

COVID-19:

CERRAR LA BRECHA

IMPACTO EDUCATIVO Y

PROPUESTAS DE EQUIDAD PARA LA

DESESCALADA

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 2. QUÉ IMPACTO HA TENIDO LA COVID-19 EN LA EQUIDAD EDUCATIVA. | 2 |
| 2.1 IMPACTO DEL CIERRE DE LOS CENTROS ESCOLARES. | 2 |
| 2.2 IMPACTO DE LA CRISIS ECONÓMICA..... | 8 |
| 2.3 IMPACTO DEL CONFINAMIENTO..... | 8 |
| 3. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PALIAR LOS EFECTOS DE LA COVID-19. | 10 |
| 3.1 EDUCACIÓN A DISTANCIA O SEMIPRESENCIAL..... | 11 |
| 3.2 TUTORÍA, APOYO PSICOSOCIAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL | 15 |
| 3.3 PROGRAMAS EDUCATIVOS DE VERANO..... | 18 |
| 3.4 PROGRAMAS DE APOYO Y REFUERZO A ALUMNADO Y CENTROS DURANTE EL PRÓXIMO CURSO | 21 |
| 3.5 PRIORIZAR Y CONDENSAR EL CURRÍCULO EN EL PRÓXIMO CURSO..... | 25 |
| 3.6 OTRAS RECOMENDACIONES PARA EL PRÓXIMO CURSO | 27 |
| 4. RECOMENDACIONES CLAVE PARA UNA VUELTA A LAS AULAS SIN DEJAR A NADIE ATRÁS..... | 29 |
| 5. QUÉ HACE SAVE THE CHILDREN | 34 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA. | 36 |

1 INTRODUCCIÓN

Save the Children lleva años basando su intervención en la lucha contra la inequidad educativa y en la garantía de la igualdad de oportunidades a través de la educación. A nivel internacional, desde el nacimiento de la organización en 1919, en nuestro trabajo de ayuda humanitaria, la educación en emergencias ha resultado un pilar fundamental de nuestro trabajo. Ante una emergencia, bien sea un desastre natural o una guerra, una de las primeras actuaciones que pone en marcha Save the Children es la atención educativa a niños y niñas. En 2018 respondimos a 113 emergencias en 58 países. A nivel nacional, atendemos diariamente a más de 5.000 niños y niñas en nuestros programas de refuerzo educativo.

Por todo ello, ante la situación sin precedentes que estamos viviendo en nuestro país ante la crisis de la Covid-19, una de nuestras principales preocupaciones ha sido asegurar que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad puedan ejercer de forma completa su derecho a la educación. Hemos tratado de alcanzar este objetivo por dos vías. La primera, la puesta en marcha de una intervención de emergencia que alcanza hoy a 3.390 niños y niñas. La segunda, el análisis y propuesta de políticas públicas para que esta crisis no deje fuera del sistema ningún niño o niña.

Y es por ello por lo que hemos elaborado este documento¹. En el mismo, hacemos un análisis de los efectos que las principales medidas tomadas con motivo de la crisis sanitaria han tenido en la educación. El cierre de colegios, la crisis económica de muchas familias o el propio confinamiento tienen efectos educativos claros, que no hacen sino agravar las inequidades existentes antes de esta situación. A continuación, analizamos buenas prácticas y políticas públicas que se han llevado a cabo en otros países con el objetivo de extraer enseñanzas que trasladar a nuestro sistema. Por último, establecemos una serie de recomendaciones a las Administraciones públicas.

La inequidad en nuestro sistema educativo no es algo nuevo, existía y persistía antes de esta crisis. La Covid-19 no ha hecho más que evidenciar las diferencias que ya existían entre el alumnado de distinto origen socioeconómico, y ahondar y ampliar las brechas educativas previas. Si hay algo claro desde las administraciones es que hay que tomar medidas urgentes para abordar las consecuencias más inmediatas que la crisis ha tenido sobre el alumnado.

Desde Save the Children creemos que es una oportunidad para reconstruir el sistema en términos de inclusión y equidad; para poner solución a los problemas inmediatos y contribuir a corregir las carencias previas que la presente crisis ha hecho evidentes. Y, ante todo, garantizar que la “nueva normalidad educativa” no deje a ningún niño o niña atrás.

¹ Este documento ha sido elaborado por la Dirección de Sensibilización y Políticas de Infancia en base a un estudio previo realizado por Paula Salinas y Pere Taberner, de KSNET, Knowledge Sharing Network S.L.

Agradecemos sus aportaciones a Marc Fuster (OCDE), Lucas Gortázar (Ksnet y Banco Mundial), Carmen Pellicer (Fundación Trilema), Nélida Zaitegui (Consejo Escolar de Euskadi) y Ainara Zubillaga (Fundación Cotec). Las opiniones reflejadas en el informe son exclusivamente de la organización y no representan la posición de las personas que han colaborado.

2 QUÉ IMPACTO HA TENIDO LA COVID-19 EN LA EQUIDAD EDUCATIVA

La crisis sanitaria provocada por la Covid-19 ha llevado al Estado a tomar medidas sin precedentes, cuyas consecuencias tendrán gran impacto en el bienestar y desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes. En este documento nos centraremos en aquellos aspectos que más consecuencias van a tener en términos de equidad educativa y que han de ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar políticas públicas enfocadas a paliar sus efectos.

En primer lugar, hablaremos de los efectos del **cierre de las escuelas**, una de las primeras medidas de contención tomadas en el mes de marzo y con efectos claros en términos de reducción de tiempo lectivo, desvinculación emocional de la escuela, traslado de las clases al entorno digital y el llamado “olvido veraniego”

En segundo lugar, las **medidas de cese y limitación de actividades económicas** derivadas de la declaración del Estado de Alarma han provocado una crisis de carácter económico para muchas familias. Esta nueva situación tendrá un efecto claro en el aprendizaje de los niños y niñas que viven en estos hogares.

Por último, el **confinamiento** al que los niños y niñas se han visto sometidos ha tenido unos efectos claros en su bienestar psicosocial, que tendrá consecuencias en su desempeño académico del próximo curso.

Antes de analizar estas cuestiones y qué efectos tienen en términos de equidad educativa es esencial señalar que no afectarán por igual ni con la misma intensidad a todos los niños y niñas. Una vez más, serán aquellos niños y niñas de familias más vulnerables quienes cargarán con los efectos más graves de esta crisis. Porque **la Covid-19 no ha generado nuevas inequidades, sino que ha evidenciado y profundizado las brechas y diferencias que ya existían entre alumnos de distintos orígenes socioeconómicos.**

2.1 IMPACTO DEL CIERRE DE LOS CENTROS ESCOLARES

Uno de los primeros grupos afectados por la imposición del *distanciamiento social* para prevenir la propagación del virus fue el de los niños, niñas y adolescentes con la orden de cierre de centros escolares. Este cierre ha conllevado limitaciones en las oportunidades de aprendizaje del alumnado, especialmente el más vulnerable. Especialmente nos centraremos en las implicaciones en términos de equidad y aprendizaje de la **reducción del tiempo lectivo**, el “**olvido veraniego**”, la **desvinculación con la escuela** y el **traslado de la docencia al entorno digital**.

La reducción del tiempo lectivo

El efecto más inmediato del cierre de centros escolares es **una reducción del tiempo lectivo**. La interrupción de las clases y las necesarias adaptaciones metodológicas que se han tenido que impulsar desde los centros, han supuesto una reducción del tiempo lectivo (entendido como el tiempo activo de enseñanza de una materia) pueden implicar una pérdida de competencias y

conocimiento entre los estudiantes, similar a la que se produce durante las vacaciones de verano², o incluso mayor, dadas las circunstancias y el momento en que se ha producido esta interrupción.

Los últimos estudios en la materia³ parecen apuntar por lo general a que cuanto menor es el tiempo lectivo de que se dispone para una asignatura, peores son los resultados académicos. La lógica detrás de esta evidencia parece clara. Si los profesores disponen de menos tiempo para cubrir el currículo académico, no podrán analizar los temas con la misma profundidad, y será más difícil hacerlo mediante proyectos, individualizar el aprendizaje a los ritmos de cada alumno⁴, contextualizar los aprendizajes para atraer el interés de los alumnos y ayudar a la comprensión de los temas⁵, lo que iría asociado a peores resultados académicos. **Este efecto tendría más consecuencias para las niñas que para los niños, así como para alumnos y alumnas de origen migrante o de entornos socioeconómicos más desfavorecidos.**

El tiempo lectivo es, por tanto, una variable relevante a la hora de explicar los resultados académicos de los alumnos, medidos en varios estudios en términos de competencias PISA, ya que afecta directamente a la calidad de la enseñanza. En base a esta evidencia, cabría esperar que la pérdida de tiempo lectivo asociada al cierre de escuelas durante la crisis sanitaria de la Covid-19 lleve asociada un coste en términos de aprendizaje del alumnado, especialmente para aquellos de origen migrante o de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, **ampliándose así la brecha educativa existente en España.**

El “olvido veraniego” y la “brecha de actividad”

En el contexto actual, en el que está por definirse cómo va a ser la “desescalada” en términos educativos, qué ocurrirá con el verano o cómo será el principio de curso, conviene recordar que la interrupción de las clases durante el verano ya llevaba a un empeoramiento de los resultados académicos de las niñas y niños, lo que se denomina el “**olvido veraniego**”. Las investigaciones muestran como esta pérdida es el equivalente a lo aprendido durante un mes de curso escolar, siendo esta pérdida mayor en matemáticas que en lectura, y aumenta según los niños y niñas van creciendo⁶. Asimismo, diversos estudios sobre diferencias en resultados académicos han señalado la relevancia de los meses de verano en la creación de brechas entre niñas y niños de distinto origen socioeconómico⁷. **Estos meses llevan a diferencias en resultados en pruebas de lecto-escritura y de matemáticas, y la divergencia aparece en ambos extremos: los resultados mejoran para las niñas y niños de origen socioeconómico aventajado y empeoran para los de origen socioeconómico desaventajado⁸.**

La principal causa que se ha asociado a esta divergencia durante los meses de verano está relacionada con las diferencias en el uso que los niños y niñas hacen del tiempo de ocio, lo que se ha denominado “**brecha de actividad**”. **Las niñas y niños procedentes de familias de renta alta tienden a tener un nivel de participación más elevado en actividades organizadas**

² OCDE, 2020

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

⁴ Why Time Matters, 2015

⁵ Farbman y Kaplan, 2005

⁶ OCDE, 2020

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

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

durante el verano⁹, pasan más tiempo leyendo y dedican menos tiempo a ver la televisión¹⁰, actividades que se relacionan con su desarrollo cognitivo¹¹. Las niñas y niños de origen socioeconómico más favorable también tienden a pasar más tiempo con sus progenitores, lo que también se considera positivo para su desarrollo¹². Estas actividades y uso del tiempo en familia compensan, por tanto, la falta de clases, y aminoran el “olvido veraniego”. Los niños y niñas de familias más vulnerables tienen más dificultades para desarrollar este tipo de actividades, por lo que no pueden compensar los efectos en el aprendizaje del cese de clases en verano. El curso que viene, este “olvido veraniego” se unirá a los efectos de la reducción de tiempo lectivo en los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, aumentando aún más las diferencias con sus pares de entornos socioeconómicos más favorecidos.

Desvinculación con la escuela

El bienestar social y emocional del alumnado influye en su éxito escolar. La vinculación emocional con la escuela, el profesorado y el resto del alumnado son factores de protección frente al abandono escolar. Esta vinculación pasa por el trato personalizado y la atención a las necesidades de los niños y niñas en riesgo de abandono escolar, normalmente los que provienen de entornos más desfavorecidos. Pero durante el confinamiento la comunicación del profesorado con el alumnado más desfavorecido es más difícil, y en una parte importante, prácticamente inexistente, debido, en gran medida, a la brecha digital y de conectividad que analizaremos más adelante. Así, el trabajo afectivo y emocional, de acompañamiento, escucha y personalización de los procesos educativos que realiza el profesorado y, especialmente, tutoras y tutores, queda muy mermado en un momento de especial dificultad para el alumnado más vulnerable¹³.

Esta falta de comunicación y seguimiento puede agravar procesos de desvinculación progresiva que, ya antes de esta crisis, afectaba al alumnado más desfavorecido. Esta desvinculación no sólo tiene efectos en bajos resultados académicos, repetición y abandono escolar, sino que, además, pueden perpetuarse en el tiempo: los niños cuyas madres no terminaron la ESO abandonan de forma temprana diez veces más que los de madres universitarias.¹⁴

Dependiendo de cómo se responda desde el sistema educativo a este proceso de especial dificultad y difícil vinculación del alumnado más vulnerable, los procesos de desenganche ya en marcha pueden empeorar y llevar al abandono prematuro a muchos jóvenes.

La educación online y la brecha digital

Ante el cierre de centros escolares por un periodo indefinido de tiempo, desde las administraciones educativas se ha instado a que la enseñanza se siga realizando en la medida de lo posible de forma remota, con el fin de evitar el coste educativo que supondría la pérdida total de tiempo lectivo durante el cierre de centros escolares y de poder acompañar a las niñas, niños y jóvenes durante esta etapa de confinamiento.

⁹ Chin & Phillips, 2004.

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

¹¹ Schmidt & Anderson, 2007.

¹² von Hippel et al., 2004

¹³ Tarabini, A. (2017)

¹⁴ Tarabini et. al (2015)

Así, la enseñanza se ha trasladado al ámbito digital, y docentes y centros escolares han puesto en marcha nuevas maneras de enseñar a distancia a través de aplicaciones interactivas, clases online, teleconferencias, entre otras alternativas, combinándolas con el encargo de tareas y deberes de seguimiento. El objetivo de estas adaptaciones es cubrir buena parte del contenido curricular previsto o trabajar las competencias básicas, intentando que el impacto de cierre de colegios sea el menor posible.

Ahora bien, hay que tener presente que la práctica de ofrecer servicios alternativos de aprendizaje a distancia funcionará mejor para aquellos estudiantes en hogares con mejor conectividad y con mejores competencias digitales¹⁵. Las desigualdades educativas pueden verse incrementadas en esta situación si no se establecen medidas compensatorias, debido a la brecha digital existente entre ricos y pobres o entre zonas urbanas y rurales¹⁶.

Sin embargo, la urgencia de la crisis sanitaria ha provocado que esta implementación de la educación online a gran escala haya sido precipitada en el tiempo y, en gran medida, improvisada. Esta situación no sólo ha requerido la adaptación de contenidos y formatos por parte de docentes, que han tenido que acelerar su “digitalización”, sino se ha topado de frente con la brecha digital que existe en nuestro país. No todas las familias españolas tienen la misma cantidad de dispositivos electrónicos necesarios para desarrollar actividades educativas desde casa. Además, esta realidad afecta de forma especial a las familias más vulnerables, tal y como se detalla en el Recuadro 1.

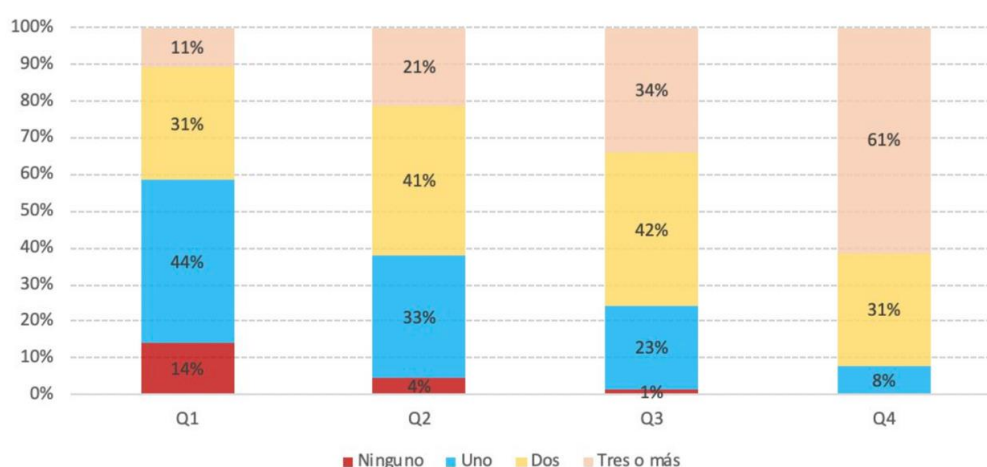
¹⁵ BM, 2020b

¹⁶ BM 2020a

Recuadro 1. Brecha digital en España

La brecha digital en España es elevada, tanto si se analiza entre familias según su nivel de renta, como entre municipios urbanos y rurales o entre distintos centros escolares según el entorno en el que se encuentran. En el Gráfico 1, por ejemplo, se muestra las diferencias existentes en el número de ordenadores en casa según cuartil socioeconómico, en base a los datos de PISA 2018. Tal como puede observarse, a mayor nivel socioeconómico, mayor es el número de ordenadores en casa.

Gráfico 1. Número de ordenadores en casa por cuartil socioeconómico - España



Fuente: @lucas_gortazar a partir de PISA 2018.

Para paliar esta brecha, buena parte de la provisión de la infraestructura necesaria para ofrecer esta educación a distancia se está consiguiendo a través de la colaboración público-privada, incluyendo gobiernos, profesionales de la educación, ONG, proveedores tecnológicos y operadores de servicios de telecomunicaciones¹⁷, con las dificultades que ello ha conllevado.

Esta brecha digital, además, no se traduce únicamente en el acceso a dispositivos electrónicos o en conectividad, sino en la propia alfabetización digital de las familias. Los padres y madres de familias más vulnerables no siempre saben cómo gestionar las plataformas digitales, lo cual puede dificultar el acceso y seguimiento de tareas, especialmente en el caso de niños y niñas más pequeños.

Pero la educación a distancia puede generar diferencias entre alumnado más allá de la brecha digital. La educación a distancia no solamente conlleva adaptarse a la educación online, sino que también implica la realización de buena parte de las tareas de manera autónoma desde casa, de manera similar a los deberes que muchos centros asignan a sus alumnos. Esto puede ser una nueva fuente de generación de desigualdades educativas, pues no todo el alumnado puede recibir el mismo apoyo por parte de sus familias. Madres y padres con profesiones más precarias es más probable

¹⁷ Ídem

que no puedan trabajar desde casa o tomarse unos días libres, lo que dificulta el acompañamiento en el aprendizaje de sus hijos e hijas, que deberán estar más tiempo solos en casa.¹⁸

Por todo ello, cabe esperar que el paso a una educación online y a distancia beneficiará de manera desproporcionada a los estudiantes que ya se encuentran aventajados de diversas maneras (ricos en relación a pobres, urbanos en relación a rurales, estudiantes con buenos resultados en relación a con malos resultados, estudiantes de familias con un alto nivel educativo en relación a familias con menor nivel educativo). Aquellos estudiantes que estén más motivados, y que tengan acceso a dispositivos conectados a internet y capacidad para aprender de manera independiente, van a sacar provecho de los recursos de aprendizaje ofrecidos por empresas y organizaciones sin ánimo de lucro, o por el mismo sistema educativo. Sin embargo, las necesidades y situaciones particulares de estudiantes con alguna discapacidad u otras necesidades especiales difícilmente serán tenidas en cuenta a la hora de desarrollar entornos de educación online a gran escala.

Asimismo, la brecha existe también entre escuelas. Las escuelas con más recursos y en comunidades de rentas más elevadas serán también las que probablemente tengan más herramientas para adaptarse a la educación online de manera más efectiva y eficiente¹⁹. Según el Informe Pisa 2018, en España las diferencias entre colegios aventajados y desaventajados en dotación de material e instalaciones era la más alta de Europa. Además, más de 40% del profesorado no tenía conocimientos técnicos/pedagógicos para integrar las TIC a sus clases ni recibía recursos adecuados para formarse, según los equipos directivos²⁰.

Todas estas problemáticas se ven agravadas por la segregación escolar, muy alta en algunas comunidades autónomas, que concentra al alumnado más desfavorecido en ciertos centros haciendo más difícil si cabe la gestión. Este alumnado requiere un mayor esfuerzo en términos de seguimiento y tutorías, lo que, unido a las especiales circunstancias de la educación a distancia, adquiere dimensiones inabarcables con los mismos recursos disponibles antes de la emergencia sanitaria.

En conclusión, diferencias entre estudiantes en relación a la ayuda que puedan recibir de sus familias, diferencias en la capacidad de distintos tipos de escuela de ofrecer educación a distancia de calidad, y diferencias entre estudiantes en relación a la resiliencia, motivación y aptitudes para el aprendizaje de manera independiente son factores que probablemente contribuirán a acentuar las desigualdades existentes, tanto entre alumnos como entre centros de distintas regiones²¹.

El cierre de escuelas y las medidas de restricción de la movilidad pueden contribuir a una ampliación de la brecha educativa entre niñas, niños y jóvenes en función de su origen socioeconómico.

¹⁸ Harris 2020.

¹⁹ BM, 2020c

²⁰ OCDE (2020)

²¹ OCDE 2020

2.2 IMPACTO DE LA CRISIS ECONÓMICA

La situación socioeconómica de las familias es relevante también para explicar el rendimiento escolar de los niños y niñas, esto no solo es relevante por los efectos económicos actuales de las medidas sanitarias sino por la posibilidad de una crisis económica y un aumento de la inseguridad laboral y el desempleo en los próximos meses. Numerosos estudios han demostrado la relación entre la situación laboral de padres y madres y el éxito escolar de sus hijos²², relación que puede tener que ver con la salud mental del entorno²³. A mayor inestabilidad del contrato laboral menor probabilidad que los menores obtengan el graduado escolar a los 15-16 años y mayor probabilidad de que dejen los estudios, pero no trabajen²⁴. También existiría una relación de causalidad entre la pérdida de trabajo de los padres y variables que miden el rendimiento académico de sus hijos, que ya pudo verse durante la crisis económica del 2008 en España, siendo mayor el efecto cuando los padres tienen menor nivel educativo y sufren largos períodos de desempleo²⁵.

En este sentido el desempleo, las reducciones salariales o las dificultades para buscar empleo mientras se prolonga el cuidado de los hijos e hijas, consecuencias todas de las medidas de contención impuestas por la declaración del Estado de Alarma, tendrán efectos en las familias. Estos efectos pueden traducirse en pérdidas salariales persistentes en el largo plazo, un aumento del riesgo de divorcio o un deterioro de la salud física y mental, y serán desproporcionados en las familias más vulnerables. De hecho, solo durante la primera semana de confinamiento, el 60% de las familias de nuestro programa *A Tu Lado*, vieron afectada su situación laboral. Todo ello puede tener repercusiones negativas en el rendimiento académico de niños, niñas y adolescentes.

Además de los efectos académicos, especialmente preocupantes son los efectos psicológicos que sobre el alumnado tienen las consecuencias laborales, la pérdida de ingresos y el estrés económico de las familias. Así ha sido en anteriores confinamientos, en los que la situación genera desórdenes psicológicos, ansiedad e ira meses después. En Canadá, por ejemplo, los hogares en cuarentena por el SARS de más bajos ingresos mostraron más estrés postraumático y síntomas depresivos.²⁶

2.3 IMPACTO DEL CONFINAMIENTO

Los efectos psicológicos de las crisis sobre niños y niñas dependen sobre todo del impacto que estas tienen sobre su ambiente familiar y comunitario, dependen del estrés que haya en su entorno y de cuánto dure, de la estabilidad de recursos que tengan y de la presencia de relaciones sociales que protejan y moderen ese estrés. Es la exposición continuada e intensa a un estrés tóxico, especialmente en los primeros años de la infancia, la que tiene mayor impacto a largo plazo en el aprendizaje, comportamiento y salud física y mental.

Una revisión realizada por la revista *Lancet*²⁷ sobre epidemias anteriores (SARS, MERS, H1N1 y Ébola) ha mostrado que el confinamiento tiene efectos psicológicos en forma de estrés

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

²³ Ananat et. Al (2011).

²³ Ruiz-Valenzuela (2020a) analiza la inestabilidad laboral de los padres y madres en el logro académico de sus hijos e hijas a nivel español.

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

²⁶ Brooks et al., 2020

²⁷ Brooks et al., 2020

postraumático, confusión, ira y ansiedad, que pueden perdurar en el tiempo. Un estudio que comparó padres y niños que habían sido puestos en cuarentena frente a otros que no, mostró que los niveles de estrés postraumático eran cuatro veces mayores en los niños y las niñas que habían sido confinados. Entre los factores que aumentan los riesgos está una duración del confinamiento de más de 10 días, la falta de información, así como el miedo a contagiar y ser contagiado, que presentan especialmente las personas con hijos. La pérdida de la rutina y la reducción del contacto social con otros, amigos o compañeros, causan aburrimiento, frustración y sentimientos de soledad.

Otro aspecto que tiene un efecto directo e indirecto sobre el aprendizaje y la salud mental de niños y niñas es la vivienda, especialmente en un momento en que están confinados en ella. Las malas condiciones de la vivienda, que afectan especialmente a la infancia de bajos recursos, están asociadas a la depresión, el aislamiento, y la ansiedad entre otros problemas de salud mental. 6% de niños y niñas en pobreza viven en casas sin suficiente luz, 21% no pueden mantenerla caliente y un 25% tienen goteras. Niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza tienen cuatro veces más probabilidad de vivir en condiciones de hacinamiento. La falta de espacio y la ausencia de privacidad generan estrés y aumentan hasta un 50% el riesgo de depresión. Varios estudios relacionan el hacinamiento con un menor rendimiento escolar de niños y niñas y menores niveles de formación como adultos.²⁸

A estas situaciones se suma el hecho de que el cierre de las escuelas impide a los niños y niñas acceder a las rutinas, los espacios de expresión y de las relaciones sociales, que tan beneficiosamente repercuten en su bienestar emocional. Este bienestar es esencial, además, para el aprendizaje y es esencial para el logro académico.

Todos los factores que pueden empeorar el bienestar emocional y psicosocial de niños y niñas, se dan de forma desproporcionada en las familias en situación de pobreza: viviendas sobreocupadas, estrés económico, falta de redes de apoyo... Además, se suma que durante este periodo no todas las familias han podido acceder a una alimentación saludable y equilibrada. Las medidas de alimentación por la Covid-19 solo han alcanzado al 5,7% del alumnado en educación obligatoria, lo que supone la mitad de los que durante el curso se benefician de beca comedor.

Es esencial tener en cuenta el impacto en la salud integral de niños y niñas que ha tenido el confinamiento, así como en sus consecuencias en el aprendizaje a la hora de plantear la vuelta a la “nueva normalidad escolar”, especialmente en el caso de aquellos niños y niñas más vulnerables. Si no, aquellos que están viviendo con más crudeza el confinamiento, arrastrarán durante todo el curso sus efectos.

²⁸ Alto Comisionado de Lucha contra la Pobreza Infantil (2020).

3 POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA PALIAR LOS EFECTOS DE LA COVID-19

Tras el último acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación del 15 de abril, es preciso actuar con previsión y que centremos también nuestros esfuerzos en dos momentos: el verano y el próximo curso. Pero debemos hacerlo de manera resiliente, aprendiendo de los errores del pasado y con plena consciencia de la probabilidad de que la “nueva normalidad” vaya a llegar para quedarse. Quizás no volvamos este verano a los campamentos tal y como los conocemos, el curso no empiece para todos los alumnos y alumnas a un mismo tiempo, o incluso que las aulas virtuales tengan que ser parte de nuestro día a día.

Nuestro sistema educativo no era un sistema equitativo, no cumplía la máxima de que la educación nos coloca a todos y todas en una situación de igualdad de oportunidades:

- Solo el 26,3% del alumnado del quintil más pobre va a la escuela infantil frente al 62,5 % del más rico.
- Los niños y niñas con menos recursos, a igualdad de conocimientos, tienen cuatro veces más probabilidad de repetir curso que los más aventajados.
- Ser hijo o hija de madre sin la ESO supone diez veces más probabilidad de abandonar de forma temprana que si tu madre es universitaria.
- Los colegios e institutos que escolarizan al alumnado de bajo nivel socioeconómico están peor dotados de personal, material e instalaciones.

De ahí que, como hemos visto, muchos de los efectos negativos de la crisis sanitaria y las medidas adoptadas para solventarla se estén cebando con los niños y niñas de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, aumentando las desigualdades y brechas que ya existían.

A la hora de hacer recomendaciones de política pública educativa en el actual contexto, en Save the Children hemos querido partir del análisis de lo recomendado por instituciones, expertas y expertos, nacionales e internacionales, así como de las buenas prácticas de otros países en esta crisis u otras anteriores. En este sentido, hemos querido recoger a continuación las principales ventajas de las medidas que consideramos deberían ponerse en marcha para paliar los efectos derivados de la emergencia sanitaria en la educación de los niños, niñas y adolescentes, lo hacemos poniendo el énfasis en medidas de equidad educativa, que protejan especialmente a aquellos que corren el riesgo de quedarse atrás.

Por último, recogemos las recomendaciones clave que resultan de todo este análisis en un resumen que a modo de lista sirve para verificar que se hace todo lo posible por no dejar a nadie atrás.

3.1 EDUCACIÓN A DISTANCIA O SEMIPRESENCIAL

Si no se descubre vacuna o tratamiento todo apunta a que la vuelta a las aulas el próximo curso será distinta para poder mantener las normas de distancia social y un formato semipresencial, combinando aula y online, es una opción que barajan distintos países. Es posible también que, en el futuro cercano, nos encontremos de nuevo con situaciones de confinamiento y distanciamiento social. El repunte de la Covid-19 en otoño o la aparición de nuevas enfermedades asociadas a la degradación del medioambiente nos puede volver a poner en una situación que vuelva a requerir la educación a distancia. Si esto sucede, las instituciones educativas deben estar preparadas y enfocarse en paliar los efectos de la brecha digital y educativa que ya se ha hecho evidente y que afecta al alumnado más vulnerable.

Para afrontar estos problemas, se han propuesto soluciones muy variadas: retransmitir el contenido educativo por televisión y/o radio, prestar o donar dispositivos electrónicos a las familias que más lo necesitan; garantizar el acceso a internet a las familias mediante colaboración con las compañías de telecomunicaciones; o distribuir recursos impresos a las familias más vulnerables y distribuir libros. Otras recomendaciones se basan en adaptar los recursos en línea, ya sea ofreciendo recursos offline (con los que se necesita poca conexión a internet) o potenciando contenido adaptado a móviles (dispositivo más presente en todas las familias). El Consejo Escolar del Estado insta a que los centros y las administraciones educativas aseguren material educativo a las familias sin soporte tecnológico y que ningún estudiante se vea perjudicado en su evaluación por sus condiciones socioeconómicas.

Pero los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales pueden encontrar aún mayores dificultades en seguir la actividad educativa mediante plataformas digitales. Para ellos y ellas, las instituciones recomiendan soporte online personalizado, hacer pequeños grupos presenciales o establecer canales estables de comunicación entre el profesorado y las familias de este colectivo. Además, advierten que hay que asegurar la accesibilidad y disponibilidad de recursos educativos adaptados a estudiantes con discapacidad, así como sesiones virtuales para acompañar y evitar la exclusión del alumnado con más dificultades y realizar clases de refuerzo en pequeños grupos y tutorías.

Recuadro 2. Caso de éxito: China

De acuerdo con la información existente, China se ha convertido en una referencia en relación a su gestión de la educación a distancia. Entre otras medidas, el gobierno chino lanzó una plataforma educativa a gran escala, que permitió la transición de las escuelas a la educación a distancia de manera rápida y ágil; diseñó planes individualizados para los estudiantes con necesidades especiales, y se ofrecieron ordenadores e internet a las familias vulnerables. Cabe tener en cuenta que China ya había realizado con anterioridad un gran esfuerzo para la digitalización de materiales de aprendizaje (BM, 2020c).

Sin embargo, la educación a distancia no depende únicamente de plataformas y recursos digitales. El papel de los docentes y de las familias es fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Por un lado, hay un consenso entre las recomendaciones de que es conveniente que el profesorado reciba formación para la utilización de las nuevas tecnologías en la docencia. Por otro lado, también se recomienda que las familias y estudiantes tengan a su disposición un servicio de soporte técnico para posibles problemas y dudas relacionadas con las tecnologías utilizadas.

Asimismo, las instituciones remarcan la importancia de crear mecanismos de comunicación entre profesorado y estudiantes para realizar un seguimiento, entre profesorado y familia para comentar los avances y proveer ayuda a las familias y, finalmente, un sistema de colaboración entre los mismos estudiantes. Este último sirve para que los compañeros y compañeras se ayuden entre ellos, y además les ayuda a mantener las interacciones sociales con gente de su edad, esenciales para su bienestar psicológico y emocional.

Finalmente, la OCDE sugiere establecer canales de comunicación entre todo el personal de un mismo centro y entre diferentes centros, para que puedan compartir el conocimiento adquirido. También la cooperación puede ser de gran utilidad para los líderes políticos para poder dar una respuesta efectiva, siendo un primer paso el intercambio de información sobre lo que las escuelas, comunidades y países están haciendo para asegurar las oportunidades educativas de las niñas y niños durante la pandemia. En este sentido, la propia OCDE han publicado una guía para el desarrollo de estrategias de educación en el contexto en el que nos encontramos.

De cara a una desescalada y vuelta a las aulas en formato semipresencial, sabemos que el alumnado desfavorecido, por falta de dispositivos, de estrategias de autorregulación y trabajo autónomo o

Recuadro 3. Factores de éxito en educación a distancia o semipresencial

- 1. La calidad de la docencia es lo más importante:** La calidad de explicaciones, estructuración o feedback sigue siendo esencial, aunque ocurra de forma diacrónica. Dar formación continua al profesorado sobre el trabajo a distancia o semipresencial.
- 2. Asegurar acceso a la tecnología, especialmente para alumnado desfavorecido:** Provisión de dispositivos y acceso a Internet a todos y de formación y apoyo para el uso de nuevas plataformas a alumnado y profesorado.
- 3. Potenciar el trabajo colaborativo entre pares:** La evaluación, el feedback y la tutoría entre pares, así como plataformas o foros de comunicación para alumnado para discusión de contenido y trabajo en grupo favorecen motivación y éxito y evitan sentimientos de aislamiento.
- 4. Trabajar estrategias de autorregulación y trabajo independiente:** Proporcionar explícitamente estrategias de autorreflexión, metacognición y autorregulación para el trabajo independiente, como checklist o planes diarios.
- 5. Elegir enfoques o metodologías en función del contenido a enseñar y la edad:** Los diferentes enfoques a distancia disponibles son más o menos efectivos dependiendo de la materia, del contenido y de la edad. Por eso es importante formar al profesorado.

Fuente: Adaptado de Education Endowment Foundation (2020).

por falta de espacios adecuados en casa, tiene más difícil seguir todo o una parte del proceso educativo a distancia. Por eso, un criterio prioritario a la hora de organizar la vuelta a las aulas, aparte del sanitario, debe ser el de la equidad educativa y quién tiene más dificultad para seguir la educación online. Esto significa tratar distinto al alumnado y a los centros en función de las necesidades, a la hora de decidir quién vuelve antes o cuánto tiempo permanecen en el centro.

NUESTRAS RECOMENDACIONES PARA UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SEMIPRESENCIAL EQUITATIVA

Equidad educativa y brecha digital

- ✓ **Priorizar el seguimiento, apoyo y refuerzo específico al alumnado de familias socioeconómicamente vulnerables, con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje**, para evitar su “desconexión” del ritmo escolar. Es un trabajo que no puede ser solo educativo sino psicosocial. Se propone:
- ✓ Reforzar, si es necesario, plantillas de equipos de orientación educativa y psicopedagógica, profesorado de apoyo o compensatoria, PTSC y atención a la diversidad.
- ✓ Mantener los contratos con el profesorado y monitores de los programas de apoyo y refuerzo, especialmente el asignado desde las comunidades autónomas al “Programa de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación”, cofinanciado por el Ministerio de Educación y por el Fondo Social Europeo, adaptándolos a modalidades a distancia. Proponer a las comunidades autónomas hacer lo mismo con las actividades extraescolares.
- ✓ Con el fin de abordar el problema que supone la **brecha digital** en España, se proponen las siguientes medidas:
 - Establecer como principio prioritario la inclusión, de forma que los recursos y la metodología utilizados por cada centro y docente sea accesible a todo su alumnado. No se puede avanzar contenido si todas y todos no acceden.
 - Reconocer por ley el derecho a la gratuidad de libros y material escolar, incluidos los dispositivos electrónicos y software, a través de sistemas de préstamo.
 - Organizar desde las administraciones educativas, en coordinación con los centros educativos, sistemas de préstamo de dispositivos electrónicos para el aprendizaje, como se hace con los libros. Asegurar que todos los niños y niñas disponen de los recursos informáticos necesarios para la docencia (*hardware*). Para ello, algunas Comunidades Autónomas ya han actuado, bien distribuyendo en préstamo los ordenadores portátiles y tablets para la docencia que están sin utilizar en los centros educativos, bien distribuyendo dispositivos nuevos. Aun siendo conscientes de que ello no resolverá los problemas asociados a la brecha socioeducativa, es necesario asegurar que las necesidades materiales y de conectividad de las familias se encuentran cubiertas.
 - Colaboración público-privada con las empresas de telecomunicaciones para garantizar el acceso gratuito a teléfono e internet a las familias con menos recursos, de tal manera que se puedan realizar tareas educativas. Asimismo, en la medida que la tecnología lo

permita, asegurar que el acceso y la descarga de materiales didácticos y para la enseñanza no consuma datos, para que los alumnos y alumnas puedan utilizar los dispositivos móviles que tengan a su disposición.

Apoyo al profesorado, alumnado y familias

- ✓ Acompañamiento a las familias como parte de la educación a distancia, mediante tutorías online o por teléfono. Asimismo, se recomienda que las familias y estudiantes tengan a su disposición un servicio de soporte técnico para posibles problemas y dudas relacionadas con las tecnologías utilizadas.
- ✓ Hasta el momento, las distintas comunidades autónomas y el gobierno central (INTEF, CIDEAD) han puesto en marcha distintos sistemas y plataformas online y han generado recursos educativos y herramientas digitales para el aprendizaje, así como para la formación de los profesores. Con la finalidad de que estas grandes iniciativas tengan la mayor repercusión posible sobre el aprendizaje del alumnado a futuro, se propone crear un espacio en el que se pueda poner en común y dar difusión a estos recursos, analizar qué funciona y qué no funciona, y en definitiva, compartir la experiencia y el conocimiento adquiridos por los profesionales.
- ✓ Promover la comunicación del profesorado, facilitando también espacios y tiempos para ello, en los que poder compartir recursos y experiencias en relación a la formación a distancia.
- ✓ En relación a las etapas de educación infantil, en que no es posible la comunicación directa con los niños y niñas, es esencial mantener la comunicación con las familias y proporcionar pautas de parentalidad y estimulación, especialmente a aquellas más desfavorecidas.

Ante un posible regreso a las aulas semipresencial

- ✓ A la hora de organizar la enseñanza presencial y a distancia, priorizar el retorno y la presencia en las aulas del alumnado más desfavorecido.
- ✓ Si se tienen que reducir los alumnos por aula, reforzar las plantillas de los centros con alumnado desfavorecido de forma que, si lo permite el espacio o por turnos, pueda asistir presencialmente todo o la mayor parte del alumnado y el máximo tiempo.
- ✓ Incorporar de manera explícita en los objetivos y el horario el trabajo en habilidades metacognitivas y autorregulación del alumnado, por ejemplo, en la tutoría.

3.2 TUTORÍA, APOYO PSICOSOCIAL Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

La crisis de la Covid-19 es lo más cercano que en nuestro país hemos estado de lo que en contextos de cooperación al desarrollo y ayuda humanitaria se considera una situación de emergencia. Es por ello por lo que, de cara al desarrollo de políticas educativas para el verano y el próximo curso, podemos aprender lecciones de la gestión de educación en emergencias.

En estos contextos, el apoyo psicosocial y la educación emocional son una prioridad. El apoyo psicosocial tiene como objetivo ayudar a las personas a recuperarse después de haber vivido una crisis que haya alterado sus vidas, y a mejorar su capacidad para volver a la normalidad después de vivir acontecimientos adversos²⁹. Y la educación se presenta como un canal privilegiado para prestar este tipo de apoyo ya que, en un período de incertidumbre, puede brindar rutinas y estructuras estables y sensación de normalidad, factores que ayudan a los niños, niñas y adolescentes a reducir el estrés, recuperarse y a desarrollar la resiliencia.

Los espacios escolares brindan oportunidades para crear lazos de amistad, así como apoyo de los pares y adultos y desarrollar así habilidades interpersonales. Los ambientes educativos son ideales para realizar el tipo de actividades lúdicas estructuradas que ayudan a los niños y niñas a aprender, a recuperarse de las vivencias angustiantes y a desarrollar habilidades sociales y emocionales.³⁰ El papel de los tutores y las tutoras en el apoyo psicosocial y la educación emocional es fundamental.

²⁹ INEE, 2018

³⁰ INEE, 2018

Recuadro 4. La pirámide de intervención. Ejemplos de intervenciones psicosociales de crisis en el ámbito educativo

Servicios básicos y seguridad

- Realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa de impacto, necesidades y perfiles vulnerables
- Programas de formación al profesorado sobre apoyo psicosocial y educación emocional, cómo incorporarlo en la gestión de aula y la docencia, sobre *mecanismos de derivación y cómo identificar necesidades de apoyo especializado*
- Incorporar el apoyo psicosocial en las estrategias de gestión del aula como entorno seguro y estimulante (disciplina positiva, resolución de conflictos, feedback, currículo adaptado, pedagogías)
- Incluir la educación emocional en los planes de estudio, tanto en el currículo como en la acción tutorial
- Trabajar educación emocional en actividades extraescolares (artes, deporte, teatro...) y en refuerzo
- Supervisión y apoyo de los equipos directivos
- Planes de bienestar psicosocial para el profesorado y resto del personal, puesto que también se han visto afectados, y ofrecer apoyo especializado
- Asegurar condiciones de trabajo adecuadas para el personal

Apoyos comunitarios y familiares

- Trabajar con asociaciones de padres y madres y de estudiantes, asociaciones cívicas y ONG del entorno para identificar necesidades y oportunidades.
- Incorporar voluntarios como asistentes entre familias y gente de la comunidad.
- Mantener comunicación y dar recomendaciones a familias.

Apoyos específicos, no especializados

- Incorporar más orientadores y profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC) que atiendan necesidades específicas del alumnado
- Aprendizaje y apoyo entre pares
- Grupos de autoayuda entre iguales para madres, padres y estudiantes con necesidades particulares
- Redes de docentes a través de grupos de Whatsapp, email o plataformas digitales

Servicios especializados

- Establecer un sistema de derivación efectivo y bien comunicado para casos que requieren atención especializada de salud mental, asegurándose que las respuestas y derivaciones se proveen de forma profesional y confidencial.
- maestro/as deben cooperar activamente con profesionales de otros sectores (salud mental, protección, asuntos sociales y familias)
- Ofrecer servicios de apoyo psicosocial para el profesorado

Fuente: Adaptado de INEE (2018)

Al contrario de lo que se suele pensar no son los servicios especializados de salud mental la única ni principal vía para proporcionar este apoyo psicosocial. El bienestar psicosocial está vinculado a las relaciones diarias, a los mecanismos de afrontamiento y de gestión emocional. Con una formación mínima de calidad docentes y familia pueden ofrecer actividades de educación emocional simples y efectivas para atender las necesidades básicas. Solo algunos niños, niñas y adolescentes pueden mostrar comportamientos agresivos, introvertidos o de otro tipo que sugieren problemas psicológicos más profundos que el profesorado debe saber identificar y tener los mecanismos de derivación apropiados.^[3] La acción tutorial, por su responsabilidad en el vínculo con el alumnado, debe tener un rol central y potenciarse con tiempo y recursos.

Recuadro 5. Qué incluye la educación emocional

La organización estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) ha definido cinco objetivos o competencias clave de la educación emocional comúnmente aceptados:

- Entender las emociones propias (autoconciencia)
- Regular las emociones para conseguir objetivos positivos (autorregulación)
- Sentir y mostrar empatía por los otros (conciencia social)
- Establecer y mantener relaciones sociales positivas (habilidades sociales)
- Tomar decisiones de forma responsable

Fuente: Wigelsworth et al. (2019)

La educación emocional es un componente fundamental del apoyo psicosocial que contribuye a mejorar el bienestar y la salud mental de niños, niñas y adolescentes. Además, la educación emocional mejora la capacidad de aprender y mejora el desempeño académico. Las intervenciones centradas en educación emocional tienen efectos positivos sobre el rendimiento equivalentes de media a cuatro meses de progreso escolar³¹ Según la investigación, las llamadas “habilidades no cognitivas” (actitudes, comportamientos, estrategias, carácter) son tan relevantes o más que las cognitivas o académicas en los resultados académicos, de salud o empleo posteriores.³² De hecho desarrollar estas competencias ayuda a reducir las brechas educativas por origen social. Incluir la educación emocional en la “nueva normalidad escolar” será fundamental para paliar los efectos que el confinamiento y la crisis sanitaria han tenido sobre la infancia, especialmente la más vulnerable.

³¹ Wigelsworth et al. (2019)

³² Farkas, 2003; Heckman et al. 2006

NUESTRAS RECOMENDACIONES PARA IMPLEMENTAR EL APOYO PSICOSOCIAL Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DURANTE EL VERANO Y EL NUEVO CURSO

- ✓ Reforzar las plantillas de equipos de orientación educativa y psicopedagógica y profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC).
- ✓ Desarrollar programas de formación al profesorado sobre apoyo psicosocial y educación emocional, cómo incorporarlo en la gestión de aula y la docencia, sobre *mecanismos de derivación y cómo identificar necesidades de apoyo especializado*
- ✓ Incluir la educación emocional en los planes de estudio, tanto en el currículo como en la acción tutorial.
- ✓ Establecer en los centros educativos planes de bienestar psicosocial para el profesorado y resto del personal, puesto que también se han visto afectados, y ofrecer apoyo especializado
- ✓ Fomentar la creación de grupos de autoayuda entre iguales para madres, padres y estudiantes con necesidades particulares
- ✓ Establecer un sistema de derivación efectivo y bien comunicado para casos que requieren atención especializada de salud mental.

3.3 PROGRAMAS EDUCATIVOS DE VERANO

La investigación en la materia, nos ha demostrado en distintas ocasiones que los programas de aprendizaje en verano son efectivos para que el alumnado adquiera competencias cognitivas como emocionales: su efecto puede ser el equivalente a dos meses de aprendizaje escolar.³³ Es más, estudiantes que participaron de manera regular en este tipo de programas durante tres años consecutivos hicieron un progreso equivalente al 40 o 50% de un curso escolar³⁴.

Así, la evidencia es clara: independientemente de si están diseñados como refuerzo escolar o no, los programas de verano tienen un impacto positivo, siempre que se garantice la asistencia regular del alumnado a los mismos y que su diseño se adapta a sus necesidades³⁵, siendo más efectivos los que ofrecen tutorías uno a uno o a grupos reducidos de estudiantes y tienen un componente académico explícito alineado con el currículo, duración suficiente y educadores formados.

En un contexto como en el que nos encontramos, tanto la literatura especializada como instituciones como la OCDE, recomiendan el establecimiento de programas de verano de orientación académica diseñados para el desarrollo de las habilidades cognitivas, especialmente

³³ Education Endowment Foundation

³⁴ National Academy of Education (2009)

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

como medida compensatoria dirigida a estudiantes de familias más desaventajadas. Estos programas combinarán la citada orientación académica como elementos de la educación no formal, ya que competencias básicas como la perseverancia, el trabajo en equipo, la creatividad o la resiliencia se pueden adquirir a través de actividades complementarias a la educación, como pueden ser las actividades que se organizan en verano.

Recuadro 6. Factores de éxito de los programas de verano.

- Tener objetivos intencionales claros con un componente académico explícito, alineado con el currículo y adaptado a las necesidades de los participantes
- Incorporar objetivos explícitos de desarrollo de competencias sociales y emocionales
- Ser inclusivos, adaptándose a la diversidad cultural, de origen social o de capacidades de quienes participan
- De duración suficiente e intensivas, preferiblemente cinco semanas, cinco días a la semana con tres horas diarias de instrucción
- Grupos pequeños, de máximo 15 estudiantes, complementado con sesiones de tutoría individual o mentoría
- Incluir profesores bien formados con apoyo de asistentes que pueden ser estudiantes universitarios o mentores voluntarios, o en su defecto, solo los últimos, pero en ambos casos con formación suficiente
- Combinar actividades de aprendizaje con lúdicas enriquecedoras y atractivas que favorezcan la asistencia, que pueden ser deportivas, artísticas o científicas
- Ser gratuitas e incluir comedor y transporte que aseguren la accesibilidad para el alumnado desfavorecido
- Coordinarse con los recursos y actores del entorno para su difusión y su ejecución

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

Así, la provisión de este tipo de actividades, siempre que se haga siguiendo las recomendaciones que derivan de las experiencias de éxito, especialmente para los colectivos más vulnerables, contribuiría a reducir las posibles desigualdades de aprendizaje que se hayan generado durante el cierre de centros escolares, permitiría trabajar las competencias cognitivas y no cognitivas a través del ocio y en espacios abiertos, e incluso compensaría la reducción de tiempo lectivo y el “olvido veraniego”.

Recuadro 6. Caso de éxito: Èxit Estiu (Barcelona)

El programa, gestionado por el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), se inició en verano de 2013. En verano de 2017, *Èxit Estiu* estaba desplegado en 48 institutos públicos y 13 centros concertados de la ciudad, con un total de 2.079 alumnos participantes. El programa es de participación gratuita y voluntaria, trabaja en formato tutoría en grupos reducidos (no más de 10), combina actividades académicas con práctica deportiva, tiene una duración relativamente corta (30 horas, distribuidas en dos horas diarias durante tres semanas de julio), es conducido por estudiantes universitarios como “aprendizaje-servicio” y se dirige a alumnos de secundaria obligatoria en riesgo de repetición escolar.

Fuente: Alegre Todeschini y Segura (2018)

NUESTRAS RECOMENDACIONES PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS DE VERANO CON ENFOQUE DE EQUIDAD

- ✓ Ofrecer financiación desde el Ministerio a comunidades autónomas y ayuntamientos para el desarrollo de programas educativos de verano.
- ✓ Organizar, bajo coordinación de las administraciones educativas, una oferta extensa de programas educativos de verano gratuitos, suficiente para cubrir al menos al alumnado en situación desfavorecida, con desfase educativo o que ha estado desvinculado.
- ✓ Asegurar la calidad y accesibilidad con:
 - Contenido académico y de educación emocional explícito y claro
 - Grupos pequeños (máximo 15)
 - Duración suficiente (cinco semanas, cinco días a la semana con tres horas diarias de aprendizaje)
 - Personal formado. Incorporar profesorado, que se ofrezca voluntario, en la organización para facilitar la alineación con el currículo.
 - Actividades lúdicas enriquecedoras (deportivas, artísticas, culturales, científicas)
 - Comedor y cuando sea necesario, transporte
- ✓ Establecer colaboración con entidades sociales y de tiempo libre educativo para que puedan adaptar y ampliar la oferta existente.
- ✓ Establecer coordinación con el profesorado para alinear los contenidos con las necesidades competenciales del alumnado evaluadas.
- ✓ Vincular excepcionalmente la no repetición a la asistencia a programas de verano, principalmente en las transiciones de etapa.
- ✓ El diseño de estas actividades tendrá en cuenta la situación de sedentarismo que haya podido provocar el confinamiento, e incluirá aspectos de actividad física para garantizar la salud integral del alumnado.

- ✓ Si la evolución de la pandemia no permitiese la apertura física de los centros escolares y, por tanto, no se pudiesen poner en marcha estas actividades de forma presencial, los centros educativos deben trasladarla al ámbito digital. Combinando en esta modalidad el aspecto de ocio con el educativo, se seguirán las mismas recomendaciones y requisitos que los expuestos para las clases presenciales. En esta circunstancia, desde los ayuntamientos y entidades locales de debería fomentar la actividad física de los niños y niñas en situación más desfavorecida en pequeños grupos y manteniendo las medidas de seguridad sanitaria.

3.4 PROGRAMAS DE APOYO Y REFUERZO A ALUMNADO Y CENTROS DURANTE EL PRÓXIMO CURSO

Un elemento clave para garantizar la recuperación del tiempo lectivo perdido será el refuerzo educativo durante el curso, que amplíen el tiempo dedicado a las distintas asignaturas fuera de horario escolar. En este sentido, hay ya escuelas que abren hasta más tarde, ya sea para proveer clases extra de contenido curricular o para ayudar a los estudiantes con sus deberes. Asegurar la equidad requiere dar más recursos al alumnado y a los centros que tienen más necesidades.

Los estudios que tratan de identificar el efecto de este tipo de cursos de refuerzo obtienen, en general, resultados positivos, si bien el efecto de este tipo de intervenciones puede depender tanto de la edad de sus participantes como de su diseño³⁶. En general, existen múltiples ejemplos de éxito a nivel internacional:

- Un programa de financiación a escuelas en el Reino Unido para proveer Mentores de aprendizaje, clases de refuerzo y un soporte extra en cada colegio tuvo un impacto moderado sobre los resultados pero produjo un fuerte descenso en el absentismo escolar³⁷
- Un programa dirigido a estudiantes con bajos resultados académicos en educación secundaria en Israel tuvo como efecto un incremento en las tasas de matriculación de más de 3 puntos porcentuales³⁸
- Doblar el tiempo dedicado a los cursos de álgebra en noveno curso en las escuelas públicas de Chicago en el año 2003 tuvo un efecto considerable sobre las tasas de graduación, la puntuación en los exámenes de entrada a educación superior y en las tasas de matriculación en educación superior, especialmente entre aquellos estudiantes con peores resultados académicos³⁹
- La provisión de clases extras de matemáticas y lengua en el sur de Italia tuvo efectos sobre los resultados académicos en matemáticas y sobre el comportamiento, aptitudes y motivación hacia el estudio⁴⁰.

³⁶ Carneiro y Heckman, 2003

³⁷ Machin et al. (2004)

³⁸ Lavy y Schlosser (2005)

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

⁴⁰ Meroni y Abbiati (2016)

Recuadro 7. Factores de éxito en refuerzo extraescolar según la investigación.

- La calidad de la enseñanza en esos pequeños grupos es tan importante como el tamaño, es muy importante la formación de los tutores que la imparten, el seguimiento y el apoyo.
- Los grupos no deberían superar los seis alumnos, pues cuando se incrementa por encima de esa cifra se reduce significativamente la efectividad. Especialmente en lectura es más efectivo que sean grupos de más de dos alumnos.
- Adaptarlo a las necesidades del alumnado y alinearlos con el currículo que se está trabajando mediante la comunicación estrecha con el profesorado ordinario
- Es importante la calidad del feedback al alumnado
- Dar difusión para asegurar que se conoce y acuden quienes lo necesitan
- Hacer el aprendizaje atractivo y relevante para el alumnado mediante ejemplos, actividades prácticas e incluir trabajo cooperativo
- Diseñar una evaluación del programa, recoger datos y hacer seguimiento y evaluación de la evolución del alumnado participante

Fuente: Beckett et al. (2009); Rumberger et al. (2017); Education Endowment Foundation (2018)

En nuestro país, el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) es un ejemplo de este tipo de política, que se inició de forma experimental en el curso 2004-2005, y en el curso 2011-2012, el último en que se implementó, se desarrolló en un total de 4.236 centros educativos con un presupuesto de 120 millones de euros, financiado a partes iguales por el Ministerio y las Comunidades Autónomas. El Plan PROA, que incluía un Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) para alumnos con dificultades en el último ciclo de educación primaria y primeros cursos de educación secundaria y un Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR) en secundaria, dirigido a dar más recursos a los centros docentes desfavorecidos, mostró resultados positivos en la adquisición de competencias para los alumnos, según las evaluaciones realizadas.⁴¹ Es de destacar que algunas de las sugerencias de mejora que se constataron en la evaluación de PROA coinciden con factores clave de éxito identificados en la investigación educativa.

⁴¹ García Pérez e Hidalgo Hidalgo, 2014

Recuadro 8. ¿Qué aprendimos de las evaluaciones del PROA?

PAE

- Las dos líneas de actuación fueron eficaces. PAE fue efectivo sobre todo en lectura y matemáticas.
- El programa fue más efectivo conforme más años participaron alumnado y centros en el programa
- Necesidad de formación específica inicial del profesorado y monitores de que realizaba el, que no se produjo en muchos casos
- Distinguir y organizar el trabajo en tres competencias: académicas/cognitivas; meta-cognitivo (aprender a aprender, autorregulación); social y emocional (autoestima, relaciones, conflictos).
- Necesidad de dotar de materiales y recursos específicos sobre prácticas eficaces basadas en evidencia y que abarquen las tres competencias.
- Necesidad de dar más difusión al programa.
- La mejora de la repetición es limitada y plantea la necesidad de acciones complementarias para reducirla.
- Necesidad de mejorar la coordinación con los tutores del alumnado participante para alinear mejor los objetivos con el currículo.
- Necesidad de establecer objetivos claros de mejora y sus correspondientes indicadores de logro en el diseño del programa, especialmente del progreso del alumnado
- No se recoge desde el diseño del programa los procedimientos y datos necesarios para la evaluación de impacto sobre el progreso académico del alumnado (se hizo con PISA a posteriori).

PAR

- PAR es la línea más eficaz a largo plazo y lo es en lectura y ciencias.
- El programa fue más efectivo conforme más años participaron alumnado y centros en el programa y mejoró su gestión.
- Mejorar el alineamiento con otros programas extraordinarios para centros desfavorecidos y asegurar que contribuyen a la mejora sistémica y sostenible.
- No siempre se parte de una autoevaluación de necesidades de mejora del centro.
- Necesidad de un proyecto plurianual estable con una continuidad garantizada.
- Eficaz en reforzar el papel de tutores y orientadores en la atención a la diversidad.
- No se logran cambios hacia prácticas organizativas nuevas, que sean inclusivas o cuya eficacia esté basada en la evidencia.
- Necesidad de un apoyo técnico y asesoramiento de las administraciones a los centros.
- Necesidad de dotar de materiales y recursos específicos sobre prácticas eficaces basadas en evidencia.
- Necesidad de establecer objetivos claros de mejora y sus correspondientes indicadores cuantificables de logro en el diseño del programa, especialmente del progreso del alumnado.
- No se recoge desde el diseño del programa los procedimientos y datos necesarios para la evaluación de impacto sobre el progreso académico del alumnado (se hizo con PISA a posteriori).

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012; García Perez e Hidalgo Hidalgo, 2014

NUESTRAS RECOMENDACIONES PARA REFUERZO EDUCATIVO EN EL NUEVO CURSO

- ✓ Ampliar el **apoyo y refuerzo educativo** durante el próximo curso, reeditando con mayor amplitud y mejoras el Plan PROA para acompañar durante el curso que viene a quienes más van a sufrir esta situación. Debe enmarcarse en un nuevo Plan o Estrategia de Éxito Escolar Equitativo e Inclusivo, alineado con los objetivos de la Agenda 2030 y ET202 que sustituya al antiguo Plan de Abandono Escolar 2014-2020. El Ministerio debe dotarlo de financiación que se transfiera a las comunidades autónomas.
- ✓ Establecer acuerdos estables con los centros de 3 años. Los acuerdos tanto con centros como con Comunidades Autónomas deberán tener objetivos e indicadores de logro cuantificados, incluyendo reducción de la repetición.
- ✓ Mantener la doble línea de actuación del PROA: (i) Alumnado desaventajado – tutorización en grupo pequeño; (ii) Centros educativos desfavorecidos – financiación equitativa para proyectos educativos de mejora
- ✓ Dotar de recursos extra, tanto materiales y de instalaciones (biblioteca, laboratorios, digitalización) como humanos, a los centros educativos con alumnado desfavorecido, que ya tenían déficits, incluyendo profesorado de apoyo, PTSC (trabajadores/as sociales), y orientadores/psicólogos.
- ✓ Iniciar el refuerzo a principios de septiembre de forma intensiva para reenganchar de cara al nuevo curso.
- ✓ Incluir como objetivo de las tutorías (antiguo PAE) el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas, de forma que se contemplen tres tipos de habilidades: (a) Cognitivas, competencias instrumentales; (b) Habilidades metacognitivas (aprender a aprender); (c) Habilidades socioemocionales
- ✓ Los grupos de refuerzo no debe pasar de seis estudiantes.
- ✓ Incluir en la línea de apoyo a centros (antiguo PAR) específicamente objetivos no solo de mejora de resultados sino de desegregación, de diversificación de la composición social.
- ✓ Incluir una tercera línea, de soporte a las otras, de desarrollo de guías u orientaciones de prácticas eficaces basadas en evidencia científica que puedan proporcionarse a centros educativos y profesores/monitores de acompañamiento; y de evaluación y sistematización de buenas prácticas de los centros del programa
- ✓ El diseño del programa debe incluir: una evaluación rigurosa de impacto en el alumnado con recogida de datos, un sistema de rendición de cuentas, un plan de formación específica obligatoria para los tutores que vayan a realizar la intervención y condicionalidad o incentivos para los centros para reducir la repetición.

-
- ✓ Adecuarlo de tal manera que pueda vehicularse a través de programas autonómicos que ya estén funcionando con éxito y cuyo diseño sea similar y favorecer la integración y reducción de programas de apoyo a centros desfavorecidos/prioritarios
 - ✓ Introducir elementos de condicionalidad previa para las CCAA, replicando el modelo de los fondos estructurales y de inversión de la UE (“enabling conditions” o condicionalidad “ex ante”), que impulsen mejoras en las políticas autonómicas: al menos, existencia de planes o medidas de lucha contra la segregación escolar, de reducción de la repetición y existencia de planes de apoyo a centros desfavorecidos o “centros prioritarios”
 - ✓ Priorizar la etapa de Educación primaria.
 - ✓ La tutoría de refuerzo debe alcanzar al 25% que está en riesgo de fracaso y abandono tanto en Primaria como en ESO, 1.200.000 estudiantes. En el caso de los centros (PAR) debería alcanzar al menos al 10% de centros “gueto”, 1800 centros de primaria y secundaria, no solo secundaria.

3.5 PRIORIZAR Y CONDENSAR EL CURRÍCULO EN EL PRÓXIMO CURSO

La desconexión de muchos estudiantes y la dificultad de una educación a distancia improvisada dejarán contenidos del currículo de este curso sin cubrir. El alumnado se reincorporará el curso siguiente con un desfase. Se trata de una problemática frecuente en contextos de conflicto o desastres naturales y aquí, de nuevo, podemos aprender de la experiencia de la educación en emergencias humanitarias. Una opción es priorizar y condensar el currículo de varios cursos desde un enfoque competencial.

Aunque la evidencia es escasa sobre el impacto de los diseños curriculares, la OCDE apuesta por centrarse más en las estrategias de aprendizaje que en cubrir los temas⁴² Un meta análisis de diversos estudios muestra que un “currículo integrado”, que conecta áreas de estudio superando las fronteras de las asignaturas y los temas y pone el énfasis en conceptos clave, tiene efectos positivos estadísticamente significativos en el rendimiento tanto en primaria como en secundaria. El efecto es mayor en alumnado con menor rendimiento y étnicamente diverso.⁴³ Un estudio usando datos de la evaluación internacional de matemáticas TIMMS concluye que los estudiantes tienen más éxito en los países con un currículo más priorizado y coherente que en aquellos con currículos repletos con temas separados⁴⁴.

⁴² Faubert, B. (2012).

⁴³ Hattie, 2009

⁴⁴ OCDE, 2008

Recuadro 9. Currículo condensado y competencial en los Programas de Educación Acelerada (PEA) en emergencias

La Educación Acelerada (PEA) son programas flexibles y adaptados en función de la edad, ejecutados en un breve marco temporal, con el objetivo de dar acceso a la educación a niños y jóvenes desfavorecidos, sin escolarizar o con desfase de edad, incluidos aquellos que han visto su educación interrumpida debido a pobreza, discriminación o situaciones de conflicto o crisis. “Aceleran” el currículo de manera que el alumnado pueda obtener un nivel de educación equivalente en un período más reducido y hacer la transición al sistema ordinario. Los niveles de aceleración en pueden abarcar en 1 solo año desde 1,25 años del currículo de educación primaria (como en las Escuelas de Primaria del Comité de Bangladesh para el Progreso Rural BRAC) hasta 3 años del plan de estudios (como en la Escuela para la Vida de Ghana).

Para condensar los planes de estudios, los PEA eliminan los solapamientos y las repeticiones de contenido, al mismo tiempo que garantizan que las materias se refuercen de forma mutua, basándose en las competencias. La condensación de los planes de estudios puede lograrse comprimiendo todas las materias principales o utilizando un plan de estudios parcial que elimine las materias que no son básicas, como Arte, Educación Física y Música. Los PEA tienden a centrarse en las competencias instrumentales relacionadas con lectoescritura y matemáticas.

Además de condensar el plan de estudios, se necesita emplear un tiempo de trabajo más amplio y eficaz. Los PEA utilizan enfoques pedagógicos de “aprendizaje acelerado” que parten de las necesidades individuales de los estudiantes, son activos y centrados en el alumnado y trabajan la motivación y las habilidades metacognitivas.

Fuente: GTEA, 2017.

Las reformas curriculares que se están poniendo en marcha en distintos puntos del mundo van orientadas al trabajo competencial y la reducción de su extensión. En Asia Oriental varios países con niveles altos de rendimiento en evaluaciones internacionales, están reduciendo sus currículos para cambiar de un enfoque en el conocimiento y la memorización a uno centrado en el desarrollo de competencias. Hong Kong ha reducido a cuatro sus áreas de aprendizaje, Japón ha reducido un 30% su currículo formal y en Singapur se ha eliminado un tercio del mismo. Buscan un uso más flexible del currículo en las escuelas que permita trabajo por proyectos y basado en problemas, aprendizaje experiencial, investigación y debate⁴⁵

En una línea similar, Portugal puso en marcha en 2015 una reforma curricular que define el perfil de objetivos generales a alcanzar por cada estudiante al final de la educación obligatoria, un currículo básico esencial que reduce la sobrecarga y ofrece voluntariamente de forma piloto a los centros (200 en 2017/2018) autonomía sobre una parte del currículo y sobre los enfoques

⁴⁵ Banco Mundial, 2018.

pedagógicos, de forma que puedan centrarse más en profundizar en el aprendizaje y menos en cubrir contenidos.⁴⁶

La necesidad de compensar los efectos del cierre de centros educativos se presenta como una oportunidad para un país en el que existe un consenso amplio sobre la sobrecarga del currículo y la necesidad de avanzar en el trabajo por competencias.

NUESTRAS RECOMENDACIONES PARA ALIGERAR EL CURRÍCULO

- ✓ Realizar una adaptación de los currículos para próximo curso, con el fin de aligerar y priorizar su contenido desde un enfoque competencial, e incorporar contenido esencial no abordado este curso.
- ✓ Ofrecer formación, asesoramiento y apoyo desde los centros de profesorado, la inspección y los equipos de orientación para la adaptación curricular.
- ✓ Poner en marcha una reforma urgente del currículo hacia una reducción del mismo desde un enfoque competencial.

3.6 OTRAS RECOMENDACIONES PARA EL PRÓXIMO CURSO

Becas y ayudas al estudio

- ✓ Ante la desigual y en muchos territorios baja cobertura de las becas comedor, transporte y material, regular el derecho a las mismas fijando un umbral de renta mínimo estatal.
- ✓ Rebajar al aprobado los requisitos académicos de acceso a las becas y eliminarlos del cálculo de la cuantía, puesto que nunca ha sido tan injusto como ahora discriminar por rendimiento.
- ✓ Ajustar temporalmente los requisitos de renta permitiendo acreditar cambios sobrevenidos de circunstancias socioeconómicas familiares.
- ✓ Acelerar el pago de las ayudas tomando los datos académicos y de renta de dos años antes.
- ✓ Elevar la cuantía fija ligada a renta (umbral 1), prioritariamente en la etapa no universitaria para cubrir el coste de oportunidad aproximándose a unas “becas salario”.
- ✓ Mientras llega el sistema de cuantías fijas comprometido, regular de forma transparente un reparto equitativo de la cuantía variable entre la etapa no universitaria y la universidad.

Planes de seguridad y salud

- ✓ Hacer una previsión de la mano de expertos en medidas sanitarias de qué medidas serán necesarias de cara al próximo curso en relación a la contención del virus, reduciendo en la medida de lo posible el riesgo de contagio.
- ✓ Diseñar planes de contingencia para emergencias a nivel de centro educativo partiendo de la experiencia acumulada.

⁴⁶ OCDE, 2018.

Recuadro 10. Un 'Plan Marshall' estatal y europeo para la equidad educativa post-Covid

Como hemos indicado, que esta crisis no marque educativamente a una generación depende de poner en marcha hoy políticas educativas eficaces, ambiciosas pero realizables. Que esto sea posible va a requerir de inversión pública en educación, de una apuesta política por la educación como derecho y como inversión contracíclica frente a la crisis tanto a nivel estatal como europeo. Según estimaciones recientes las medidas que requerirá cerrar las brechas abiertas se calculan en alrededor 5000 millones de euros (Fund. COTEC, 2020). La educación debe ser parte de los planes de recuperación de la crisis y debe articularse en cuatro pasos:

1. Diseñar Planes de Cooperación Territorial bien dotados presupuestariamente.
2. Reorientar los fondos europeos 2014-2020.
3. Asegurar un Marco Financiero Plurianual de la UE 2021-2027 ambicioso que incluye una Garantía Infantil que pueda destinarse a políticas de equidad educativa.
4. Apostar por la educación en los Presupuestos Generales del Estado 2021.

4 RECOMENDACIONES CLAVE PARA UNA VUELTA A LAS AULAS SIN DEJAR A NADIE ATRÁS

Aprendizaje a distancia y brecha digital

- ✓ Dotar a los centros educativos y a los estudiantes de la tecnología y la formación necesarias para tener educación a distancia, para asegurar que el sistema está preparado para enfrentar situaciones similares.
- ✓ Colaboración público-privada con las empresas de telecomunicaciones para garantizar el acceso gratuito a teléfono e internet a las familias con menos recursos, de tal manera que se puedan realizar tareas educativas.
- ✓ Asegurar que el acceso y la descarga de materiales didácticos y para la enseñanza no consuma datos, para que los alumnos y alumnas puedan utilizar los dispositivos móviles que tengan a su disposición.
- ✓ Asegurar los medios para que los centros escolares puedan enviar material escolar a las familias que lo necesiten, incluyendo la impresión de documentos en los casos en que sea imprescindible para el desarrollo de las actividades lectivas. Para ello, se pueden establecer colaboraciones con servicios de provisión de estos recursos y de mensajería, para posibilitar esta opción por parte de los centros escolares.
- ✓ Dotar de financiación a las Comunidades Autónomas para reforzar la capacidad de las plataformas digitales de las Consejerías de Educación, que se están viendo sometidas a un uso mayor del que en algunos casos pueden soportar.
- ✓ Poner a disposición de familias y estudiantes un servicio de soporte técnico para posibles problemas y dudas relacionadas con las tecnologías utilizadas.
- ✓ Promover la comunicación entre profesores, facilitando también un espacio para ello, en el que poder compartir recursos y experiencias en relación a la formación a distancia.
- ✓ Mantener la continuidad de la educación infantil asegurando que las educadoras puedan mantener la comunicación con las familias y proporcionar pautas de parentalidad y estimulación, especialmente a aquellas más desfavorecidas.

Programas de verano

- ✓ Ofrecer financiación desde el Ministerio a Comunidades Autónomas y Ayuntamientos para el desarrollo de programas educativos de verano.
- ✓ Organizar, bajo coordinación de las administraciones educativas, una oferta extensa de programas educativos de verano gratuitos, suficiente para cubrir al menos al alumnado en situación desfavorecida, con desfase educativo o que ha estado desvinculado.
- ✓ Asegurar la calidad y accesibilidad incluyendo contenido académico y de educación emocional, grupos pequeños (máximo 15), duración suficiente (un mes), personal formado, actividades lúdicas enriquecedoras (deportivas, artísticas, culturales), comedor y, cuando sea necesario, transporte. Incorporar profesorado, que se ofrezca voluntario, en la organización.

-
- ✓ Establecer colaboración con entidades sociales y de tiempo libre educativo para que puedan adaptar y ampliar la oferta existente.
 - ✓ Establecer coordinación con el profesorado para alinear los contenidos con las necesidades competenciales del alumnado evaluadas.
 - ✓ Vincular excepcionalmente la no repetición a la asistencia a programas de verano, principalmente en las transiciones de etapa.

Currículo

- ✓ Realizar una adaptación de los currículos para próximo curso, con el fin de aligerar y priorizar su contenido desde un enfoque competencial, e incorporar contenido esencial no abordado este curso.
- ✓ Ofrecer formación, asesoramiento y apoyo desde los centros de profesorado, la inspección y los equipos de orientación para la adaptación curricular.
- ✓ Poner en marcha una reforma urgente del currículo hacia una reducción del mismo desde un enfoque competencial.

Tutoría, apoyo psicosocial y educación emocional

- ✓ Reforzar el papel de la acción tutorial con apoyo y medios para que puedan comunicarse, online o por teléfono, con regularidad con el alumnado y con las familias. Dar máxima prioridad a que los tutores mantengan el contacto con todos y cada uno de sus estudiantes, haciendo un seguimiento individualizado de su situación y su bienestar.
- ✓ Reforzar plantillas de equipos de orientación educativa y psicopedagógica y profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC).
- ✓ Programas de formación al profesorado sobre apoyo psicosocial y educación emocional, cómo incorporarlo en la gestión de aula y la docencia, sobre mecanismos de derivación y cómo identificar necesidades de apoyo especializado.
- ✓ Incluir la educación emocional en los planes de estudio, tanto en el currículo como en la acción tutorial.
- ✓ Planes de bienestar psicosocial para el profesorado y resto del personal, puesto que también se han visto afectados, y ofrecer apoyo especializado.
- ✓ Incorporar más orientadores y profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC) que atiendan necesidades específicas del alumnado.
- ✓ Grupos de autoayuda entre iguales para madres, padres y estudiantes con necesidades particulares.
- ✓ Establecer un sistema de derivación efectivo y bien comunicado para casos que requieren atención especializada de salud mental.
- ✓ Ofrecer servicios de apoyo psicosocial para el profesorado.

Apoyo y refuerzo al alumnado y centros

- ✓ Ampliar el refuerzo educativo en horario escolar y extraescolar durante el próximo curso, reeditando con mayor amplitud el programa PAE (PROA) y otros programas autonómicos que sabemos que funcionan, para acompañar durante el curso que viene a quienes más van a sufrir esta situación.
- ✓ Dotar de recursos extra a los centros educativos con alumnado desfavorecido, que ya tenían déficits: profesorado de apoyo, PTSC (trabajadores/as sociales), psicólogos...
- ✓ Iniciar el refuerzo en septiembre de forma intensiva para reenganchar de cara al nuevo curso.
- ✓ Enfoque estratégico: PROA debe ser un instrumento de un nuevo Plan o Estrategia de Éxito Escolar Equitativo e Inclusivo, que sustituya al antiguo Plan de Abandono Escolar 2014-2020, alineado con los objetivos de la Agenda 2030 y ET2020 o sustituto. Los fondos deben estar alineados a unos objetivos, indicadores y metas de equidad a los que dar seguimiento a nivel autonómico y de centro, a modo de “cuadro de mando”. Incluir repetición de curso, segregación escolar, titulación en ESO y abandono escolar, preferiblemente desglosando por grupos vulnerables.
- ✓ Partir de la experiencia positiva ya evaluada y de los factores de éxito identificados.
- ✓ Puesta en común de las experiencias de éxito de las comunidades autónomas que han seguido implementando programas similares (Andalucía, Castilla y León, Galicia...) e identificar factores de éxito.
- ✓ Mantener la doble línea de actuación del PROA: (i) Alumnado desaventajado – tutorización en grupo pequeño; (ii) Centros educativos desfavorecidos – financiación equitativa para proyectos educativos de mejora.
- ✓ Incluir como objetivo de las tutorías (antiguo PAE) el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas, de forma que se contemplen tres tipos de habilidades: (a) Cognitivas, competencias instrumentales; (b) Habilidades metacognitivas (aprender a aprender); (c) Habilidades socioemocionales.
- ✓ Incluir en la línea de apoyo a centros (antiguo PAR) específicamente objetivos no solo de mejora de resultados sino de desegregación, de diversificación de la composición social.
- ✓ Dotar a los centros desfavorecidos de recursos extra tanto materiales y de instalaciones (biblioteca, laboratorios, digitalización) como humanos, incluyendo profesorado de apoyo, PTSC, orientadores.
- ✓ Incluir una tercera línea, de soporte a las otras, de desarrollo de guías u orientaciones de prácticas eficaces basadas en evidencia científica que puedan proporcionarse a centros educativos y profesores/monitores de acompañamiento; y de evaluación y sistematización de buenas prácticas de los centros del programa.
- ✓ Acuerdos plurianuales: sabemos que aumenta el éxito cuantos más años y que la estabilidad favorece su implementación, por tanto, establecer acuerdos de tres años con los centros.

- ✓ Diseñar y desarrollar una formación específica obligatoria para los tutores que vayan a realizar la intervención.
- ✓ Diseño de evaluación rigurosa de impacto desde el Ministerio incorporada en el diseño del programa, incluyendo la metodología de recogida de datos sobre progreso del alumnado
- ✓ Amplia autonomía con rendición de cuentas a través de contratos-programa con los centros, incluyendo en ellos objetivos e indicadores de logro cuantificados, incluyendo de reducción de la repetición.
- ✓ Incluir condicionalidad o incentivos para los centros para reducir la repetición: establecer como requisito de participación del alumnado la no repetición, como alternativa, y vincular una reducción proporcional a cambio del acceso del centro al programa.
- ✓ Adecuarlo de tal manera que pueda vehicularse a través de programas que ya estén funcionando con éxito y cuyo diseño sea similar y favorecer la integración y reducción de programas de apoyo a centros desfavorecidos/prioritarios.
- ✓ Introducir elementos de condicionalidad previa para las CCAA, replicando el modelo de los fondos estructurales y de inversión de la UE (“enabling conditions” o condicionalidad “ex ante”), que impulsen mejoras en las políticas autonómicas: al menos, existencia de planes o medidas de lucha contra la segregación escolar, de reducción de la repetición y existencia de planes de apoyo a centros desfavorecidos o “centros prioritarios”.
- ✓ Incluir en los acuerdos con las CCAA metas concretas y cuantificadas a alcanzar.
- ✓ Con enfoque preventivo en cuanto a la etapa, poner especial prioridad a la Educación Primaria, incluyendo a estos centros en el apoyo a centros (antiguo PAR).
- ✓ Y enfoque preventivo en cuanto al perfil de alumnado, incluyendo el nivel socioeconómico y cultural familiar como criterio prioritario y evitar que haya manifestaciones evidentes y significativas en el aprendizaje para incorporarse
- ✓ El programa debe ser ambicioso en alcance: la tutoría de refuerzo debe alcanzar al 25% que está en riesgo de fracaso y abandono tanto en Primaria como en ESO, 1.200.000 estudiantes. En el caso de los centros (PAR) debería alcanzar al menos al 10% de centros “gueto”, 1800 centros de primaria y secundaria, no solo secundaria.
- ✓ Conectar la participación en el programa con acceso a becas y ayudas informando al alumnado a través de tutores y equipos de orientación.

Becas y ayudas al estudio

- ✓ Ante la desigual y en muchos territorios baja cobertura de las becas comedor y material, regular el derecho a las mismas fijando un umbral de renta mínimo estatal.
- ✓ Rebajar al aprobado los criterios de rendimiento académico de acceso y eliminarlos del cálculo de la cuantía de las becas.
- ✓ Ajustar temporalmente los requisitos de renta permitiendo acreditar cambios sobrevenidos de circunstancias socioeconómicas familiares.

-
- ✓ Acelerar el pago de las ayudas tomando los datos académicos y de renta de dos años antes.
 - ✓ Rebajar al aprobado los requisitos académicos de acceso a las becas y eliminarlos del cálculo de la cuantía, puesto que nunca ha sido tan injusto como ahora discriminar por rendimiento.
 - ✓ Elevar la cuantía fija ligada a renta (umbral 1), prioritariamente en la etapa no universitaria para cubrir el coste de oportunidad aproximándose a unas “becas salario”.
 - ✓ Mientras llega el sistema de cuantías fijas comprometido, regular de forma transparente un reparto equitativo de la cuantía variable entre la etapa no universitaria y la universidad.

Planes de seguridad y salud

- ✓ Hacer una previsión de la mano de expertos en medidas sanitarias de qué medidas serán necesarias de cara al próximo curso en relación a la contención del virus, reduciendo en la medida de lo posible el riesgo de contagio.
- ✓ Diseñar planes de contingencia para emergencias a nivel de centro educativo partiendo de la experiencia acumulada.

5 QUÉ HACE SAVE THE CHILDREN

Desde el comienzo de la crisis sanitaria, una de las prioridades de Save the Children ha sido precisamente garantizar que los niños y niñas más vulnerables de nuestros programas puedan continuar con su formación educativa y minimizar el riesgo de desvinculación con el centro y posible abandono escolar temprano. Así, el primer objetivo de la intervención desarrollada expresamente para esta emergencia, el programa *A tu Lado*, ha sido contribuir, durante tres meses, al sostenimiento del desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes durante la emergencia de la Covid-19, garantizando la equidad socioeducativa.

Para alcanzar este objetivo, la organización se ha marcado diferentes actividades y fases, atendiendo a las necesidades de estos niños y niñas:

- a) **Cierre de la brecha digital.** Al comienzo de la intervención, un 40,8% de las familias no disponía de ningún tipo de equipo electrónico y del 59,2% restante que sí tenía ordenador, el 13% no disponía de acceso a internet. Así, el primer objetivo supuso, en coordinación con fundaciones y empresas tecnológicas y de comunicación, proveer de los medios adecuados a las familias, para garantizar no sólo que se pueda realizar la intervención, sino que puedan seguir con normalidad las actividades educativas planteadas por sus escuelas. Esta dotación de material ha sido completada por un servicio de soporte técnico para el uso de dispositivos electrónicos.
- b) **Tutorización de niños y niñas.** Mientras dure la emergencia, los niños y niñas recibirán 4 horas semanales de asistencia educativa. Las sesiones se impartirán a través de herramientas digitales, y estarán guiadas por los profesionales educativos de la institución. La ratio de las sesiones será de 1 a 4 estudiantes, permitiendo que el educador pueda interactuar con facilidad con el grupo y destinarle el tiempo necesario al apoyo educativo de cada uno de los niños y niñas. Mediante esta actuación se pretende compensar la desvinculación con el aprendizaje, la escuela y los compañeros que pueda provocar en estos niños y niñas el cierre de los centros educativos.
- c) **Plan Educativo Individual con cada uno de los niños y niñas participantes.** Este plan servirá de hoja de ruta en su apoyo individualizado. Todos los participantes incorporarán capacidades en planificación escolar, priorización y organización de tareas, y centrarán su estudio, especialmente, en las materias de lengua, matemáticas e inglés. El objetivo de esta acción es servir de refuerzo educativo para los niños y niñas en aquellas áreas a las que les haya afectado más el recorte de horas lectivas.
- d) **Apoyo a las familias.** En estos momentos, es fundamental que las familias se sientan acompañadas, de manera que puedan compartir sus preocupaciones y puedan así generar un entorno más adecuado para el apoyo y aprendizaje de sus hijos e hijas. Este apoyo se realiza a través de una línea telefónica atendida por profesionales del ámbito psicosocial y prevé 1h semanal de atención individualizada.
- e) **Refuerzo educativo en época de verano.** Conscientes de la necesidad de revertir el impacto negativo que el cierre de escuelas haya podido tener en el alumnado más

vulnerable, Save the Children se plantea la necesidad de activar un acompañamiento socioeducativo durante el periodo estival para, a principio de curso, haber reducido en la medida de lo posible la brecha educativa. Esta fase de intervención mantendrá los elementos anteriormente citados relativos a tutorías y el Plan Educativo Individual. Si las autoridades sanitarias lo permiten, se realizará de manera presencial, con una ratio máxima de 8 alumnos por aula. Si no fuese posible, se mantendría la intervención de manera virtual.

f) Colonias urbanas de verano. Esta intervención se plantea con el doble objetivo de reforzar el aprendizaje de niños y niñas durante el verano y garantizar que puedan desarrollar su derecho al ocio y recuperarse emocionalmente. Se plantea un modelo de intervención que incluya:

- i. Iniciativas educativas que permitan a los niños y niñas compensar las dificultades que hayan derivado del confinamiento y que permitan paliar el “olvido veraniego”
- ii. Proporcionar servicios de atención psicoterapéutica que apoyen a la recuperación emocional de niños, niñas y adolescentes durante el periodo de verano y los meses venideros.
- iii. Fomentar, a través de la educación no formal, un ocio saludable para los niños y niñas que fomente valores democráticos y fomente la salud.
- iv. Poner a disposición de las familias participantes un complemento nutricional (Comida y/o desayuno), garantizando el acceso de los niños y niñas a una alimentación saludable durante el periodo estival.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M.A (2016), “Serveixen els programes d’estiu per millorar els aprenentatges i els resultats educatius dels alumnes?”, Què funciona en educació Núm.3, Fundació Jaume Bofill i Ivàlua.
- Alegre, M.A., Todeschini, F. y Segura, A. (2018). *¿Puede un programa de verano mejorar las oportunidades educativas del alumnado? Evaluación de impacto del Programa Èxit Estiu*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Allensworth, E. and Takako, N. (2009). ‘Double-dose algebra as an alternative strategy to remediation: effects on students’ academic outcomes’, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 2(2), pp. 111–48.
- Alexander, K.L., D.R. Entwisle and L.S. Olson (2001), "Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(3), pp. 171-191.
- Alto Comisionado de Lucha contra la Pobreza Infantil (2020). Documento breve 15. El impacto de las condiciones de la vivienda de alquiler en la infancia vulnerable.
- Ananat, E.A., Gassman-Pines, A., Francis, D. and Gibson-Davis, C. (2011). "Children Left Behind: The Effects of Statewide Job Loss on Student Achievement," NBER Working Papers 17104, National Bureau of Economic Research
- Baker, M. (2013). Industrial actions in schools : strikes and student achievement. *The Canadian Journal of Economics*, 46(3), 1014–1036.
- Belot, M., & Webbink, D. (2010). Do Teacher Strikes Harm Educational Attainment of Students? *LABOUR*, 24(4), 391–406.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., & LoGerfo, L. F. (2004). Social-Class Differences in Summer Learning between Kindergarten and First Grade: Model Specification and Estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1–31.
- Card, D. and Krueger, A. (1992). ‘Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the united states’, *Journal of Political Economy*, vol. 100(1), pp. 1–40
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children’s agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*.
- Banco Mundial (2018). Educating for the future: the case of East Asia. Education for Global Development. World Bank Blogs.
- Banco Mundial. (2020a). Education response note to COVID-19 in Europe and Central Asia. BM Education Global Practice.

-
- Banco Mundial. (2020b). Education System's Response to COVID19. Guidance note.
- Banco Mundial. (2020c). The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning.
- Beckett, M., Borman, G., Capizzano, J., Parsley, D., Ross, S., Schirm, A., & Taylor, J. (2009). Structuring out-of-school time to improve academic achievement: A practice guide (NCEE #2009-012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. (2020). "The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence." *The Lancet*. 395.
- Coelli, M. B. (2011). «Parental job loss and the education enrolment of youth», *Labour Economics*, 18(1).
- Cooper, H. et al. (2000), "Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1), pp. 1-127.
- Cortes K. E., J. S. Goodman, and T. Nomi. 2015. "Intensive Math Instruction and Educational Attainment Long-Run Impacts of Double-Dose Algebra." *The Journal of Human Resources* 50 (1): 108–158.
- Downey, D., P. Hippel and M. Hughes (2008), "Are "failing" schools failing? Using seasonal comparison to evaluate school effectiveness", *Sociology of Education*, 81(3), pp. 242-270
- Education Endowment Foundation (2018). "Small group tuition". Teaching and Learning Toolkit. Londres: Education Endowment Foundation.
- Education Endowment Foundation (2019). "Summer schools". Teaching and Learning Toolkit. Londres: Education Endowment Foundation.
- Education Endowment Foundation (2020) Remote Learning, Rapid Evidence Assessment, Londres: Education Endowment Foundation.
- Eide, E. and Showalter, M.H. (1998). 'The effect of school quality on student performance: a quantile regression approach', *Economics Letters*, vol. 58(2), pp. 345–50.
- Falch T., O. H. Nyhus, and B. Strøm. 2014. "Causal Effects of Mathematics." *Labour Economics* 31: 174–187

-
- Farbman, D. and C. Kaplan (2005), *Time for a Change: The Promise of Extended-Time Schools for Promoting Student Achievement*, Massachusetts 2020, Boston.
- Faubert, B. (2012). A LITERATURE REVIEW OF SCHOOL PRACTICES TO OVERCOME SCHOOL FAILURE. Education Working Paper N°68. OCDE.
- Fuchs, T. and Woessmann, L. (2007): "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA data", *Empirical Economics* 32(2-3), p.433-464.
- Fundación Cotec (2020). Covid-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Madrid.
- Gershenson, S. (2013). Do Summer Time-Use Gaps Vary by Socioeconomic Status? *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219–1248. <https://doi.org/10.3102/0002831213502516>
- Glass, G. V. (2002), "Time for school: Its duration and allocation", in Molnar W A., *School Reform Proposals: The Research Evidence*, Information Age Publishing Inc, Greenwich, pp. 79-93.
- Grogger, J. (1996). 'Does school quality explain the recent black/white wage trend?', *Journal of Labor Economics*, vol. 14(2), pp. 231–53.
- Grupo de Trabajo de Educación Acelerada GTEA (2017). Guía sobre los principios de la educación acelerada. Guía para diseñadores, ejecutores, evaluadores y organismos de programas de educación acelerada. UNHCR.
- Hansen, B. (2013). School year length and student performance: Quasi-experimental evidence. Available at SSRN.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Heckman, James, Hidehiko Ichimura, and Petra Todd (1997). "Matching as an Econometric Evaluation Estimator." *Review of Economic Studies*, 65, 261–294
- Heyns, B. (1987), "Schooling and cognitive development: Is there a season for learning?", *Child Development*, 58(5), pp. 1151-1160.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies INEE (2018). Nota de Orientación sobre apoyo psicosocial. Facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. Nueva York: INEE.
- Jacob, B. and Lefgren, L. (2004). 'Remedial education and student achievement: a regression-discontinuity analysis', *Review of Economics and Statistics*, vol. 86(1), pp. 226–44.
- Jaume, D., & Willén, A. (2019). The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, 37(4), 1097–1139. <https://doi.org/10.1086/703134>

-
- Jensen V. M. 2013. "Working Longer Makes Students Stronger? The Effects of Ninth Grade Classroom Hours on Ninth Grade Student Performance." *Educational Research* 55 (2): 180–194.
- Lavy, V. (2012). 'Expanding school resources and increasing time on task: effects of a policy experiment in Israel on student academic achievement and Behavior', NBER Working Paper 18369.
- Lavy, V. and Schlosser, A. (2005). 'Targeted remedial education for under-performing teenagers: costs and benefits', *Journal of Labor Economics*, vol. 23(4), pp. 839–74.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Evaluación del plan de refuerzo, orientación y apoyo curso 2010/11. informe de resultados
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). EDUCAbase. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Año 2019.
- Machin et al. (2004). Improving pupil performance in English Secondary Schools: excellence in cities. *Journal of the European Economic Association* April–May 2004 2(2–3):396–405
- Martínez García, J.S. y Molina, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers* 2019, 104/2, 279-303.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2019). *Shaping Summertime Experiences: Opportunities to Promote Healthy Development and Well-Being for Children and Youth*. Washington, DC: The National Academies.
- National Academy of Education (2009), "Time and learning", *Education Policy White Paper*, Washington D.C.
- OCDE (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: CERI-OCDE.
- OCDE (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OCDE. (2018). Trends Shaping Education Spotlight 14 Good vibrations : Students ' well -being.
- OCDE (2018). Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review.
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD.
- OCDE. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19. Pandemic of 2020. París: OCDE.
- OCDE (2020). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. París: OCDE.

-
- Pischke, J.-S. (2007). 'The impact of length of the school year on student performance and earnings: evidence from the German short school years', *ECONOMIC JOURNAL*, vol. 117(4), pp. 1216–42.
- Rege, M., Telle, K., y Votruba, M. (2011). «Parental job loss and children's school performance», *The Review of Economic Studies*, 78(4).
- Ruiz-Valenzuela, J (2015). «Job Loss at Home: Children's School Performance during the Great Recession in Spain», CEP Discussion Paper 1364, London School of Economics.
- Ruiz-Valenzuela, J. (2020a). Intergenerational effects of employment protection reforms. *Labour Economics*, 62, 101774.
- Ruiz-Valenzuela, J. (2020b). Pérdida de empleo e inseguridad laboral en tiempos del Covid-19: posibles efectos en el desempeño educativo de los hijos. *EsadeEcPol Insight #7*.
- Rumberger, R., Addis, H., Allensworth, E., Balfanz, R., Bruch, J., Dillon, E., Duardo, D., Dynarski, M., Furgeson, J., Jayanthi, M., Newman-Gonchar, R., Place, K., & Tuttle, C. (2017). Preventing dropout in secondary schools (NCEE 2017-4028). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Schmidt, M. E., & Anderson, D. R. (2007). *The Impact of Television on Cognitive Development and Educational Achievement. Children and Television: Fifty Years of Research*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stevens, A. H. y Schaller, J. (2011). «Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement», *Economics of Education Review*, 30(2).
- Tarabini, A. (2017) *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). "La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3): 196-212.
- Von Hippel, P. T., Broh, B. A., & Downey, D. B. (2004). Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year. *American Sociological Review*, 69(5), 613–635.
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P., Troncoso, P. (2019). *Primary Social and Emotional Learning: Evidence review*. London: Education Endowment Foundation.
- Woessmann, L. (2001): "Why Students in some countries do better. International evidence on the importance of education policy", *Education Matters*, Summer 2001, p.67-74.

Woessmann, L. (2003): "Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 65 (2), p.117-170.

Zimmer R., L. Hamilton, and R. Christina. 2010. "After-School Tutoring in the Context of No Child Left Behind: Effectiveness of Two Programs in the Pittsburgh Public Schools." *Economics of Education Review* 29 (1): 18–28.