques de l'aprenentatge autèntic amb la proposta de Taller de STE-Pràcticum ApS.*





Nota: *Elaboració pròpia*

La introducció d'accions formatives com l'ApS permet superar l'aula com a únic medi d'aprenentatge a l'escola, obrir la universitat a entorns diversos i apropar-los a contextos d'aprenentatge reals.

#### 4.2.1.4 La Indagació

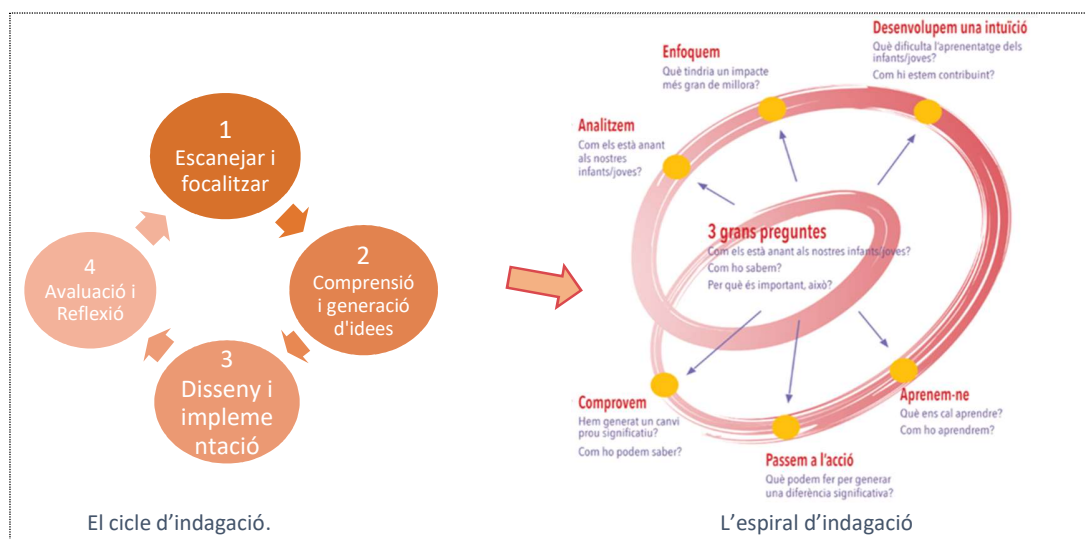
L'espiral d'indagació o *Spiral of Inquiry* (Kaser i Halbert, 2017) és una metodologia per a la pràctica docent reflexiva i col·laborativa, que ha demostrat que millora els resultats acadèmics de l'alumnat a través d'un procés sistemàtic basat en pràctiques educatives fonamentades (Liesa i Mayoral, 2019; Lomos et al., 2011; Stoll i Seashore, 2007). Ha estat identificada al *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* (OECD, 2018b) com una de les eines clau per a la innovació. Segons Kaser i Halbert (2017), autores del *Spiral of Inquiry*, aquesta metodologia segueix un cicle que comença per detectar quines són les necessitats reals de millora dels alumnes i focalitza en quines qüestions concretes cal actuar, després avança una hipòtesi d'intervenció a partir d'aportacions de la recerca sobre l'àrea a millorar. Posteriorment dissenya els canvis i els aplica i, finalment, valora els resultats. L'espiral d'indagació especifica aquestes fases. Comença amb tres preguntes clau: Com els està anant als nostres alumnes? Com ho sabem? Per què és important, això?, i segueix amb els següents passos:

1. **Explorem:** cal detectar quina és la situació o àrea de millora, fer-ne una anàlisi sistemàtica per extreure reptes educatius potencials. Cal comptar amb els aprenents.
2. **Enfoquem:** es determina sobre quines qüestions concretes cal actuar, justificant-ho amb les dades que s'han recollit.
3. **Pressentim, intuïm:** ens preguntem sobre possibles accions o solucions. Es tracta de compartir idees, creences, coneixements sobre el focus d'indagació i buscar evidències i proves que les confirmin.

4. **Aprenem:** assolim nous aprenentatges amb els punts anteriors que ens permeten avançar.
5. **Planifiquem i actuem:** es decideix què es vol canviar, es dissenya i posa en pràctica una intervenció educativa fonamentada en la realitat d'aula i la recerca educativa realitzada, i es comença a actuar
6. **Avaluem.** Anàlisi sistemàtica de la pròpia pràctica a través d'uns indicadors i d'un procediment guiat de reflexió que ens informen de si estem actuant bé.

**Figura 45**

*De les fases del cicle d'indagació a les de l'espiral d'indagació*



L'espiral d'indagació es diferencia d'altres mètodes d'innovació en el sentit que:

- Posa l'èmfasi en el procés d'indagació que el professor fa en col·laboració amb altres col·legues (Timperley et al., 2014). Una metodologia d'indagació en equip, esdevé una eina de transformació dels centres educatius per aconseguir millors resultats acadèmics, amb pràctiques d'aprenentatge fonamentades. Per Liesa i Mayoral (2019), la innovació només es pot sostenir en el temps si es realitza en comunitats d'indagació.

- Un dels trets d'aquest nou marc és la implicació dels aprenents, les seves famílies i les comunitats en cadascuna de les fases. Els alumnes ajuden a identificar i abordar problemes en els seus entorns d'aprenentatge, en lloc de ser els adults només els que decideixin el que més els convé (Timperley et al., 2014)
- Els processos descrits en cada fase estan basats en el coneixement emergent de les ciències de l'aprenentatge, en particular les recollides a The Nature of Learning (OECD, 2012c), en què es sintetitzen les recents investigacions sobre l'aprenentatge en set principis: L'alumnat al centre de l'aprenentatge/ Naturalesa social de l'aprenentatge / Les emocions són fonamentals per aprendre / Reconèixer les diferències individuals/ L'esforç és clau/ Avaluació continuada / Construir connexions horitzontals. Aquests set principis guiaran les preguntes que s'aniran formulant al llarg de les diferents fases de l'espiral. Cal també assegurar-se que hi ha oportunitats per la reflexió (Liesa i Mayoral, 2020).
- Constitueix un sistema d'aprenentatge realment transformador. Com a model innovador se centra a garantir la qualitat i l'equitat per a tots els aprenents, independentment del seu punt de partida; promouen l'aprenentatge dels alumnes amb més dificultats per aprendre o amb més necessitat de suport educatiu.
- Es tracta d'una metodologia concisa i molt pràctica, que permet crear les condicions necessàries per a estimular, desenvolupar i mantenir la curiositat en els centres escolars. Això és cabdal per a obrir les ments, canviar les pràctiques i crear estratègies radicalment innovadores d'aprenentatge, ensenyament i lideratge.

Si bé els processos d'indagació tenen sentit quan s'entén que l'escola és una comunitat de pràctica professional, nosaltres optarem per seguir els passos d'aquest model encara que la innovació només afecti algunes aules del centre. Amb l'espiral d'indagació fonamentarem la proposta de pràctica

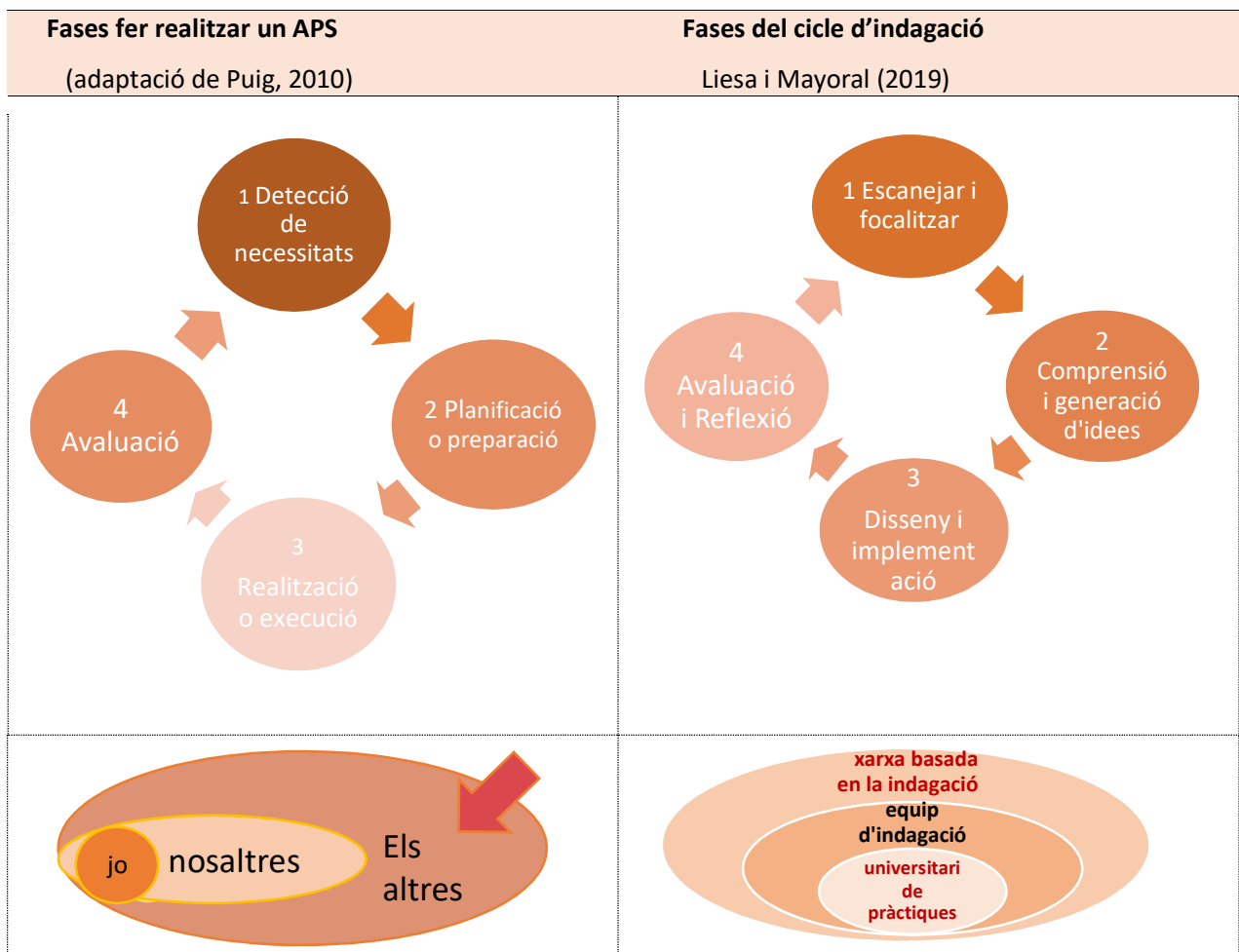
educativa que portaran a terme els nostres universitaris-monitors, en el sentit que abans d'implementar-la seguiran les fases del mestre indagador, amb el suport del mentor (escola) i de la tutor (facultat).

4.2.1.4.1. Relació ApS – Indagació

L'aprenentatge-servei i la indagació són clarament complementaris, tal com es mostra a continuació:

**Figura 46**

Relació ApS- Indagació



Tant en la indagació com en l'ApS, en el fons, hi ha un sortir d'un mateix (jo, universitari de xc) per anar cap a l'altre (nosaltres, l'equip d'indagació) per arribar, finalment, a la comunitat (els altres, la xarxa d'indagació).

### Taula 100

*Coincidència entre les fases d'ApS i les fases d'indagació*

<b>FASES PER REALITZAR UN APS</b> adaptació de Puig (2010)	<b>FASES DEL CICLE D'INDAGACIÓ</b> Liesa i Mayoral (2019)
<b>1. DETECCIÓ DE NECESSITATS</b>	<b>F1. ESCANEJAR I FOCALITZAR</b>
<p>Suposa analitzar com estan aprenent els alumnes de l'aula per poder aconseguir caracteritzar de manera bastant precisa quines necessitats hi ha de millora.</p> <p>Es tracta d'identificar situacions educatives en les quals l'alumne necessita millorar, i pot ser escaient que vagi al STE.</p>	
<b>2. PLANIFICACIÓ</b>	<b>F2. COMPRESIÓ I GENERACIÓ D'IDEES</b>
<p>Buscar idees i coneixements sobre el focus d'indagació i buscar evidències que les confirmin i donin pistes sobre les millors maneres de donar resposta a les necessitats dels infants en risc.</p> <p>L'universitari cerca informació en relació a les competències que els infants necessiten potenciar, i quines estratègies didàctiques pot emprar per desenvolupar les que situïn l'infant al centre.</p>	
<b>3. EXECUCIÓ</b>	<b>F3. DISSENY I IMPLEMENTACIÓ</b>
<p>Posada en pràctica d'una intervenció educativa fonamentada en la realitat d'aula i la recerca educativa, que doni resposta a les necessitats plantejades.</p>	

L'universitari cerca informació en relació a les competències que els infants necessiten potenciar, i quines estratègies didàctiques pot emprar per desenvolupar les que situïn l'infant al centre.	
<b>4. AVALUACIÓ</b>	<b>F4: AVALUACIÓ I REFLEXIÓ</b>
<p>Anàlisi sistemàtica de la pròpia pràctica a través d'un procediment guiat de reflexió.</p> <p>Celebrar el resultat.</p> <p>Propostes de millora.</p>	

A la nostra proposta, l'estudiant de pràctiques, alhora que desenvolupa el seu projecte d'ApS com a monitor del Taller de STE, durà a terme un procés d'indagació amb el mestre d'aula i, en la mesura del possible, tot i que potser més difícil segons l'escola, també amb l'equip d'indagació del centre.

#### **4.2.1.5. El Taller de STE, una Proposta Inclusiva**

L'atenció a la diversitat en l'aprenentatge reclama desplegar estratègies per millorar les competències de tot l'alumnat, per reduir les desigualtats educatives i per prevenir l'abandonament escolar. Els programes que ofereixen un suport addicional al currículum acrediten un impacte positiu en la reducció de l'absentisme i l'AEP (Ferrer-Esteban, 2019; Fundació Bofill, 2020). S'implementen de manera primerenca i preventiva a cada etapa educativa, preferentment amb sessions curtes diàries o d'alguns dies a la setmana, perquè és el més eficaç per a l'alumne. Es tradueixen a treballar en petits grups o individualment, amb mètodes efectius de diagnòstic i seguiment mensual dels resultats. Hi ha una interrelació entre els professionals implicats en els diferents tipus de mesures, personal especialitzat educador, famílies i serveis de l'entorn. Hem assenyalat al marc teòric que dedicar temps addicional als alumnes que es queden enrere, adaptar l'ensenyament a les seves necessitats perquè puguin atrapar els seus companys i focalitzar els esforços allà on més calgui, és una estratègia molt efectiva per ajudar els

nois i noies amb dificultats acadèmiques (Fundació Bofill, 2013; ODCE, 2012a; 2012b). El Taller de STE pot considerar-se un programa de suport addicional, ja que promou l'èxit escolar i s'implementa entre els infants amb situacions de vulnerabilitat, durant una o dues tardes a la setmana, en grups petits. Promou, a més, la interrelació entre els diferents agents implicats, amb un seguiment acurat de monitors i tutors, i s'integra plenament en la dinàmica educativa de l'escola.

La nostra proposta s'emmarca en els principis del Decret d'Inclusió (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2017), és a dir, el reconeixement de la diversitat com a fet universal, la inclusió com l'única mirada que aspira a l'equitat i la personalització de l'aprenentatge, per a què tothom pugui rebre una educació integral i amb expectatives d'èxit. Desenvolupa un model inclusiu que aplica els principis del DUA. L'origen d'aquest darrer se situa a mitjan dels anys 80 a EUA, a partir de l'experiència d'un equip psicopedagògic dedicat a realitzar adaptacions curriculars (Meyer et al., 2014). Aquest equip va constatar que el disseny d'un currículum «talla única» generava barreres entre aquells estudiants que no entraven en el «grup mitjà» a què es dirigia, i que calia realitzar adaptacions per fer possible l'aprenentatge. La cerca de solucions per aconseguir una educació en la qual tinguessin cabuda tots els alumnes va portar a definir un enfocament en què el problema no se situés en les característiques personals de cadascú, sinó en les barreres generades pel disseny d'un currículum únic, rígid, que no té en compte la diversitat a les aules (Meyer et al., 2014).

A partir de les premisses establertes, podem afirmar que els Tallers de STE constitueixen una eina de suport a l'acció educativa que respon a les necessitats dels alumnes més vulnerables. Per això la proposta pretén que es personalitzin els itineraris, amb acompanyament i orientació; s'atenguin les necessitats de tots, respectant les diferents maneres i ritmes d'aprendre; s'identifiquin les capacitats i les habilitats de cadascú i es doni valor a les seves fortaleces, vetllant perquè tothom pugui ser reconegut i valorat davant dels seus companys i companyes. Per aconseguir-ho cal una bona programació del Taller, en harmonia amb el treball curricular a l'aula, que s'enfoqui a assolir l'èxit educatiu amb noves maneres

de fer i amb propostes significatives per als infants que donin sentit al seu aprenentatge. En la mesura que la proposta està inclosa als projectes educatius de centre, cal que els tutors s'impliquin en els Tallers. La següent figura mostra el caràcter inclusiu dels Tallers de STE, a través dels seus elements constitutius.

#### **4.2.1.6. Plurilingüisme i Interculturalitat**

El model plurilingüe català va més enllà de l'ensenyament de diverses llengües i *“potencia que totes elles, les curriculars i les pròpies, contribueixin a desenvolupar la competència comunicativa de cada alumne, de manera que les pugui utilitzar per adquirir nou coneixement i per poder-se comunicar amb diverses llengües en diferents circumstàncies* (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 5). El sistema educatiu català situa la llengua al centre de l'aprenentatge: *com a instrument fonamental per al desenvolupament personal, social, acadèmic i professional de tots els alumnes, i com a garantia d'equitat i de cohesió social* (P. 8). Aquest model plurilingüe és també intercultural atès que té com a objectiu desenvolupar actituds obertes, reflexives i crítiques per aprendre a tenir una visió positiva de totes les formes de contacte amb l'altre -incloses les llengües dels altres-, i mitigar les actituds etnocèntriques que sorgeixen de les trobades amb allò desconegut.

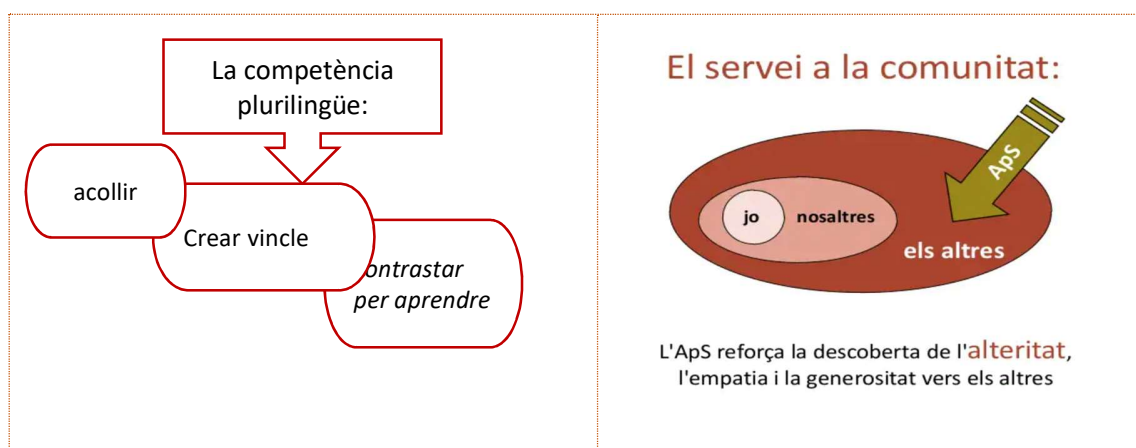
Aquesta idea d'interculturalitat ha estat recollida per Palou i Fons (2019) als diferents eixos que proposen a *La competència plurilingüe* (2019). El primer és *acollir*, perquè quan un infant entra a l'escola ho fa amb tot el seu bagatge, i amb la seva llengua i tot el món cultural que l'acompanya. I és que a l'escola, les llengües i les cultures s'han de poder viure i veure (en una escola on conviuen llengües diverses, els murals estan escrits només amb una o dues). El segon eix és *crear vincles* amb aquesta mirada intercultural que esmentàvem, en què es defensa que cal *“sortir d'un mateix per anar a trobar l'altre, sense deixar-se dur pels prejudicis, amb la voluntat de trencar les possibles asimetries que puguin existir perquè l'altre no parla com jo, perquè no és d'aquí, perquè desconeix els nostres costums”,* i és que *“tothom necessita sentir-se respectat per la llei, valorat per la societat i estimat pel*



grup” (p. 10). Conèixer llengües facilita el contacte amb l'alteritat cultural. El tercer concepte és *contrastar per aprendre*: no n'hi ha prou que dos infants de cultures diferents seguin junts, o que una tarda les famílies comparteixin els seus costums, sinó que cal el contrast, transitar entre cultures i llengües per aprendre, perquè en el marc d'una educació plurilingüe, “quan el coneixement fa un viatge cap a llocs desconeguts, mai no retorna de la mateixa manera” (p. 10). L'educació intercultural és inclusiva, “és una resposta pedagògica a l'exigència de preparar a la ciutadania perquè pugui desenvolupar-se en una societat plural i democràtica...” (XTEC. s.d.-b).

### Figura 47

*La importància de l'altre, en el plurilingüisme i en l'ApS*



*Nota:*

*Elaboració pròpia a partir de Palou i Fons (2019)*

*Font: Roser Batlle (2019)*

L'educació inclusiva reconeix la singularitat de cadascú i valora la diversitat. Dèiem al marc teòric que l'escola ha de relligar les persones, independentment de les seves circumstàncies, per fer efectiva la cohesió social. Davant l'increment de la població escolar procedent de la immigració i l'aparició de noves formes d'exclusió social, s'ha de procurar una integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat, independentment del seu origen i condició, així com també s'ha de potenciar el català com a llengua

vehicular de l'ensenyament i com a element de cohesió social en un marc plurilingüe. Aquesta mirada la tindrem molt en compte en els nostres Tallers, ja que no farem propostes de "talla única" sinó que totes s'adaptaran a la necessitat cultural i lingüística existent, amb el català com a llengua vehicular en un marc plurilingüe, com un element de cohesió i d'igualtat d'oportunitats. Seguint l'enfocament de la política lingüística de la Unió Europea i del Consell d'Europa (Beacco et al., 2016), d'acord amb la recerca acadèmica més recent sobre l'ensenyament de llengües (Pereña, 2016), a partir de les directrius del Departament d'Ensenyament (2018) i per consell dels lic que hem entrevistat, la nostra proposta té un enfocament plurilingüe.

#### 4.2.1.7. L'Aprenentatge entre Iguals

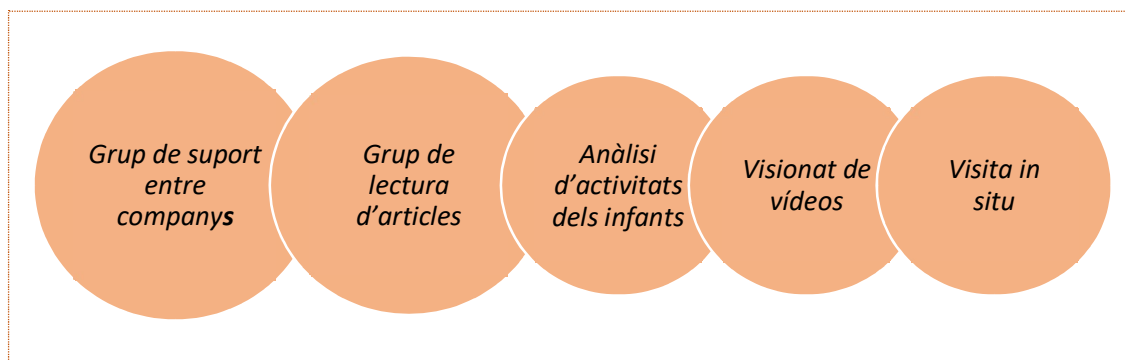
Podem definir l'aprenentatge entre iguals com la construcció de coneixement a través de la interacció entre persones de característiques similars, i en què ningú actua com a docent professional dels altres (Topping, 2005). Són col·legues que treballen junts i aprenen els uns dels altres, i els uns amb els altres. El format més adequat és el treball col·laboratiu. (Echeita et al., 2012) plantegen quatre tipus de raons a favor d'aquest tipus de treball: *epistemològiques*, perquè la realitat es construeix socialment, a partir de diàleg; *ètiques*, perquè la responsabilitat en l'acte d'educar ha de ser compartida; *professionals*, perquè educar no és una tècnica que s'ha d'aplicar sinó que és un acte complex que necessita la reflexió i l'anàlisi; i *socials*, perquè el nou escenari socioeducatiu planteja reptes que requereixen superar la individualitat per passar a un nou rol docent. En aquest context, persones i organitzacions fan aprenentatges que no són estables, que es van construint i que s'aprenen a mesura que es creen. Engeström (2016) ho denomina aprenentatge expandit. Mitjançant la creació de zones col·lectives de desenvolupament proper, i a través de moviments horitzontals bidireccionals complexos, es construeix i consensua nou coneixement (Duran, 2019). Precisament el darrer informe de TALIS (OECD, 2019) assenyalava que l'aprenentatge entre professors és un repte pendent per la millora de la pràctica docent a l'Estat espanyol. El document constata que el professorat participa habitualment a reunions de

coordinació i d'intercanvi, però molt poc en activitats de col·laboració professional.

A l'assignatura de seminari de Pràcticum del grau d'Educació Primària es potencia aquesta competència entre els futurs mestres. El treball al seu si permet desenvolupar processos d'aprenentatge entre iguals, alhora que s'activen els coneixements apresos prèviament i es responen a les necessitats i als interessos contextualitzats dels companys que hi participen. Es tracta de construir conjuntament, lluny de models formatius pre-constructius (basats en la transferència d'informació). Es promouen models re-constructius (com els basats en la investigació-acció i la reflexió sobre acció), obrint la porta a models clarament co-constructius (Monereo, 2010). Aquest procés de co-construcció de coneixement es produeix a partir d'una triple seqüència, que segueixen també el cicle de l'espiral d'indagació: Activació del coneixement previ, contrast amb el coneixement publicat i creació de nou coneixement (Duran, 2019).

#### Figura 48

*Mostra d'activitats col·laboratives d'aprenentatge entre iguals a realitzar en el seminari*



*Nota: Elaboració pròpia. Adaptat d'Estructures d'aprenentatge col·laboratiu entre docents., per Duran et al., 2021*

De les diferents activitats col·laboratives d'aprenentatge entre iguals (Duran et al., 2021), el *grups de suport entre companys* és de les que més s'adiu per realitzar al seminari. Permet als estudiants compartir aspectes relacionats amb el desenvolupament del Taller, en un clima de confiança i cooperació. La seqüència habitual (Parrilla, 2004) parteix d'una situació que preocupa a un monitor en

relació a qualsevol dels moments de la tasca a desenvolupar al Taller. Amb l'ajuda del grup se'n fa l'anàlisi, s'estudien alternatives per afrontar la situació, es formula una proposta d'accions a desenvolupar, se'n fa el seguiment i s'avaluen els resultats. Tot aquest procés coincideix també amb les fases de l'espiral d'indagació. Aquest plantejament de suport mutu ajuda a afrontar els reptes que es presenten als estudiants en el context dels Tallers.

Una altra de les activitats molt interessants a realitzar al seminari és el *grup de lectura d'articles* i/o llibres basats en evidències o bones pràctiques d'ensenyament i aprenentatge, interessants per al Taller. La recerca és important per ampliar, compartir i contrastar coneixements sobre el focus d'indagació i augmenta la qualitat de la intervenció. Aquesta activitat pot correspondre a la tercera fase de l'espiral d'indagació. *L'anàlisi d'activitats o de treballs dels infants* assistents als Tallers serveix per analitzar conjuntament l'adequació de les propostes, enfortir les expectatives comunes i ajustar els criteris d'avaluació entre els monitors. Blackburn i Williamson (2015) consideren que posar-se en el lloc de l'infant que fa la tasca és una bona manera d'entendre el procés que aquest segueix. Un cop el monitor ha presentat la feina del seu Taller, amb la resta de companys del seminari reflexionen sobre com la resoldrien, contrastant-la amb la manera com l'ha resolt l'infant, per seguir després amb preguntes, anàlisi i discussió. Es pot enriquir amb el *visionat de vídeos de pràctica*. L'enregistrament en vídeo d'una part o tota una sessió del Taller permet accedir a l'observació dels companys. Compartint i reflexionant a partir d'actuacions concretes es genera aprenentatge. Es pot complementar amb la *visita in situ* d'algun dels Tallers.

#### **4.2.1.8. Els Objectius de Desenvolupament Sostenible**

La proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS s'emmarca i promou alguns dels ODS. Pel que fa a la formació dels universitaris, ateny essencialment l'objectiu núm. 4. Ja hem dit que pretenem que els estudiants realitzin una pràctica autèntica, amb un aprenentatge de qualitat. La tasca educativa que els universitaris portaran a terme consistirà bàsicament a potenciar els següents objectius:

- Objectiu núm. 4: *Educació de qualitat: Garantir una educació inclusiva per a tots i promoure oportunitats d'aprenentatge duradores que siguin de qualitat i equitatives.* Els Tallers afavoreixen l'equitat, que tots els infants puguin arribar a l'èxit educatiu a través de garantir l'èxit escolar; els que tenen més dificultats per estar en risc d'exclusió – i els desavantatges acadèmics que comporta- han de poder accedir a un suport de qualitat que els permeti assolir un aprenentatge significatiu i no quedar-se enrere.
- Objectiu núm. 5: *Igualtat de gènere: Aconseguir la igualtat de gènere a través de l'enfortiment de dones adultes i joves.* Que cap dona sigui discriminada per raó de sexe. Que totes les nenes puguin accedir a un ensenyament digne, i que cap situació de masclisme familiar no les allunyi d'aquest dret fonamental.
- Objectiu núm. 8: *Treball digne i creixement econòmic. Promoure un creixement econòmic sostingut, inclusiu i sostenible, una ocupació plena i productiva, i un treball digne per a totes les persones.* Si els nens i les nenes aconsegueixen l'èxit educatiu, tindran les eines per assolir un lloc de treball digne. A més formació, més possibilitats.
- Objectiu núm. 10: *Reducció de la desigualtat: Reduir la desigualtat entre i dins dels països.* La tasca dels Tallers permet formar ciutadans amb més possibilitats de reeixir en els seus projectes de vida, menys dependents dels altres i les circumstàncies.
- Objectiu núm. 11: *Ciutats i comunitats sostenibles: Crear ciutats sostenibles i poblats humans que siguin inclusius, segurs i resistents,* i
- Objectiu núm. 12: *Consum responsable: Garantir un consum i patrons de producció sostenibles.*

Amb relació als objectius 11 i 12: una bona formació permet forjar ciutadans més responsables.

La resta d'objectius poden ser tractats al si dels Tallers en funció dels continguts que s'hi treballin, sobretot els relacionats amb el medi (objectiu 6 i aigua potable i sanejament; objectiu 7: energies renovables, 14 i 15: flora i fauna).

#### **4.2.2. Segona Part: Organització dels Tallers a Partir de l'Estudi Exploratori i d'una Proposta d'ApS en el Pràcticum III del Grau en EP de la FPCEE**

En aquest apartat ens centrem en la proposta organitzativa dels STE d'acord amb els resultats de l'estudi exploratori i la iniciativa d'ApS en el grau d'Educació Primària de a FPCEE-URL.

La proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS està avalada per les dades obtingudes a l'estudi exploratori i per les aportacions de la recerca que hem esmentat anteriorment. La presentem a partir de nou criteris de la classificació dels programes d'extensió del temps d'aprenentatge que hem esmentat al marc teòric, amb l'afegit d'uns altres sis que ho complementen, i un epíleg final. D'aquesta manera ens hem assegurat que aquesta proposta contempli tots aquells elements que afavoreixen l'èxit escolar i la satisfacció de tots els agents que intervenen. Un dels elements claus d'aquest programa és que es reconeix explícitament una proposta d'aprenentatge per infants que assisteixen als STE i pels monitors, en tant, estudiants del grau en educació.

##### **4.2.2.1 Objectius**

El qüestionari PISA 2018 (OECD, 2020) distingeix entre els programes extraescolars de suport escolar, l'objectiu dels quals és bàsicament acadèmic, i els d'enriquiment educatiu, els quals, més enllà d'aspectes curriculars, pretenen eixamplar l'horitzó dels infants i facilitar-los l'accés a recursos culturals i socials de l'entorn que afavoreixin l'equitat i la integració social (Ripoll et al., 2019). Segons les dades obtingudes en el nostre estudi, molts dels centres que tenen actualment Tallers de STE no formulen objectius explícits més enllà de fer els deures. En el nostre projecte realitzem una proposta centrada a impulsar l'enriquiment educatiu la qual, seguint els criteris dels programes extraescolars d'èxit (Bae i Stecher, 2020), inclou elements acadèmics, recreatius, esportius, artístics, d'hàbits socials i de promoció de l'autoestima. La recerca mostra que el rendiment escolar millora si es participa en programes que garanteixin la diversitat esmentada (Afterschool Alliance, 2007; Bostonbeyond.org,

2018; Dale, 2010; González Motos, 2016). Això suposa buscar l'equilibri d'aquests elements per aconseguir el màxim benefici de cadascun d'ells.

Els Tallers de STE constitueixen “una acció educativa realitzada en horari extraescolar per ajudar l'alumnat més desafavorit a adquirir hàbits i tècniques d'organització i d'estudi, i afavorir una actitud positiva vers l'aprenentatge” (Departament d'Ensenyament, 2013, p.1). Persegueixen els següents objectius: “1. Contribuir a l'èxit acadèmic i educatiu de l'alumnat i a la seva integració escolar. 2. Promoure la integració social de l'alumnat i de les seves famílies. 3. Promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana com a instrument per la comunicació, l'aprenentatge i la cohesió social. 4. Potenciar el treball i l'aprenentatge en xarxa de tots els agents educatius que operen al territori”. Les orientacions per a la seva organització són: “1. Augmentar les expectatives de l'alumnat vers els estudis. 2. Ajudar els alumnes a resoldre els possibles dubtes en l'execució de les tasques escolars. 3. Promoure l'ús de tècniques d'estudi. 4. Estimular al màxim l'àmbit de l'expressió i de la comprensió oral i escrita. 5. Adquirir i consolidar els hàbits i la cultura de l'estudi. 6. Garantir que els alumnes tinguin actualitzades les tasques de l'aula ordinària. 7. Incidir en les matèries de major dificultat, anticipant o repassant els continguts treballats a classe. 8. Acompanyar els alumnes als espais de l'entorn considerats com a recursos d'aprenentatge per incentivar-ne l'ús: biblioteques, ludoteques, espais culturals”.

Per desenvolupar els objectius potenciarem els aprenentatges formals (incorporen aspectes acadèmics i de lleure educatiu), perquè són els que més impacten en el rendiment escolar (González 2016). Organitzarem activitats esportives, demanades pels nostres alumnes del STE i que són sovint les que més s'ofereixen a les escoles dels països de l'OCDE, amb l'assistència del 90% dels estudiants (OECD, 2020); cal tenir present que practicar esport influeix en la reducció de l'abandonament escolar. Estimulem la creativitat a través de l'art; aquesta influeix positivament en les actituds i les habilitats socials, en concret amb relació a la identitat i l'autoestima (Kidron i Lindsay, 2014), aconseguint la

reducció de comportaments de risc, la millora de l'autoestima i de les capacitats relacionals (Durlak i Weissberg, 2007; Lauer et al., 2006; Newman et al., 2010). També reforçarem el desenvolupament de les competències emocionals, però no com un programa específic sinó de manera transversal, per millorar les habilitats emocionals dels nens i les nenes en situació de risc d'exclusió social. Escobedo i Montserrat (2017) afirmen que, en el marc d'una escola integradora, la intel·ligència emocional ha d'impulsar "el sentiment d'inclusió, que els infants se sentin inclosos" (p. 9). Les habilitats emocionals juguen un paper important en l'adaptació a l'entorn, a l'escola, a la família, als companys i, en general, a la societat. Millorar-les els primers anys de vida proporciona eines útils per aconseguir l'èxit durant l'edat adulta. Finlon et al., (2015), Sánchez-Gómez et al. (2021), Ulutas i Omeroğlu (2007) i Pegalajar-Palomino i Colmenero-Ruiz (2014) mostren com en contextos multiculturals, segons la procedència dels joves, hi ha diferències estadísticament significatives en les valoracions de l'alumnat de secundària quant a entendre les pròpies emocions, comunicar-les als altres i controlar-les. Els autors suggereixen que s'han de desenvolupar competències d'intel·ligència emocional per garantir una bona convivència en aquests entorns. La regulació emocional, l'empatia, l'assertivitat, la resolució de conflictes, entre d'altres, permeten afrontar en condicions favorables les diverses situacions amb què es puguin trobar els infants i els joves a l'àmbit escolar i social.

**A partir d'aquestes dades, proposem un programa extraescolar vinculat directament als Tallers de STE: amb objectius curriculars clars, que desenvolupi les competències personals i socials dels alumnes, que potencii l'ús de la llengua catalana, amb la implicació de pares i mares; una proposta didàctica oberta més enllà de l'aula, que faciliti la integració social i afavoreixi l'equitat, els monitors de la qual seran alumnes del grau d'Educació Primària que compaginaran les seves pràctiques a l'aula i al Taller. Es tracta que els infants i les seves famílies participin conjuntament en un projecte educatiu que facilita l'apoderament progressiu dels pares i mares en les tasques escolars dels seus fills, alhora que se'ls presenten diferents recursos esportius, educatius i socioculturals de**



**lleure del barri i se'n promou l'ús quotidià, de manera que el treball en xarxa, a l'escola i fora de l'escola, afavoreixi la integració social.** Els exemples d'Enxaneta (Collet i Martori, 2018) de Vic, els clubs familiars a Dinamarca (Espersen et al., 2020), els programes Baobab, Menja llibres o Tangram de Barcelona, entre altres, en són exemples representatius.

#### **4.2.2.2. Continguts**

Els Tallers, d'acord amb el model ApS, s'organitzen a través de tres blocs de continguts. El primer fa referència a les àrees instrumentals i a les competències bàsiques, preferentment aquelles vinculades a l'aprendre a aprendre, a l'autonomia personal, a la comunicació (recerca de la informació, interpretació, responsabilitat en l'ús, expressió oral i escrita...), a la resolució de tasques, a l'aprenentatge en equip i a l'adquisició i/o consolidació d'hàbits i estratègies d'estudi. Aquests continguts es combinaran amb uns altres de caràcter lúdic i cultural (esports, arts, joc...). El segon és el relatiu a la dimensió socioemocional i cultural de l'educació, i s'encamina a fomentar el benestar i l'autoestima dels infants. El tercer se centra en el treball amb les famílies, de cara a impulsar la integració i la cohesió social. Inclou la facilitació d'espais i la reserva de temps per afavorir activitats curriculars compartides, entre els progenitors i els fills, acompanyats del monitor.

D'aquesta manera es dona resposta als suggeriments de diversos agents del nostre estudi que demanen innovar. Alguns monitors plantegen qüestions com ara "adaptar les activitats i la metodologia a allò que els motiva o interessa"; d'altres apunten en la direcció de la nostra proposta: "Promouria un espai de reforç de deures i un altre de suport al desenvolupament de competències a través del joc i d'altres metodologies", "primer fer els deures i després posar activitats creatives als nens". Les aportacions dels caps d'estudi també queden ateses, ja que recomanen organitzar activitats de cohesió, de treball en equip, i implementar metodologies més manipulatives, actives, i fer jocs.

#### 4.2.2.3. Perfil dels Participants

Les orientacions sobre l'organització del STE assenyalen el perfil dels assistents:

*Els tallers s'adrecen a l'alumnat amb pocs recursos personals i socials per poder seguir autònomament el seu procés educatiu i d'aprenentatge. Aquest alumnat es caracteritza per no poder comptar amb el suport de cap adult per fer el seguiment de les tasques escolars alhora que el seu entorn immediat tampoc li pot facilitar l'ajuda necessària per a l'èxit escolar ... La selecció de l'alumnat l'ha de fer, en primera instància, el tutor/a però ha de ser consensuada per un grup més ampli de professorat que pot tenir una visió més global de les realitats i necessitats del conjunt de l'alumnat ... Fer participar, en aquesta identificació, a la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) pot oferir, encara més, una mirada més global i especialitzada de les necessitats del centre i del seu alumnat. (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 5)*

En el nostre cas, els participants continuaran essent escollits pel mateix sistema que se segueix actualment: amb el suport de l'equip docent, el tutor detecta aquells infants que per la seva situació escolar i familiar necessiten un ajut que a casa no poden rebre, en parla amb els progenitors i també amb el monitor, que com que ja haurà estat a l'aula coneix els infants, i els incorpora al grup del Taller. A partir d'aquesta diagnosi feta conjuntament entre el tutor i el monitor, s'estableixen objectius personalitzats, que es treballen a través de metodologies diferents de les de l'aula.

El nostre programa d'extensió del temps educatiu forma part de la lluita contra la desigualtat social i educativa i té la voluntat de fomentar la millora dels alumnes, en concret dels que mostren un baix rendiment educatiu i/o amb una família amb baix nivell econòmic i/o socioeducatiu. Fer front a les dificultats, quan sigui possible tan bon punt apareguin o fins i tot amb un caire preventiu, produeix un impacte positiu sobre el rendiment escolar. Per això proposem que, més endavant, el nostre programa pugui replicar-se i adreçar-se no només a infants d'Educació Primària (el STE també existeix a l'ESO), sinó també a nens i nenes del segon cicle de l'Educació Infantil. És llavors que acostumen a

aparèixer els problemes, tot i que sovint no es detecten, i quan posteriorment s'afronten, ja costa massa resoldre'ls. La recerca mostra que les activitats de reforç adreçades a joves amb dificultats a l'Educació Secundària tenen un menor impacte sobre els resultats escolars que les intervencions a l'Educació Primària (Lee et al., 2014; Newman et al., 2010).

#### **4.2.2.4. Periodicitat i temporització**

Atenent les demandes formulades a tots els qüestionaris, hi ha la previsió de realitzar els Tallers tres dies a la setmana. Com més gran sigui el temps d'exposició a l'activitat extraescolar, major serà l'impacte, sobretot entre els alumnes que se situen per sota dels estàndards (Kidron i Lindsay, 2014). *“Crec que el temps que hem tingut no era suficient per poder tenir la tranquil·litat de fer totes les tasques pensades. Hauríem d'haver tingut més temps, o una altra sessió a la setmana”*, manifesta un monitor. El temps que s'hi dediqui ha de ser de qualitat. L'extensió de l'aprenentatge no només consisteix afegir hores per repassar els continguts treballats a l'aula, sinó que cal programar activitats motivadores i enriquidores, diferents de la tasca tradicional que encara es fa a algunes escoles, i que responguin a les necessitats educatives dels infants.

La nostra proposta comporta que els monitors del STE hagin d'ajustar el pla de Pràcticum III. Caldrà adaptar el calendari per poder donar resposta tant a les exigències del mateix Pràcticum com a les necessitats del Taller. Presentem a continuació el calendari del Pràcticum III. A l'esquerra consta la presentació del Pràcticum III per a tots els estudiants, al mig hi ha el pla del Pràcticum III per als qui no fan el Taller de STE i a la dreta el pla específic per als qui segueixen el projecte Taller de STE-Pràcticum ApS.

**Taula 101***Calendari de Pràcticum III*

PRÀCTICUM III	Pràcticum III, general	Pràcticum III-ApS-STE
Eix: Mestre	1 dia a la setmana durant la 1a quinzena d'octubre (dimecres), igual per a tothom (10 hores aprox.)	
<p><b>Pràctiques d'intervenció autònoma supervisada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disseny, planificació, seguiment i avaluació d'un conjunt d'intervencions educatives (uns a l'aula, altres al STE) .</li> <li>▪ Actuació com a mestre ( i/o monitor del Taller) responsable del grup classe, prenent les decisions que correspongui per gestionar l'aula (i/o al STE).</li> <li>▪ Inici, en la mesura que es consideri</li> </ul>	<p>Període intensiu, de mig octubre a mig novembre, 4 setmanes matí i tarda (100 h).</p>	<p>Període intensiu, de mig octubre a mig novembre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les dues primeres setmanes (2a quinzena d'octubre) assistiran a l'escola, a la seva aula de referència, 3 dies a la setmana, matí i tarda (3 dies x 5 h/setmana) (15 h+15 h = 30 h total 1a quinzena).</li> <li>- La 3a i 4a setmana (1a quinzena de novembre) seguiran anant els 3 dies només a la tarda a l'aula i després es quedaran al Taller. Els Tallers s'iniciarien a primers de novembre. (10 h aula+ 10 h Taller = 20 h total 2a quinzena) (inclou 0,5 h de coord.)</li> </ul> <p>Total intensiu: 50 h</p>
	1 dia a la setmana (dimecres) de mig novembre fins a les vacances de Nadal: 25 h.	<p>De mig novembre a mig març:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. 20 set x 8,5 h = 170 h</li> <li>. 5 h Taller + 3 h a l'aula (2 tardes) + 0,5 h de coord./set =</li> </ul>

oportuna, de la relació amb les famílies i altres agents educatius i de la participació en els òrgans de gestió del centre educatiu.	- De mig febrer a mig març hi aniran un dia a la setmana, com els seus companys.  25 h.	100 h Taller + 60 aula+ 10 h coord.
	- Període intensiu, de mig març a mig abril (4 setmanes matí i tarda).  (100 h)	Període intensiu, de mig març a mig abril: 2 tardes i després es quedaran al Taller. A l'aula: 3 h /set x 4 setmanes = 12 h Al Taller: 5 h/set x 4 setmanes = 20 h 0,5 h coord./set x 4 set = 2 h Total: 12 h + 20 h + 2 h = 34 h
	Total: 260 h	Total: 264 h

A la proposta de Taller de STE-Pràcticum ApS els universitaris realitzen aproximadament les mateixes hores de pràctiques que els seus companys. Les hores de Taller són 130 al llarg del curs, repartides de la següent manera: durant la segona quinzena del 1r període intensiu de pràctiques –la 1a quinzena de novembre–, que serà quan s'iniciï: 3 tardes, 5 h/setmana, 2 setmanes, 10 hores. Després, de mig novembre a mig març: 3 tardes, 4,5 h/setmana, 20 setmanes, 100 hores. Finalment, el 2n període intensiu, de mig març a mig abril: 3 tardes, 5 h/setmana, 4 setmanes, 20 hores. Tanmateix, la recerca apunta a garantir una durada mínima de l'activitat (45 hores) i evitar, alhora, els programes excessivament llargs (més de 100 h de lectura o 200 h de matemàtiques), que poden resultar contraproductius (Lee et al., 2014). La diferència amb la nostra proposta és que, com hem anat veient, s'abasten diversos eixos i competències i no ens centrem només en l'àmbit lingüístic o matemàtic. El suport escolar amb un objectiu

compensatori té un impacte evidenciable a partir de les 50 hores aproximadament de dedicació (Alegre, 2016).

#### **4.2.2.5. Entitat Organitzadora**

Hem vist tant al marc teòric com a les entrevistes amb els LIC que hi ha diverses entitats organitzadores d'activitats extraescolars. En la nostra proposta l'organització del Taller de STE recau, per una banda, en les escoles d'Educació Primària reconegudes pel Departament d'Educació com a centres de pràctiques que atenen població vulnerable i organitzen Tallers de STE, i per una altra, en la FPCEE Blanquerna. Aquesta facultat oferirà als estudiants de 4t curs del grau d'Educació Primària, en el marc de l'assignatura de Pràcticum III, una modalitat de pràctiques consistent a participar en el projecte. A més, els "apadrinaments" que es realitzen entre estudiants de 3r i 1r, i de 4t i 2n, també ajudaran a fer conèixer aquestes pràctiques als Taller de STE, inspirades en l'ApS, ja que els "padrins" de 4t que hi hagin optat podran compartir la seva experiència amb els seus "fillols" de 2n, de manera que quan a 3r se'ls presenti aquest Pràcticum, per realitzar-lo a 4t, n'hauran sentit a parlar.

#### **4.2.2.6. Perfil dels Monitors**

Com més alt sigui el grau d'expertesa de la persona encarregada de la planificació i el desenvolupament de l'activitat, major resulta l'impacte sobre el rendiment escolar. Quan es tracta de voluntaris, l'efectivitat sobre els resultats escolars és més reduïda, llevat que aquests hagin rebut una formació específica. Una plantilla més ben preparada comporta una major efectivitat (Durlak i Weissberg, 2007; Kidron i Lindsay, 2014). En el nostre cas, els monitors seran estudiants de 4t curs del grau d'Educació Primària en pràctiques, per tant, tot i que són ells qui estaran amb els infants a cada sessió, el Tutor seguirà de prop la seva tasca.

A la facultat se'ls haurà informat de l'especificitat del Pràcticum i, com es fa en altres pràctiques específiques, es realitzarà una entrevista als candidats per tal d'assegurar el compromís amb aquesta modalitat, precisant en què consistirà la seva actuació en aquests entorns. També es

considerarà l'opinió fonamentada del tutor del curs anterior.

El monitor té una especial rellevància en l'èxit del STE. Els estudiants de Pràcticum compleixen els requisits que assenyalava el Departament d'Educació per fer de monitors dels Tallers: ser major de divuit anys, tenir o cursar estudis postobligatoris, acreditar coneixements, competències i certes habilitats relacionades amb l'àmbit educatiu i social, ser capaç d'establir vincles afectius i positius amb l'alumnat, ser un referent més en el procés educatiu de l'alumne/a i constituir un model per a l'alumnat, fonamentalment en l'ús de la llengua catalana i l'educació intercultural. A més de sistemàtic, ha de ser un bon comunicador i saber transmetre ordre i respecte pel treball ben fet, tot propiciant un bon clima de feina; ha d'aprofitar al màxim el recurs de suport a la tasca escolar, valorar l'esforç tot transferint a l'alumnat el gust per l'aprenentatge i posar límits però alhora ésser afectiu amb l'alumnat (Departament d'Ensenyament 2013b, p. 4). D'altra banda, les característiques que es poden valorar del perfil de monitor queden incloses dins les competències que ja estan desenvolupant com a futurs mestres: experiència de treball amb alumnat d'educació obligatòria, relació amb el centre docent i coneixement del context escolar o extraescolar (activitats esportives o de menjador) o amb entitats col·laboradores i amb l'entorn o d'educació en el lleure. Les Orientacions sobre l'organització del STE descriuen les següents funcions:

- Identificar les necessitats de tots els alumnes del grup i personalitzar les activitats.
- Gestionar el grup i fomentar la seva cohesió.
- Fer augmentar les expectatives de l'alumnat vers els estudis.
- Fer l'acompanyament de l'alumnat per tal de reforçar les habilitats i actituds requerides per assolir les competències.
- Facilitar la integració entre l'alumnat del grup per afavorir les estratègies de col·laboració i l'ajut mutu en la resolució de les tasques escolars i conflictes que puguin sorgir.
- Facilitar l'accés de l'alumnat als recursos que ofereix l'entorn immediat (biblioteca pública,

ludoteca, equipaments culturals, associacions de lleure, etc.).

– Coordinar-se amb el professorat i el responsable del centre per:

- Planificar els objectius i les activitats del taller i fer-ne el seguiment tant individual com col·lectiu.
- Aportar elements per a l'avaluació de l'alumnat.
- Avaluar sistemàticament l'organització i el funcionament del taller.
- Controlar les faltes d'assistència als tallers.
- Participar en el Pla Educatiu d'Entorn, per exemple en els mòduls de formació per a monitors dels PEE i en intercanvis d'experiències pròpies de l'organització i funcionament dels tallers de suport a la tasca escolar amb el conjunt dels monitors i de les monitores que duen a terme aquestes actuacions.

#### **4.2.2.7. Mida del Grup d'Infants**

Els pocs estudis que hem trobat acrediten les activitats individuals com les més efectives, seguides de les que combinen diferents agrupaments en funció dels objectius, per sobre dels agrupaments fixos i estables (González Motos, 2016). Els documents que defineixen els STE, ja als inicis del TEA, proposaven grups de sis a vuit infants, xifra que mantindrem a la nostra proposta, tot i que si són menys esdevindrà més efectiu el Taller, en resultar més personalitzat. L'atenció a les necessitats de cada infant és clau per poder donar-hi resposta i establir els objectius individualitzats que cal assolir. Una altra opció, si el nombre fos més elevat, fora la possibilitat de comptar amb dos monitors per grup. Els grups del Taller s'organitzaran de manera heterogènia, del mateix curs i/o cicle, segons les característiques de cada escola.

#### **4.2.2.8. Metodologia**

Els assistents al Taller comencen berenant una estona, moment que s'aprofita per fer jocs de cohesió que milloren la convivència. Seguidament s'inicien les activitats ordinàries, amb una durada



d'una hora i mitja. Als Tallers s'apliquen metodologies actives i participatives. Els assistents no es limiten a fer els deures. Es treballen els objectius i les competències programades, d'una manera lúdica i significativa, tal com reclamen els mateixos infants (el 46,2% demana activitats més divertides, l'11,1% més esports i activitats més lúdiques). Pares i monitors demanen treballar en grup, i l'ús de l'ordinador (11,9% de monitors). Els monitors volen tenir en compte altres metodologies: "Estaria bé que no es basessin només en els deures de classe i que es fessin activitats pedagògiques i participatives", "Proposaria altres activitats dirigides a l'aprenentatge del català, de l'anglès, en grup petit". El 13% dels caps d'estudi enquestats suggereix introduir activitats que siguin més significatives. Sembla que la proposta de posar l'infant al centre de l'aprenentatge, atenent els principis defensats per l'OCDE (2012), dona resposta a les demandes dels participants en la recerca. En definitiva, per fer possible aquest model d'aprenentatge cal que les activitats programades siguin transversals, funcionals i significatives, i *que potenciïn l'autonomia de l'alumne en contextos reals i complexos. Les experiències d'outschool* així ho palesen. És necessari connectar l'aprenentatge amb els interessos i les experiències de l'aprenent (Coll, 2020). No oblidem que la tecnologia pot esdevenir un gran recurs per aconseguir-ho. Els monitors han de ser competents digitalment per facilitar l'accés dels assistents al Taller a les eines tecnològiques i evitar que augmenti la bretxa digital (Bonal i González, 2020).

En funció del grup i de les seves necessitats, hi ha diverses metodologies per desplegar, com hem assenyalat en el marc teòric. Per a la modalitat de Taller, es pot pensar en l'aprenentatge entre iguals (Duran, D, 2018) o en un de cooperatiu (Duran i Blanch, 2008; Ovejero, 2018); crear ambients d'aprenentatge (Lladós, 2020) o desplegar projectes interdisciplinaris (Baqueró i Majó, 2014); introduir l'aprenentatge basat en problemes (Font, 2020; Giménez et al., 2019) o en reptes (Prats, 2020). L'aprenentatge basat en projectes és un exemple d'estratègia educativa a implementar per adaptar-se a aquesta perspectiva (Sanmartí i Márquez, 2017; Trujillo, 2016). També es poden organitzar tallers específics, tipus monogràfics sobre algun tema, com lectura o escriptura, o altres que siguin d'interès

dels assistents. Totes aquestes estratègies desenvolupen competències i tenen en compte els set principis de l'aprenentatge (alumnat al centre, aprenentatge social, importància de les emocions, de les diferències individuals i de l'esforç, avaluació continuada i construcció de connexions horitzontals), fomenten l'aprenentatge d'una manera activa i faciliten l'aprendre a aprendre, un dels grans reptes del treball per competències. Tanmateix, les activitats amb metodologia més tradicional mostren una menor efectivitat (González, 2016).

#### 4.2.2.9. Programa Efectiu

Un programa extraescolar vinculat al currículum i que inclogui clarament objectius formatius incrementa la seva efectivitat (Durlak i Weissberg, 2007; González Motos, 2016). Es tracta de dissenyar programes *SAFE –sequenced, active, focused and explicit–*, és a dir, seqüenciats, actius, amb objectius clars i explícits (Durlak J. i Weissberg, 2007). D'aquí la importància d'explicitar els objectius a assolir, els criteris de procés (activitats seqüenciades per assolir els objectius i les estratègies actives d'aprenentatge) i els de contingut. Els infants que participen en programes extraescolars de qualitat milloren significativament les competències en l'àmbit acadèmic i psicosocial. La nostra proposta té en compte els factors d'èxit dels programes d'activitats extraescolars (González 2016):

- Clara vinculació entre l'activitat i el currículum escolar.
- Combinen continguts formatius i lúdics.
- Estan dirigits per un professional (\*).
- Són planificats amb una durada equilibrada (ni massa curts ni massa llargs).
- Aconsegueixen una assistència regular.
- Implementen metodologies experièncials i/o basades en evidències.
- Es realitzen amb estratègies d'agrupació variable (\*\*).

(\*) L'únic factor que no es compleix del tot és el de la direcció a càrrec d'un professional.

Tanmateix, queda suplert per l'experiència d'ApS que realitza l'estudiant de 4t del grau d'Educació Primària en les seves pràctiques, que ja hem presentat.

(\*\*) La intenció és que les agrupacions siguin variables, però caldrà adaptar-se a la realitat de cada escola.

#### **4.2.2.10. Integració de la Família**

La participació de les famílies en programes extraescolars repercuteix positivament en els resultats escolars dels alumnes (García et al., 2010; Van Voorhis, 2003, entre altres). També al Decret d'Inclusió s'esmenta la importància que als projectes educatius consti la participació de les famílies com un dels principis importants per assolir la integració. Precisament, el projecte Enxaneta de Vic mencionat anteriorment té com a condició imprescindible per poder-s'hi apuntar que les famílies hi participin un dia a la setmana. El 41,9% dels tutors que han omplert el qüestionari i el 47,6% dels monitors dels Tallers consideren que caldria que les famílies participessin més en el STE, que es mostressin més compromeses. També seria interessant que des del Taller es busqués la seva implicació. Un primer pas fora començar per facilitar-los més informació sobre les activitats que es realitzen i els progressos dels seus fills (proposta del 4,2% dels tutors, del 14,3% dels monitors i demanda d'alguns pares). Tanmateix, els tutors i els LIC reconeixen que a molts progenitors dels usuaris els costa implicar-se malgrat les propostes que se'ls fan (*"Hi ha moltes famílies amb dificultats lingüístiques i que no estan acostumades a la relació família-escola"*).

La nostra proposta consisteix en què els pares puguin assistir al Taller setmanalment. Cada família s'ha de comprometre a ser-hi almenys un cop al mes, de manera que s'aniran alternant entre elles. Si no poden fer-se presents els dos progenitors, sí un d'ells, i no ha de ser sempre el mateix. Inspirats en el *club d'escriptura extraescolar* de Malta, suggerim que els pares participin en uns tallers d'escriptura acompanyats pels fills, amb un educador professional: en el nostre cas seria el monitor que posaria en pràctica aquells continguts i competències que prèviament ha treballat a la universitat

sobre didàctica de la llengua i la literatura. La implicació en aquestes tasques ajuda els pares a entendre el procés d'escriptura que segueixen els seus fills quan aprenen i, com a resultat, com milloren les habilitats de lectoescriptura dels alumnes (Flecha, 2015). A més, quan les famílies són de cultures diferents, s'aprofita per treballar també la llengua del país amb ells. Igualment es podria pensar en activitats matemàtiques, en què pares i fills, acompanyats del monitor, resolen al Taller un seguit de propostes lúdiques entorn de continguts matemàtics, com pot ser tornar el canvi quan es va a comprar, de manera que aprofiten i treballen continguts curriculars i, alhora, estan aprenent estratègies que els faciliten la integració al barri, al tenir més eines per comunicar-se i entendre la realitat en què viuen ara. Així arreglem el punt feble desvelat pels qüestionaris, en el sentit que les famílies no participen ni en les activitats de l'escola ni en les del barri. Amb aquesta proposta s'està treballant l'objectiu 2 sobre llengua i el 3 sobre cohesió, dels STE.

Pel que fa a fomentar la integració de les famílies a l'escola, es poden proposar altres activitats en què elles siguin les protagonistes, des de la típica festa per compartir menjars propis de cada cultura, a sessions en què els pares i les mares expliquen les seves feines, o contenen històries o es fan jocs del seu país d'origen... tot això sempre vehiculat a través del monitor, el qual ja coneix les famílies perquè també està a l'aula amb els nens. Aquesta fora la part d'implicació familiar als Tallers. I és que els mateixos infants han manifestat el desig que els pares hi siguin i els ajudin, que els puguin mostrar què fan i se sentin orgullosos d'ells. Els caps d'estudis també consideren que s'han d'implicar més en el seguiment i l'aprenentatge dels fills i en el projecte educatiu en general. Si resulta oportú, també s'organitzaran competicions esportives amb altres escoles i s'aprofitaran les ofertes del barri, per assistir conjuntament pares i fills a activitats de la biblioteca, la ludoteca o a altres espais culturals. En la mesura del possible, es tracta de comprometre els pares a nivell acadèmic, recreatiu, esportiu i artístic, de manera que es fomentin hàbits socials i d'integració al barri.

#### 4.2.2.11. Protocol de Coordinació

En aquest apartat ens referim a la coordinació interna de cada taller (centres docents i monitors), en la qual la dimensió pedagògica i de relació personal pren un relleu important. Són aspectes clau:

Acordar la planificació de les coordinacions al llarg del curs, traspasar la informació sobre les característiques i necessitats dels alumnes –concretant per a cadascun d'ells els objectius, les activitats i els indicadors d'avaluació, avaluar periòdicament el funcionament dels tallers i l'evolució de l'aprenentatge de l'alumne/a. (Departament d'Ensenyament, 2018b, p.2)

Un dels elements més repetits al llarg de les respostes rebudes és la poca coordinació entre tutors i monitors, de manera que es fa difícil el seguiment pedagògic dels infants assistents. Els mateixos tutors consideren que *“farien falta reunions més seguides entre tutors-monitors”*, i els monitors, pel seu costat, reblen el clau: *“Poder estar més en contacte amb la tutora i comentar-li cada classe com ha anat ... per fer una valoració i seguiment de cada alumne”*, *“que el tutor s'informi cada setmana sobre què fan els nens de l'estudi assistit”*. Per això, en la nostra proposta els monitors estaran també fent pràctiques a l'aula dels mateixos infants que tenen al Taller, de manera que la coordinació entre monitor i tutor serà més fluïda i habitual, tal com s'esdevé sempre a les pràctiques. Segons l'estudi, part *“dels monitors arriben a l'escola a 2/4 de cinc, quan els mestres marxen ... no està contemplat quan es troben mestre i monitor, tot i que es veu la necessitat”*. *“Què fan?”*, comenta un LIC. La solució no pot ser que *“els tutors passin l'encàrrec a través de la llibreta o agenda”*, com afirma un altre LIC.

A partir del darrer document sobre Pràctiques universitàries en centres educatius formadors (Generalitat de Catalunya, 2019), de les Orientacions del Departament d'Educació en relació amb les pràctiques formatives en centres formadors (Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2021)

i de l'organització dels Seminaris de Pràcticum de la FPCEE (FPCEE-URL, s.d.), concretem la nostra proposta:

### Taula 102

#### Proposta de coordinació i seguiment

Periodització	Coordinació i seguiment	
	Des de l'escola	Des del Seminari
<p>1 dia a la setmana durant la 1a quinzena d'octubre (dimecres), igual per a tothom</p>	<p>- Acolliment: * coordinador de pràctiques: presentació dels trets més representatius del centre (d'identitat i d'organització) * mentor de l'aula on farà pràctiques: presentació</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- característiques del grup classe</li> <li>- aspectes organitzatius (horaris, reunions, comissions...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inici recerca sobre la ApS.</li> <li>- Preparació de pautes d'observació.</li> <li>- Recerca de metodologies i tipologia d'activitats competencials per al Taller.</li> <li>- Descoberta de les entitats del barri per trobar sinergies.</li> </ul>
<p>Període intensiu de mig octubre a mig novembre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les dues primeres setmanes (2a quinzena d'octubre) assistiran a l'escola 3 dies a la setmana, mati i tarda</li> </ul>	<p>Estada intensiva a l'escola: participació a la vida de l'aula i del centre (observacions, valoracions del grup i de les pràctiques, també amb altres docents, reunions).</p> <p>Planificació de l'estada, amb el mentor, seguint un procés d'indagació:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- coneixement progressiu del grup</li> <li>- detecció d'infants amb més necessitats</li> <li>- disseny dels objectius i</li> </ul>	<p>Disseny del programa del Taller: objectius, competències, continguts, criteris d'avaluació,</p>

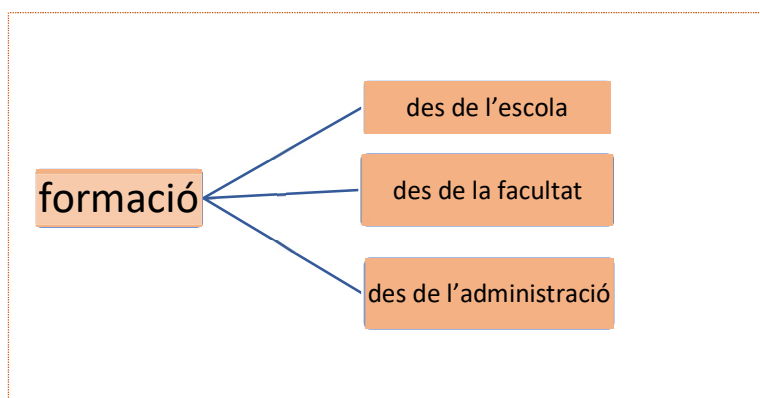
<p>- la 3a i 4a setmana (1a quinzena de novembre), seguiran anant-hi els 3 dies només a la tarda i després es quedaran al Taller. Els tallers s'iniciarien a primers de novembre</p>	<p>continguts del Taller a treballar; 1a proposta d'activitats per començar</p>	<p>activitats...</p> <p>Elaboració de pautes de seguiment.</p> <p>Revisió i actualització de l'adequació del programa a les necessitats reals dels infants.</p>
<p>de mig novembre a mig març</p> <p>20 set</p> <p>5 h Taller + 3 h a l'aula (2 tardes) + 0,5 h de coord./set =</p>	<p>Inici relació amb entitats del barri properes a l'escola.</p> <p>Inici del TALLER.</p> <p>Autoregulació de la tasca, amb el suport del mentor per seguir concretant les activitats del Taller.</p> <p>Desenvolupament de les 3 sessions setmanals, al llarg de 20 setmanes. Feedback constant amb el mentor (tenen 1 h de coordinació a la setmana).</p> <p>Relació amb entitats de l'entorn per concretar sinergies.</p>	<p>Revisió i actualització del plantejament des de l'inici de la intervenció.</p> <p>Contrast amb els companys i el tutor al Seminari de Pràcticum (tenen 4 h setmanals de docència).</p>
<p>Període intensiu, de mig març a mig abril: 2 tardes i després es quedaran al Taller.</p>	<p>Durant la coordinació setmanal monitor/mentor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboració de pautes de seguiment</li> <li>Ajustament objectius i activitats</li> <li>Avaluació <a href="#">(vg annex TALLER)</a></li> </ul> <p>Festa de celebració final</p>	<p>Revisió i avaluació.</p>

#### 4.2.2.12. Formació

Tant els resultats dels qüestionaris com els documents del STE mostren la necessitat de formació. *“En general ha estat bé, però els cal una mica més de metodologia i millorar el tracte personal amb els alumnes”*, diu un tutor. També els caps d'estudi demanen *“gent més formada”*.

**Figura 49**

*Àmbits de la formació*



- a) La formació des de la facultat.** Els monitors reben formació des de la facultat. Han assolit ja les competències corresponents als Pràcticum I i II. Les competències que treballen al Pràcticum III són:
1. Ser capaç de desenvolupar-se personalment i professionalment.
  2. Participar en les propostes de millora en els diferents àmbits d'actuació que es poden establir en un centre.
  3. Saber comprendre la complexitat socioeducativa i la realitat cultural, econòmica i política per poder intervenir adequadament.
  4. Analitzar i incorporar de manera crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten l'educació familiar i escolar: impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de



- les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals; multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible.
5. Conèixer formes de col·laboració amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.
  6. Relacionar teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre.
  7. Observar i analitzar l'entorn educatiu.
  8. Adquirir un coneixement pràctic de l'aula i de com gestionar-la.
  9. Conèixer i aplicar els processos d'interacció i comunicació a l'aula i dominar les destreses i habilitats socials necessàries per fomentar un clima d'aula que faciliti l'aprenentatge i la convivència.
  10. Controlar i fer el seguiment del procés educatiu i en particular del d'ensenyament-aprenentatge mitjançant les tècniques i estratègies necessàries.
  11. Regular els processos d'interacció i comunicació a l'aula.
  12. Relacionar l'educació amb el medi i cooperar amb les famílies i la comunitat tot coneixent les formes de col·laboració amb els diversos sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social (FPCEE-URL, s.d.):

En estar matriculats a l'assignatura de Pràcticum III, els estudiants formen part d'un seminari que té un tutor de la facultat. Aquest els acompanya en les seves necessitats de formació, pel que fa a planificació de la intervenció i les estratègies docents, i en tota la tasca que desenvolupin com a grup col·laboratiu i d'indagació, si cal amb el concurs d'especialistes en les diverses matèries. Per dissenyar el Taller amb metodologia d'aprenentatge-servei, podran recórrer a part de les competències, objectius i continguts curriculars de les assignatures que han cursat a la facultat. Els ajudaran els fonaments adquirits a les didàctiques específiques, pel que fa referència als continguts, a les de psicologia i humanitats, per al tracte

amb els infants, i, finalment, a la de didàctica general per a la planificació, seguiment i avaluació del grup.

**b) La formació des de l'escola.** L'escola facilitarà els recursos materials i funcionals que calguin per a la realització òptima del Taller. El mentor farà un seguiment del monitor, en el sentit que l'acompanyarà en el procés d'indagació per donar resposta als reptes que se li vagin presentant. En participar d'aquest projecte, l'estudiant podrà formar-se a partir d'una necessitat real i, per tant, l'aprenentatge anirà més enllà de la simple transmissió de coneixements. Així, hom serà generador del seu propi aprenentatge: descobrint necessitats, buscant i organitzant informació, prenent decisions... en definitiva, aprenent. A més, la proposta ofereix també un vessant clar de servei al centre de pràctiques, la comunitat que l'ha acollit com a futur mestre per completar la seva formació.

**c) La formació des de l'Administració.** Els caps d'estudi demanen a l'Administració més suport i recursos, i que s'impliqui més en la formació i avaluació dels monitors. En les Orientacions sobre l'organització dels Tallers de STE (Departament d'Ensenyament, 2013, p. 3) s'assenyala que els Serveis Educatius –com a agents educatius que participen activament de la xarxa del PEE– *“tenen unes funcions pròpies pel que fa a les actuacions orientades a proporcionar recursos per a l'acceleració dels aprenentatges i altres accions positives adreçades a l'alumnat en risc d'exclusió social i a les seves famílies”*. Entenem que oferint suport als monitors hi estan col·laborant indirectament. Així mateix, indica que si el servei territorial corresponent ho considera oportú *“podria responsabilitzar-se de la dinamització, organització, coordinació i seguiment de la formació dels monitors dels tallers de suport a la tasca escolar, així com l'assessorament, si cal, sobre aspectes de llengua, interculturalitat i cohesió social”*. Així doncs, des de l'Administració es pot oferir suport a nivell de necessitats compartides pels monitors d'una zona, com poden ser tècniques d'observació a l'aula, metodologies competencials

específiques (alguna a concretar cada any), avaluació per competències... Aquestes sessions poden anar a càrrec dels LIC, de la universitat en la seva missió de transferència de coneixements o de qui decideixi l'Administració. Les orientacions també indiquen que des dels Serveis Educatius –i els LIC– es poden responsabilitzar de "recollir l'oferta i la gestió dels recursos de l'entorn per millorar i ampliar les actuacions de suport a la tasca escolar (biblioteques públiques, material audiovisual, cinema, etc.)". De manera directa o indirecta faciliten formació i recursos útils per als monitors, i necessaris per al bon desenvolupament dels Tallers. Els monitors també poden acollir-se a algunes de les sessions de formació que els LIC realitzen periòdicament al territori, si s'escau.

#### **4.2.2.13. Programació**

Al Qüestionari dels tutors, aquests afirmen que cal millorar la planificació (calendaris, horaris): *"Podríem, amb més temps, programar les activitats que volem que realitzin (al Taller). Reconeixen que s'haurien "d'implicar una mica més per servir d'orientació per als monitors". Al Qüestionari de monitors un d'ells diu: "Crec que el temps que hem tingut no era suficient, per tenir la tranquil·litat de poder fer totes les tasques pensades. Hauríem d'haver tingut més temps o una altra sessió a la setmana".*

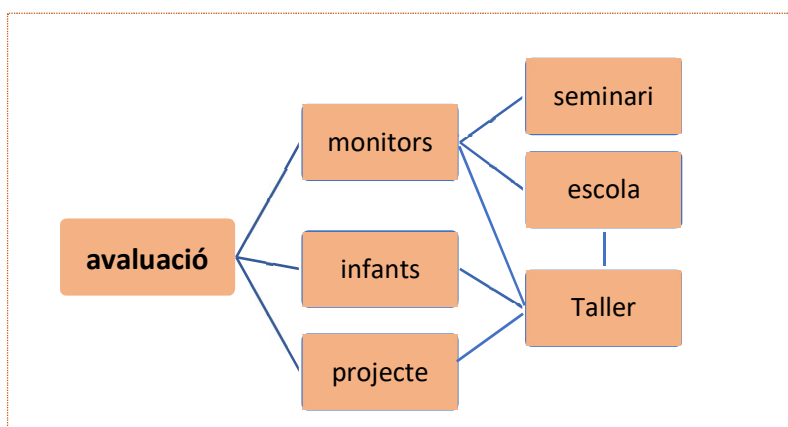
El monitor, ajudat pel mentor i compartint-ho al si del seminari de la facultat, farà la detecció de necessitats dels destinataris i, a partir d'aquí, dissenyarà la proposta d'intervenció. En ser estudiants que cursen el Pràcticum III, coneixen la tècnica de programació. Cada monitor ha d'adequar-se a la realitat de la seva escola, segons la qual pot ser que els Tallers siguin d'un sol curs o multinivell. En aquest darrer cas, caldrà també parlar amb els tutors dels altres alumnes a l'hora d'elaborar el programa. Convindria que els infants fossin del mateix cicle o cursos propers, segons l'organització de l'escola, per facilitar la tasca de detecció de necessitats amb els tutors corresponents. Com hem vist en apartats anteriors, la programació ha de tenir uns eixos claus:

1. Uns objectius i continguts que combinin elements acadèmics, recreatius, esportius i artístics, relatius a hàbits socials i a promoure l'autoestima, i que fomentin la integració en un marc inclusiu, tot potenciant el català com a llengua vehicular i de prestigi.
2. Per fer possible el treball per competències, les activitats han de ser transversals, funcionals i significatives, i reforçar l'autonomia de l'alumne en contextos reals i complexos. Han de potenciar la co-construcció i reconstrucció compartida de sabers. Es tracta d'assolir els objectius que estableixen els tutors, a través de propostes enriquidores. Cal evitar metodologies allunyades dels interessos dels infants, o que el tutor demani que al Taller es faci el mateix que a l'aula. *"A l'escola es fan coses poc significatives"*, comenta un LIC.
3. En una escola connectada, on l'aprenentatge no se centra només en l'individu sinó que inclou el context, són importants les activitats fora les aules, vinculades al territori. Fer esports a les instal·lacions del barri, col·laborar amb entitats culturals vinculades al teixit associatiu de l'entorn, assistir a la biblioteca propera, programar sortides i visites culturals.

#### 4.2.2.14. Avaluació

##### Figura 50

Què avaluem?



Els criteris d'avaluació esdevenen una eina per a l'autoregulació durant i en finalitzar el procés de les pràctiques. Es genera un feedback continuat del procés (Departament d'Ensenyament, 2013). Hem de parlar de diferents nivells d'avaluació: dels estudiants al seminari i com a monitors ApS, dels infants del Taller i del projecte.

**a) Avaluació de l'estudiant al seminari:** atès que són estudiants del Pràcticum III, l'avaluació és responsabilitat del tutor de seminari, que tindrà en compte el procés seguit al si del grup d'estudiants i els informes valoratius emesos pel mentor de l'escola de pràctiques. Per superar l'assignatura caldrà haver acreditat el domini de les competències indicades, tot obtenint una valoració positiva de les tasques encomanades al seminari i de l'informe del centre de pràctiques.

Els instruments d'avaluació que s'utilitzaran seran:

1. El conjunt d'activitats incloses en el dossier del Pràcticum III.
2. Evidències de la participació en els espais de seminari, amb una assistència al 80% de les sessions com a mínim.
3. Informes d'avaluació del mentor de l'escola de pràctiques i informació procedent dels contactes entre el mentor de l'escola i el tutor de la facultat.
4. Co-avaluació.

Avaluació de l'estudiant en el projecte ApS. L'avaluació dels estudiants que participen en un projecte d'aprenentatge-servei serà semblant a l'avaluació de competències en qualsevol altra activitat formativa. Per tant, caldrà definir objectius, criteris, indicadors i metodologies per establir un sistema d'avaluació complet (Palos, J., i Puig, 2015). L'avaluació ha de servir a l'estudiant per aprendre i ha de formar part del mateix procés d'aprenentatge. Ha d'estimular la competència d'aprendre a aprendre, en què l'estudiant pren decisions, s'autoregula en l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, sempre amb l'ajut del mentor, del tutor i del grup de seminari, i aporta les seves valoracions també als seus companys. Aquesta avaluació formadora es complementa amb l'avaluació

formativa, que fan els mentors que acompanyen els monitors en el seu procés i plasmen a l'informe final. Ambdues s'orienten a regular les dificultats i els errors al llarg del procés d'aprenentatge, a diferència de l'avaluació tradicional que es limita a valorar-ne els resultats al final. Cal, doncs, combinar les dues finalitats: regular els aprenentatges i valorar els resultats. La participació dels estudiants els ajudarà a millorar el seu desenvolupament competencial i a aconseguir que l'acreditació sigui més ben acceptada i compresa. És també una avaluació cívica, socialment compromesa, perquè l'aprenentatge-servei no és només un afer educatiu, sinó també una estratègia de millora del capital social de les comunitats (Batlle et al., 2015), en el nostre cas per potenciar l'èxit educatiu dels infants en condicions vulnerables.

Havíem parlat que aquesta proposta afavoria un aprenentatge autèntic. Alhora també proporciona una avaluació autèntica, perquè es fa sobre situacions complexes de la vida real, no simulades ni hipotètiques. I en haver de "rendir comptes" del servei davant de persones i entitats destinatàries, enforteixen la responsabilitat i el compromís social i desenvolupen, alhora, habilitats professionalitzadores.

**b) Avaluació dels infants del Taller.** En la recerca hem obtingut respostes com: "Aniria bé fer avaluació", "se n'hauria de fer més competencial", "que l'alumne participi més" (tutors). Els pocs monitors que han respost el Qüestionari creuen que cal fer algun canvi pel que fa a l'avaluació, però no precisen. Un d'ells comenta: "No havia d'avaluar res". Així és difícil saber si hi ha progrés dels assistents. Aquesta resposta es relaciona amb la imprecisió sobre els indicadors d'avaluació, assenyalada anteriorment. Els caps d'estudis proposen fer un seguiment individualitzat i revisar la progressió dels estudiants d'acord amb els objectius. A la nostra proposta, seguint un plantejament competencial, amb l'avaluació pretenem detectar dificultats, per tal que monitors i infants treballin conjuntament per superar-les, de manera personalitzada, amb l'objectiu d'aprendre. No pretendrem qualificar ni penalitzar errors. Per això, seguint Sanmartí (2108), proposarem activitats amb diferents

nivells d'assoliment de les competències plantejades, segons les necessitats de cada infant. Finalment es recolliran diversos tipus d'evidències que siguin testimoni del grau d'assoliment de la competència plantejada. En les reunions de coordinació, cada final de trimestre (o amb la periodicitat que s'acordi), el monitor compartirà amb el mentor les valoracions dels infants assistents, de manera que pugui aportar informació a les avaluacions (veure exemples a l'annex [TALLER](#)).

**c) Avaluació del projecte.** Per a l'avaluació del projecte, ens basarem en la "Rúbrica per a l'autoavaluació i millora dels projectes d'ApS" (Josep M. Puig et al., 2014), fonamentada en dues dimensions: els dinamismes i els nivells. Els dinamismes són elements pedagògics que, organitzats d'acord amb les finalitats, donen forma global a les experiències d'aprenentatge. En el cas de l'ApS, se'n distingeixen almenys dotze, ordenats en tres apartats –bàsics, pedagògics i organitzatius. Els nivells manifesten el grau de desenvolupament pedagògic de cadascun dels dinamismes. Se n'han establert quatre nivells: el primer descriu la presència ocasional i no organitzada del dinamisme i el quart apunta cap a la màxima implicació dels participants i l'obertura a nous implicats. Considerem cada nivell pedagògicament superior al precedent, encara que no totes les experiències han d'assolir en cada dinamisme el màxim nivell (Puig et al., 2014, p. 6). També es proposen maneres d'anàlisi i de debat de les experiències i formes de representació gràfica.

### **Taula 103**

*Els dinamismes per avaluar projectes d'ApS*

*(pàgina següent)*

Dinamismes de l'ApS	
Bàsics	<p><b>Necessitats:</b> mancances o dificultats que presenta la realitat i que després de ser detectades conviden a fer accions encaminades a millorar la situació.</p> <p><b>Servei:</b> conjunt de tasques que es duen a terme d'una manera altruista i que produeixen un bé que contribueix a pal·liar alguna necessitat.</p> <p><b>Sentit del servei:</b> fa referència a l'impacte de l'activitat duta a terme, bé per la utilitat social que aporta, o bé per la consciència cívica que en manifesten els protagonistes.</p> <p><b>Aprenentatge:</b> adquisició espontània o promoguda pels educadors de coneixements, competències, conductes i valors.</p>
Pedagògics	<p><b>Participació:</b> intervenció que duen a terme els implicats en una activitat amb la intenció de contribuir juntament amb altres actors a dissenyar-la, aplicar-la i avaluar-la.</p> <p><b>Treball en grup:</b> procés d'ajuda entre iguals que es dirigeix a la preparació i al desenvolupament d'una activitat que es duu a terme conjuntament.</p> <p><b>Reflexió:</b> mecanisme d'optimització de l'aprenentatge basat en la consideració de l'experiència viscuda per donar-hi sentit i aconseguir coneixements nous.</p> <p><b>Reconeixement:</b> conjunt d'accions destinades a comunicar als protagonistes de l'activitat que l'han feta correctament.</p> <p><b>Avaluació:</b> procés d'obtenció d'informació per conèixer l'acompliment dels participants en una activitat i oferir un <i>feedback</i> que els ajudi a millorar.</p>
Organitzatius	<p><b>Partenariat:</b> col·laboració entre dues o més institucions socials independents orientada a la realització conjunta d'una activitat.</p> <p><b>Consolidació en centres:</b> procés mitjançant el qual un centre educatiu formal o no formal coneix, prova, integra i consolida algun projecte d'aprenentatge servei.</p> <p><b>Consolidació en entitats:</b> procés mitjançant el qual una entitat social coneix, prova, integra i consolida algun projecte d'aprenentatge servei.</p>

*Nota.* Adaptat de *Rúbrica per a l'autoavaluació i millora dels projectes d'ApS*, (p.1), per Puig et al., 2014

#### 4.2.2.15. El Treball en Xarxa

Per educar un infant cal tota una tribu, diu el proverbi. Hi ha un munt de xarxes de coordinació que fan possible els Tallers de STE, a nivell intern a l'escola i externament amb els agents socials del territori.

És important que a nivell intern s'hi impliqui tot el claustre, per donar coherència al projecte, per evitar que alguns mestres derivin els infants amb dificultats a projectes de reforç en què la relació amb els monitors és baixa o nul·la i per qüestionar-se si alguna de les pràctiques docents habituals pot propiciar la desafecció dels alumnes. El projecte Enxaneta pretén ajudar els clausres a formular-se aquestes preguntes i a donar-hi respostes (Collet, i Martori, 2018). Pel que fa a la relació amb l'entorn, en els Plans Educatius d'Entorn hi ha un grup de treball en què es reflexiona i s'aprofundeix en els



objectius, el perfil de l'alumnat i la dinàmica i la coordinació de cadascun dels Tallers. Aquest grup de treball està format pels diferents agents educatius que hi estan implicats: els monitors de l'activitat, els referents dels centres educatius, els representants dels serveis educatius (SE), prioritàriament l'equip LIC, els tècnics de l'ajuntament o del districte (en el cas de Barcelona ciutat), els referents de l'entitat que gestiona els Tallers (la Universitat, en el nostre cas) i d'altres (Departament d'Ensenyament, 2013b). Caldrà que els monitors hi estiguin en contacte, sobretot pel que fa a l'organització d'activitats fora de l'aula, així com per posar-se en contacte amb alguns dels responsables dels altres programes del Pla d'Entorn, com poden ser el Pla Català de l'Esport, Salut a l'escola, Escola i Família o Convivència ([XTEC, s.d.c](#)). Els darrers anys, els Plans Educatius d'Entorn plantegen el centre educatiu com a node d'una xarxa (Departament d'Educació, 2019) o com un *hub* de connexions en plantejament 360, amb la intenció d'enriquir la vida formativa i educativa de l'alumnat. Per això, des del Taller de STE s'ha de col·laborar amb els altres programes d'àmbit comunitari i aprofitar les sinergies del treball en xarxa amb altres centres i entitats educatives, per oferir respostes compartides al repte de la millora de l'èxit escolar. A més, en aquesta xarxa també és convenient coordinar-se amb altres professionals de pedagogia, d'educació social i de psicologia, entre d'altres, per cobrir la vessant pedagògica, la social i la psicològica, ja que l'escola sola no hi arriba (Samper, 2021). A aquests professionals podem afegir-hi, d'acord amb l'entrevista amb la sra Gordó del Departament d'Educació, la necessitat d'incorporar els integradors socials del centre (TISO).

### **Epíleg**

Per acabar, m'agradaria ressaltar que la proposta de Taller de STE a partir del Pràcticum del grau d'Educació Primària, basat en els principis de l'ApS, té per finalitat millorar el funcionament dels STE. Entenem que aquesta proposta afavoreix la millor integració dels infants i el seu èxit acadèmic. Al mateix temps, els estudiants de pràctiques adquireixen unes competències professionals cabdals per a la seva formació. I, finalment, s'estableixen ponts d'unió entre escola i universitat, amb l'objectiu de

millorar l'educació, en aquests cas, d'infants que viuen immersos en possibles situacions vulnerables.

M'agradaria emfatitzar que aquesta proposta, a més d'intentar millorar els STE, incideix en la formació de futurs mestres des de la perspectiva de treballar per la qualitat educativa i l'equitat.

### Límits i dificultats:

En tota recerca educativa hi ha límits i dificultats. A continuació assenyalarem els més significatius del nostre estudi.

Una primera dificultat ha estat no poder accedir als qüestionaris elaborats per mesurar els STE o propostes similars, ja que alguns d'aquests es dirigien només als agents que hi havien intervingut. Per aquest motiu vam decidir, a partir dels ja existents però que no s'ajustava al que ens proposàvem, crear uns qüestionaris *ad hoc* per a la recerca que contemplessin tota la comunitat educativa implicada en els STE i els diferents aspectes a analitzar. Els instruments es van validar per jutges. Una altra dificultat relacionada amb els instruments és que aquests eren molt exhaustius, per la qual cosa vam tenir dades que han donat una gran complexitat a l'estudi exploratori. Després ja assenyalarem que precisament d'aquí es deriva una de les perspectives, explotar totes les dades que hem obtingut amb l'objectiu de millorar els STE i la proposta.

Una altra limitació important es refereix als participants, ja que l'accés a la mostra va ser un procés molt lent. Ja hem assenyalat que va ser a través del Departament d'Ensenyament com vam poder contactar amb els directors dels centres i els assessors LIC del territori. Aconseguides les seves autoritzacions, els vam presentar els qüestionaris, i ells havien de fer-los arribar als diferents agents implicats (tutors, infants, famílies, monitors i caps d'estudis). La tasca era llarga, i alguns es van perdre pel camí. A més, alguns van arribar massa a final de curs, quan ja s'havien acabat els Tallers, de manera que vam esperar el curs següent per tornar a passar-los. Per altra banda,, la mostra ha estat petita, sobretot en alguns dels agents implicats, aspecte que concorda amb altres estudis similars sobre programes adreçats a població en risc d'exclusió social. De totes les maneres, ens ha permès poder fer l'estudi exploratori que ens ha donat informació per valorar els STE i orientar la nostra proposta final.

Aquesta situació ha provocat, juntament amb la pandèmia que es va desencadenar després de la recollida de dades a més de problemes de salut personal, que la redacció d'aquesta tesi s'allargués més del que teníem previst.

Una altra dificultat, centrada en el propi disseny de l'estudi, té a veure amb un dels propòsits que ens havíem plantejat en un inici. Concretament volíem comprovar, a través de les notes dels infants assistents als STE, si aquests milloraven els resultats acadèmics. Però d'acord amb la llei de protecció de dades i també reflexionant sobre les bases ètiques de la pròpia recerca, vam desistir-hi, de manera que hem hagut de treballar sobre percepcions de millora, anàlisis més qualitatives i valoratives, fixant-nos també en el procés i en aspectes competencials que tampoc recullen les notes.

### Prospectiva

La prospectiva que se'ns obre després d'aquesta recerca és àmplia i engrescadora, en diversos sentits.

En primer lloc, en referència al propi estudi, veiem tres propostes. Per una banda, plantejem la possibilitat de poder-lo ampliar a tots els STE de Catalunya per tenir una visió més completa. L'estudi exploratori realitzat serviria de pilot i comptaríem amb una mostra més representativa. En ser un plantejament molt més ambiciós, caldria disposar d'un equip, i potser suport personal i tècnic de l'Administració, per poder-lo realitzar.

Per altra banda, atès que un dels objectius del STE és l'èxit educatiu dels assistents, seria interessant poder fer diversos focus grup amb mestres-tutors d'aula, ja que són els responsables a nivell acadèmic d'aquests infants, i així poder conèixer com evolucionen en un sistema educatiu que ha de ser inclusiu, començant per poder seguir plenament el ritme de la resta de companys de l'aula.

Substituint el qüestionari que hem realitzat, aquest nou instrument ens permetria aprofundir la recerca i aconseguir respostes més vitals, complexes i contextualitzades.

I la tercera manera de seguir amb aquesta recerca consistiria a introduir l'anàlisi del discurs amb els alumnes dels STE, complementant així les dades obtingudes amb el qüestionari, a partir de la narració d'alguns nens i nenes assistents als STE seleccionats aleatòriament.

D'altra banda, ens agradaria poder implementar la proposta que presentem com a conclusió: veure si el fet que els monitors del Taller STE estiguin fent pràctiques a l'escola contribueix a millorar les mancances detectades en la coordinació i comprovar si s'assoleixen de manera més àmplia els objectius del STE més enllà dels purament acadèmics. Si es porta a terme, caldrà crear uns estàndards i indicadors per avaluar-la, potser una rúbrica. Alhora, permetria que els estudiants de Pràcticum III puguin tenir experiències per desenvolupar la seva sensibilitat, habilitats i competències al respecte en entorns vulnerables, a fi d'afavorir l'equitat i l'èxit educatiu per a tothom. En aquest sentit s'obren dues vessants: per una banda, avaluar, com hem dit, els STE i, per una altra, valorar la proposta d'ApS en relació amb la formació dels estudiants de grau en Educació.

Finalment, anant més enllà de la proposta presentada, seria interessant aprofitar els recursos educatius del territori per afavorir l'adhesió educativa, tant dels infants com de les famílies, sobretot les més vulnerables. L'escola sola no pot educar, el món és massa complex i així, treballant en xarxa, amb el Pla Educatiu d'Entorn, des de les possibilitats del barri, es podrien oferir propostes d'educació *ampliada (expanded)* que facilitin als infants esdevenir ciutadans empoderats i actius.

No voldríem concloure sense assenyalar que, malgrat les limitacions esmentades i d'altres que sens dubte hi ha, i deixant de banda les línies futures que obre aquesta recerca, creiem que el propi estudi ha suposat un revulsiu en els diferents agents implicats, en el sentit que respondre als instruments suposa comptar amb elements per analitzar el desenvolupament dels STE i la pròpia actuació. Creiem que sempre és positiu dedicar temps a valorar el que s'està fent i fugir de la inèrcia

acrítica. A nosaltres, com a investigadores, aquest treball també ens ha ajudat a comprendre millor la complexitat de la problemàtica i a refermar-nos en la idea que és imprescindible treballar de manera cooperativa entre diferents agents i institucions que tenen el mateix objectiu: contribuir a una educació de qualitat en el marc del desenvolupament dels ODS i que això suposa un benefici per a tots els implicats i, per extensió, per a tota la societat. Així, en la proposta que hem dissenyat, no únicament es pretén millorar els STE en les seves diferents dimensions, sinó que també s'incideix en una formació professional més competencial i més adequada i completa d'acord amb les necessitats reals dels futurs mestres. Acostar escola i universitat en benefici de la comunitat és, sens dubte, una derivada sorgida d'aquest treball que, juntament amb altres iniciatives que ja existeixen, aporta elements molt significatius que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar els programes educatius del grau en Educació Primària, i que també es podria estendre a altres graus. Com diu el famós proverbi africà, es necessita tota la tribu per educar.

## Referències bibliogràfiques

- Acaso, M. (2017, 22-23 de setembre). *Del design Thinking al Art Thinking: Cómo transformar la educación a través de las artes* [Ponència plenària]. I Congreso Internacional Innovación Educación, Saragossa.  
[https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria\\_Acaso.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf)
- Adam, A. L. i Sala, I. (2021). *Los sistemas y modelos escolares inclusivos en los marcos legislativos*. UOC, Universitat Oberta de Catalunya.
- Afterschool Alliance. (2007). *Expanding Learning Opportunities: It Takes More than Time*.  
[https://www.afterschoolalliance.org/issue\\_briefs/issue\\_expand\\_learn\\_29.pdf](https://www.afterschoolalliance.org/issue_briefs/issue_expand_learn_29.pdf)
- Afterschool Alliance. (2014). *America After 3 pm: Afterschool Programs in Demand*.  
<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/America-After-3PM-Afterschool-Programs-in-Demand.pdf>
- Aguilera-Jiménez, A., Valls-Carol, R. i Prados-Gallardo, M. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31–43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885/6090>
- Ajuntament de Barcelona. (2020). *Enquesta a la Joventut de Barcelona 2020* [Diapositives PowerPoint].  
[https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/enquesta\\_joventut\\_impacte\\_covid19-barcelona-2020.pdf](https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/enquesta_joventut_impacte_covid19-barcelona-2020.pdf)
- Ajuntament de Barcelona. (s.d). *Menja llibres*. <https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/menja-llibres>
- Albaigés, B. i Ferrer-Esteban, G. (2012). *L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Fundació Bofill  
<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/g/y/a/6/x/e/t/m/politiques6web.pdf>
- Albaigés, B. i Pedró, F. (Dirs.) (2017). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Fundació Bofill.  
[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/2/w/a/w/a/6/7/z/0/anuari2016\\_191017.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/2/w/a/w/a/6/7/z/0/anuari2016_191017.pdf)
- Alegre, M. A. (2016). *Serveixen els programes d'estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes? Què funciona en educació?* Fundació Jaume Bofill; Ivàlua.  
[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/6/i/e/s/c/0/5/u/programesestiu\\_que\\_funciona\\_03\\_250\\_516.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/6/i/e/s/c/0/5/u/programesestiu_que_funciona_03_250_516.pdf)
- Alexander, K., Entwisle, D. i Dauber, S. (2010). *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades* (2nd ed.). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511500091>
- Allas, R., Leijen, Ä. i Toom, A. (2017). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian*

- Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Allen, R., Burgess, S. i Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4–23.  
<https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>
- Alto Comisionado contra la pobreza infantil. (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. Gobierno de España.  
<https://www.comisionadopobrezainfantil.gob.es/sites/default/files/Informe%20ACPI-Educaci%C3%B3n.pdf>
- AMPANS. (2017). El decret d'escola inclusiva obre les aules cap a la plena inclusió. *Ampans es mou*, 39, 4-10. [https://www.ampans.cat/images/pdf/ampansesmou\\_baixa\\_des2017.pdf](https://www.ampans.cat/images/pdf/ampansesmou_baixa_des2017.pdf)
- Anderson, G. L. i Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside-out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- Associació Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. (s.d.). *Què és l'aprenentatge-servei?* <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/>
- Atkinson, A. i Hills, J. (1998). Exclusion, Employment and Opportunity: CASE paper 4.  
[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1158895](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1158895)
- Avilés, J. M. (Coord.). (2019). *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría*. Graó.
- Bae, S. H., i Stecher, L. (2020). Extended Education and Social Inequality: An Introduction. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(2-2019), 129-131.  
<https://doi.org/10.3224/ijree.v7i2.02>
- Baqueró, M. i Majó, F. (2014). *8 Ideas Clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Barbieri, P., Rossetti, C. i Sestito, P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications. *Economics of Education Review*, 30(6), 1430-1444. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.010>
- Batlle, R. (2019). *Aps èxit educatiu i compromís social 2019* [Diapositives PowerPoint].  
<https://es.slideshare.net/rbatlle/aps-exit-educatiu-i-compromis-social-2019>
- Batlle, R., Carmona, A., Fabró, J., Farrés, P., Ibáñez, J., Marcé, J. A., Ruíz, L. i Sabater, D. (2015). *Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei*. [aprenentatgeservei.cat](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_avaluacio_aprenentatge-amb-annex.pdf).  
[https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps\\_avaluacio\\_aprenentatge-amb-annex.pdf](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_avaluacio_aprenentatge-amb-annex.pdf)
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. i Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Goullier, F. i Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of plurilingual and curricula for intercultural education*. Council of Europe.



<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

Bergós, M. (2014). Según un estudio de la OCDE, repetir curso incrementa la desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 10–14.

Bernardo, A. B., Galve, C., Cervero, A., Tuero, E. i Ayala, I. (2020). Quina és l'elecció dels nostres estudiants de cara al seu futur pròxim, en funció de l'orientació rebuda?. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 32-41. <https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.4>

Bisquerra, R. (Coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Blackburn, B. i Williamson, R. (2015). *Five Tools for Collaborative Professional Development*. *Curriculum in Context*, 41(1), 5-7. [https://wsascd.org/wp-content/uploads/CiC-Spring2015\\_opt2.pdf](https://wsascd.org/wp-content/uploads/CiC-Spring2015_opt2.pdf)

Blanca Eliche, N. (2008). *Fracaso escolar: causas y soluciones*. Tutorial Formación.

Blanch, S. (7 febrer 2021). Per una educació de qualitat i equitativa al 0-3. *Blog Bofill*. <https://fundaciobofill.cat/blog/per-una-educacio-qualitat-equitativa-0-3>

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(2006), 119-146. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057208>

Bonal, X. i González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635–655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

Bonal, X. i Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.

Boqué, M. C., Alguacil, M., García-Raga, L. i Pañellas, M. (2018). *Guía de participación infantil. Creación y dinamización de Juntas de infancia y adolescencia*. Octaedro.

Boqué, M. C., Alguacil, M., García-Raga, L. i Albertí, M. (2017). *La contribució dels infants en les societats democràtiques: de la governança de l'escola a la governança del municipi i el país*. Departament d'Afers i Relacions Institucionals i Exteriors i Transparència.

Boqué, M. C., Sala-Bars, I., Alguacil, M. i García-Raga, L. (2020). Revisión de la literatura sobre participación infantil en los ámbitos de bienestar, educación, justicia y salud. En M. C. Pérez, M. M. Molero, A. B. Barragán, A. Martos, M. M. Simon, M. Sisto, B. M. Tortosa, R. M. del Pino, J. J. Gázquez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 249-262). Dykinson.

Bostonbeyond.org. (2018). *ACT SKILLS SUMMIT*. BOSTONBEYOND.ORG <https://bostonbeyond.org/resources/2018-act-skills-summit-from-data-to-action/>

Bray, M., Adamson, B. i Mason, M. (Ed.). (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Comparative Education Research Centre.

Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. UNESCO. <https://doi.org/10.1787/afb52a97-en>

- Brouillette, L. (1996). *A geology of school reform. The successive restructuring of school district*. State University of New York Press.
- Bueno, D. (2020). *Neurociència per educadors*. Rosa Sensat.
- Burns, D. i Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching Around the World: What Can TALIS tell us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Cabrera, F. A., Donoso, T., Aneas, A., del Campo, J. i Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: Propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311-336.
- Canals, R. (s.d.). *L'avaluació en el desenvolupament de les competències bàsiques a Educació Primària* [Diapositives PowerPoint]. <http://www.xtec.cat/crp-santcugat/rosercanalsavaluacioxcompetenciesprimaria.pdf>
- Canelo, J. i Liesa, E. (2020). Els incidents crítics a les aules de Pràcticum universitari. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 52, 43-56.
- Capano, Á. i Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, VII(1), 83-95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545414007>
- Carballo, A. (2019). La neurociencia permite conocer y mejorar cómo aprende el cerebro. *Educación 3.0*, 36, 34-36.
- Casanova, T. (2020). *Metodologia indagatòria en l'aprenentatge de la Física i Química* [TFM]. Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/189331>
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. i Willis, P. (2001). Critical Education in the New Information Age. *Contemporary Sociology*, 30(4), 406. <https://doi.org/10.2307/3089792>
- Causa, O. i Chapuis, C. (2011). Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies. *OECD Journal: Economic Studies*, 2010(1). [https://doi.org/10.1787/eco\\_studies-2010-5km611b7b39x](https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km611b7b39x)
- Cela, J. i Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 68-70.
- Centre Promotor de l'aprenentatge-servei. (s.d.). *Com començar una experiència d'aprenentatge-servei*. [https://serveiseducatiu.xtec.cat/vallesoriental3/wp-content/uploads/usu768/2020/11/Guia\\_com\\_comencar.pdf](https://serveiseducatiu.xtec.cat/vallesoriental3/wp-content/uploads/usu768/2020/11/Guia_com_comencar.pdf)
- Coba, E. i Grañeras, M. (2011). *Overcoming School Failure: Policies That Work. Spanish National Report*. <https://www.oecd.org/spain/48631820.pdf>
- Coll, C. (2020). *La personalització de l'aprenentatge escolar*. A XXVIII Jornada de Reflexió, un nou present educatiu. Consell Escolar de Catalunya [https://projectes.xtec.cat/consescat/wp-content/uploads/usu694/2020/11/CC\\_PersonalitzacioAprenentatge.pdf](https://projectes.xtec.cat/consescat/wp-content/uploads/usu694/2020/11/CC_PersonalitzacioAprenentatge.pdf)
- Coll, C. i Albaigés, B. (Dirs.). (2021). *Anuari 2020. L'estat de l'educació a Catalunya. Balanç i propostes per impulsar les oportunitats educatives*. Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J. i Martori, J. C. (2018). Projecte de suport escolar "Enxaneta". *Temps d'Educació*, 54, 93-110. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/340846>

- Comas, M., Escapa, S. i Abellán, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola?* Fundació Bofill. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/i/6/k/v/j/j/5/1/ib\\_49.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/i/6/k/v/j/j/5/1/ib_49.pdf)
- Combe, J., Tercieux, O. i Terrier, C. (2016). Améliorer la mobilité des enseignants sans pénaliser les académies les moins attractives ? *Éducation et formations*, 92, 57-75. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01520073>
- Comellas, M. J. (2008). *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Nau Llibres.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&from=ES>
- Comisión Europea. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. <http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/06/UE-Eficienciayequidad.pdf>
- Comisión Europea. (2010). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>.
- Comisión Europea. (2013). *Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas*. A Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE). [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4124\\_d\\_RomperCicloDesventajas.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4124_d_RomperCicloDesventajas.pdf)
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. 5-9. UNESCO [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de marzo 2000: *Conclusiones de la Presidencia*. (2000). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:184E:0030:0038:ES:PDF>
- Consell Comarcal d'Osona. (2015). *Projecte Enxaneta! Un model d'acompanyament a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat d'Osona: escoles, famílies i territori*. [http://www.osonaacciosocial.cat/wp-content/uploads/2016/12/Projecte\\_Enxaneta\\_executiu.pdf](http://www.osonaacciosocial.cat/wp-content/uploads/2016/12/Projecte_Enxaneta_executiu.pdf)
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2020). *TANGRAM*. [https://www.edubcn.cat/rcs\\_gene/extra/05\\_convocatoria\\_unificada\\_programes/2020\\_2021/I0501\\_Tangram\\_DESCRIPTORIVA\\_2020\\_2021.pdf](https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_convocatoria_unificada_programes/2020_2021/I0501_Tangram_DESCRIPTORIVA_2020_2021.pdf)
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm 311. <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Cordero, J. M., Crespo, E. i Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161>

- Council of Europe. (1950). *Conveni Europeu de Drets humans*. Tribunal Europeu dels Drets Humans. Council of Europe. [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_CAT.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CAT.pdf)
- Council of Europe. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, 2009/C 11, 2-9. [https://www.cedefop.europa.eu/files/education\\_benchmarks\\_2020.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf)
- Dale, R. (2010). *Early school leaving: Lessons from research for policy makers (An independent expert report submitted to the European Commission)*. Network of Experts in Social Sciences in Education & Training, European Commission. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>
- Dalmau, M., Sala, I. i Llinares, M. (2015). Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA). En *Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna Universitat Ramon Llull Barcelona*. <http://www.udcenter.org/sites/udcenter.org/files/guia-dua-accessible-10-31-16.pdf>
- Dalmau, M., Sala, I. i Llinares, M. (23 octubre 2014). El Disseny Universal de l'Aprenentatge i l'atenció a la diversitat. *Tribuna Educació*. <http://www.tribunaeducacio.cat/el-disseny-universal-de-laprenentatge-i-latencio-a-la-diversitat/>
- Davies, K. i Singh, S. (2015). Digital Badges in Afterschool Learning: Documenting the Perspectives and Experiences of Students and Educators. *Computers & Education*, 88, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.011>
- Davies, R. S., Dean, D. L. i Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>
- De la Cerda, M. (2016). *Aliances per a l'èxit educatiu: Orientacions per desenvolupar un projecte Magnet*. Fundació Jaume Bofill. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/n/9/q/l/0/o/q/i/o/guia-magnet\\_041016.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/n/9/q/l/0/o/q/i/o/guia-magnet_041016.pdf)
- Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 18 febrer 2021, núm. 8344, p. 1-35. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8344/1836750.pdf>
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* 19 octubre 2017, núm. 7477, p. 1-18 <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dyckinson.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Centre UNESCO de Catalunya. <https://drive.google.com/file/d/0B3qR5gexInZbUmhPU3VTV0FraEk/view?resourcekey=0-gH9qqgElR0KfMRwWzwQgfA>
- Departament d'Educació. (2019a). *Avaluació diagnòstica de l'educació primària*. Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/avaluacions/avaluacio-diagnostica-primaria/diagnostica-primaria-2019/guia-didactica-2021.pdf>

- Departament d'Educació. (2019b). L'avaluació de sisè d'educació primària 2019. *Quaderns d'avaluació*, 44. Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-21/quaderns44.pdf>
- Departament d'Educació. (2019c). *Els plans educatius d'entorn 0-20*. Generalitat de Catalunya. [http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn-pee/documents/1902\\_Doc\\_marc\\_PEE\\_0-20\\_XTEC.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn-pee/documents/1902_Doc_marc_PEE_0-20_XTEC.pdf)
- Departament d'Educació. (2020a). L'avaluació de quart d'ESO 2020. *Quaderns d'avaluació*, 46. Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-21/quaderns-46.pdf>
- Departament d'Educació. (2020b). *Idoneïtat*. Generalitat de Catalunya. <http://educacio.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/idoneitat/#bloc1v>
- Departament d'Educació. (2020c). *Taxa d'idoneïtat per raó d'edat en l'educació primària segons el nivell d'estudis*. [Conjunt de dades]. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/a0316.xlsx>
- Departament d'Educació. (2020d). *Alumnes idonis per raó d'estat a l'educació primària segons el nivell d'estudis*. [Conjunt de dades]. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/indicadors/sistema-educatiu/escolaritzacio/a0314.xlsx>
- Departament d'Educació. (2021). *Pràctiques educatives en centres formadors. Orientacions per al curs 2021-2022* [Diapositives PowerPoint]. Generalitat de Catalunya. <https://projectes.xtec.cat/centresformadors/wp-content/uploads/usu1341/2021/09/Def.orientacio-1.pdf>
- Departament d'Educació. (s.d.-a). *Avaluació diagnòstica de l'educació primària: marc conceptual*. Generalitat de Catalunya. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/avaluacions/avaluacio-diagnostica-primaria/diagnostica-primaria-2019/MARC-CONCEPTUAL.pdf>
- Departament d'Educació. (s.d.-b). *Instruments per a realitzar l'avaluació diagnòstica*. Generalitat de Catalunya. [http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/avaluacio-diagnostica-i-pla/Instruments\\_Avaluacio\\_diagnostica.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/professionals/fp/accio-tutorial-i-orientacio/avaluacio-diagnostica-i-pla/Instruments_Avaluacio_diagnostica.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2013a). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Generalitat de Catalunya. [https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva\\_exit\\_escolar.pdf](https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/ofensiva-exit-escolar/ofensiva_exit_escolar.pdf)
- Departament d'Ensenyament. (2013b). *Orientacions sobre l'organització dels Tallers de Suport a la tasca escolar*. Generalitat de Catalunya. [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0070/a394ed4d-3e95-4fa4-924b-28ea2803ecc4/DOCUMENT-FINAL.def\\_def.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0070/a394ed4d-3e95-4fa4-924b-28ea2803ecc4/DOCUMENT-FINAL.def_def.pdf)
- Departament d'Ensenyament (2013c). Objectiu de país: que cap nen ni nena no es quedi enrere. El suport escolar personalitzat (SEP), una estratègia a favor de l'èxit escolar. *Quaderns d'avaluació*,

24, 3–17. <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-21/quaderns-24.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2014a). Inclusió. Què és L'Educació Inclusiva?, 210–233. Generalitat de Catalunya  
<http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0025/f78b5e50-4051-4d83-97bd-83a62ca2cb7c/inclusio.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2014b). Els Plans Educatius d'Entorn. Document Marc. Generalitat de Catalunya.  
[http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc\\_marc\\_pee\\_cat.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0073/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf).

Departament d'Ensenyament. (2017). *Currículum d'educació primària*. Generalitat de Catalunya.  
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: l'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.  
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom*. Generalitat de Catalunya  
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva/escola-inclusiva.pdf>

Díez Arcos, M. P., Abrantes, P., Álvares, M., Aynós, A., Boqué, M. C., Carmona, A., Cenamor, A. J., Machado, P., De Langenhagen, F., García, R., Gil, A., Goran, P., Rodríguez, M. P., Sánchez, Y. N., Sánchez, S., Vaello, J., Vaello, O., Valdecantos, J. A. i Vidorreta, C. (2018). *Prevención, intervención y compensación del abandono educativo temprano*. Ministerio de Educación

Domènech-Casal, J. (2018). Treball per projectes i competència científica: una proposta metodològica per al disseny de projectes d'indagació. *Perspectiva escolar*, 398, 40-44.

Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (Eds.). OECD (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>

Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. A *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. (pp. 173–199). Síntesis.

Duran, D. (2019). Aprenentatge docent entre iguals: mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 47-58. <http://ambitsaaf.cat/article/view/1219>

Duran, D. i Blanch, S. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. *Suports*, 12, 4–12.

Duran, D., Corcelles, M. i Miquel, E. (2021). Estructures d'aprenentatge col·laboratiu entre docents. Oportunitats de desenvolupament professional docent en el dia a dia. *Guix* 481, 39-43.

- Duran, D., Flores, M. i Bertran, E. (2019). Potenciar la cooperació en l'aprenentatge basat en projectes. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 51(11), 113–124.  
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi51.1425>
- Durlak, J. i Weissberg, R. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. 1(47). <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-1-the-impact-of-after-school-programs-that-promote-personal-and-social-skills-executive-summary.pdf>
- Echeita, G. i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29104/00920113014346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echeita, G., Monarca, H. A., Sandoval, M. i Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. MAD, S.L.
- Educació 360. (2021). Expanded schools: un projecte pioner per obrir l'educació en el lleure tots els infants. <https://www.educacio360.cat/expanded-schools-un-projecte-pioner-per-obrir-leducacio-en-el-lleure-tots-els-infants/>
- Elboj, C. i Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189.
- Elboj, C. i Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91–103.
- Engestrom, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/cbo9781316225363>
- Escapa, S. i Julià, A. (2018). *Quin impacte tenen els programes d'orientació i assessorament en els alumnes?. A Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, 12. Fundació Bofill, Ivàlua.  
[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/6/c/q/d/5/m/p/b/que\\_funciona\\_12\\_programesorientacio150719.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/6/c/q/d/5/m/p/b/que_funciona_12_programesorientacio150719.pdf)
- Escobar-Pérez, J. i Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de Contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Escobedo, P. i Montserrat, D. (2017). *Educació emocional a l'escola inclusiva*. Universitat Jaume I.  
<https://doi.org/10.6035/sapientia131>
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1).  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 425, 22-26.
- Esperesen, H. i Pontoppidan, M. (2020). *Los clubes familiares dan rienda suelta a las familias vulnerables*. VIVE. <https://www.vive.dk/da/temaer/hjemloeshed/>

- Espersen, H. i Pontoppidan, M. (2020). *Todo el Family Club de Dinamarca #bedresammen Un análisis de participación, beneficios y organización de las comunidades familiares locales*. VIVE. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/hele-danmarks-familieklub-bedresammen-15146>
- Espersen, H. i Pontoppidan, M. (2021). *Los clubes familiares pueden proporcionar a las familias vulnerables experiencias de pertenencia a una comunidad*. VIVE. <https://www.vive.dk/da/temaer/hjemloeshed>
- European Commission. (2001). *Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/923ea599-0b97-4ee1-88fc-3f26553f82a7>
- European Commission. (2011a). *Council recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving. A Official Journal of the European Union (3)*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>
- European Commission. (2011b). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education*. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/2011-INCLUD-ED-Strategies-for-Inclusion-and-Social-Cohesion-in-Europe-from-Education.pdf>
- European Commission. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support (Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving)*. [https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf)
- European Commission. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving: final report*. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/2011\\_Council\\_Recommendation\\_on\\_Policies\\_to\\_Reduce\\_Early\\_School\\_Leaving\\_JULY\\_2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/2011_Council_Recommendation_on_Policies_to_Reduce_Early_School_Leaving_JULY_2019.pdf)
- European Commission, EACEA, Eurydice i Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/u3oa>
- European Parliament. (2011). *Reducing early school leaving in the EU. Study. Executive Summary*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET%282011%29460048%28SUM01%29\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf)
- Eurydice. (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. <https://doi.org/10.2797/3598>
- Eurydice. (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). <https://doi.org/10.2797/50570>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. i Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa. [https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol29\\_completo\\_es.pdf/d871a110-3e34-4c7f-aca7-6a9ae329caa2](https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol29_completo_es.pdf/d871a110-3e34-4c7f-aca7-6a9ae329caa2)
- Ferrer Esteban, G. i Martínez Ortiz, S. (2005). *La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge*. *Educar*, 35, 71–85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.215>



- Ferrer-Esteban, G. (2015). Quines estratègies d'agrupament responen a criteris d'efectivitat i d'equitat? A *Que funciona en educació? evidències per a la millora educativa*. Fundació Jaume Bofill, Ivàlua. [https://projectes.xtec.cat/transformacioenxarxa/wp-content/uploads/usu1468/2020/04/Quefuncionaeneducacio\\_2\\_251115-Ferrer.pdf](https://projectes.xtec.cat/transformacioenxarxa/wp-content/uploads/usu1468/2020/04/Quefuncionaeneducacio_2_251115-Ferrer.pdf)
- Ferrer-Esteban, G. (2019). Mesures i suports d'atenció a les necessitats educatives i diversificació curricular: què funciona per millorar els aprenentatges i reduir l'abandonament? A *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, 15.. Fundació Bofill, Ivàlua <https://www.fbofill.cat/publicacions/mesures-i-suports-datencio-les-necessitats-educatives-i-diversificacio-curricular-que>
- Finlon, K. J., Izard, C. E., Seidenfeld, A., Johnson, S. R., Cavadel, E. W., Ewing, E. S. K. i Morgan, J. K. (2015). Emotion-based preventive intervention: Effectively promoting emotion knowledge and adaptive behavior among at-risk preschoolers. *Development and Psychopathology*, 1, 1-13. <https://doi.org/DOI:10.1017/S0954579414001461>
- Fisher, A. E. (2017). *Leading on the Line: Reimagining the High School Experience at the Harlem Children's Zone Promise Academies* [Tesi doctoral]. Harvard Graduate School of Education. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33774651>
- Fitzpatrick, C., Boers, E. i Pagani, L. S. (2020). Kindergarten Readiness, Later Health, and Social Costs. *American Academy of Pediatrics*, 146(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0978>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. i Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto includ-ed. *Cultura y Educacion*, 21(2), 183–196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Flecha, R. (2015a). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R. (2015b). *Successful Educational Actions In/Outside the Classroom* (pp. 31–45). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_4)
- Flipped Classroom (s.d.). *¿Qué es flipped classroom?*. <https://www.theflippedclassroom.es/>
- Flores, M. A. i Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Font, M. (2020). *Aprenentatge basat en problemes (ABP) a 1r d'ESO per fomentar la inclusió i la perspectiva de gènere a l'aula de tecnologia* [TFM]. Universitat Politècnica de Catalunya <http://hdl.handle.net/2117/335442>
- FPCEE-URL (s.d.). *Els Pràcticums d'Educació Infantil i Primària Blanquerna*. <https://sites.google.com/blanquerna.url.edu/practicum/inici>
- Fundació Autònoma Solidària (UAB). (s.d.). *Programa CROMA 2.0*. <https://www.uab.cat/web/sala-de-premsa/detall-de-noticia/el-programa-croma-es-mobilitza-per-acompanyar-infants-confinats-1345667174054.html?noticiaid=134581152788033>
- Fundació Bofill. (2020). *Diversificació i inclusió a l'escola : com millorar l'atenció a les diversitats d'aprenentatge? A Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*. Fundació Bofill. Ivàlua. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/b/0/f/vjh-qfee\\_fitxa-diversitat121120.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/b/0/f/vjh-qfee_fitxa-diversitat121120.pdf)

- Fundació Bofill. (6 juliol 2018). *Teixint entorns d'aprenentatge*.  
<https://fundaciobofill.cat/noticies/teixint-entorns-daprenentatge>
- Fundació Bofill. (24 juny 2013). *Equitat i qualitat de l'educació: com donar suport a estudiants i escoles en desavantatge? OCDE* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/AwYWK-PBxko>
- Fundació Bofill. (28 gener 2021). Com transformar el sistema educatiu. 15 mesures de política pública Eleccions al Parlament 2021. *Blog Bofill*. <https://fundaciobofill.cat/blog/15-mesures-guanyar-equitat-educativa>
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85,  
<https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/20734>
- Gairín, J. i Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46,1-15.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455009>
- García Alegre, E. (2013). Èxit educatiu i pobresa infantil a Catalunya. Reptes de les polítiques socioeducatives. A *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari Bofill 2013*.
- García-Pérez, J. i Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionpct/pctproajigpmhupo.pdf?documentId=0901e72b81a1ab05>
- García, J. L. i Heckman, J. J. (2016). *The life-cycle benefits of an influential early childhood program*. National Bureau of Economic Research. <http://doi.org/10.3386/w22993>
- García, R., Mircea, T. i Duque, E. (2010). Socio-cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 207–222. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517246005.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2019). *Pràctiques universitàries en centres educatius formadors*.  
[https://documents.espai.educacio.gencat.cat/PC/GestioAcademica/Practiques\\_universitaries.pdf](https://documents.espai.educacio.gencat.cat/PC/GestioAcademica/Practiques_universitaries.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2021). *Pla per incrementar l'ús del català als centres educatius*.  
<https://web.gencat.cat/ca/actualitat/detall/Pla-per-incrementar-lus-del-catala-als-centres-educatius>
- Giménez, P., Jané, E., Martínez, I., Miranda, J., Prats, B., Servitje, O. i Manzano, A. (2019). *Aprendizaje basado en problemas: innovación y docencia en el campus de Bellvitge*. X Trobada de professorat de Ciències de la Salut. [Diapositives PowerPoint] <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/142018/2/ABP-RIMDA%20Bellvitge.pdf>
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. La Muralla.
- González Motos, S. (2016). Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? A *Què funciona en educació? Evidències per a la millora educativa*, 4. Fundació Bofill, Ivàlua.

- Halbert, J. i Kaser, L. (17 novembre 2017). *The Spiral of Inquiry: eina per a la transformació educativa*. [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/642eONRW-gg>
- Hannon, V., Thomas, L., Ward, S. i Beresford, T. (2019). *Local Learning Ecosystems: Emerging Models*. <https://www.wise-qatar.org/2019-wise-research-learning-ecosystems-innovation-unit/>
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G. i Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>
- Heckman, J. J. (2012). Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman Equation*, 7, 1-2.
- Hele Danmarks Familieklub. (2018). Hvad er en familieklub?. <https://heledanmarksfamilieklub.dk/vil-du-vaere-med/>
- Huguet, T. i Lázaro, L. (2018). Iniciar i sostenir pràctiques de docència compartida a les aules. *Guix*, 448, 49–54.
- Iglesias, E. (Coord.), Besson, T. i Berger, R. (2018). *Contribucions dels Plans Educatius d'Entorn a la iniciativa Educació 360*. [https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/r/x/y/z/u/8/w/3/contribucionsplanseducatius\\_educacio\\_360\\_180618.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/h/r/x/y/z/u/8/w/3/contribucionsplanseducatius_educacio_360_180618.pdf)
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E>
- Institut Municipal d'Educació de Barcelona. (2018). *BAOBAB, programa de lleure educatiu i comunitari*. <https://ajuntament.barcelona.cat/educacio/ca/baobab>
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Narcea.
- Jimenez, L. i Hidalgo, M. V. (2016). Incorporación de prácticas basadas en evidencia en trabajo con familias. *Apuntes de Psicología*, 34, 91-100. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64443/La%20incorporaci%3%b3n%20de%20pr%3%a1cticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <http://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- JUNTOS. (2021). *Los clubes familiares pueden proporcionar a las familias vulnerables experiencias de pertenencia a una comunidad*. JUNTOS, 1.
- Kaser, L. i Halbert, J. (2017). *The spiral playbook. Liderar amb mentalitat indagadora a sistemes educatius i escoles*. C21 Canada. [https://drive.google.com/file/d/1G\\_K53EhA1A91RjtOat6ajt0LWaLPY7Gk/view](https://drive.google.com/file/d/1G_K53EhA1A91RjtOat6ajt0LWaLPY7Gk/view)

- Kidron, Y. i Lindsay, J. (2014). The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta-analytic review. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/pdf/REL\\_2014015.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/pdf/REL_2014015.pdf)
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. i Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Latorre, A., Rincón, D. i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D. i Martin-Glenn, M. (2006). Out-of-School Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for at-risk Students. *Review of Educational Research*. AERA, 76, 275-313. <https://doi.org/10.3102/00346543076002275>
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. i Steingut, R. R. (2014). The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK–16 Outcomes A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>
- Leijen, Ä., Kullasepp, K. i Toompalu, A. (2018). Dialogue for Bridging Student Teachers' Personal and Professional Identity. *A Cultural Psychology of Education* (5, pp. 97–110). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62861-5_7)
- Leinonen, T. i Gazulla, E. D. (2014). Design thinking and collaborative learning. *Comunicar*, 21(42), 107–116. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-10>
- Leiva Olivencia, J. J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(14), 119. <https://doi.org/10.18172/con.643>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado* de 4 octubre 1990, núm 238, p. 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). *Boletín Oficial del Estado* de 21 noviembre 1995, núm. 278, p. 33651-33665. <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 4 mayo 2006, núm 106, Referencia: BOE-A-2006-7899 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE) *Boletín Oficial del Estado* de 10 diciembre 2013, núm. 295. Referencia: BOE-A-2013-12886. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 30 diciembre 2020, núm. 340, p. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

- Liesa, E. i Mayoral, P. (2019). Pot haver-hi innovació sense recerca? Una proposta des de les comunitats d'indagació. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50, 59-72.  
<https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366178>
- Liesa, E. i Mayoral, P. (2020). *Els processos d'indagació cooperativa en els centres escolars: valoracions d'algunes experiències*. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 53, 84-95.  
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2671>
- Lladós, L. (2020). Els ambients d'aprenentatge. *Guix: Elements d'acció Educativa*, 467, 24.
- Llei orgànica 4/1979, de 18 de desembre de 1979. Estatut d'Autonomia de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 31 desembre 1979, núm 38, p. 576-585. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/38/1602685.pdf>
- Llei Orgànica 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 juliol 2009, 5422, 23-248.  
<https://www.parlament.cat/document/cataleg/48041.pdf>
- Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 20.7.2006, núm., 4680 i BOE núm. 172, de 20.7.2006. <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>
- Llevot, N. (2005). Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers. Revista de Sociologia*, 78, 197-214.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v78n0.894>
- Lomos, C., Hofman, R. H. i Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22:(2), 121-148.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. i d'Apollonia, S. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.  
<https://doi.org/10.2307/1170650>
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. [Tesi doctoral] Universitat de Barcelona.  
<http://hdl.handle.net/10803/81944>
- Manzanares, A. i Manzano-Soto, N. (2012). Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo. *Revista de Educación*, Extra 1, 14-20. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7e3628cd-b490-42eb-849c-814ec4a9a5f5/re201200-pdf.pdf>
- Manzanares, A. i Ulla, S. (2012). La evaluación estatal del plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, Extra 1, 89-116.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208>
- Marchesi Ullastres, Á. (2004). *Que será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *CEE Participación Educativa*, 72–78.

[http://media1.super211academico.webgarden.es/files/media1:4d5171bc34fc6.pdf.upl/elena\\_martin.pdf](http://media1.super211academico.webgarden.es/files/media1:4d5171bc34fc6.pdf.upl/elena_martin.pdf)

- Martín, X. i Puig, J. M. (2017). Aprendizaje servicio: conceptualización y elementos básicos. A L. Rubio i A. Escofet (Coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro, ICE-UB.
- Martínez Ortiz, S. i Ferrer Esteban, G. (2005). La formació de les famílies en el marc de l'escola inclusiva: un repte per a les comunitats d'aprenentatge. *Educar*, 35, 71–85.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M.T. i García, R. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Fundación Séneca.
- Martínez, M. i Albaigés, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Fundació Jaume Bofill.
- Mas, M. (2018). *La igualtat d'oportunitats educatives en els ecosistemes de l'educació 360*. Fundació Bofill. [https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/05/3.-Sessi%C3%B3-2\\_Mireia-Mas-i-Oriol-Ripoll\\_FINAL.pdf](https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/05/3.-Sessi%C3%B3-2_Mireia-Mas-i-Oriol-Ripoll_FINAL.pdf)
- Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A. i Jungblut, J. M. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education and training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. <https://doi.org/doi:10.2806/41578>
- McLaughlin, M. i Rank, M. R. (2018). Estimating the Economic Cost of Childhood Poverty in the United States. *Social Work Research*, Volume 42(Issue 2), 73–83. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/swr/svy007>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. i Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. A *Revista de Educación*, 1, 119–145. <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4e-DesenganchadosEducacion.pdf>
- Mena, J., Garcia, M., Clarke, A. i Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to Student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum Settings. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>
- Meyer, A., Rose, D. H. i Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Cast Incorporated
- Miller, P. M., Gibson, J. D., Balslev, G. M. i Scanlan, M. (2012). *Looking beyond Harlem: International insights for area-based initiatives*. *Middle School Journal*, 44(1), 16-24. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461835>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Plan PROA. PLAN DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO en Centros de Educación Primaria y Educación Secundaria*.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*.  
[http://iaqse.caib.es/documentos/avaluacions/altres/talis\\_2018/informe\\_talis\\_2018.pdf](http://iaqse.caib.es/documentos/avaluacions/altres/talis_2018/informe_talis_2018.pdf)
- Mirete, A. B., Soro, M. i Maquilón, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- Monereo, C. (Coord). (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.  
<https://doi.org/10.35362/rie8523936>
- Monereo, C. (Coord). (2001). *Ser Estratégico Y Autónomo Aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Graó.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.
- Muñiz, J. (2010). Las Teoría de los Tests: TCT y TRI. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.  
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1796.pdf>
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría. Teoría clásica y TRI*. Ediciones Pirámide.
- Nair, P. (2016). *Diseño de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje en el alumno*. Fundación SM. Biblioteca Innovación Educativa.
- Naranjo, M. (2016). *L'avaluació com a eina d'inclusió educativa i social*.  
[http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4314/llicina\\_a2015-2016\\_naranjo\\_mila\\_avaluacio.pdf?sequence=1](http://repositori.uvic.cat/bitstream/handle/10854/4314/llicina_a2015-2016_naranjo_mila_avaluacio.pdf?sequence=1)
- Nevala, A. M., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto, M., Santos, R., Duchemin, C. i Manoudi, A. (2011). *Reducing Early School Leaving in the EU*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET%282011%29460048%28SUM01%29\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_EN.pdf)
- Newman, M., Bird, K., Tripney, J., Kalra, N., Kwan, I., Bangpan, M. i Vigurs, C. (2010). *Understanding the Impact of Engagement in Culture and Sport: A Systematic Review of the Learning Impacts for Young People*.  
[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1472756/1/Understanding\\_the\\_impacts\\_main\\_report.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1472756/1/Understanding_the_impacts_main_report.pdf)
- Oakes, J. (1985). *Keeping tracking: How schools structure inequality*. Yale University Press.
- OECD. (2007). *Education and training policy. No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>.
- OECD. (2008). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. In *OECD Publications*. <https://doi.org/10.1787/9789638739940-hu>

- OECD. (2010). *Overcoming School Failure: Policies That Work*. OECD Project Description. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- OECD. (2012a). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, 68. <https://doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>
- OECD. (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2012c). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide*. OECD Publishing, 340. [www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf](http://www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf)
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>
- OECD. (2014a). Are disadvantaged students more likely to repeat grades? A *PISA in focus*. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-\(eng\)-final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-(eng)-final.pdf)
- OECD. (2014b). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/23129638>
- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Educational Research and Innovation <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OECD. (2018a). *Engaging Young Children - Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. A Starting Strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- OECD. (2018b). *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2019/11/EN21-Manual-Entorns-Aprenentatge-Innovadors.pdf>
- OECD. (2018c). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *How teachers learn*. An OECD perspective. [https://issuu.com/oecd.publishing/docs/how\\_teachers\\_learn\\_-\\_an\\_oecd\\_perspe](https://issuu.com/oecd.publishing/docs/how_teachers_learn_-_an_oecd_perspe)
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- Oller, M., Navas, C., Carrera, J. (2018). Docència compartida a l'aula: reptes i possibilitats. *Guix*, 448, 49-54.
- Organització de les Nacions Unides. (1948). *Declaració Universal del Drets Humans*. Nacions Unides. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/cln.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/cln.pdf)



- Organització de les Nacions Unides. (1989). *La Convenció sobre els Drets dels Infants: Declaració proclamada i adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides el 20 de novembre de 1989*. Nacions Unides. <https://documentcloud.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:2b1771b4-9f4c-4bba-86b8-eb33288f1e21>
- Ovejero, A. (2018). Fundamentos teóricos de la eficacia del aprendizaje cooperativo. *Aprendizaje cooperativo y crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*, 9, 169-184.
- Pacte Nacional per a l'Educació. (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació: oportunitat i compromís*. <http://www.xtec.cat/ceip-jbserra-alcanar/doc/PNE.pdf>
- Palos, J. i Puig, J. M. (2015). *11 idees per fer ApS*. Graó.
- Palou, J. i Fons, M. (coord). (2019). *La competència plurilingüe a l'escola*. Octaedro.
- Pañellas, M. i Alguacil, M. (2008). Interviews with the tutor as a key element in the participation of families in state secondary schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 4, 23-34
- Pañellas, M. i Alguacil, M. (2009). La relació família-IES: un estudi des de la perspectiva dels pares i de les mares. *Temps d'Educació*, 37, 169-196. <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186885>
- Pañellas, M. i Alguacil, M. (2009). New educational scenarios on teacher training in accordance with the Bologna Declaration, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 2, 257-268
- Papay, J. i Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105–119. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>
- Parcerisa, A. i Forés, A. (Dirs.). (2021). *Educació 360: més enllà del temps lectiu. Una aproximació a les dades de participació i als agents de l'ecosistema educatiu*. Fundació Jaume Bofill. [https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2021/05/c75-educacio360\\_pol89.pdf](https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2021/05/c75-educacio360_pol89.pdf)
- París, G. (2021). Comisiones mixtas de familias y maestros y maestras en la escuela Els Encants. *Revista AULA*, 302.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331(November), 66–69. <https://www.researchgate.net/publication/39206679>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3ra. ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación (EXTRA 2012)*, 22–45. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205>
- Pegalajar-Palomino, M. C. i Colmenero-Ruiz, M. J. (2014). Emotional intelligence in secondary education students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 325-342. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.13132>
- Pereña, M. (Coord). (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Horsori.

- Picazo, S. (19 d'octubre de 2020). El dia a dia d'una escola segregada. *Blog Bofill*.  
<https://fundaciobofill.cat/blog/dia-a-dia-escola-segregad>
- Posner, J. K. y Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.868>
- Prats, P. (2020). *Aprenentatge basat en reptes a l'aula de la FP i el seu efecte en les competències transversals* [TFM]. Universitat Politècnica de Catalunya.  
<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/339766/150549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. i Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Graó.
- Puig, J.M. (2010). *Com Fer ApS en els centres educatius?* Centre Promotor de l'aprenentatge servei.  
[https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps\\_centres\\_educatius\\_3.pdf](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_centres_educatius_3.pdf)
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., De la Cerda, M. i Graell, M. (2014). *Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes APS*.  
[https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps\\_autoevaluacio\\_cat\\_mini\\_IMPA4.pdf](https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_autoevaluacio_cat_mini_IMPA4.pdf)
- Radl, J. i Salazar, L. (2014). Aprendizaje y Ciclo Vital. *Colección Estudios sociales 29, Fundació La Caixa*.
- REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado* de 11 mayo 1983, núm 112, p. 13109-13110.  
<https://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf>
- Réseau E2C. (s.d). *Des innovations pédagogiques*. Réseau E2C. Retrieved January 20, 2003, from  
<https://reseau-e2c.fr/innovations>
- Ripoll, O., Masip, M. i Vallvé, C. (2019). *Repensem els projectes educatius comunitaris, en clau 360*. Fundació Bofill.  
<https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2019/03/Guia-Comunitats-que-Eduquen.pdf>
- Riudor, X. (Dir). (2011). Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya. En *Consell de Treball Econòmic i Social de Catalunya (CTESC). Generalitat de Catalunya*.  
[http://ctesc.gencat.cat/doc/doc\\_53893194\\_1.pdf](http://ctesc.gencat.cat/doc/doc_53893194_1.pdf)
- Rodríguez, H., Ríos González, O. i Racionero Plaza, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, EXTRA 2012*, 67-87 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.  
[https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)

- Ruiz, R. (2006). *Una aproximació pràctica a l'Ensenyament multinivell en el nostre context educatiu*, 1–35. [https://moodle.bernateferrer.cat/pluginfile.php/78160/mod\\_resource/content/1/ensenyament-multinivell.pdf](https://moodle.bernateferrer.cat/pluginfile.php/78160/mod_resource/content/1/ensenyament-multinivell.pdf)
- Saballs, J. (2011). "Aprender a aprender" a l'escola i a l'institut. Desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre" a l'educació obligatòria. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 137-162, <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/252225>
- Samper, S. (2021). *Les extraescolars amb impacte!* Fundació Jaume Bofill. <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2021/10/Impacte360.pdf>
- Sanacore, J. (2002). Needed: Homework Clubs for young adolescents who struggle with learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(2), 98-102. <https://doi.org/10.1080/00098650209604958>
- Sánchez-Gómez, M., Roures, A., Flor-Arasil, P. i Bresó, E. (2021). Propuesta de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional en menores en situación de riesgo y vulnerabilidad social. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 194-213. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.648>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102. <https://revistaentelequia.wordpress.com/2013/10/12/1320/>
- Sanmartí, N. (2108). Personalizar la evaluación en el marco de un currículo competencial. *Dossier Graó*, 23(3), 86. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-010-9180-x>
- Sanmartí, N. i Márquez, C. (2017). Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2020>
- Sans, A; Guardia, J. i Triado, X. (2015). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Santos Rego, M. Á. i Lorenzo Moledo, M. del M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/18499/participacion\\_santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/18499/participacion_santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Save the Children. (2018). *Aquí, avui, encara. Resum de l'Anàlisi de la Situació dels Drets dels Infants a Catalunya*. 60. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018\\_stc\\_aquiavuiencara\\_online\\_version.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_aquiavuiencara_online_version.pdf)
- Schuepbach, M. (2019). A Discussion about Concepts and Terms in the Field of Extended Education. *International Journal for Research on Extended Education, IJREE*, 6(2–2018), 119–121. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i2.02>

- Shernoff, D. J. i Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 891-903. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9183-5>
- Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(5/6), 591-612. <https://www.jstor.org/stable/41057380>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2013). *Informe al Parlament 2013*. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/3597/Informe%20al%20Parlament%202013%20amb%20portades%20dina4.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2015). *Informe al Parlament 2015*. <https://www.sindic.cat/site/unitFiles/4024/Informe%20al%20parlament%202015.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2016a). *La segregació escolar a catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat (I)*. [https://www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacio%20escolar\\_I\\_gestioprocesadmissio\\_defok.pdf](https://www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacio%20escolar_I_gestioprocesadmissio_defok.pdf)
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2016b). *La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització*. [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar\\_II\\_condicions\\_escolaritzacio\\_def.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf)
- Síndic de Greuges de Catalunya. (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu*. [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018\\_definitiu.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_definitiu.pdf)
- Síndic de Greuges. (2020). *Informe al parlament 2020*. [https://www.sindic.cat/site/unitFiles/7633/Informe%20al%20Parlament%202020\\_cat.pdf](https://www.sindic.cat/site/unitFiles/7633/Informe%20al%20Parlament%202020_cat.pdf)
- Sintes, E. (2015). *Educació a temps Complet. Cap a un model d'educació compartida*. Informes breus, 59. Fundació Jaume Bofill.
- Sintes, E. (2018). *Connectar temps i espais educatius*. [Diapositives PowerPoint]. Educació 360. <https://www.educacio360.cat/wp-content/uploads/2018/06/Presentaci%C3%B3-Elena-Sintes.pdf>
- Slavin, R. E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1170460.pdf?refreqid=excelsior%3A5000ec43683cbd340de0053dcc5207a6>
- So, K. (2013). Knowledge construction among teachers within a community based on inquiry as stance. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 188-196. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.005>
- Soler, M. i Harris, S. (2011). Education for Social Inclusion. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543848>
- Solla, C. (2013). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. A *Save the Children*. [www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=4114](http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4114)

- Stoll, L. i Seashore, K. (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth And Dilemmas: Divergence, Depth and Dilemmas*, 207. Open University Press/McGraw Hill.
- Suziedelytea, A. i Zhu, A. (2015). Does early schooling narrow outcome gaps for advantaged and disadvantaged children? *Economics of Education Review*, 45, 76–88.  
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.02.001>
- Tarabini, A. (2015). *Exclouen els centres de secundària els alumnes amb més dificultats?* Fundació Bofill.  
[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/2/s/o/d/k/a/f/s/aulabofill\\_presentacio\\_011015.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/x/2/s/o/d/k/a/f/s/aulabofill_presentacio_011015.pdf)
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Fundació Bofill.  
[https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib\\_65\\_abandonamentescolar\\_web.pdf](https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib_65_abandonamentescolar_web.pdf)
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N. i Rial, S. (2006). *Educación solidaria. Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. EUDEBA.
- Timperley, H., Kaser, L. i Halbert, J. (2014). A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry. *Centre for Strategic Education, Seminar Series*, 234, 1–24.  
<https://www.educationallleaders.govt.nz/content/download/74475/611763/file/Spiral%20of%20Inquiry%20Paper%20-%20Timperley%20Kaser%20Halbert.pdf>
- Toom, A., Husu, J. i Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.  
<https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Torreguitart, L. i Carballo, A. (2016). Aprenent fent, 0-3. *GUIX d'Infantil*, 85, 15-18.
- Trujillo, F. (2016). El diseño de proyectos y el currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 7-13.
- Ubieto, J. (2007). Modelos de trabajo en red. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 36, 26–39.
- Ulla, S. i Moya, A. M. (2014). Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA. *Revista de Educación*, 366, 215-242. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-272  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0915b075-9232-4867-b5df-81eb1f0a54b9/re36609-pdf.pdf>
- Ulutaş, I. i Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365–1372.  
<https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1365>
- UNESCO. (2012a). *Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. UNESCO Institute for Statistics. [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/opportunities-lost-the-impact-of-grade-repetition-and-early-school-leaving-en_0.pdf)

- UNESCO. (2012b). *The International Standard Classification of Education (ISCED)*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO. (2015a). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial? Unesco.cat* <http://www.mrp.cat/admin/maqatzem/inicides/repensareducacio.pdf>
- UNESCO. (2015b). *Declaració d'Incheon. Educació 2030: cap una educació inclusiva i equitativa de qualitat i un aprenentatge al llarg de la vida per a tothom*. [https://catesco.org/wp-content/uploads/2019/04/ED2030\\_DeclaraciIncheonCAT.pdf](https://catesco.org/wp-content/uploads/2019/04/ED2030_DeclaraciIncheonCAT.pdf)
- UNICEF. (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños. Hacia un Pacto de estado por la Infancia*. <https://www.unicef.es/publicacion/la-infancia-en-espana-2014-el-valor-social-de-los-ninos-hacia-un-pacto-de-estado-por-la>
- UNICEF Comité Español. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar*. October, 28. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>
- United Nations Organisation. (2015). *The Sustainable Development Goals*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- United Nations. (2021). *The sustainable development goals report 2021*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>
- Väljörvi, J. i Sahlberg P. (2008). Should 'failing' students repeat a grade? A retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, Vol. 9(No. 4), 385-389. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9089-3>
- Valls, R. i Kyriakides, L. (2013). The power of interactives groups; how diversity of adults volunteering in classroom groups promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43, 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Paidós Ibérica.
- Van Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvements and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338. <https://doi.org/10.1080/00220670309596616>
- Villardón-Gallego, L., Flores-Moncada, L., Yáñez-Marquina, L. i García-Montero, R. (2020). Best practices in the development of transversal competences among youths in vulnerable situations. *Education Sciences*, 10(9), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci10090230>
- World Bank. (2018). World Development Report (2018). Learning to Realize Education's Promise. Overview. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 77, 27-29. <https://doi.org/10.4000/ries.6107>

Xarxa d'Aprenentatge Servei de la Universitats Catalanes. (2019). *Guia 0. Fer aprenentatge servei a la universitat*. [http://www.acup.cat/sites/default/files/2019-05/GUIA%20Fer%20aprenentatge%20servei%20a%20la%20universitat\\_DEF.pdf](http://www.acup.cat/sites/default/files/2019-05/GUIA%20Fer%20aprenentatge%20servei%20a%20la%20universitat_DEF.pdf)

XTEC. (s.d.-a). *Bones pràctiques*.

<http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/escolaifamilies/recursos/participacio/bonespractiques>

XTEC. (s.d.-b). *Educació intercultural*. <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/intercultural/>

XTEC. (s.d.c). *Comunitat*. <http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/>

Zief, S. G., Lauver, S. i Maynard, R. (2006). Impacts of after-school programs on student outcomes: A systematic review for the Campbell collaboration. *A Campbell Collaboration*, 2(1), 1–51.

<https://doi.org/10.4073/csr.2006.3>

## Índex de Taules i Figures

<i>Index de Taules</i>	pàg
<b>TAULA 1:</b> <i>Models d'interpretació de les finalitats de l'educació (Brouillette, 1996)</i>	20
<b>TAULA 2:</b> <i>Definicions d'èxit educatiu</i>	21
<b>TAULA 3:</b> <i>Definicions de fracàs escolar</i>	22
<b>TAULA 4:</b> <i>Taxa d'idoneïtat a Educació Primària</i>	52
<b>TAULA 5:</b> <i>Taxa d'idoneïtat a Educació Secundària</i>	53
<b>TAULA 6:</b> <i>Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2019</i>	55
<b>TAULA 7:</b> <i>Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2019</i>	55
<b>TAULA 8:</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua catalana. 2019</i>	56
<b>TAULA 9:</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua castellana. 2019.</i>	57
<b>TAULA 10:</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua anglesa. 2019</i>	57
<b>TAULA 11:</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència matemàtica. 2019</i>	58
<b>TAULA 12</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència de l'àrea de coneixement del medi natural. 2019</i>	58
<b>TAULA 13</b> <i>Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades.2020. 56</i>	60
<b>TAULA 14</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua catalana. 2020.</i>	61
<b>TAULA 15</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua castellana. 2020</i>	62
<b>TAULA 16</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència en llengua anglesa. 2020</i>	62
<b>TAULA 17</b> <i>Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència matemàtica 2020</i>	63



<b>TAULA 18</b> Puntuació mitjana i percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència segons les variables associades. Competència científicotecnològica. 2020.	63
<b>TAULA 19</b> Puntuació mitjana i diferències de puntuació entre alumnat repetidor i no repetidor. Quart d'ESO 2020	64
<b>TAULA 20</b> Puntuació mitjana i diferències de puntuació entre alumnat de centres de complexitat baixa i alta. Quart d'ESO 2020	64
<b>TAULA 21</b> Abandonament escolar prematur dels estudis	65
<b>TAULA 22</b> Abandonament escolar prematur dels estudis per sexe. Grup d'edat (18-24)	66
<b>TAULA 23</b> Documents del procés d'avaluació a l'Educació Primària	76
<b>TAULA 24</b> Deu passos per reduir el fracàs escolar i l'AEP	83
<b>TAULA 25</b> Polítiques educatives per reduir el fracàs i l'AEP	89
<b>TAULA 26</b> Síntesi d'arguments a favor i en contra dels Programes d'activitats extraescolars	146
<b>TAULA 27</b> Diferents subprogrames de suport als centres educatius del Pla PROA.	159
<b>TAULA 28</b> Satisfacció del Programa PROA	160
<b>TAULA 29</b> Promoció d'alumnes del Programa PROA	161
<b>TAULA 30</b> Evolució dels PEE a Catalunya des de 2004-2005	172
<b>TAULA 31</b> Dades de Tallers realitzats 2019-20	176
<b>TAULA 32</b> Llistat de centres on es realitzen els Tallers de Suport facilitat pel DEGC	180
<b>TAULA 33</b> Dades de les escoles participants	182
<b>TAULA 34</b> Participants agrupats per tipologies de mostres de l'estudi	185
<b>TAULA 35</b> LIC responsables de les zones amb qui contactem	186
<b>TAULA 36</b> Centres participants a la recerca	179
<b>TAULA 37</b> Curs dels nens que assisteixen al Suport.	188
<b>TAULA 38</b> Periodicitat del Taller	188
<b>TAULA 39</b> Edat dels assistents als Tallers	189
<b>TAULA 40</b> Cursos dels assistents	190
<b>TAULA 41</b> Sexe dels infants	190
<b>TAULA 42</b> Anys d'assistència al Taller	191
<b>TAULA 43</b> Anys de residència a Catalunya	191
<b>TAULA 44</b> Anys d'escolarització a Catalunya	191
<b>TAULA 45</b> Assistència a llar d'infants i/o parvulari	192
<b>TAULA 46</b> Llengües parlades a la llar dels assistents	193
<b>TAULA 47</b> Fites que persegueix l'alumne a l'hora d'aprendre	195

<b>TAULA 48</b> <i>Atribució d'èxit per part dels alumnes, segons els monitors</i>	195
<b>TAULA 49</b> <i>Atribució del fracàs per part dels alumnes, segons els monitors</i>	196
<b>TAULA 50</b> <i>Interès dels pares pels estudis dels fills que van al STE, segons els infants</i>	196
<b>TAULA 51</b> <i>Interès dels infants per l'estudi i l'escola</i>	197
<b>TAULA 52</b> <i>Interès dels companys dels infants per l'estudi i l'escola</i>	197
<b>TAULA 53</b> <i>Repetició de curs dels assistents</i>	198
<b>TAULA 54</b> <i>Espai per a l'estudi</i>	198
<b>TAULA 55</b> <i>Nombre de Tallers, per cursos</i>	199
<b>TAULA 56</b> <i>Persona responsable que respon</i>	200
<b>TAULA 57</b> <i>Nivell d'estudis dels pares i mares</i>	200
<b>TAULA 58</b> <i>Origen geogràfic dels pares i mares</i>	201
<b>TAULA 59</b> <i>Anys de residència a Catalunya de pares i mares d'alumnes del STE</i>	202
<b>TAULA 60</b> <i>Situació laboral i feines dels pares</i>	203
<b>TAULA 61</b> <i>Situació laboral i feines de les mares</i>	204
<b>TAULA 62</b> <i>Expectatives dels pares i nivell cultural i de recursos econòmics de les famílies, segons CE</i>	205
<b>TAULA 63</b> <i>Nombre de Tallers, per cursos, segons Monitors</i>	206
<b>TAULA 64</b> <i>Periodicitat dels Tallers</i>	207
<b>TAULA 65</b> <i>Formació acadèmica dels monitors</i>	208
<b>TAULA 66</b> <i>Nombre de Tallers que es realitzen per centres</i>	208
<b>TAULA 67</b> <i>Curs al que assisteixen els inscrits al Taller</i>	209
<b>TAULA 68</b> <i>Periodicitat de les sessions.</i>	210
<b>TAULA 69</b> <i>Criteris per valorar els ítems dels qüestionaris</i>	212
<b>TAULA 70</b> <i>Relació d'instruments i mostra</i>	214
<b>TAULA 71</b> <i>Relació objectius, dimensions instruments i destinataris</i>	215
<b>TAULA 72</b> <i>Percepció global de la millora dels alumnes assistents al programa STE segons els diferents agents</i>	238
<b>TAULA 73</b> <i>Percepció de la millora dels alumnes assistents al programa STE</i>	240
<b>TAULA 74</b> <i>Millora dels aprenentatges curriculars instrumentals</i>	243
<b>TAULA 75</b> <i>Hàbits d'estudi i permanència</i>	248
<b>TAULA 76</b> <i>Competències actitudinals</i>	251
<b>TAULA 77</b> <i>Estudiar la participació i integració a l'escola i al barri dels alumnes i les famílies</i>	256

<b>TAULA 78</b> <i>Participació i integració dels infants a l'escola i al barri</i>	257
<b>TAULA 79</b> <i>Participació i integració de les famílies a l'escola i al barri</i>	259
<b>TAULA 80</b> <i>Identificar la promoció i l'ús del català</i>	264
<b>TAULA 81</b> <i>Promoció de la llengua catalana en el si del STE</i>	264
<b>TAULA 82</b> <i>Millora de la competència de l'ús de la llengua catalana a l'aula i fora de l'escola</i>	265
<b>TAULA 83</b> <i>Identificar el treball en xarxa segons els diferents agents</i>	270
<b>TAULA 84</b> <i>Coordinació amb els LIC de la zona</i>	271
<b>TAULA 85</b> <i>Coordinació amb entitats del barri</i>	272
<b>TAULA 86</b> <i>Desplegament del STE a l'escola</i>	276
<b>TAULA 87</b> <i>Coordinació dels STE</i>	284
<b>TAULA 88</b> <i>Organització i funcionament del Taller</i>	290
<b>TAULA 89</b> <i>Satisfacció amb el programa STE</i>	295
<b>TAULA 90</b> <i>Proposta de millora en relació amb el programa i les activitats</i>	302
<b>TAULA 91</b> <i>Proposta de millora en relació amb la metodologia</i>	303
<b>TAULA 92</b> <i>Proposta de millora en relació amb la coordinació</i>	306
<b>TAULA 93</b> <i>Proposta de millora en relació amb el funcionament</i>	307
<b>TAULA 94</b> <i>Proposta de millora amb l'avaluació</i>	309
<b>TAULA 95</b> <i>Proposta de millora en relació amb els monitors</i>	310
<b>TAULA 96</b> <i>Proposta de millora en relació amb la funció dels tutors</i>	312
<b>TAULA 97</b> <i>Proposta de millora en relació amb les famílies</i>	313
<b>TAULA 98</b> <i>Proposta de millora en relació amb la funció dels caps d'estudis</i>	316
<b>TAULA 99</b> <i>Proposta de millora en relació amb el Departament d'Educació</i>	317
<b>TAULA 100</b> <i>Coincidència entre les fases d'ApS i les fases d'indagació</i>	340
<b>Taula 101:</b> <i>Calendari de Pràcticum III</i>	355
<b>Taula 102:</b> <i>Proposta de coordinació i seguiment</i>	365
<b>Taula 104</b> <i>Els dinamismes per avaluar projectes d'ApS</i>	375

<i>Index de Figures</i>	<i>pàg</i>
<b>FIGURA 1:</b> Taxa de pobresa de persones de 25 a 59 anys, en funció dels estudis dels seus progenitors als 14 anys (2019)	27
<b>FIGURA 2</b> Taxa de pobresa infantil en funció dels estudis dels seus progenitors (2019)	28
<b>FIGURA 3</b> Les condicions d'educabilitat incideixen en el procés d'aprenentatge	28
<b>FIGURA 4</b> El cercle pervers de la pobresa infantil que genera fracàs educatiu	29
<b>FIGURA 5</b> Percentatge d'assistència a centres d'atenció infantil, per quintil de renda (2016).	31
<b>FIGURA 6</b> Taxa d'abandonament educatiu anticipat per a joves de 18 a 24 anys, per quintil de renda (2019)	32
<b>FIGURA 7</b> Percentatge d'estudiants que han repetit curs a la fi de la secundària obligatòria, per quartil de renda (2018)	33
<b>FIGURA 8</b> Percentatge d'adolescents que no disposen d'un ordinador a la llar per fer els deures, per quartil socioeconòmic	34
<b>FIGURA 9</b> Freqüència d'ús de dispositius digitals per connectar-se a internet per poder fer els deures, per quartil socioeconòmic (2018)	34
<b>FIGURA 10</b> Despesa mitjana en educació i llibres de text en llars amb nens/es menors de 16 anys, per quintil de renda (2019)	35
<b>FIGURA 11</b> Abandonament prematur dels estudis. Total Catalunya, Espanya i Unió Europea. 2005-2019	51
<b>FIGURA 12</b> Taxa d'idoneïtat a Educació Primària	53
<b>FIGURA 13</b> Taxa d'idoneïtat a Educació Secundària	54
<b>FIGURA 14</b> Distribució de l'alumnat per nivells d'assoliment de les competències avaluades. 2020	60
<b>FIGURA 15</b> Factors de risc d'un rendiment baix i eines de política educativa. OCDE 2016	78
<b>FIGURA 16</b> Diferència d'hores d'aprenentatge segons riquesa	146
<b>FIGURA 17:</b> Llengües parlades a la llar dels assistents	194
<b>FIGURA 18</b> Estructura del qüestionari dirigit als mestres-tutors	219
<b>FIGURA 19</b> Estructura del qüestionari dirigit als alumnes	220
<b>FIGURA 20</b> Estructura del qüestionari dirigit als pares i mares dels alumnes	222
<b>FIGURA 21</b> L'estructura del qüestionari destinat als monitors dels STE:	224
<b>FIGURA 22</b> Estructura del qüestionari dirigit als caps d'estudis	226
<b>FIGURA 23</b> Estructura de l'entrevista (EF):	229

<b>FIGURA 24</b> Percepció global de la millora dels alumnes	240
<b>FIGURA 25</b> Aprenentatges curriculars instrumentals	244
<b>FIGURA 26</b> Hàbits d'estudi i permanència	248
<b>FIGURA 27</b> Competències actitudinals	252
<b>FIGURA 28</b> Participació i integració dels infants a l'escola i al barri	257
<b>FIGURA 29</b> Participació i integració a l'escola i al barri dels alumnes i les famílies	259
<b>FIGURA 30</b> Promoció de la llengua catalana en el si del STE	265
<b>FIGURA 31</b> Millora de la competència de l'ús de la llengua catalana a l'aula i fora de l'escola	267
<b>FIGURA 32</b> Desplegament del STE a l'escola	277
<b>FIGURA 33</b> Coordinació dels STE	284
<b>FIGURA 34</b> Organització i funcionament del Taller	291
<b>FIGURA 35:</b> Satisfacció amb el programa STE	295
<b>FIGURA 36</b> Els components de la proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS	321
<b>FIGURA 37</b> Agents educatius que intervenen en la proposta de Tallers de STE-Pràcticum ApS,	322
<b>FIGURA 38:</b> El quadrant de l'ApS	327
<b>FIGURA 39</b> Què és i què no és l'ApS. Font: Batlle 2019	327
<b>FIGURA 40:</b> Components del Taller de STE-Pràcticum ApS	330
<b>FIGURA 41</b> Relació entre els elements nuclears de l'ApS i la proposta de Taller de STE-Pràcticum ApS:	330
<b>FIGURA 42</b> Relació entre els elements nuclears dels projectes d'ApS i la nostra proposta	331
<b>FIGURA 43</b> Fases d'un projecte d'ApS	333
<b>FIGURA 44</b> Comparació de les característiques de l'aprenentatge autèntic amb la proposta de Taller de STE-Pràcticum ApS.	335
<b>FIGURA 45</b> De les fases del cicle d'indagació a les de l'espiral d'indagació	337
<b>FIGURA 46</b> Relació ApS- Indagació	339
<b>FIGURA 47</b> La importància de l'altre, en el plurilingüisme i en l'ApS	344
<b>FIGURA 48</b> Mostra d'activitats col·laboratives d'aprenentatge entre iguals a realitzar en el seminari	346
<b>FIGURA 49</b> Àmbits de la formació	367
<b>Figura 51</b> Què avaluem?	371

## Annexos

### **1. Document de presentació de la tesi**

[https://docs.google.com/document/d/12pqr0zBk9vXy9x1viv2aP2CWla-y1NtV\\_cYmrT5Ho1U/edit](https://docs.google.com/document/d/12pqr0zBk9vXy9x1viv2aP2CWla-y1NtV_cYmrT5Ho1U/edit)

### **2. Carta de presentació del Projecte al Departament d'Ensenyament.** 15 març 2017

[https://docs.google.com/document/d/1zNbH5mQOTI9olcc4fNBjto6c\\_pHJsmFqsoMXiltsiJE/edit](https://docs.google.com/document/d/1zNbH5mQOTI9olcc4fNBjto6c_pHJsmFqsoMXiltsiJE/edit)

### **3. Carta als assessors LIC per demanar la seva col·laboració** 18 de març de 2017

<https://drive.google.com/file/d/10dc24eMEbyG1HesV1IWIXr4DWIZLjDXt/view?usp=sharing>

### **4. Carta als directors de les escoles sol·licitant la seva participació a la recerca** 15 març 2017

<https://docs.google.com/document/d/1AFOQR4zrL9i4TeY4ciRIV8yXvCISfvTnn2LrAfhDxz8/edit?usp=sharing>

### **5. Presentació Taules i objectius i dimensions**

[https://docs.google.com/document/d/1fmWRI64ax1oQaJ0RvymQF85vvgwFZozz\\_M7KBvX6d4o/edit](https://docs.google.com/document/d/1fmWRI64ax1oQaJ0RvymQF85vvgwFZozz_M7KBvX6d4o/edit)

### **6. Avaluació PROA**

<https://docs.google.com/document/d/1Phytlk8UmcgeJdPmIBHzON2uAW5ZJKW39fcEvc5x2w/edit?usp=sharing>

### **7. Consentiment informar per als participants**

<https://docs.google.com/document/d/1OoIVuhEjZPRjhUlJ1HkkpJt3IJ44cNdbLn2tm00Ai-4/edit?usp=sharing> [consent QCS participants.docx](#)

### **8. Consentiment pares**

<https://drive.google.com/file/d/1sAmaDsKfLW-yK1UYyUVOpOhFBI8UcgmV/view>

### **9. Validació dels qüestionaris per part dels jutges**

#### 1. Carta de presentació per als jutges:

<https://docs.google.com/document/d/1wGMBB25CixvtyxgDEMuFc7hzue9N17VLg-OWFCBBzps/edit>

#### 2. Els Qüestionaris als jutges

[QA QÜESTIONARI TUTORS per als jutges](#)

[QB QÜESTIONARI INFANTS per als jutges](#)

[QC QÜESTIONARI FAMÍLIES per als jutges](#)

[QD QÜESTIONARI MONITORS per als jutges](#)

[QE QÜESTIONARI COORDINADORS per als jutges](#)

[EF ENTREVISTA LIC per als jutges](#)

[EG Entrevista Dptm per als jutges](#)

3. Les respostes dels jutges

[https://docs.google.com/document/d/1\\_thXMiH\\_qJ8Ux\\_glYcJ5u5hZQThpiT5DpYFh69ptAIA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1_thXMiH_qJ8Ux_glYcJ5u5hZQThpiT5DpYFh69ptAIA/edit?usp=sharing)

**10. Components del Beneficiary Assessment** eina per a preparar els nostres qüestionaris

<https://docs.google.com/document/d/1riBSxRVRcdSLVBOIHDuAVVcYuF2i3WW0LWN7uOrV7Q4/edit>

**11. Llistat d'escoles per contactar a través del Departament d'Ensenyament**

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/11bRVo9ClrihTsaGLOrdoCAT2gw6ptKaZp8qxkjSbx2Q/edit#gid=398185595>

**12. Totes les preguntes per dimensions i destinataris, segons els objectius**

[https://docs.google.com/document/d/1fmWRI64ax1oQaj0RvymQF85vvgwFZozz\\_M7KBvX6d4o/edit](https://docs.google.com/document/d/1fmWRI64ax1oQaj0RvymQF85vvgwFZozz_M7KBvX6d4o/edit)

**13. Els qüestionaris**

QA: Qüestionari TUTORS:

<https://docs.google.com/forms/d/1sqyVGxdKOEJAL63vOxG0pB0RbSFk3WAPCiui-AnAf0M/edit>

QB: Qüestionari ALUMNES

<https://docs.google.com/forms/d/1nDO1NHeXqyP9d0GWelwiw2Sdb-UStEMABv918nkHHSQ/edit>

QC: Qüestionari FAMÍLIES

<https://docs.google.com/forms/d/1pbPf-eeHdBzkKxmObd2L7s-ocyO9Ac6PHml8Enobrb4/edit>

QD: Qüestionari MONITORS

[https://docs.google.com/forms/d/1zofJiFs7PclY-IFm3di5OUGzymvCyQr\\_qj8DxMJ-Wr0/edit](https://docs.google.com/forms/d/1zofJiFs7PclY-IFm3di5OUGzymvCyQr_qj8DxMJ-Wr0/edit)

QE: Qüestionari CAPS d'ESTUDIS

<https://docs.google.com/forms/d/139xc5fTseWdWveeL9PA6zoBgZWcl4emMZHD2SpP5ces/edit>

EF: Entrevista LIC

<https://docs.google.com/document/d/14Hvn4ICAbR5bPGjhNha47HjCgrqSpLHSu7ynH4iBpbA/edit>

**14. Respostes i categories entrevistes (EF):**

- a. [Respostes categoritzades entrevistes](#)
- b. [Categories entrevistes LIC](#)
- c. [Transcripció entrevistes](#)

## 15. Respostes Qüestionaris

Respostes qüestionari QA, Tutors:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1JShpBaCuBiELM0V33wMZ2xXIGBQUuIKQbZLt6j\\_5x94/edit#gid=1782462185](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1JShpBaCuBiELM0V33wMZ2xXIGBQUuIKQbZLt6j_5x94/edit#gid=1782462185).

Respostes qüestionari QB, Infants

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1tYPq3M4-IGSeoTEhXiii8UQdw7PnsaB3zaP5wdjr6qs/edit#gid=1484889438>

Respostes qüestionari QC, Famílies.

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1D1TNs21jO7gUkGNV5qGr\\_nSur7x1h\\_e7CEQRjh7GE\\_I/edit#gid=518708080](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1D1TNs21jO7gUkGNV5qGr_nSur7x1h_e7CEQRjh7GE_I/edit#gid=518708080)

Respostes qüestionari QD,

Monitors: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1lbjTTC9LoykAclK6Kwe-YDnuCqzDuoNEgbxAZIHt\\_uk/edit#gid=1177029747](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1lbjTTC9LoykAclK6Kwe-YDnuCqzDuoNEgbxAZIHt_uk/edit#gid=1177029747)

Respostes qüestionari QE, Caps d'estudis:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uq40QjF9pVWBuf5a-Hadt07Tw\\_iqs\\_nj/edit?rtpof=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uq40QjF9pVWBuf5a-Hadt07Tw_iqs_nj/edit?rtpof=true)

## 16. Indicadors de progrés

<https://docs.google.com/document/d/1gf9xbTWdLv3QLfTs4zzGz4zABm3FBDis4bnUwN3Sa6Y/edit>



### Annex Taller

Presentem un recull d'eines que poden servir a tutors i monitors per fer el seguiment dels infants assistents al Taller, i alhora servir com a material per a la coordinació de tutors i monitors.

Alguns són extrets dels models presentats per diferents PEE. Altres són adaptacions dels mateixos, i alguns són d'elaboració pròpia:

1. OBJECTIUS del Taller, per cada infant. Consensuats tutor, monitori i alumne. Hem afegit a l'alumne a la proposta presentada pel PEE.
2. Informació d'interès per al monitor/a, de part del tutor/a (PEE)
3. Observació de necessitats. Abans i durant del Taller, per part del tutor/a i monitor/a. (PEE)
4. Planificació setmanal del Taller. Elaboració pròpia.
5. Llista d'assistència (PEE. Per si pot ser útil)
6. SEGUIMENT. Aquest document pot servir per fer el seguiment setmanal de cada assistent, pot ser un bona mitjà de comunicació tutor/monitor, i una eina per al tutor per disposar d'informació de cada assistent i compartir-la amb la resta de l'equip docent.
7. Tasques realitzades setmanalment (Adaptació PEE)
8. Dues pautes d'observació, una i l'altre de la competència lingüística, per si pot ser d'utilitat (PEE)
9. INFORME FINAL

Els documents [1 \(objectius\)](#), [6 \(Pauta de seguiment\)](#) i [9 \(informe final\)](#) creiem que són els més significatius per aquesta proposta.

[https://drive.google.com/drive/u/1/folders/155HWLk-XH9QSUfzG939rtEvrA\\_phF8LN](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/155HWLk-XH9QSUfzG939rtEvrA_phF8LN)

[https://drive.google.com/file/d/1ntk4gVBMUpYxZIV1BnhWk-sM\\_PqxnTAo/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ntk4gVBMUpYxZIV1BnhWk-sM_PqxnTAo/view?usp=sharing)